

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS**



**ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS
ANTENNE DE L UNIVERSITE DE BISKRA**

**MEMOIRE PRESENTE POUR L OBTENTION
DU DIPLOME DE MAGISTERE**

OPTION : DIDACTIQUE

**LE RÔLE DE LA COMPETENCE DE LA COMPREHENSION DE L ECRIT
DANS L ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU F.L.E
- Cas du manuel de français de 3AS -**

**Sous la direction de :
Dr. BENSALAH Bachir**

**Présenté par :
BEN AISSA Lazhar**

Membres du jury

**Président : Dr : GUAOUAOU Manaa
Rapporteur : Dr : BENSALAH Bachir
Examineur : Dr : METATHA Mohamed El kamel
Examineur : Dr : DAKHIA Abdelouahab**

**Maître de conférence université de Batna
Maître de conférence université de Biskra
Maître de conférence université de Batna
Maître de conférence université de Biskra**

**ANNEE UNIVERSITAIRE
2006-2007**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS**



**ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS
ANTENNE DE L UNIVERSITE DE BISKRA**

**MEMOIRE PRESENTE POUR L OBTENTION
DU DIPLOME DE MAGISTERE**

OPTION : DIDACTIQUE

**LE RÔLE DE LA COMPETENCE DE LA COMPREHENSION DE L ECRIT
DANS L ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU F.L.E
- Cas du manuel de français de 3AS -**

**Sous la direction de :
Dr. BENSALAH Bachir**

**Présenté par :
BEN AISSA Lazhar**

Membres du jury

**Président : Dr : GUAOUAOU Manaa
Rapporteur : Dr : BENSALAH Bachir
Examineur : Dr :METATHA Mohamed El kamel
Examineur :Dr :DAKHIA Abdelouahab**

**Maître de conférence université de Batna
Maître de conférence université de Biskra
Maître de conférence université de Batna
Maître de conférence université de Biskra**

**ANNEE UNIVERSITAIRE
2006-2007**

DEDICACES

Je dédie ce mémoire à mes chers parents, ma femme et à mon nouveau né, Mohamed Iqbal. Et ensuite à mes sœurs, mon frère et notamment mes chères nièces.

Enfin à mes amis d'enfance et à mes camarades de la première promotion de magistère.

REMERCIEMENTS

Je remercie vivement, tout d'abord, mon encadreur monsieur BEN SALAH Bachir de ses orientations et ses conseils.

Mes remerciements vont aussi aux membres du jury pour leurs pertinentes remarques.

Comme je tiens à remercier tous les chefs d'établissements, les enseignants et les collègues qui m'ont porté leur aide et soutient pour réaliser ce mémoire.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	7
PREMIER CHAPITRE :	
PARAMETRES GLOBAUX DE LA COMPREHENSION DE L'ECRIT	
1. Introduction.....	14
2. Les variables de la compréhension de l'écrit	16
2.1. Le texte	16
2.2. Le contexte.....	19
2.3. Le lecteur et ses structures	21
3. Rôle des facteurs cognitifs et motivationnels	21
4. Le lecteur en FLE	25
5. Les processus de la compréhension en lecture.....	29
5.1. La lecture.....	29
5.2. Les opérations du lecture	32
5.3. Les processus de compréhension en lecture	34
5.3.1. Les micro-processus.....	35
5.3.2. Les processus d'intégration.....	35
5.3.3. Les macro- processus	37
5.3.4. Les processus d'élaboration.....	38
5.3.5. Le processus métacognitif.....	38
6. Accès au sens du texte	40
7. Les difficultés de compréhension et interventions pédagogiques	43
8. Conclusion.....	52
DEUXIEME CHAPITRE:	
OBSERVATIONS ET ANALYSES	
1. Introduction	56
2. Analyse des programmes (2004/2005) de français troisième année secondaire.	58
2.1. Objectifs généraux d'enseignement secondaire.....	58
2.2. Objectifs spécifiques de l'enseignement de la langue française.....	56
2.3. Programme de français 3AS (2004).....	60
2.4. Programme de français 3AS (2005).....	62
3. Analyse du livre de l'élève de 3AS (2004-2007).....	64
3.1. Aperçu sur le manuel scolaire en général.....	64
3.2. Présentation spécifique du manuel de l'élève de 3AS.....	66
4. Observations et analyses de l'enseignement de la compréhension de l'écrit...	73
4.1. Analyse du document (1) du type argumentatif.....	73
4.2. Observations de l'enseignement de la compréhension du document (1).....	75
4.2.1. Déroulement de la tâche de lecture- compréhension.....	76
4.2.2. Résultats de ces observations	79
4.3. Analyse du document (2) du type exhortatif.....	80
4.4. Observations de l'enseignement de la compréhension du document (2).....	81
4.4.1. Déroulement de la tâche de lecture – compréhension.....	81
4.4.2. Résultats de ces observations.....	82
5. Conclusion.....	83

TROISIEME CHAPITRE :
EXPERIMENTATIONS

1. Introduction	86
2. Présentation des deux tests de la compréhension de l'écrit	87
2.1. Premier test	87
2.1.1. Questions	87
2.1.2. Observations	88
2.2. Deuxième test	88
2.2.1. Questions.....	89
2.2.2. Observations	90
2.3. Commentaires des observations des deux tests	90
2.4. Conclusion.....	92
3. Enquête	93
3.1. Lieu de l'enquête et public visé	94
3.2. Les questions destinées aux enseignants.....	94
3.2.1. Objectifs de l'axe – I : Méthodes d'enseignement de la lecture – compréhension	95
3.2.2. Objectifs de l'axe – II : Conscience et Mémoire.....	99
3.2.3. Objectifs de l'axe – III : Relation avec le livre scolaire.....	101
3.3. Les questions destinées aux apprenants	104
3.3.1. Objectifs de l'axe –I: Stratégies d'apprentissage de la compréhension.....	104
3.3.2. Objectifs de l'axe –II: Conscience d'apprentissage de la compréhension.....	109
3.4. Conclusion.....	112
4 .Conclusion	113
CONCLUSION GENERALE.....	115
BIBLIOGRAPHIE	
ANNEXE	

L'enseignement et l'apprentissage sont deux valeurs primordiales dans le projet de l'éducation. Ce sont deux activités complémentaires et interactives; en effet « aucun maître n'enseignera sans avoir au moins l'intention et l'espoir que l'élève apprendra [...] et pour être efficace, le projet d'enseigner doit rencontrer le projet d'apprendre »⁽¹⁾. Enseigner apparaît comme l'établissement d'une relation qui entraîne l'enseigné dans une démarche de construction de son propre savoir dans un champ déterminé.

Dans le domaine de l'enseignement de la langue française, plus particulièrement, dans l'établissement secondaire algérien, la pédagogie nouvelle conçoit cet enseignement en tant que partenariat entre l'enseignant et l'élève. Et elle adopte l' "Approche communicative".

L'objectif d'enseignement - apprentissage du français ne se base plus sur la méthode traditionnelle : transmission – mémorisation. L'apprenant dorénavant doit être conscient et responsable de son apprentissage et avoir l'initiative d'interagir et d'établir une communication en classe et hors classe. Ainsi, l'enseignant n'est plus le détenteur de l'information mais un médiateur entre l'information et l'élève.

Au niveau de la classe de troisième année secondaire dite de "terminal", l'enseignement- apprentissage du français s'effectue à partir de la découverte de la typologie textuelle par laquelle on propose une série d'activités d'analyse. "La lecture – compréhension" donc est la tâche du départ qui devrait permettre au lecteur – apprenant d'approprier un nouveau vocabulaire et de nouvelles représentations véhiculés par les textes proposés dont l'ordre discursif et fonctionnel devraient être découverts par l'apprenant. La présence du texte ne suscite pas, donc, seulement la lecture mais surtout l'apprentissage de certaines situations de communication et faire en sorte de discuter les idées et les aspects qu'il véhicule afin de les approprier ou les mettre en garde -à- vue critique en cas d'ambiguïté sémantique ou culturelle.

(1) : Saint-Onge M. : *Moi j'enseigne mais eux apprennent-ils ?*, Beauchemin, 2^e édition, Québec – 2000, p. 113

Cette réaction à l'égard du texte élabore chez l'apprenant – lecteur des schèmes mentaux et des représentations qui lui serviront d'appui lors d'un nouveau contact avec l'écrit ou l'oral. En effet, l'intervention de l'enseignant est primordiale pour, au moins, organiser la parution des idées que présente un texte dans le but d'assurer leur assimilation logique ce qui peut favoriser leur rétention dans la mémoire. Cette intervention s'effectue dans le sens de guider et rendre l'apprenant conscient de ses acquis sans perdre le fil des objectifs finaux de la pédagogie en cours. L'enseignant doit être conscient que pour raffiner l'apprentissage de ses apprenants ses interventions verbales sont pour les enrichir (mots, concepts...etc.) et les préparer à la découverte des activités suivantes de l'unité didactique proposée par le programme dont «les unités de sens sont attachées à l'écriture »⁽¹⁾

La présence du texte en classe interrompt, pendant un moment, le flux verbal de l'enseignant et permet aux apprenants d'activer leurs perceptions visuelles et mettre en œuvre leurs capacités intellectuelles en compréhension. Le lecteur, en fin de ce troisième cycle scolaire, est confronté à des textes plus longs ayant des structures discursives, de thèmes variés. L'objectif est l'appropriation de certaines formes communicatives fonctionnelles (argumenter- lancer un appel- exposer en expliquant...) et esthétiques (dégageant la structure, le style, rhétorique... dans un récit) au biais desquelles l'apprenant est censé construire une autonomie propre à lui. L'apprentissage de ces formes communicatives s'effectue par, d'abord, la découverte des savoirs et des savoir- faire générés par l'ensemble d'activités concernant le fonctionnement de la langue (activités présentées après celle de la compréhension du texte) et ensuite par le passage à la production écrite. Cette dernière est supposée une tâche d'évaluation formative dans le sens où l'apprenant devrait exploiter ce qu'il a appris comme savoir dans l'expression écrite personnelle. En effet, cette appropriation pourrait permettre à l'apprenant d'échanger avec des locuteurs sur des événements de la vie sociale, à exprimer son point de vue et réagir émotionnellement par un effet esthétique ou historique. La lecture – compréhension s'avère, donc, une activité qui fait appelle à des

(1) : DeMiniac.C.B : *Vers une didactique de l'écriture*, édition DeBoeck, 1996, p. 15

habilités diverses de perception littérale et de déduction mentale et à des stratégies de lecture, de repérage, de résumé et de réponse aux questions relatives...etc.

En effet, pour comprendre un texte, il ne suffit pas de comprendre les mots, ou le sens de phrases indépendamment. Le lecteur est amené à produire des efforts cognitifs qui lui demandent de mobiliser ses connaissances pour aller à la rencontre de nouvelles données sachant prélever : les indices formels (linguistiques) et les indices pragmatiques (énonciatifs) du texte et se mettre en relation avec le texte et son auteur. Cette relation exige une mise en œuvre du mécanisme cognitif et, peut être, favorisée par l'effet de l'enseignement et par celui du "manuel scolaire". A cet effet, un manuel conçu pour un apprentissage du français, distribué en trois trimestres et pendant de courtes périodes par semaine, demeure insuffisant pourvu que la *présentation* de la langue et *représentation* de la communication sont exposées implicitement qu'explicitement.

Les concepteurs du "Programme" du français de 3AS, et selon leurs recommandations, sont conscients des objectifs culturels et linguistiques de l'enseignement – apprentissage du français. De même les concepteurs du "Livre de l'élève" de 3AS qui affirment, en avant propos, que ce manuel est considéré en tant qu'une production efficace conduisant vers l'autonomie de l'apprenant. Chimère ou réalité concrète ou du moins relative, en tous les cas cette affirmation rappelle le concept de l' "**Autonomie**" qui est, en quelque sorte, l'idéal des didacticiens dans l'enseignement – apprentissage du FLE.

Mais en classe et selon des résultats d'examens, nous avons remarqué, en général, l'échec récidive des apprenants à l'égard de l'apprentissage du français. Seuls confrontés au texte, les apprenants se trouvent souvent en difficulté notamment en "**compréhension**".

A cet effet, nous nous interrogeons : Pourquoi l'enseignement – apprentissage du français au lycée ne favorise t-il pas l'autonomie en la compréhension de l'écrit? au moment où cette compétence peut être un facteur de motivation permanente. En effet, la compréhension de l'écrit est considérée comme

étant une *compétence – noyau* qui pourrait causer l'échec ou la réussite de l'apprentissage entier de la langue française. Il faut remarquer, selon la présentation des sujets d'épreuves, que le 2/3 des questions posées se base sur la *compréhension du texte* proposé. Notre problématique se fonde, donc, sur la façon de faire apprendre cette compétence en classe et aussi sur la façon d'améliorer la réception des élèves à l'égard de cet enseignement (représentation, processus, stratégies...etc.), dans l'intention de faire apprendre à l'apprenant à comprendre et devenir autonome.

Nous estimons, pour répondre à cette problématique, que certains facteurs doivent être mis en cause et étudiés:

- Dès le début du livre, l'apprenant doit prendre conscience des finalités de son apprentissage réparti selon une classification typologique et avoir une idée sur les thèmes traités : langue, culture afin de le responsabiliser de son apprentissage et ses acquisitions.
- L'enseignant doit s'éloigner de la transmission des informations en apprenant aux apprenants des savoirs d'une façon procédurale ce qui facilite la rétention en mémoire et relier les savoirs enseignés d'une tâche précédente à celles déjà entamées ce qui permet la pratique d'un enseignement signifiant et bien cadré.
- Choisir les questions relatives aux textes et notamment celles qui favorisent l'engagement affective et cognitive de l'apprenant – lecteur ce qui permet aux apprenants de s'exprimer en classe en utilisant le lexique vu dans le texte et certaines formes de phrases avant d'arriver à la rubrique de : Production écrite.

L'objectif de notre recherche est de mettre en valeur les processus de la compréhension de l'écrit en tant que compétence enseignable qui doit faire l'objet d'une pédagogie particulière. Et, aussi, rendre l'enseignant et l'apprenant conscients et responsables de leurs actes respectifs d' : Enseignement – Apprentissage.

L'explicitation de cet objectif favorise, à notre sens, la transition des savoirs enseignés en savoir- faire et en savoir- être et structure l'Autonomie préconisée et ultime fin des objectifs pédagogiques recommandés. Nous volons mettre en valeur, également, l'effort de la lecture en tant que processus (c'est-à-dire l'effort cognitif) et en tant que : produit (résultat de la lecture).

Nous estimons qu'une telle vision constitue la base d'une intervention pédagogique efficace qui doit avoir des répercussions positives sur le plan linguistique et culturel et agir, aussi, sur les représentations des apprenants.

En effet, nous prenons le livre de l'élève de 3AS (2004/005) comme objet de réflexion et d'analyse afin de vérifier l'apprentissage de la compréhension de l'écrit. Nous pensons que ce manuel est le trait d'union concret entre les trois éléments du « triangle didactique : enseignant – programme – apprenant. » ⁽¹⁾

C'est donc dans un cadre didactique, visant à renseigner le formateur sur la façon dont les apprenants entreprennent la lecture du texte en langue étrangère que se place notre mémoire. Par une analyse descriptive de la rubrique "compréhension" de deux types de textes, appuyée par une expérimentation et un questionnaire.

Notre travail se base essentiellement sur la description et l'analyse de documents suivants :

- Du "livre du français 3AS" (2004/05) destiné à l'élève
- Des programmes ministériels de terminal de 2004 et de 2005

Ensuite, de l'observation et l'analyse de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en classe comme extension.

Notre mémoire se divise, donc, en trois chapitres : Dans le premier nous avons procédé notre recherche par une méthode "descriptive" dans le but de mettre

(1) : Astolfi J.P. – Darot E. - Ginslourger Y. et Toussaint J. : *Mots clés de la didactique des sciences*, édition de Boeck, 1999, p. 71

le point sur les principaux paramètres de la compréhension de l'écrit, tout en référant à des œuvres dans le domaine. Dans le second chapitre, nous avons passé à l'observation et l'analyse du manuel et plus spécifiquement de la rubrique "compréhension" et du déroulement de la séance de la compréhension de l'écrit et, enfin, mettre en cause certaines interventions d'enseignants.

Il faut noter ici que cette analyse descriptive est orientée par des "auto – questionnaires" et des grilles que nous avons choisis et adaptés à notre situation d'étude. Ce chapitre est prolongé par un troisième qui commence par une expérimentation et ce en proposant à certains apprenants deux extraits de textes auxquels nous avons choisi des questions de nature différente. Cette expérimentation est suivie par deux parties de questions (questionnaire), la première est destinée aux enseignants et la deuxième aux apprenants dont les données recueillies nous ont servi de commentaires.

Compte tenu de sa structure, ce mémoire s'adresse tout particulièrement aux enseignants en exercice qui veulent renouveler le sens qu'ils donnent à leur activité professionnelle, et il s'adresse également aux conseillers pédagogiques dont la fonction est d'accompagner les professeurs dans de telles réflexions. Et enfin, il s'adresse aux apprenants en fin du cycle secondaire afin qu'ils soient conscients de leurs stratégies d'apprentissage.

A toutes ces personnes, ce mémoire offre des éléments permettant de construire, sur la base de ce qu'elles savent déjà, un modèle conceptuel de l'enseignement qui dépasse l'idée commune qu'on s'en fait généralement. Il favorise l'élaboration progressive d'une conception systématique des rapports de l'enseignement et de l'apprentissage, et constitue ainsi une introduction à la didactique de la compréhension de l'écrit comprise dans la perspective de l'approche cognitive. Il fournit alors un aperçu sur la complexité du rôle de la compréhension de l'écrit dans l'acquisition de l'autonomie en l'apprentissage du FLE.

1. INTRODUCTION

En une époque, l'ordre de l'apprentissage était essentiellement guidé par le fonctionnement interne de la langue ainsi que par une certaine idée qu'on se fait de la simplicité et / ou de la complexité des différents niveaux d'organisation du matériau linguistique. En général, on préconisait que l'apprentissage devrait commencer graduellement du mot à la phrase au texte, comme si pour apprendre à parler, il fallait d'abord maîtriser le système combinatoire de la langue et on oublie complètement le rôle du sujet – lecteur, le pourquoi et le comment lire (processus de lecture).

Dans des études, des chercheurs considéraient la lecture comme une simple activité de décodage d'un sens entièrement produit par et dans le texte. Et selon la définition donnée par le dictionnaire encyclopédique des sciences de langages, la lecture « se propose pour une tâche de décrire le système d'un texte particulier [...] son but [...] est de mettre en évidence le sens de ce texte donné »⁽¹⁾.

Ces fondements sur lesquels reposent ces modèles théoriques ont été remis en cause par les théoriciens de la "réception" qui se sont intéressés aux mécanismes d'interprétation des textes, c'est-à-dire au rôle que peuvent jouer les variables psycho et socio – linguistiques dans l'activité de la lecture. Bien évidemment, l'évolution théorique n'annule pas la précédente problématique mais la prolonge faisant intervenir de nouveaux paramètres d'études psychologiques et sociologiques.

Si lire c'est d'abord comprendre ceci n'a aucun sens tant que l'on ne précise pas ce qu'est la compréhension et son rôle dans l'acquisition et l'appropriation de la langue et savoir comment et par quels mécanismes le lecteur comprend ou pas ce qu'il lit. ?

(1) : Ducrot O. et Schaeffer J. M : *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences de langages*, édition du seuil, 1972-1995, p. 490.

Ce premier chapitre introduit la notion de la compétence de compréhension par rapport à la notion de la cognition. En conséquence, nous ne considérons pas la compréhension de l'écrit comme un état statique (ce qui est compris) mais l'envisageons plutôt comme une tâche dynamique (ce qui est mis en œuvre pour comprendre).

Ainsi la notion de la compétence de la compréhension de l'écrit se définit comme un processus complexe sollicitant simultanément des mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent une attention extrêmement élevée.

Nous proposons de voir, dans ce chapitre, différents angles d'analyse que nous considérons, et selon des recherches, les "Paramètres globaux" permettant de concevoir relativement le processus de la compréhension et de l'élaboration du sens. Et, enfin, de dégager quelques difficultés relatives à la compréhension de l'écrit et la nature d'interventions pédagogiques estimées convenables.

2. LES VARIABLES DE LA COMPREHENSION DE L'ECRIT

2.1. Le texte

Le texte écrit, présenté en classe, est l'objet physique principal suscitant la lecture et la compréhension, qu'il soit présenté en tant qu'objet d'examen ou d'apprentissage. L'objectif didactique de sa présence est qu'il soit lu, compris et enfin réinvestir son contenu informationnel codé dans une production écrite ou orale.

L'étymologie du mot texte provient du latin "*Textus*" ⁽¹⁾ qui signifie "trame", "tissu" dans le sens d'enchaînement logique et chronologique des idées, des événements, des opinions.... Le texte se présente « comme un tissu où s'entrecroisent plusieurs séries de fils » ⁽²⁾

Bien que la notion de texte semble ambiguë, des études de pragmatique textuelle l'ont définie comme une chaîne parlée ou écrite formant « une unité fonctionnelle d'ordre communicationnel » ⁽³⁾

De cette conception deux aspects ⁽⁴⁾ fondamentaux se dégagent :

- Le premier est d'ordre *verbal* constitué par tous les éléments proprement linguistiques (phonétique, morphologique...) d'une langue particulière aux signes linguistiques particuliers.
- Le second est d'ordre *sémantique*, il est construit par les contraintes de liaison logique, les liens entre groupe de phrases d'où se dégage le sens global du texte.

Mais l'identification de ces deux aspects par le lecteur ne valide pas nécessairement sa compréhension de texte. L'apprenant - lecteur guidé par son enseignant devrait puiser l'aspect pragmatique et communicatif du texte tant que ce

(1) : Gaffiot F. : *Dictionnaire abrégé LATIN – FRANCIAS*, édition Hachette 1936, p. 648

(2) : Schmitt M.P et Viala A. : *Savoir – lire*, édition Didier 1982, p. 18

(3),(4) : Ducrot O. et Scheffer J.M : op. cit., pp. 594 -596

dernier est une «énonciation qui s'effectue dans une situation précise et met en relation celui qui écrit et celui qui lit [...], la première démarche, pour comprendre un texte est, donc, de repérer ces marques d'énonciation »⁽¹⁾ (qui l'a produit, à qui il est destiné, quand et pourquoi...) voire son aspect symbolique, culturel significatif.

Le texte en classe n'est pas un objet *muette* il présente ses unités significatives dans un certain ordre construisant le discours écrit émis intentionnellement. En effet, R.Escarpit⁽²⁾ n'attribue au texte que deux fonctions essentielles :la première "discursive", en rapport avec l'oral, et la seconde "documentaire" se distinguant de l'oral grâce à sa trace permanente. Cette dernière, grâce à sa cohésion qui « concerne le langage dans son organisation textuelle interne »⁽³⁾ et sa cohérence qui « renvoie aux propriétés du texte qui assurent son interprétabilité »⁽⁴⁾, permet au lecteur d'anticiper sa fonction dominante.

Des linguistes ont démontré que la distinction entre les fonctions des textes et leur classification typologique peut être un élément important à étudier afin que le lecteur saisisse le sens du texte lu. De toute manière, il n'est pas question qu'un élève en ce cycle secondaire apprenne par cœur ces éléments mais c'est à l'enseignant de lui reformuler ce sens pour le rendre conscient de sa lecture-compréhension. Nous savons que la relation entre "Fonction" et "Type" de texte est intime; un texte de type informatif a une fonction *référentielle* qui vise à donner des informations sur le monde physique, les événements .., un texte de type narratif, généralement subjectif, est aussi un texte dont la fonction est *expressive* dans le sens où il exprime des émotions, des sentiments du locuteur en utilisant des figures de rhétorique. Aussi, la fonction d'un texte exhortatif est l'*injonction* lorsque le texte vise à imposer une opinion ou un comportement au destinataire.

(1): Labouret J.M et Meunier A. : *Les méthodes du français au lycée- 2nd -1er* , édition Larousse et Bordas, Paris 1996 , p. 8

(2) : Escarpit R : *L'écrit et la communication*, édition Bouchene, collection " Que sais-je ? " 1993, p. 34

(3) : De Nuchèze V et Colletta J.M : *Guide terminologique pour l'analyse des discours*, édition scientifiques européennes, Bern 2002, p. 29

(4) : Ibid, p. 28

A travers chaque fonction le lecteur peut anticiper le type du texte, ou vice-versa, tout en recevant un effet particulier qui dirige son attention, son affection vers un sens qu'il estime convenable à *l'intention de l'auteur*. Cette intention est d'ailleurs l'un des critères de classification que "Marshall" ⁽¹⁾ avait annoncé pour diriger la compréhension du lecteur. On reconnaît habituellement que l'auteur peut vouloir persuader, informer, distraire et c'est dans cette optique qu'on parlera de texte : informatif (expositif), persuasif (argumentatif), incitatif (injonctif, exhortatif..). "Marshall" avait aussi avancé un deuxième critère celui de *La structure du texte et le contenu*.

La structure, quant à elle, fait référence à la façon dont les idées sont organisées dans un texte, alors que le contenu renvoie au thème, aux concepts présentés dans le texte. La combinaison de ces deux critères engendre différents types de textes, que "Marshall" les avait catégorisé en deux formes de texte :

- Ceux qui présentent des séquences.
- Ceux qui portent sur un thème.

Quant aux intentions de communication, même s'il existe de nombreuses raisons pour communiquer, "Marshall" met l'accent sur trois intentions, desquelles différents types de texte apparaissent, qu'elle considère les plus importantes :

- Agir sur les émotions du lecteur
- Agir sur le comportement du lecteur
- Agir sur les connaissances du lecteur

(1) : Cité par Giasson J. : *La compréhension en lecture*, édition DeBeock Université, Bruxelles 1990, p.19

Le tableau suivant résume cette classification ⁽¹⁾

TABLEAU (1)
GRILLE DE CLASSIFICATION DES TEXTES

Fonctions	Forme	
	Séquences temporelles	Thèmes
Agir sur les émotions	Texte narratif	Texte poétique
Agir sur le comportement	Texte directif	Texte incitatif
Agir sur les connaissances	Texte informatif (avec séquences)	Texte informatif (avec thème)

L'appartenance d'un texte à un genre ou à un type oriente ce que le lecteur en attend d'avance; cette prédiction ne vise pas à étiqueter le texte en le rangeant dans un répertoire, mais fait apparaître le rôle de cette appartenance dans la construction du sens.

2.2 Le contexte

Il est la deuxième variable que les didacticiens ont mise en évidence vue son degré d'influence sur la compréhension de l'écrit. Le contexte comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur (avec ses structures et ses processus) lorsqu'il entre en contact avec un texte (quelque soit son type). Ces conditions incluent celles que le lecteur se fixe, en est responsable, lui même et celles que le milieu, souvent l'enseignant, fixe au lecteur. On a distingué trois types de contextes :

- *Le contexte psychologique* est celui où l'apprenant éprouve à l'égard du texte. Bien sûre cette intention est préparée avec l'aide de l'enseignant suivant le programme d'étude. Cette intention montre aussi la façon dont le lecteur aborde le texte ce qui influera sur ce qu'il en comprendra et en retiendra.

Ce contexte comprend toutes les conditions psychologiques du lecteur, en commençant par sa motivation, sa préparation au cours, sa représentation envers la

(1) : Giasson J. , op cit, p. 19

matière, envers son enseignant, son intention d'apprentissage. Tout un ensemble de facteurs à mettre en cause afin d'attirer l'attention et l'intérêt personnel du lecteur.

- *Le contexte social* qui est un paramètre essentiel, vu le contact permanent entre les apprenants eux-mêmes et ceux qui les entourent. Ce contexte peut favoriser ou défavoriser l'apprentissage et notamment celui de la lecture. On a constaté que les élèves qui «travaillaient de concert pour améliorer leur compréhension d'un texte renaient plus d'informations que ceux qui travaillaient seuls leur texte». ⁽¹⁾

Ce contexte représente «toutes les formes d'interaction qui peuvent se produire au cours de la tâche de lecture entre le lecteur et son enseignant ou les pairs»⁽²⁾. On a démontré qu'un apprenant qui lit un texte à voix haute devant un groupe, à beaucoup moins de chances de comprendre ce texte que s'il en fait une lecture silencieuse. On a également constaté que le travail en groupe améliore la compréhension de texte, la rétention des informations et les schémas linguistiques dans des situations de communications variées.

- *Le contexte physique*, il s'agit de l'influence du facteur spatio-temporel sur la compréhension du lecteur lors de la tâche de lecture. Le contexte physique comprend «toutes les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture : comme le niveau de bruit, la température ambiante, la qualité de la reproduction des textes »⁽³⁾ qui d'une façon ou d'une autre agissent sur le processus de la compréhension. L'apprenant-lecteur a besoin de plus de sécurité et d'encouragement en faveur de son apprentissage progressif et non pas de facteurs d'handicap hors de sa responsabilité. Pour que cette activité s'effectue, l'enseignant doit préparer cette ambiance physique afin d'éviter toute diversion hors sujet.

(1) : www.iem-brest2.ac-rennes.fr/telecharger/lecturecomprehension.ppt le 20/05/ 2006

(2) : Giasson J. , op cit, p. 22

(3) : Ibid, p. 24

2.3 Le lecteur et ses structures

Le lecteur représente la troisième et importante variable et aussi le *sujet* et l'*objectif* d'apprentissage de la lecture- compréhension en classe. Avant d'entamer cette activité, le lecteur est supposé avoir des structures cognitives et autres affectives utiles à la compréhension de l'écrit. Ces structures ⁽¹⁾ se sont les caractéristiques que possède le lecteur indépendamment des situations de lecture

Pour créer une nouvelle connaissance en lecture, l'apprenant – lecteur est censé maîtriser des connaissances sur la langue (phonétique, syntaxique, ...) et d'autres sur le monde. En effet, « en lecture, la compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien auquel le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte »⁽²⁾. Parce que les élèves avec les connaissances antérieures retiennent plus d'informations et les comprennent mieux. Mais ces connaissances et ces expériences acquises durant la vie du lecteur ne peuvent intervenir dans la compréhension, sauf si elles sont bien organisées sous forme de schémas qui le rendent bien conscient des événements que présente le texte.

3. RÔLE DES FACTEURS COGNITIFS ET MOTIVATIONNELS

La dynamique du comportement peut se déclencher par différents moyens elle doit être de nature à satisfaire un besoin ou de répondre à un intérêt; en effet, pour «agir un individu, il faut le placer dans les conditions propres à faire naître le besoin que l'action que l'on désire susciter à pour fonction de satisfaire »⁽³⁾. Mais aussi, il est important que chaque lecteur devrait être mis sous tension de deux facteurs essentiels : cognitifs et motivationnels.

Les facteurs cognitifs, que présente la figure ci-dessous, constituent des sources potentielles de différences individuelles et de motivation dans les performances en compréhension, au-delà de l'apprentissage initial. « Ils concernent à la fois les processus cognitifs de bas niveau tels que l'identification de mots et les

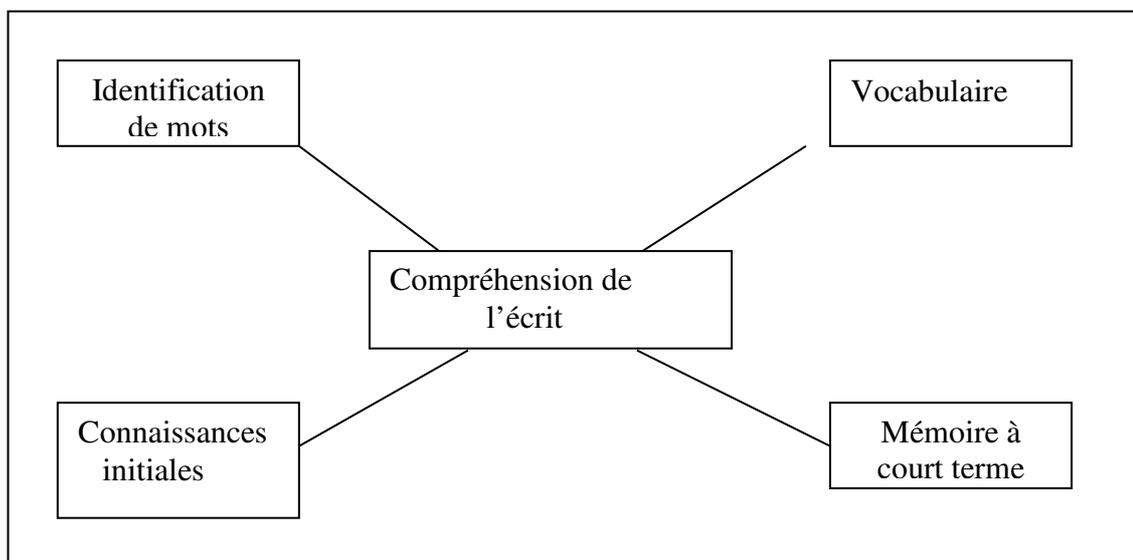
(1) : Giasson J. , op cit, p.25

(2) : Ibid, p 12-13

(3) : Minder M. : *Didactique fonctionnelle*, 8^{ème} édition DeBoeck, 1990, p. 115

processus de haut niveau qui vise d'une part, l'assemblage des informations et l'intégration des différents éléments du texte, et d'autre part, leur mise en relation avec les connaissances antérieures du lecteur.»⁽¹⁾

FIGURE (1)
FACTEURS COGNITIFS



L'identification de mots est le premier contact avec le texte par le biais de la vision et « constitue un facteur critique de la compréhension de l'écrit [...] si l'identification de mots n'est pas automatisée, la lecture est ralentie, non fluide. De plus, pour ces auteurs, l'identification de mots est liée à la compréhension dans la mesure où, les capacités intentionnelles étant limitées, une identification de mot lente ou laborieuse consomme l'attention nécessaire à la gestion des processus de compréhension de haut niveau »⁽²⁾.

L'identification consiste donc à reconnaître le vocabulaire relatif au texte grâce à l'ensemble de mots déjà retenus en mémoire que le lecteur met en œuvre lors d'une activité de lecture. Selon cette interprétation, le lecteur qui ne dispose pas d'un bagage lexical suffisant rencontre fréquemment des mots inconnus pour lesquels il ne dispose d'aucune signification en mémoire. En face du texte, toute une gamme de lexique s'apprête à venir en l'aide pour une interprétation adéquate du mot inconnu.

(1),(2) : www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/102/rapfin_2004.pdf. 24/03/2006

Pour certains chercheurs cette capacité de l'individu à acquérir de nouvelles informations en s'aidant du contexte constituerait le dénominateur commun entre le lexique et la compréhension de texte. On rappelle que pour améliorer des performances de la compréhension de l'écrit, on doit enseigner au lecteur «comment inférer le sens de mots "inconnus" rencontrés dans des contextes variés. La compréhension de l'écrit semble bien résulter de la coordination de processus d'identification ou de reconnaissance de mots mais également de processus d'intégration impliquant les relations entre les mots et les phrases du texte »⁽¹⁾.

Le même cas avec les connaissances du lecteur comme mécanisme d'intégration. Plusieurs recherches menées dans ce domaine ont démontré la relation des connaissances du lecteur et sa compréhension en lecture; en effet en l'absence de connaissances antérieures appropriées, un lecteur peut se retrouver dans l'impossibilité de comprendre un texte, bien qu'il soit reconnu comme ayant de bonnes compétences en lecture.

Quant aux facteurs motivationnels et psychologiques sont aussi importants que les facteurs précédents, ils sont en relation intime avec l'intention de la lecture et la position du lecteur (comment il se conçoit) lors de cette lecture autrement dit le lecteur est appelé à préparer son intention de lecture, son but ou son projet de lecture. Une pratique de lecture qui sollicite « pleinement l'engagement du lecteur selon laquelle celui-ci est censé concentré toute son attention sur la nature et l'agencement du texte »⁽²⁾.

Dans le processus d' "engagement" dans la lecture proposé par "Gurthrie"⁽³⁾, la lecture est envisagée comme « un processus autorégulé dont les composantes sont la motivation envers la lecture, la métacognition, les compétences de compréhension et les interactions sociales »⁽⁴⁾. Cette notion offre un cadre dynamique à l'étude des relations que l'individu établit avec l'écrit en général parce

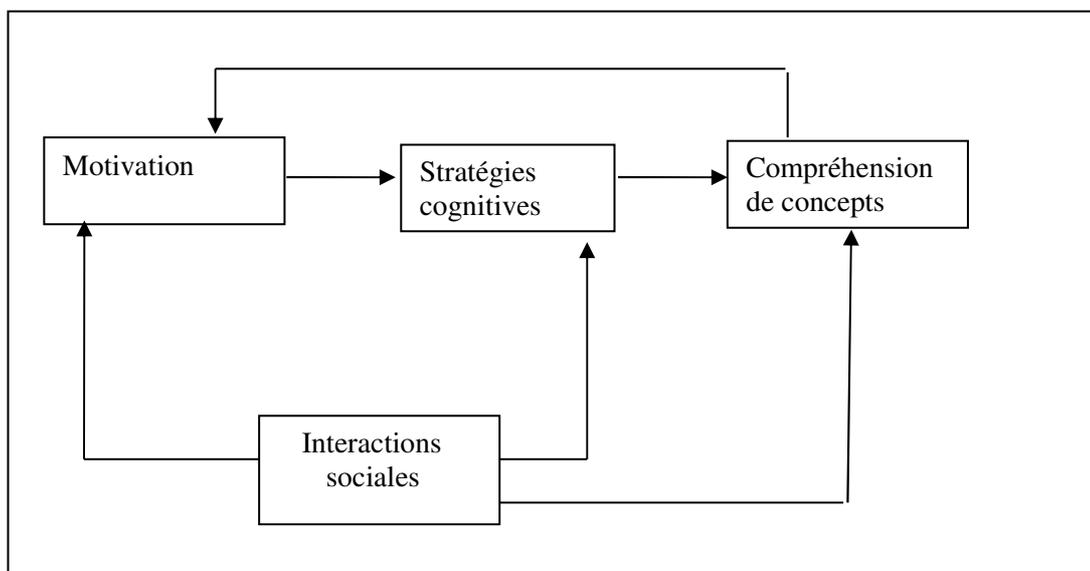
(1): www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/102/rapfin_2004.pdf, 24/03/2006

(2) : Picard M. : *La lecture littéraire*, édition Clancier – Genaud, Paris , 1987, p. 280

(3), (4) : www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/102/rapfin_2004.pdf, 24/03/2006

que le lecteur (ses perceptions, ses buts, ses échanges avec autrui) y considéré comme jouant un rôle central dans le développement de ses capacités de compréhension.

FIGURE (2)
PROCESSUS D'ENGAGEMENT DANS LA LECTURE



En effet, les pédagogues ont créé l' "Apprentissage Coopératif " et "les cercles de lecture" visant à développer chez l'élève cette notion d'engagement en lecture centrée sur les interactions sociales afin de maintenir des stratégies cognitives au fil de la lecture. On veut que ces interactions sociales soient destinées à rendre transparent le processus d'élaboration de sens.

A travers cette activité pédagogique, l'enseignant apprend aux élèves à intégrer différentes stratégies au cours de la lecture d'un même texte comme les *prédictions* en mobilisant les connaissances antérieures et la *clarification* de sens d'un mot inconnu. Ces stratégies n'ont de sens que si ils sont mis en œuvre dans l'intention d'accéder au sens d'un texte et approprier ses données.

En outre, pour que les élèves deviennent des lecteurs compétents, il faut que le programme scolaire soit riche en concepts de toutes sortes de disciplines. En contre partie un programme pauvre de concepts, reposant sur des exercices artificiels ne produira que des apprenants de compétences limitées.

L'enseignant, en faveur de sa démarche à la recherche du sens du texte, doit donner signification à son enseignement. Il est appelé à produire, par exemple, une relation affective entre l'auteur du texte et le lecteur et aussi entre le lecteur et le thème du texte afin de réaliser un savoir - faire pertinent et notamment favoriser l'autonomie de la compréhension chez le lecteur.

4. LE LECTEUR EN FLE

La réception de l'écrit en langue étrangère présente différentes lacunes chez les apprenants en milieu exolingue. Même si pour certains chercheurs, le lecteur en langue étrangère peut « exploiter des composantes procédurales déjà maîtrisées lors de l'acquisition de L1 pour les appliquer à une autre langue [...]. »⁽¹⁾

Selon des didacticiens, pour être capable, à l'oral, d'un contrôle volontaire sur le traitement des données langagières «l'apprenant doit s'entraîner à diriger son attention sur des informations pertinentes pour les intégrer en temps réel. Ce contrôle remplit trois fonctions : la sélection d'éléments appropriés, leur intégration et la prise en compte des contraintes en temps réel»⁽²⁾. Cependant, la compréhension en lecture d'un texte nécessite plus d'analyse et de contrôle de connaissances linguistiques que les activités courantes en langue orale.

Au début de son apprentissage de la lecture, l'apprenant en FLE se concentre plus sur la forme littérale des mots et « considère toute tâche en langue étrangère comme un "exercice" et accorde une attention particulière aux aspects de la langue cible qu'il suppose faire l'objet de l'exercice et non aux idées exprimées »⁽³⁾. Il doit apprendre à lire l'écrit en repérant les éléments textuels en vue de reconstruire globalement le sens du texte, en mettant en relation les hypothèses qu'il formule sur le sens local et le sens global. Pour développer sa capacité d'anticipation, l'apprenant – lecteur doit « aller à la découverte de l'image du texte et s'aider de

(1), (2) : De Man- De- Vriendt M.J. : *Apprentissage d'une langue étrangère et seconde*, édition DeBoeck Université 2000, pp. 27-28

(3) : Ibid, p. 30

l'iconicité et du graphisme du texte pour prendre conscience de leur effet sur la réception de celui-ci»⁽¹⁾

On a pu constater que la plupart des apprenants en langue étrangère ont tendance d'accorder beaucoup d'importance au décodage linguistique, négligeant fréquemment l'apport d'autres ressources d'information.

En effet, nous préférons concevoir la double visée de l'apprentissage de la langue étrangère : comprendre et savoir s'exprimer. Car si l'objectif est seulement de comprendre, l'apprenant serait de ceux qui comprennent mais ne s'expriment pas. Cette conception devrait être clarifiée à l'apprenant qui aurait dû, depuis ses premières classes, apprendre à « comprendre sur des bases différentes de celles de sa langue maternelle, c'est à dire s'habituer à un nouveau paysage sonore. Mais aussi repérer des éléments importants pour l'interprétation : lexicale, syntaxique, articulatoire [...] intérioriser, dès la phase de compréhension, les règles de fonctionnement de LE pour se préparer à la production et [...] maîtriser le temps réel »⁽²⁾. Puis concevoir le texte en tant qu'une forme de communication qui demande « un appareil d'émission et de réception directement contrôlé par la volonté »⁽³⁾. Sa communication (différée) se découle dans les conditions qui tiennent en considération trois éléments nécessaires ⁽⁴⁾ :

- La situation de l'émetteur et du récepteur (proches ou éloignés, connus ou inconnus l'un de l'autre, etc.)
- Les moyens qu'ils utilisent pour communiquer
- La connaissance et maîtrise qu'ils ont l'un et l'autre de ces moyens et du sujet traité.

En effet, l'apprenant-lecteur, dans un cycle avancé, doit être conscient aussi des diverses situations de communication qui peuvent être analysées envers

(1) : De Man- De-Vriendt M.J. , op. cit., p. 31

(2) : Ibid, p. 32

(3) : Escarpit R. , op. cit., p. 5

(4) : Schmitt M.P et Viala A, op cit, p. 31

un seul texte. Ce dernier peut être interprété différemment par les interlocuteurs et peut même prendre des sens divers selon les contraintes d'énonciation et de réception. Ces interprétations diverses du texte dépendent, dans des cas, des relations⁽¹⁾ particulières qui s'établissent lors de la lecture qu'elles soit relatives à la production telles que :

- Les relations amicales entre scripteur et lecteur(s)
- La relation d'effet : où apparaît l'importance du document graphique.

Ou des relations relatives à la réception qui dépendent ⁽²⁾ :

- Des représentations du lecteur et de ses intentions.
- De la réception de l'effet transmis par le document graphique.
- Des connaissances antérieures du lecteur.

Mais la découverte de ces relations s'avère une tâche difficile pour un apprenant du FLE, vue que le lecteur en langue étrangère diffère du lecteur natif par les stratégies de lecture- compréhension en commençant par le rythme de fixation, (deux fixation pour percevoir un mot de deux ou de trois syllabes), la subvocalisation et par sa lecture linéaire et fragmentaire. Ces stratégies s'exercent pendant qu'il cherche trop à décoder tous les mots plutôt que de s'attarder sur l'aspect cognitif du texte (organisation des idées, informations données, etc.). Ces caractéristiques entravent l'apprenant- lecteur à identifier ce qu'est le plus important à comprendre dans un texte tant qu'il ne se dispose pas d'une confiance linguistique et cognitive satisfaisante en lui.

(1),(2) : Moirand S. : *Situation d'écrit*, édition CLE International, Paris 1979, p. 11

Cependant, un bon lecteur pourrait avoir la capacité, et pas seulement, de ⁽¹⁾ :

- Reconnaître les mots
- Prédire les informations à partir de la mise en relation d'éléments textuels.
- Conserver en mémoire un certain nombre de connaissances dont il sert durant sa lecture.
- Ajuster automatiquement son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser.
- Détecter ses propres difficultés et y à apporter des solutions par le biais de l'utilisation de stratégies de compréhension qui lui viseront à :
 - Lui montrer à lire vite.
 - Lui montrer à réduire la subvocalisation.
 - Lui faire acquérir du vocabulaire.
 - Lui permettre d'augmenter sa confiance en lui.

Mais il doit être aussi capable de conserver en mémoire un certain nombre de connaissances et d'exploiter les indices paratextuels pour formuler ses premières hypothèses et notamment entrer en communication avec le texte.

Parmi les stratégies reconnues auxquelles le bon lecteur fait appel au besoin et qui peuvent aussi servir à l'apprentissage de la lecture, on retrouve ⁽²⁾ : l'esquive de la difficulté, l'écrémage, avoir une idée globale du contenu et utilisation du contexte, de l'inférence et des connaissances antérieures (référentielles, textuelles, grammaticales, etc.)

(1) : www.meq.qe.ca/dscc/colloque/conférence/atelierB-7.pdf 04/04/ 2006

(2) : Giasson J. , op cit, p. 40

5. LES PROCESSUS DE LA COMPREHENSION EN LECTURE

5.1 La lecture

La lecture, en tant qu'activité mentale, met en jeu de nombreux niveaux de traitement de l'information « allant de la perception du mot jusqu'aux phénomènes complexes de la compréhension qui dépend de plusieurs facteurs tels que le contexte nécessitant des prédictions et des processus d'anticipation »⁽¹⁾. Les fixations oculaires du lecteur ne visent pas à identifier tous les caractères, mais à permettre, dès que possible, la sélection d'un mot dans la mémoire appelée à long terme (MLT). Cette intégration se ferait à plusieurs niveaux : une microstructure reprenant le *sens* des énoncés dans l'ordre du texte originel, et une macrostructure réorganisant ces informations à l'échelle globale du texte; c'est-à-dire ce qu'on lit et ce qu'on retient.

La perception locale et globale du sens du texte dépend non seulement des connaissances du lecteur, mais aussi de la façon dont la construction des indices linguistiques, sémantiques et graphiques du document, sont hiérarchisés et s'articulent entre eux.

On reconnaît que tout texte « apporte infiniment moins d'informations qu'il n'en faut pour le comprendre : l'essentiel de son sens est reconstruit par le lecteur en fonction des schémas qu'il possède : ses connaissances du sujet traité... »⁽²⁾. Ces schémas mentaux permettent en outre de résoudre certaines ambiguïtés sémantiques (polysémie, homographie...) et de générer des inférences. Comprendre un texte, c'est donc édifier une représentation mentale spécifique correspondant à la situation que décrit ce texte même.

Selon le D.D.L (Dictionnaire de la Didactique des Langues), la lecture est une « action d'identifier les lettres et assembler pour comprendre le lien entre ce qui

(1),(2) : www.limsi.fr/Individu/poudade/articles/Comprehen.lisib.pdf.12/2006

est écrit et ce qui est dit »⁽¹⁾. Ce lien ne serait autre que le sens acquis après un effort d'abstraction considérable.

Nous concevons, donc, la lecture comme étant une activité de structuration, de mise en rapport des signes linguistiques les uns avec les autres, et aussi comme un travail constant d'attribution de signification afin d'aboutir à un sens du texte lu. D'autre part, Les chercheurs en didactique de la lecture distinguent trois modèles ⁽²⁾ de lecture chez les apprenants afin d'élaborer le sens d'un document écrit :

- *Le bottom/up (bas / haut)*: le traitement des données se fait de bas en haut, en partant des unités les plus petites (perception puis assemblage des lettres) vers des processus cognitifs supérieurs (production de sens).
- *Le top/down (haut / bas)*: ce sont les hypothèses du lecteur qui sont premières et commandent son examen de l'écrit. La lecture est alors surtout une affaire d'anticipation et d'utilisation du contexte.
- *Le modèle interactif*: Il se traduit par un va-et-vient permanent entre les conduites grapho- phoniques de décodage et les hypothèses de sens.

Enfin, dans une séance de compréhension, la lecture – décodage d'un texte n'est pas un objectif en elle-même. Le texte certes est le moyen physique d'apprentissage mais il représente, aussi, le stimuli qui conduit à un travail cognitif d'assimilation et d'appropriation afin de réaliser une autonomie chez l'apprenant-lecteur.

Dans cette séance, le lecteur est censé découvrir des indices sémantiques, pragmatiques dénotatifs et connotatifs...etc. Car on sait que le sens du texte est véhiculé par la forme linguistique du fragment du discours qui comprend : ⁽³⁾

(1) : Galisson. et.Coste. D: *Dictionnaire de Didactique des langues*, édition Hachette, 1996, p. 312

(2) : www.fr.biz.yahoo.com/glos/b.htm#3. 12/ 06/ 2006

(3) : Vigner G. : *Enseigner le français comme langue seconde*, édition CLE International 2001, p. 52

- le sens lexical des unités constitutives;
- le sens grammatical c'est à dire le rôle d'un élément dans la construction et l'organisation d'un syntagme, d'une phrase, d'un texte;
- le sens pragmatique c'est à dire le rôle d'un élément dans le déroulement ou d'un échange discursif.

Cette forme linguistique est elle même déterminée par les conditions matérielles, cognitives et affectives de la situation d'expression et de réception.

L'appropriation du sens, et grâce aux structures et différents processus mis en œuvre par le lecteur, commence par la sélection des éléments d'information que le lecteur suppose porteurs de sens, il les analyse et les combine en une représentation acceptable et stockable. Et pour orienter sa construction du sens, le lecteur va apprendre à s'orienter en découvrant les repères utiles, les indices qui se trouvent à deux niveaux : au niveau fonctionnel de la signification et des intentions exprimées par un énoncé, et au niveau formel des formes de surface.

Pour l'interprétation des phrases, différents types d'indices sont disponibles pour véhiculer d'une part la signification, l'objet de l'interprétation sémantique et d'autre part les intentions c'est à dire l'information pragmatique relative au statut du : locuteur/ scripteur et la situation : d'énonciation / écriture.

Le lecteur « agit en accord avec la valeur informative et la validité des indices qu'il repère. La capacité de traitement des indices serait limitée par certaines contraintes comme la clarté, la facilité, l'effcience et l'expressivité. Il y aurait une tendance à établir une relation directe entre la forme de surface et la signification sous- jacente à privilégier ce qui semble facile et favoriserait une compréhension (production) rapide et sélective d'information minimales (qui? quoi? quand? où?), d'informations communicatives (en relation avec le scripteur, et d'informations discursives (thématisation de l'information)» ⁽¹⁾

(1) :Vigner G. , op cit, p. 53

5.2 Les opérations de lecture

En classe l'apprenant – lecteur est supposé exécuter trois tâches indispensables ; d'abord, il doit retrouver l'information pertinente et les mots – clés en localisant un ou plusieurs éléments d'information dans un texte qui dépend de sa mise en évidence dans le texte (sa valeur). Puis construire du sens en faisant des inférences à partir d'une ou plusieurs parties d'un texte tout dépend du degré de clarté ou de complexité de ce qui est implicite ou/ et explicite. Et enfin, réfléchir sur le contenu du texte et ce en reliant les idées du texte à ses propres expériences, connaissances et idées, ce qui exige du lecteur de mettre des hypothèses après une prise de note, par exemple.

Selon Jean – François ROUET ⁽¹⁾, le lecteur doit chercher à comprendre la structuration du texte qui se forme de trois "organiseurs" ⁽²⁾ : les *organiseurs superstructuraux* (Tables des matières, index, la mise en page, information sur la source...), les *organiseurs paratextuels* (Titres, intertitres, introduction, conclusion) et les *organiseurs énonciatifs* (Ordre, locutions, connecteurs, marques typographiques.). Comprendre un texte consiste, donc, à identifier les unités et à les organiser en structures plus globales.

En effet, selon des chercheurs en lecture, l'action de lire se présente alors suivant un ensemble d'opérations ⁽³⁾ au biais desquelles le lecteur pourrait extraire le sens du texte et l'intention communicative de l'auteur. Il s'agit de :

- *Se représenter la situation de communication*

Dans cette opération, l'apprenant se considère en tant que récepteur d'un message. Il cherche à découvrir les éléments de la communication et le contexte d'énonciation (quand date le texte? Qui est l'auteur?..). Dans quel contexte spatio – temporel s'inscrit – il, au moment de sa création ?

(1) : Jean – François ROUET: Didacticien français et professeur à l'université de Poitiers

(2) : www.mshs.univ-poitiers.fr/laco/Pages_perso/Rouet/Textes/PUBLIS04-JF-Rouet.pdf. 14/02/2006

(3) : www.users.skynet.be/fralica/refer/théorie/htm. 12/02/2006

Et savoir aussi s'il s'agit d'un texte intégral ou d'un extrait..., authentique ou simulé...etc.

- *Dégager l'organisation générale du texte et interpréter ses unités organisationnelles*

Cette deuxième opération consiste à découvrir les différents types de phrases (énonciative, interrogative...), leurs formes (active/passive; affirmative/négative...), et leurs structures complexe (juxtaposition, coordination...). Elle s'achève par le repérage chronologique des phrases et la distinction des relations logiques qui relient entre elles. Puis le lecteur tente d'interpréter correctement les marques syntaxiques, lexicales et morphologiques et « leur agencements en des séquences de chaînes prédicatives plus au moins contraintes par le contexte »⁽¹⁾. Dans cette dernière opération l'usage du dictionnaire est conseillé.

- *Associer la dimension non verbale*

Dans cette nouvelle opération, le lecteur ne devrait pas omettre les éléments paratextuels. Il s'agit d'établir une relation sémantique entre l'écrit et ce qui l'accompagne comme images ou autres pour construire un sens au discours écrit.

- *Intérioriser les nouvelles informations*

Cette opération consiste à relier les nouvelles informations lors de la lecture à celles existantes déjà en mémoire. On sait que les connaissances antérieures multiplient les hypothèses, les interprétations et élargissent le sens, avec la pratique des inférences de manière à élaborer des significations d'où résulte « un apprentissage intelligent »⁽²⁾

Ces opérations de lecture se passent dans des délais extrêmement aigus et grâce à des processus intelligibles et complexes de compréhension

(1) : DeMiniac C.B. , op. cit., p. 132

(2) : Minder M. , op. cit., p. 261

5.3 Les processus de compréhension en lecture

Les processus de lecture se sont des activités mentales qui octroient la lecture afin d'élaborer le sens d'un texte, tant pour le sens local que pour le sens global. Nous pouvons citer comme exemple la classification proposée par "Irwin" ⁽¹⁾, qui distingue cinq catégories de processus, elles –mêmes divisées en composantes, présentés par le tableau (2). La maîtrise et la vitesse de ces processus différencient entre un lecteur et un autre et leur exécution peut être différente selon la facilité ou la complexité des textes.

Il est donc intéressant et nécessaire tant pour l'enseignant qu'à l'apprenant d'être conscient de ces processus et de ces opérations de compréhension en lecture afin de favoriser la compétence de compréhension voire son autonomie.

TABLEAU (2)
LES CATEGORIES DES PROCESSUS DE LECTURE

Processus	Composantes
Micro processus	<ul style="list-style-type: none">- Reconnaissance des mots.- Lecture par groupe de mots.- Micro sélection
Processus d'intégration	<ul style="list-style-type: none">- Utilisation des référents et des connecteurs- Inférences fondées sur les schémas
Macro processus	<ul style="list-style-type: none">- Identification des idées principales- Résumés- Utilisation des structures
Processus d'élaboration	<ul style="list-style-type: none">- Prédications et imagerie mentale- Réponse active- Liens avec les connaissances- Raisonnement
Processus métacognitifs	<ul style="list-style-type: none">- Identification de la perte de la compréhension- Réparation de la perte de

(1) : Cité par :Giasson J., op cit, p.15

5.3.1 *Les micro - processus*

Ces premiers processus, correspondant à la perception, servent à comprendre l'information contenue dans une phrase, et s'identifient, selon Giasson, grâce à trois habilités fondamentales ⁽¹⁾ :

- La reconnaissance des mots connus ou inconnus.
- La lecture par groupe de mots en utilisant les indices syntaxiques pour identifier le sens dans la phrase.
- La micro sélection qui est une sélection de mots clés afin d'aboutir à l'idée matrice du texte.

L'enseignant, dans ce cas, doit rappeler à l'apprenant de retenir l'information pertinente pour construire un sens cohérent entre les paragraphes et les idées du texte lu. On sait que ces habilités s'effectuent grâce à la réserve sensorielle qui capte les premières impressions visuelles puis achemine les mots sélectionnés vers la mémoire à court terme. Cette dernière transfère les éléments dans la mémoire à long terme ou alors elle les efface. L'information se réalise « lorsque l'impulsion (mémorisée) permet que le récepteur possède plus de connaissances après l'avoir reçue qu'avant »⁽²⁾

5.3.2 *Les processus d'intégration*

Les processus d'intégration ont pour fonction d'effectuer des relations entre les propositions ou entre les phrases grâce à quelques indices comme les "référents" et les "connecteurs". L'auteur « utilise habituellement des indices comme des répétitions, des pronoms, des connecteurs, etc., pour établir des liens entre les phrases qui assurent la cohérence du texte » ⁽³⁾

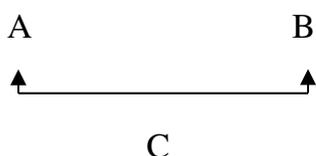
(1) : Giasson J. , op cit, p. 16

(2) : Saint- Onge M. , op cit,p.26

(3) : Giasson J. , op cit, p. 93

Nous pouvons donner comme exemple d'indices de "référent" le pronom personnel [Il], utilisé afin d'éviter la répétition du [Nom] et assurer la continuité logique de l'énoncé. En effet, le travail du lecteur consiste à établir une relation syntaxique et sémantique entre, le [Nom] (terme remplacé) et son [Pronom] (référent) dans l'énoncé. Trois éléments ⁽¹⁾ sont, donc, importants dans la définition du processus de référence :

- Le référent, c'est-à-dire le concept qui sera remplacé (A)
- Le terme qui remplace le référent (B)
- La relation entre le référent et le terme qui le remplace (C)



Nous estimons qu'il est possible et important, d'enseigner explicitement les "référents" et les "connecteurs" selon une approche communicative afin d'établir une relation de cohérence et de cohésion permettant un sens logique au texte. L'explicitation consiste à mettre l'apprenant *conscient* du quand? comment? et pourquoi les utiliser?. Car transmettre des informations à l'apprenant sans les expliciter, puis le charger par des batteries d'exercices ne favorisent pas l'acquisition consciente des savoir et exclut le travail cognitif.

Comme le cas des "référents", les "connecteurs" logiques sont aussi des savoir – faire à enseigner et à faire intérioriser suivant des activités d'intégration et de structuration procédurales vu leur importance en compréhension de l'écrit.

Ces savoir- faire permettent de produire des inférences que les recherches en compréhension ont prouvé leur évidence capitale lors de la lecture–compréhension, ce qui favorise essentiellement l'autonomie du lecteur.

(1) : Giasson J. , op cit, p. 93

Dans ce sens on distingue entre deux inférences ⁽¹⁾ :

- Les inférences fondées sur le texte
- Les inférences fondées sur les connaissances ou schéma du lecteur

Ces inférences permettent au lecteur de dépasser la surface du texte et plonger dans ses profondeurs tacites. L'usage de ces inférences peut être enseigné par le biais d'entraînement tel que lire un passage et poser une question d'inférence, faire émettre une hypothèse et porter un jugement final au texte. Cet apprentissage donne à l'apprenant l'occasion de lire entre les lignes et de faire mouvoir ses capacités cognitives. Une fois l'information reçue, elle ne s'efface pas immédiatement. Les informations « relatives à une tâche sont donc conservées un certain temps, le temps d'exécution de la tâche »⁽²⁾. Il y a donc une fonction de travail dans la mémoire appelée: *Mémoire à court terme* (MCT)

5.3.3 Les macro - processus

En revanche, les macro processus cherchent à orienter le lecteur vers la compréhension du texte dans son entier. Ces processus comprennent « l'identification des idées principales qui se trouvent sous différents vocables : message de l'auteur, vision d'ensemble, d'éléments importants, point de vue principal, cœur du passage, essentiel du texte. »⁽³⁾

L'une des procédés essentiels, de ces processus, pour arriver à l'idée principale est le *résumé*, et le *résumé coopératif* qui sont une représentation globale du texte. Le résumé est considéré comme une façon de cerner le processus de compréhension en utilisant la structure de texte.

(1) : Giasson J., op cit, p. 62

(2) : Saint- Onge M., op cit, p. 27

(3) : Giasson J., op cit, p. 15

5.3.4 Les processus d'élaboration

L'élaboration du sens est un travail complexe où plusieurs tâches mentales se rejoignent car c'est là où commence l'appropriation du sens. Le lecteur doit regrouper les mots en unités de sens et établir des liens entre les phrases et enfin y reconnaître les idées principales.

Selon les didacticiens, l'apprenant – lecteur devant un texte met en œuvre cinq types⁽¹⁾ de tâches contribuant aux processus d'élaboration :

1. Faire des prédictions fondées sur le contenu du texte et des prédictions fondées sur la structure du texte
2. Se former une image mentale qui est une capacité primordiale en phase de lecture – compréhension et peut faire la différence d' "interprétations" d'un même texte entre les élèves.
3. Réagir émotionnellement.
4. Reasonner sur le texte.
5. Intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures.

5.3.5 Les processus métacognitifs

La métacognition est une capacité plus profonde qui demande une attention très particulière de la part du lecteur; ce dernier doit être conscient de sa gestion de sa propre compréhension et avoir des connaissances sur les stratégies et ressources nécessaires pour réussir une tâche de lecture- compréhension. On a regroupé ces connaissances dans trois catégories de connaissances ⁽²⁾ :

1. Connaissances sur la personne : le lecteur est –il conscient de ses ressources et ses limites cognitives, de ses intérêts, de sa motivation ?

(1) : Giasson J., op cit, p. 152

(2) : Ibid, p. 153

2. Connaissances sur la tâche : le lecteur est – il conscient des exigences de la tâche ? est – il conscient du rôle des intentions en lecture?
3. Connaissances sur les stratégies : lecteur est – il conscient des stratégies utiles pour résoudre un problème de lecture ou pour répondre à une tâche?

Dans ce contexte, il ne faut pas oublier aussi le rôle primordial de la mémoire, car elle est le seul moyen de rétention et qui permet l'activation des opérations de lecture et aussi des processus de compréhension. Pour qu'il puisse y avoir traitement d'information, on a dégagé trois fonctions mnémoniques essentielles:

- La perception ou la mémoire sensorielle
- Le traitement ou la mémoire de travail ou à court terme (MLT)
- Le stockage ou la mémoire à long terme (MLT)

Le traitement de l'information s'effectue, donc, dans la mémoire. Celle-ci est en effet le "lieu mental" où se construisent les savoirs, théoriques ou pratiques, de l'apprenant. Certains chercheurs affirment que «l'environnement scolaire est le point de départ de l'information qui accède à la mémoire. Si l'information n'a pas de sens pour l'élève, elle est rejetée. Il est donc fondamental, selon ces auteurs d'attribuer une signification aux stimuli de l'environnement si on veut qu'un apprentissage se produise. Les connaissances antérieures d'un élève permettent de donner un sens aux stimuli de l'environnement, d'où l'importance pour un professeur de montrer à l'élève où diriger ses récepteurs sensoriels et de faire référence à ses connaissances antérieures »⁽¹⁾.

Il faut par conséquent que l'enseignant enseigne à l'apprenant à éliminer de façon sécuritaire les informations non essentielles et à centrer ses récepteurs sur l'information qui a du sens et à donner une signification aux stimuli présentés. Il faut également, selon eux, « tenir compte dans l'enseignement des caractéristiques de la mémoire de travail et de la mémoire à long terme et aider l'élève à utiliser

(1): www.jean.heutte.free.fr/article.php3?id_article=15. 20/08/07

le mieux possible les capacités de sa mémoire à court terme. Une façon d'utiliser au mieux sa mémoire de travail et sa mémoire à long terme consiste à relier la nouvelle information au déjà connu, à faire des liens entre les diverses connaissances de l'élève »⁽¹⁾.

La psychologie cognitive reconnaît généralement trois catégories de connaissances : les connaissances déclaratives (ou théoriques), les connaissances procédurales (ou pratiques) et les connaissances conditionnelles (permettant de reconnaître les contextes dans lesquels s'appliquent les procédures). Ces trois catégories interagissent dans l'apprentissage et dans la performance. Bien qu'elles soient interdépendantes, elles demeurent distinctes.

En effet, il devient donc important pour le professeur de se demander, avant de planifier un cours, quelle catégorie de connaissances il veut faire acquérir, et de réfléchir aux divers moyens pédagogiques pouvant favoriser l'apprentissage et planifier son enseignement selon des stratégies d'intervention pédagogiques différentes contribuant à l'intégration des connaissances dans la mémoire à long terme.

On considère que la "Mémoire" est aussi l'un des paramètres d'enseignement de la compétence de compréhension que l'enseignant doit prendre en considération et mettre ses fonctions en valeur par des exercices adéquats tels que le résumé d'un passage de texte ou de tout le texte, et par des questions de "renvoie" comme : à qui renvoie ce terme? Ou des questions de reformulations...etc.

6. ACCÈS AU SENS DU TEXTE

L'activité de la lecture- compréhension est une activité intelligente qui ne consiste pas à enregistrer le discours écrit, mais à construire pour soi une représentation et une signification utile de façon à pouvoir agir dans diverses circonstances de communication réelle.

(1) : http://jean.heutte.free.fr/article.php3?id_article=15. 20/08/07

Lors de la lecture, l'apprenant – lecteur ne cherche pas seulement à mémoriser des informations mais aussi d'extraire du texte un sens et un modèle de pensée. En effet, La compréhension de l'écrit est considérée comme étant un acte volontaire d'élaboration de sens; ce dernier est conçu en tant que l'ensemble d'effets du discours et le produit de l'activité linguistique. La nature du sens est à la fois « langagière, symbolique et discursive »⁽¹⁾ et peut être localisée dans le jeu des oppositions, des associations, des différences entre les signes (mots, phrases,.. textes). Pendant qu'elle est en relation avec le réel que le discours dévoile d'une certaine façon car tout mot est lié à une fonction réelle à une chose à une conception communément connues et employées entre les gens. Le sens des signes, dans le texte, réside à la fois dans leur signification et dans leurs emplois et usages variés. Il provient de « la combinaison de la signification lexicale, plus ou moins objective, et de la signification "cognitive" porteuse d'intentionnalité, de représentation individuelles et collectives »⁽²⁾

On reconnaît que l'objectif immédiat et final en lecture et après la lecture est assurément la *compréhension* de ce que le texte expose comme idées et communication. Mais l'accès au sens ne peut se réaliser sans que l'élève ait une certaine connaissance des indices textuels et aussi de l'intention de l'auteur, et demande « la maîtrise d'une combinatoire complexe et le passage par un double système de reconnaissance où la médiation phonologique et la maîtrise des registres orthographiques sont simultanément convoquées »⁽³⁾. Le lexique est le premier pas à franchir, l'apprenant devrait du moins maîtriser le sens de quelques mots clés car si l'on veut que les élèves puissent accélérer le processus d'accès au lexique, ils doivent disposer d'un répertoire plus vaste, convenablement mémorisé.

Le rôle de l'enseignant est de réactiver chez l'élève la capacité d'abord à maîtriser les traitements de base, ensuite à reconnaître la présence et la fonction de toutes les formes de langue présentes dans le texte. Ayant des connaissances particulières et une expérience d'autres textes et du monde, le lecteur confronté à un

(1),(2),(3) : De Man- De- Vriendt M.J., op cit, p. 23

texte nouveau va s'y engager pour progressivement élaborer une représentation du sens qui soit pertinente.

Il faut, également, que l'enseignant soit conscient qu'un texte écrit dans une langue étrangère peut être un véhiculateur d'autres modes de représentations grâce à ses différents aspects⁽¹⁾ qui peuvent être d'ordre :

- *Fonctionnel* de laquelle se manifeste l'intention de communication, la valeur illocutive d'un énoncé,
- *Générique* par quoi la signification peut se déduire du contexte des mots dans la logique du thème.
- *Référentiel* auquel le texte se réfère, il peut être un texte politique, sociale...etc, ce qui influe sur la compréhension.
- *Socio culturels* : cet aspect est déterminé par les procédés de production du texte dans une situation sociale et culturelle donnée. Le texte dans ce cas peut informer le lecteur du statut de l'auteur et même de son appartenance ou de son influence idéologique et culturelle.

Ceci peut guider l'anticipation de l'apprenant – lecteur qui s'engage dans une interaction avec le texte, lors de laquelle il utilise ses connaissances linguistiques et discursives et doit être conscient à ne pas produire des inférences erronées, ou des interprétations inexactes, faute de connaissances dans le domaine concerné.

Mais on constate que les lecteurs en langue étrangère accordent plus d'importance au décodage ce qui leur provoque des inhibitions.

En effet, ces apprenants se trouvent, souvent, en difficulté à cause de la multitude d'indices que leur fournit le texte, ainsi qu'à combiner les processus portant sur l'élaboration globale du sens et ceux qui portent sur les aspects littéraires du texte.

(1) : De Man- De- Vriendt M.J., op cit, p. 149

7. LES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHNSION EN LECTURE ET INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

Les difficultés en lecture- compréhension peuvent être d'ordre psychique comme: la dyslexie (désigne un trouble psychique ayant des répercussions au niveau de la parole et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture), ou au niveau des représentations d'une certaine phobie à l'égard de l'apprentissage de la langue étrangère en général et à l'apprentissage de la compréhension en particulier. Cette représentation est une « conception déjà là au moment de l'enseignement [...] et susceptible d'influencer l'apprentissage»⁽¹⁾ Les difficultés qui nous intéressent sont dues plutôt au manque de stratégies et de techniques de lecture – compréhension.

Ces difficultés ne sont pas exhaustifs mais généralement perçues par les chercheurs et les enseignants dans le parcours d'apprentissage. On a relevé les déficits suivants au niveau :

- Des traitements linguistiques de "bas niveau" (identification des mots) du texte ne sont pas assez fiables.
- Des capacités de compréhension dues à la faible étendue des connaissances sur le monde.
- De la mauvaise régulation de la lecture par l'élève due à l'absence de conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte. (le métalinguistique)
- Des représentations envers la lecture
- De la confusion entre compréhension et recherche d'informations
- Des connaissances des procédures de la lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre.

(1) : Astolfi J.P. – Darot E. - Ginslourger Y. et Toussaint J., op. cit. , p. 147

- Des productions des inférences
- De la maîtrise insuffisante des marques linguistiques.
- D'incapacité à traiter les liens anaphoriques.
- D'incapacité à thématiser

Pour palier ces difficultés, il n'y a pas une méthode spécifique pour intervenir pendant la tâche de la compréhension de l'écrit. C'est à l'enseignant, savant des besoins de ses apprenants et les différents obstacles qui les entraves, de trouver la(s) méthode(s) afin de remédier leurs difficultés et les rendre conscients de leur construction du sens. C'est ainsi qu'on parle actuellement d'enseignement "éclectique".

L'enseignant peut utiliser toutes les méthodes possibles qu'elles soit audio – orale, audio – visuel ou directe sans recours à la langue maternelle, en communiquant et explicitant les activités d'apprentissage...etc.

La fonction de la méthodologie sera donc de construire des activités qui favorisent l'utilisation de la langue dans un but de production de significations et d'échange d'informations. Cette pédagogie favoriserait l'intégration voire la communication et l'interculturalité à travers des textes présentant des situations de communication, orales ou écrite, signifiantes pour l'apprenant.

Actuellement, le courant *communicatif* prédomine dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Les orientations qui caractérisent ce courant tendent à replacer l'élève au centre des activités d'enseignement - apprentissage de la langue étrangère. Ainsi, en général, on définit des contenus d'apprentissage qui correspondent aux besoins langagiers des élèves de sorte qu'il doit contribuer à leur développement global. En effet, le type d'enseignement à privilégier doit tenir compte de l'âge des élèves, des particularités de leur développement cognitif et affectif. Alors que dans nos classes actuelles, par contre, l'explication de texte demeure limitée au vocabulaire malgré que l'enseignant est conscient qu'il s'agit de

transmettre à l'apprenant une dimension communicative et esthétique de la langue cible.

Communiquer la syntaxe d'un type de texte, dans le sens est *discursif*, sans expliciter le *pourquoi* alors que chaque "Unités didactique", dans le manuel scolaire de *Terminal* se termine par un projet à réaliser ou une production écrite, mérite d'être contestée. Nous estimons que l'intervention de l'enseignant à l'égard de l'apprenant, notamment en ce stade d'apprentissage devrait être celle d'un expert qui sait où se trouve le mal et son remède.

Nous tentons dans ce contexte mettre lumière sur l'une des méthodes pédagogiques les plus intéressantes en faveur d'un apprentissage signifiant, dans le sens d'intérêt fonctionnel, celle qu'on appelle : l' " Enseignement Explicite" (E.E).

Cet enseignement, loin d'être axé sur la transmission du contenu, porte principalement sur la compréhension de la matière et son maintien en mémoire. Tandis que, souvent, la pédagogie traditionnelle ne permettra aux élèves de vérifier qu'ils ont compris la matière qu'au moment de la correction, à la fin de l'exercisation. L'enseignement explicite permet à l'enseignant de valider le degré de compréhension des élèves dans l'étape de la pratique guidée. C'est d'ailleurs uniquement par une telle démarche de validation que l'enseignant peut s'assurer que les élèves ne mettront pas en application des apprentissages mal compris, pouvant les conduire à développer des connaissances erronées.

L'enseignement explicite se préoccupe donc, d'une part d'« activer ou de présenter toute information permettant aux élèves de se construire une représentation adéquate de l'apprentissage, c'est-à-dire de faire preuve de compréhension »⁽¹⁾. Sur un autre niveau d'apprentissage, on reconnaît à ce type d'enseignement de pouvoir fournir, également, des techniques facilitant les traitements à effectuer sur la représentation, en vue de produire une réponse de qualité. Parmi ses techniques d'explicitation le *questionnement* et la *rétroaction* sont donc essentiels, « tout au long de cette démarche d'enseignement, afin de

(1) : www.fgrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/rapp-crcfe.pdf. 2005

procurer à l'élève le feed-back et l'enseignement correctif dont il peut avoir besoin pour réaliser adéquatement les apprentissages visés. Ces stratégies préviennent le développement de connaissances erronées pouvant conduire directement à l'échec.»⁽¹⁾

On est conscient aujourd'hui que l'enseignement de la compréhension de l'écrit ne doit pas être dirigé que par le questionnement ou d'exercer hâtivement et seulement les tâches de lecture par les élèves. Il faut leur rajouter une fonction explicative de la part de l'enseignant qui, afin de structurer l'élaboration du sens, doit dire aux élèves *pourquoi* peut –t- on comprendre un tel sens d'une telle phrase et non pas un autre sens? *Comment* comprendre que telle phrase est une *pensée* et non pas *une surprise*? *Comment* analyser un paragraphe? *Pourquoi* une réponse n'est pas adéquate et *comment* on peut utiliser des stratégies pour arriver à des réponses meilleures. L' «enseignant en tant que lecteur, peut expliciter aux apprenants quels sont les stratégies employées par le lecteur accompli et comment ces stratégies peuvent être appliquées dans un contexte fonctionnel »⁽²⁾

L'enseignement explicite de la compréhension de l'écrit se caractérise essentiellement par un souci continu de placer l'apprenant dans une situation de lecture signifiante et entière. C'est pourquoi on parlera parfois «d'enseignement holistique pour souligner le fait que les élèves sont toujours placés devant une tâche de lecture complète et non devant des activités portant sur des sous – habilités isolées »⁽³⁾. En effet, l'élève doit être considéré en tant qu'actant actif, impliqué dans le processus de l'apprentissage et notamment parce qu'il est en cycle d'entrée à l'université. C'est pour cette raison il est conseillé à l'enseignant de diminuer son soutien à mesure que l'élève progresse Ce modèle d'enseignement vise «à rendre les lecteurs autonomes en développant chez eux non seulement des habilités, mais également des stratégies qu'ils pourront utiliser de façon flexible selon la situation. »⁽⁴⁾ Il s'agit des stratégies de compréhension qui peuvent être très variées mais consciemment structurées afin de:

(1) : www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/rapp-crcfe.pdf. 2005

(2) : Giasson J., op cit, p. 27

(3),(4): www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/rapp-crcfe.pdf.2005

- Trouver le sens des mots nouveaux à l'aide du contexte, ou grâce à sa morphologie
- Dégager les idées importantes d'un texte; en soulignant les mots clés
- Bâtir une image mentale d'un évènement, d'une idée, d'un phénomène tout en expliquant comment et pourquoi.

Afin de structurer cet enseignement, Giasson en relève cinq étapes⁽¹⁾. Elle recommande à l'enseignant, comme premier moyen, l'utilisation d'un langage approprié aux élèves afin de leur expliquer pourquoi des stratégies (en les nommant) leur seront utiles pour comprendre un texte. L'objectif de cette étape qui vise à **définir la stratégie et préciser son utilité** est de : "valoriser" les stratégies. En effet, la valorisation de la stratégie transmet implicitement aux apprenants le message qu'ils peuvent réussir à mieux comprendre un texte s'ils l'appliquent et si d'autres ont réussi, ils peuvent réussir eux aussi, ce qui augmente leur sentiment de contrôle sur la tâche à accomplir. L'enseignant, dans ces circonstances, doit savoir convaincre ses apprenants à cette pratique.

La deuxième étape que Giasson propose est : **rendre le processus transparent** en le verbalisant et en montrant comment on opère soi-même la stratégie sur une tâche précise. Par exemple, l'enseignant et pendant une lecture à haute voix peut s'interroger sur ce qu'il lit en disant : « je ne connais pas le sens exact de ce mot, je pense qu'il veut dire ".....", mais je ne suis pas certain. Allons voir si le reste du texte va nous éclairer sur sa signification »⁽²⁾ dans la mesure de guider l'apprenant vers une piste de stratégies de compréhension.

Dans la troisième étape l'enseignant doit **interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie** enseignée en donnant des indices, des rappels et en diminuant graduellement l'aide apportée. Dans cette étape, l'enseignant discutera de la stratégie avec les élèves et leur fournira des commentaires sur leur façon de l'utiliser (correcte ou non).

(1) : Giasson J., op cit, p. 28

(2) : Ibid, p. 29

A peine cette étape soit finie, l'enseignant transite à une nouvelle étape d'entraînement, en proposant aux apprenants de nouvelles tâches, variées et relativement complexes pour solliciter leur attention consciente et mobiliser leur répertoire de stratégies acquises. À cette étape appelée : *favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie*, l'élève doit assumer presque toute la responsabilité du choix et de l'application de la stratégie enseignée.

Enfin, dans la dernière étape où l'enseignant doit *assurer l'application de la stratégie*, il incite également les élèves à appliquer la stratégie enseignée dans leurs lectures personnelles. Et il insiste sur le *quand* utiliser cette stratégie et également «sensibiliser les élèves q'une stratégie ne s'utilise pas sans discrimination. Il faut juger à quel moment l'utilisation d'une stratégie particulière sera utile pour comprendre le texte. Par exemple l'imagerie mentale sera une stratégie utile dans la compréhension d'un texte narratif, mais elle peut être inadéquate dans le processus de compréhension d'un texte abstrait. »⁽¹⁾

Cette intervention pédagogique, qu'on considère fructueuse, peut, dans des cas d'entraînement, être favorisée par une participation collective des apprenants. Et afin de structurer cette participation, il convient de mettre en œuvre une seconde pédagogie de travail de groupe connue chez les didacticiens par : **L'apprentissage coopératif** (dorénavant **A.C**).

A travers cet apprentissage, l'enseignant peut assurer la transition des savoirs enseignés aux savoirs- faire, ce qui est aussi, pour lui, un moyen d'évaluation formative.

L'apprentissage coopératif nous semble efficace dans la mesure où il favorise l'interaction, élimine le complexe d'infériorité en connaissances et encourage la prise d'initiatives de réflexion, d'hypothèses et surtout de rétention. De plus, contrairement à l'apprentissage traditionnel, on sait qu'il permet un décloisonnement des rôles et une participation active de tous les apprenants, ce qui diminue l'écart socio - cognitif entre eux. En effet, cet apprentissage rend les

(1) : Giasson J., op cit, p. 28

apprenants conscients de la tâche de l'accès au sens d'un texte en conjuguant leurs efforts d'où s'engendre l'idée de ne jamais se contenter d'une seule lecture et d'une seule interprétation. Il ne faut pas, donc, que l'attribution du sens soit superficielle, au survol, car ce que le texte cache (implicite), souvent, est plus indicatif à l'intention de l'auteur.

En d'autre terme, l'Apprentissage Coopératif fait apprendre à l'apprenant le sens de coopération pour apprendre et comprendre en coopération. Cette conception se réalise grâce à l'interaction et la structuration du travail d'équipe où «les apprenants de capacités différentes conjuguent leurs efforts pour atteindre un même objectif, tel que : comprendre le sens d'un texte à travers ses indices textuels et pragmatiques où chaque apprenant pourra intervenir à sa façon. »⁽¹⁾

Cette activité permet donc « l'acquisition d'habilités sociales telles : exprimer son point de vue, son accord, son désaccord, pratiquer l'écoute active tout au long d'une analyse d'un texte de type »⁽²⁾, par exemple *Argumentatif*.

Et si dans la méthode d'enseignement explicite le rôle de l'enseignant prédomine, en apprentissage coopératif il devient celui d'un observateur et n'intervient que pour ⁽³⁾ :

- Enseigner des habilités de coopération et de communication.
- Aider à accomplir la tâche.

En contre partie, les apprenants doivent faire preuve d'initiative, de motivation à bien accepter ce travail pour leur profit et notamment pour l'acquisition de la compétence de la compréhension ce qui leur permet d'avoir plus de chance de réussir une communication quelle soit écrite ou orale.

Nous estimons que cette démarche pédagogique pourrait développer les chances de réussite durant la tâche de compréhension de l'écrit et favoriserait

(1),(2) : www.csenergie.qc.ca.net/sfichiers.html. 03/2006

(3) : www.alsic.org. 04/2006

aussi l'intégration des apprenants dans la société. En effet (A.C) peut entraîner les apprenants à des comportements socio – cognitifs favorisant l'intégration sociale et notamment l'autonomie en compréhension de texte en L.E voire donner sens à son apprentissage en entier. Il est évident que cet apprentissage possède d'importants avantages sur les plans cognitif, didactique et social tels que :

- La motivation causée par la réduction du sentiment négative à l'égard de l'apprentissage d'une langue étrangère et par l'ambition et la concurrence. De ce fait, on a constaté que « la dynamique de groupe qui s'instaure et se développe à l'intérieur de l'équipe fait que chaque élève est amené à exprimer les diverses facettes de sa personnalité, à associer vie affective et vie intellectuelle, ce qui est une condition essentielle de la motivation. »⁽¹⁾
- Rendre l'apprenant plus actifs au lieu qu'il se limite à la seule réception voire sa passivité. Et ce en plaçant l'élève, à chaque instant, au centre de l'activité intellectuelle du cours et aux commandes de sa démarche d'apprentissage. Ce qui maintient sa motivation.
- Apprendre aux apprenants implicitement le respect des différences individuelles. Sachant que dans chaque groupe, on peut trouver ceux qui sont forts et ceux qui sont faibles, ou même une différence de sexe : fille/garçon. Les différences, dans (A.C), « sont vues non plus comme des obstacles, mais bien comme des moyens au regard de l'apprentissage, et dans lequel, surtout, chaque élève étant aux commandes de sa démarche d'apprentissage, il lui est loisible de travailler à son rythme, selon son style et en tenant compte de toutes ses autres caractéristiques personnelles. »⁽²⁾
- Permettre un apprentissage en profondeur afin de réduire le comportement de la lecture survol et linéaire de l'apprenant et l'incitant de prendre conscience de ses stratégies en lecture – compréhension pour éviter le bachotage qui dépend essentiellement sur un effort de mémorisation la veille de l'examen. Mais lors de cette dernière, cet effort provoque

(1),(2) : www.csenergie.qc.ca.net/sfichiers.html.03/2006

«l'incapacité de répondre à des questions qui demandent d'appliquer les connaissances à des problèmes différents de ceux étudiés en classe, et [...] l'oubli très rapide, après l'examen, des connaissances apprises par cœur».⁽¹⁾

En effet, la bonne gestion des savoirs et stratégies pendant l' (A.C), permet à l'apprenant de « pratiquer ses capacités intellectuelles: l'analyse, la synthèse, la critique, la créativité, la résolution de problème, la prise de décision et la métacognition. Comme l'ont montré deux des principaux cognitivistes, Ausubel et Bruner, la profondeur de la compréhension d'un concept est proportionnelle à la variété des opérations intellectuelles qu'on fait sur ce concept, et c'est ce que procurent, normalement, les travaux et les échanges faits dans l'apprentissage coopératif».⁽²⁾

Le rôle de l'enseignant, encore une fois, est de recommander avant chaque nouvelle tâche d'apprentissage, que chaque apprenant soit amené à vérifier ses acquis cognitifs, de façon à être conscient sur quelle base se construiront ses nouvelles connaissances. L'intention de l'enseignant, est de permettre aux apprenants de constater le chemin parcouru et de montrer ainsi l'utilité de la tâche demandée, ce qui aura aussi pour effet de renforcer sa motivation intrinsèque et rejoint la "valorisation" en l'enseignement explicite.

(1) : www.csenergie.qc.ca.net/sfichiers.html.03/2006

(2) : www.fqrcs.qc.ca/recherche/pdf/rapp-crcfe.pdf. 2005

8. CONCLUSION

En fin de ce chapitre, nous tenons à préciser d'abord que nous avons évoqué ces Paramètres relatifs à la compétence de la compréhension de l'écrit à juste titre de rappelle et de prélude à notre recherche. Certes nous y voyons des éléments d'étude importants et incontournables à chaque fois que des recherches en ce domaine se réalisent ou tentent d'aboutir à une résolution d'un problème de compréhension

A terme de ce chapitre, nous sommes conscients de la complexité de l'enseignement – apprentissage de la compétence de la compréhension de l'écrit où l'apprenant ne peut en aucun cas se mettre à la marge de son apprentissage. Il doit, par contre, participer individuellement et collectivement aux différentes activités suscitant de réaliser des compétences de communication et être conscient qu'il fait le projet d'un : apprenant "autonome" en perspective.

Contribuant avec l'enseignant, tout deux doivent être conscients et préparés pour une activité de lecture qui devrait, à notre sens, se partager en trois étapes : la "pré lecture", période d'outillage de l'élève par les moyens mentaux et lexicaux. En seconde étape : "la lecture- compréhension", et enfin l' "après lecture" où les apprenants vont se servir des informations recueillies.

Pour devenir autonome, un lecteur est censé s'interroger sur la détermination procédurale relative à la compréhension tels que : pourquoi, comment lire, quand? Bref, comment développer un savoir – lire, le faire évoluer et l'adapter à des textes plus complexes.

A cet effet, il doit mettre en œuvre toutes ses capacités de recherches (visuelles, auditives, affectives..) pour trouver quels indices pertinents pour construire le sens? Quelle relecture possible et avec quel moyen? Ce qui met en œuvre tout un processus de compréhension dont les séquences sont organisées d'opérations mais de natures différentes dans le mécanisme de construction du sens. Le lecteur d'un document écrit mobilise ses connaissances sur le thème abordé, sur

les situations de communication et notamment ce qu'il sait du producteur du message et du type du discours concerné, ainsi que sur le code utilisé. Il entre, ainsi, en interaction avec l'information apportée par le discours.

Le modèle théorique jugé à l'heure actuelle comme étant le plus performant décrit le processus de la compréhension de la façon suivante : le lecteur établit des hypothèses sémantiques avant même de commencer. Ces hypothèses, fondées sur les connaissances que le lecteur a du code utilisé, anticipent le sens au niveau global comme au niveau local et génèrent des attentes correspondantes aux formes linguistiques que les significations vont prendre.

Ces hypothèses sont, ensuite, vérifiées par des prises d'indices, si elles sont confirmées, elles prennent place dans la construction du sens, si non elles sont renouvelées.

L'idée de conduire de façon spécifique (démarche pédagogique particulière) et différencié (des autres compétences) l'apprentissage de la compréhension de l'écrit, tente de s'imposer depuis des décennies en même temps que se répand l'approche communicative.

En effet, dès lors que l'on vise non seulement l'acquisition du code linguistique d'une langue étrangère mais aussi la capacité à se servir de celle – ci en situations de compréhension variées, il convient suivant les besoins de s'entraîner à :

- Comprendre plus efficacement des documents écrits.
- Rédiger d'une façon que le destinataire reconnaisse comme acceptable.

C'est pourquoi il nous paraît utile de proposer une prise en charge indépendante et spécifique de l'enseignement de la compréhension de l'écrit pour des raisons considérant :

- L'activité cognitive en compréhension est particulière et doit faire l'objet d'un entraînement particulier.

- Les situations d'écrit impliquent des types de discours différents.
- Les différences d'attitudes que les apprenants peuvent avoir à l'égard de l'apprentissage de la lecture – compréhension.

Ce dernier point nous conduit vers les représentations qui forment le matériau mental sur lequel s'exercent ou prennent appui les processus cognitifs. Elles ont trait aux domaines de référence abordés à la situation sociale qui définissent les conditions de production et de réception du discours. Il est, donc, convenable que l'intervention professorale n'ait pas intérêt à pénaliser les erreurs de la compréhension, le mieux c'est d'instituer chez les apprenants une certaine confiance en soi et de les orienter vers des axes de compréhension pertinents.

Ainsi, l'autonomie en la compréhension de l'écrit ne se permet qu'après la réalisation de deux acquisitions primordiales:

- D'une compétence textuelle,
- D'une compétence communicative en ayant conscience des stratégies d'apprentissage.

Quoi qu'il en soit, l'essentiel pour l'apprentissage de la compréhension reste de s'entraîner d " inférer" à partir des éléments reconnus dans le texte et à partir de ses connaissances antérieures, tout en ayant l'envie d'apprendre. Ces entraînements auront pour but la perfection de l'automatisation de repérage et l'autonomie en la compréhension de l'écrit voire l'intention de communiquer avec l'autre.

1. INTRODUCTION

Il est certain que l'enseignement d'une langue étrangère passe par des activités de compréhension, d'ailleurs dès la classe élémentaire, on commence à charger l'élève par des mots nouveaux à retenir et à reproduire. Cet automatisme est de plus en plus ancré en collège; arrivé au lycée, l'élève a une certaine conscience sur son rôle, son *métier* d'apprentissage surtout avec son orientation vers une série d'étude (branche de spécialité). Mais le vouloir apprendre une langue étrangère se limite pour la plupart à l'ambition de réussir le baccalauréat ce qui se répercute, aussi, sur le comportement de l'enseignant, autrement dit sur l'enseignement et sur l'apprentissage de la langue cible.

A cette réalité s'oppose l'idéal pédagogique que présente les directives de l'institution dans ce cycle, comme c'est le cas des objectifs de sortie présentés dans le "Programme 2004" présenté à l'enseignant pour l'enseignement de la langue française de 3AS et aussi de 2005, tout de correspondant au même livre de l'élève de 2004-2007.

Nous voudrions, dans ce chapitre, mettre le point sur l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'écrit tout en vérifiant les techniques de lecture et des stratégies de perception et d'élaboration du sens à travers une analyse descriptive de la rubrique : *compréhension* du livre de l'élève. Nous tentons d'analyser ses composantes et notamment les questions relatives aux documents présentés dans le manuel scolaire, afin de mettre le point sur leur efficacité durant l'apprentissage de la compréhension.

Les remarques concernant l'usage du livre de l'élève reposent, rappelons le, sur des entretiens avec les enseignants de la langue et, essentiellement, sur des observations directes en classe. Ces observations portent sur la présence du manuel et sa fonction en classe, les outils pédagogiques utilisés pendant la séance (*Voir annexe5*). Et sur la présence de la photocopie qui tient, souvent, le manuel en

échec. Ce dernier semble constituer une sorte de fil directeur pour l'enseignant, mais il ne semble pas être un guide, voire une ressource.

Nous avons commencé notre démarche en choisissant les documents (textes) des deux premiers "Projets". Puis nous nous sommes permis d'entrer parmi les rangs des classes afin d'observer de près le déroulement de la séance de lecture – compréhension et voir comment les apprenants reçoivent cette tâche et interagissent à son égard. Nos observations sont guidées par un questionnaire et sont notées et vérifiées auprès des enseignants eux- mêmes.

2. ANALYSE DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS TROISIEME ANNEE SECONDAIRE : (2004) ET (2005)

2.1. Objectifs généraux d'enseignement secondaire

Le cycle secondaire assure la formation d'un certain nombre de matières ayant dessein le développement intellectuel et personnel des élèves dans un contexte culturel. Cette formation s'effectue par le biais de l'acquisition des connaissances et d'outils de compréhension, de savoirs et de savoir-faire. Dans ce cycle, on s'intéresse également au développement de l'éducation qui s'opère dans toute une série de contextes d'ordre spirituel, moral, social et culturel. Il implique, de la part des élèves, une prise de conscience en matière de conduite personnelle et de comportement social; une compréhension de l'environnement qui est le leur aussi bien à l'école que dans la vie, et la construction de leur identité propre comme individus.

2.2 Objectifs spécifiques de l'enseignement de la langue française

L'apprentissage de la langue française offre des opportunités à la fois sur les plans éducatif, culturel et professionnel. La place de cette langue étrangère est primordiale : elle fournit à l'élève les moyens d'appréhender la culture française, dans sa diversité culturelle (littérature, techniques...).

Le cours de Français langue étrangère a pour objectifs généraux :

- De développer la capacité des élèves à communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit, à comprendre des messages écrits et oraux.
- De participer à élargir la communication et la compréhension entre sociétés de langues différentes.

Le troisième cycle mène plus directement aux épreuves du baccalauréat; en effet, la notion de maîtrise dans la réalisation des exercices devient la priorité.

- Lire un texte de façon expressive
- Participer activement et de façon structurée à un dialogue, un débat...

- Résumer
- Maîtriser la prise de notes
- Assurer la compréhension d'un texte et soutenir une interprétation personnelle
- Réaliser un essai

Les acquis grammaticaux en LE devront permettre aux élèves de mettre en oeuvre d'une manière progressive les quatre capacités définies par le système pédagogique :

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale
- Expression écrite

Ces acquis seront éventuellement soumis à des contrôles et de suivis afin de permettre aux apprenants d'évaluer leurs compétences. L'évaluation formative qui est un processus continu, son objet est de fournir des informations sur les acquis de l'apprenant en l'aidant à progresser. Elle joue un rôle considérable en matière d'orientation et de suivi. L'évaluation formative «prend le plus souvent la forme d'une courte épreuve standardisée [...] censée réaliser une synthèse significative du travail terminé. Il faudra le caractériser aux yeux des élèves et la distinguer nettement d'un exercice ou d'une épreuve sommative »⁽¹⁾. Ce type d'évaluation, qui ne doit pas revêtir le caractère d'une sanction, ne se traduit pas nécessairement par l'octroi d'une note chiffrée. Elle incite les élèves à s'engager dans une auto-évaluation et les encourage à améliorer leurs performances. Pour les professeurs, cette évaluation leur permet de faire le point sur les objectifs, les méthodes et les résultats de leur enseignement. Alors que l'évaluation sommative dresse un état précis et chiffré des savoirs et des savoir-faire acquis par l'élève à un moment donné du temps.

(1) : Minder M., op. cit. , p. 288

Il conviendra, dans tous les cas, de respecter les principes suivants :

- L'évaluation doit être réalisée par rapport aux objectifs tels que définis dans les programmes et aux savoirs et aux savoir-faire qui s'y trouvent mentionnés.
- L'évaluation porte sur ce qui a été étudié en classe.
- Tous les types de travaux accomplis par l'élève en classe sont susceptibles d'une évaluation : contributions orales et écrites, compositions écrites, travaux pratiques.
- Les élèves doivent savoir les efforts qu'il convient de fournir et les critères qu'il convient de respecter pour atteindre à tel ou tel niveau.
- Les élèves devraient pouvoir comparer leurs performances avec celles d'autres élèves ce qui implique une coordination entre les professeurs.

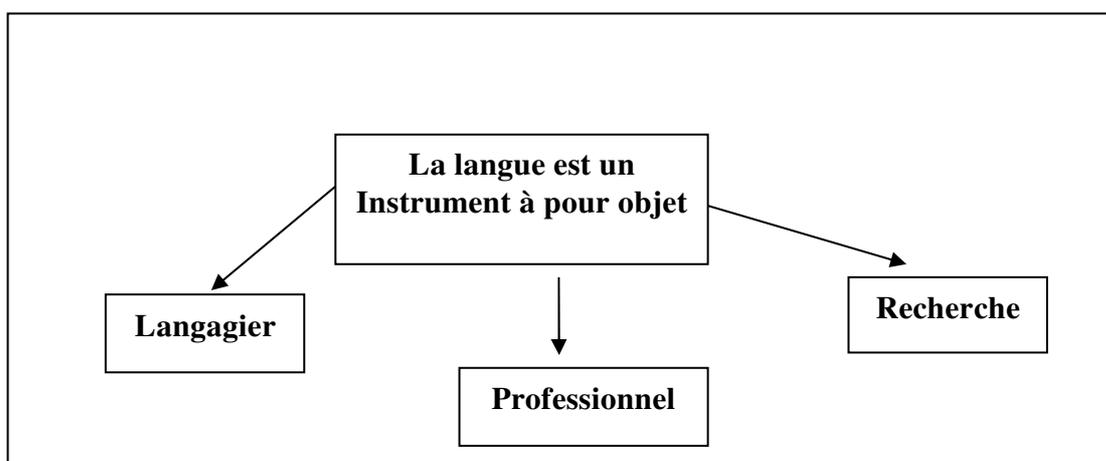
2.3. Programme de français 3AS (2004)

Notre intérêt dans cette tentative est de voir de prêt ce qui pourrait être une problématique reflétée par les objectifs théoriques et le travail en classe. Dans le programme les objectifs généraux ⁽¹⁾ sont définis comme suit :

- Accéder à une documentation diversifiée en langue française
- Utiliser le français dans des situations d'enseignement [...]
- Prendre conscience dans des situations d'interlocution concrète ou de recherches à dimensions :
 - Informatives.
 - Argumentatives

(1) : *Programmes de français* : Direction de l'enseignement Secondaire Générale, édition ONPS 2004, p.7

FIGURE (1)
OBJETS D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE 2004



Enfin, l'élève en fin de cycle d'étude secondaire «sera un utilisateur "autonome" du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle ... » ⁽¹⁾

Ce qui est important et, peut être, utile pour l'application de ces objectifs est l'évaluation, c'est-à-dire : A – t- on vraiment vérifier tout au long de ce cycle la réalisation de ces objectifs? L'enseignant est-il informé des critères d'évaluation pendant qu'il ne possédait pas le "Livre du maître". En effet la majorité des textes proposés étaient des textes fabriqués à peine adéquats aux besoins cognitifs et affectifs de l'apprenant. Seul manuel disponible est le "Programme" qui n'offre aucune explication sur la méthode d'enseignement ou modes d'évaluation à l'exception de la progression thématique. (Voir tableau ci-dessous recopier à partir du livre de programme)

A partir de ce tableau nous pouvons dire que la conception de la *compréhension de l'écrit* s'inscrit dans le processus de "repérage". L'objectif est plus centré sur l' "identification" que sur l'attribution de signification et l'appropriation des compétences de communication.

(1) : *Programmes de français*, op. cit., p. 7

Exemple : U.D.1 : Le pour et le contre ⁽¹⁾

TABLEAU (1)
PROGRESSION SEQUENTIELLE (PROJET –I-)

Compréhension	<ul style="list-style-type: none">- Repérer l'organisation spatiale du texte- Repérer les marque du texte argumentatif- Repérer : le thème - Les arguments - les exemples- Dégager la thèse, l'antithèse.- Discriminer les articulateurs logiques, chronologiques.- Repérer les modalités appréciatives.- Repérer les marques de l'énonciation.- Repérer les citations : Verbes introducteurs - Ponctuations
Grammaire	<ul style="list-style-type: none">- Les modes et les temps- Les articulateurs- L'opposition- La concession- La condition-La cause/ conséquence- L'addition -La confirmation - La terminaison / conclusion
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none">- L'opposition (champs lexicaux)- L'antonymie- Les verbes d'opinion
Expression	<ul style="list-style-type: none">- Elaborer des plans dialectiques- Constituer des champs lexicaux sur un thème donné.- Remettre en ordre des textes puzzles.- Présenter et développer une idée argument.- Illustrer une idée argument par : un exemple – une citation- Sur des thèmes variés, trouver des arguments pour un débat, une discussion.- Compléter un texte par des connecteurs

2.4. Programme de français 3AS (2005)

Quant au programme 2005, les concepteurs nous apprennent de nouvelles perspectives d'enseignement de la langue française, on constate l'apparition des objectifs intermédiaires et les objectifs terminaux, pendant que l'usage du français

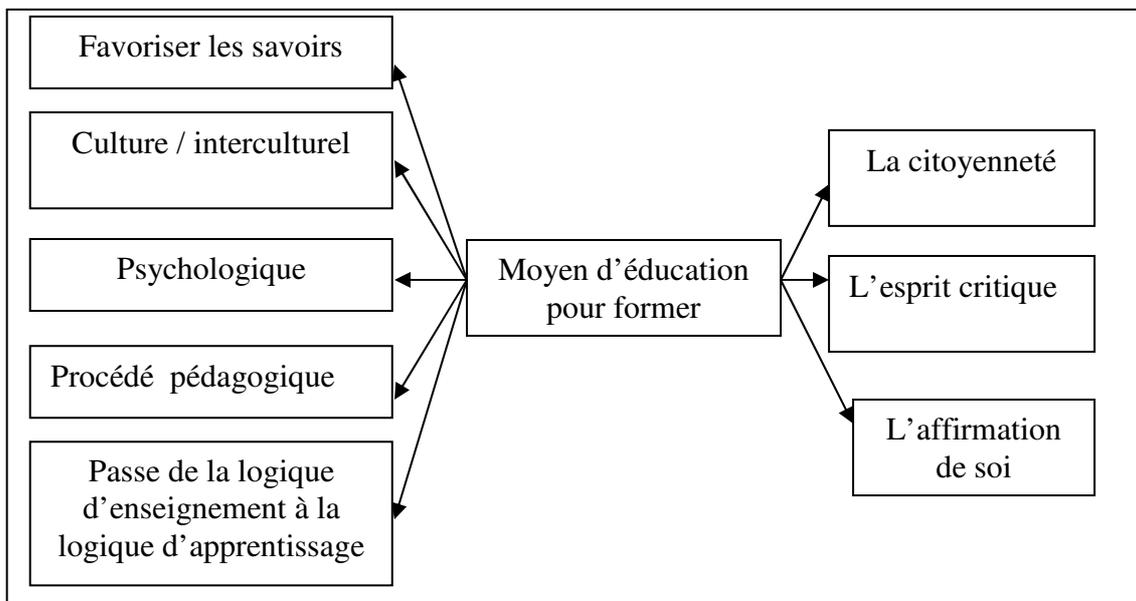
(1) : *Programmes de français*, op. cit., p. 6

est conçu « comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention [...] il faut permettre aux enseignants de :

- Passer de la logique d'enseignement à une logique d'apprentissage [...] faire de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie [...]
- Doter les apprenants d'un outil linguistique performant...
- Favoriser l'intégration des savoirs, savoirs – être par la mise en œuvre de l'approche par compétence ...
- Développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération, de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets [...] » ⁽¹⁾

Nous pouvons résumer ces objectifs par le schéma suivant :

FIGURE (2)
OBJECTIFS INTERMEDIAIRES ET TERMINAUX - 2005



(1) : *Programmes de français* : Direction de l'enseignement Secondaire Générale, édition ONPS 2005, p.25

En tout les cas, dans les deux programmes, et malgré la nuance de différence conceptuelle, sont centrés sur l'apprenant. En d'autre terme l'apprenant est invité à devenir un partenaire dans le processus d'Enseignement - Apprentissage de la langue étrangère. Mais un nouveau concept apparaît dans le programme de 2005, parallèlement au concept **autonomie**, est l'approche par **compétence**.

Par conséquent nous nous interrogeons si l'apprenant, est- il vraiment conscient de son statut d'apprentissage ? Si les enseignants sont-ils aussi conscients, sur le plan méthodique, de ces transformations des finalités pédagogiques?

Le passage de la conception de faire apprendre une langue étrangère vers l'acquisition d'une compétence communicative voire culturelle, attend de nouveaux comportements et de nouvelles responsabilités de la part de l'enseignant afin de raffiner sa médiation et remédiation. Et également un engagement de la part de l'apprenant.

3. ANALYSE DU LIVRE DE L'ELEVE DE 3AS (2004-2007)

3.1. Aperçu sur le manuel scolaire en général

Le manuel scolaire est un «Ouvrage didactique présentant sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires.»⁽¹⁾ Comme on l'a également conçu comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. On le conçoit, donc, en tant que «le contenu des connaissances à acquérir dans une discipline d'enseignement pour un niveau donné. Il propose un cours complété par des documents (photographies, schémas, cartes, textes, références bibliographiques...) produits spécifiquement ou issus d'une reproduction [...] des exercices permettant d'évaluer les acquis. Il adopte une démarche didactique spécifique »⁽²⁾

(1) : www.enssib.fr/article2.php?id_cat=63&idx=247&cat=Les+presses

(2) : Choppin A. : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan Université, 2ème éd., 1998, p. 666-669

Le manuel scolaire est l'outil pédagogique nécessaire dans l'enseignement quelque soit la discipline à enseigner. On distingue souvent entre le livre de l'élève dont les exercices, surtout, sont sans solutions et les documents qui s'y trouvent sont plus décoratifs. Et le livre de l'enseignant, au contraire, où apparaissent, souvent, les solutions des questions posées sur le livre d'élève et on y trouve, surtout, les directives méthodologiques et pédagogiques généralement présentées dans l'introduction ou en préface.

Le "Livre de l'élève" est le livre support qui permet à l'apprenant de pouvoir s'axer et être à jour avec l'enseignant. Il lui présente normalement un savoir nouveau en relation avec l'année précédente ou / et avec l'année suivante.

Sa possession, de la part de l'apprenant, est d'abord considérée en tant que soutien moral par lequel il réalise effectivement son appartenance à tel ou tel niveau et aussi un soutien physique, sorte de répertoire essentiel soit pour les cours/exercices ou les examens. Et ensuite comme étant le lieu de projection des différents types d'activités de français. Nous devons y trouver des pages de travail renvoyant à des situations d'apprentissages (par exemple, de compréhension orale) basées sur des pages d'illustration (scènes de famille, de marché...) constituant le point de départ d'activités de communication orales et à des pages de lecture.

Donc, nous pouvons dire que le "Livre de l'élève" est un moyen d'apprentissage primordial et d'auto évaluation. Ainsi, sa présence en classe est une référence d'entente entre l'enseignant et l'apprenant. Il peut réduire la perte de temps causé par l'écriture des exercices sur le tableau et la présence des textes photocopiés dont la lisibilité est souvent difficile.

Afin de donner sens et de pragmatisme au manuel, la pédagogie moderne des langues se base sur la démarche méthodologique qui s'inscrit dans ce qu'on appelle "approche communicative". Les recherches de la dernière décennie ont conduit à un infléchissement de la pédagogie des langues sur les questions fondamentales : enseigner une langue à qui, pourquoi et en vue de quelle utilisation?

Plusieurs travaux de recherche ont permis de dégager un certain nombre de constantes qui doivent apparaître sur le manuel à partir de textes de lecture et activités adéquates aux besoins du niveau de la classe, pourquoi pas à partir de consignes didactiques explicites. Ces constantes conçoivent que:

- La langue à apprendre est à considérer avant tout comme un moyen de communication et d'interaction sociale.
- L'apprentissage doit se faire à partir de situations concrètes qui se rapprochent le plus possible des situations de communication authentiques.
- L'apprentissage doit être centré sur les apprenants et leurs besoins plutôt que sur le contenu ou la méthode; en ce sens les objectifs sont à définir de façon explicite.
- Il faudra changer d'attitude face aux fautes des apprenants.

En effet, ces constantes didactiques et pédagogiques rendent, à notre sens, l'apprentissage signifiant et intéressant.

3.2. Présentation spécifique du manuel de l'élève de 3AS

Avant d'aborder cette présentation, il est important de signaler qu'elle est réalisée à partir d'un questionnaire sélectionné d'un ouvrage de "Puren"⁽¹⁾ adapté et mis au service de notre analyse et observations. Il nous a servi d'orientation vers les observations menées sur le manuel et sur le déroulement en classe (*Voir annexe 06*).

En première page, les concepteurs de ce livre ne sont identifiés que par leurs noms et prénoms sans aucune indication de leur fonction, il est l'œuvre d'un collectif de huit (08) membres et révisé par trois (03) autres (I.E.F / P.E.S/ P.E.S) (*Voir annexe 04*). Généralement, les auteurs sont plus nombreux en lycée où l'on fait volontiers appel à des spécialistes de telle ou telle partie du programme.

(1) : Puren C., Bertoccini P. et Costanzo E. : *Se former en didactique des langues*, Edition marketing S.A, 1998

Nous trouvons en "Avant- propos", des affirmations d'ordre institutionnel qui rappellent les objectifs d'enseignement du français en 3AS, parmi eux « préparer l'élève à l'épreuve du baccalauréat »⁽¹⁾. Selon cet avant propos, on propose même des activités qui « aideront l'élève à travailler en **parfaite autonomie** »⁽²⁾ (*Voir annexe 04*). Nous signalons que les objectifs de l'apprentissage du français en classe de terminal s'inscrivent dans le cadre général tracé par le ministère de l'éducation. Il a surtout pour objectifs de doter les élèves de compétences textuelles et discursives orales et écrites et faire apprendre les stratégies de la lecture des différents types de textes.

A coté de ces objectifs définis en termes de comportements langagiers, des activités prévues devront aider les élèves à structurer leurs acquis des nouveaux savoirs et concepts.

3.2.1. Unité didactique

Chaque "unité didactique" représente un ensemble de situations d'apprentissage regroupées autour d'un même thème et mettant en jeu des comportements linguistiques divers selon une pédagogie de projet.

Les unités didactiques sont organisées comme un recueil de textes et d'exercices. Elles proposent un ensemble de connaissances sous forme de "rubriques" juxtaposées et repérées par un titre et de couleur particuliers formant des : "Projets".

Chacun des "Projets" que présente le manuel de 3AS juxtapose ainsi :

- Une page d'ouverture (titre, objectifs, illustration)
- Une rubrique "document "
- Des pages "rubrique" :
 - Compréhension

(1),(2) : *Livre de français 3AS* : Ministère de l'éducation National, édition ONPS, 2004-2005

- Lexique
- Syntaxe
- Préparation à l'écrit

Et quelques pages de Lecture complémentaire. Ces rubriques présentent des activités variées d'entraînement : à trous, d'ordre, d'appariement, de synthèse, ...etc.

Nous trouvons aussi dans ces projets, de différentes images en couleur accompagnant les documents : des photographies, des schémas, des scènes permettant de comprendre un texte. Ces outils ont une fonction pédagogique, alors que dans d'autres cas les images peuvent avoir une fonction uniquement décorative. L'image reste, donc, très présente mais plus retenue.

Les projets s'annoncent au sommaire de la façon suivante, par exemple :

<p>Projet I</p> <p>Argumenter Pour et Contre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supports : documents (textes) à étudier - Activités : (rubriques) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexique ▪ Syntaxe - Expression écrite
--

La progression thématique de chaque "Projet" a été conçue de façon à ce que chaque enseignant soit en mesure de faire choix en fonction des objectifs généraux définis et en fonction des besoins de sa classe. Il faut noter dans ce contexte, il est conseillé aux enseignants de répartir le volume horaire sur toute la semaine et de prévoir 180 minutes de français en trois séances.

Les premières pages de ce livre de l'élève, nous remarquons, l'absence de l'activité "Compréhension" au sommaire (*Voir annexe 04*) parmi les autres

activités de : Lexique, Syntaxe et Expression écrite. A savoir que chacune des activités se présente en tant que rubrique à part. comme si on annonce, déjà, que l'activité de compréhension est peut être considérée comme un apprentissage implicite.

La totalité des activités ne renvoie pas à des supports sonores, mais exclusivement aux supports textuels. Pendant que les activités d'expressions orales sont rares d'autant que des activités d'interaction sont presque absentes sauf si l'on peut considérer celles, par exemple, de lexique (relier par des flèches) où les élèves essayent de participer, parfois, oralement et collectivement.

Nous n'y trouvons pas de poèmes ou de chansons qui constituent, avant tout, des occasions d'appropriation de la langue sous ses aspects phonologiques et méthodiques. Malgré ces remarques, ce livre se présente comme un outil ou, plus précisément comme une boîte à outils où les professeurs et les élèves, en classe ou hors de la classe, sont censés puiser selon leurs besoins.

Autre remarque intéressante est que ce manuel de 3AS ne peut être, aussi, un instrument de culture puisqu'il ne s'intéresse pas à la construction des concepts ni à leur progression. Il s'agit d'une banque d'exercices visant l'automatisme où l'exposé des savoirs est trop fragmenté, et les documents proposés sont davantage conçus pour une exploitation en classe que pour une lecture hors de la classe.

L'ensemble, manuel et les directives en "Programme", constitue pour la majorité des professeurs, sans formation, des documents institutionnels prêts à l'emploi, ce qui risque de les dispenser de la nécessaire réflexion pour mettre en oeuvre les objectifs et les modalités adéquats aux groupes d'élèves dont ils ont la charge.

Dans ces conditions, nous nous interrogeons si les élèves peuvent-ils *construire leur savoir* par leurs propres efforts? Et si ce manuel, conçu pour l'exploitation en classe, peut- il constituer un ouvrage de référence pour les élèves alors qu'il suppose la médiation de l'enseignant ?

Les apprenants dans leurs apprentissages n'ont, pratiquement, jamais été initié à son utilisation pour un travail autonome en classe ou à la maison, mais à des exercices fragmentés à faire. Dans cet état de cause, on ne lit pas le manuel, on n'incite pas les apprenants à le lire, mais on le consulte épisodiquement ce qui favorise l'apparition de la photocopie dans les séances de la lecture – compréhension.

Ce comportement d'enseignement nuit à l'activité langagière et l'authenticité des échanges au moment où la priorité, pour de nombreux enseignants, est à la réalisation des tâches ou exercices prévus que de créer dans la classe les conditions favorables à l'apprentissage d'une communication authentique voire une appropriation de la langue cible.

Quant au comportement de l'apprenant envers le manuel, nous estimons qu'il devrait *dialoguer* avec lui, comme il est incité, pendant les heures d'enseignement, à dialoguer avec le professeur. Dans la mesure où le manuel lui offre les éléments nécessaires à la construction des savoirs. Mais dans nos classes les apprenants ne peuvent, livrés à eux-mêmes, utiliser un outil aussi diversifié, comme il est préconisé en avant –propos; c'est au professeur qui doit utiliser tel ou tel document, commenter tel ou tel texte, telle ou telle image, faire faire tel ou tel exercice. Le manuel actuel de la classe de 3AS est constitué de quatre "projets" correspondant aux quatre types de textes:

**TABLEAU (2) : LES CARACTERISTIQUES
DES TYPES DE TEXTES DANS LE MANUEL DE FLE 3AS**

Les différents types de textes				
Projets	Types dominants	Intention de l'auteur	Objectif de commentaires spécifiques	Exemples de textes
Projet I	Argumentatif	- Soutenir ou réfuter une thèse	Identifier les thèses et les arguments. - Absence de : description de la stratégie et de l'évaluation de la valeur psycho sociale de	- Des extraits de textes du même genre. - Absence du : rapports, éditoriaux...
Projet II	Exhortatif	Appel, incitation, encouragement	Déterminer le ton. Définir la relation auteur / lecteur (émetteur / récepteur)	Textes
Projet III	Expositif	Transmettre des données objectives pour informer et / ou faciliter la compréhension (explication)	Saisir les informations. Décrire les procédés d'explication. Absence : d'évaluation de la valeur d'exposition des informations et de la clarté	Textes de cours. Et texte de lecture complémentaire
Projet IV	Narratif	Rapportés des faits réels et / ou imaginaires	Saisir le déroulement de l'action. Saisir les personnages	Récits intégraux M. DIB

Chaque projet comprend deux documents (textes) et deux autres de lecture complémentaires. Chaque document de lecture - compréhension est suivi par des rubriques qui se divisent en activités ayant l'objectif d'inscrire le lecteur dans une approche de repérage du *type* de texte. Pendant que cette tâche ne devrait être qu'une partie de l'ensemble de l'apprentissage de la compréhension de l'écrit.

La rubrique qui nous intéresse dans notre recherche est celle de la "Compréhension". Nôtre intention est de déceler le rapport entre : consignes théoriques qui accompagnent chaque texte et le déroulement réel en classe, afin de mettre en évidence le caractère de l'enseignement - apprentissage de cette compétence et ses activités correspondantes et vérifier si ce déroulement favorise l'*autonomie* de l'apprentissage de la compréhension de l'écrit. Cette vérification est réalisée par deux manières :

- Observations directes de cours notamment pendant des séances de lecture-compréhension.
- Interviews et questionnaire écrit.

Les tâches relatives à la rubrique "Compréhension" figurent d'une manière constante sous la présentation suivante :

- Observations / hypothèses de sens.
- Lecture silencieuse.
- Analyse.
- Synthèse.

Cet ordre, à notre avis, est une sorte de démarche voire une technique d'enseignement d'amener l'apprenant à attribuer graduellement un sens au texte. Cette disposition d'activité fait apprendre, aussi, une logique mentale qui pourrait l'orienter vers son autonomie. Si nos propos sont justes, nous n'avons pas vu mettre cette relation entre ces différentes tâches en conscience de l'apprenant lors des

divers cours assistés. Faute, peut-être, de recommandations directes à l'enseignant et par manque d'explicitation à l'intérieure de la rubrique. On passe souvent d'une tâche à une autre sans rendre conscient l'apprenant de leur enchaînement; ainsi cet apprenant se trouve démotivé à l'égard de son apprentissage.

Confrontés au manque de formation didactique, manque de livre du maître bien détaillé, et d'outils pédagogiques nécessaires à cet enseignement, les enseignants n'auront pas l'occasion d'enseigner parfaitement l'autonomie à leurs apprenants. Et vice versa, les apprenants de langue n'auront jamais la motivation d'apprendre ni l'occasion de rencontrer une nouvelle culture.

4. OBSERVATIONS ET ANALYSES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Afin de mettre à l'épreuve le *degré* de l'enseignement et de l'apprentissage de la compréhension de l'écrit, nous allons analyser deux rubriques de "Compréhension" de deux textes de types différents ("Argumentatif" et "Exhortatif") puis suivre le déroulement de leur enseignement en classe.

4.1. Analyse du document (1) du type Argumentatif

Il existe deux documents de lecture :

- Titre (1) : « Le stylo à bille » (p 10)

D'après "J. Rouaud"

- Titre (2) : « L'Internet et l'intégration planétaire » (p.12)

D'après "J.C. Da Silva"

Ces deux documents s'inscrivent dans le projet (1) :

" Argumenter pour et contre".

Le texte choisi pour notre analyse est intitulé: "L'Internet et l'intégration planétaire" (*Voir annexe 02*).

Ce texte est relativement long, plus d'une cinquantaine de lignes réparties en treize paragraphes. Le texte est authentique, vu sa source et son auteur. Le thème traité est important mais son lexique demande plus d'explication des mots en contexte global tels que : phénomène – interaction – marginalisation – outil révolutionnaire – cyber communauté- embryonnaire – infrastructure – mondialisation – polarisation.

En bas du texte, nous remarquons, trois mots expliqués : "Marginalisation, Intégration, Apartheid" qui sont des termes plutôt socio - politiques pendant que d'autre, mots plus intéressants, ont du être expliqués afin de maintenir le fil de la compréhension du texte.

Comprendre ce texte s'avère un travail qui suppose une aide considérable de la part de l'enseignant. Une contribution qui ne se limite pas à présenter aux apprenants des synonymes de quelques mots, mais qui s'effectue par la mise en contexte du vocabulaire employé afin de minimiser les ambiguïtés sémantiques

L'apprenant devant un tel texte, et notamment devant un tel "titre", se voit confronté à un gigantesque travail de références, de schémas mentaux, de connaissances personnelles et faisant des efforts de contrôle pour ne pas laisser s'échapper les idées des premiers paragraphes

Donc, nous sommes devant un texte riche qui suscite l'observation et le suivi de notre part, et notamment voir comment la compréhension de l'écrit s'effectue et se réalise voire comment on l'évalue ?

Le document propose en rubrique de "Compréhension" quatre tâches :

a) *Observation et hypothèses de sens* : nous pouvons remarquer qu'il n'y a pas de consignes procédurales dans le sens du : comment observer ? Et comment construire des hypothèses à partir de l'observation ? Quelles sont les possibilités

d'hypothèses ? et qu'est ce qu'une hypothèse ? ce qui va gêner en quelque sorte l'enseignant.

b) **Lecture silencieuse** : Certes c'est une activité mentale et complexe de perception, décodage, de traduction..., mais ni prise de notes ni fiche de lecture sont recommandées.

c) **Analyse** : cette tâche est un, pur et simple, questionnaire supposé facilitateur de la compréhension du texte supposé lu par les apprenants.

d) **La synthèse** : elle s'occupe à installer le plan du texte lu, afin de faire mémoriser sa progression logique.

4.2. Observations de l'enseignement de la compréhension du document (1)

D'habitude l'étude d'un type de texte et le déroulement de la lecture - compréhension correspondante s'effectuent pendant deux séances, voire trois dans des conditions particulières ; il faut noter ici que les cours d'apprentissage du français s'effectuent en trois séances par semaine, et chaque séance dure une heure de temps réel.

Une autre contrainte aussi embarrassante est celle qui se réfère à l'excès du nombre d'élèves dont la moyenne atteint entre 30 à 35 élèves par classe. Dans d'autres classes, surtout dans les séries : sciences- sciences exactes ou mathématiques, nous avons remarqué l'excès des absences d'élèves. Faute de représentation dominante : *le "Français" est une matière secondaire de coefficient inférieure par rapport aux matières scientifiques dont le volume est important et demande plus de temps*. Or, les connaissances enseignées en langue française peuvent être apprises en bachotage, la veille de l'examen.

Nous proposons au début de ces observations l'analyser, d'abord, de deux fiches pédagogiques authentiques, appartenant à des enseignants avec qui nous avons assisté, dont l'intention d'éclaircir quelques points des démarches pédagogiques répandues chez certains enseignants.

4.2.1. Déroulement de la tâche de lecture - compréhension

A. *Première séance :*

Avant d'entamer cette analyse, nous tenons à rappeler que ces cours nous les avons assisté dans trois établissements différents : Hakim Sadane – Larbi Ben M'hidi et lycée Bédjaoui, tous se trouvent dans la ville de Biskra.

Selon la fiche pédagogique (*Voir annexe 03*) de la première séance nous pouvons remarquer que toute première séance commence par la tâche de l' "Imprégnation". Cette dernière se fait par l'intervention directe de l'enseignant en proposant une idée où il y'a l'exposition des opinions, puis il propose aux élèves de citer des arguments "pour"ou "contre".

L'intention professorale est de faire apprendre aux apprenants un vocabulaire spécifique d'expression argumentatif : "verbes d'opinion"...etc. L'intention de l'enseignant se centre plus sur l'identification du type argumentatif que sur la prise de parole et l'appropriation d'un langage argumentatif personnel dans un contexte de communication.

L'interaction en classe s'effectue par le biais de la "répétition" qui vise la mémorisation; cependant, l'apprenant n'est pas impliqué dans une communication orale mais à juste titre d'énumérer des arguments, exemple :

Le professeur dit : *" Et vous, vous aimez la nature ? "*

Les apprenants : *" Oui"*

Le professeur : *"Pourquoi"*

Un apprenant : *" Parce que c'est calme"*

Un autre : *" C'est beau"*

Généralement au cours de cette démarche, la "prise de notes" est souvent absente de la part des apprenants au moment où ils ignorent pourquoi on leur enseigne la typologie textuelle.

L'enseignant écrit le mot "Argumentatif" et en dérive son verbe : "argumenter", son nom d'action : "argumentation" puis il leur dit : "*quand vous trouvez dans un texte un verbe comme "aimer "ou/ et "penser" vous êtes certainement devant un texte de type : "Argumentatif"*

En fin de cette séance, nous avons remarqué, dans différentes classes, que l'on n'explique pas pourquoi on étudie ce type de texte. Et nous pouvons qualifier l'intervention de l'enseignant comme *incitation* qu'*orientation* ni *négociation*. Autrement dit les conditions du "partenariat" entre l'enseignant et l'apprenant, nous semble, ne sont pas encore prêtes. Par conséquent, l'approche globale domine en insistant sur le repérage et la mémorisation d'indices que sur l'acquisition d'un modèle de connaissances fonctionnelles.

B. Deuxième séance

A partir de la deuxième fiche pédagogique choisie (*Voir annexe 03*), nous avons remarqué que l'enseignant avait préparé d'avance des réponses aux questions qu'il va poser. Et de plus il avait mentionné sur la fiche l'explication de certains mots qu'il considère difficiles. Pendant que l'objectif de cette tâche demande une démarche pédagogique qui mènerait les apprenants vers l'acquisition de certaines stratégies de lecture – compréhension tout en incitant l'apprenant à mettre en œuvre ses propres compétences de compréhension et assumant progressivement sa responsabilité d'apprentissage.

Rappelons que le texte, dont la rubrique "Compréhension" sera soumise à l'observation et l'analyse, est intitulé: "**L'Internet et l'intégration planétaire**" (*Voir annexe 02*).

Au début de la séance, l'enseignant écrit le titre du texte support sur le tableau et mentionne la page sur le livre. Juste au dessous, il écrit: "L'image du texte", une notion que la plupart des apprenants ne savent pas exactement pourquoi la recopier.

L'exposition de cette tâche de reconnaissance devrait mettre en conscience des élèves qu'il s'agit d'un texte- message, autrement dit : une énonciation, destinée à un énonciataire, dont les éléments de communication doivent être décelés par les apprenants: Qui, Quoi, Quand, A qui?. Comme étant le premier pas vers la compréhension globale du texte, certains enseignants préfèrent commencer par un tableau (voir tableau ci- dessous) dont les éléments à découvrir présentent des indices d'énonciations. Ce tableau doit être complété par l'apprenant automatiquement sans savoir qu'a t –il à apprendre ? et quelle est son efficacité par rapport à l'apprentissage de la compétence de compréhension ?

1) Image du texte :

TABLEAU (3)
IMAGE DU TEXTE

Titre	Nombre de paragraphes	Auteur	Source

2) La lecture :

En classe de 3AS, il n'y a pas de séance de lecture proprement dite, mais c'est à travers l'explication du texte que l'enseignant trouve nécessaire, selon son public, d'effectuer une lecture globale puis analytique tout en référant au questionnaire d'analyse proposé soit par le manuel soit préparé d'avance.

En générale, la première lecture est professorale à haute voix, pas de lecture individuelle silencieuse, que rarement, par contrainte de temps. L'enseignant, ensuite, désigne entre trois à quatre apprenants qui vont relire le texte ou simplement les paragraphes à analyser; ces lecteurs sont guidés par leur enseignant. En lisant le texte, l'enseignant s'arrête de temps à autre devant un mot qu'il juge ambigu et nécessite une explication, le recours à la traduction est rare mais les

procédés d'explication soit par le geste ou par le schéma sur le tableau sont plus utilisés.

Il faut remarquer ici que les élèves n'arrivent pas à prendre des notes sauf si on leur demande de le faire ou on leur explique par la langue maternelle(arabe) que c'est important. Et si on leur demande : "*Avez – vous compris*" la réponse est toujours : "*Oui*". Peut- être qu'ils ont compris "**un sens**" d' "**une lecture**" d'"**un texte**", alors que le problème est : **comment l'ont-ils compris?** Et comment **élabore-t-on un sens?** On a besoin de ce genre de questions afin que les opérations conduisant à la compréhension deviennent conscientes et échappent de la menace de l'oubli et du *passé temps*.

Nous avons noté aussi que la nature dominante de la lecture des élèves est une lecture linéaire durant laquelle nous avons remarqué l'absence de prosodie, et du non respect de la ponctuation. Cette manière de lire s'effectue lentement pendant que la fixation sur le mot à lire se fait presque en plusieurs reprises.(*Voir annexe 06*)

4.2.2. Résultats de ces observations

En fin de ces observations nous avons retenu les remarques suivantes :

- L'enseignant n'enseigne pas comment comprendre un texte de type argumentatif mais plutôt tente de faire agir les apprenants en face des mots – clés que lui a déjà en tête.
- Les élèves ne savent pas pourquoi ils sont entrain de lire.
- L'absence de consignes de prises de notes ou de mettre en œuvre une fiche de lecture...ou autre technique favorisant la rétention structurée consciemment.
- Le cours se dirige vers la rétention qui se base sur la répétition ou sur l'intervention directe de l'enseignant : A retenir.

- L'absence des stratégies de lecture – compréhension (chercher le sens dans son contexte, ...).
- Après la lecture, l'enseignant propose de répondre aux questions relatives au texte lu, souvent formulées par lui-même, ainsi le manuel ne lui sert pas de support obligé. D'ailleurs plusieurs enseignants préfèrent des textes photocopiés ou écrire sur le tableau à cause de l'une des majeurs raisons : la majorité des élèves ne possèdent pas de livres. La nature des questions que l'on propose souvent est ouverte et littérale. Exemple :

Que peut – il (l'Internet) offrir aux humains ?

L'élève cherche directement la réponse dans le premier paragraphe où il devrait repérer le mot-clé : "offrir".

En effet, la majorité des questions sont du type "littéral" ou de "choix multiple" (QCM). En cet état de cause, nous nous interrogeons : si en tant qu'enseignants avons répondu aux besoins socio affectifs et cognitifs de l'apprenant à travers ce type de questions ? Dans l'intention d'exciter essentiellement sa motivation d'apprentissage.

4.3. Analyse du document (2) du type Exhortatif :

Nous entamons l'étude du deuxième type par l'analyse de la rubrique de "compréhension" du document (01) intitulé: "Citoyennes, citoyens du gouvernorat du grand –Alger". D'après Rahmani C. (p47-48)

C'est un texte authentique autodafé mais il paraît que son auteur ne l'a pas conçu pour une étude scolaire. La disposition des activités de cette rubrique sont les mêmes :

- Observation / hypothèses de sens
- Lecture silencieuse

- Analyse (questionnaire) : les questions sont du type littéral qui se basent sur la détection des indices énonciatifs, et du type QCM pour l'encrage de l'action : "lancer un appel".
- Synthèse : il s'agit de l'élaboration du plan du texte.

Suite à ces observations, nous pouvons avancer dans ce contexte que :

- Les questions accentuent les tâches de perception textuelles et n'apprennent pas l'apprenant comment se rendre compte de la particularité de cette communication afin de favoriser l'acquisition d'un vocabulaire (dans le sens socio affectif), peut être par manque de consignes explicatives des activités.
- Les savoirs enseignés forment des connaissances déclaratives et non pas des connaissances procédurales. L'apprenant ignore pourquoi il est entrain de sauter d'une activité à une autre et n'en fait de liaison concrète avec l'hypothèse de sens ou de la synthèse.

4.4. Observations de l'enseignement de la compréhension du document (2)

En classe, l'intervention de l'enseignant est toujours dominante vue les contraintes du temps et du nombre d'élèves, mais ceci n'exclurait pas la possibilité d'exploitation de l'activité de la lecture pour un apprentissage explicite des stratégies de compréhension: mise en contexte, prise de notes, ..etc.

L'identification du type de ce deuxième texte, en première séance, appelée : "Imprégnation", diffère du premier (Argumentatif). Elle demande plus de finesse et de culture de la part de l'enseignant car l' "Appel" est un fait social complexe qui touche tous les domaines vitaux. En effet la formation et l'information sont nécessaires à l'enseignant afin de mieux gérer sa classe et résoudre en même temps des difficultés de représentation chez les apprenants.

Généralement l'enseignant prend deux ou trois exemples d' "Appel" qu'il écrit sur le tableau où apparaît des verbes d'injonction, d'ordre...etc. en disant :

il s'agit d'un nouveau type de texte qu'on nomme : "Appel". Puis, il prend le verbe : exhorter, l'explique selon sa dérivation : exhorte – exhortation – exhortatif qui veut dire : inciter, encourager...etc. Il faut noter ici que le texte le plus présenté aux apprenants est un texte photocopie qui porte le titre : **“Appel des Pacifistes”** (*Voir annexe 02*)

L'enseignant grave sur le sens du mot "exhorter" pour le faire apprendre et le faire retenir en mémoire des apprenants. Ces derniers, passifs, se trouvent contraints d'apprendre par cœur certaines notions devant un "éclectisme" non structuré qui, souvent, ne rend pas service aux apprenant faibles.

Autre remarque, aucune question ne se pose aux apprenants de nature à chercher à les rendre émetteur ou récepteur afin de les rendre compte des situations authentiques de communication. L'apprenant est souvent non concerné d'un "Appel". Sauf quelques rares interrogations de délimitation d'usage de tel ou tel expression dans ce nouveau type. La mémorisation de nouvelles expressions, s'avère plus importante que l'acquisition de nouvelles situations de communication écrites ayant une perspective d'apprentissage progressive de la langue cible. Pendant que l'objectif d'apprentissage des connaissances lors de la tâche de la compréhension de l'écrit est aussi la production écrite à laquelle les élèves « sont aussi engagés, sans en être toujours conscients, dans un processus de mise en mots et en textes de ces connaissances et que c'est cette mise en mots et en textes que l'enseignant évalue, et non les connaissances juxtaposées qui y transparaissent »⁽¹⁾

(1) : Bautier E. et Rochex J.Y. : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, édition Armand colin, 1992, p. 55

5. CONCLUSION

En fin de ces observations et analyses effectuées dont les résultats ne sont pas exhaustifs vu que l'enseignant et l'apprenant en classe sont constamment changeants ainsi que le contexte de la recherche. Nous tenons à récapituler nos remarques concernant l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension de l'écrit en classe de 3AS, et ce à partir du déroulement de la tâche en classe de 3AS et l'analyse de la rubrique correspondante, sur le manuel.

Au début, nous estimons que les objectifs finaux de l'enseignement scolaire du FLE tels qu'ils sont définis dans les programmes scolaires posent de nombreux problèmes conceptuels. Il nous semble, aussi, que le nombre et la diversité des objectifs intermédiaires les rendent trop ambitieux par rapport aux réalités du terrain. Ces objectifs demandent la mise en œuvre de la *négociation* et de la *conscience* au moment où domine l'absence de tout objectif personnel d'apprentissage, dans l'esprit de la plupart des élèves, par manque de maturité à l'égard du projet d'apprentissage. En outre l'absence de cohérence dans la méthodologie d'apprentissage et se basant sur l'éclectisme déstructuré chez les enseignants risque de perturber les apprenants les plus faibles qui ont besoin d'une forte cohérence d'enseignement sur laquelle s'appuyer.

Quant au manuel, malgré qu'il soit techniquement bien fait et dépourvu d'erreurs flagrantes, il ne peut constituer de livre de référence pour les élèves parce que les connaissances fondamentales ne sont pas présentées de manière explicite.

L'exposé des connaissances ne devient plus une référence mais un puzzle, dont seul l'enseignant a les clés d'assemblage, en proposant des ensembles d'activités qui risquent de dispenser les professeurs de réflexion pédagogique et donc d'adaptation au public qui leur est confié. Le manuel est essentiellement utilisé en classe comme ressource documentaire ou banque d'exercices. Pendant que la majorité des enseignants élaborent leur cours à partir de textes photocopiés ou en synthétisant un texte de plusieurs autres puis le faire adapter aux apprenants en charge.

Pour l'apprenant, le manuel n'apparaît ni comme une référence ni même comme un livre de simple lecture. Tout son intérêt est de s'efforcer d'apprendre par cœur des savoirs appartenant au fonctionnement de la langue qu'apprendre réellement des stratégies de compréhension de l'écrit voire une langue étrangère.

Malgré que l'objectif pédagogique est de se centrer sur l'apprenant, il faut avouer que cette centration n'est possible que lorsque les apprenants sont de véritables personnes responsables et intéressés à leur apprentissage. Cette centration exigerait, à notre avis, la mise en œuvre d'une véritable différenciation de l'enseignement prenant en compte les motivations, les besoins, les objectifs, les styles et stratégies de chacun des apprenants. La mise en œuvre de cette pédagogie demanderait une motivation et une maturité qui ne sont pas toujours présents chez les apprenants. Pendant que les besoins immédiats créés en classe par l'enseignant ne suffisent pas, d'où le problème fréquent de l'absence de motivation à l'égard de l'apprentissage chez les apprenants, surtout, ayant des représentations erronées concernant l'apprentissage de la langue française. Dans de telles conditions, deux questions nous paraissent importantes :

- Comment rendre compte de toutes les situations utiles de communication qui se rapprochent le plus possible de la réalité des apprenants et les créer en classe?
- Comment concilier la demande des élèves- qui veulent être préparer aux épreuves du baccalauréat, pendant que l'institution pédagogique leur demande d'être des commentateurs de documents et des communicateurs en LE. ?

En fin, si nous voulons réellement produire des individus – autonomes par le biais de l'enseignement moderne des langues, et notamment de la langue française, nous pensons que la tentation doit se transformer en une véritable tentative pédagogique basée sur des critères scientifiques dont les directives seront plus explicites.

1. INTRODUCTION

Ce chapitre est un travail pratique réalisé sur le terrain; nous avons exploité en ce sens différentes voies de sondage indirect, en proposant directement des questions sur feuilles aux interrogés, et directe par le biais de conversations notés avec les apprenants et aussi avec les enseignants.

La première expérimentation est sous forme de tests de compréhension d'extraits de textes afin de relier avec les observations et résultats obtenus en deuxième chapitre. Il s'agit de vérifier et de surveiller le comportement des apprenants en lecture de texte et à quelle nature de questions préfèrent – ils répondre. En effet, les extraits de texte choisis, chacun d'eux, sont suivis de trois questions de nature différente : 1. QCM - 2. Littérales – 3. Inférentielles

Nous en visons deux objectifs, le premier est de voir où se trouve la difficulté de compréhension soit au niveau de repérage ou au niveau cognitif des apprenants soit aux deux niveaux en même temps. En outre, faire apprendre aux "apprenants – témoins" comment peut – on réagir devant un texte quand on est indépendant de l'enseignant. Nous envisageons, à partir de cela, les *questions* comme aide à comprendre et non seulement d'évaluation. La démarche consiste à déplacer l'attention de l'élève à la performance : *produire une réponse*, et à la procédure : *comment produire cette réponse?* Ces deux tests ont été présentés à une vingtaine d'apprenants dans des occasions diverses. La seconde expérimentation est un questionnaire présentant deux parties de questions :

- La première est subdivisée en trois axes d'études et destinée aux enseignants.
- La deuxième est subdivisée en deux axes d'étude et destinée aux apprenants.

2. PRÉSENTATION DES DEUX TESTS DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

2.1. Premier test :

Paragraphe (3), ci-dessous, du texte à visée **Argumentative** : *L'Internet et l'intégration planétaire* :

« (...) *En effet jamais un outil de communication ne s'est développé de manière aussi spectaculaire que l'Internet : une centaine d'ordinateurs seulement consultaient l'Internet en 1988. Ils étaient 36 millions en 1988. Par ailleurs cet outil révolutionnaire quoi a donné naissance à des cyber – communautés rassemble des milliers de participants (particuliers et entreprises) sur de vastes champs d'activités : plus de 14 millions de personnes étaient abonnées à des services en lignes en 1898. Ce nombre devrait dépasser 700 millions dans deux ans et atteindre un milliard en 2005 (...)* » ⁽¹⁾

2.1.1. Questions

- **De nature littérales :**

- Combien d'ordinateurs consultaient l'Internet 1988 ?
- Combien de personnes ont été abonnées avant 2005?

- **De nature à choix multiples :**

- L'Internet est un :
 - Moyen de transport
 - Moyen de communication
 - Moyen révolutionnaire

(1) : Livre de français 3AS, op. cit., p. 12

- *De nature inférentielles :*

- Pourquoi est –il un outil révolutionnaire ?
- Que pense tu des cybers- communautés ?

2.1.2. Observations

- La lecture est du type balayage et linéaire.
- Pas d'utilisation de techniques de repérage.
- Les réponses aux questions littérales ont été plus rapides.
- La détection est appuyée par l'indicateur du temps dans la première question, et sur le mot – clé *abonnés* dans la seconde question.
- En QCM, la réponse était facile et permet au lecteur de revenir au texte. L'intérêt c'était pour faire apprendre un synonyme à "outil" et préparé le lecteur au mot suivant " révolutionnaire" qui apparaîtra dans la question suivante.
- Concernant les questions inférentielles, les réponses sont divergentes à cause du vain retour au texte et l'élève ne trouve pas beaucoup de chose à dire, ne sait pas le dire ou ne sait rien à dire. Déjà le mot "révolutionnaire" pose un problème vue sa résonance et aussi de même le mot "cyber" qui renvoi chez les lecteur aux salles d'Internet.

2.2. Deuxième test :

Paragraphe (2), ci- dessous, du texte : "*Appel des Pacifistes*" texte photocopié et fabriqué du type **Exhortatif** : (*Voir annexe 02*) :

« (..) C'EST INJUSTE ET INHUMAIN !

Le pris d'un seul missile intercontinental permettrait à 50 millions d'enfants de manger à leur faim pendant un an.

VITE, IL FAUT DESARMER!

La variole pourrait être définitivement vaincue si 10 minutes des sommes consacrées pour la guerre l'étaient pour la santé.

ARRETONS CETTE COURSE INSENSEE. (..) »⁽¹⁾

2.2.1. Questions

- *De nature littérales :*

- Combien d'enfants pourraient manger au pris d'un seul missile intercontinental?
- Quelle est la maladie citée dans ce paragraphe?

- *De nature à choix multiples :*

- Missile :
 - Fusée
 - Bombe
 - Arme

- *De nature inférentielles*

- Qu'est ce qui est injuste et inhumain?
- Pourquoi l'auteur a donné les deux exemples : La faim et la variole?

(1) : Texte anonyme, fabriqué

2.2.2. Observations

- Le lecteur est plus attiré vers les phrases en caractère majuscule.
- Les questions littérales et du QCM sont plus repérées par rapport aux questions inférentielles.
- Les questions inférentielles demandaient plus de réflexion.
- Pas de prise de notes

2.3. COMMENTAIRE DES OBSERVATIONS DES DEUX TESTS

Les deux tests avaient pour objectif de mettre en évidence la nature de la lecture – compréhension en classe afin d’inciter les enseignants de mettre en œuvre la pratique de l’enseignement explicite et faire apprendre aux élèves que parfois on a besoin de réfléchir pour pouvoir répondre aux questions et non pas de chercher, seulement, des indicateurs dans le texte.

On a bien remarqué qu’à travers ces deux tests, qui auraient pu être plus amples et diversifiés, que les lecteurs- apprenants réagissent presque de la même façon. Nous avons rencontré des difficultés de compréhension du vocabulaire et une pratique de lecture de forme débutante. Il est clair que le passage du simple décodage et du repérage superficiel d’indicateurs (temporels, de lieux, grammaticaux...) ne suffisent pas pour "apprendre à comprendre". Car ce dernier suscite un effort cérébral particulier qui demande attention et conscience et notamment une structuration cognitive.

Ces deux tests nous ont permis aussi de déceler quelques difficultés au niveau de la compréhension de l’écrit. Nous en citons quelques uns :

- a) la pauvreté en procédures de perception, autrement dit des procédés de décodage insuffisamment automatisé ce qui implique une mauvaise

identification des mots. Les apprenants – lecteurs lisent lentement et devinent le sens des mots grâce à leurs contextes dans des phrases isolées. Ce type de lecture rend difficile l'accès au sens global du texte.

b) Certains élèves ont encore du mal à comprendre ce qu'ils lisent. L'identification des mots écrits ne suffit donc pas à garantir une bonne compréhension du texte; encore faut – il que le lecteur soit capable de réaliser: des traitements locaux (permettant de construire la signification des groupes de mots et des phrases qu'il décode) et des traitements globaux (permettant de construire une représentation mentale de l'ensemble du texte). La compréhension d'un texte écrit exige donc, la mise en œuvre délibérée de stratégies qui permettent de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme. Ces traitements demandent certaines qualités de maîtrise des connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit...) et de repérage des idées principales d'un texte en localisant les informations pertinentes.

c) Les lecteurs utilisent massivement des stratégies de lecture de l'ordre "mot à mot" et traitent chacune des phrases comme étant des phrases isolées ce qui les empêche de pouvoir contrôler la cohérence de l'information reçue tout au long du texte en cours de lecture. La totalité des élèves ne comprennent pas l'importance et l'utilité des processus d'intégration et d'élaboration sémantique ni la nécessité de recourir aux inférences. Dans ce cas, ils ont aussi du mal au repérage de l'information pertinente, et ne savent pas lier entre leurs connaissances antérieures avec la nouvelle information.

d) Il faut savoir que nombre de nos apprenants dans ce cycle pensent que la compréhension d'un texte est l'équivalent du décodage et ne savent pas qu'il est nécessaire de construire des représentations, des inférences, au fur et à mesure du passage d'un paragraphe à un autre du texte. Ainsi la compréhension de l'écrit dépend de leur capacité de se rappeler les

informations les plus importantes et à chercher à construire les relations logiques que de chercher à apprendre par cœur les phrases.

Dans ce contexte, des stratégies de lecture sont nécessaires à être enseignées telles qu'apprendre aux lecteurs de ne pas s'arrêter devant une difficulté, de percevoir rapidement un groupe de mots, formuler des hypothèses au fur et à mesure de la lecture et surtout d'exploiter ses connaissances antérieures. Et les interventions de l'enseignant auront pour but de stimuler les connaissances des élèves et illustrer comment ces connaissances aident à mieux comprendre le texte tout en leur choisissant des textes en fonction de leurs connaissances.

Enfin, on pourra exposer des activités d'enseignement qui ont pour objectif: l'amélioration des compétences impliquées dans la compréhension et non pas de chercher à aider les élèves à automatiser le décodage ou à accroître le lexique et les connaissances en syntaxe. Ces activités ont un effet direct sur la qualité de la compréhension et qui doivent faire elles aussi l'objet d'un enseignement spécifique et systématique.

2.4. CONCLUSION

D'après ce qui vient d'être cité nous pouvons dire qu'une didactique de la compréhension en lecture doit chercher à maintenir plusieurs équilibres :

- Entre les activités liées à la pratique reitérée et réussies de la lecture et celles qui favorisent les prises de conscience sur les processus de lecture.
- Entre les activités de questionnement et celles de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des élèves, etc.)
- Entre les activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel, ce qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles.

En d'autres termes, maintenir la double visée :

- Apprendre à comprendre le mécanisme interne du texte pour obliger les apprenants – lecteurs à entrer dans le détail du texte
- Apprendre à reconstruire la cohérence du texte par les tâches de rappel, de résumé, de reformulation ...etc, qui peuvent être réalisées collectivement.

Le but de cette tentative pédagogique de la compréhension est de ne pas laisser apparaître des ambiguïtés en :

- la dichotomie entre identification des mots et la compréhension de texte.
- Privilégiant la compréhension littérale des paragraphes de textes au dépens de la compréhension des intentions communicatives des auteurs,
- Sollicitant exagérément entre le recours à la mémoire pour répondre aux questions;
- Ne favorisant pas chez les élèves le développement et la prise de conscience des stratégies qui assurent la compréhension et permettent le contrôle.

3. ENQUETE

Le questionnaire est une technique de sondage importante, nous l'avons choisi pour appuyer davantage nos constats et remarques sur l'enseignement – apprentissage de la compréhension de l'écrit en classe de terminal.

Afin d'organiser notre travail, ce questionnaire est divisé en deux parties de questions : la première partie de questions est destinée aux enseignants et la deuxième partie est destinée aux apprenants; toutes deux sont subdivisées en axes commentés et suivis par une conclusion.

3.1. LIEU DE L'ENQUETE ET PUBLIC VISÉ

Notre enquête a été réalisée auprès de certains lycées de la ville de Biskra : plus celui de Lioua, de Sidi Okba et de Djemmoura (agglomérations de Biskra).

La première partie de cette enquête a été destinée aux enseignants de la langue française au nombre de cinquante (50). Ces derniers soit ils enseignent des classes de terminal soit ils les ont déjà enseignées. La majorité d'entre eux sont des "Femmes" et la moyenne générale de leur expérience est de 8ans. La majorité sont titulaires de : licence de français, mais nombre d'entre eux sont des ingénieurs et des détachés PEF diplômés de l' ITE.

La deuxième partie des questions est destinée aux apprenants de classe de terminal de différentes séries dont le nombre dépasse la centaine. Mais par manque de respect de la date de remise et faute de réponse sincères plus que la moitié a été dispensé. Le nombre restant auquel nous supposons *témoins-sincères* est de (50) élèves de séries différentes.

3.2. LES QUESTIONS DESTINÉES AUX ENSEIGNANTS

Ces questions sont divisées en trois axes : (*Voir annexe 01*)

- AXE - I : Méthodes d'enseignement de lecture – compréhension
- AXE – II : Conscience et Mémoire
- AXE –III : Relation avec le livre scolaire

A partir de ces questions nous voulons déceler d'abord comment les enseignants procèdent – ils pour gérer une séance de lecture – compréhension et également comment faire apprendre à comprendre un texte à leurs apprenants. En outre nous visons par ces trois axes à mettre le point sur la relation didactique entre : l'enseignant, l'apprenant et le manuel scolaire qui leur est destiné.

Le questionnaire a été minutieusement choisi, parmi eux des questions qui ont été déjà posées par d'autres recherches dans ce domaine mais dans des contextes d'apprentissage différents. A savoir, nous sommes conscients de l'absence d'autres questions pertinentes sur la lecture- compréhension (de lexique, syntaxe...) mais vu que notre réflexion se veut spécifique à la rubrique compréhension, nous estimons qu'elles sont suffisantes pour répondre à notre souci.

3.2.1. Objectifs de l'axe – I : Méthodes d'enseignement de la lecture – compréhension :

Cet axe est consacré aux différentes méthodes que les enseignants pratiquent, généralement, lors des séances de lecture- compréhension. Notre intérêt est de mettre le point sur quelques consignes nécessaires à la tâche et voir si elles sont prises en considération et si on est conscient de leur usage.

1. Représentations et commentaires des données

Le tableau suivant résume en proportions le comportement des enseignants :

Représentation de l'axe –I –

Réponses Questions	R1		R2		R3		R4		Sans réponse	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Q1	45	90%	5	10%					0	0%
Q2	40	80%	10	20%					0	0%
Q3	0	0%	42	84%	8	16%	0	0%	0	0%
Q4	40	80%	5	10%					5	10%
Q5	45	90%	0	0%					5	10%
Q6	6	12%	44	88%					0	0%
Q7	29	58%	21	42%					0	0%
Q8	0	0%	20	40%	30	60%			0	0%
Q9	20	40%	25	50%					5	10%
Q10	15	30%	30	60%	5	10%			0	0%

- ***Commentaire de la réponse (1)***

Bien que les réponses soient positives, il nous semble que la difficulté de convaincre les lecteurs par un choix d'observation qu'un autre demeure incomplet à notre sens. Il est indispensable d'apprendre aux apprenants l'importance de l'observation et la production d'hypothèses.

- ***Commentaire de la réponse (2)***

La lecture est le premier contact avec le texte, linéaire ou analytique ou les deux en même temps, joue un rôle primordial dans la logique de la compréhension de l'écrit. On est déjà en face d'intention d'enseignement – apprentissage

Généralement, la forme de lecture qui se déroule en classe est la lecture linéaire. Plusieurs causes sont à évoquer à l'égard de cette tâche, comme l'intention d'accoutumer les apprenants à lire, même à ce niveau scolaire, pendant que ces derniers esquivent de la lecture analytique soit par ignorance de ses techniques soit parce qu'ils la considèrent en tant qu'effort supplémentaire à éviter.

- ***Commentaire de la réponse (3)***

Apprendre à produire des hypothèses de sens est une activité mentale, c'est inviter les lecteurs à déduire une signification. Nous voulons savoir si l'enseignant prépare les lecteurs à devenir autonome en compréhension

Il paraît que les [R2] et [R3] sont majoritaires au moment où nous attendions que les enseignants ne devraient pas rompre avec les savoirs antérieurs et mettre en exergue la valeur iconique. Cette démarche, selon les résultats, a rendu la tâche d'apprentissage inachevée et l'objectif d'entraînement à l'autonomie de la compréhension irréalisé.

- ***Commentaire de la réponse (4)***

Cette question est importante vue qu'elle cherche la situation envisagée et accordée à l'apprenant en situation de lecture – compréhension. Est – il passif ou actif ? Est – il supposé inscrit dans l'approche communicative ? Ou juste un accumulateur d'informations. La majorité des réponses correspondent au deuxième choix.

Nous supposons soit notre question n'est pas comprise, soit que l'apprenant est réellement conçu en tant que tel : récepteur d'informations et non pas un individu – interlocuteur. Il n'est pas considéré en tant qu'un des acteurs de communication supposée et proposée par le document. La relation texte / lecteur est instantanément utilitaire.

Malgré que souvent on leur fasse apprendre le schéma de communication et leur mentionne ses éléments. La conception de l'enseignant envers la langue contredit sa pratique en classe, par manque de connaissance ou de conscience pédagogiques. Si les apprenants considèrent l'apprentissage de la langue en tant que *matière*, certains enseignants considèrent les activités d'apprentissage en tant que cheminement obligatoire à pas fragmentés vers l'achèvement d'un programme.

- ***Commentaire de la réponse (5)***

Le choix du texte destiné à la lecture - compréhension s'effectue souvent suivant des besoins que l'enseignant localise, mais nous estimons que si ce choix est expliqué les apprenants seront plus motivés à comprendre le texte et à apprendre ce qu'il véhicule. Malheureusement, la majorité des réponses est négative ce qui reflète l'échec d'aboutissement aux fins pédagogiques.

- ***Commentaire de la réponse (6)***

La question est très précise, notre intention est de voir si l'enseignant tente de ramener l'apprenant à réfléchir sur la(s) signification (s) que dégage un texte. Il

paraît que l'ensemble des enseignants n'utilisent pas ce genre de démarche car ceci demande d'autres connaissances de la part des apprenants afin d'être disposés à organiser de nouvelles connaissances.

- ***Commentaire de la réponse (7)***

Selon les résultats, il paraît que les enseignants partagent les réponses avec une différence près pour [R1]. Mais qu'est ce qui peut expliquer la défaite en ces trois techniques de la part des apprenants ? Cet échec est généralement expliqué par les enseignants à cause de la pauvreté en connaissances linguistiques et de l'imagination productrice.

- ***Commentaire de la réponse (8)***

Dans cette question notre but est de savoir quelle nature de question choisit-il ? afin de mesurer sa gestion de la compréhension du document écrit. Comme le résultat le montre, la plupart des enseignants préfèrent poser des questions de nature : Q.C.M ou littérales. Or, même si ces derniers permettent aux apprenants de répondre rapidement, elles ne leur donnent pas l'occasion d'aller plus loin que le repérage superficiel des mots, supposés, clés et n'identifient en rien la capacité cognitive des lecteurs. L'éviction aux questions inférentielles, ou rarement posées, accentue la distance entre l'énoncé et l'énonciataire (sens global du texte).

- ***Commentaire de la réponse (9)***

Cette question est intéressante car le fait de préparer seulement des questions est considéré en tant que méthode d'alternative autrement dit l'enseignant respecte en quelque sorte l'intelligence de ses apprenants en ayant la probabilité que d'autres questions peuvent se créer lors de l'exposition des idées du texte. Nous avons remarqué à cet effet que la majorité des enseignants préparent d'avance les questions et la majorité de leurs réponses, si ce n'est pas toutes. En ce cas, les apprenants – lecteurs sont aussi privés de leurs propres efforts cognitifs.

- ***Commentaire de la réponse (10)***

Nous avons remarqué que la notion d' "Imprégnation" est ambiguë, dans le sens pédagogique, chez certains enseignants. En intervenant oralement, l'enseignant saisit l'importance de l'introduction dans le cadre d' "éveil de l'intérêt". Mais ce que nous avons remarqué lors de nos observations, l'intervention était juste pour le (éveil d'intérêt) confirmer. Ce qui ne répond pas à notre attente et notamment à l'approche communicative en laquelle nous sommes inscrits. L'enseignant guide les réactions et leurs réponses vers ce que lui attend d'eux et non pas de leur permettre de s'ouvrir sur de nouvelles situations de communication qui peuvent les motiver. De plus si on fait apprendre aux apprenants le pourquoi apprendre un type de texte, son rapport avec l'individu, la société..., rendra l'éveil de l'intérêt plus convaincant.

3.2.2. Objectifs de l'axe – II : Conscience et Mémoire

Nous avons choisi cet axe en second lieu par conviction que sans se rendre compte des objectifs de l'enseignement – apprentissage de la langue et notamment de la compréhension de texte, l'appropriation de nouveaux schèmes et la rétention des connaissances sont mises en cause.

Nous nous intéressons dans cet axe d'étude à la prise de conscience dans le parcours d'enseignement – apprentissage. A notre sens, être conscient des objectifs pédagogiques finaux et aussi du comment et du pourquoi de l'acquisition des savoirs est une voie vers l'apprentissage signifiant, au moins motivant.

Dans cette perspective, nous nous interrogeons si le message transmis par l'enseignant est bien reçu par les apprenants. Nous estimons que l'explicitation de certains concepts et procédures sont nécessaires afin de responsabiliser l'apprenant de son apprentissage et de le rendre autonome.

Les résultats obtenus dans cet axe montrent bel et bien combien est faible l'action sur la conscience et la mémoire des apprenants. Nous ne voulons pas dévaloriser les interventions des enseignants mais celles – ci demeurent des réactions, souvent, pour maintenir l'attention des lecteurs et non pas une démarche

à suivre et évaluée. Ceci est dû, à notre sens, au manque de formation didactique et stages spécialisés dans ce domaine.

1. Représentations et commentaires des données

Le tableau ci – dessous représente les réponses obtenues des questions relatives à cet axe.

Représentation de l'axe – II

Réponses Questions	R1		R2		Sans réponse	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Q1	0	0%	46	92%	4	8%
Q2	3	6%	30	60%	17	34%
Q3	36	72%	4	8%	10	20%
Q4	2	4%	33	66%	15	30%

- *Commentaire de la réponse (1)*

La réponse a été attendue, la totalité des enseignants n'apprennent pas à leurs apprenants les objectifs de sortie (finaux) de leur apprentissage de la langue. Serait – il par manque de temps ou de désintéressement, malgré les recommandations ministérielles. L'apprenant ne sait pas qu'il est appelé à devenir responsable et autonome, qu'en fin de son apprentissage devrait acquérir une langue et avoir des notions adéquates sur la culture française après dix ans d'apprentissage.

- *Commentaire de la réponse (2)*

Autre question au moment d'apprentissage, malgré que le cursus scolaire est basé sur l'étude typologique des textes, l'apprenant ignore pourquoi on lui a choisi ces quatre type de textes (argumentatif- exhortatif – expositif – narratif) et selon cet ordre.

A notre sens, avoir conscience au moins de cette typologie au début de la première rencontre avec les élèves, allège à un certain degré la crainte envers l'apprentissage et permet en outre un engagement de leur part. Or la réponse dénote qu'on préfère faire découvrir chaque type de texte à part en tant qu'un ensemble d'éléments linguistiques particuliers.

- ***Commentaire de la réponse (3)***

Cette question rejoint la première, mais dans celle-ci nous voudrions savoir si les enseignants conçoivent cette tâche pédagogique en tant qu'une partie de l'enseignement ou non. Résultat : positif chez la majorité des enseignants mais reste à savoir si les enseignants prennent cette intervention en tant que démarche vers l'autonomie ou juste des leçons de morale.

- ***Commentaire de la réponse (4)***

L'auto évaluation est une méthode d'auto rectification et de rétention. Si les apprenants s'en rendent compte cela leur permettrait d'acquérir une compétence en compréhension de l'écrit. Choisir une réponse au lieu d'une autre, reformuler une réponse...aident les apprenants à retenir et se satisfaire de leur apprentissage. Résultat obtenu est généralement négatif. L'apprenant ne prend pas conscience de ses erreurs d'apprentissage.

3.2.3. Objectifs de l'axe – III : Relation avec le livre scolaire

L'approbation du manuel scolaire de français de 3AS (2004/2005) de la part de l'enseignant et de l'apprenant est essentielle dans la relation didactique qui les rassemble. A cet effet nous nous y sommes intéressés afin de dégager la représentation dominante à partir de laquelle nous pourrions avoir une idée sur la façon de procéder en l'acte d'enseignement. Notre intérêt à travers cet axe est de mettre en valeur la relation didactique entre les deux partenaires de l'enseignement – apprentissage et le livre scolaire.

1. Représentations et commentaires des données

Représentation de l'axe – III

Réponses Questions	R1		R2		R3		Sans réponse	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Q1	0	0%	10	20%	33	66%	7	14%
Q2	13	26%	37	74%	0	0%	0	0%
Q3	0	0%	50	100%			0	0%
Q4	0	0%	50	100%			0	0%
Q5	25	50%	9	18%			6	12%

- *Commentaire de la réponse (1)*

Cette question nous renvoie vers la question du manuel, comment est – il considéré chez l'enseignant ? Selon les résultats la plupart des enseignants considèrent le manuel scolaire de la 3AS en tant que document supplémentaire. On y fait recours sauf pour des questionnaires ou des exercices de consolidation. Ce comportement à l'égard du manuel influence sur celui des apprenants, de ce fait le trait d'union entre les deux.

- *Commentaire de la réponse (2)*

L'importance de cette question est de savoir le degré de la relation entre le manuel scolaire de l'élève et l'enseignant.

Les résultats de cette question étaient prévisibles, vu nos observations sur le terrain (classe). Nous avons constaté en classe, et selon les résultats, qu'il est rare que les enseignants recourent au manuel de l'apprenant. Malgré que les raisons sont diverses, il est aussi important de rappeler les carences que peut produire la "photocopie" (cohésion / cohérence) au niveau de la réception et au statut qu'on fait acquérir à l'apprenant (lecteur et / ou interlocuteur...).

- ***Commentaire de la réponse (3)***

Nous voudrions savoir en posant cette question si l'enseignant suit littéralement ou presque les propositions du manuel, précisément les questions suggérées dans la rubrique "compréhension". Il est fort clair que tous les enseignants sont unanimes : on ne le suit pas toujours, souvent les questions sont inventées suivant le niveau de la classe ou dirigées vers l'intention de l'enseignant à faire apprendre.

- ***Commentaire de la réponse (4)***

La réponse est : Oui, pour le deuxième choix. Il paraît que tous les enseignants ne possèdent pas un guide de maître contenant des directives, et méthodes à suivre. L'enseignant est généralement confronté à des situations d'enseignement qui appellent à sa finesse, sa culture et son expérience. Cet état nous informe sur la situation critique que vit nos enseignants avec l'absence totale de formation en didactique et méthodologie.

- ***Commentaire de la réponse (5)***

Nous voudrions par là passer un message en trois points :

- Il s'agit de prendre en considération le point de vue des enseignants sur le contenu du manuel scolaire.
- En outre déceler la part de motivation des enseignants car si on n'est pas convaincu d'une partie ou de la totalité de la présentation de la langue à enseigner, ceci reflète sur la façon ou la démarche d'enseignement personnel de chaque enseignant.
- Comment peut-on inculquer une perspective pédagogique incitant à la communication pendant que des textes fonctionnels (lettres, CV...) et d'autres esthétiques (poésie, chansons...) sont absents du manuel

La réponse obtenus n'était pas claire car, à notre avis, on ne s'interroge pas sur de tel sujet tant qu'on est passif. Malgré que presque la totalité des enseignants voient que l'apprentissage à base typologique de texte est insuffisant (*Voir annexe 01*).

3.3. LES QUESTIONS DESTINÉES AUX APPRENANTS

Ces questions sont divisées en deux axes d'étude :

- Axe –I - Stratégies d'apprentissage de la compréhension
- Axe – II - Conscience d'apprentissage de la compréhension

3.3.1. Objectifs de l'axe –I : Stratégies d'apprentissage de la compréhension

L'objectif de cet axe l'explique son intitulé, notre souci et d'une part éveiller les apprenants à mettre en œuvre des procédés cognitifs qui octroient la tâche de lecture. Nous cherchons par le biais des questions suivantes, apprendre aux apprenants comment peuvent-ils rendre leur apprentissage signifiant et en être responsable.

1. Représentations et commentaires des données

Représentation de l'axe – I

Réponses Questions	R1		R2		R3		R4		R5		Sans réponse	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Q1	3	6%	40	80%	0	0%					7	14%
Q2	0	0%	50	100%							0	0%
Q3	30	60%	20	40%	0	0%					0	0%
Q4	0	0%	25	50%	15	30%					10	20%
Q5	30	60%	0	0%							20	40%
Q6	0	0%	2	4%	40	80%	2	4%	0	0%	6	12%
Q7	8	16%	35	70%	0	0%					7	14%
Q8	38	76%	12	24%							0	0%

- ***Commentaire de la réponse (1)***

Cette question s'intéresse au rapport des indices paratextuels à l'anticipation du sens du texte. D'après les résultats, il paraît que le plus observé est le "titre". Ce qui pourrait poser problème chez la plupart des apprenants en cas de son absence. La présence du titre est un repère estimé facilitateur à l'accès d'un sens aux apprenants. Mais ces derniers ne savent pas que certains titres sont sources de confusion surtout ceux relatifs au type narratif de textes, exemple : L'INCENDIE (M.DIB). Et même si le repérage est effectué, la procédure est souvent improvisée et non structurée.

- ***Commentaire de la réponse (2)***

Cette question est directement liée au manuel : rubrique "compréhension" où figurent les premières consignes : observation / hypothèse.

Les résultats prélevés indiquent la carence totale de cet exercice qui devrait être intériorisé depuis la première année du secondaire.

Apparemment, les élèves manquent de techniques d'observations. En effet, l'hypothèse de sens soit elle n'est pas enseignée ou soit elle n'est pas assimilée.

Sous – estimé l'effet de la production d'hypothèses, de la part des enseignants, et entamer directement l'analyse du document appuie la conviction des apprenants qu: apprendre le français est une sorte de répétition d'informations sans utilité extra scolaire (prgmatique). Ainsi, ils seront démotivés à l'égard de l'apprentissage de la langue cible souvent comprise en tant que *matière* à faire passer.

- ***Commentaire de la réponse (3)***

Il évident que des questions relatives au document (texte) soient apparues afin de comprendre davantage l'idée générale du texte. Mais notre intérêt ici est de relever la nature de questions préférées.

Les résultats relevés indiquent à quel point est la crainte (représentation) de rencontrer des questions de nature inférentielles.

Généralement, on préfère les QCM et les questions directes qui ne demandent pas beaucoup de réflexion et de déduction. Or, nous savons combien il est important de faire apprendre aux apprenants d'inférer afin d'approprier un bagage linguistique et une capacité cognitive. L'apprenant ne doit pas larguer ses connaissances ou les invalider mais au contraire; les questions inférentielles font appel à son expérience et à ses attentes cognitivo – affectives.

- ***Commentaire de la réponse (4)***

Cette question se dirige vers l'usage de quelques stratégies et comportements en cas de difficulté de compréhension d'un mot difficile.

Les résultats relatifs à cette question montrent que les apprenants, par manque de moyens didactiques, préfèrent la traduction de quelques mots en arabe (s'ils en trouvent l'occasion). La réflexion doit se faire à partir des schèmes de la langue maternelle et sans recourir à l'usage du dictionnaire. On peut expliquer ce comportement par la dépendance, exagérée de leur part, au professeur, d'une part et de l'intérêt insuffisant qu'ils portent au document et à l'apprentissage de la langue, d'autre part. Malgré que l'effort consommé afin de comprendre un mot, notamment clé, ne dépasse pas quelques secondes et l'apprenant – lecteur se trouve épuisé. On note aussi, que l'enseignant ne parle pas souvent sur l'utilité d'usage du dictionnaire au moment de cette tâche ou de la prise de notes.

- ***Commentaire de la réponse (5)***

Cette question est aussi importante car nous visons encore une fois l'usage de stratégie en lecture – compréhension et si l'apprenant est conscient de sa (ses) manière(s) de lire.

Les lectures linéaire et cursive (syllabique) sont plus pratiquées que l'analytique (recherche de sens et d'acquisition).

Nous pouvons expliquer ce comportement par :

- La mauvaise pratique de la lecture en classe (généralement non régulée).
- La non pratique de la lecture en tant qu'activité en classe ou chez soi.
- La représentation erronée qu'a le lecteur envers la lecture

- ***Commentaire de la réponse (6)***

Cette question rejoint celle des stratégies lors d'une activité de lecture, dans le but de dire à l'apprenant que le fait de : lire, n'est nullement, et seulement, produire une voix, mais d'autres tâches peuvent l'accompagner.

Selon les résultats mentionnés dans le tableau, 80% d'entre eux pratiquent la même stratégie en cas de difficultés de compréhension en lecture: souligner les mots difficiles qui, souvent, ne sont pas des mots clés. La majorité des lecteurs cherchent le sens de mots dans une phrase (micro structure) et oublient la recherche du sens global (macro structure) d'où résulte l'idée principale du texte. Autrement dit, le lecteur se sent contraint de répondre aux questions qu'acquérir des schémas de communication lui permettant de réagir (effectivement et affectivement) avec le texte.

- ***Commentaire de la réponse (7)***

Cette question rejoint la précédente et elle lui est logiquement liée. 70 % des apprenants préfèrent commencer par les questions du "FONCTIONNEMENT DE

LA LANGUE" (conjugaison, grammaire, orthographe). Afin de vérifier leur réponse, nous leur avons posé une question supplémentaire : pourquoi ce choix? La réponse correspondait à notre attente : il s'agit de répondre à ces questions selon des règles mémorisées et ceci ne demande pas d'effort de compréhension sémantique mais un certain entraînement d'intériorisation.

On comprend que le parcoeurisme est favorisé implicitement chez les élèves. Le conflit entre apprendre une langue et réussir un examen demeure un chantage permanent pour l'apprenant même si d'apparence il a réussi son examen. En effet, nombre d'étudiants à l'université souffrent de cette hantise de la compréhension. La majorité des apprenants voient dans l'attribution du sens à un document écrit un effort considérable et se contentent de répondre au QCM et ce après un parcours de 14 ans d'apprentissage de la langue française.

- *Commentaire de la réponse (8)*

Cette dernière question est une question de prolongement aux deux autres précédentes afin de vérifier nos hypothèses sur le comportement du «compreneur» lors d'une évaluation de l'*autonomie* en compréhension de l'écrit.

Plus que 75% ont choisi : rédiger un texte. Il est si enchanteant de rencontrer une telle proportion. Pour subvenir à notre curiosité, nous avons posé une question supplémentaire : Pourquoi ce choix ?

La réponse prépondérante : la crainte de ne pas comprendre tout le texte, du moins de quoi il parle ? Pour eux le deuxième choix est une fuite et non pas une capacité d'être autonome en production écrite.

Il paraît que nos apprenants, hélas, n'ont pas été informés ou entraînés que rédiger un texte nouveau, qu'il soit prolongement ou autre, est un travail d'imagination et de création, propre à eux, et ne doit pas dépasser les consignes de production. Ainsi que le résumé est une autre technique qui ne suppose pas

seulement la réduction de l'énoncé mais qui dépend des stratégies de lecture de prise de notes, de l'extraction d'idées...etc. Les fonctions du *compreneur* sont multiples, si on veut lui apprendre à réussir il est préférable de commencer en lui apprenant réussir quoi ?

3.3.2. Objectifs de l'axe –II : Conscience d'apprentissage de la compréhension

La signifiante d'apprentissage qu'on demande à l'apprenant grâce à la mise en œuvre de ses stratégies, ne peut être applicable sauf si elle est précédée par sa prise de conscience envers son apprentissage de la langue et à l'égard de son rôle didactique dans le parcours d'enseignement – apprentissage de la langue.

Cette conscience devrait toujours être présente au cours de son apprentissage ; en effet, l'apprenant est censé interroger son enseignant sur tout ce qui peut le préoccuper afin d'intégrer des nouvelles connaissances et se motiver. Ainsi sa relation didactique avec son manuel scolaire s'évolue et son acquisition devient stratégique.

1. Représentations et commentaires des données

Représentation de l'axe – II

Réponses Questions	R1		R2		R3		Sans réponse	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Q1	0	0%	40	80%			10	20%
Q2	0	0%	48	96%			2	4%
Q3	4	8%	0	0%	20	40%	26	52%
Q4	0	0%	35	70%	7	14%	8	16%

- *Commentaire de la réponse (1)*

Cette question est posée afin de savoir si l'apprenant saisit sa part de contribution en tant que partenaire d'apprentissage de la langue, et s'il est conscient des situations de communication proposées par le programme ou le manuel.

La réponse de la majorité des apprenants est négative. Ceci reflète l'aspect traditionnel de l'apprentissage de la langue ce qui contredit les recommandations théoriques et les attentes pédagogiques.

Alors que l'apprenant devrait à travers les types de texte être sensibilisé et mis en pratique (écrit / oral) dans le but d'exercer sur lui un effet procédural qui lui permettrait de prolonger ses acquis et s'intégrer pédagogiquement et socialement par le biais de la compréhension et de la production

- *Commentaire de la réponse (2)*

La question actuelle est posée afin de mettre en évidence le caractère général de nos apprenants envers la langue cible.

La réponse est négative comme le montre le tableau. Dans un tel cas, d'ignorance totale des objectifs pédagogiques d'apprentissage du FLE, l'échec de l'apprentissage sera préalablement prévu. Nous estimons que des notions comme :

- la communication
 - l'autonomie
- } principaux objectifs de cet apprentissage, doivent

être annoncées dans le manuel et explicitées par l'enseignant. Ce qui aidera l'apprenant à l'assimilation de son rôle lors des différentes activités, notamment en compréhension de l'écrit.

- *Commentaire de la réponse (3)*

Cette question est proche à celle en (05) dans le sens où l'apprenant devrait posséder un manuel et un dictionnaire propre à lui comme moyen et intention d'apprentissage.

La réponse de la majorité est négative. Nous pensons que le seul commentaire à faire à l'égard de cette réponse est que la relation entre "manuel" et "apprenant" n'existe pas réellement dans nos classes ou jamais racontée et rencontrée. Au moment où le manuel est considéré en tant qu'enrichissant linguistique et un appui mnémonique mal exploité par nos apprenants

Commentaire de la réponse (4)

Dans cette question, une nouvelle situation apparaît, les conditions de réception du texte sont particulières car il s'agit d'un contexte d'évaluation certificative pédagogiquement obligatoire.

La proportion inscrite, dans le tableau, correspond aux apprenants qui ont choisi la deuxième réponse : "*Je cherche directement les questions*". Ce comportement de la part des élèves a été aussi confirmé par les enseignants et par nos observations en classe. Hanté par la crainte de ne pas répondre correctement, par le nombre de questions et par le temps, l'apprenant en recevant un texte d'examen ne tarde pas à voir les questions et aussitôt se demander comment va-t-il répondre avant même de lire le texte proposé.

Les consignes d'observation, d'hypothèses se sont également oubliées. Nous nous interrogeons, dans ce contexte, pourquoi ? Serait – ce le manque de prise de conscience lors d'apprentissage ? le manque d'effets sur le comportement du lecteur à cause de la non évaluation de son autonomie d'apprentissage ?

3.4. Conclusion

Selon les résultats et les commentaires, il semble que malgré les consignes ministérielles théoriques et les objectifs préconisés, l'enseignement - apprentissage du FLE, sur le terrain, et notamment de la compréhension de l'écrit sont loin d'être réalisés dans des conditions *adidactiques*.

Mettre en cause ces comportements des partenaires du contrat d'apprentissage est impératif si nous voulons atteindre nos objectifs socio - pédagogiques.

Nous avons pu tirer, également, de ces résultats que le manuel scolaire actuel est totalement mal exploité, ce qui porte atteinte à la relation : manuel / apprenant et la relation : enseignant / manuel, et aussi à la relation apprenant / enseignant.

Nous avons remarqué aussi que des enseignants, malgré que certains d'entre eux pensent pratiquer l'interaction, sont loin de l'*Approche Communicative* préconisée par l'institution. Le non recours à l'enseignement explicite des savoirs et des savoir – faire, et des processus mis en œuvre en situation de lecture – compréhension, confirment notre hypothèse de : l'absence de l'autonomie du *compreneur*.

Il est donc important que l'enseignant doit être réencadré dans une perspective communicative et subvenir aux besoins de l'apprenant selon un apprentissage procédural.

Enfin, il faut dire que ces questions sont à titre indicatif et d'orientation. On aurait pu poser d'autres questions concernant notre souci mais nous nous sommes limités aux questions considérées les plus pertinentes.

4. CONCLUSION

Tous les enseignants ont déjà rencontré dans leur classe des apprenants qui savent très bien lire à haute voix, mais qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ce sont souvent des apprenants qui n'ont pas de stratégies de lecture à leur disposition.

Une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en oeuvre consciemment pour comprendre un texte. Et c'est cette conscience qui fait la différence entre un bon lecteur et un faible lecteur.

Le bon lecteur est un lecteur stratégique et actif, il se pose continuellement des questions comme: De quoi parle le texte? Que va-t-il arriver maintenant? A quoi ressemble cette personne, cet objet, cet endroit? Qu'est-il arrivé jusqu'à maintenant? Qu'ai-je appris dans ce texte? De cette manière, il planifie sa lecture, en vérifie le bon déroulement et effectue un retour sur cette dernière. S'il rencontre un problème en cours de route, il est capable de reconnaître qu'il y a perte de compréhension et de choisir le moyen qui convient le mieux pour récupérer le sens du texte.

À l'inverse, le lecteur non stratégique ne réalise pas qu'il vient de perdre le fil du texte; quand il le réalise, il ne connaît pas les stratégies susceptibles de l'aider à solutionner son problème; quand il connaît une stratégie, il ne sait pas toujours l'utiliser correctement; enfin quand il sait utiliser une stratégie, il ne possède souvent pas les connaissances suffisantes pour choisir le moment approprié à son utilisation.

Nous pouvons donc dire que les stratégies ne sont pas des automatismes (comme reconnaître un mot globalement) ni des algorithmes (comme additionner des nombres) mais des comportements qui relèvent de la résolution de problème.

L'expérience nous a appris qu'il ne suffit pas de faire lire des textes aux apprenants pour qu'ils deviennent des lecteurs stratégiques. Les apprenants habiles découvriront probablement par eux-mêmes des stratégies efficaces de lecture, cependant si on laisse ces découvertes sous leur seule responsabilité, on risque d'agrandir l'écart entre les plus forts et les plus faibles d'entre eux. En effet, il faut ajouter à la seule pratique de la lecture un enseignement explicite des stratégies, un enseignement qui aura comme objectif d'aider les élèves à développer des ressources cognitives, affectives et métacognitives. Il s'agit d'enseigner aux apprenants non seulement COMMENT utiliser une stratégie, mais également POURQUOI et QUAND l'utiliser. Si on enseigne des stratégies aux élèves, c'est

essentiellement pour qu'ils les utilisent dans leurs lectures personnelles: il faut donc en parallèle s'assurer que les élèves lisent régulièrement et développer chez tous le goût de lire.

Nous voici arrivé au terme de ce mémoire qui veut en un sens rendre plus efficace et signifiant l'enseignement du français langue étrangère par le biais de l'enseignement de la **compréhension de l'écrit**. Ce mémoire se termine, donc, mais ne clôture pas le sillon de la recherche ni en ayant la totale satisfaction de la notre. Nous croyons que ce mémoire est une initiation à une recherche plus solide à l'horizon, avec plus d'analyses et d'exemples diversifiés, cependant nous avons le sentiment de n'avoir dit que peu de choses. Il aurait été intéressant d'approfondir davantage dans le sens d'une étude *quantique* vérifiée par les *scores* et plus illustrée. Une étude comparative pourrait nous faire aboutir à des résultats plus ou moins justes aux niveaux affectifs et cognitifs des apprenants à ce stade d'apprentissage.

De toute façon, nous pouvons confirmer que nous sommes, au moins, arrivés à dégager des situations critiques d'enseignement - apprentissage notamment en compréhension de l'écrit. Et que nous avons pu, à un certain degré d'observation et d'analyse, déceler des carences méthodologiques sur le terrain confronté aux objectifs théoriques.

Selon les résultats de notre recherche, dans un lieu et temps déterminés, nous pouvons dire qu'on est loin de produire un apprenant complètement **autonome** dans le sens : être indépendant de l'enseignant en compréhension et en production (écrite/orale). Il nous semble, dès le début, que la conscience méthodologique et de s'inscrire dans une approche voulant à terme produire un apprenant- autonome sont totalement absentes en classe. Pendant que nous avons déduit, à partir des différents entretiens avec certains enseignants et responsables d'établissement que l'état d'apprentissage de la langue française est dans une situation embarrassante.

Il nous semble que le manuel scolaire et les méthodes d'enseignement actuels ne manquent pas d'engagements sincères en proposant des supports, des activités correspondant aux situations d'enseignement, tout en mettant en œuvre une variété de modes d'implantation. Mais cette variété des profils d'usage, trouvent –

elles des réponses pédagogiques ? Favorisent – elles un enseignement signifiant ?
Rendent – elles les apprenants conscients de leur apprentissage ?

Plusieurs réflexions glanées dans des articles et des ouvrages qui ont analysé les partours de ces modes d'appréhension des textes. En ce qui nous concerne, nous nous sommes intéressés au manuel de 3AS (2004) et plus spécialement aux types de textes, reconnus par l'institution pédagogique, selon les objectifs mentionnés, en tant que favorisant l'apprentissage de la langue française.

Les textes présents dans ce livre de l'élève sont intéressants mais qui demandent une richesse culturelle, de la part de l'enseignant, et maîtrise de certains concepts fonctionnels afin d'initier les apprenants à l'élaboration du sens. De plus, le choix des textes n'est pas aussi évident chez la plupart des enseignants; si l'on doit enseigner aux apprenants à comprendre un texte qui pose des difficultés de compréhension il faut, encore, être en mesure de choisir le texte adéquat aux besoins langagiers et pragmatiques et nommer clairement les attentes liées à cette compréhension. Nous estimons que les textes proposés aux apprenants doivent susciter un travail de construction du sens qui implique forcément un travail d'inférences en inculquant les connaissances antérieures.

Si l'enseignant limite la lecture - compréhension au décodage des mots, des phrases, c'est à ces tâches minimales que se limiteront la plupart des élèves dans leur lectures. On ne peut limiter la compréhension à ses degrés jugés inférieurs et rejeter les processus inférentielles. Alors qu'en définissant une tâche de lecture-compréhension en classe, l'enseignant pourra identifier, aussi, quels sont les seuils de compétence que les apprenants doivent atteindre pour justement comprendre le texte à lire. Et pour raffiner sa compréhension, l'apprenant - lecteur doit avoir conscience d'aller au-delà de la première information.

A ce moment est introduite la question des connaissances préalables du lecteur et sa capacité de construire un modèle de situation, c'est-à-dire de se représenter l'espace, le temps... qui influencent sur le succès de l'activité de la

compréhension. Ces deux aptitudes sont conditionnées par les performances de la mémoire immédiate de l'individu (apprenant) – lecteur. Dans un mouvement itératif, le lecteur s'éloigne du texte pour constamment changer sa perspective et l'adapter à la fois à ses connaissances et aux signes tirés du texte. Toutes les connaissances convoquées en compréhension proviennent de la mémoire, c'est pourquoi pour aider l'apprenant dans son travail de compréhension, il est important d'organiser ses connaissances de façon structurée.

En lecture – compréhension rime trop souvent avec les questions relatives aux textes à lire. Mais, mentionne Giasson, «on déplore que les questions ne servent parfois qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte, cette façon d'employer les questions laisse entendre aux élèves, que le but de lecture est de répondre aux questions et non de poursuivre un objectif personnel [...] elles maintiennent le lecteur dans une compétence de surface. »⁽¹⁾, et elles lui enseignent que comprendre un texte, c'est retenir ce qui compte dans le texte ce qui produit un décalage entre les objectifs pédagogiques et la pratique effective dans la classe. Si les questions sont nécessaires à la pratique de la compréhension on doit y inclure des questions d'inférences, pour qu'ils jouent aussi le rôle d'organiseurs cognitifs et non pas seulement celui d'évaluateurs. Elles doivent leur permettre d'apprendre à retrouver de façon *autonome* des structures textuelles fondamentales.

On ne saurait donc apprécier l'intérêt d'une activité de lecture sans prendre en compte l'apprenant et les processus particuliers de la réception du langage écrit qu'il met en œuvre. Les seules propriétés du texte ne peuvent suffire à expliquer la façon dont le lecteur va procéder pour le comprendre.

Autre point de vu, rejoignant d'autres recherches, est que l'enseignement de la compétence de la compréhension de l'écrit peut, et doit, être enseigné. D'ailleurs les conséquences de cet enseignement – apprentissage peuvent :

- Rendre conscient le processus d'acquisition et de l'appropriation de la langue

(1) : GIASSON. J : , op cit, p. 233

- Apprendre aux apprenants à produire des inférences et de récupérer leurs savoirs antérieurs
- Réactiver la mémoire et rendre l'apprentissage signifiant
- Rendre –compte l'apprenant de son autonomie
- Rendre l'apprenant responsable de son apprentissage

Ainsi les obstacles rencontrés lors de la lecture – compréhension, qu'il soit au niveau du déchiffrage et de la reconnaissance des mots, ou d'ordre inférentiel ou d'ordre cognitif et métacognitif causés par le cumul des difficultés lors de l'accomplissement des activités, peuvent être palliés .

Nous rajoutons aussi qu' *Apprendre à comprendre* demanderait un nouvel aménagement au sein des esprits des apprenants et ne pourrait être le fruit d'un travail exclusivement scolaire, mais celui d'un engagement de toute la société. Vue que l'objectif éducatif est une partie intégrante de la société en d'autre terme responsabiliser l'apprenant c'est le préparer à l'intégration dans système social.

La compréhension de l'écrit devrait d'abord commencer par cette incitation civique que provoquent les différentes affiches et les enseignes dans les rues et qui représentent un recueil de production écrite suscitant une communication et peuvent guider le goût de l'apprenant – lecteur et son attention épistémologique.

Nous sommes, donc, devant un projet de société qui doit inciter à comprendre pour pouvoir réagir. Donner sens à un texte c'est donner sens à une partie de la vie. Or, sans individus capables de lire le monde, comme ils sont capables de lire un livre, et le comprendre efficacement nous risquons d'engendrer une génération inconsciente et amatrice de la dépendance culturelle voire la dépendance d'interprétation de la vie.

Afin d'assurer la pérennité de notre héritage culturel et le bon fonctionnement de l'interculturel, on est contraint de prendre des mesures pédagogiques convenables. Ces derniers auront pour souci primaire développer les

capacités et compétences langagières selon une approche d'appropriation communicative. Ainsi, l'apprenant – individu sera pédagogiquement développé afin qu'il acquiert une personnalité indépendante tout en respectant les valeurs de sa société et sa nation.

La tâche de l'enseignant, en compréhension, n'est pas seulement rechercher l'ensemble parfait de stratégies à enseigner, mais plutôt de développer un comportement de conscience d'apprentissage chez les apprenants, un comportement de recherche continue de sens et d'auto-évaluation. A titre d'exemple :

- Préciser son intention de lecture
- Activer ses connaissances antérieures
- Anticiper le contenu du texte à partir du titre, des illustrations
- Vérifier les anticipations de départ
- Effectuer des relations entre des parties du texte (inférences)
- Sélectionner les idées importantes du texte
- Se créer des images mentales
- Se poser des questions personnelles sur la visée du texte
- Résumer des parties de texte

L'apparition de l'enseignement des stratégies est indispensable dans un programme proposant la lecture- compréhension en tant que tâche d'acquisition, car il permet aux enseignants de découvrir plus aisément les processus effectués dans la tête du lecteur et amène, également, ce dernier à devenir plus actif dans la recherche de sens.

Notre réflexion s'achève donc, en mettant en cause : l'autonomie supposée que nous croyons n'est pas encore atteinte. Et nous proposons la possibilité d'enseignement de la compréhension de l'écrit, car on s'aperçoit que dans le milieu scolaire, la compréhension est laissée au domaine de l'implicite et plus souvent évaluée qu'enseignée.

Enfin, même si le titre de ce mémoire annonce le concept *compétence*, nous regrettons qu'il n'ait pas été clairement posé.

En outre, ce mémoire ne constitue en rien un ouvrage exhaustif avec recettes pédagogiques, il s'agit plutôt d'un travail qui pourrait permettre à l'enseignant d'enrichir son savoir et sa pratique et inviter le jeune chercheur à explorer des pistes encore inexploitées.

ANNEXE 01

QUESTIONNAIRE

- 1. QUESTIONS DESTINEES AUX ENSEIGNANTS**
- 2. QUESTIONS DESTINEES AUX APPRENANTS**

1. QUESTIONS DESTINEES AUX ENSEIGNANTS

()

Etablissement :.....

Diplôme

Expérience.....

AXE - I : Méthodes d'enseignement de lecture – compréhension

Question (1) : Si vous leur demandez d'observer le texte, les guidez – vous vers des ‘champs’ d'observation précis?

- oui
- non

Question (2) : Quelle forme de lecture s'exerce en votre classe :

- linéaire ?
- analytique ?

Question (3) : Par quelle ‘technique’ vous leur apprenez les hypothèses de sens ?

- relier avec des connaissances antérieures
- les indices textuelles
- les indices paratextuels
- attirer l'attention vers les images

Question (4) : Lors de la lecture mettez – vous l'apprenant dans une situation de :

- réception d'un texte – message ?
- de réception de nouvelles informations relatives au type ?

Question (5) : Les apprenants sont – ils conscients de votre choix du texte ?

- oui
- non

Question (6) : Expliquez- vous aux apprenants pourquoi un sens est plus valable qu'un autre ?

- oui
- non

Question (7) : Apprenez – vous aux apprenants ‘ la paraphrase’, la ‘ reformulation’ et le ‘ résumé’

- en tant que techniques de compréhension ?
- juste parce qu'ils se trouvent dans programme?

Question (8) : Quelle nature de question préférez – vous ?

1. inférentielle
2. Q.C.M
3. littérale

Question (9) : Préparez – vous d’avance :

- les questions seulement ?
- les questions et leurs réponses ?

Question (10) : Quelle procédure vous permet de réaliser l’ ‘imprégnation’ ? vous :

- rédigez sur le tableau
- intervenez oralement
- les chargez de termes spécifiques au type du texte

AXE –II- : CONSCIENCE / MEMOIRE

Question (1) : Appreniez- vous aux apprenants les objectifs pédagogiques de leur apprentissage ?

- oui
- non

Question (2) : Leur appreniez- vous pourquoi étudient - ils les types de textes ?

- oui
- non

Question (3) : Leur appreniez- vous qu’ils sont responsable de leur apprentissage (acquisition / appropriation ?

- oui
- non

Questions (4) : Leur appreniez – vous l’auto évaluation ?

- oui
- non

AXE – III : Relation avec le livre scolaire

Question (1) : Comment considérez – vous le livre scolaire 3AS :

1. un programme
2. une source de savoirs
3. document supplémentaire

Question (2) : La majorité des textes d’apprentissage présentés en classe sont :

1. du livre
2. photocopiés authentiques
3. photocopiés fabriqués

Question (3) : Vous vous référez toujours aux questions du livre?

- oui
- non

Question (4) : Possédez – vous

- un guide de maître
- document auxiliaire?

Question (5) : La typologie textuelle est – elle suffisante pour faire apprendre à comprendre aux apprenants des situations de communication ?

- oui
- non

2. QUESTIONS DESTINEES AUX APPRENANTS

AXE –I STRATEGIES D’APPRENTISSAGE

Question (1)

En recevant un texte photocopie en classe (ou du manuel scolaire), qu’est ce qui t’attire au premier coup d’œil :

- la forme du texte (long- court...)
- le titre
- l’auteur et la référence

Question (2)

Fais –tu des hypothèses de sens avant la lecture ? **Oui** **non**

Question (3)

A quel genre de questions préfères-tu répondre :

- directes
- QCM
- inférentielles.

Question (4)

Si tu n as pas pu comprendre un texte

- tu cherches dans le dictionnaire
- tu demandes au professeur de relire le texte
- tu demandes au professeur de te traduire en arabe

Question (5)

Quelle est la nature de lecture que tu pratiques en classe ?

- la lecture linéaire
- la lecture analytique

Question (6)

Quand tu lis:

- Prends tu des notes.
- Soulignes – tu les mots clefs
- Soulignes- tu les mots difficiles
- Cherches – tu l'idée principale du texte
- Cherches – tu les indices (marques) du type

Question (7)

Quand tu es en composition par quelle question tu commences ? :

- De compréhension de l'écrit
- De fonctionnement de la langue
- Expression écrite

Question (8)

En expression écrite, préfères-tu :

- Le résumé ?
- Rédiger un nouveau texte ?

AXE – II CONSCIENCE

Question (1) : Sait – tu pourquoi on vous enseigne les types de textes ?

- oui non

Question (2) : Es – tu conscients des objectifs pédagogiques de l'enseignement du FLE ? :

- oui non

Question (3) : Consultes – tu ton manuel de français

- souvent
- à chaque occasion d'étude d'un type
- jamais

Question (4) : Quand tu es en composition :

- Tu te rappelles des consignes du professeur lors de la lecture.
- Tu cherches directement les questions posées
- Tu commences d'abord la lecture du texte.

ANNEXE 02

TEXTES

- 1. L'Internet et l'intégration planétaire**
- 2. Appel des pacifistes**

Texte n°1 : L'Internet et l'intégration planétaire

L'Internet et les nouvelles technologies de communication multiplient les contacts entre les individus, les nations, les cultures et les économies. Ce phénomène d'interaction offre des possibilités considérables et accroît les chances de réaliser des progrès humains sans précédent. Mais le risque n'est-il pas la marginalisation de la grande majorité des humains ?

Il semble que non : la téléphonie mobile, les réseaux satellitaires, le numérique, la fusion de l'informatique et des communications, en particulier via l'Internet, sont les nouveaux outils de cette intégration planétaire.

En effet, jamais aucun outil de communication ne s'est développé de manière aussi spectaculaire que l'Internet : une centaine d'ordinateurs seulement consultaient l'Internet en 1988. Ils étaient 36 millions en 1998. par ailleurs, cet outil révolutionnaire qui a donné naissance à des cyber communautés rassemble des milliers de participants (particuliers et entreprises) sur de vastes champs d'activités : plus de 14 millions de personnes étaient abonnés à des services en ligne en 1998. ce nombre devrait dépasser 700 millions dans deux ans et atteindre un milliard en 2005. !

En outre, l'Internet, réseau des réseaux des ordinateurs, libère aujourd'hui les sociétés des contraintes de temps d'espace. Ses avantages en terme de vitesse et de coûts sont évidents. A titre d'exemple, pour envoyer un document d'une quarantaine de pages de Madagascar en Côte d'Ivoire, il faut cinq jours par la poste contre quelques minutes par courrier électronique. Les frais d'acheminement passeront quant à eux de 75 dollars à ...2cents !

Autre application – encore embryonnaire- de l'Internet en Afrique : la télémédecine qui, grâce au réseau mondial, permet de délivrer des consultations, voire même de fournir une assistance chirurgicale pour opérer « à distance » des populations éloignées des infrastructures hospitalières. (...)

De plus, l'accès à l'Internet engendre une division entre instruits et analphabètes, entre hommes et femmes, entre riches et pauvres...

Ces disparités sont malheureusement accentuées par un manque cruel d'infrastructures de télécommunications dans les pays pauvres. Ainsi, le nombre de lignes téléphoniques à Manhattan est supérieur de toute l'Afrique subsaharienne (..)

L'accès à la Toile est par conséquent très inégal selon l'endroit où l'on vit. C'est pourquoi des efforts doivent être consentis pour éviter cet apartheid technologique et faire de l'Internet un formidable outil de développement et de solidarité humaine.

Jean – Christophe DaSilva

Afrique Magazine n°168, Sep.1999

Texte n°2 : Appel des pacifistes

Nous sommes à l'aube de l'an 2000.

Nous pouvons aller de l'avant avec l'extraordinaire aventure des sciences et de la culture, de liberté et du bonheur.

Notre vie est enthousiasmante, elle peut être belle.

Nous refusons qu'elle soit mise en danger par une incroyable accumulation d'armements, des intelligences, des talents, des énergies servent à fabriquer des engins de mort capables d'anéantir la civilisation toute entière. **CEST ABSURDE !**

Des sommes fabuleuses sont englouties pour la mort, alors que la vie en a besoin. **C'EST INJUSTE ET INHUMAIN !**

Le prix d'un seul missile intercontinental permettrait à 50 millions d'enfants de manger à leur faim pendant un an. **VITE IL FAUT DESARMER !**

La variole pourrait être définitivement vaincue si 10 minutes des sommes consacrées pour la guerre l'était pour la santé.

ARETTONS CETTE COURSE INSENSES !

Nous pouvons faire quelque chose. Refusons d'assister impuissants à l'escalade de la terreur. Nous exhortons tous les hommes à lutter de toute leur force pour le désarmement.

Nous pouvons gagner car nous sommes à travers le monde presque unanime.

Luttons pour que les gouvernements s'assoient et discutent.

Luttons pour qu'ils remplacent la recherche de l'impossible équilibre de la terreur par celle d'un désarmement équilibré entre tous les pays.

Luttons pour qu'ils décident de ne plus construire de nouvelles armes nucléaires.

DECRETONS LA MOBILISATION GENERALE POUR LA PAIX.

Faisons la chaîne : unis, pouvons être plus fort. La paix doit triompher.

C EST LE GENEREUX PARI QUE NOUS GAGNERONS !!

ANNEXE 03

FICHES PEDAGOGIQUES

- 1. Première séance**
- 2. Deuxième séance**

1- Première séance

Lycée :

**Projet : Construire un texte argumentatif
d'un destinataire précis**

Classe : 3 année secondaire

U.D.1 : Le pour et le contre

**Objectif : A la fin de cette séance l'apprenant sera capable d'identifier un
Type "argumentatif".....**

.....
.....

I) IMPREGNATION :

Argumenter (verbe) : donner des arguments (preuves) pour convaincre (persuader)
autrui.

Défendre une thèse, justifier mon opinion, mon avis, mon point de vue (une seule
idée à défendre)

Exemple : A partir de la thèse suivante, proposez des arguments : "il ne faut pas dire
la vérité au malade"

Les arguments proposés :

D'abord on a plus le droit de désespérer le malade

Ensuite lui imposé une torture morale

Enfin, lui imposer la hantise de la rechute.

Le pour et le contre : Existence de deux idées différentes et opposées
(contradictoire)

Une idée "pour" et une autre "contre »".

On donne des arguments pour chacune pour convaincre :

La première idée est "la thèse"

La seconde est "l'anti- thèse".

2- Deuxième séance

Lycée :

**Projet : Construire un texte argumentatif
d'un destinataire précis**

Classe : 3 année secondaire

U.D.1 : Le pour et le contre

Objectif :

.....

Texte support : L'Internet et l'intégration planétaire

D'après : J.C. DaSilva.

I) Questions de compréhension :

1. Image du texte : lisez attentivement et complétez la grille suivante (voir Tableau (3))

2. Analyse :

2.1. Des exemples de nouvelles technologies de communication : la téléphonie mobile, les réseaux satellitaires, le numérique...

- les termes qui remplacent le mot " Internet" dans le texte sont : les nouvelles technologies de communication...etc.

2.2. L'auteur exprime un avis personnel, les éléments qui le montrent sont : il semble que

2.3. L'introduction annonce deux avis sur l'Internet

- les avantages de l'Internet :

- les inconvénients de l'Internet :

3. explication et analyse

ANNEXE 04

- 1. PAGE DE GARDE**
- 2. AVANT - PROPOT**
- 3. SOMMAIRE**

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
OFFICE NATIONAL DES PUBLICATIONS SCOLAIRES

LIVRE DE FRANÇAIS

3^e AS
1^{re} langue

Manuel élaboré par :

M ^{mes} BOUCHOUKA Fatiha	et MM. BEHLOULI Abdennour
CHABANE Fadila	MM. KHICHANE Tahar
DJENNAS Zoubida	MM. SAHNOUNI Rachid
GOUASMI F. ZOHRA	
KADRI Djaouida	

Révisé par :

M ^{me} GOUASMI F. Z	I.E.F
M ^{me} KHEMILI A. S	P.E.S
M ^{lle} ZIZI A.	P.E.S

AVANT – PROPOS

Le manuel de français de troisième année secondaire a fait l'objet d'une « révision » dont l'objectif est :

- d'adapter les contenus au programme en vigueur
- d'actualiser les supports
- de préparer l'élève à l'épreuve du baccalauréat

Ce manuel propose :

- des activités variées
- des lectures complémentaires
- des pistes de lecture
- et des « techniques »

Celles-ci aideront l'élève à travailler en parfaite autonomie.

Le professeur pourra organiser les contenus en choisissant des parcours adaptés aux besoins des élèves et au projet de la classe.

Les auteurs

SOMMAIRE

Projet I

Argumenter Pour et contre

Supports

- « Le stylo à bille », *Jean Rouaud*
- « L'Internet et l'intégration planétaire »,
Jean Christophe Da-Silva
- « Hamid Saraj réunit les fellahs », *Mohamed DIB*
- « Le zapping », *Bernard Pivot*

Activités

Lexique

- L'Internet
- L'accord et le désaccord
- Les contraires ou les antonymes
- Les indices d'opinion

Syntaxe

- Les articulateurs :
 - d'énumération
 - d'opposition
 - de conclusion
- Les introducteurs d'exemples

Expression écrite

- Choisir des arguments
- Choisir des exemples
- Rédiger une introduction
- Rédiger une conclusion
- Elaborer un plan
- Rédiger un texte argumentatif

ANNEXE 05
OBSERVATIONS DU MANUEL

Observation n° 1: Unité didactique

1. Les objectifs sont annoncés en début de chaque unité, et éventuellement repris en fin de chaque unité

- oui non

2. Les tests d'évaluation apparaissent

- Dans le livre de l'élève Dans le livre du professeur

3. L'évaluation se fait

a. Forme

- sous forme de simple récapitulation des contenus
 sous forme d'activités à réaliser (tests, tâches, activités...)

b. Localisation

- à la fin de chaque unité
 toutes les ... unités ; (*Inscrivez le chiffre correspondant.*)
 dans une partie spéciale à la fin du manuel
 dans le cahier de l'élève
 dans un fichier spécial

4 Cette évaluation porte sur le lexique

- la grammaire de phrase (morphologie et syntaxe)
 la grammaire de texte (construction de récits, argumentation, etc.)
 les actes de parole
 les contenus culturels
 les méthodes d'apprentissage
 autre(s)
 existe – t - il des :
 poèmes

- chansons
- supports iconiques

5. les connaissances sont présentées sous forme de

- chapitres
- rubriques

6. La cohésion lexicale de chaque unité didactique est organisée :

- par centres d'intérêt généraux (la maison, la famille, les voyages...)
- par thèmes de civilisation spécifiques
- par notions (l'expression du temps, de l'espace, des sentiments...)
- par actes de parole (se présenter, saluer, remercier...)
- par nature ou particularité lexicologique (même étymologie, même type de suffixation ou préfixation...)
- par nature ou particularité grammaticale (même catégorie, même construction)
- autre(s)

7. Des exercices spécifiques sur le vocabulaire sont-ils proposés ? :

- oui non

Si oui, quels sont ces différents types d'exercices ? :

.....
.....

8. Ces exercices se font :

- sur certains documents sur l'ensemble de l'unité didactique

9. Le livre de l'élève propose-t-il un lexique final ?

- oui non

Si oui, analysez ce lexique en suivant le guide ci-dessous.

10. Classement sur l'ensemble du livre de l'élève

- par document par leçon

Observation n° 2: **Caractéristiques du manuel**

Caractéristiques du manuel

TYPE	Supports	niveau d'intégration didactique	types d'image(s) et fonctions	méthodologie
<i>Actif</i>	<ul style="list-style-type: none"> - documents authentiques variés, principalement écrits (surtout littéraires), et visuels - documents oraux : Principalement des enregistrements es documents écrits - documents audiovisuels - authentiques audiovisuels authentiques (films, télévision) 	<p>intégration didactique maximale : l'essentiel des activités prévues dans l'unité se fait à partir du support de base.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - supports d'intégration didactique - illustrations des textes - simple fonction décorative 	<ul style="list-style-type: none"> - activité essentielle en classe : le commentaire de documents authentiques - travail essentiellement collectif en classe : pas ou peu de travail de groupe - forte orientation vers la découverte de la culture à travers les manifestations artistiques - contenus linguistiques riches et progression spiralaire.
AC (Approche Communicative)	<ul style="list-style-type: none"> - supports variés (écrits, visuels, sonores, audiovisuels, scriptovisuels) 	<p>pas d'intégration didactique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - chaque support ne donne lieu qu'à des activités limitées phonétique (CO, CE, EO, EE) - modules isolés de grammaire, de lexique, de phonétique 	<p>image support à part entière, comme les documents textuels</p>	<ul style="list-style-type: none"> - l'approche notionnelle-fonctionnelle est utilisée : • dans la conception des dialogues. • dans les présentations systématiques (listes, tableaux) de matériel linguistique. • dans la conception des exercices d'entraînement - l'approche communicative est notable : • dans l'importance des exercices de jeux de rôles et simulation • dans l'importance du travail en tandem ou en groupes restreints.

ANNEXE 06

GRILLES D 'OBSERVATION EN CLASSE

Grille n°1 :

a) Procédés d'explication :

- Traduction en français
- Explication en langue étrangère ; si oui, procédés utilisés ? :

.....
.....

b) Présentation :

Limitation aux acceptions présentes dans les documents du livre de l'élève

- autre(s) acception(s)
- renvoi aux pages du livre de l'élève où apparaissent ces mots
- pas de renvoi
- exemples d'emploi
- pas d'exemples d'emploi
- informations supplémentaires de type :
 - phonétique
 - morphologique
 - syntaxique
 - culturel
- autre(s) caractéristique(s) de la présentation :

.....

c) En général, l'enseignant :

- se limite ne se limite pas au lexique introduit dans les supports utilisés.

S'il ne se contente pas de ce lexique, il l'enrichit sur une base :

- thématique (centre d'intérêt, thème, champ sémantique...)
- notionnelle (l'expression du temps, de l'espace, des sentiments...)
- fonctionnelle (actes de parole : se présenter, saluer, remercier...)
- lexicographique (dérivation, suffixation, étymologie...)
- grammaticale (même catégorie, même construction, même irrégularité...)
- circonstancielle :

- Lexique nécessité par le commentaire des supports utilisés
- Lexique demandé par les apprenants
- autre(s) :

.....

d) Pour l'explication lexicale l'enseignant utilise les procédés suivants:

- définition ;
- synonyme, antonyme...;
- étymologie ;
- geste, mimique, action de l'enseignant
- moyen visuel (dessin, photo, objet montré, ...)
- rappel du contexte d'apparition antérieur du mot
- exemple, situation, contexte du document où est présenté le mot
- situation de classe
- situation créée en classe

e) L'enseignement du lexique est fait de manière :

- implicite (les apprenants travaillent inconsciemment le lexique dans des exercices qui ne sont pas uniquement destinés à un travail spécifique sur le lexique, ou ne sont pas présentés explicitement comme tels) ;
- explicite (il y a des exercices explicitement destinés à un travail spécifique sur le lexique).

f) Lorsque l'enseignement du lexique se fait de manière explicite, il est :

- contextualisé (travaillé dans des phrases ou des textes qui correspondent à une situation de communication simulée ou authentique) ;
- décontextualisé (travaillé dans des exercices lexicaux spécifiques) ;
- comparatif (comparaison avec le français).

Grille n°2 :

a. Documents écrits :

- Nature :

- documents fabriqués :
 - tout type de document fabriqué par les concepteurs de manuels
 - certains types de documents fabriqués :
 - dialogues sur des situations de la vie quotidienne
 - présentations de thèmes culturels
 - autre(s) :
.....
- documents authentiques (à l'origine élaborés par des natifs pour des natifs) :
 - tout type de document authentique
 - certains types de documents authentiques :
 - textes rédigés pour les élèves du pays étranger dans les manuels scolaires
 - textes littéraires
 - documents journalistiques
 - textes scientifiques
 - tous types de documents « anthropologiques » (faisant partie de la vie quotidienne : lettre personnelle, billet de métro, prospectus, fiche de cuisine...)
 - autre(s) :
.....

- Langue :

- standard
- variétés régionales
- registres différents

Si oui :

- soutenu
- formel
- familier
- informel

b) Typologie de textes

Les différents types de lecture en classe de langue			
	Lecture globale	Lecture sélective	Lecture linéaire
O B J E C T I F S	<ul style="list-style-type: none"> - repérage des paramètres de la situation de communication - repérage de la structure du texte repérage su sens général du texte - repérage de l'intention de l'auteur - repérage de l'effet 	<ul style="list-style-type: none"> - recherche d'information - sélection d'informations en vue d'une lecture postérieure d'approfondissement 	<ul style="list-style-type: none"> - plaisir - imprégnation linguistique et culturelle - explication détaillée du sens littéral, des connotations, de l'implicite - exploitation systématique au moyen de paraphrases, analyses, interprétations, extrapolations, opinions et transpositions - entraînement à la lecture autonome - entraînement phonétique - lecture expressive, théâtralisation
T E C H N I Q U E S	<ul style="list-style-type: none"> - survol (<i>skimming</i>) - repérage d'indices permettant la construction d'hypothèses sur le sens (mise en place de procédures d'anticipation) - repérage d'éléments paratextuels (chiffres, italiques, typographie, disposition, majuscules, dates, schémas...) permettant de définir la situation de communication 	<ul style="list-style-type: none"> - balayages successifs (<i>scanning</i>) - repérage d'indices pertinents pour l'information recherchée - relectures partielles lentes et attentives 	<ul style="list-style-type: none"> - lecture détaillée plus ou moins lente - lecture intégrale exhaustive - relectures partielles lentes et attentives par ensembles suivis pertinents - lecture à haute voix

c) Démarche proposées:

- Activités de préparation à la première lecture

Si oui, de quel type ? :

- préparation linguistique

Si oui, de quel type ? :

- grammaticale lexicale phonétique

- préparation thématique

- conseils méthodologiques.

Si oui, précisez lesquels :

-
 Modes de guidage de la première lecture et/ou des lectures successives Si oui, précisez la nature de ce guidage :

- questions auxquelles répondre

- textes (résumés ou transcriptions) lacunaires

- questions vrai/faux

- questions à choix multiples (QCM)

- tableaux ou grilles à remplir

- formulation d'hypothèses à valider ou invalider

- tâches à exécuter. Si oui, exemple(s) :

-
 autre(s) :
.....

d) Contenus du guidage :

- paramètres principaux de la situation de communication (qui ?, où ? quoi ? par quel canal ? comment ? pourquoi ? pour quoi faire ?) ;
- mots clés ;
- autres éléments linguistiques (articulateurs logiques, temps verbaux, personnes verbales...) ;
- éléments para-linguistiques (disposition, typographie...) ;
- éléments paratextuels (titre du texte, nom de l'auteur, année de publication, titre de l'ouvrage...) ;
- informations à repérer ;
- autre(s) :
- Activités proposées d'« explication » du document écrit
- paraphrase
- analyse
- interprétation
- extrapolation
- opinion
- transposition
- Mémorisation (apprentissage par cœur et récitation) du document

Grille n°3 :

Analyser les pratiques de classe questionnaire n° 1

Pratiques d'enseignement

1 Voici une liste de suggestions pratiques pour développer l'autonomisation des apprenants:

- l'auto-observation* ; exemple: l'apprenant prend conscience de ses stratégies d'apprentissage en tenant un journal de bord
- l'auto-correction* ; exemple : l'apprenant cherche à découvrir par lui-même ce qu'il y a d'incorrect dans son devoir
- la diversification des rythmes d'apprentissage* ; exemple : les apprenants font certains exercices à leur gré
- le travail de groupe* ; exemple : plusieurs apprenants préparent ensemble un jeu de rôles
- l'analyse de problèmes* ; exemple : les apprenants analysent eux-mêmes leurs erreurs et leurs difficultés individuelles d'apprentissage
- la sélection des activités* ; exemple : les apprenants choisissent entre plusieurs types d'exercices proposés par l'enseignant celui qui les intéresse le plus
- l'utilisation des exercices comme moyen et non comme fin* ; exemple : l'enseignant fait prendre conscience aux apprenants qu'ils doivent connaître les temps du passé pour raconter leurs expériences personnelles
- l'attitude positive vis-à-vis des erreurs* ; exemple : le professeur fait découvrir aux apprenants qu'une erreur commise par l'un d'eux a été produite par la généralisation d'une règle précédemment expliquée
- l'enseignement mutuel*; exemple: l'enseignant demande à un apprenant d'expliquer aux autres une règle qu'il est le seul à avoir comprise
- la participation des apprenants à la définition des objectifs* ; exemple : les apprenants et l'enseignant s'accordent pour convenir que le travail ne débouchera sur aucun exercice grammatical, et ne donnera pas lieu à un contrôle noté
- l'élaboration de matériaux d'apprentissage par les apprenants eux-mêmes*; exemple : les apprenants préparent eux-mêmes sur un document des questions qu'ils poseront ensuite en classe

Grille n°4

Approches et démarches proposées pour l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite

préparation avant la lecture :

si oui, de quel(s) type(s) ? :

.....

consignes de lecture

si oui, de quel(s) type(s) ? :

.....

.....

procédés de guidage de la compréhension écrite :

- questions auxquelles répondre
- hypothèses à valider ou invalider
- textes (résumés ou transcriptions) lacunaires
- questions vrai/faux
- questions à choix multiples (QCM)
- tableaux ou grilles à remplir
- autre(s) :

.....

1. OUVRAGES

1. **Astolfi J.P. – Darot E. - Ginslourger Y. et Toussaint J. :** Mots clés de la didactique des sciences, édition de Boeck, 1999
2. **Bautier E. et Rochex J.Y. :** L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, édition Armand colin, 1992
3. **Choppin A. :** Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris: Nathan Université, 2ème éd., 1998
4. **De Man- De- Vriendt M.J. :** Apprentissage d'une langue étrangère et seconde, édition DeBoeck Université 2000
5. **De Nuchèze V et Colletta J.M :**Guide terminologique pour l'analyse des discours, édition scientifiques européennes, Bern 2002
6. **DeMiniac.C.B:** Vers une didactique de l'écriture, édition DeBoeck, 1996
7. **Ducrot O. et Schaeffer J. M :** Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences de langages, édition du seuil,1972-1995
8. **Escarpit R :** L'écrit et la communication, édition Bouchene, collection " Que sais-je ?" 1993
9. **Gaffiot F. :** Dictionnaire abrégé LATIN – FRANCIAS, édition Hachette 1936
10. **Galisson. et.Coste. D:** Dictionnaire de Didactique des langues, édition Hachette, 1996
11. **Giasson J. :** La compréhension en lecture, édition DeBeock Université, Bruxelles 1990
12. **Labouret J.M et Meunier A. :** Les méthodes du français au lycée- 2nd –1er, édition Larousse et Bordas, Paris 1996
13. **Minder M. :** Didactique fonctionnelle, 8^{eme} édition DeBoeck, 1990
14. **Moirand S. :** Situation d'écrit, édition CLE International, Paris 1979
15. **Picard M. :** La lecture littéraire, édition Clancier – Genaud, Paris , 1987
16. **Puren C., Bertocchini P. et Costanzo E. :** Se former en didactique des langues, Edition marketing S.A, 1998
17. **Saint- Onge M. :** Moi j'enseigne mais eux apprennent-ils ?, Beauchemin, 2^o édition, Québec – 2000
18. **Schmitt M.P et Viala A. :** Savoir – lire, édition Didier 1982

19. **Vigner G. :** Enseigner le français comme langue seconde, édition CLE International 2001

2. DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

1. *Livre de français 3AS :* Ministère de l'éducation National, édition ONPS, 2004-2005
2. *Programmes de français :* Direction de l'enseignement Secondaire Générale, édition ONPS 2004
3. *Programmes de français :* Direction de l'enseignement Secondaire Générale, édition ONPS 2005

3. SOURCES ELECTRONIQUES

1. www.alsic.org.
2. www.csenergie.qc.ca.net/sfichiers.html.
3. www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/102/rapfin_2004.pdf.
4. www.enssib.fr/article2.php?id_cat=63&idx=247&cat=Les+presses
5. www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/rapp-crcfe.pdf.
6. www.fr.biz.yahoo.com/glos/b.htm#3.
7. www.ien-brest2.ac-rennes.fr/telecharger/lecturecomprehension.ppt
8. www.jean.heutte.free.fr/article.php3?id_article=15.
9. www.limsi.fr/Individu/poudade/articles/Comprehen.lisib.pdf.
10. www.meq.qe.ca/dscc/colloque/conférence/atelierB-7.pdf
11. www.mshs.univ-poitiers.fr/laco/Pages_perso/Rouet/Textes/PUBLIS04-JF-Rouet.pdf.
12. www.users.skynet.be/fralica/refer/théorie/htm