

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Département de la Langue et de la Littérature Françaises
Université Mentouri. Constantine 1

LA COMPREHENSION DE L'ECRIT
A L'ECOLE PRIMAIRE.
QUELLE DEMARCHE POUR QUELS
APPRENTISSAGES ?

Tome I

Thèse de doctorat ès-sciences

Option : didactique du français

Sous la direction de :

M. Abdeslam ZETILI

M. Jean-Pascal SIMON

Jury de soutenance :

-Mme Daouia Hanachi, Professeur, université Mentouri, Constantine 1, présidente

-M Jean-Pascal Simon, Maître de conférences, université Grenoble-A.rapporteur ;

-M Abdeslam Zetili, Professeur, université Mentouri, Constantine 1, rapporteur ;

-M Jean-Charles Chabanne, Professeur, ENS de Lyon, examinateur ;

-M Manaâ Gaouaou, Professeur, université El-Hadj Lakhdar, Batna, examinateur ;

-M Cherif Sini, Maître de conférences, université M. M, Tizi-ouzou, examinateur.

Année universitaire 2015-2016

Thèse soutenue le 05-12-2016

REMERCIEMENTS

Mes vifs remerciements à mes deux directeurs de thèse Simon Jean-Pascal et Zetili Abdeslam, pour leur grande confiance et les remarques, les conseils judicieux qu'ils n'ont cessé de me prodiguer durant l'élaboration de ce travail.

Je tiens également à remercier les enseignants qui ont accepté de m'accueillir dans leurs classes ainsi que tous les élèves, qui ont participé à l'expérience, pour leur sérieux et leur application lors de la réalisation des tâches demandées.

Enfin, Je remercie sincèrement les membres du jury qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'évaluer ce travail.

Dédicace

A mes parents...

Mon mari et mon enfant...

A tous ceux qui m'aiment...

Je dédie ce travail.

Sommaire

Introduction générale.....	01
Première partie. Cadre de référence théorique.....	10
Chapitre 1. Les théories d'apprentissage.....	11
Chapitre 2. Les méthodes d'enseignement de la lecture.....	72
Chapitre 3. La lecture. Essai de définition.....	106
Chapitre 4. La compréhension de l'écrit.....	131
Deuxième partie. Cadre méthodologique : Analyse	173
Chapitre 1. La lecture/compréhension dans les nouveaux programmes de l'école primaire.....	174
Chapitre 2. La compréhension de l'écrit dans les manuels scolaires.....	227
Chapitre 3. L'observation des pratiques d'enseignement.....	256
Chapitre 4. L'expérimentation. Test d'évaluation de la Compréhension de l'écrit.....	291
Conclusion générale.....	333

**« Devant un texte à lire, le point de départ
de la recherche est donné. Il suffit
d'avoir de bons outils
pour qu'elle soit
productive. »**

Goffard

Introduction générale

Dans l'histoire des méthodes de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère, l'écrit a connu un rayonnement particulier avec l'avènement de l'approche communicative (Cornaire & Germain, 1991: 8). Par conséquent la compréhension de l'écrit, longtemps négligée, a retenu toute l'attention des spécialistes dans les années 80. Elle est devenue le point de mire de nombreuses recherches théoriques en langue maternelle et en langue seconde, dans le domaine de la linguistique cognitive de l'acquisition (Acuna, Legros & Noyau, 1994), des sciences du langage (Bruce & Brewer, 1985; Bernhardt & Kamil, 1995 ; Noyau & Cissé, 2001), de la didactique des langues, de la psychologie cognitive (Mistry, 1993) et autres travaux qui ont étudié l'effet du contexte culturel et linguistique sur la compréhension en langue étrangère (Kintsch & Greene, 1978 ; Kern, 1994).

La maîtrise de la compréhension en français langue étrangère est plus que nécessaire pour les élèves de l'école primaire qui représentent les futurs étudiants des filières scientifiques, techniques et aussi littéraires. Par conséquent, nous estimons qu'il est indispensable de faire profiter les apprenants algériens, dès les premières années d'apprentissage du FLE, d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension cognitives et métacognitives de l'écrit, qui leur permettront de poursuivre plus tard et avec succès un cursus universitaire dans la filière de leur choix.

Rappelons qu'en Algérie la langue française a non seulement le statut de première langue étrangère, mais aussi de langue d'enseignement dans les filières scientifiques et techniques dans les universités. Aussi, l'enseignement/apprentissage du français est en perpétuelle évolution, surtout avec les nouvelles réformes et les nouvelles orientations « quantitatives⁽¹⁾ et qualitatives⁽²⁾ » (Ferhani, 2006) connues en 2003.

La visée principale de ces nouveaux programmes de français à l'école primaire est l'installation chez le jeune apprenant, « *de compétences diverses de*

1- Réintroduction du français en 2^{ème} année primaire et augmentation du volume horaire au primaire et aussi au moyen

2- Entrée dans les programmes officiels par les compétences, après celle par les objectifs.

communication pour une interaction à l'oral et à l'écrit dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif » (Programme de Français de 5^{ème} AP, 2009 :3). Parmi ces compétences, celles qui doivent permettre à l'apprenant de lire et comprendre un texte, de se poser en tant que « *lecteur autonome, capable de construire du sens* » (ibid : 9).

Pour développer ces compétences de lecture, entre autres, et permettre au jeune apprenant d'agir de manière efficace dans sa vie scolaire, son milieu et sa vie professionnelle, l'école adopte l'approche par compétences dont l'esprit peut être cerné à travers cette citation : « *L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir* » (ibid :3).

Cette logique d'apprentissage permet à l'apprenant d'acquérir des savoirs et des savoir-faire indispensables pour apprendre à apprendre, lui apporte des connaissances directes et indirectes, lui explicite le pourquoi et le comment des situations d'apprentissage proposées et l'incite en même temps à découvrir, à analyser par essais et erreurs afin de résoudre des situations problèmes lui permettant de développer ses compétences et d'apprendre comment s'y prendre pour diriger soi-même son apprentissage.

Malgré ce renouveau méthodologique, les professeurs de français à l'école, se plaignent d'avoir des élèves candidats à l'échec en lecture compréhension. Des recherches récentes réalisées sur le terrain lors de cette dernière décennie dans le cadre de travaux de recherche en didactique des langues et en sciences du langage, montrent l'urgence de repenser les méthodes didactiques et les pratiques pédagogiques pour une meilleure efficacité de l'enseignement /apprentissage du FLE, et plus particulièrement pour l'enseignement de la compréhension de l'écrit en français langue étrangère.

Partant de ce constat, nous tenterons dans notre travail de recherche, de cerner et de découvrir les origines des difficultés de l'enseignement/apprentissage

de la lecture compréhension de l'écrit, en français langue étrangère, à l'école primaire algérienne.

Les raisons du choix de notre sujet sont multiples :

D'abord, les enjeux sociaux de l'apprentissage de la lecture compréhension n'ont cessé d'évoluer, « *chacun aujourd'hui pense qu'il est capital que les élèves maîtrisent la lecture pour réussir dans leurs études, s'insèrent professionnellement et deviennent des citoyens conscients et critiques* » (Crinon, 2004 : 10). L'appropriation de l'écrit favorise l'information et l'échange. Elle façonne la sensibilité et l'imagination de l'enfant et lui permet de s'ouvrir au monde. L'école primaire constitue, en effet, la phase où se mettent en place les premiers gestes de lecture fondamentaux, à partir desquels les enfants peuvent progressivement s'approprier l'écrit et apprendre à devenir des lecteurs autonomes.

Par ailleurs, la compréhension est souvent considérée comme le produit d'une capacité auto-développée par les individus et comme relevant plus du don que de l'apprentissage. Or les travaux de Pressley & Wharton-McDonald, 1997 révèlent que la compréhension efficace se développe en l'enseignant. Aussi, les résultats rapportés par des chercheurs (comme Palincsar & Oakhill, 1991 ; Brown & Palincsar, 1994 ; Yuill & Oakhill, 1991 ; Pearson et al., 1992) sur des enfants en difficulté et des faibles compreneurs, montrent que les apprenants peuvent améliorer leurs performances pour peu qu'on les prenne en charge, qu'on les sensibilise à certains problèmes et qu'on leur apprenne à développer et à employer certaines procédures et opérations cognitives (Fayol, 2004). De ce fait, nous estimons qu'un apprentissage raisonné et méthodique de la lecture compréhension suppose au préalable une réflexion sérieuse sur les causes des difficultés, sur la démarche entreprise par l'école en général, sur les pratiques des enseignants en particulier ; et sur les représentations que les élèves ont de l'activité de lecture compréhension.

Enfin, notre recherche trouve son origine dans nos interrogations en tant qu'enseignante de français. L'école primaire représente le lieu où l'enfant bâtit les fondements de ses premiers apprentissages en FLE. Par conséquent, il est

nécessaire que l'enseignement/apprentissage de la lecture compréhension soit de plus en plus efficace. Alors quelle serait la manière la plus appropriée d'enseigner ces premiers apprentissages en lecture compréhension de l'écrit ? Quelle démarche d'enseignement /apprentissage pourrions-nous suivre ? La démarche officiellement préconisée permet-elle aux élèves du primaire de développer des compétences en lecture compréhension ? Leur permet-elle de faire une entrée dans la culture de l'écrit ? En classe, les pratiques adoptées par les enseignants favorisent-elles le développement des stratégies de lecture compréhension chez l'apprenant lecteur ?

La problématique

La majorité des élèves ignorent que comprendre est la finalité première de la lecture. Ils pensent qu'il suffit de décoder tous les mots correctement pour savoir lire et que la compréhension consiste à savoir répondre aux questions du professeur qui, seul, valide leurs réponses.

Cette attitude négative face à l'écrit « *renforce en eux l'idée que la compréhension n'est pas le fruit d'un processus auto contrôlé de construction progressive du sens mais repose sur une tutelle externe* » (Cèbe & Goigoux, 2006 : 8). Ils sont persuadés de n'avoir aucun moyen à leur disposition pour agir sur la régulation et l'amélioration de la compréhension (ibid : 9). Ils n'ont pas appris que lire c'est construire le sens du texte. Par conséquent, ils ne fournissent pas d'effort pour comprendre et ne font que localiser des mots et des informations superficielles pour répondre aux sollicitations du professeur.

De ce fait, le point de départ de notre travail peut être formulé de la manière suivante :

Les élèves peuvent prendre des habitudes de lecture qui rendent impossible la lecture compréhension.

Face à ce problème de difficultés de lecture compréhension des élèves de l'école, les nouvelles réformes (MEN, 2009) soulignent l'importance d'enseigner la lecture compréhension dans sa globalité mais, plus encore, dans

une perspective socioconstructiviste privilégiant l'interaction, la médiation afin d'apprendre aux élèves à lire pour construire du sens. L'apprenti lecteur ne saurait faire son entrée dans l'écrit s'il ne possède pas les outils nécessaires qui lui permettent de lire pour comprendre et construire le sens. Par conséquent, les pratiques d'enseignement des professeurs ont un rôle décisif dans la mise en place des outils les plus pertinents qui serviront à l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit en classe de langue. A partir de ce qui a été présenté nous pouvons proposer pour cette seconde hypothèse la formulation suivante :

Les pratiques adoptées actuellement par les enseignants n'aident pas les apprenants à devenir des lecteurs autonomes, capables de lire pour découvrir et produire un sens.

A travers cette hypothèse centrale, nous voulons montrer l'importance de l'enseignement ou plus exactement, de l'intervention du professeur dans l'explicitation des stratégies de lecture compréhension (à travers la médiation et l'étayage) afin de favoriser « l'apprendre à comprendre » et de modifier les représentations de la lecture chez les élèves pour une meilleure entrée dans l'écrit. Par ailleurs, cela ne nous empêche pas de cibler l'apprentissage comme l'autre revers de la médaille enseignement/ apprentissage. Nous désignons par là, l'activité métacognitive dont l'importance pour la réussite de la compréhension en lecture a été soulignée par des chercheurs (comme Pressley & Wharton-McDonald, 1997). Avoir conscience de ses processus métacognitifs en cours de lecture, est un élément clé du contrôle de la compréhension et fait partie des habiletés impliquées dans la lecture experte (Rémond, 1999). Autrement dit, l'apprendre à apprendre à comprendre nécessite une activité réflexive de l'élève sur sa propre activité de compréhension de l'écrit et sur les stratégies qui lui permettent de l'atteindre. Et dans cette perspective socioconstructiviste on attribue à l'élève son statut de sujet actif au plein sens du terme. C'est en prenant en compte ces considérations que nous formulons comme troisième hypothèse :

Les élèves n'apprennent pas à l'école primaire à développer des stratégies cognitives et métacognitives en lecture compréhension qui leur permettent d'apprendre à apprendre à comprendre.

Notre recherche est structurée en deux grandes parties. La première partie est consacrée à la construction du cadre théorique adéquat pour étudier l'enseignement /apprentissage de la lecture compréhension.

Le premier chapitre passe en revue les grandes théories de l'apprentissage dans le domaine de la psychologie et de l'éducation : le béhaviorisme, le gestaltisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Il s'agit de dégager les principes fondamentaux de l'apprentissage, de montrer l'évolution, les formes d'apprentissage privilégiées, le fonctionnement du cerveau humain (pour comprendre ce qu'est l'acte de lire/comprendre) et l'apport et les limites de chaque courant théorique en apprentissage et en didactique de la lecture compréhension.

Le deuxième chapitre est consacré aux méthodes d'enseignement de la lecture (méthodes syllabiques et méthodes globales) et aux approches didactiques d'apprentissage de la lecture. Notre objectif consiste à décrire les critères qui permettent de distinguer les principales méthodes d'enseignement de la lecture à l'école primaire (les plus invoquées aujourd'hui quand on parle d'enseignement apprentissage de la lecture), et d'étudier l'apport considérable de l'approche communicative et l'approche par compétences adoptées par l'école algérienne, dans le domaine de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère en général, et en particulier la lecture compréhension.

Le troisième chapitre est un essai de définition de la lecture et des processus et stratégies à l'œuvre en lecture compréhension. Nous introduisons des concepts utiles à l'analyse de la lecture car nous pensons que la manière d'enseigner la lecture compréhension gagne énormément lorsqu'on a mieux saisi l'acte de lire.

Le quatrième chapitre vise la lecture compréhension, les définitions et les nuances fines avancées par les chercheurs entre compréhension globale, compréhension fine et interprétation, les processus de compréhension, les modèles de compréhension et les concepts opératoires en lecture compréhension, les stratégies cognitives et métacognitives, l'enseignement explicite, le conflit

sociocognitif, l'interaction...Ce sont des notions que nous essayerons de mobiliser dans notre deuxième partie.

La deuxième partie est l'aspect pratique de notre recherche : recueils et analyse des données. Elle est subdivisée en quatre chapitres.

Le premier chapitre est consacré à l'analyse de la lecture compréhension dans les programmes et documents d'accompagnement à l'école primaire. Notre but est d'examiner les changements apportés aux programmes de l'école primaire et surtout, de cerner les intentions de l'institution éducative algérienne, vis-à-vis de l'enseignement/ apprentissage de la lecture compréhension.

Le deuxième chapitre est consacré à l'analyse des supports pédagogiques de l'école primaire (manuels scolaires de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années primaires).

Le troisième chapitre concerne l'observation des pratiques pédagogiques d'enseignement de la lecture compréhension adoptées par les enseignants à l'école primaire. Il s'agit de décrire les gestes professionnels des enseignants observés, d'approcher les pratiques et les stratégies déployées pour aider l'élève à faire son entrée dans l'écrit, de dégager ce qui peut constituer un obstacle ou contribuer au développement de l'apprentissage de la lecture compréhension, mais aussi de cerner les difficultés et les contraintes auxquelles fait face l'instituteur lors de la gestion des situations multiples de lecture compréhension. Nous avons choisi de filmer des séances ordinaires dans les classes de huit professeurs, débutants et experts dans la prise en charge des classes de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année primaire. La transcription des séances vidéosopes constitue notre corpus de données que nous avons analysé en fonction d'une grille d'observation des pratiques d'enseignement et dont nous avons présenté les résultats.

Le quatrième chapitre est consacré à l'expérimentation didactique en classe de 5^{ème} AP. L'objectif de l'expérimentation est de vérifier les deux dernières hypothèses selon lesquelles les pratiques adoptées par les enseignants n'aident pas les apprenants à devenir des lecteurs autonomes, capables de lire pour produire du sens et ne leur apprennent pas à développer des stratégies de lecture qui leur permettent d'apprendre à comprendre.

Comme l'apprentissage d'une langue étrangère en général, et en particulier, l'apprentissage de la lecture compréhension, ne se réduit pas à une seule année d'apprentissage mais exige une gestion dans le temps à long, moyen et court terme en fonction des objectifs déterminés, nous avons choisi de mener notre test d'évaluation avec la 5^{ème} année primaire parce qu'elle achève le cycle primaire et prépare les apprenants à l'examen final.

Compte tenu des objectifs d'apprentissage prescrits par le nouveau programme de français (2009), nous avons tenu à évaluer chez les élèves de 5^{ème} année primaire, les compétences qu'ils ont pu développer en compréhension de l'écrit, et à mesurer en même temps, l'efficacité de la démarche d'enseignement /apprentissage de la lecture compréhension de l'écrit à l'école primaire.

Pour ce faire, trois groupes d'élèves scolarisés en classe de 5^{ème} AP ont été sollicités pour participer au test d'évaluation mis en place : deux groupes d'élèves scolarisés en 5^{ème} année dans deux écoles différentes situées à Constantine, et un troisième groupe scolarisés en 5^{ème} année, dans l'école primaire Saouli Cherif (Ain Smara). Nous avons présenté le test d'évaluation, les résultats, puis l'analyse des réponses aux questions relatives aux activités de lecture compréhension.

Cadre de références théoriques

Chapitre 1

Les théories d'apprentissage

Introduction

L'éducation, l'enseignement, la formation sont des activités très complexes et en évolution constante, qui puisent leurs fondements théoriques, entre autres dans la psychologie, la sociologie, la philosophie et les sciences cognitives. Cette diversité de champs théoriques contribue au renouvellement des différentes approches de l'enseignement/apprentissage de la lecture compréhension et constitue une richesse qui fait que chaque théorie s'adapte plus ou moins à telle ou telle situation. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la psychologie des apprentissages qui nous permettra de réduire l'incertitude concernant la complexité, la diversité des situations pédagogiques que peut rencontrer l'enseignant et l'amènera à repenser ses démarches.

Nous allons décrire de manière synthétique les quatre grandes théories de l'apprentissage : le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme, qui ont fortement marqué plusieurs domaines de l'enseignement /apprentissage et en particulier la compréhension de l'écrit.

Nous cernerons les principales caractéristiques et illustrerons les concepts clés qui permettent de faire le lien avec la pratique de l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit et cela, pour mieux comprendre les différents choix pédagogiques possibles et se donner les moyens de faire sérieusement un choix.

Mais avant de parler des théories d'apprentissage et pour commencer à démêler l'écheveau, il serait indispensable d'évoquer une notion clé de notre travail : l'«apprentissage» en vue de comprendre le sens.

L'apprentissage est « *un processus de construction et d'assimilation d'une réponse nouvelle, c'est-à-dire une démarche d'ajustement du comportement soit à l'environnement, soit au projet retenu par l'intéressé*» (Berbaum, 1984 : 6). Par environnement, Berbaum désigne l'environnement humain et l'environnement matériel. Celui qui est relatif à l'humain correspond aux comportements, aux projets mis en œuvre par les gens qui entourent le sujet, les informations apportées... Alors que l'environnement matériel correspond au « *monde des objets* », les pratiques et les règles retenues, « *le patrimoine des connaissances disponibles à un moment donné*» (Berbaum, 1984 : 7).

D'après la théorie de Krashen (1981), l'apprentissage est totalement différent de l'acquisition, dans le sens où cette dernière est un processus qui s'établit de façon inconsciente en situation non structurée (Cyr, 1996 : 96), c'est une action plus diffuse, plus labile, moins formalisable moins nettement identifiable, puisqu'elle résulte d'opérations tous azimuts effectuées dans un environnement peu différencié (Jean-François Halté, 1989 : 25). Par contre, l'apprentissage est un processus plus rationnel, plus analytique, plus localisée (Ibidem), c'est une opération consciente qui s'établit en situation bien structurée (Cyr, 1996 : 96).

L'apprentissage pour Cuq, désigne « *une démarche consciente, volontaire et observable, dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation* » (Cuq & Al, 2003 : 22). « *Apprendre* » est donc une activité « *exclusivement personnelle* » car l'intervention du sujet, souhaitant induire une modification quelconque, est indispensable dans toute forme d'apprentissage et que « *autrui n'intervient que pour mettre à disposition les outils, prodiguer des conseils, encourager voire admonester* » (Muckensturn, 2012 : 11).

Par ailleurs, G. Bateson (1981) oppose deux types d'apprentissage :
-l'apprentissage de type (1) visant, par exemple, à écrire telles séquences de lettres
-l'apprentissage de type (2) qui signifie apprendre à apprendre à écrire des séquences de lettres, mettant en évidence, des phénomènes rendant compte de l'accélération des acquis. Autrement dit, « *tout apprentissage nouveau dans un domaine déterminé, facilite l'acquisition suivante en permettant les transferts d'acquis dans des situations inédites* » (Jean-François Halté, 1989 :15).

L'apprentissage permet donc, dans des situations structurées, de convertir des connaissances déclaratives en connaissances procédurales, en savoir-faire, à travers l'appropriation des connaissances, la construction de nouvelles compétences et la modification de la façon d'agir et de penser. Faire apprendre à apprendre revient donc à faire apprendre, à accompagner les élèves dans les mises en activité proposées à travers lesquelles ils effectuent un vrai travail d'appropriation des connaissances. Cette perspective a une double référence théorique : le constructivisme et le socioconstructivisme, deux courants qui nous intéressent énormément dans notre travail, et dont nous présenterons la genèse et l'évolution, les apports et

les limites. Mais avant, nous ferons un bref rappel du courant « anté-cognitive » issu de la philosophie empiriste.

Théories d'apprentissage

1. Le béhaviorisme

Le béhaviorisme (comportementalisme) est une théorie psychologique héritière d'une doctrine philosophique empiriste (l'associationnisme), développée par Aristote et reprise au 17^{ème} siècle par John Locke et David Hume, puis par Rieuner au 19^{ème} siècle (Kosanitis, 2005 : 3). Ces philosophes considèrent que la vie mentale est régie par l'association de deux éléments issus des sensations : les idées et les images.

Au début du XX^e siècle, le psychologue américain John Watson (1913) reprochait un manque de rigueur scientifique à la psychologie qui étudiait la vie mentale (états intérieurs ou sentiments) par le biais de méthodes subjectives d'introspection qui, d'après les béhavioristes, ne sont ni valides ni fiables.

Fortement influencé par les travaux de Ivan Pavlov sur le conditionnement des animaux, Watson insistait sur l'idée de faire de la psychologie une discipline « scientifique », en la débarrassant de tout concept se référant à la subjectivité et à la conscience et en employant des procédures expérimentales objectives afin d'obtenir des résultats statistiquement exploitables. Cela l'entraîna à formuler la théorie psychologique béhavioriste du stimulus-réponse, ou (conditionnement pavlovien). Il reprit la notion d'association pour désigner l'association (stimulus- réponse) ou une connexion entre des perceptions et des réactions motrices (Gaonac'h, 1991 :11)

Watson croit, comme Pavlov et Thorndike, que les humains naissent avec des réflexes et des réactions émotionnelles de l'amour et de la rage ; le sujet pensant n'existe pas, ce sont les rapports entre stimulus et réponses qui permettent de prédire et de contrôler le comportement. Tout comportement est le résultat des associations stimulus-réponse créées par le conditionnement. Dans une telle perspective, l'objet de l'analyse psychologique béhavioriste n'est plus l'état intérieur, les sensations inaccessibles mais la réaction observable de l'organisme à des stimulations de l'environnement.

1.1. Béhaviorisme et apprentissage

D'après les béhavioristes, « *c'est seulement grâce à l'apprentissage, aux stimuli reçus de la part du monde extérieur ou de tierces personnes et grâce à leurs réactions à nos réponses plus ou moins adaptées à ces stimuli, que nous acquerrions des compétences et des connaissances*» (Defays, 2003 :195).

L'apprentissage est donc une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier. Les travaux expérimentaux de Thorndike s'inspirent de ce principe et montrent que l'apprentissage consiste à relier une réponse à une situation selon deux lois : la loi du renforcement par l'exercice et la loi de l'effet, qui fait qu'une connexion est renforcée si elle est suivie d'un état de satisfaction ou affaiblie si elle est suivie par un état de déception (Gaonac'h, 1991 :12).

Le courant béhavioriste exerça une grande influence dans le domaine de l'éducation et de la formation surtout aux Etats-Unis, et partout dans le monde de 1920 jusqu'au milieu du siècle dernier. A partir des années 1950, le développement expérimental (différentes expériences menées en laboratoire entre 1930-1940) a donné naissance à de nouvelles théories du comportement qui se sont cristallisées surtout dans les travaux de Skinner avec sa fameuse expérience (rat de Skinner) qui est à la base de ses théories (basées sur le stimulus- réponse - renforcement) et de leurs applications aux comportements humains les plus complexes, ce qui a permis la mise au point d'un programme de conditionnement plus élaboré que celui développé par Watson.

Les mécanismes d'acquisition de connaissances s'effectuent par paliers successifs et se fondent donc sur ce programme de « conditionnement instrumental », selon lequel l'apprentissage consiste à établir une relation stable entre la réponse, le comportement attendu et le stimulus présenté, à l'aide de renforcements positifs. Autrement dit, apprendre, selon Skinner, c'est pouvoir produire des réponses adéquates dans une situation déterminée et selon une seule règle qui préconise que « *pour être apprise, une réponse doit être effectuée et immédiatement renforcée*» (Gaonac'h, 1987 : 14). Le rôle de l'enseignement est de fournir des modèles, des consignes et des renforcements susceptibles d'accroître l'apparition de réponses adéquates dans un contexte situationnel.

Skinner a essayé de développer ces principes dans une technique pédagogique appelée «*l'enseignement programmé*» dont le principe consiste à élaborer des paliers aussi petits que possible, «*pas à pas*», concernant la matière enseignée, puis à accroître la fréquence des renforcements, tout en réduisant au minimum les erreurs de la part de l'élève. Dans cette optique, les erreurs sont des manques et doivent être évitées ou corrigées (le statut de l'erreur marque la différence fondamentale entre le béhaviorisme et le constructivisme, que nous allons examiner plus loin), alors que les réponses correctes doivent être valorisées.

Le rôle de l'enseignant, là encore, est très important puisqu'il a pour tâche de concevoir des exercices progressifs que l'enfant doit recevoir dans un ordre de difficultés graduées, de guider les élèves dans leur réalisation et de leur communiquer les rétroactions nécessaires à la prochaine étape (Weil-Barais, 1999 :192).

Skinner part du postulat que les renforcements positifs communiqués aux élèves jouent un rôle prépondérant, favorable aux apprentissages, et favorise l'installation de comportements bien définis.

Pour bien comprendre cet enseignement programmé de Skinner, Gaonac'h nous explique la démarche suivie par les concepteurs de ce programme. D'après lui, en didactique des langues par exemple, on commence par définir les objectifs d'enseignement de façon aussi programmée que possible, c'est-à-dire, qu'on prévoit et sélectionne les items phonologiques, lexicaux, grammaticaux jugés essentiels pour atteindre un degré de compétence linguistique, puis essayer de les acquérir dans leurs moindres détails (Gaonac'h, 1987 : 56).

Autrement dit, «des phrases patrons » (Pattern sentences) ou phrases modèles qui servent à introduire et à pratiquer la langue parlée. Chaque « pattern » contient une structure productrice qui, une fois maîtrisée, permettra de générer de nouveaux énoncés par substitution lexicale.... «*Ces « pattern » sont travaillés dans des exercices (drills) conçus pour mettre en évidence les changements de formes ou d'organisation qui se produisent dans les structures : de tels exercices se nomment exercices structuraux. Ces phrases modèles sont insérées dans un dialogue ou présentées hors dialogue puis pratiquées jusqu'au « surapprentissage », ces phrases modèles deviennent des habitudes quasi réflexes* » (Coste, 1972 : 14).

L'apprentissage se base dans ce cas sur le développement de comportements nouveaux adaptés aux stimuli. L'important dans cette démarche est le résultat, le comportement observable, réussir à faire et non pas à tout comprendre. Il n'y a pas place à l'erreur si elle ne provient pas d'une mauvaise définition de l'objectif par le maître ou d'un manque d'entraînement particulier (le nombre de répétition insuffisant ou absence de renforcement). L'élève doit être positivement renforcé en permanence et l'évaluation doit se faire par l'observation du comportement final. On parle alors d'une évaluation sommative.

Autrement dit, l'apprentissage de la langue pour Skinner, y compris la lecture, n'est qu'un simple comportement verbal visant la parole (non la langue) et dépendant de l'association stimulus-réponse. Il est conçu comme un processus mécanique, un comportement fait d'habitudes et d'automatismes reposant sur un modèle (stimulus-réponse, renforcement). Ce comportement ne peut être acquis que si on incite l'élève à se comporter, c'est-à-dire à pratiquer le langage sous sa forme orale : d'où l'utilisation de dialogues. Cependant nous pensons comme W. Rivers (1978), que forcer les élèves à prendre part à une conversation « *revient à leur imposer ce qui pour eux n'est que de la pseudo-communication, la production artificielle de portions de phrases toutes faites* » (Wilga. Rivers, 1978 :132). Alors que la qualité de l'apprentissage dans un cas pareil, (dialogue ou conversation), dépend plus de « *l'aptitude à recevoir et à exprimer un message, à comprendre et à faire connaître les intentions et enfin l'aptitude à exécuter sa tâche de manière acceptable dans des situations données et en relation avec d'autres individus* » (ibidem).

1.2. Apports et limites du béhaviorisme

Le béhaviorisme est la première grande théorie qui a largement dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du 20^e siècle. Il a certainement contribué à renouveler la conception des projets éducatifs (en matière de structuration des contenus et de définition des objectifs) et les pratiques d'évaluation. Il constitue ainsi un outil efficace dans la concertation entre les enseignants, surtout concernant la formulation des questions qui doit correspondre à l'objectif qu'ils se sont fixé en matière d'évaluation.

Monique Linard annonce que les principes sur lesquels s'est basé l'enseignement programmé ont contribué à l'évolution de l'enseignement. Elle focalise notamment sur :

« - l'importance de l'analyse préalable en terme d'objectifs comportementaux explicites des contenus et des buts pédagogiques poursuivis, ce qui a été à l'origine du courant pédagogique connu sous le nom de pédagogie par objectifs (PPO),

- ce déplacement remarquable de responsabilité qui pose que l'erreur chez l'apprenant est autant l'indicateur d'un défaut du programme (et du maître et du programmeur) que celui d'un défaut de l'élève » (Linard, 1990 : 105).

En fait, la pédagogie par objectifs a permis de comprendre les distorsions considérables existant entre les objectifs généraux visés par le professeur et ce qui se passe réellement chez les élèves.

Cependant, on s'est rendu compte des limites importantes que recèle cette pédagogie (par objectifs), et de nombreuses critiques lui ont été adressées, entre autres les suivantes :

- M. Houziaux (1968) affirme que le passage du laboratoire de psychologie comportementale animale à la classe chez les humains relève d'un raccourci abusif fondé sur un déterminisme matérialiste. Il ajoute que les acquis cognitifs qui caractérisent l'espèce humaine sont radicalement différents du dressage, soit au niveau des mécanismes initiaux soit au niveau du développement des savoirs et des comportements intelligents.

- Pour Piaget, les méthodes d'enseignement programmé, linéaire de Skinner (par opposition à l'enseignement programmé ramifié de Crowder ⁽¹⁾ 1958) « sont dévalorisées d'avance par le fait que, au lieu de construire des programmes adéquats fondés sur un principe de compréhension progressive on se borne à transposer, en terme de programmation mécanique, le contenu des manuels courants et des pires des manuels » (Piaget, 1969 :111).

- Allant dans le même sens, Gaonac'h précise que les activités automatisées (la répétition et le renforcement) qui, pour le béhaviorisme sont les clés indispensables

¹ -Enseignement programmé ramifié avec Crowder (1958) qui valorise l'erreur et croit que celle-ci peut faire progresser l'apprenant si on réussit à lui expliquer ses causes et lui donner les moyens de la corriger.

aux acquisitions visées, n'agissent pas sur n'importe quelle réponse. Il ajoute que l'enseignement programmé est lié à une analyse précise de la matière enseignée, qu'il s'applique à des objectifs très restreints, dans le cadre d'une initiation à la langue et non d'un enseignement intermédiaire ou avancé, parce qu'il sépare de façon artificielle les différents aspects de la langue soumis à l'apprentissage : discrimination phonétique, contenu lexical, acquisition d'éléments grammaticaux (Gaonac'h, 1991 : 31).

• Quant à Chomsky, il conteste vigoureusement le schéma skinnerien « stimulus-réponse-renforcement » et met en cause une partie des principes sur lesquels s'appuie la théorie behavioriste. Il pense qu'il est abusif d'étendre au domaine linguistique les notions de stimulus-réponse et de contrôle de stimulus par la réponse et que l'acquisition linguistique ne peut dépendre d'une pratique intensive de modèles strictement imités (Coste, 1972 : 22). Il affirme que « *le langage n'est pas un ensemble structuré d'habitudes. Le comportement linguistique courant implique de façon caractéristique, la création de phrases nouvelles et de modèles nouveaux conformément à des règles extrêmement abstraites et complexes* » (Chomsky cité par Debyser, 1978 : 50)

Selon la conception de Chomsky (centrée sur l'innéisme ou le nativisme), l'apprentissage d'une langue ne peut se réduire à un apprentissage mécanique au même titre que n'importe quel apprentissage moteur, la langue ne peut se réduire en une simple combinaison de « comportement » d'automatismes, d'habitudes dépendant entièrement des stimulations (c'est-à-dire des circonstances de production) et des renforcements (ibidem).

Nous rappelons que le psycholinguiste Chomsky défend l'idée selon laquelle il y a un dispositif inné d'acquisition du langage, totalement indépendant du développement cognitif, qui « *comporte d'une part des principes communs à toute langue et d'autre part, des paramètres qui sont autant d'alternatives entre lesquelles chaque langue opère des sélections pour constituer son propre système. et qui selon l'hypothèse de Chomsky, nous permet d'apprendre spontanément des langues étrangères en plus de la langue première* » (Jean-Marc Defays, 2003 : 194). Autrement dit, les êtres humains viennent au monde avec cette faculté de langage

qui leur permet non seulement d'apprendre (si les conditions s'y prêtent) une langue maternelle, mais aussi une langue seconde.

- Par ailleurs, le point sur lequel le béhaviorisme fait l'objet des critiques les plus vives est sa volonté d'écarter au maximum les difficultés et sa tendance à considérer la langue comme une construction complexe, mais parfaitement démontable, de « *patterns* » élémentaires, morcelés et nombreux, que les élèves peuvent mémoriser par cœur sans en comprendre le sens. Ceci conduit à donner à « *comportement* » un sens des plus étroits (Coste, 1972 : 23).

- De plus, le fait d'écarter le « sens » et de réduire le schéma « stimulus-réponse » à des performances prédéterminées et parfaitement mécaniques au laboratoire de langues, conduit non seulement à dépouiller les termes de « stimulus » et de « réponses » de tout sens précis, de toute créativité (Chomsky cité par Coste, 1972), mais occulte l'idée de la compréhension et élargit le fossé qui existe déjà entre « *manipulation* » et « *communication* » (Coste, 1972 : 16).

Or le sens, la compréhension et la représentation forment le point de mire de la compréhension en lecture, c'est pourquoi nous sommes persuadée, comme Coste, qu'il faut « *donner toute son importance au sens et ne jamais le négliger au profit d'un apprentissage mécaniste des patterns* » (Ibid : 24).

Du point de vue pédagogique, tout le travail du behavioriste est centré sur la méthode et non sur l'élève, car les procédures d'enseignement reposent sur des conceptions mécanistes de l'apprentissage. L'élève est complètement effacé, réduit à mémoriser ce qui lui est transmis. Ses objectifs premiers sont jetés aux oubliettes au non d'une hiérarchie et d'un ordre imposé des acquisitions. Or et comme le montre Coste, il n'y a pas d'objectif « *unique* » et « *logique* » de l'apprentissage d'une langue, ce qui signifie qu'il n'y a pas une seule forme d'activité privilégiée ou prioritaire (Ibid : 19).

Ignorer alors les besoins diversifiés des élèves, les différences de leurs aptitudes en matière d'apprentissage, c'est les vouer à l'échec. Aux Etats –Unis surtout, on s'est aperçu, après des années d'enthousiasme et d'investissement, que les élèves passaient difficilement de la manipulation, à l'expression linguistique (Ibidem).

Par ailleurs, l'organisation béhavioriste de la classe repose sur l'autorité du maître qui, pour sa part, s'intéresse le plus à définir les connaissances à faire acquérir en se basant non pas sur le travail « *mentaliste* » (du genre : comprendre, analyser ou synthétiser), mais sur des actions comportementales observables, c'est-à-dire que l'élève doit être capable, par exemple, de citer, de nommer, de reconnaître, de classer et non pas de comprendre, de réfléchir, de savoir-faire....

Conclusion partielle

L'apprentissage de la lecture compréhension exige beaucoup plus que des activités d'automatisme. Il nécessite le développement des représentations préalables en plus d'activités métacognitives car il n'est pas possible de s'intéresser à la compréhension en lecture sans prendre en considération « *la boîte noire* » et faire appel aux processus intellectuels qui animent l'être humain.

2- Théorie intermédiaire : la gestalthéorie

Si nous nous intéressons à la gestalt-psychologie ou « psychologie de la forme » c'est qu'elle marque la rupture théorique avec le béhaviorisme et prépare l'avènement d'une psychologie cognitive. C'est une théorie reconnue par ces apports spécifiques dans beaucoup de domaine de la psychologie. Plusieurs théoriciens ont contribué à fonder ce courant parmi lesquels Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941) et Wolfgang Kohler (1887-1967).

Cette théorie, développée dans les années 30-40, s'intéresse surtout, à des phénomènes différents de ceux du béhaviorisme : la perception et la résolution de problèmes. Son objectif essentiel est de découvrir les principes qui régissent la vie mentale de l'être humain. L'étude de la vie mentale permettrait de découvrir les opérations mentales qui, pour les gestaltistes, sont les médiateurs entre l'environnement et le comportement. Contrairement aux béhavioristes, ils pensent que c'est une contradiction flagrante de lier la notion d'apprentissage à l'activité de la répétition qui exige d'effectuer, de reprendre toujours la même action, alors que l'apprentissage, en réalité, doit amener le sujet à des modifications, dans les potentialités comportementales (Guillaume cité par Gaonac'h, 1991 : 76).

C'est dans le domaine de la perception que la psychologie de la forme a suscité les travaux les plus caractéristiques (Berbaum, 1984). En fait, les gestaltistes

insistent sur « *l'existence d'une structuration des données indépendamment de l'intervention du sujet percevant* » (ibid : 33). Ils affirment que les humains perçoivent les objets de façon unifiée, ce qui fait que plusieurs éléments de l'objet sont perçus au même moment. Il y a prééminence du principe de totalité : c'est la totalité qui donne du sens aux parties. Un carré est d'abord perçu comme un carré non comme quatre segments de droit assemblés (ibidem).

Berbaum ajoute un autre élément important, celui de l'organisation déterminée. L'apprentissage se fait plus facilement si les éléments de la réalité à mémoriser sont organisés d'emblée en fonction de la proximité, de la ressemblance, de la simplicité. Plus on respecte ces propriétés, plus la mémorisation des données est plus facile (ibid : 32). En fait, on passe de la notion de « forme » à celle de « structure » évoquée par W. Barais (1999). En d'autres termes, la perception de la forme relève d'un effort d'organisation et de structuration des situations, comme le révèle Barais : « *l'environnement physique n'agit pas sur le système humain, c'est ce dernier qui est à l'origine de l'organisation de l'environnement* » (Barais, 1999 :42).

Par ailleurs, Köhler (1913-1917) évoque un autre élément très important, celui de « représentation ». Son expérience sur le comportement d'un grand singe, montre que la « *représentation de la situation* » se développe à partir d'« *une perception soudaine de la valeur instrumentale de l'objet* » qui permet d'atteindre le but (Berbaum, 1984 : 32).

L'expérience de Köhler, comme celle de Tolman (1886-1959) sur les rats, montre que le développement de l'apprentissage nécessite beaucoup plus que des stimuli, mais une perception, une représentation de la situation d'ensemble par réorganisation des données de la situation. La résolution d'un problème passe donc par une organisation des données du problème ou des éléments de la situation d'apprentissage. Elle dépend surtout de la structuration du champ, tel qu'il se présente à l'observation de l'apprenant; ce qui signifie que « *la difficulté d'un problème est largement un problème de perception* » (Gaonac'h, 1997 :76).

Koffka, théoricien gestaltiste, va plus loin encore en évoquant l'intervention effective du sujet. Il nous fournit une explication de ce qu'il appelle « *les lois de*

l'organisation perceptive ». Il affirme que la situation d'apprentissage «*ne peut se réduire à l'environnement physique du sujet ; on doit prendre en compte les attitudes, les besoins, les capacités de l'individu, facteurs internes qui organisent l'environnement de manière spécifique* » (Koffka cité par Gaonac'h, 1991 :76). Autrement dit, l'apprentissage dépend de l'environnement physique, mais plus encore de la perception provenant de l'intérieur de l'apprenant lui-même.

2.1. Gestalthéorie et apprentissage

La Gestalt-psychologie rejette tout apprentissage d'éléments isolés par rapport à l'ensemble de ce qui doit être appris car, pour elle, l'apprentissage ne peut être efficace que s'il porte sur des éléments signifiants. Et ces éléments signifiants ne prennent tout leur sens que s'ils sont insérés dans un tout ou dans un ensemble, à savoir la structure globale de la langue dont nous avons déjà parlé. En fait, l'apprentissage est plus facile «*lorsque l'ensemble à acquérir est décomposé en parties qui constituent en elles-mêmes une forme signifiante*» (Berbaum, 1984 : 34). Aussi Barais confirme l'idée ; il reconnaît «*qu'au cours de la phase réflexive, le sujet opère un traitement global de la situation, de type holistique, et non pas un traitement des parties de type analytique* » (Barais, 1999 : 42).

Donc, c'est la mise en valeur de cette liaison sens/ structure qui joue favorablement dans cette théorie précognitiviste, ce qui explique le choix du verbe allemand «*gestalten* » qui veut dire (donner une structure signifiante). En effet, le fait de fonder les acquisitions sur des activités structurantes (cognitives) dans la gestalthéorie, ouvre la voie à un élément très important, celui du rôle de la compréhension ou «*des apprentissages intelligents* » (Gaonac'h, 1987 : 81), dans le développement des connaissances.

Katona(1940) insiste sur cette relation (sens/structure) et distingue ainsi les «*apprentissages par pratique* » des «*apprentissages par compréhension* » (Katona cité par Gaonac'h, 1991 :81). Il affirme que les apprentissages par pratiques permettent d'atteindre une bonne utilisation des éléments appris, dans un contexte identique à celui de la situation d'acquisition, c'est-à-dire qu'ils permettent l'automatisme de quelques formes verbales mais ne permettent pas leur transfert ou leur transposition, dans un contexte différent ou dans des situations variées (Ibidem).

Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, la psychologie de la forme considère que « *apprendre c'est organiser davantage les matériaux qui font l'objet de l'apprentissage, c'est apporter des modifications dans la structure perceptive des signaux pertinents* » c'est pouvoir « *sélectionner les éléments pertinents et repérer sa structure* » (Gaonac'h, 1991 : 78). Cela exige une préparation préalable de la part du professeur qui doit confronter l'élève à un matériau assez varié et assez riche afin de lui permettre d'effectuer une activité structurante de sélection.

2.2. L'apport de la gestaltthéorie à la lecture

La remise en cause du schéma béhavioriste stimulus /réponse a influencé plusieurs autres théories, et l'impact de la gestaltthéorie est apparent surtout sur ce qu'on appelle aujourd'hui la psychologie cognitive. En effet, ce courant s'intéresse plus à la représentation et au sujet apprenant, bref à « la boîte noire » longtemps ignorée par les béhavioristes.

Johnson et Von Hoff-Johnson (1986) reconnaissent l'apport de la gestaltthéorie à la psychologie cognitive en général, et à l'apprentissage de la lecture en particulier, ils affirment que : « *les spécialistes de l'éducation et particulièrement ceux qui s'intéressent aux recherches sur la compréhension en lecture, ne devraient pas ignorer que les premières définitions de la notion de schéma sont enracinés dans des travaux sur la perception et que les gestaltistes ont contribué à la psychologie cognitive et à la théorie cognitive de la lecture* » (Johnson et Von Hoff-Johnson cités par Cortesse, 1999 : 126).

Il faut reconnaître que les travaux sur la perception indiquent qu'une appréhension globale du texte permet à l'apprenant de faire une réelle exploration à partir de laquelle il dégage des indices de signification ; il peut alors construire la signification de ce qu'il voit en faisant intervenir, non seulement les caractères de l'objet, mais sa propre expérience antérieure à travers les indices qu'il a sélectionnés (Romian, 1973). Wallon rejoint les gestaltistes sur ce point (concernant les activités d'analyse globale) en affirmant que « *la plus grande maladresse du pédagogue serait donc d'empêcher cette appréhension immédiate par l'enfant de ce qui l'entoure, en cherchant à lui imposer, d'abord les distinctions d'où il est parti lui-même et les raisonnements qu'il a du faire, ou bien en le contraignant à*

suivre pas à pas les mêmes étapes que ses prédécesseurs» (Wallon cité par Romian, 1973 :121).

Pour les gestaltistes, l'apprentissage à l'école doit donc faire appel à l'appréhension globale, à l'analyse qui favorise la compréhension en lecture, à la création du sujet pensant (ce qui favorise et fournit les bases théoriques de la méthode globale de Decroly) et non pas à la mémorisation passive d'éléments morcelés du savoir, (décoder, trouver la séquence des actions, identifier l'idée principales, les idées secondaires..). En effet, les éléments appris de façon isolée ne contribuent pas à une réelle activité de lecture. La compréhension en lecture est un processus holistique ou unitaire car c'est l'interaction harmonieuse de différents éléments qui constitue l'activité de lecture.

Conclusion partielle

En somme, la prise en considération du sens, de la structure cognitive (notion reprise par la psychologie cognitive) et de la compréhension dans l'apprentissage d'une langue seconde par la gestalthéorie a donné un autre souffle à l'enseignement apprentissage de la lecture compréhension d'un texte.

3. La psychologie cognitive

La psychologie cognitive fait partie des disciplines qui, aujourd'hui, sont nommées «sciences cognitives », et qui s'intéressent à l'étude de l'esprit et à son mode de fonctionnement. Ces sciences cherchent à déterminer comment un système naturel ou artificiel acquiert et traite l'information.

3. Le cognitivisme

La rupture avec les conceptions béhavioristes et la nécessité d'ouvrir la boîte noire pour comprendre les « *variables intermédiaires* » : pensée, motivation, but, intention... (Tolman puis Hull, 1949), a permis l'élaboration du courant cognitiviste qui s'inscrit dans la lignée de la psychologie scientifique et qui « *rompt avec la psychologie traditionnelle en considérant que le comportement est causé par une activité interne mettant en jeu des structures internes qui, bien que fondamentalement inobservables, n'en constituent pas moins son objet de recherche et de connaissance* » (Denhière & Baudet, 1992 : 24)

Ce courant constitue le point de convergence de plusieurs événements internes et externes à la psychologie. Pour ce qui est des événements externes, citons la découverte de l'ordinateur qui a permis de faire un saut très important dans le domaine de la recherche scientifique. Quant aux avancées conceptuelles, « *elles proviennent de différentes disciplines connexes à la psychologie comme la théorie de l'information en cybernétique, et la théorie de la grammaire générale de Chomsky* » (Lemaire, 2005 : 23). Ce développement ouvre la voie de la recherche sur la cognition et conduit ainsi les psychologues à considérer l'être humain comme un organisme dont la tâche principale est de traiter les informations (ibidem). C'est pourquoi la psychologie cognitive se nourrit de plusieurs autres disciplines, comme la philosophie, la linguistique (dont les découvertes sur la formation et l'utilisation des langues ont orienté les travaux des psychologues cognitivistes) et l'intelligence artificielle ⁽²⁾ (dont les modèles élaborés ont beaucoup inspiré les psychologues cognitivistes qui ont réussi à mettre des modèles décrivant l'architecture de la cognition humaine). Il faut dire que l'apparition de certains modèles computationnels ⁽³⁾ et le changement de paradigme en science cognitive sont le résultat d'une forte collaboration entre les psychologues et les chercheurs en intelligence artificielle.

A partir des années 50-60, la révolution cognitiviste est devenue une réaction nette et radicale contre le béhaviorisme, en rejetant l'idée selon laquelle les états mentaux n'existent pas, sont opaques, non accessibles à la conscience, et donc possible à étudier. Elle affirme au contraire que l'objectif de la discipline est la découverte des processus cognitifs impliqués dans la réalisation d'une tâche (Lemaire, 2005 : 25).

Les cognitivistes cherchent à comprendre et décrire les processus cognitifs que l'homme emploie pour réaliser les tâches auxquelles il est confronté. La boîte noire longtemps fermée, est enfin ouverte afin de découvrir les opérations mentales des sujets, connaître les processus cognitifs qui les

²) L'intelligence artificielle est un courant de pensée qui met en parallèle le système cognitif humain et l'ordinateur par la façon dont ils traitent les informations. Science qui propose d'utiliser les ordinateurs pour simuler des processus habituellement attribués à l'intelligence humaine (Crahay, 1999 :75)

³) Un modèle computationnel est un modèle implanté sur ordinateur.... Le chercheur fait réaliser à l'ordinateur la même tâche qu'au sujet. Ensuite, il compare les patrons de performance. Si ces patrons sont proches, le modèle est conçu comme une bonne approximation de la manière dont le sujet accomplit la tâche (Lemaire, 2005 : 27).

déclenchent et les mécanismes qui permettent de les exécuter. Comment les sujets accomplissent les tâches cognitives auxquelles ils sont confrontés ? Quels processus sont mis en œuvre dans la résolution d'un problème ? Comment fonctionnent ces processus ?

Pour connaître les processus et les mécanismes de la cognition humaine ⁽⁴⁾, les cognitivistes, qui mettent au point des expériences, prennent en considération deux types de contraintes qui pèsent sur le système cognitif : les contraintes structurales et les contraintes fonctionnelles.

- Les contraintes structurales contiennent les différents composants du système cognitif comme la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.
- Les contraintes fonctionnelles incluent les représentations mentales et les caractéristiques des processus cognitifs comme par exemple : la précision, la rapidité du déclenchement d'un processus, le contrôle sur une opération, l'organisation des informations en mémoire (Lemaire, 2005 : 33).

3.1 Le modèle de Traitement de l'information

La naissance d'une psychologie cognitive compréhensive était basée, tout au début, sur la découverte de la signification, et Bruner (1991) lui-même, le reconnaît dans ce passage : *«Que signifie pour nous cette révolution des années 50 ? C'était un effort acharné pour mettre la signification au centre de la psychologie. Ni le couple stimulus/réponse, ni les comportements observables, ni les déterminants biologiques et leurs transformations : la signification(...) Il ne s'agissait pas d'une révolte anti-béhaviorisme (...) Nous voulions découvrir et décrire formellement les significations que l'être humain crée au contact du monde, et émettre des hypothèses sur les processus à l'œuvre dans cette création»* (Bruner, 1991 : 61).

Cette révolution cognitiviste est passée de la signification à un autre paradigme, celui du traitement de l'information et de la computation grâce à la métaphore de l'ordinateur (Bruner, 1991 & Barth, 1995). En effet le développement

⁴) La cognition humaine « est cette faculté mobilisée dans de nombreuses activités, comme la perception (des objets, des formes, des couleurs...), les sensations (gustatives, facultatives), les actions, la mémorisation et le rappel d'informations, la résolution de problèmes, le raisonnement (inductif et déductif) la prise de décision et le jugement, la compréhension et la production du langage » (Lemaire, 2005 : 14)

de l'informatique et l'influence de l'approche cybernétique ⁽⁵⁾ et même de la logique mathématique, font que le cognitivisme emprunte beaucoup à la représentation des opérations qui se déroulent dans un ordinateur et assimile l'esprit humain à un système de traitement de l'information (Denhière & Baudet, 1992 : 28).

Bastien rappelle le rôle de l'ordinateur dans le développement du modèle cognitif de traitement de l'information : « *C'est le recours à l'ordinateur, pour simuler les processus cognitifs des sujets en situation de résolution de problème qui a donné lieu, nous semble-t-il, aux développements théoriques et aux travaux expérimentaux les plus importants et les plus spectaculaires donnant naissance à la théorie du traitement de l'information* » (Bastien, 1987 : 49).

D'après les tenants du modèle de traitement de l'information, l'être humain est un système complexe de transformation et de stockage de l'information, « *système dont la séquence de modifications d'état tend vers un but : transformer de l'information issue de deux sources : le monde et la mémoire, en des représentations mentales* » (Denhière & Baudet, 1992 : 28-29).

La transformation de l'information peut être décrite comme un chemin de transition entre un état initial (information d'entrée) et un état final (représentations mentales), chacune des modifications successives de l'état de l'information étant déterminée par une opération cognitive (ibidem). Cela signifie que l'individu traite activement l'information, il ne l'enregistre pas passivement. Il recueille, emmagasine, manipule des symboles, modifie les informations provenant de l'environnement, les transforme en données pour aboutir à une représentation mentale complète.

Atkinson (1987), nous explique cette opération cognitive en affirmant que « *les sens fournissent une voie d'entrée pour l'information ; des opérations mentales agissent sur ces données ; les données transformées créent une structure mentale qui est entreposée en mémoire : cette structure entre en interaction dans la mémoire avec d'autres structures pour engendrer une réponse* » (Atkinson & al, 1987 : 682).

⁵) L'approche cybernétique : née à la fin des années 40, le principe est que la cognition est conçue comme une manipulation de symboles (Denhière & Baudet, 1992 : 28). L'homme est conçu comme un système complexe de traitement de l'information.

Il est clair que ce modèle computationnel (traitement de l'information) rend compte de la complexité des processus activés à chaque instant de l'activité cognitive, mais en même temps, nous présente une image dynamique de ces processus : mémoire et représentations qui sont les éléments clés du système cognitif (Blanc & Brouillet, 2005 : 44).

3.2. Le cognitivisme et l'apprentissage

La psychologie cognitive est connue surtout par ses recherches sur les processus mentaux, la résolution de problème ou plus spécialement le traitement de l'information, mais n'offre pas de consensus autour d'une théorie cognitive portant sur « *des mécanismes d'apprentissage* » comme c'est le cas pour les behavioristes (Gaonac'h, 1987 : 24).

La caractéristique principale de la théorie cognitive est l'inexistence d'une fonction autonome de l'apprentissage ou de la mémorisation mais l'existence d'une activité mentale responsable de l'acquisition du matériel présenté, « *les acquisitions constituent une des conséquences de l'activité mentale : celle-ci à un produit (perception d'objets, compréhension ou production d'énoncés verbaux..).* Ce qui est stocké par le sujet ce n'est pas ce produit, mais c'est l'activité mentale qui en est la cause : traitement perceptif, opérations psycholinguistiques » (Ibid : 108). Cette activité mentale « structurante » correspond à « *des processus dont le but est de traiter l'information non pas selon des caractéristiques inhérentes à cette information, mais selon des schémas extraits du système cognitif* » (Ibid. : 109).

3.3. Théorie des « schémas »

D'après les chercheurs, une bonne partie de nos connaissances antérieures sont organisées sous forme de schémas. Cette dénomination a été empruntée à Bartlett (1932) qui affirme que « *les expériences passées sont organisées sous forme de schémas et elles sont utilisées pour comprendre les faits nouveaux rencontrés dans un texte* » (Wilson et Anderson cités par Giasson, 1990 :170), puis elle a été reprise par de nombreux chercheurs comme (Rumelhalt (1975) ; Norman (1978) ; Anderson (1977) ; Minsky (1975) pour désigner le même phénomène : les connaissances antérieures.

La notion de schéma désigne « *des blocs de connaissances* » qui regroupent les concepts et relations concernant un domaine et les règles d'utilisation de ces entités. «*Elles peuvent être conçus comme des réseaux sémantiques...organisés hiérarchiquement et contiennent des variables susceptibles d'être instanciés relativement automatiquement. Ils permettent d'expliquer de manière assez satisfaisante des phénomènes ayant trait à la compréhension*» (Fayol et al, 1992 :75). Ces schémas permettent d'expliquer des phénomènes ayant trait à la compréhension. Aussi, lors de la compréhension «*ces schémas sont activés et leur instanciation permet d'établir la cohérence de la représentation sémantique : les informations spécifiques contenues dans le texte viennent s'insérer dans les cases vides du schéma. Des indices du texte morphosyntaxiques ou sémantiques permettent leur récupération en mémoire* » (Denhière & Baudet, 1992 : 90).

Giordan évoque l'idée « *d'interconnexion du sujet* » et précise que ce « processus conflictuel » ou confrontation des informations nouvelles et des connaissances antérieures du sujet (confrontation qui conduit le sujet à remettre en question ses conceptions antérieures jusqu'à ce qu'elles tissent de nouveaux modèles ou s'effacent sous le poids de nouvelles conceptions plus pertinentes), est un facteur clé de l'apprentissage :

« *L'acquisition de nouveaux savoirs se situe tout à la fois dans le prolongement des savoirs antérieurs qui fournissent le cadre de questionnement et par rupture avec ceux-ci ou du moins par détour, l'élaboration d'un concept étant la résultante d'une restructuration des acquis cognitifs provoquée par un questionnement*» (Giordan, 1989 : 249)

3.3.1. Schémas et organisation mentale

Les cognitivistes nous apprennent que les connaissances (schémas) sont organisées en larges unités (actions, séquences d'actions, évènements) de façon hiérarchique. Ces unités ou blocs de connaissances, sont des concepts génériques. D'après Denhière et Baudet, «*un schéma général est une configuration de sous-schémas. Aussi le schéma du corps humain consiste en une configuration de sous-schéma correspondant à la tête, au tronc, aux membres. Le schéma de la tête est*

une configuration des sous-schémas : les yeux, le nez...etc.» (Denhière et Baudet, 1992 : 91)

A chaque schéma, l'individu associe des variables « *auxquelles sont affectées des valeurs particulières lors de chaque instanciation. L'individu possède des connaissances qui d'une part spécifient la distribution des entités susceptibles d'instancier les variables et d'autre part permettent d'assigner des valeurs par défaut en l'absence d'information explicite* » (Ibid. : 90).

Les schémas possèdent donc une part fixe d'information et une autre variable comme par exemple : le schéma /chat/ suppose des parties constantes comme /un chat à quatre pattes, une queue, et des parties variables ou « *des valeurs par défaut qui permettent de compléter un schéma par des connaissances de sens commun* » (Giasson, 1999 :13), comme la couleur d'un chat est marron, noire ou blanche.

Les schémas sont donc des processus actifs présents à tous les niveaux de l'expérience et qui se développent, se modifient avec l'acquisition des connaissances par le sujet.

3.3.2. Schémas et apprentissage en langue étrangère

L'apprentissage d'une langue *étrangère* (pour l'approche cognitive ou structurante) « *relève de l'autostructuration de matériaux verbaux et non verbaux et consiste, pour l'apprenant à se construire des règles afférentes au code et à son emploi par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement*» (Galison, 1980 : 40). Cela signifie que l'apprentissage des savoirs se construit et pour que cette construction ait lieu, l'apprenant, confronté à un matériau comme le langage par exemple, doit établir des liens entre ses connaissances antérieures (celles qu'il a déjà dans la mémoire à long terme) et les nouvelles connaissances afin de « *détecter les régularités et les conditions de variabilité. Cette activité ne se fait pas au hasard : elle est dirigée par les structures cognitives du sujet, qu'elle modifie en retour*» (Gaonac'h, 1987 : 108), d'où l'élaboration de nouvelles représentations.

Dans sa théorie de l'apprentissage signifiant, Ausubel (1960-1968), (qui met l'accent sur la structure cognitive de l'enfant), parle de « ponts cognitifs » en visant le rôle des connaissances antérieures de l'apprenant dans l'apprentissage et l'assimilation des connaissances nouvelles. Il souligne l'importance des structures

cognitives de l'apprenant dans l'apprentissage significatif ⁽⁶⁾ en affirmant que : « *le facteur le plus important influençant l'apprentissage est la quantité, la clarté et l'organisation des connaissances dont l'élève dispose déjà* » (Ausubel cité par Meirieu, 1987 : 129).

Les connaissances antérieures sont donc le principal déterminant dans le processus d'acquisition et d'intégration, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire). Elles déterminent non seulement ce que l'apprenant peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises (Tardif, 1992 : 32). Elles peuvent servir à élaborer les informations présentes, à émettre des hypothèses sur ces informations ou sur la conduite à tenir (Gaonach, 1987 :34).

Enfin pour déboucher sur ce qu'il appelle « un apprentissage significatif », Ausubel (1968) propose de recourir à diverses stratégies d'apprentissage qui permettent la structuration du matériel d'apprentissage et facilitent par-là « l'ancrage » entre les connaissances antérieures et les connaissances à apprendre. Il insiste sur le rôle des « représentations structurantes » ou « structurants antérieurs », comme par exemple, les schémas, les textes courts ou les graphiques présentés tout au début de l'apprentissage, pour faciliter la structuration du matériel d'apprentissage. Ces stratégies d'apprentissage sont considérées, par les cognitivistes, comme des connaissances que l'apprenant est capable d'acquérir (Ausubel cité par Berbaum, 1984 : 47).

Qu'en est-il de l'apprentissage de la lecture compréhension ?

Pour Giasson (1990), les connaissances que l'enfant développe sur le monde qui l'entoure, constituent un élément crucial dans la compréhension des textes qu'il aura à lire, car pour comprendre, il devra établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (les connaissances antérieures). Elle ajoute que les recherches démontrent que les connaissances accumulées influencent l'apprentissage dans le domaine de la compréhension de texte et l'acquisition de connaissances nouvelles. Les élèves avec des connaissances antérieures plus

⁶) D'après Ausubel, il existe des apprentissages significatifs dont le sens est en relation avec ce que l'élève sait déjà et des apprentissages mécaniques, sans lien directe, c'est (du par cœur).

développées retiennent mieux les informations du texte et comprennent mieux (Giasson, 1990 : 185).

La psychologie cognitive reconnaît l'existence de plusieurs types de connaissances : les connaissances déclaratives qui correspondent aux « *connaissances statiques, inertes* » (Cyr, 1996), et les connaissances procédurales visant le savoir-faire, et les stratégies d'apprentissages (Anderson, 1981 ; O'Malley et Chamot, 1990). Ce sont des connaissances dynamiques qui correspondent au « *comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action* » (Tardif, 1992 : 50).

Quant à l'enseignement des connaissances déclaratives, il n'est pas négatif, au contraire. Toutefois, il ne faut pas oublier qu'avoir des connaissances au sujet du système grammatical d'une langue donnée, ne signifie en aucun cas être capable de les utiliser correctement dans une situation de communication quelconque (Tardif, 1992 : 113). Connaître un savoir (apprendre que...) est chose intéressante mais très insuffisante, s'approprier des connaissances (apprendre à...), est indispensable pour mener l'action d'apprentissage à son bout.

Par quelles opérations cognitives le sujet en langue étrangère passe-t-il d'un savoir déclaratif à un savoir procédural ?

Anderson (1981-1983) qui était à l'origine de cette distinction suppose que l'acquisition des connaissances se fait selon trois phases : une phase cognitive (l'encodage), une phase associative (la procéduralisation) et une phase d'automatisation des connaissances (l'organisation ou la composition). Il estime que l'acquisition d'une compétence ne peut s'expliquer que par un passage de connaissances déclaratives à des connaissances procédurales.

-La première phase dite cognitive : débute par l'enregistrement (l'encodage) des connaissances déclaratives, sous forme d'un ensemble de faits relatifs à un domaine et au fur et à mesure qu'on les utilise dans un contexte particulier, des règles de production se développent. « *L'apprenant de langue 2, en situation structurée peut être orienté par l'enseignant vers des aspects plus contraignants du code .Le processus d'apprentissage à ce stade est le même : une intense attention pour la langue cible et un effort délibéré en vue d'en comprendre le sens* » (Cyr, 1996 : 109).

-Au cours de la deuxième phase, dite associative, l'apprenant va commencer à traiter, à enregistrer, comparer, relier les données auxquelles il a été exposé (Defays, 2003). Anderson précise que les faits déclaratifs sont transformés en procédures articulées entre elles. C'est un niveau d'acquisition où le sujet acquiert des connaissances dites procédurales.

L'apprenant, après s'être familiarisé avec les connaissances acquises dans la phase cognitive (la phase d'encodage), est capable de les traiter et les emmagasiner de façon qu'elles puissent être utilisées de façon procédurale. Selon O'Malley et Chamot (1990) « *cette phase correspond à l'interlangue. Concept élaboré par Selinker (1972). L'interlangue se manifeste par des erreurs que l'apprenant corrige au fur et à mesure qu'il devient plus compétent et qu'il détecte les écarts entre sa langue et celle des locuteurs compétents. A ce stade, l'apprenant est capable d'utiliser la langue cible dans certaines situations de communication, mais il peut éprouver des difficultés à traiter des informations plus complexes* » (Cyr, 1996 : 109).

L'intérêt de la procéduralisation (processus qui, selon Defays (2003), va de la réflexion à la pratique spontanée) est que lorsque les informations sont articulées en procédures, il s'opère au niveau de l'individu un désencombrement de la mémoire, ce qui se traduit par une plus grande rapidité d'action et de meilleures performances (Abric & Vacherot, 1976 : 63)

Par ailleurs, les recherches portant sur les facteurs qui influent sur l'apprentissage ont donné naissance à un troisième type de connaissance. Des chercheurs comme Glover et al. (1990), Tardif (1992) ont affirmé l'existence de connaissances conditionnelles, appelées aussi « connaissances stratégiques », qui font partie des connaissances procédurales. Ces connaissances conditionnelles visent le « quand » et le « pourquoi », et « *à quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ?* » (Tardif, 1992 : 52)

Tardif ajoute que ces connaissances conditionnelles ou stratégiques, longtemps négligées en milieu scolaire, sont très importantes parce qu'elles permettent le transfert des connaissances d'apprentissage par une lecture appropriée du contexte et favorisent la création d'expertise chez l'apprenant ainsi que chez le

professionnel. Il est donc important que « *l'apprenant de langue 2 connaisse non seulement les stratégies d'apprentissage mais qu'il sache également quand et pourquoi les utiliser, lesquelles choisir selon le contexte ou la tâche*» (Tardif cité par Cyr, 1996 : 106).

Une fois, la phase de la procéduralisation atteinte, le sujet passe à la **phase de l'automatisation ou la composition** qui consiste en un renforcement et un raffinement des connaissances procédurales par le biais de la pratique, et dans ce cas, on parle d'intégration des connaissances procédurales du fait de leur efficacité face à une tâche. Ce sont des connaissances d'intégration parfois désignées par le terme de connaissances stratégiques. « *L'apprenant est capable d'utiliser la langue sans prêter attention aux règles sous-jacentes grammaticales ou autres) qui la gouvernent. Sa compétence se rapproche de celle du locuteur natif. A ce stade-ci, l'apprenant concentre son attention sur l'utilisation fonctionnelle de la langue*» (Cyr, 1996 : 109) qui est employée de façon automatisée, ce qui peut libérer l'esprit et permettre le traitement efficace de nouvelles informations. L'automatisation permet donc au sujet apprenant d'exécuter la tâche de façon plus rapide, en moins de temps, moins d'efforts et moins d'erreurs.

Dans le cadre de la perspective qui nous intéresse dans notre recherche, « *apprendre à apprendre* », Tardif (1992) rappelle le rôle important de l'école, celui de développer chez l'élève des connaissances procédurales, déclaratives et conditionnelles afin de lui permettre d'interagir de façon significative et consciente avec le réel en classe et en dehors de la classe. Autrement dit, l'élève doit connaître et s'approprier les stratégies (cognitive et métacognitive) qui lui permettent de développer des compétences en langue étrangère (Tardif cité par Cyr, 1996 : 111).

3.3.3. Rôle des schémas dans la compréhension de l'écrit en langue étrangère.

Selon la théorie des schémas (Anderson, 1977 ; Adams et Collin, 1979 ; Rumelhalt et Ortony, 1977 ; Rumelhalt, 1980 ; Carell, 1986), « *la compréhension écrite est caractérisée par une interaction entre deux types de processus : ceux qui prennent appui sur le texte et ceux qui prennent appui sur les connaissances ; les uns et les autres sont en relation avec les « schémas » c'est-à-dire les connaissances générales du lecteur* » (Carell, 1991 : 16).

La notion de « schémas » ou « représentation »; constitue aujourd'hui un élément essentiel des recherches cognitives et désigne, comme nous l'avons vu, les structures de connaissance qui seront actualisées lors de l'accomplissement d'une tâche cognitive (Cortese, 1991 :123). Les résultats des recherches montrent que « *ces structures de connaissance entrent en interaction avec les informations nouvelles et qu'elles améliorent indéniablement la compréhension si elles sont convenablement introduites dans le processus pédagogique* » (ibidem).

Autrement dit, le lecteur ne peut comprendre un texte que s'il est capable d'activer des connaissances ou des schémas en relation avec les objets et les événements décrits dans le texte. « *Le lecteur sélectionne des schèmes (ou schémas) qui vont lui permettre de donner une signification au texte à partir de l'information contenue dans celui-ci* » (Cornaire & Germain, 1991 : 26).

L'interaction entre le texte et les connaissances antérieures exige du lecteur une activation de ses connaissances et croyances sur le monde (schémas de contenu), de ses connaissances concernant la typologie textuelle, la structure et l'organisation de chaque type de texte (schémas formels) et de ses connaissances linguistiques ou (schémas linguistiques) en plus des connaissances portant sur le processus de lecture lui-même (Carell, 1991 : 17).

Dans une étude centrée sur le rôle des schémas de contenu d'origine culturelle sur la compréhension de l'écrit, Johnson (1981) a présenté deux récits traditionnels à un groupe de lecteurs Iraniens, étudiants aux Etats-Unis et à un groupe d'Américains. Chaque groupe devait lire les deux histoires, l'une issue du folklore iranien et l'autre issue du folklore américain. « *Les deux récits contenaient des éléments comparables, une construction identique de l'intrigue mais étaient culturellement distincts* » (Carell, 1991 :18). Les résultats montrent que chaque groupe a lu plus vite l'histoire relative à sa propre culture dans sa version originale et non simplifiée, et qu'il a mémorisé plus d'informations qu'il ne l'a fait pour l'autre histoire issue d'une culture différente de la sienne. Cela signifie que pour les étudiants en langue étrangère, l'origine culturelle du récit a un effet plus important sur la compréhension de l'écrit que le niveau de complexité syntaxique et sémantique du texte (Ibidem).

D'autres expériences portant sur les schémas de contenu ont été menées par Steffensen, Joag-Dev et Anderson(1979), Cabello(1984), Haus et Levine (1985) avec des résultats identiques (Carell, 1991 :19).

Dans le domaine de la lecture en langue étrangère plus précisément, une étude a été faite par Floyd et Carell (1987) pour voir si l'enseignement des schémas de contenu pertinents pourrait faciliter la compréhension écrite des étudiants en langue étrangère. Les deux chercheurs ont utilisé des pré-tests et des post tests, et comparé un groupe expérimental et un groupe de contrôle d'étudiants de niveau intermédiaire en langue étrangère ; les versions présentées à la moitié de chaque groupe étaient syntaxiquement plus complexes que celles présentées à l'autre moitié. Le groupe expérimental recevait entre le pré-test et le post test une formation portant sur des connaissances générales pertinentes (Carell, 1991: 19). Les résultats indiquent que le fait de fournir aux étudiants étrangers des schémas de contenu, des connaissances générales pertinentes relatives au thème traité avant la lecture, permettait de faciliter et d'améliorer leur compréhension de l'écrit, même si le texte se présentait sous une forme rhétorique, sémantique ou syntaxique non familière (Ibidem).

Carell ajoute que les résultats des recherches portant sur l'enseignement des schémas formels (comme celles de Mandler,1978 ; Johnson et Mandler,1980) indiquent que des enfants âgés de six ans maîtrisent le schéma narratif et l'utilisent pour organiser la compréhension de récits simple (Carell, 1991 : 20). Cela signifie que l'explication de la structure et de l'organisation textuelle aux apprenants d'une langue étrangère pourrait aussi les aider à développer des stratégies d'organisation de leur propre lecture (comme le fait d'établir la carte du texte, la schématisation des idées et leurs inter relation) afin de leur faciliter le traitement de l'information contenue dans le texte.

En effet, pour Michel Fayol, la base de connaissances linguistiques (schémas linguistiques) que possède le lecteur intervient aussi dans la compréhension selon deux voies différentes mais complémentaires : *« la première a trait à la détermination du sens des mots, isolés d'abord puis intégrés par le biais de la syntaxe dans des ensembles... La seconde, concerne l'utilisation de certaines*

marques linguistiques, le plus souvent simples et fréquentes (articles, flexions verbales, pronoms) comme indicateurs de traitements à effectuer sur les bases de connaissances linguistiques ou conceptuelles » (Fayol et al., 1992 : 85)

3.4. La lecture comme processus de traitement de l'information

La psychologie cognitive considère le sujet comme «une machine à lire», un système de traitement de l'information basé essentiellement sur la mémoire. D'où *« une analyse de la lecture comme un ensemble d'opérations s'inscrivant dans une procédure globale. Lire reviendra à coordonner en un modèle procédural l'ensemble des processus (opérations) engagées dans une activité complexe »* (Vigner, 1996 : 63).

Pouvoir distinguer ces opérations et ces processus, c'est permettre en quelque sorte, à l'enseignant de sélectionner des niveaux d'intervention et de préparer des séquences didactiques qui permettent de *« segmenter la difficulté de façon fonctionnelle, et non pas selon des critères de surfaces de description de la performance »* (Vigner, 1996 : 63).

3.5. Les processus cognitifs ⁽⁷⁾ mobilisés pour l'apprentissage de la lecture en langue maternelle / langue étrangère

La lecture est une activité cognitive complexe. Tout le monde sait que pour accomplir cette opération lecturale, le sujet doit fixer visuellement le texte pour prendre de l'information. Il doit percevoir et reconnaître les mots, les identifier, traiter les phrases et leur structure. Ces opérations mobilisent des capacités déjà développées (perception, mémoire, catégorisation, traitement lexical, syntaxique, compréhension) et sont le résultat d'apprentissages spécifiques au traitement de l'information (Gombert, 2003 : 8).

3.5.1. La perception

La lecture débute par un processus purement optique, la perception visuelle des mots lus. L'analyse fine des mouvements oculaires du lecteur habile a révélé que

⁷⁾ Le processus cognitif correspond à l'ensemble des opérations mentales qui aboutissent à la réalisation d'une tâche déterminée. Ces opérations portent sur des objets abstraits, les informations, c'est-à-dire des représentations mentales portant sur des significations, des connaissances... » (Gaonac'h 1990 : 4).

l'œil fixe les mots de telle sorte que la plupart des lettres puissent être perçues. «*Les caractéristiques de fonctionnement de nos organes sensoriels visuels rendent absolument indispensables ces fixations successives, l'œil ne pouvant voir ce qui est trop éloigné du point fixé* » (Gombert, 2003 : 5). D'après Gombert, ce fait est scientifiquement établi : on ne peut pas bien lire sans fixer presque tous les mots. «*Il y a une impossibilité physique pour les instruments sensoriels que sont nos yeux à percevoir l'intégralité de la chaîne écrite en fixant un mot sur six ou sept*» (Gombert, 2003 : 5).

Les études menées sur le traitement de l'information visuelle lors d'une fixation, révèlent qu'une lecture efficace nécessite un échantillonnage détaillé de l'information visuelle, même lorsqu'il s'agit d'un mot très prévisible (Balota et al., 1985 ; Ehrlich & Rayner, 1981; McConkie & Zola, 1981 ; Zola, 1984). En effet, les résultats de la recherche menée par Rayner et Bertera (1979) montrent qu'une lecture efficace nécessite l'utilisation de l'information visuelle contenue dans chacune des lettres présentes dans le champ fovéal.

Par ailleurs, Richaudeau explique que la différence entre le lecteur lent et le lecteur rapide ne résulte pas d'une plus grande mobilité de l'œil du second par rapport au premier ; mais cela revient à la capacité de l'œil ou à notre mécanisme de lecture qui, pour une efficacité maximale, adapte automatiquement son fonctionnement au type de texte et inconsciemment élimine les parties les plus redondantes du texte, en appliquant ce que les spécialistes de la communication nomment « un écrêtage linguistique » (Richaudeau, 1980 : 12). Par conséquent, le fait de créer des séquences d'entraînement à la lecture rapide peut éviter la surcharge de la mémoire à court terme et permettre au lecteur d'allouer plus d'attention aux autres tâches relatives au processus lectural (ibidem).

3.5.2. L'identification des mots

L'identification des mots est une étape majeure des processus impliqués dans le traitement du langage écrit. Elle constitue la tâche cruciale, spécifique de la lecture et la principale pierre d'achoppement chez les lecteurs débutants. En

effet, c'est le mot qui donne accès aux propriétés orthographiques, phonologiques, morphologiques, sémantiques et syntaxiques (Ferrand, 2007 : 7). Il est *« l'unité de base du langage écrit, un point de convergence et une charnière entre les processus perceptifs de bas niveau et les processus cognitifs de haut niveau. En particulier le mot constitue le point de convergence entre les différents niveaux de représentations »* (ibid : 14).

Pour les enfants, ce processus d'identification des mots nécessite *« la découverte mentale du principe alphabétique, fondement de notre système d'écriture. Cette découverte est cruciale pour la maîtrise des correspondances graphophonologiques régulières et constitue le moteur de l'apprentissage des processus d'identification des mots et la compréhension des textes »* (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 16). L'enfant se constitue progressivement un dictionnaire mental dans lequel les formes orthographiques et sonores des mots sont liées directement à leur sens. L'activation de ce dictionnaire mental, dans la lecture compréhension, devient petit à petit opératoire (Fayol & al., 2000 : 19)

Raffestin (1978) précise que ce dictionnaire mental implique des éléments présents et des éléments absents. Les éléments présents sont composés de lettres et des mots visualisés, les éléments absents sont ceux mémorisés ou retenus en mémoire. Il explique que ce processus d'identification des mots passe par deux opérations distinctes mais complémentaires : d'une part l'identification qui implique le rapprochement du stimulus d'un type abstrait de référence ou *« d'un modèle mnémonique dont le sujet est porteur »* et d'autre part, la discrimination qui consiste à analyser ou à rechercher des différences spécifiques qui permettent de faire la différence entre deux mots comme **bouge** et **rouge** (Raffestin, cité par Charpentier, 1992 :48). Charpentier ajoute que ces démarches nous permettent de constituer un répertoire de mots, c'est-à-dire qu'à travers les reproductions variées d'un mots, certains invariants de formes vont être repérés et conservés et constitueront *« des repères visuels standards »* (Charpentier,1992 :48).

Par ailleurs, les études menées par Perfetti (1985-1994) montrent que la lecture est plus rapide et plus efficace chez le lecteur disposant d'un lexique orthographique important (Perfetti, cité par Fayol, 2004 : 85).

Cette conception cognitiviste ne signifie pas que la lecture se réduit à l'identification des mots isolés, mais montre l'efficacité de la reconnaissance des mots, ou ce que les cognitivistes appellent « l'accès lexical » comme condition indispensable à la mise en œuvre des processus de plus haut niveau (Gaonac'h, 2000 : 7). Si les mécanismes de « bas niveau » sont déficitaires, c'est-à-dire s'ils ne sont pas suffisamment automatisés, « *Le risque est fort qu'ils accaparent l'essentiel des ressources cognitives du lecteur. Autrement dit, l'efficacité du décodage, pour les cognitivistes, n'est pas un élément décisif de l'efficacité de la lecture, mais nécessaire pour éviter la perturbation du traitement des mécanismes de haut niveaux* » (ibid : 7).

Fayol (2004) précise à ce sujet, que les enfants qui ont des difficultés à identifier les mots peuvent très difficilement conduire une activité de compréhension au cours de la lecture. Leur attention est captée par le traitement des mots et ils ne disposent plus de ressources suffisantes pour imaginer les situations ou les événements décrits. Le problème d'après lui, est que ces enfants sont face à deux objectifs qu'ils n'arrivent pas à concilier : le traitement du code et le traitement des processus de haut niveau (Fayol, 2004 : 84).

Cette réalité a été confirmée par les travaux de Braibant qui révèlent l'existence de jeunes lecteurs (de 9 à 14 ans) qui ont des difficultés de compréhension en lecture mais non en audition de textes. En fait, l'analyse de Braibant montre que les problèmes de ces jeunes enfants surviennent lors de la lecture, en raison du coût des activités de bas niveau (Braibant, 1994 : 43). De même, les études menées par Perfetti (1985-1994) montrent que la lecture est plus rapide et plus efficace chez le lecteur disposant d'un lexique orthographique important (Perfetti, cité par Fayol, 2004 : 85).

Nous pouvons donc conclure qu'au fur et à mesure que « *l'enfant progresse dans l'identification des mots, le traitement des mots nouveaux s'accélère et le*

coût cognitif de ces activités se trouve réduit alors la compréhension s'exerce parallèlement au traitement des mots» (Fayol, 2004 : 91).

Cette importance accordée à l'identification des mots se trouve encore plus complexe en langue étrangère, en FLE car les lecteurs débutants en langue étrangère ont des difficultés de compréhension des processus de « bas niveau » (Gaonac'h, 1993 :89). En effet de nombreux travaux révèlent que la situation d'apprentissage, en langue étrangère, place l'apprenant « *dans une situation de plus grande insécurité dans la maîtrise des opérations de bas niveau ; soit parce que celles-ci restent insuffisamment automatisés et le lecteur leur accorde, dans ce cas, des efforts d'attention soutenue pour reconnaître les graphèmes au détriment des opérations de haut niveau, soit parce que la crainte de commettre une erreur (crainte plus forte qu'en langue maternelle) conduit ce dernier à accorder une ressource d'attention plus forte au décodage* » (Vigner, 1996 : 65). Quelle que soit la cause de ce phénomène, l'information passe à la mémoire à court terme sous forme de fragments isolés, ce qui cause une surcharge cognitive et ne permet pas à l'enfant d'effectuer des tâches plus complexes (Cornaire & Germain, 1991 : 85)

L'identification des mots, pour les cognitivistes est une composante essentielle à l'acquisition du langage en langue étrangère. En fait, d'après Gaonac'h & Fayol, une forte relation existe entre l'étendue du lexique mental et la compréhension des textes en lecture compréhension. Autrement dit, la connaissance du lexique influe positivement et directement sur la compréhension de textes et joue un rôle important dans la reconnaissance rapide du champ lexical et l'activation d'un ensemble de représentations qui sont directement liées à ce champ (Gaonac'h & Fayol, 2003 :141)

Cette découverte est confirmée par l'expérience menée par Beck, Perfetti et Mckeown (1982) qui révèle que l'enseignement explicite du vocabulaire à des enfants, en langue étrangère, améliore les performances en lecture compréhension. Cependant, ils affirment que la réussite et l'efficacité de cette démarche dépend surtout des types d'interventions et de l'apprentissage. Autrement dit, les élèves qui s'entraînent à utiliser les mots de multiples façons et à établir des relations fortes entre les mots, leurs définitions et leurs usages réussissent mieux que ceux

qui ont subi un apprentissage basé surtout sur la mémorisation partielle et superficielle (Beck, Perfetti et Mckeown, cités par Gaonac'h & Fayol, 2003 : 20).

En revanche, Gaonac'h et Fayol (2003) signalent que l'efficacité des leçons de vocabulaire pour la lecture compréhension est limitée car la connaissance lexicale influe fortement sur la lecture compréhension durant les deux premières années de l'enseignement primaire, mais ensuite, c'est la pratique de la lecture des textes variés qui assure le développement et l'enrichissement du vocabulaire ou ce que les cognitivistes appellent le « lexique mental ». Plus l'élève pratique la lecture de textes variés, plus le lexique augmente, s'organise et améliore petit à petit la compréhension. L'influence est donc réciproque ; *« la pratique de la lecture est le plus sûr moyen d'augmenter le capital lexical et donc de favoriser en retour la capacité de compréhension »* (Gaonac'h et Fayol, 2003 : 21).

Il faut souligner que la mémorisation de listes de mots pourrait nous mettre face à un problème de polysémie puisqu'on sait que le sens des mots dépend généralement de leur contexte, et *« le fait de prendre le mot isolé, pourrait accentuer son caractère sémantique insaisissable »* (Fayol et Gaonac'h, 2003 : 22). Il serait donc préférable d'appréhender les mots en réseau, en contexte et en relation avec d'autres mots pour construire un sens à partir du traitement des processus de haut niveau (Julien-Kamal, 2009 : 58).

Le rôle des professeurs est fort important dans le sens où *« le recours au contexte est lié à la manière dont ils considèrent l'apprentissage et donc à leurs objectif en matière de lecture compréhension »* (Golder & Gaonac'h, 1998 : 66). Autrement dit, si leur objectif est l'automatisation des processus de bas niveau, le recours au contexte sera considéré comme un signe de stagnation et non de progression dans l'apprentissage. En revanche, s'ils considèrent la lecture comme *« une situation de type résolution de problème »* dans laquelle le jeune lecteur doit découvrir et construire le sens à partir des indices, dans ce cas le recours au contexte sera une nécessité, même si le processus d'identification est déficient (ibidem).

3.5.3. Le traitement syntaxique

L'analyse syntaxique relève aussi de l'ensemble des opérations nécessaires à la lecture compréhension de l'énoncé et se situe dans le prolongement du traitement lexical (Golder & Gaonac'h, 1998 ; Fayol & al, 2000 ; Gombert, 1993).

Puisque le sens d'une phrase est élaboré à partir d'une interaction étroite entre le sens des mots et les relations syntaxiques qu'ils entretiennent (Golder & Gaonac'h, 1998 : 77), la lecture compréhension exige l'activation de connaissances sémantiques et syntaxiques permettant de comprendre la relation entre les entités du texte, de connaître la structure de telle ou telle forme et d'apporter des indices que le lecteur pourrait utiliser pour interpréter correctement l'énoncé (Fayol, 2000 : 30).

L'importance du traitement morphosyntaxique pour la compréhension des textes ne concerne pas seulement la lecture compréhension en langue maternelle, elle l'est aussi en langue étrangère. Les connaissances morphosyntaxiques ont un rôle très important, dans l'efficacité de la lecture, à travers la prise en considération des différents indices qui peuvent être utilisés pour arriver à une compréhension du texte. Elles contribuent à déterminer la nature des relations entre les éléments successifs dans la phrase (Gaonac'h, 2000 :11). Fayol confirme cette importance en affirmant que l'analyse syntaxique et l'identification des fonctions des mots dans le discours favorisent la constitution d'une représentation mentale et l'attribution du sens (Fayol et al., 2000 : 30).

Par ailleurs, les travaux menés par plusieurs chercheurs concernant le rôle de la syntaxe, de la morphologie dans l'apprentissage et la pratique de la lecture (Costermans,1980 ; Berman,1984 ; Lecocq, Casalis, Leuwers, et Watteau, 1996) montrent que le contact régulier avec la langue écrite semble influencer l'utilisation des connaissances syntaxiques et morphologiques en lecture compréhension. Les enfants mobilisent les connaissances implicites dont ils disposent en ce qui concerne la morphologie pour comprendre ce qu'ils lisent (Fayol & al., 2000 : 21).

En revanche, cela ne veut pas dire que le lecteur peut interpréter le sens d'une phrase à partir d'un traitement syntaxique. Il y a une indépendance entre le traitement syntaxique et le traitement sémantique (Golder & Gaonac'h, 1998 : 72). Mais, pour réussir l'implication et l'utilisation de la syntaxe dans une

optique de lecture compréhension, il est nécessaire de « *s'intéresser à des textes et ne pas cantonner la réflexion grammaticale aux seuls exercices d'application et s'affranchir de la représentation linéaire qui masque l'organisation syntaxique, non seulement au niveau de la phrase mais aussi à celui du texte* » (Fabre & Cappeau, 1996 : 50)

La linéarité et la facilité auxquelles les élèves sont habitués à l'école primaire algérienne, n'aident pas les élèves à découvrir le texte ni à construire le sens. L'enfant lecteur ne connaît qu'une organisation syntaxique simple (sujet + verbe + complément). Nous estimons qu'en plus de la disposition linéaire, l'élève doit connaître d'autres règles d'organisation, doit s'entraîner sur la segmentation des structures modifiés, pratiquer des activités syntaxiques qui peuvent lui permettre de découvrir les fonctions syntaxiques des anaphores, comme, par exemple « *les pronoms compléments d'objet qui posent souvent problème : par exemple dans une phrase du type : je ne lui en ai pas demandé* » (Bentolila & Gavard, 2013 : 46) afin de l'aider à lire et comprendre ce qu'il lit.

En somme, la lecture compréhension d'une phrase (sémantiquement et grammaticalement) exige de relever les idées qu'elle contient et de les intégrer dans une représentation textuelle cohérente. Autrement dit, comme le mot, la phrase prise comme unité reste ambiguë en elle-même, c'est le contexte qui lui confère son sens. Comprendre un texte, ce n'est pas comprendre une suite de phrases indépendantes ; c'est intégrer les informations véhiculées par ces phrases dans une représentation d'ensemble pour dégager la signification globale du texte (Golder & Gaonac'h, 1998 : 154).

3.5.4. Le traitement de la structure

A côté de ce traitement de surface, « traitement microstructural » (traitement lexical et traitement syntaxique), le lecteur effectue un traitement global ou « macrostructurel » (traitement de la structure). Cela signifie que le traitement de la phrase isolée ne suffit pas et que le lecteur a besoin de faire appel au texte pour interpréter les phrases (cas de la relation d'un pronom et son substitut placé dans un autre paragraphe).

Le lecteur construit l'information importante du texte (celle qui correspond à un résumé du texte) par généralisation et suppression des informations textuelles

(Gaonac'h & Golder, 1998 : 85). Autrement dit, cette macrostructure qui, généralement, découle de l'interprétation et de la construction de la microstructure, est constituée de propositions importantes construites par le lecteur qui supprime les éléments de détails, les micropropositions les moins importantes ou secondaires, et résume plusieurs micropropositions en une seule (ibidem).

La psychologie cognitive distingue deux types de traitements :

- Les traitements bas-haut qui consistent à traiter les unités linguistiques (du phonème, mots, jusqu'aux propositions), puis à les confronter à des connaissances générales pour en examiner la concordance (Carell, 1991 : 18).

-Les traitements haut-bas qui consistent à prendre en compte la dimension pragmatique du texte (le contexte), l'univers de connaissances présupposé (le thème du texte), les structures textuelles. Autrement dit, ces traitements permettent de développer des hypothèses de sens à partir du thème, du type et genre du texte, du contexte, des structures rhétoriques, du champ lexical et sémantique, pour viser ensuite les activités de décodage (Vigner, 1996 : 67). L'efficacité du traitement textuel (global) suppose une interaction entre les processus de bas-niveau (en termes de moindre niveau de complexité) et les processus de haut-niveau (en termes de haut niveau de complexité et de globalité du traitement) (Carell, 1991 : 18).

Au plan didactique, cette analyse est très importante. L'activité de lecture, selon la psychologie cognitive, est constituée d'un ensemble de mécanismes qui entrent en interaction pour permettre la construction d'une signification. Cela exige de pouvoir faire plusieurs opérations cognitives et de pouvoir gérer le passage d'une opération à l'autre. Chaque opération ou mécanisme nécessite un entraînement spécifique ; *« l'interaction elle-même entre ces mécanismes peut relever d'un entraînement spécifique »* (Fayol, 2004 : 91). Autrement dit, lire du point de vue cognitif, ne signifie pas une maîtrise apparente d'une opération ou d'un niveau de traitement mais suppose un degré de maîtrise élevé, un degré d'automatisme des opérations afin de diminuer le coût de chacune des opérations (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 23). La conséquence est en relation directe avec le fonctionnement global du système : certaines opérations *« doivent être fortement automatisées pour que les autres, nécessairement plus coûteuses puissent être réalisées correctement »* (Gaonac'h, 1993 : 89). Et là, il ne faut pas oublier le rôle

de la mémoire dans l'intégration des informations, la réactivation et la confrontation des connaissances nouvelles et des connaissances antérieures dans la construction du sens, ce que nous verrons plus loin.

Si le traitement et l'intégration des données textuelles et la construction d'une représentation mentale se font plus ou moins sans grands problèmes chez les lecteurs, en langue maternelle, il n'en est pas toujours le cas en langue étrangère. C'est surtout la difficulté à mener en parallèle des activités différentes qui rend difficiles ces opérations cognitives (Souchon et Gaonac'h, 2000 : 65).

En langue étrangère les élèves ne traitent pas les caractéristiques textuelles ou contextuelles comme le font les lecteurs du même texte en langue maternelle. En effet, l'attention des lecteurs en langue étrangère est focalisée sur les processus de bas-niveau et les ressources cognitives mises en œuvre pour réaliser la tâche ne sont pas réparties de la même façon dans les deux cas : langue étrangère et langue maternelle (Gaonac'h, 1990 : 89). Par conséquent les activités en langue étrangère présentent souvent des risques de surcharge mentale (Gaonac'h, 2000 : 63). Le problème est que le fait de gérer simultanément des opérations nombreuses de niveaux de complexité variées (la prise d'information graphémique, l'accès lexical, la mémorisation transitive et solide des informations ⁽⁸⁾, le traitement des informations) (Gaonac'h, 1993 : 90), entraîne un coût cognitif important ; donc les procédures attentionnelles ne suffisent pas pour gérer toutes ces opérations, ce qui suppose que certaines d'entre elles doivent être automatisées pour que le lecteur puisse à tout moment procéder à un transfert de ses capacités d'attention en fonction de la nature des difficultés (Vigner, 1996 : 65).

Partant de ces considérations, Gaonac'h affirme que l'apprentissage de la lecture compréhension, en langue étrangère *« ne passe pas seulement par la maîtrise de chacun des traitements impliqués, elle suppose de savoir effectivement mettre en œuvre ces traitements de manière coordonnée et pour un coût acceptable par rapport aux exigences de la tâche »*(Gaonac'h, 1993 : 89). Autrement dit, le système de traitement ne peut fonctionner correctement que si

⁸) Mémorisation transitive et solide des informations : maintien provisoire d'information en mémoire pour la durée de leur traitement et du traitement d'autres éléments qui nécessitent une mise en relation en raison de caractéristiques syntaxiques et sémantiques (Gaonac'h, 1993 : 91)

chaque opération est mise en œuvre correctement, au bon moment et en articulation avec les autres opérations qui lui sont liées, et de manière peu coûteuse afin d'éviter la saturation du système de traitement (Gaonac'h, 1993 : 91).

La lecture efficace nécessite *un entraînement à la «flexibilité procédural»*⁽⁹⁾ portant sur la capacité de faire varier les objectifs de lecture compréhension d'un texte à l'autre ou pour un même texte : résumer, sélectionner, repérer des idées, relire...» (Ibidem).

Cet entraînement serait possible et plus contrôlable si, l'enseignant en langue étrangère réussissait à privilégier un traitement à un moment donné (afin de permettre aux apprenants d'activer tel ou tel processus durant l'activité de lecture), suivant les objectifs d'apprentissage de la lecture compréhension. Cela, se fait à travers la présentation d'un texte dont le contenu est relativement un peu connu des élèves pour faciliter la référence au contexte et leur permettre de traiter d'autres éléments, ou de poser des questions pendant la séance de lecture afin de privilégier un aspect des traitements cognitifs (ibid : 92).

Par ailleurs, Golder & Gaonac'h (2004), Carell (1991), Bianco (2003) évoquent l'importance de la familiarité avec le domaine textuel ou plus précisément, ce que Golder et Gaonac'h appellent « des indicateurs de traitement », comme : la ponctuation, les connecteurs, les anaphores, le paragraphe, la segmentation du texte (Golder & Gaonac'h, 1998 : 78). De plus, Carell propose d'entraîner les étudiants à reconnaître la structure des textes ou le plan textuel au moyen d'exercices systématiques portant sur des textes variés, parce que l'identification de la structure textuelle favorise la lecture compréhension et permet aux étudiants de faire de meilleurs rappels en rapportant davantage d'idées (Carell, 1985)

3.5.5. La mémoire

Parler de traitement lexical, syntaxique ou structurel sous-entend l'existence d'un « dispositif d'accueil » ou « d'un centre de données » (Cornaire & Germain, 1999 :108) vers lequel aboutissent les informations traitées, et qui est nommé mémoire.

⁹) Flexibilité procédurale : savoir mettre en œuvre au bon moment les processus les plus pertinents au regard des objectifs de la tâche et des contraintes spécifiques (Gaonac'h, 1993 : 92).

Les véritables travaux (scientifiques) sur la mémoire ont débuté avec Hermann Ebbinghaus (1885). Ce dernier a étudié la mémoire de manière expérimentale ; il a commencé par la mémorisation d'informations simples (listes de mots, listes de syllabes) pour aller vers l'étude de la rétention d'informations verbales.

Vers les années 1970-1980, la psychologie cognitive adopte la mémoire comme objet d'étude. Elle cherche à comprendre son mode d'organisation et son fonctionnement dans les activités de traitement de l'information : comment le sujet traite l'information, comment les connaissances sont stockées, quelle est la nature de ces connaissances et s'il y a différence entre mémoire verbale et mémoire visuelle...

La réponse à ces questions a engendré plusieurs modèles (Tulving, 1983 ; Anderson, 1983 ; Collins & Loftus, 1975 ; Alain Paivio, 1986). Ce dernier propose une théorie du double codage qui montre que c'est grâce à deux composantes principales que l'information se repère en mémoire : un système de codage verbal et un système de codage visuel. L'intérêt de cette étude de Paivio (1986) est d'avoir mis en évidence l'importance de l'association de l'information verbale et des images dans l'apprentissage et la mémorisation.

Cependant, le modèle qui nous intéresse le plus et qui a mis l'accent sur la conservation de l'information en fonction du temps, est celui de (Atkinson & Shiffrin, 1968). Ces chercheurs proposent de décomposer la mémoire en trois registres : mémoire sensorielle, mémoire à court terme et mémoire à long terme.

-La mémoire sensorielle, « mémoire iconique » (Gaonac'h & Fayol, 2003), assure la conservation du perçu visuel ou auditif pour un quart de seconde environ. Elle procède à une sélection première des informations et les achemine vers la mémoire à court terme.

-La mémoire à court terme, « mémoire de travail » (Baddeley, 1986) saisit les informations reçues et permet leur confrontation pendant un intervalle de temps relativement court (la durée de conservation de l'information ne dépasse pas vingt secondes (Lavigne et Dot, 1986). Il faut noter que la capacité de la mémoire à court terme ne dépasse pas sept éléments d'informations en moyenne. « *Ces informations peuvent subsister à condition que s'installe un effort de répétition mentale ou*

d'emploi de l'information ou disparaître si une autre information vient parasiter la première » (Vigner, 1979 : 39).

C'est grâce à la mémoire de travail que l'on pourrait parvenir à la résolution du problème, à l'usage effectif d'une information en vue d'une action. On parle d'une mémoire de travail car elle permet la mobilisation et l'emploi des connaissances traitées et stockées dans la mémoire à long terme ; c'est pourquoi les psychologues précisent qu'il y a un échange constant et une relation étroite entre les trois niveaux de mémoire (Smith, 1986 : 49).

Il faut souligner que le travail de la mémoire à court terme est favorisé par un élément très important, l'attention du lecteur, comme le montre Smith (1986): *« La mémoire à court terme, c'est ce à quoi nous prêtons attention dans l'instant, et ce qui se perd si notre attention est attirée ailleurs » (Ibidem)*

-La mémoire à long terme, ou mémoire des expériences antérieures (Gaonac'h & Fayol, 2003), est un système complexe composé d'unités de sens, qui représente l'ensemble des connaissances accumulées par un individu. Elle n'est pas limitée ni en capacité ni en temps. Chez l'adulte les connaissances nouvelles ne seront retenues que si elles peuvent s'intégrer aux connaissances anciennes. Dans certains cas, si elles ne sont pas compatibles elles seront rejetées.

Ce qui nous intéresse, à ce niveau, c'est que les cognitivistes distinguent cinq portes d'entrée pour la mémoire à long terme : la mémoire de travail, la mémoire sémantique *« elle est fragile et doit être entretenue par de fréquentes répétitions »* (Bissonnette et Richard, 2002 : 84) ; la mémoire épisodique, la mémoire procédurale (Smith, 1978) et la mémoire émotionnelle reliée à l'affectivité. Cette mémoire émotionnelle *« a la capacité de rétention la plus puissante. Elle favorise la maintenance en mémoire, des apprentissages car elle marque le plaisir ou la réticence, la sensation de sécurité ou d'insécurité, le sentiment de réussite ou d'échec »* (Bissonnette et Richard, 2002 : 53). Par conséquent, le contexte de la classe, la relation maître-élève, à l'école primaire, sont des facteurs fort importants pour qu'un apprentissage arrive à bout et se maintienne en mémoire.

Il faut rappeler que de nombreux travaux ont été consacrés à la mémoire de travail. L'objectif est de savoir si la mémoire est l'élément qui pourrait différencier les bons lecteurs des mauvais lecteurs. L'expérience réalisée par Daneman et Carpenter (1980) montre que la capacité de stockage des informations est la même, pour les bons lecteurs et les mauvais lecteurs. Autrement dit, les mauvais lecteurs n'ont pas de déficit particulier de la mémoire de travail. « *Dès cinq ans les capacités des enfants à maintenir à court terme une série de phrases sont presque équivalents à celle des adultes, en revanche les capacités fonctionnelles de leur mémoire de travail sont moindres que celle des bons lecteurs. Ces capacités concernent le stockage et le traitement des informations: en mémoire de travail, le sujet traite l'information qui y est maintenue temporairement et maintient l'information pour qu'elle soit traitée. Il faut donc concevoir une négociation entre ces deux catégories de processus si le traitement se trouve coûteux, le maintien s'en trouve alors affecté, et inversement* » (Golder et Gaonac'h, 2004 : 30)

Pour pallier ces déficits (capacité fonctionnelle) de la mémoire de travail, certains chercheurs (Oakhill & Patel, 1991) proposent le recours à l'image mentale comme ressource cognitive plus économique que la construction d'une représentation mentale. Les résultats de cette expérience montrent que ce type d'entraînement est efficace pour les mauvais lecteurs (Golder & Gaonac'h, 2004 : 30).

3.6. Apports et limites du cognitivisme

Il est clair que le rapprochement entre : cerveau humain et ordinateur a permis d'apporter un élément de clarification dans la compréhension de l'humain et ses apprentissages.

Cette théorie du traitement de l'information permet de mettre en évidence des aspects importants de l'apprentissage du langage. En revanche, son caractère linéaire et mécaniste est basé sur les simples mécanismes d'encodage et de décodage. Elle ne tient pas compte de l'influence du contexte ni du rôle actif de l'interlocuteur (Defays, 2003 : 145).

En outre, les chercheurs cognitivistes partent de la bibliothèque de psychologie puis se rendent au laboratoire de psychologie, et donc ils ignorent

tout ce qui se passe en matière de langue écrite ; ce qui les prive d'hypothèses issues de situations réelles de lecture-écriture (Defays, 2003 : 145).

Conclusion partielle

Il faut reconnaître que l'apport de la psychologie cognitive n'est pas du tout négligeable, surtout pour l'enseignement d'une langue étrangère. En effet, c'est l'approche cognitive qui a préparé le terrain pour réhabiliter l'enseignement de la lecture compréhension en classe de langue, et pour promouvoir la connaissance de la boîte noire, l'étude des représentations et l'étude de la mémoire et de son rôle capital dans l'intégration des informations et la récupération des connaissances antérieures pour une compréhension fine. Il convient de noter que le fait d'étudier et de découvrir ces processus cognitifs nous amène à prendre en considération l'apport de l'apprenant au processus d'apprentissage et à comprendre comment il appréhende, manipule et organise les informations reçues afin d'adapter les stratégies d'enseignement aux stratégies d'apprentissage.

En outre, il faut souligner que la psychologie cognitive nous a conduits à une prise en compte des processus de bas-niveau et des processus de haut niveau dans l'enseignement apprentissage de la lecture compréhension en langue étrangère.

Cependant, nous reconnaissons que ce modèle considère le décodage et la compréhension comme deux activités séparées distinctes alors que c'est l'interaction entre ces deux processus, le va-et-vient entre les différents traitements, qui ouvre la voie à la construction du sens d'un texte.

Par ailleurs, l'autre inconvénient de cette approche est qu'elle prend les habiletés d'un lecteur expert comme référence et considère par-là le lecteur débutant comme un lecteur expert. Elle néglige les étapes développementales par lesquelles passe l'enfant pour apprendre. En lecture compréhension, la perspective adoptée est résolument mécaniste ; l'homme n'est qu'une machine à traiter l'information écrite en automatisant des processus de traitement. Elle s'intéresse peu à l'entrée dans l'écrit et, par-là, elle ignore le sujet avec ses désirs, ses motivations et ses intentions (Fijalkow & Reuter, 2000 :83). Le sujet avec ses motivations, « *ses structures affectives* » n'existe pas (Giasson, 1999), il « *est conçu comme un dispositif que l'on monte ou qui se monte et non comme un*

acteur de son apprentissage » (Fijalkow & Reuter, 2000 :82). Cette conception ne permet pas de rendre compte de l'une des caractéristiques humaines : la compréhension intelligente.

4- Le constructivisme

Le constructivisme est un courant théorique qui a pris son essor en réaction au modèle behavioriste qui envisage l'apprentissage comme une situation de production de réponses automatisées (Martinez, 2002 : 29). Le constructivisme recouvre au moins deux théories extrêmement différentes, selon que l'on se situe dans le champ de la psychologie et de la pédagogie d'une part, de la philosophie, de l'épistémologie et de la sociologie d'autre part (Lasnier, 2000 : 101).

La théorie constructiviste de l'apprentissage désigne un ensemble de conceptions issues des travaux du psychologue suisse Piaget (1896-1980).

Ce pionnier et fondateur des thèses constructivistes parle de l'originalité de la pensée humaine, longtemps sous-estimée par les approches traditionnelles. Les questions qu'il s'est posées sur le développement de l'intelligence, la psychologie de l'enfant l'ont amené à étudier les différentes phases par lesquelles l'enfant passe au cours de son développement, et les conditions de ce développement.

4.1. Le constructivisme piagétien

Le constructivisme piagétien voit dans l'action du sujet la base du développement cognitif de l'individu (Aumont, 1992 :165). L'apprenant n'est pas un réceptacle par lequel transitent des informations, mais il est l'acteur dont le rôle principal est de reconstituer les connaissances. Il *«est une entité intellectuelle créatrice, il met de l'ordre dans le chaos de l'expérience et reconstruit la réalité pour pouvoir la maîtriser»* (Piaget cité par Ferreiro, 2001 : 79). Cela signifie que le sujet apprenant est au cœur du processus d'apprentissage et que l'action du sujet est le moteur de toute construction mentale. C'est lui qui construit de façon active sa connaissance au fil d'interactions incessantes avec les objets ou phénomènes qui l'entourent.

Piaget affirme que *« les fonctions essentielles de l'intelligence consistent à comprendre et à inventer, autrement dit à construire des structures en structurant le réel(...) les connaissances dérivent de l'action, non pas dans le sens de simples réponses associatives, mais en un sens beaucoup plus profond qui est celui de*

l'assimilation du réel aux coordinations nécessaires et générales de l'action »
(Piaget, 1969 : 47)

Bernadette Aumont rejoint Piaget dans le sens où, pour elle, l'action est le moteur de la construction du savoir. Elle précise que l'action part d'une logique de « *l'incertitude, de la remise en cause perpétuelle, de tâtonnements par rapport au projet* » (Aumont, 1992 : 167). Cela dit, le fait de se mettre en œuvre dans la réalisation d'un projet, oriente l'activité du sujet et le pousse à s'adapter en permanence, à construire de nouvelles représentations et de nouveaux modèles. C'est cette adaptation qui donne naissance à une forte disposition à apprendre, à construire de nouveaux modèles, une meilleure adaptation au réel et une plus grande perspicacité stratégique (Aumont & Mesnier, 1992 : 170).

Dans le même sens, Malglaive précise que souvent, c'est « *dans l'action elle-même, que s'accomplit un travail de la pensée(...)* Ainsi, dans et par l'action, savoirs théoriques/savoirs procéduraux et savoirs pratiques/savoir-faire se substituent les uns aux autres, s'interpénètrent, se combinent en s'entremêlant » (Malglaive, 1990 : 89)

Il faut rappeler que la réflexion de Piaget s'est nourrie d'une conception philosophique kantienne portant sur la construction des connaissances (Crahay, 1999). L'idée de Kant est que dans la connaissance tout ne vient pas de la réalité seule. Le rapport sujet /objet dans la connaissance ne peut être un rapport dans lequel le sujet est passif, alors que le réel ou l'extérieur est actif. Au contraire les connaissances, comme le pense Kant, sont construites par la pensée humaine, grâce à la possibilité qu'a celle-ci de lier l'expérience et la raison. En fait, l'esprit dispose de catégories qui donnent forme et organisation aux informations qui proviennent de l'extérieur ou du réel.

Le concept de base de la théorie constructiviste postule que : « *L'organisme possède des structures adaptives, constituées de systèmes actifs de réponse et de réorganisation. Ce système tend premièrement à se conserver, à intégrer tout nouvelle objet ou nouvelle situation par un mécanisme d'assimilation aux schèmes disponibles et deuxièmement à s'adapter aux éventuelles stimulations du milieu, par un mécanisme d'accommodation, qui permet de modifier les schèmes disponibles pour améliorer la maîtrise d'un nouvel objet* »(Gaonac'h, 1987 :118)

Piaget montre l'importance de facteurs internes, biologiques et la forte intégration à la construction progressive et globale de l'individu dans ses rapports avec son milieu (Martinez, 2002 : 31). D'après lui, les connaissances s'élaborent et se construisent à partir des représentations que le sujet possède déjà, et des processus d'équilibration des structures cognitives qui assurent une meilleure adaptation de l'individu à son environnement.

Le sujet qui construit de façon active ses connaissances est en interaction permanente avec l'environnement. Autrement dit, «*les connaissances ne s'empilent pas les unes sur les autres et qu'elles ne sont pas un simple reflet de la structure objective des objets extérieurs*» (Johsua, 2008 : 33). L'individu est en perpétuelle organisation et réorganisation de ses «*schèmes assimilateurs*» (Ferreiro, 2001 :78). Ces schèmes se développent, se modifient sous l'influence de trois mécanismes qui encadrent son activité cognitive :

- **L'assimilation** (action de l'individu sur les objets qui l'entourent en fonction des connaissances dont il dispose). Ce processus permet d'assimiler les nouvelles connaissances à celles déjà en place dans les structures cognitives (les représentations internes ou les schèmes). Autrement dit, le sujet intègre les données provenant du milieu, d'une situation problème, sans les modifier, en les reliant aux connaissances antérieures.

-**L'accommodation** : ce processus permet une transformation des activités cognitives afin de s'adapter aux nouvelles situations. Aussi, il faut dire que la restructuration des informations dépend des réseaux de concepts particuliers à chaque personne (Gaonac'h, 1987 :119). Si l'assimilation n'est pas possible, ce sont au contraire les schèmes mentaux qui s'ajusteront aux données extérieures et qui pourront ainsi s'améliorer et s'enrichir.

-**L'équilibration** : si la différence entre les données extérieures et les schèmes mentaux est trop importante au point de provoquer un déséquilibre, ces représentations mentales seront restructurées dans le but de construire des schèmes plus puissants qui tiennent compte des nouvelles données (Defays, 2003), d'où le développement de la connaissance (qui, pour Piaget, est une régulation entre des formes assimilatrices et les contenus auxquels elles doivent s'accommoder). Il faut signaler que ce travail «*d'équilibration par autorégulation permet de remédier*

aux incohérences momentanées, de résoudre les problèmes et de surmonter les crises ou les déséquilibres par une constante élaboration de structures nouvelles » (Piaget, 1969 : 61-62), et correspond pour le sujet à une conceptualisation, une prise de conscience c'est-à-dire une compréhension du réel (Berbaum, 1984 : 22).

Si l'apprenant découvre qu'il se heurte à des points de vue opposés, que sa réponse au problème posé ne semble pas pertinente ou adéquate, il entre alors dans ce que Barth (1987) appelle un « *conflit intracognitif* ». Ce conflit stratégique l'amène à réorganiser ses représentations et à chercher d'autres relations entre ses connaissances antérieures et les informations nouvelles recueillies ; il est à la recherche d'un nouvel équilibre, « *il est en état de penser* » parce que « *on pense comme on se heurte* » (Valery cité par Bachelard, 1983 :127)

Piaget ajoute que l'évolution des connaissances dépend de l'âge ou de la maturation qui « *joue un rôle nécessaire dans la formation des structures mentales* » (Piaget, 1969 : 56) ; ce qui signifie que les réponses données par un sujet aux situations matérielles et sociales auxquelles il fait face, dépendent de son stade ⁽¹⁰⁾ de développement mental et d'un processus d'équilibration qui coordonne les schèmes dont il dispose.

La construction des savoirs passe par une série de paliers ou « stades » au cours desquels les structures ou les acquis ultérieurs sont inclus, avec ou sans modification, dans les nouveaux. Le passage d'une phase ou « stade » à l'autre se fait par un processus d'équilibration et d'auto-organisation, lors duquel les structures cognitives acquises se différencient et se coordonnent pour en produire de nouvelles, plus aptes à assimiler et à transformer de façon cohérente les réalités variées et complexes qui confrontent le sujet (Ibidem). Ces stades de développement ne correspondent pas à des âges absolus, mais dépendent des milieux sociaux et l'expérience acquise (Ibidem).

La formation de l'intelligence n'obéit pas aux lois de l'apprentissage, sur le modèle de certaines théories anglo-saxonnes du « learning » (Stimuli-réponse-

¹⁰) Piaget met d'abord en évidence dans le développement de l'enfant une succession de structures ou de formes de conduites et de connaissances qualitativement différentes appelées « stades » (Colloque international « Constructivisme : perspectives et usage en éducation », document de synthèse. Genève, septembre 2000). Piaget propose de reconnaître des stades que traverse l'enfant dans son développement. Cela va du stade sensorimoteur (2 ans) au stade préopératoire (2 à 7 ans), au stade des opérations concrètes (7 à 11 ans), puis à celui des opérations formelles (11 ans et plus).

renforcement), mais les connaissances dérivent de l'action au sens large du terme, c'est-à-dire « *l'assimilation du réel aux coordinations nécessaires et générales de l'action* » (Piaget, 1969 : 45). Autrement dit, l'apprentissage est d'abord une « action interprétation » (ibidem) qui consiste à tisser des rapports entre les données du monde extérieur et les représentations internes.

Dans cette perspective nous pouvons dire que le constructivisme nous fournit « *un modèle d'élève actif et autonome capable de s'auto diriger dans les activités que lui offre le milieu* » (Weil.Barais, 2004 : 25). Il nous permet de jeter un nouveau regard sur l'apprenant comme acteur de ses propres transformations et sur les comportements envisagés par rapport à la signification ou l'interprétation qu'il attribue à l'environnement et en interaction permanente avec cet environnement. Ceci incite les pédagogues et les professeurs à prendre en considération le monde propre construit par chaque apprenant, celui qui a du sens pour lui, pour déboucher sur un véritable apprentissage.

Ce qui est différent dans le constructivisme, c'est qu'il met l'apprenant au centre du système éducatif, mais de manière différente de celle du traitement de l'information. Les notions d'autonomie, de conscience (connaître le comment faire, le pourquoi faire et le but de l'action, connaître les raisons de la réussite ou les causes de l'échec de ses actions), de représentation (qui désigne le monde construit par l'apprenant), guident et orientent l'apprenant dans son apprentissage et jouent un rôle déterminant dans le passage d'une étape à une autre.

4.2. Le constructivisme et l'apprentissage

Concernant l'apprentissage de la langue, Piaget a réussi à créer un accord sur la nécessaire conjonction entre l'inné et l'acquis : « *Il est l'un des premiers à avoir analysé et décrit les relations entre l'inné et l'acquis comme entre le linguistique et le cognitif dans le développement de l'enfant. Piaget replaçait l'apprentissage de la langue dans le cadre du développement général de l'enfant. Indissociables, l'intelligence et la langue contribuent à leur édification mutuelle en interaction avec l'environnement social* » (Defays, 2003 :197). Autrement dit, Piaget reconnaît l'existence d'une relation étroite entre développement cognitif et développement linguistique. D'après lui, les structures opératoires générales de l'intelligence sont utilisées dans le processus d'acquisition du langage qui n'est

pas du tout isolé du reste du développement intellectuel. Il affirme que le développement du langage doit être traité comme celui de la fonction de représentation propre à l'espèce humaine dans son ensemble (Martinez, 2002 : 26). Cela signifie qu'il reconnaît l'aptitude du sujet à faire correspondre une signification à une structure linguistique mais il néglige la fonction de la communication ou le rôle de l'interaction sociale dans l'acquisition du langage (Gaonac'h, 1987 : 118).

L'apprenant doit pouvoir coordonner les données auxquelles il est exposé, construire des règles et se les approprier à partir d'une pratique variée et cela en étant bien conscient de sa démarche d'apprentissage (Defays, 2003 : 197).

Du point de vue du constructivisme pédagogique, le rôle de l'éducation active ne consiste pas à « *meubler la mémoire* » mais à « *former l'intelligence* » des individus capables d'inventer et de faire progresser la société. Par conséquent, « *une éducation de la découverte active du vrai est supérieure à une éducation ne consistant qu'à dresser les sujets à vouloir par volontés toutes faites et à savoir par vérités simplement acceptées* » (Piaget, 1969 : 42). L'esprit de l'apprenant n'est pas une table rase sur lequel se greffent « *ces nourritures intellectuelles déjà digérées* » (ibid. : 60), c'est-à-dire des connaissances toutes faites, structurées par l'intelligence des parents ou du professeur. Au contraire, l'assimilation des savoirs ne peut s'effectuer qu'à travers une activité interne, « une restructuration », « une réinvention » (Piaget, 1969) personnelle des connaissances.

Ce processus de structuration ou de restructuration des connaissances est étroitement lié au contexte dans lequel se déroule l'apprentissage. Allant dans ce sens, Nico Hirtt affirme que si l'apprenant participe à une démarche « *hypothético-déductive* », c'est-à-dire s'il passe par une activité de reconstruction, il assimilera facilement les nouvelles connaissances et intégrera les savoirs de façon plus efficace : « *L'activité de l'élève sur des « chantiers de problèmes » qui « donnent sens » aux apprentissages, est plus efficace qu'une démarche transmissive, d'une part parce qu'elle est source de motivation, d'autre part parce que le va et vient de questionnements, de tâtonnements, d'erreurs, d'hypothèses qu'elle engendre permet de progresser réellement dans la compréhension* » (Hirtt, 2009 :12).

Le plus important, dans ce cas, serait de susciter chez l'apprenant la curiosité et d'éveiller en lui le désir de découvrir et de connaître et cela à partir de questionnements porteurs de sens. « *L'important est que les savoirs répondent à des questions qui font sens pour l'élève et qu'il ait, par ses tâtonnements, ses hypothèses, ses erreurs, suffisamment participé au processus de construction du savoir pour en comprendre la portée. Cette nécessaire activité de l'élève peut prendre mille formes, depuis le simple jeu de questions-réponses entre la classe et le professeur jusqu'à la « pédagogie du projet », pour autant qu'elle soit efficacement dirigée et encadrée* » (Hirtt, 2009 : 13).

Toutefois il faut signaler que pour les constructivistes, la transmission des connaissances à l'école et la présentation de l'aide directe à l'élève peuvent empêcher le processus d'autonomisation car, dans une situation pareille, l'élève compte sur l'aide du professeur et n'agit plus pour transformer ses structures mentales, ce qui risque de freiner le processus d'apprentissage. Au contraire, le rôle du professeur consiste « *à mettre en œuvre des situations-problèmes* » (Meirieu, 1989) ou des situations source de déséquilibre cognitif, synonyme de conflit cognitif selon Raynal & Rieunier (2005) peuvent provoquer une série de déséquilibres conceptuels pertinents, ce qui a une bonne efficacité cognitive car ces situations favorisent deux processus de développement cognitif : « *entreprendre et chercher* » (Aumont, 1992). L'étonnement provoqué conduit l'apprenant à émettre des hypothèses concernant le problème, à les confirmer ou infirmer et le professeur n'a qu'à l'accompagner dans ses tentatives de recherche de solutions.

Et comme le développement cognitif se fait sur la base des expériences et des connaissances antérieures, les professeurs doivent prendre en considération les représentations des apprenants car elles peuvent servir de point d'appui dans des situations de perturbation (la rencontre avec des situations nouvelles), comme elles peuvent faire obstacle à l'apprentissage.

4.3. Bruner : approche constructiviste interactionniste

Jérôme Bruner est un psychologue cognitiviste considéré comme un précurseur du cognitivisme. Il s'est intéressé à la psychologie, aux sciences de l'éducation et aux applications de la psychologie cognitive en situation de classe.

Il a opté pour «*des principes constructivistes* » (Courtyllon, 1982 : 13). Et dans ce sens, il a proposé une approche alternative basée sur la découverte et la construction active des règles, des principes et concepts à maîtriser par l'apprenant.

L'apprenant, d'après Bruner, construit ses concepts par lui-même de façon à parvenir à une meilleure compréhension du monde et à mener la démarche de développement des connaissances à son terme, en autonomie ou dans une relation de médiation. Cela signifie que l'apprenant est appelé à sélectionner et transformer l'information, à élaborer des hypothèses et prendre des décisions, à relier et organiser le fruit de ce travail cognitif à sa structure cognitive (schémas, modèles mentaux).

Bruner rejoint Piaget en ce qui concerne l'importance de la maturation psychologique (stades de développement intellectuel), la motivation intrinsèque et la participation de l'élève dans un processus de découverte. Il insiste sur la nécessité d'une structuration cohérente des connaissances pour favoriser le processus d'appropriation des savoirs, permettre à l'apprenant de maîtriser de façon profonde les contenus de l'apprentissage et développer des stratégies qui favorisent son auto-apprentissage (apprendre à apprendre).

Cependant, il se distingue du logicisme de Piaget, en ce qu'il considère le rapport solitaire « élève /savoir » insuffisant. Il affirme que l'apport de l'adulte médiateur est très important car « *il permet à l'enfant de passer d'une régulation externe à une régulation interne et le sujet construit un système d'opération adapté à ses buts* » (Bruner, cité par Johsua, 2002 : 34).

Bruner valorise l'erreur et la considère comme un outil d'apprentissage. Il insiste sur les stratégies qui utilisent l'erreur pour établir ce qu'Aumont appelle un « dialogue d'errance » (Aumont, 1992) avec les apprenants; ce qui serait plus efficace à l'appropriation active des connaissances que le fait de réexpliquer ou sanctionner. Il rejoint Vygotski dans sa réflexion sur la zone proximale de développement et va plus loin avec sa notion d' « étayage » comme aide à l'apprentissage de l'apprenant. Nous y reviendrons au chapitre 4 à propos des stratégies d'enseignement de la lecture compréhension.

Quoique la manière dont l'enfant devienne capable d'auto-réguler son activité, une fois éloigné de la tutelle, reste assez mystérieuse (Johsua, 2002 : 23), ce qui nous intéresse dans la démarche de Bruner (1991) c'est qu'il insiste sur le fait que l'appropriation active des savoirs est en relation directe avec l'action du sujet apprenant, mais dans une vision différente de celle de Piaget : « *Bien que les adultes assistent l'apprentissage des enfants de façon systématique, les enfants doivent pouvoir s'aider eux-mêmes, et pour ce faire, doivent prendre conscience de leur propre activité* » (Bruner, 1991 :45).

Nous concluons que l'apprentissage par découverte ne saurait être un travail solitaire, il est conditionné par la préparation de l'élève à travers l'enseignement et la mise en œuvre de certaines stratégies cognitives et métacognitives (que nous examinerons plus en détails dans le chapitre 4) qui favorisent l'appropriation des savoirs et renforcent l'opération d'apprentissage, et en même temps, par une reconstruction –appropriation gérée par l'apprenant seul.

4.4. Apports et limites du constructivisme

L'apport de la théorie développementale de Piaget est fort important. Il tient surtout à la contribution primordiale du sujet apprenant dans l'apprentissage et l'appropriation des savoirs, en misant sur ses connaissances antérieures. Aussi, du côté de l'éducation, César Coll reconnaît la valeur de la conception piagétienne en ce qui concerne « *les mécanismes internes du fonctionnement de la pensée et du progrès cognitif des élèves aux prises avec les contenus scolaires* » (Coll, 2002 : 17)

Cependant, cette théorie piagétienne a aussi des limites. « *Elle valorise les facteurs internes et laisse peu de place aux facteurs externes, notamment aux facteurs sociaux et à l'influence des autres facteurs, elle sous-estime les signes et les systèmes de signes-notamment le langage- et leur rôle dans les processus de construction des connaissances* » (ibid : 18).

En effet, dans le domaine de l'apprentissage de la langue, ce qui compte pour les constructivistes c'est bien le sujet et ses efforts d'acquisition de la langue écrite, « *ses réflexions sur l'écrit, les questions qu'il se pose et les réponses qu'il se donne qui sont déterminantes pour expliquer ses modalités d'entrer dans l'écrit. L'objet importe moins ici que le sujet, et la langue moins que les activités cognitives mises en œuvre par l'enfant confronté à l'écrit* » (Fijalkow & E. Fijalkow, 2002 : 70)

Il y a aussi, parmi les critiques adressées à la théorie de Piaget, celle qui considère qu'elle n'offre pas une explication satisfaisante de l'apprentissage scolaire (Coll : 2002) surtout en ce qui concerne les modalités de la prise de conscience sans proposer de modèles à l'élève, ni des stratégies à mettre en place pour reconstruire les connaissances et résoudre les problèmes.

Les constructivistes se sont centrés surtout sur le fonctionnement intellectuel de l'apprenant, mais très peu sur les compétences nécessaires à l'enseignant pour mettre en œuvre une démarche d'enseignement prenant en compte leurs apports. En fait, Piaget affirme que l'enseignant doit accompagner le travail de reconstruction et de recherche de solutions par l'apprenant et « *doit cesser de se conduire en conférencier en croyant que par un simple enseignement verbal il va substituer le vrai au faux dans l'esprit de l'enfant* » (Brossard & Fijalkow, 2002 : 8). Cependant il ne propose pas des démarches ou des étapes de reconstructions élaborées par les élèves afin d'aider les professeurs à prendre appui sur elles, en vue de proposer des situations d'apprentissage. Piaget « *se refuse à énoncer une règle invariable et ouvre de ce fait l'espace des recherches en didactique* » (Ibidem).

5. Le socioconstructivisme

La conception socioconstructiviste s'oppose à la conception behavioriste et à celle de Piaget qui estime que le développement de l'intelligence « *ne dérive pas de processus constructeurs intégrant des variables sociales réelles ou symboliques* » (Amigues & Zerbato-Poudou, 1996 : 67). L'idée socioconstructiviste, au contraire, insiste sur le fait de passer d'une psychologie « binaire » (interaction apprenant/ savoir) à une psychologie « ternaire » (interaction : apprenant /savoir /adulte) (Moscovici, 1984) car le développement cognitif est en relation directe avec l'apprentissage et ce dernier ne peut s'effectuer ni se réaliser dans une situation de relation privée entre enfant et savoir, mais il résulte de « *l'effet des mécanismes interindividuels sur les mécanismes intraindividuels* » (J. Roux, 1996 :3).

5.1. Vygotski et le socioconstructivisme

Vygotski (1896-1934) comme Piaget, est un développementaliste et cognitiviste convaincu. Eloigné aussi du behaviorisme anglo-saxon, il cherche à

élaborer une théorie de la représentation, à en analyser les processus et établir des définitions et des thèses précises (Vergaud, 2008 :98)

Longtemps ignorés pour des raisons idéologiques, les travaux de Vygotski ont initialement été publiés dans les années 1920 mais n'ont été introduits en Occident que vers les années 50, à travers le psychologue américain Bruner qui préfaça la traduction de son ouvrage principal « *Pensée et langage* », et en France spécialement, vers les années 80.

Vygotski, qui « *s'est nourri d'une pensée hégélienne mais surtout marxienne* » (Lucien Sève, 2002 :38), considère que l'enfant construit ses connaissances et se développe grâce à des moyens qu'il puise dans son environnement social et grâce aux interactions sociales multiples. « *L'activité d'un individu représente un système inséré dans le système des rapports sociaux* » (Leontiev, 1984 :92). Les interactions sociales entre sujets sont des facteurs décisifs dans la construction de la pensée réelle de l'enfant, « *chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme une activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique* » (Vygotski, 1985 :111).

Le processus de développement des fonctions mentales supérieures (comme la mémoire, la pensée verbale, l'attention, la volonté, qui sont socialement élaborées grâce au langage et aux systèmes de signes constitutifs de cet appareil psychique), est « *un processus socio-génétique qui se réalise grâce aux médiations sémiotiques, se produisant au cours d'échanges interactifs* » (Roux, 1996 : 67).

L'appropriation de ces signes et systèmes de signes s'effectue du social à l'individuel, du processus inter-psychique collectif qui entraîne le sujet à intérioriser ce qui a été appréhendé avec autrui à un processus intrapsychique autonome et individuel. Cela signifie que la construction cognitive des savoirs est indissociable de l'environnement social qui opère la médiation et l'interaction entre les activités internes et externes.

La réflexion de base qui alimente la thèse de Vygotski est que l'enfant passe par un processus de développement psychologique, original au moyen duquel il « *s'approprie au sein de situations communicatives, les outils culturels les plus élaborés de son temps et se trouve transformé du fait même de cette appropriation* » (Brossard, 2002 : 39). Autrement dit, selon Vygotski, l'individu utilise « *des outils de pensée* » dans n'importe quelle activité cognitive. Ces outils de pensée lui ont été transmis par l'entourage et vont l'amener petit à petit à des comportements d'intériorisation.

A cet effet, Brossard (2002) évoque la même idée sur la transmission, non d'un savoir sur l'outil mais d'un savoir-faire, d'un savoir se servir de l'outil qui permet d'agir de façon efficace dans des situations variées. Il précise que l'appropriation d'un système d'écrit, pour lire ou pour en produire un texte dans un contexte donné, est une activité complexe qui ne saurait être un travail solitaire. « *C'est un travail de recherche en permanence vectorisé, orienté et réorienté par les apports que réalisent les adultes au travers les situations et les tâches. Ces activités complexes (apprendre à lire et à écrire) sont au cours d'une première période réalisées à plusieurs avant d'être reconstruites et gérées par l'individu seul* » (Brossard, 2002 : 44).

La prise en compte du contexte est donc un élément clé qui favorise l'apprentissage parce que « *les interactions ne contribuent aux apprentissages que parce qu'elles sont le cadre ou l'élève s'approprie des significations et des outils déposés dans des objets sociaux : significations et outils contextualisés* » (Bernié, 2008 :163). C'est dans ce sens que Brossard utilise la notion de « *contexte intersubjectif* » en la considérant comme indispensable à l'appropriation de l'écrit : « *le processus d'appropriation des formes les plus élaborées de la culture ne peut se réaliser qu'à la condition que maître et élève construisent un contexte intersubjectif, c'est-à-dire un cadre commun d'activités à l'intérieur duquel le maître introduira et s'efforcera de rendre appropriables par l'enfant de nouvelles connaissances et de nouveaux outils* » (Brossard, 2002 : 42).

Brossard ajoute que les activités insérées dans un contexte permettent à l'enfant comme à l'enseignant de construire un « *cadre interprétatif* » d'une situation communicative ou « *l'ensemble des indices qui peuvent être retenus par*

les enfants comme pertinents pour la construction de la représentation de la tâche» (Brossard & Wargnier, 1992 : 94), pour pouvoir intervenir et co-agir avec efficacité.

Par « indices », Brossard désigne le statut de l'énonciateur et des destinataires mais aussi les savoirs partagés par les lecteurs et les écrivains : croyances, représentations, pratiques, règles de vie., pour favoriser l'entrée dans le réseau de la communication écrite et s'approprier des significations et des outils.

L'intégration des activités cognitives dans les contextes sociaux permet le croisement de deux dimension de contexte : une dimension interactionnelle (au sens étroit) et une dimension culturelle (au sens large désignant les connaissances, les systèmes de pensée et d'action caractérisant la société dans laquelle le sujet se développe) (Brossard, 2006). En fait, l'enfant n'est pas confronté de façon directe ou frontale à la culture, il lui faut pour cela des médiateurs et des médiations qui le guident dans sa construction des connaissances et favorisent par là son développement cognitif. La culture ne lui sera accessible qu'à travers plusieurs interactions au cours desquelles, d'une part il saura restructurer et réorganiser les savoirs et, d'autres part l'enseignant (avec son rapport au savoir, sa perception) doit mettre à la disposition de l'enfant des contenus culturels nouveaux, et le confronter à des tâches authentiques dans des contextes réalistes, « *des significations et des savoirs- faire nouveaux sous une forme qui rend possible l'appropriation de nouvelles conduites par l'enfant. Le contexte est donc la fenêtre par laquelle le jeune enfant a accès à la culture de son temps* » (Brossard, 2006 cité par Bernié, 2002 : 128).

A partir de l'interaction communicative, l'enfant opère un transfert à son propre compte et « *ce qui est transféré dans la sphère des fonctions psychiques individuelles, ce n'est pas le langage (à titre de simple instrument) mais les formes sociales du comportement* » (Brossard, 1989 : 53)

Le contexte de l'interaction au sens étroit est alors une condition nécessaire à l'appropriation du contexte culturel, et exige par-là « *la médiation des pratiques langagières* » (Bernié, 2002 : 128) ou ce que Brossard appelle le « transformateur cognitif » (Brossard, 2008 :48), désignant par-là, l'écrit.

Dans ce même contexte, nous ne pouvons omettre l'anthropologue J. Goody (1979), qui s'intéresse au développement des sociétés. Il considère que l'écriture a

une influence sur le développement des processus cognitifs. Ce système de signe (l'écriture) a permis aux sociétés de développer leur savoir, de le préserver, de l'enrichir, ainsi pouvoir le léguer de génération en génération. « *Ces usages écrits du langage permettent de structurer et formaliser la pensée en la soustrayant à la double fascination du concret particulier et de la présence mais de la conserver, la transmettre et l'organiser de manière spécifique* » (Goody, cité par Anis, 1988 : 22).

Goody rejoint Vygotski en affirmant que la pensée humaine est fondamentalement un produit de l'interaction sociale qui s'effectue au moyen des signes et des outils fournis par la culture. L'écriture est précisément l'un de ces outils ou instrument qui marque profondément les processus cognitifs constructeurs de la connaissance (Goody, 1979 : 86). C'est peut-être là, la spécificité de la pensée de Vygotski qui considère que l'apprentissage scolaire de la langue étrangère se fait à partir d'une langue maternelle déjà acquise, mais surtout à partir d'une connaissance de la forme *écrite* de la langue maternelle. Ainsi, si l'acquisition de la langue maternelle commence par l'oral et enchaîne sur l'écrit, l'apprentissage d'une langue étrangère dans un cadre scolaire procède en sens inverse. Autrement dit, l'apprentissage d'une langue étrangère se fait « de bas en haut » alors que l'acquisition de la langue maternelle « de haut en bas ». Vygotski nous explique cette différence dans le passage suivant : « *si le développement de la langue maternelle commence par sa pratique spontanée et aisée et s'achève par la prise de conscience de ses formes verbales et leur maîtrise, le développement de la langue étrangère commence par la prise de conscience de la langue et sa maîtrise volontaire et s'achève par un discours aisé et spontané* » (Vygotski, 1933-1985 : 34).

Pour Vygotski, l'intérêt et la spécificité de l'apprentissage scolaire en général réside d'une part, dans le fait de commencer l'apprentissage à « une période sensible » où les fonctions psychiques ne sont pas trop immatures ; ce qui ne permet pas le commencement de l'apprentissage, où au contraire, le développement est déjà effectué dans une direction précise et donc les apprentissages auront du mal à le réorienter (Brossard, 2002 : 245). Et d'autre part, ne pas procéder à la manière d'un développement spontané, mais de « devancer » ce développement en stimulant des fonctions cognitives encore « immatures » chez

l'enfant par l'imposition d'une certaine « discipline formelle » pendant une période sensible (Vygotski, 1933-1985 : 34).

5.2. Vygotski et la zone proximale de développement

D'après Vygotski, l'apprentissage joue un rôle décisif dans la réorientation du développement de l'enfant : *« l'apprentissage n'est valable que s'il précède le développement »* (Vygotski, 1933-1985 : 34). C'est donc l'apprentissage qui accélère le développement cognitif. Autrement dit, la médiation, à visée éducative surtout, d'un adulte a un effet considérable sur le développement de l'enfant. L'idée de transformation de l'interpsychique en intrapsychique accorde le premier rôle à la société humaine (famille, école, entourage) dans la formation et le développement de la pensée de l'individu (Brossard, 2002). Le médiateur joue donc un rôle important *« en s'intercalant entre le sujet et cette appropriation pour faciliter l'intériorisation et l'assimilation des outils de pensée ainsi que le développement des fonctions psychiques »* (Minier, 2000 :138).

Pour rendre plus clair l'apport d'une bonne médiation, Vygotski a développé la notion de (**zone de proche développement**). Il affirme que pour déterminer l'état du développement cognitif, le psychologue doit nécessairement, *« prendre en considération non seulement le niveau présent mais aussi la zone de proche développement... Admettons que nous ayons déterminé chez deux enfants, un âge mental équivalent à 8 ans. Si l'on essaye de voir comment les enfants résolvent les problèmes destinés aux âges suivants lorsqu'on leur vient en aide en leur montrant, en leur posant une question qui les met sur la voie, en leur donnant un début de solution, etc. Il apparaîtra qu'avec l'aide, en collaboration avec un adulte, l'un d'eux résout des problèmes correspondant à l'âge de 12ans et l'autre des problèmes correspondant à l'âge de 9 ans. Cette disparité....détermine précisément la zone de proche développement...»* (Vygotski, 1985 : 387).

La « zone de proche développement » désigne donc l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser seul intellectuellement à un moment de son parcours, et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui. Elle peut comprendre des adultes ou enfants, aux compétences variées mais elle peut aussi

comprendre des livres, des affiches, des vidéos, des moyens scientifiques, informatiques destinés à soutenir l'accès aux savoirs.

Selon Vygotski l'apprentissage, de façon générale, ressemble à un voyage au cours duquel le voyageur traverse deux contrées bien différentes : «*Dans la première contrée, le paysage est visible, tout se passe à l'air libre. C'est la période des interactions entre un adulte et un enfant, un maître et un élève. Dans la seconde, le voyage se poursuit mais à l'insu de l'observateur car le paysage est plongé dans l'obscurité. Ce qui a été appris dans la classe poursuit son chemin, mais dans la tête de l'enfant* » (Brossard, 2002 : 234).

La première période désigne donc la période interpsychique au cours de laquelle un adulte (expert) organise et anime des situations d'échange, et que Vygotski résume par le concept de « *zone proximale de développement externe* », celle de l'espace doublement borné (ce que l'enfant sait faire seul, et ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui).

La seconde période dite intrapsychique désigne le processus par lequel les « concepts scientifiques » déjà appris à l'école, « *vont faire l'objet d'un développement interne au cours duquel des connexions multiples vont s'établir entre les connaissances nouvellement apprises et les conceptions spontanées* ⁽¹¹⁾ *de l'enfant* » (ibidem). Et là aussi Vygotski parle de « *zone proximale de développement interne* » : espace interne, dynamique de conflit socio-cognitif ou de « tension » comme le désigne Schneuwly (1994). Cela signifie que les *concepts scientifiques* ⁽¹²⁾ qui ne sont pas tout à fait acquis au cours des apprentissages scolaires, continuent à se développer dans la tête de l'enfant et construisent avec les *concepts spontanés* (effectués dans le milieu familial), un réseau de relations complexes (Brossard & Fijalkow, 2002 : 240)

D'après Vygotski, « *le bon apprentissage est celui qui anticipe mais aussi réoriente et provoque le développement* » (Ibid. : 241). Par conséquent, le maître

¹¹) Les concepts spontanés quotidiens « se forment spontanément au cours de l'expérience, avec un faible concours du langage. Ils ont une portée locale et sont isolés les uns des autres » (Vygotski cité par G. Vergnaud, 2002 : 63).

¹²) Les concepts scientifiques « se forment sous l'action intentionnelle de l'école, avec un concours essentiel du langage. Ils ont une portée générale et forment des systèmes » (Vygotski cité par G. Vergnaud, 2002 : 63)

qui met à la disposition de l'enfant des connaissances qui sont loin d'avoir une relation « *immédiate* » avec les connaissances propres de l'enfant, instaure une tension maximale entre les conceptions spontanées et les formes élaborées de la culture adultes et exploite par-là, au maximum, le « *pouvoir de réorienter le développement* » tout en instaurant « *dans l'enfant un espace de développement sans précédent* » (Brossard & Fijalkow, 2002 : 243). L'anticipation et la réorientation du développement se font lorsque les concepts scientifiques rentrent au contact des concepts spontanés. « *L'assimilation d'un concept scientifique anticipe sur le développement, c'est-à-dire s'effectue dans une zone où les possibilités correspondantes ne sont pas encore venues à maturité chez l'enfant* » (Vygotski, 1934-1997 : 374).

Ce conflit socio-cognitif est fécond, il engendre une modification du fonctionnement cognitif du sujet dans le sens où les « *concepts scientifiques* » modifient « *les concepts quotidiens* » de la personne, mais les « *concepts quotidiens* » sont aussi un moyen de donner du sens aux « *concepts scientifiques* » (Vergnaud, 2002 :46). De ce fait, Vygotski insiste sur le fait que le développement provoqué par les apprentissages n'est pas le produit de l'école seulement « *mais seules les situations scolaires lorsqu'elles transmettent des concepts scientifiques élaborés, instituent systématiquement une zone proximale de développement* » (Brossard, 2002 : 243). Cela veut dire que le développement des capacités psychologiques de l'enfant dépend surtout de la dialectique qui s'installe en chaque sujet, entre concepts spontanés et concepts scientifiques (ibidem). Ainsi, dans son milieu familial, l'enfant apprend que l'animal qu'il a rencontré est un « chat ». A l'école, il s'approprie des systèmes conceptuels de plus en plus vastes, « *élaborés, [qui] instituent systématiquement une zone proximale de développement* » (ibidem), il apprend que « *le chat est un mammifère de la famille des félins* ». Cet exemple explique le changement de statut d'un concept familial à l'enfant (idem).

Nous ne pouvons omettre les travaux de Perret-Clermont (1979), Doise & Mugny (1981) qui présentent les confrontations interindividuelles comme sources de développement cognitif et mental suscitant des conflits sociocognitifs. Ces conflits sociocognitifs entre pairs sont féconds et représentent un moyen

d'apprentissage privilégié même si l'idée du partenaire relève d'un niveau cognitif inférieur ou semblable à celui du sujet (Perret-Clermont, 1979 :135).

Les expériences menées par Perret-Clermont sur des enfants, montrent que « *les interactions sociales obligent le sujet à coordonner ses actions avec celles d'autrui, elles l'entraînent ainsi dans un processus de décentration qui l'engage dans un conflit entre son point de vue et celui de ses partenaires. Ce conflit l'incite à partir des coordinations réalisées collectivement, à une restructuration cognitive* » (Perret-Clermont, 1979 :136). Autrement dit, le processus de recherche déclenché par le conflit sociocognitif oblige l'enfant à se décentrer par rapport à sa propre réponse et à « *prendre conscience des réponses autres que la sienne* » (Doise & Mugny, 1981 : 67). « *Ces confrontations créent une frustration culturelle qui pousse celui qui apprend à réagir, elles l'obligent à expliciter ses propos, à tenter de les justifier, éventuellement à les infirmer et ainsi à les rectifier progressivement* » (Giordan & de Vecchi, 1987 :159); ce qui favorise le développement de l'activité cognitive.

L'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes. Un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres, ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir (Aumont & Mesnier, 1992 : 78). Le narratif devient, dans cette perspective, un moyen de se questionner, de "*penser notre propre pensée*" (Bruner, 1995), ce qui engendre la compréhension de sa propre pensée ainsi que celle d'autrui.

Nous en concluons que pour déboucher sur un véritable apprentissage en lecture compréhension, l'intervention des enseignants à l'école primaire, est indispensable. Ceux-ci ont comme responsabilité de choisir et préparer le terrain d'apprentissage de façon générale et en particulier, l'apprentissage de la lecture, et

d'assurer un certain guidage de la lecture compréhension, en fonction de ce qu'ils savent des savoirs préalables de leurs élèves et des objectifs poursuivis.

5.3. Apports et les limites du sociocognitivisme

L'apport de la démarche vygotkienne concerne surtout l'explication des apprentissages scolaires, qui se résume ainsi : c'est la signification sociale des objets qui importe. Le sujet seul face au monde ne pourrait rien apprendre. L'apprentissage consiste à passer d'une situation collective d'apprentissage de l'objet à une situation individuelle, temps nécessaire à l'appropriation, qui permet à l'apprenant de digérer le savoir construit avec l'autre, de l'intégrer, de prendre conscience de son action et de se transformer par cette appropriation.

Cependant il faut bien en reconnaître aussi les limites, surtout en ce qui concerne les mécanismes internes de la pensée : le plan intrapsychique. Vygotski est plus précis sur les mécanismes interpsychologiques mais pas sur les mécanismes intrapsychologiques. « *Ce manque de précision a donné lieu parfois à une interprétation transférentielle selon laquelle les processus sociaux sont simplement transférée depuis le plan interpsychologique externe au plan intrapsychologique interne* » (Wertsch, cité par Coll, 2002 :19). Ce qui ouvre là, sur plusieurs questions parmi lesquelles, celle qui porte sur les processus mis en œuvre dans la phase intrapsychologique, et qui montre que l'activité interne et l'activité externe ne sont pas identiques comme le pensent certains chercheurs béhavioristes (Coll, 2002).

Conclusion du chapitre

Ce bref retour sur les courants théoriques nous conforte dans le choix du cadre (théorique) que nous avons adopté dans notre travail de recherche : le socioconstructivisme. En effet, ce courant regroupe plusieurs reconsidérations que l'on trouve ça et là dans les autres courants.

Nous concluons qu'il n'y a pas d'apprentissage sans des moments de confrontations avec un médiateur expert (le professeur) qui, par un «questionnement empathique»(Aumont,1992), favorise « *la cristallisation d'une motivation à apprendre sur un domaine jusque-là ignoré* » (ibid :200), propose des enjeux à l'apprenant, l'aide à donner du sens à son action, lui permet d'accéder à un

savoir, à des processus non encore conscients, des stratégies de compréhension, mais tout cela, à travers sa propre action car c'est l'action de l'apprenant qui donne du sens à l'apprentissage et favorise le questionnement et les hypothèses.

Chapitre 2

Les méthodes d'enseignement de la lecture

Introduction

L'apprentissage de la lecture n'est pas du tout indépendant des autres apprentissages. La lecture est davantage un point d'aboutissement qu'un point de départ, *«elle se trouve sous la dépendance de toute l'éducation psychomotrice et intellectuelle entreprise depuis le plus jeune âge et en même temps, elle est la condition de tout progrès dans l'acquisition des moyens d'expression et de communication»* (Touyarot, 1973 :179).

Dans ce chapitre nous allons voir comment sont mises en application les théories de l'apprentissage dans l'univers de l'enseignement/apprentissage de la lecture compréhension à l'école primaire. Signalons que notre objectif consiste à décrire les critères qui permettent de distinguer les principales méthodes d'enseignement de la lecture à l'école primaire (les plus invoquées aujourd'hui quand on parle d'enseignement apprentissage de la lecture).

1. Méthodes et enseignement de la lecture compréhension

Il serait vain de prétendre qu'il existe une méthode idéale, susceptible de résoudre tous les problèmes posés par l'enseignement/apprentissage de la lecture compréhension. En revanche, seule une méthode pédagogique qui prend en charge à la fois l'enfant et la matière enseignée, *« qui évolue avec les recherches scientifiques et ne freine pas l'innovation pédagogique en figeant les pratiques sur des positions dogmatiques »* (Gombert, 1993 :129), pourrait permettre à un plus grand nombre d'apprenants d'accéder au savoir. Par conséquent, les praticiens et les pédagogues sont censés connaître suffisamment, les théories d'apprentissage (l'apprentissage de la lecture compréhension) et les données nouvelles de la psychologie de l'enfant pour arriver à élaborer une méthode efficace. Dans le cas contraire, on parlerait *« d'une méthode fondée sur quelques connaissances et beaucoup d'intuitions. Il est nécessaire que les unes(les connaissances établies) et les autres(les intuitions) soient clairement distinguées et en particulier, que les intuitions ne soient pas présentées comme des savoirs scientifiques immuables »* (ibidem).

Par ailleurs, même si on reconnaît « *que les différences d'acquisition en lecture sont liées à l'efficacité des méthodes pour apprendre à lire* » (Braibant et Gérard, 1996 :10), nous rejoignons Chauveau (2007) et Goigoux (2008) pour dire que l'enseignement-apprentissage de la lecture ne se limite pas à une simple méthode qui pourrait être décrite suivant la place où elle se situe sur un « *continuum de démarches* » « *synthétiques* » ou « *analytiques* » (Goigoux, 2004 : 28), mais à partir d'autres facteurs externes qui agissent sur l'efficacité des méthodes. « *Le rôle des maîtres et de leurs démarches pédagogique au quotidien, est plus qu'important* » (Chauveau, 2007 : 23), l'attitude du professeur face aux élèves et face à l'écrit, « *la planification de ses actions pédagogiques, la conception, le choix et l'organisation temporelle des tâches que celui-ci propose à ses élèves* » (Goigoux, 2008 : 28) sont des éléments prépondérants.

Sur la base de ces considérations, nous allons confronter les différentes méthodes d'enseignement de la lecture en partant du principe qu'« *aucune méthode (n'est) mauvaise dans l'absolu* » (Dufays, 2003 : 224). Nous allons passer en revue les méthodes dites « synthétiques » et les méthodes dites « analytiques » afin de mieux discerner les spécificités de chacune et de puiser des éléments que nous exploiterons dans notre analyse des manuels scolaires de l'école primaire et des pratiques d'enseignement.

Les caractéristiques des méthodes (synthétiques /analytiques) sont déterminées selon la place donnée aux opérations : opérations « synthétiques » caractérisant les méthodes dites « ascendantes », dominantes dans les méthodes « syllabiques » et opérations « analytiques » caractérisant les approches dites « descendante » ou méthodes « globales » :

« *L'approche synthétique, exclusive dans les méthodes dites « syllabiques » procède des parties vers le tout : on combine les valeurs sonores des lettres pour former des syllabes que l'on fusionne ensuite pour produire des mots ; l'approche analytique à l'œuvre notamment dans les méthodes dites « globales » procède à l'inverse : du tout aux parties, c'est-à-dire des mots aux syllabes et à leurs correspondances avec les sons* » (Goigoux & Cèbe, 2006 : 9).

1.1. Méthodes synthétiques, dite « syllabiques » ou « ascendantes »

Les concepteurs de cette approche s'attachent surtout aux pratiques de l'école traditionnelle, celles qui prétendent que l'enseignement apprentissage de la lecture ne dépasse pas les simples activités d'automatisme. « *On cherche à inculquer à l'élève des automatismes de base qui lui permettent d'accéder à plus long terme, à la compréhension des textes* » (Pigallet, 1996 : 44). C'est une démarche traditionnelle de la lecture, « aussi vieille que l'alphabet » (ibidem), qui consiste à transposer une suite de signes graphiques en suite de sons de la langue, tout en respectant rigoureusement une progression qui va du plus simple élément au plus complexe.

1.1.1. Méthode syllabique

Elle découle du béhaviorisme qui, comme nous l'avons déjà vu dans le premier chapitre, a donné naissance à l'enseignement programmé (approche béhavioriste) qui se base surtout, sur la décomposition des connaissances en unités élémentaires que l'élève doit recevoir dans un ordre de difficultés graduées (Weil-Barais, 1999 : 475).

Cette méthode part des éléments les plus simples : les lettres de l'alphabet afin de fournir à l'élève le code de correspondance entre les sons et les signes graphiques qui les représentent, ainsi que les lois de leurs combinaisons, pour aboutir à la lecture des syllabes, du mot et de la phrase. L'apprenant doit donc commencer par « *l'apprentissage des lettres à la production des syllabes puis des mots et enfin des phrases* » (Charmeux, 1987 : 25).

Selon cette conception, le professeur commence d'abord par les lettres majuscules et minuscules, puis les combinaisons de deux lettres, telles que /Pa/, /pi/, /po/, /ta/, /ti/, /to/. Ces combinaisons sont épelées, prononcées, répétées plusieurs fois jusqu'à la mémorisation totale. « *Au stade suivant, l'élève apprendait successivement des combinaisons de trois, quatre et cinq lettres, formant, soit des syllabes, soit des mots dénués de sens/papa/, baba/, /babi/, /bobo/...* » (Cuhe ; Michel & Dutoit, 2006 : 60). C'est donc la connaissance des mécanismes de base (des lettres et de leurs associations diverses) qui constitue l'assise fondamentale de

la lecture. « *Comprendre le principe alphabétique puis opérer une combinatoire pour passer aux syllabes puis aux mots* » (Charmeux, 1987 : 27). En d'autres termes, l'apprenant commence par la prononciation des voyelles puis passe aux associations des lettres, à leur valeur sonore de référence : par exemple : la lettre /O/ fait le son /o/ mais sans prendre en considération son emploi dans /OU/ et /ON/ (Goigoux, 2004 : 34). Une fois ces éléments de base maîtrisés, l'enfant est en principe (selon les partisans de cette méthode), capable de lire correctement, de traduire phonétiquement d'une manière exacte les graphismes perçus visuellement. Il a d'après, J. Morais « *dès le départ, un avantage dans la reconnaissance des mots* » (Morais, 1994 : 267).

1.1.2. Méthode phonémique

La méthode phonémique est constituée sur le calque de la méthode syllabique (partir de l'unité minimale pour aller vers le tout). Elle consiste « *à développer la perception des unités minimales de la langue orale c'est à dire identifier auditivement un phonème, puis à le localiser dans un mot oral pour enfin, en découvrir la transcription écrite* » (Goigoux, 2002 : 34).

Elle met l'accent sur le développement de la conscience phonémique qui est au fondement du principe alphabétique. Elle prend en compte le lien essentiel entre l'écrit et l'oral et présente quelques différences avec les anciennes méthodes syllabiques, dans le sens où elle ne parte pas de la lettre de l'alphabet mais des phonèmes. Les graphies ne sont pas associées au nom de la lettre mais aux phonèmes qu'elles transcrivent. (Cuche & al., 2006 : 62).

Cette méthode associe la compréhension au déchiffrage dans le sens où le recours précoce aux syllabes fermées, associé à la prise en compte des lettres muettes (comme par exemple la lecture de la syllabe «Robe» tout en utilisant la couleur rouge pour signaler les lettres muettes), facilite beaucoup le lien avec le mot correspondant du lexique mental de l'enfant, ce qui en même temps, facilite la lecture et l'accès au sens (ibidem).

Morais et Fayol accordent une grande importance à l'approche synthétique phonémique et précisent que la lecture experte ne provient pas du néant, elle dépend « *d'un ensemble de processus mentaux spécifiques, automatiques et inconscients*

qui s'installe sur la base d'une utilisation consciente, intentionnelle et contrôlée : le décodage phonologique» (Fayol & Morais, 2004 : 39).

Quelle que soit l'appellation choisie (syllabique, phonémique..), l'enseignement de la lecture, pour ces approches, consiste à établir des relations entre une série graphique et une série orale. Cette transposition d'une suite de signes graphiques en une suite de sons de la langue est la base de la lecture. *« Savoir lire c'est pouvoir effectuer correctement ces opérations et apprendre à lire n'est rien d'autre qu'apprendre les lois de décodage »* (Bandet, 1975 :102).

En effet, les partisans de cette approche n'admettent aucune stratégie permettant *« d'interroger le contexte dans lequel se trouve un mot pour identifier celui-ci : on doit le déchiffrer. Et pour éviter aux élèves toute tentation de devinette, on n'hésite pas à le présenter seul, hors contexte ou dans des textes si peu cohérents, que toute anticipation contextuelle serait bien hasardeuse »* (Bentolila cité par Goigoux, 2004 : 48).

1.1.3. Méthodes syllabiques et choix des textes supports

Les partisans des méthodes synthétiques exigent d'employer des textes supports adaptés permettant d'éviter deux écueils :

- Eviter la complexité du texte afin d'alléger la charge de travail de l'enfant.
- Proposer aux élèves des pseudo-textes simples, adéquats à l'étude du code mais qui ne leur permettent d'acquérir aucune autre compétence. (Goigoux, 2003 : 18).

Ce raisonnement est le résultat d'une conception étapiste de l'enseignement de la lecture, basée sur *«une restriction délibérée, stratégique, du nombre d'objectifs d'enseignement à viser au cours préparatoire, afin d'assurer la plus grande maîtrise possible des seuls mécanismes opératoires»* (Goigoux, 2006 : 25).

1.1.4. Les limites des méthodes syllabiques

Le développement des automatismes mécaniques révèle le *caractère « aride, obscur, fastidieux de l'apprentissage»* (Touyarot, 1973 :179) qui repose sur la simple répétition des lettres, des mots et des phrases vidées de sens. Cette technique d'apprentissage mécanique (le déchiffrage) absorbe toute l'attention de l'enfant, qui n'a guère ou même pas du tout la possibilité de comprendre ce qu'il lit.

Par ailleurs, les recherches sur les processus d'acquisition de la langue montrent que la répétition joue un rôle très limité dans le processus d'apprentissage car les enfants apprennent plus en essayant de construire, qu'en répétant ce qu'ils entendent dire (Ferreiro, 1990 : 14). En fait, Ferreiro reconnaît que ce qui rend difficile l'apprentissage, c'est d'empêcher ce processus d'organisation et de construction de l'information car « *on n'apprend pas un phonème, pas plus qu'une syllabe ou un mot à la fois. On apprend les mots, on les désapprend, on les définit, on les redéfinit continuellement. Il n'y a pas un processus accumulatif simple, unité par unité mais des organisations des structurations et des déstructurations..* » (Ibid : 15).

Nous rappelons que ce processus accumulatif d'unités et de phrases simples, « *faiblement évocatrices, sans lien avec la vie de l'enfant* » (Touyarot, 1973 : 179), a été justifié par les partisans de cette approche, par le principe phonétique selon lequel on ne présente que ce qui est connu de l'enfant, ce qu'il peut déchiffrer de manière autonome. Alors qu'on oublie que cela se fait « *au détriment du contenu, de la richesse syntaxique, de la diversité* » (Maisonneuve, 2002 : 36), et risque d'engendrer une grande pauvreté de vocabulaire et « *des insuffisances que le temps ne pourrait compenser* » (Ibidem).

En effet, l'étude menée par Goigoux sur des élèves en grande difficulté, révèle que les élèves qui subissent cette méthode analytique s'intéressent à la langue pour elle-même indépendamment du sens qu'elle véhicule ; ils confondent souvent la lecture compréhension avec une simple recherche de mots sollicitée par un questionnaire (Goigoux, 1999 : 156).

En plus de cela, les adversaires des approches synthétiques évoquent un problème concernant l'apprentissage du français écrit. F. Smith affirme « *qu'il n'est pas possible que les enfants apprennent à lire par le truchement des règles de correspondance grapho-phonémique, lesquelles sont bien lourdes et trop peu fiables pour pouvoir être utilisées* » (Smith, 1986 :104). En effet, la langue française « *est une langue peu phonétique* » (Bandet, 1975 :100), à « *orthographe irrégulière : les relations entre les graphèmes et les phonèmes ne sont pas toujours*

prévisibles » (Deleau et Barais, 2004 : 89), c'est-à-dire « *qu'il n'y a pas de correspondance systématique ni généralisable entre les lettres et les sons, entre les sons et les mots écrits* » (Charpentier, 1992 : 18) ; il y a une disparité remarquable (26 lettres « voyelles et consonnes » contre 36 phonèmes). Certains mots irréguliers possèdent « *une prononciation imprévisible sur la base de l'orthographe car ils ne respectent pas le principe des règles de conversion graphèmes-phonèmes comme les mots : « femme » et « oignon », ou que la prononciation de certaines rimes orthographiques des mots n'est pas toujours stable ou identique comme : « gens » et « sens* » (Deleau & Barais, 2004 : 89).

Aussi, beaucoup de consonnes ne peuvent être prononcées isolément, « *elles doivent être prononcées en coarticulation avec une voyelle ; elles ne sont donc pas des sons mais des phonèmes encodés de manière complexe dans un son. C'est pour cela que la représentation des phonèmes par des lettres n'est pas immédiatement comprise par l'enfant prélecteur* » (Goigoux, 2004 : 10).

Goigoux nous explique le second problème qui a trait aux caractéristiques de la langue française écrite : « *Chaque langue écrite de manière alphabétique possède un code orthographique spécifique. Le noyau central du code orthographique d'une langue est formé par l'ensemble des correspondances graphophonétiques (pertinentes pour la lecture) et des correspondances phonographiques (pertinentes pour l'écriture)* » (ibidem).

En français, ces correspondances présentent trois types de difficultés :

- le même élément graphique peut renvoyer à plusieurs éléments phoniques et inversement. Si une lettre a une valeur phonique de base, elle possède aussi des valeurs de position comme (t de nation) ou le graphème «ch» se prononce /k/ ou /ʃ/(ch), comme dans «orchidée» et «archive» (Barais, 2004 : 88), ou des valeurs auxiliaires comme (le d de pied), des valeurs d'amalgame comme (a dans ain, u dans eu) et des valeurs « zéro » comme (s dans schéma) ou (t dans «nuit» (Goigoux, 2004 : 10).

La lettre (s) ne se prononce pas de la même façon selon qu'elle est placée en début ou en fin de mot («serrure», «cerise»). La même lettre peut donc prendre des valeurs différentes en elle-même (valeur du x dans exemple et dans axe) ou en

combinaison avec d'autres lettres (/c/ dans ch, /s/ dans ss, /a/ dans bain, /i/ dans in) (Goigoux, 2004 : 10).

- le même phonème peut être représenté par des lettres ou des assemblages de lettres différents : vin, vain, vainc, vingt, vint, vins, etc. « *Ces différentes écritures s'expliquent par l'étymologie (et la volonté de la manifester) ou par des dérivations ; de nombreuses lettres ne s'entendent pas et renvoient soit à des informations grammaticales (nombre, genre), soit à des notations étymologiques (vingt, du latin viginti)* » (Ibidem).

Par ailleurs, Jean Hébrard, qui a examiné la manière dont des élèves de cours préparatoire réagissent devant des mots complexes étrangers, déclare que le découpage syllabique imposé par le déchiffrage n'est possible que pour un enfant qui sait déjà lire (Hébrard, 1979 : 57). De même, les observations faites sur des enfants lecteurs débutants et des adultes analphabètes (Libermann & Schankweiler, 1979 ; Jaffré, 1985 ; Ferreiro, 1979) montrent que les difficultés d'apprentissage de la lecture semblent largement se concentrer sur la maîtrise des unités distinctives, des rapports phonie-graphie. (Sprenger-Charolles, 1989 : 65). Ces difficultés s'expliquent par l'incompréhension du fonctionnement de ce système complexe d'écriture qui nécessite que « *l'enfant puisse opérer un certain nombre de comparaisons entre le code écrit et le code oral lui permettant d'établir les relations entre les deux codes tout en saisissant les spécificités de l'écrit par rapport à l'oral or les enfants au début de l'apprentissage, n'ont pas forcément compris que l'écriture représente les variations de la forme sonore de la langue* » (Ibid : 67).

Sprenger-Charolles ajoute que nous stockons de façon permanente des macro éléments de signification dans notre mémoire à long terme, et le fait de demander aux enfants de lire des suites de lettres non signifiantes, ou bien de lire des textes en s'attachant au mot à mot, provoque un « *engorgement rapide de la mémoire de travail qui ne pourra pas traiter des éléments insignifiants, ni synthétiser ces éléments sous une forme globale pour les maintenir comme traces permanentes dans la mémoire à long terme* » (Sprenger-Charolles, 1989 : 70)

Soulignons que ces critiques visent surtout l'importance excessive accordée à la reconnaissance des lettres, des syllabes et des phonèmes et le fait qu'on ne

donne pas l'occasion à l'élève de réfléchir et de comprendre ce qu'il lit ; parce que pour les pédagogues et les auteurs , partisans de cette approche, il fallait *« mettre le sens entre parenthèses pour ne pas freiner ou ralentir l'automatisation des « patterns » c'est pourquoi les cours audio-oraux se présentaient comme une suite d'exercices travaillant la mécanique du fonctionnement linguistique destinés à montrer des réflexes verbaux »* (Coste, 1978 : 15).

Conclusion partielle

Les recherches ont montré que la période des premiers apprentissages est très importante et nous sommes persuadée que l'apprentissage des correspondances graphèmes / phonèmes est indispensable pour l'apprenant mais à condition que *« le savoir-déchiffrer soit un instrument et non un préalable »* (Hébrard, 1979 : 84), et qu'il n'occulte pas l'ensemble des vrais problèmes de la lecture.

En effet, nous ne pouvons parler vraiment d'une activité de lecture si le jeune lecteur *« n'y engage pas toutes ses puissances de compréhension et d'exploration ; si aucune image mentale ne vient investir les signes dessinés »* (Goigoux, 2004 : 78). C'est précisément cette compétence de découverte et d'exploration du sens qui fait défaut et que nous cherchons à développer, surtout chez les élèves n'ayant pas eu l'occasion d'être confrontés à des situations d'apprentissage de la lecture favorisant le développement de cette compétence.

1.2. Méthodes analytiques, dite «globales» ou « descendantes

Les méthodes dites « globales » s'appuient essentiellement, dès le début de l'apprentissage, sur l'emploi des unités sémantiques du langage, à savoir les mots, les membres de phrases et les phrases. Une fois ces éléments maîtrisés, l'attention des élèves est attirée sur les unités les plus petites qui composent les mots. Cette opération qui vise à décomposer les grandes unités en éléments plus petits est nommée «analyse», d'où le nom de "méthodes analytiques". La lecture dans ce cas *«est assimilée à une reconnaissance purement visuelle de la forme des mots. Cette démarche est basée sur l'hypothèse que l'enfant photographie les mots dans leur ensemble et peut comprendre le sens sans passer par le décodage»* (Cuche & al., 2006 : 65).

1.2.1. Méthode globale

C'est le grammairien Amos Comenius, considéré comme l'un des précurseurs de la pédagogie active, qui recommanda pour la première fois, en 1657, l'usage de la méthode des mots entiers «méthode globale», s'opposant ainsi aux méthodes mécaniques d'enseignement de la lecture employées autrefois. Puis vers 1768, une nouvelle réforme fut proposée par l'abbé de Radonvilliers, qui ouvrit le chemin à la future méthode globale. Il mit en évidence la difficulté qu'avaient certains enfants à lire des mots en commençant par les assemblages de lettres puis de syllabes. Plus tard, en 1787, c'est Nicolas Adam qui mit en avant le caractère naturel de la méthode globale (Fily, 1997 : 32).

L'apport de la psychologie qui met en évidence les réactions mentales et le développement du langage chez l'enfant, apparaît davantage avec les pratiques du médecin Decroly (1901-1907) qui étudiait la perception chez l'enfant. Ce pédagogue belge a essayé de montrer que chez l'adulte la perception est structurée selon une « Gestalt » (forme), alors que chez l'enfant, cette structuration existe à un degré moindre et la perception reste vague et « globale ». L'enfant serait donc à un premier temps, capable de faire la reconnaissance extérieure d'un mot mais il ne peut appréhender la syllabe. Dans un second temps, il ferait les rapprochements qui lui permettraient d'identifier les syllabes (Muckensturn, 2012 : 45).

Il faut souligner que Decroly s'appuyait sur une idée défendue par Piaget qui a montré que l'enfant, au début de l'apprentissage, ne possède pas les mécanismes mentaux que peut utiliser un adulte, et qu'il a sa propre façon de penser, de voir et même de comprendre. Il perçoit dès son plus jeune âge ce qui l'entoure, de façon globale. « *La perception synchrétique (vision de l'ensemble) exclut donc l'analyse mais diffère de nos schémas d'ensemble en ce qu'elle est plus riche et plus confuse qu'eux* » (Piaget, 1976 : 134).

L'approche globale part du postulat qu'une méthode de lecture efficace « *fait le pont entre l'activité instinctive et l'activité intelligente supérieure* » (Pigallet, 1996 : 47). Elle ne découpe plus les mots et les phrases. Elle commence par une appréhension globale et va vers une analyse qui fait appel à une mise en

correspondance des syllabes écrites avec leur expression orale (Charpentier, 1992 : 22).

Cette méthode, d'après Ferdinand Buisson, est la plus adaptée aux aptitudes d'un enfant qui ne se reconnaît que dans les réalités concrètes. En effet, selon lui, « *le mot éveille une idée, représente quelqu'un à son esprit ; une syllabe coupée, une lettre isolée ne lui dit rien. Ce n'est pas simple pour lui c'est vide de sens. La méthode de lecture sera d'autant plus intuitive qu'elle le mettra plus vite en présence de mots réels ayant un sens pour lui* » (Buisson cité par Filly, 1997 : 34).

La question du sens est primordiale en ce que toute activité qui a un sens attire beaucoup plus l'élève. Cet intérêt, d'après Decroly, naît de la satisfaction des besoins (de l'élève) et en même temps considéré comme source de l'activité éducative. « *L'élève ne saurait suivre un programme d'enseignement rigide et sans référence à la pratique. Seuls peuvent retenir son attention des centres d'intérêts⁽¹⁾ vers lesquels convergent les diverses disciplines scolaires* » (Decroly cité par Pigallet, 1996 : 47). La progression suivie se fait par induction à partir des mots lus et reconnus, l'apprenant est invité à connaître plusieurs mots différents. Il doit confronter les données qu'il connaît pour en faire émerger des points communs qu'il doit rapprocher et relier à des éléments nouveaux (Charpentier, 1992 : 24).

Piaget également semble être convaincu par cette forme d'accès à la lecture qui, d'après lui, paraît mieux correspondre aux caractéristiques du développement des enfants. Il affirme que « *c'est grâce à l'existence de ce phénomène du syncrétisme de la perception que Decroly a réussi à apprendre à lire aux enfants par la méthode globale, c'est-à-dire en leur apprenant les mots avant les lettres, en procédant donc selon la voie naturelle, du syncrétisme à l'analyse et à la synthèse combinées et non de l'analyse à la synthèse* » (Piaget, 1976 :134).

1- La pédagogie par centre d'intérêt s'inscrit dans les idées de Decroly (1871-1932). C'est une méthode pédagogique qui vise à favoriser l'apprentissage par l'éveil des centres d'intérêt autour desquels se construisent les apprentissages. L'action se déclenche lorsqu'elle est susceptible de répondre à un intérêt.

Pour Lorient, l'apprentissage globale doit se situer le premier dans le temps et rester le seul pendant une durée assez longue parce qu'il est complètement différent du «second apprentissage» (Lorient, 1987 : 45). D'une part, il ne possède pas de caractère mécanique ; il permet d'accéder directement aux significations qui intéressent l'enfant, et d'autre part il sous-tend le second apprentissage qui ne peut jamais se séparer complètement de lui : *«L'élève ne doit jamais être soumis à un apprentissage séparé du déchiffrage qui ne pourrait alors que lui apparaître artificiel»* (ibid : 28).

Enfin, Guberina (1965) et Charmeux (1984) estiment que cette méthode est plus efficace pour l'apprentissage d'une langue étrangère car tout l'effort porte sur la compréhension du sens global de la structure. L'importance est accordée au sens et les processus de haut niveau sont impliqués dans la compréhension globale des textes (Gaonac'h, 1993 : 91).

1.2.2. Technique d'apprentissage suivant la méthode globale

Les professeurs, d'après Tisset, doivent partir d'activités motivantes, la langue doit être celle des enfants, et les textes proposés peuvent être formulés oralement par les élèves (Tisset, 1994 : 35). Au début, l'enfant lit en s'appuyant sur un support composé de mots et de petites phrases (dont les thèmes sont liés à la vie quotidienne), accompagnés de gravures (par exemple : « Regardez Jules assis sur les genoux de sa maman ; elle lui lave les bras et les jambes »). On montre alors la ligne d'écriture sous l'image (« Jules a des bras et des jambes »), puis les mots isolés du commentaire de l'image (« les bras, les jambes »). On décrit le mot, sa longueur, on le compare à d'autres mots et on le fixe en mémoire à partir de ses caractères graphiques. De cette façon chaque enfant acquiert la connaissance globale de plusieurs dizaines de mots. Dans une deuxième étape l'élève doit apprendre à déchiffrer des mots inconnus par analogie avec ceux déjà connus. Pour cela, on décompose le mot inconnu en unités graphiques ou en syllabes comparables à celles qui ont déjà été isolées dans d'autres mots (Chartier et Hébrard, 1990 : 102). Là, le maître doit faire des remarques sur les changements de sens de graphie et de son pour que l'apprenant prenne conscience du

changement de sens qui accompagne le changement de formes. Ces observations font apparaître l'orthographe comme la forme naturelle de la langue écrite et aborde intuitivement le fonctionnement grammatical de la langue (Tisset, 1994 : 36).

1.3. Méthode naturelle

Le fondement principal de cette méthode est qu'un certain nombre de connaissances scolaires peuvent être acquises suivant le même processus naturel que les mécanismes vitaux (Cuche & al., 2006 : 68). L'apprenant n'est « *plus condamné à ajuster désespérément les éléments muets et morts d'un puzzle. Fini les : Papa a puni Toto..., Nicolas a tiré le loto....Il n'y avait plus nécessairement divorce entre technique d'une part, sensibilité et intelligence d'autre part* » (Freinet, 1970 : 138).

Le processus naturel ne signifie pas que le processus d'acquisition de la langue est naturel et spontané, que la maître se contente de jouer le rôle d'un spectateur passif, ou qu'il suffit d'entourer l'enfant de livres pour qu'il apprenne seul. « *C'est un processus laborieux pour l'enfant...il exige que l'on donne accès à l'information véhiculée socialement puisque certaines des propriétés de la langue écrite ne peuvent pas être découvertes sans l'aide d'autres personnes* » (Ferreiro, 1990 :15)

Le pédagogue Freinet sait qu'on ne peut décoder si on ne possède pas les clés du code qui est arbitraire, mais il est convaincu que le déchiffrement seul ne permet pas la compréhension. Il insiste sur les centres d'intérêt, sur l'activité et les productions écrites des élèves pour les stimuler et éveiller leur curiosité à l'égard de la langue (Fily, 1997). Pour cela, il fait du texte l'unité élémentaire d'étude et accorde à l'écriture (au sens de production de mots et de textes) une importance capitale dès le début de l'apprentissage, tout en insistant sur la dimension sociale de la communication écrite (ibidem).

La démarche de ce pédagogue consiste à aller directement vers le sens des mots en ayant recours au contexte. « *Il y a seulement une façon pour l'enfant d'apprendre à parler selon le seul processus naturel et général de tâtonnement expérimental* » (Freinet, 1970 :139). Ce processus naturel est complètement opposé à la conception de l'école traditionnelle. Il associe la spontanéité verbale à

l'apprentissage de la langue écrite en traduisant la pensée par la parole d'abord, par le dessin, par l'écriture ensuite et enfin par les mots et les phrases jusqu'à l'apprentissage de la lecture (Lorbot, 1987).

Cette conception «romantique» (Morais, 1994) de la lecture ou ce processus de «*tâtonnement expérimental*» (Freinet, 1970 :139) a placé en quelque sorte l'apprentissage de la lecture dans une perspective de pédagogie active, faisant de l'enfant un sujet actif qui lit pour réaliser un projet en relation avec la vie de la classe. Ce sujet actif n'enregistre pas les connaissances de façon passive ; il participe à la construction de ces connaissances parce qu'il s'intéresse et y est intéressé (Pigallet, 1996 : 49).

1.4. Méthode idéovisuelle

L'idée principale de cette nouvelle pédagogie, apparue dans les années 80, est que la lecture s'acquiert en lisant et en lisant effectivement car ce sont « *les messages écrits, complets et contextualisés qui sont simples à comprendre, les unités linguistiques, abstraites, elles, ne le sont pas*» (Cèbe & Goigoux, 2006 :8). Par conséquent, la combinatoire ne doit pas être enseignée systématiquement, elle ne fait pas partie de l'acte lexical (Tisset, 1994 : 5), c'est un obstacle à la compréhension et un frein à une lecture authentique.

La lecture authentique exige de confronter le jeune apprenant à des textes variés, étendus (une phrase ou deux ne peuvent mettre l'enfant dans une vraie situation de lecture), inconnus (afin que la lecture soit recherche de signification et découverte). Le jeune apprenant « *doit apprendre à émettre des hypothèses de sens à partir d'indices prélevés et organisés entre eux, c'est-à-dire établir une relation, une liaison (de sens) entre les éléments constituants du texte et ses propres représentations du monde afin d'entrer dans la culture de l'écrit*». (Tisset, 1994 :5)

D'après les partisans de cette approche, pour entrer dans la culture de l'écrit, il convient de permettre l'interaction de l'enfant avec l'écrit, de travailler dès le début sur des textes ayant un sens, afin de développer la capacité de lire de façon réfléchie. « *Il ne s'agit pas d'introduire l'écrit de force, il suffit de ne pas l'évincer sous le double prétexte que l'enfant ne peut l'utiliser et qu'on préparera*

mieux son apprentissage dans des situations où il n'est pas. Car en excluant l'écrit non seulement on rend difficile l'apprentissage mais on le rend superflu » (Foucomberty, 1976 : 65)

Ce type d'apprentissage exige de familiariser l'enfant avec l'écrit dès son jeune âge, de le placer en situation de «lecture véritable» qui le conduit à interroger le texte, à émettre des hypothèses de sens, à apprendre lors de l'application de l'activité dans une situation fonctionnelle, c'est-à-dire « *dans une situation où toutes les conditions sont réunies pour que la véritable activité puisse s'exercer. L'enfant que l'on fait rouler sur une bicyclette avec une petite roue de chaque côté apprend à faire de la bicyclette avec une roue de chaque côté ! Il n'apprendra à rouler à bicyclette que lorsqu'il roulera à bicyclette* » (Foucomberty, 1980 : 35)

Charmeux affirme que ce ne sont pas des « leçons de mots » qui enrichiront le vocabulaire des enfants, mais des lectures de textes, des échanges et des observations réfléchies. Elle insiste sur l'intérêt d'apprendre aux enfants à découvrir, au plus tôt, le fonctionnement de la langue écrite et de développer la mémoire langagière à travers des textes. L'essentiel n'est pas de mémoriser des lettres ni même d'accumuler des mots mais « *de réorganiser à chaque fois le champ sémantique du mot nouvellement appris dans le but de transformer les savoirs déjà là* » (Charmeux, 2007 :12).

Atteindre cette « lecture fonctionnelle » exige de rejeter la démarche linéaire qui aborde de façon successive les multiples aspects de la lecture, de sortir des vieilles contradictions qui définissent des corpus, des objectifs, des modes d'approche des textes, selon le niveau d'apprentissage «primaire », pour pratiquer une démarche convergente « *qui, de la globalité des situations de lecture peut faire émerger des points de convergence au cours d'étapes rigoureusement définies* » (Charmeux, 1976 : 65) et « *proposer des complexités en extension qui, des premières années de l'enseignement aux derniers, n'envisage l'apprentissage qu'en terme de continuité de l'apprentissage lui-même, des textes à la vie, de la langue à la culture, du son au sens* » (Martin, 1995 :48).

La lecture fonctionnelle exige aussi de pratiquer la lecture sur des textes variés, de nature très différente afin de permettre à l'enfant de développer un comportement varié de lecteur et de l'adapter aux nécessités de la lecture en général

1.5. Les limites de la méthode globale

Cette approche est rejetée par un grand nombre de spécialistes qui affirment que l'approche globale n'est pas une théorie parce qu'elle n'a aucun pouvoir d'explication : on prétend pouvoir reconnaître les mots comme « entités » mais comment pouvons-nous reconnaître les entités ? Ces opposants expliquent que la lecture fiable ne découle pas d'hypothèses, que le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot pour l'identifier mais sur la perception rapide des lettres qui le composent (Smith, 1986 : 121). Si le lecteur expert anticipe, s'il lit très vite (surtout quand il reconnaît les mots), il « *ne reconnaît jamais les mots globalement comme une image, mais grâce à une prise de repères, un balayage extrêmement rapide. Le lecteur débutant va progressivement automatiser les opérations de décodage, elles vont devenir inconscientes mais elles seront toujours à l'œuvre pour permettre la lecture, même chez le lecteur expert* » (Cuche & al., 2006 : 69).

Ils (les opposants) ajoutent que les méthodes synthétiques n'ont pas réussi à créer chez l'enfant une véritable motivation pour découvrir des mots nouveaux car pour certains, « *ces enfants peuvent avoir des difficultés pour saisir en quoi consistent les éléments visuels de tel mots ou ses composants phonétiques, malgré les efforts qu'ils peuvent mettre pour y arriver* » (Fily, 1997 : 36). Pour d'autres, l'apprenti lecteur ne peut apprendre à reconnaître au préalable des mots que s'il a déjà une représentation, une image des mots stockés dans son esprit. Ce qui signifie que le lecteur « *dispose de l'image des cinquante mille mots différents qui sont stockées dans son esprit et que selon un système bien défini, il choisit le mot parmi un nombre bien réduit* » (Smith, 1986 :121). Au contraire, c'est la perception visuelle appuyée de chacun des mots qui permet à l'enfant, dès son premier contact avec les mots écrits, de s'imprégner de leur forme et se constituer un répertoire de signifiants. « *La visualisation de la matérialité du mot écrit, sa reconnaissance physique, son identification visuelle précise, plus rapide, sont sûrement un point de départ*

obligé, une étape première de tout apprentissage efficace de la lecture »
(Charpentier, 1992 : 24)

L'apprentissage de la lecture nécessite donc la découverte des fonctions et des règles de codage de l'écriture. L'enfant doit découvrir et savoir « *à quoi sert de savoir lire* » et connaître « *le vocabulaire technique, -la métalangue- de l'enseignement de la lecture/écriture : mot, phrase, lettre, syllabe* » (Chauveau ; Rémond & E.R. Chauveau, 1993 :16)

Par ailleurs, le Dr M. Mazeau affirme que l'apprentissage de la lecture n'a rien de naturel (critiquant la méthode naturelle) car pour apprendre et se développer, l'être humain dispose de deux mécanismes distincts : ceux qui résultent d'acquisitions spontanées, reposent sur des systèmes sensorimoteurs, cognitifs innés, et se produisent dans les conditions banales du développement d'un enfant évoluant dans un environnement ordinaire, comme apprendre à parler ou à reconnaître les visages familiers. Par contre, les autres mécanismes (les apprentissages) qui n'auront pas lieu si les adultes n'interviennent pas par l'emploi des techniques d'enseignement et d'entraînement spécifiques et systématisées (un enseignement adapté) en direction des enfants, comme conduire une voiture ou calculer et, bien sûr, lire et écrire. Ces apprentissages s'appuient aussi sur des aptitudes cérébrales innées mais qui, telles qu'elles sont, en elles même, restent insuffisantes pour permettre l'expression spontanée, au cours du développement de ces compétences. « *Un long apprentissage sera nécessaire pour les mettre en relation, créer des connexions, des circuits, des configurations, des réseaux spécifiques, qui peu à peu, sous l'effet de l'entraînement répété, se stabilisent et deviendront le support de ces activités complexes et spécifiquement humaines, qui nécessitent la combinaison et la collaboration de nombreuses aires cérébrales* » (Mazeau cité par Cuche & al., 2006 : 30).

Conclusion partielle

L'analyse des deux méthodes nous permet de dire, à la suite de Fijalkov & Downing, que les concepteurs de ces deux approches avaient raison et en

même temps avaient torts. «*Ils avaient tort en sur-accentuant une seule des deux avenues nécessaires à l'enseignement. Chacune des deux méthodes néglige un principe d'une grande importance* » (Fijalkov & Downing, 2000 : 51)

De plus, les recherches de Liberman et Shankweiler (1979) ; Fox et Routh (1983) ; Adam et Starr (1982) ; Lesgold et Perfetti (1981) ; Perfetti (1985) ont montré que les enfants perçoivent à la fois, de façon globale et synthétique et qu'ils sont capables de faire interagir de façon complémentaire les informations de bas niveau et celles de haut niveau. En d'autres termes, pendant le processus de lecture se produisent des interactions continues entre les informations de « bas niveau » et celles de « haut niveau », entre les stratégies (ascendantes) grapho-phonologiques et (descendantes) sémantico-contextuelles (Sprenger. Charolles, 1986 : 45).

Le résultat de ces recherches est appuyé par des études récentes qui révèlent qu'une combinaison de méthodes, qui intègrent des stratégies axées sur le code et des stratégies axées sur le sens, se révèle plus efficace pour l'apprentissage de la lecture et les compétences associées (Cirino, Pollard-Durodola, Foorman, Carlson et Francis (2007); Craig (2006) ; Foorman, Francis, Fletcher et al. (1998) ; Xue et Meisel (2004)(Ecalte & Magnan, 2010 : 56)

Enfin, nous rejoignons Chauveau pour conclure que l'entrée dans «*la culture de l'écrit*» exige de pouvoir développer chez les apprenants plusieurs compétences : «*une compétence culturelle*» visant la connaissance des fonctions et des pratiques de l'écrit, «*une compétence métalinguistique* » qui transforme l'apprenant en lecteur chercheur de sens et cela à travers l'appropriation du fonctionnement de la langue écrite, et «*une compétence stratégique*» visant à faire fonctionner chez l'enfant les stratégies du lecteur expert, se résumant en un effort interactif entre le questionnement, l'identification et l'exploration du texte (Chauveau, 2007 : 68).

Nous insistons sur l'importance de l'enseignement/apprentissage des deux mécanismes car, comme le souligne Goigoux, «*l'absence d'intervention (l'absence d'enseignement systématique des correspondances graphème phonèmes) pénaliserait la réussite des apprentissages* » (Goigoux, 2004 : 46). Cependant, il précise que l'intervention pédagogique doit s'ajuster au

développement intellectuel et affectif des élèves plutôt qu'à leur capacité de décodeur. Par conséquent, il invite les enseignants à «*entreprendre ce travail de prélèvement à l'école primaire, sans attendre l'installation des processus d'identification des mots* » (ibid : 50).

2- La lecture à travers les approches didactiques adoptées par l'école algérienne

Il nous paraît très utile dans le cadre de notre recherche, d'étudier l'apport considérable de l'approche communicative et l'approche par compétences adoptées par l'école algérienne, dans le domaine de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère en générale et en particulier, la lecture compréhension.

2.1. L'approche communicative

Depuis les années 1970, la remise en question des fondements des méthodes audio-orales et audio-visuelles en didactique des langues, l'évolution des théories linguistiques (Chomsky, 1959), les théories constructivistes, les approches cognitivistes portant sur l'apprentissage des langues, en plus des progrès de la psychologie sociale (recherches menées par Hymes sur les aspects sociaux du langage, (1975-1976) ont donné naissance à une nouvelle approche nommée « approche communicative ».

Cette approche entre en classe de langue en Algérie, en 1990, dans le but de doter l'apprenant d'une compétence communicative lui permettant la pratique de la langue cible dans des situations de communication authentiques, inspirées du vécu quotidien de l'apprenant. L'apport de l'approche communicative, toujours en vigueur en classe de langue, est considérable. Elle a donné un nouveau souffle à l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et a favorisé la réhabilitation de la pratique de l'écrit qui va s'opérer avec un retour à l'enseignement de la grammaire de phrase, mais plus encore, avec l'apparition en classe de langue étrangère de la grammaire de texte qui, bien évidemment, est mise au service de la construction du sens.

2.1.1. Approche communicative et apprentissage en langue étrangère

Pour les adeptes de l'approche communicative, l'apprentissage est une découverte et une constitution. L'accent est mis sur le sens et le contenu plutôt que sur la description de la forme de la langue : apprendre à construire et comprendre des phrases tout en utilisant ces mots et ces phrases de façon appropriée, pour accomplir une intention communicative (Widdowson cité par Besse, 1980 : 41). En effet, Jakobovits prévient « *de faire précéder l'entraînement à la communication dans la langue étrangère d'une phase purement manipulatrice ou le travail linguistique systématique ne repose pas sur l'échange interpersonnel* » (Jakobovits, cité par Coste, 1978 : 27). Autrement dit, la mise en place d'une compétence de communication ne signifie pas rejeter l'acquisition d'une compétence linguistique et l'acquisition d'une compétence linguistique ne signifie pas qu'elle doit forcément précéder l'acquisition d'une compétence communicative. Au contraire, l'acquisition de ces deux compétences doit être menée simultanément, car c'est seulement en communiquant, en pratiquant, que l'on peut espérer apprendre une langue. La communication est en même temps, « *le moyen et la fin de l'apprentissage et ça appartient au professeur de langues de choisir avec les apprenants et en fonction des besoins des apprenants, la démarche qui convient à la situation d'apprentissage* » (Coste, 1978 : 28).

L'apprentissage d'une langue étrangère, dans sa dimension linguistique et sa dimension communicative, suppose que l'apprenant soit engagé directement dans son apprentissage car « *c'est cet engagement qui assurera une réelle valeur communicative à ses pratiques en langue étrangère* » (Besse, 1980 : 41). Mais pour favoriser cet engagement et réussir à enseigner la langue dans sa dimension communicative « *nous devons accepter que la langue soit associée aux zones de savoir et d'expérience qui sont familières à l'apprenant et qu'il pourra reconnaître comme répondant à ses besoins* » (Widdowson cité par Besse, 1980 : 41).

Face à l'évolution des besoins des élèves, l'approche communicative propose de présenter à l'apprenant un matériel didactique sous forme de

modules, de dossiers adaptables au public (chaque dossier caractérisé par un certain contenu, une progression dans les tâches à accomplir, des tâches de plus en plus complexes, impliquant des activités diversifiées) (Besse, 1980 : 42).

La langue maternelle a son rôle à jouer dans l'apprentissage même si le véhicule d'échanges privilégié est toujours la langue étrangère mais le professeur peut encourager les enfants à mettre en rapport ce qu'ils apprennent avec ce qu'ils ont déjà acquis en langue maternelle, afin de les faire réfléchir sur les différences et les analogies des systèmes communicatifs, d'autant plus que les recherches récentes réduisent nettement l'importance des erreurs interlinguales (Widdowson, 1978 : 66).

2.1.2. La lecture compréhension dans l'approche communicative

L'approche traditionnelle considérait la langue écrite littéraire, en particulier, comme le seul modèle à imiter permettant l'apprentissage de la langue. Le produit fini (le texte) était une source d'apprentissage : *« le lecteur reçoit ainsi, le message fourni par le scripteur, en une attitude ayant quelque chose de passif puisqu'elle n'implique essentiellement de sa part que la maîtrise du code dans lequel a été réalisé ce message »* (Lehmann & Moirand, 1980 : 72).

L'approche communicative a réhabilité l'écrit et lui a conféré une place importante dans l'enseignement apprentissage d'une langue (Circurel et Moirand, 1990 : 8). Cette réhabilitation de l'écrit, et plus particulièrement la lecture du sens, est influencée par le fait que les connaissances du lecteur et les objectifs de la lecture jouent un rôle très important dans la construction du sens du message écrit.

Les partisans de cette approche reconnaissent que *« l'acte de lecture est un phénomène très complexe dans lequel joue le texte en tant que produit d'un scripteur mais dans lequel joue aussi le sujet lecteur qui (re)construit le (les) sens en fonction de ses compétences linguistiques et extra-linguistiques, et de ce qu'il cherche à atteindre par la lecture du texte en question »* (Lehmann & Moirand, 1980 : 73). Autrement dit, la lecture s'inscrit dans un processus de communication, un dialogue, un échange entre un émetteur (le scripteur) et un récepteur (le lecteur), *« chacun ayant en propre ses intentions, son projet, et ses stratégies de communication »* (ibidem), et l'analyse de l'activité de lire exige de prendre en

considération des objectifs et des compétences du lecteur mais aussi les caractéristiques du texte à lire et les conditions de sa production (ibidem).

Rappelons que ce nouveau regard sur la lecture compréhension provient, à l'origine, des théories de la réception qui n'ont pas seulement influencé la didactique de la lecture en langue maternelle, mais également la didactique des langues étrangères. Nous pensons surtout aux travaux d'Umberto Eco (1987) et d'Iser (1985) qui ont accordé au lecteur le rôle central dans l'acte de lire.

L'analyse de la lecture selon le modèle « lecture coopérante » d'Umberto Eco (1987), « *nécessite de comprendre comment le texte programme sa réception et ce que peut ou doit faire un « lecteur modèle » pour répondre de façon optimale aux sollicitations des structures textuelles* » (Vincent Jouve, 1993 :6). La lecture est alors le résultat d'une « coopération » de « *l'encyclopédie du lecteur* »⁽¹⁾ avec le texte. Cette « *coopération* » correspond en didactique de la lecture en FLE, à « l'interaction ». Interaction entre la compétence culturelle, référentielle du lecteur et le texte. Il s'agit là d'une nouvelle vision qui vient réhabiliter l'intention du lecteur avec ses compétences linguistiques, culturelles mais sans faire litière des intentions du scripteur et des caractéristiques du texte (Lehmann & Moirand, 1980 : 73).

2.1.2.1 Textes et contenus thématiques

L'approche communicative prend en compte l'apprenant et ses besoins communicatifs ; et par voie de conséquence accorde une grande importance aux textes supports utilisés dans l'apprentissage de la lecture compréhension. Les pédagogues abandonnent les textes fabriqués, jugés trop artificiels, créés pour la classe, avec le nombre exact de structures à assimiler, et proposent des documents authentiques variés (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, vidéos, chansons, etc.).

1-« L'encyclopédie du lecteur » : chaque personne, d'après Eco, possède « *une encyclopédie mentale* » constituée par l'expérience personnelle, les connaissances et les lectures antérieures (Eco, cité par Vincent Jouve, 1993 : 6). Elle correspond en didactique, à la notion de « *compétence culturelle* » comme composante indispensable, voire complémentaire, à la compétence linguistique pour la construction du sens.

Les thèmes des textes présentés aux élèves sont évalués selon des critères linguistiques mais aussi des critères pédagogiques et sociaux. Les informations, les valeurs contenues dans les textes en langue étrangère, destinés aux élèves débutants sont en relation fructueuse avec leur champ d'expérience et avec ce qui fait partie de leur apprentissage social (Christoph Edelhoff & Heiner Van Bommel, 1980 : 50). Cela peut aider l'enfant à intégrer des informations sur son propre monde en langue étrangère. Puis progressivement, « *il aura accès par le biais de la langue étrangère, à des informations, à des faits, à des conceptions sur les valeurs et l'organisation sociale de la société étrangère dont il apprend la langue....Il compare, confronte, constate des similitudes, des différences, des rapports de cause à effet et apprend à intégrer tout ceci dans son comportement de communication* » (ibid : 51).

A travers un contenu thématique, le mouvement propre au processus d'apprentissage dans l'approche communicative, en lecture compréhension, prend son départ chez l'élève pour aller vers ce qui est étranger puis aboutir à nouveau chez l'élève (ibidem). Donc, la nécessité d'une connexion entre les connaissances et les intérêts de l'élève et la matière de l'enseignement favorise la motivation et facilite l'intégration et l'appropriation de ce qu'on apprend en langue étrangère (ibidem).

2.12.2 Processus de lecture et stratégies multiples

La compréhension en langue étrangère, comme en langue maternelle, passe par le même processus général, qui suppose des opérations de reconnaissance, d'anticipation, d'identification et de vérification. C'est « *un processus commun servant de matrice à des lectures diversifiées en fonction des deux variables le projet du lecteur et les caractères propres au texte lui-même* » (Lehmann & Moirand, 1980 : 73)

En revanche, il faut reconnaître que la situation d'apprentissage de la lecture en langue étrangère, est différente de celle en langue maternelle. Le code peu maîtrisé et parfois inconnu, l'univers culturel étranger auquel le texte se réfère (texte choisi par le concepteur du matériel), le projet imposé par le contexte scolaire et qui est complètement différent d'un projet de lecture en situation naturelle, tous ces facteurs rendent la lecture compréhension plus difficile encore,

surtout devant des textes authentiques et avec une seule stratégie : le déchiffrage et la traduction mot à mot (ibid : 74)

Par conséquent, la didactique de la compréhension, en français langue étrangère, a donné naissance à une notion très importante : « *les stratégies de lecture* », qui apparaît pour la première fois dans l'ouvrage de Moirand (1979) : « Situations d'écrit », et qui semble très importante à cette époque parce qu'elle ne désigne pas les stratégies d'apprentissage ou les stratégies de lecture des apprenants-lecteurs, mais souligne les stratégies d'enseignement à mettre en œuvre, par opposition aux modèles traditionnels de la didactique de l'écrit de l'époque. Cette notion « *est devenu un des mots-clefs des sciences sociales des années 80* » (Riley, 1985 : 91).

Lehmann et Moirand précisent que les stratégies de lecture ou les pratiques de lecture non linéaires proposées par l'approche globale de lecture (comme le repérage des indices thématiques, énonciatifs et formels,) sont des « *stratégies pédagogiques [...] qu'il ne faudrait pas confondre ni avec les stratégies d'apprentissage individuelles, ni avec les stratégies de lecture des apprenants* » (Lehmann & Moirand, 1980 : 153). Ce sont de stratégies de lecture qui désignent « *la manière dont on lit un texte* » (Circurel, 1991 : 16). Cela explique l'importance de la variable «but», évoquée par Moirand, dans le choix des stratégies de lecture : « *apprendre à lire c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture* » (Ibid : 17). Autrement dit, pour chaque type de lecture correspond une stratégie :

- la lecture studieuse pour dégager le maximum d'informations du texte ;
- la lecture balayage pour prendre connaissance de l'essentiel du texte;
- la lecture sélective pour chercher une information précise...

2.1.2.3. Pratiques non linéaires

Sophie Moirand (1979) propose une pratique de lecture non linéaire, dite « globale » pour « entrer dans le texte », pratique visant essentiellement à repérer des micro-structures de l'écrit à partir des documents authentiques. C'est une stratégie d'enseignement de la compréhension de l'écrit, en langue étrangère dont l'objectif pédagogique est de permettre aux apprenants de constituer le sens global d'un texte sans passer par le déchiffrage ni par une lecture linéaire.

L'objectif de cette approche globale des textes écrits serait « *de sensibiliser l'apprenant à une « grammaire de texte » et de concourir soit au transfert soit au développement soit à l'entraînement d'une compétence textuelle* » (Moirand : 1979, 23).

Cette pratique pédagogique se fait en deux phases principales :

a- la perception de l'ensemble du texte : observer l'aspect global du texte et repérer des marques ou indices périphériques comme : les titres, les sous-titres, les éléments typographiques, les paragraphes, les images, etc. « *Cette pratique de repérage a un double objectif : aider à percevoir l'architecture du texte mais aussi entraîner à l'identification des modèles textuels du français* » (Lehmann & Moirand, 1980 : 77). Aussi, l'observation de la forme globale permet au lecteur de se familiariser avec le texte et « *favorise la formation d'hypothèses sur les contenus, les formes et les fonctions du texte et par conséquent l'intervention des stratégies nécessaires à la production du sens* » (ibidem).

b -la compréhension du texte qui passe par la structuration et l'interprétation des informations fournies par le document écrit : à travers « *son organisation linguistique, les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont des repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais qui viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extralinguistiques. Après une première perception, très globale, réalisant un balayage de l'aire du texte, le lecteur mobiliserait donc d'une part les données de son expérience du monde, de son vécu quotidien et d'autre part sa connaissance des modèles syntacticosémantiques de la langue. Ainsi pourra-t-il inférer l'organisation du sens du texte à partir d'hypothèses issues de points de repérage et des liens qu'ils entretiennent entre eux* » (Moirand : 1979, 23).

Lehmann & Moirand (1980) précisent que ces pratiques de repérage, bien qu'elles paraissent simples, font appel à des opérations complexes d'anticipation, d'identification, vérification et mobilise ainsi plusieurs compétences (Moirand, 1980). Chaque type de repérage mobilise diverses composantes d'une compétence de communication en lecture.

Autrement dit, cette compétence de communication en lecture nécessite l'enseignement de plusieurs pratiques de lecture qui, à leur tour mettent en jeu

plusieurs composantes : une composante linguistique (la connaissance et l'appropriation du système phonétique, grammatical, lexical, textuel) de la langue, une composante référentielle (la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations), une composante socio-culturelle (la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux)

Conclusion partielle

L'approche communicative reconnaît que le sens du texte se construit par la mise en relation des éléments tirés du texte et les connaissances du lecteur : le lecteur et le texte se trouvent alors en interaction. Cette interaction implique tous les types de connaissances que le lecteur utilise dans une tâche de lecture : connaissance sur le monde, connaissance de différents types de textes, de leur organisation et de leurs structures typiques, connaissances linguistiques (schémas linguistiques) et des connaissances sur le processus de lecture lui-même (Carell, 1991 :17).

S'approprier l'écrit exige donc le développement d'acquisitions linguistiques et langagières. L'apprenant lecteur doit développer ses moyens linguistiques mais doit aussi apprendre à les adapter aux diverses situations qu'il rencontre (Cabrera & Kurz, 2001). Il faut qu'il utilise ses connaissances pour pouvoir se placer dans une attitude de communication face à l'écrit et développer des compétences langagières qui lui permettent d'anticiper de produire des hypothèses afin de construire le sens.

2.2. L'approche par compétences

L'adoption de l'approche par compétences par le système éducatif algérien marque la rupture avec les courants béhavioriste et structuraliste visant un « *enseignement axé sur les contenus scolaires et l'obligation de couvrir tout le programme au détriment de l'approfondissement de démarches de pensée qui amènent les élèves à accumuler, les unes par-dessus les autres, des connaissances décontextualisées sans organisation hiérarchisée.* » (Durand & Chouinard, 2008 : 13).

Nous rappelons que l'objectif premier de l'application de cette approche n'est pas seulement l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir être mais de pouvoir passer à un enseignement explicite, une logique d'apprentissage centrée sur l'apprenant, sur l'appropriation et surtout, la mobilisation de ces savoirs dans des situations pratiques.

La mobilisation des savoirs dans des tâches pratiques signifie le développement du processus « apprendre ». Une telle conception donne un nouveau souffle aux savoirs et savoir-faire en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes et des projets qui permettent d'agir à l'école et en dehors de l'école, ce qui favorise la construction des apprentissages et permet à l'apprenant de percevoir l'utilité et surtout le sens de ces apprentissages.

2.2.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Selon le Cadre Européen Commun de Référence: « *Une compétence est un ensemble de connaissances / savoirs, d'habiletés, /de savoir-faire et de dispositions, /savoir être qui permettent d'agir. (...) l'importance de ces trois aspects pour agir peut bien sûr varier d'une compétence à l'autre.*»(Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, CECR 2.1., p.15).

La compétence pour Tardif désigne la capacité d'agir en mobilisant des ressources variées et multiples, « *C'est un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation⁽¹⁾ et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* » (Tardif, 1999 : 56).

1. Par opposition à la métaphore du « transfert » qui, d'après Perrenoud, semble être un terme pauvre, la métaphore de la « mobilisation » de ressources cognitives lui semble plus large, juste et féconde, parce qu'elle remonte, au contraire, d'une situation complexe aux ressources qu'elle met en synergie (Perrenoud, 2000 :49). Autrement dit, « la notion de « transfert » semble plus pauvre, dans le sens où on part d'un apprentissage et on crée des " situations de transfert " pour voir si les apprenants sont capables de réinvestir les savoirs. Alors que la notion de « mobilisation de ressources cognitives » est plus large, plus féconde et juste parce qu'elle se vérifie à travers une situation plus complexe qui mobilise toujours de nombreuses ressources issues de moments et de contextes différents » (Perrenoud, 2000 : 49).

« Agir », dans le sens évoqué par Tardif, signifie faire face à des situations complexes qui, comme le confirme Perrenoud, incitent à « *penser, analyser, interpréter, anticiper, décider, réguler, négocier. Une telle action ne nécessite pas seulement des habiletés motrices, perceptives ou verbales mais exige des savoirs, pertinents, disponibles et mobilisables à bon escient, au bon moment* » (Perrenoud, 1999 : 6). Ces définitions permettent de comprendre que :

- « *La compétence est toujours contextualisée dans une situation précise* » (Jonnaert, cité par Hitt, 2009 : 32), et que l'élève compétent est capable de faire face à cette « *situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées* » (Perrenoud, 1995 : 8).

- Développer une compétence est plus de l'ordre de (apprendre à faire)... et non (apprendre que) ou cumuler des connaissances.

- Posséder des connaissances ne suffit pas pour être compétent. Une compétence ne signifie pas stocker des savoirs en mémoire (la mémoire n'est pas un système d'archives), mais mobiliser l'ensemble de ces savoirs et savoir-faire « ressources », pour réaliser une tâche (Perrenoud, 1999).

Il faut souligner que la compétence ne s'oppose pas aux savoirs ; elle déplace seulement l'accent sur leur mise en œuvre au sein d'une situation de résolution de problème qui les mobilise de façon consciente. « *Les savoirs ne constituent plus un bagage inerte, mais une forme dynamique en construction qui correspond à l'activité de celui qui l'acquiert... La compétence ne va pas sans les savoirs et le savoir-faire mais elle les dépasse par le fait qu'elle les intègre* » (Reboul, cité par D. Simard, 2001 : 18).

2.2.3 L'approche par compétence et l'apprentissage en langue étrangère

Dans l'optique de la compétence, l'apprenant doit non seulement connaître une chose, mais « s'y connaître » (Simard, 2001 : 4), c'est -à-dire avoir un nouveau rapport avec ce qu'il sait. Il ne se contente plus d'archiver les savoirs mais se pose des questions concernant ces savoirs dans le but de mieux comprendre et intégrer. Par conséquent, le transfert de ces savoirs se fait avec un degré élevé de réflexion et de raisonnement logique. La compétence est donc indissociable « *d'une capacité à faire et d'une capacité à penser ce faire ; son développement*

nécessitant du faire, de la réflexion sur ce faire et une clarté cognitive quant aux situations mises en place pour faciliter ce développement » (Reuter, 1996 : 86).

Sans entrer dans les débats portant sur la différence entre mobilisation et intégration, nous pensons que l'action visée par «l'intégration» et «la mobilisation» est centrale dans l'opération d'apprentissage et qu'un «*savoir parfaitement intégré devient opératoire s'il inclut en quelque sorte sa propre aptitude à être transféré ou mobilisé*» (Astolfi, 1995 : 23). Cependant, le plus important, serait de chercher à atteindre ce niveau de mobilisation ou d'intégration réflexive, raisonnée, tout au long de l'apprentissage dans l'institution scolaire car «*Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. Toute activité intellectuelle est capacité à rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les similitudes et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer*» (Develay, 1996 : 20).

La capacité à transférer ou à mobiliser des ressources cognitives dans des situations complexes est l'élément nouveau qui signe la rupture avec la vision traditionnelle en milieu scolaire. A commencer par l'évaluation qui, par des consignes claires et des matériaux divers, ne devrait plus porter sur les connaissances à mémoriser mais sur la capacité à mobiliser les connaissances et les ressources cognitives dans une situation complexe.

Par ailleurs, le choix de cette approche à l'école vise l'atteinte de plusieurs objectifs parmi lesquels : «*Obtenir de meilleurs résultats en lecture, en écriture et en mathématique, parvenir à un meilleur rendement des écoles et hausser ainsi le taux de diplomation sont les trois objectifs ciblés*» (Durand & Chouinard, 2008 : 322).

2.2.4. La lecture compréhension dans l'approche par compétences

L'approche par compétences ne considère plus l'appropriation d'une langue étrangère comme un cumul de savoirs sur la langue appréhendée globalement mais comme le produit du développement de plusieurs compétences. Chaque compétence vise «*une connaissance particularisée de la communication en langue cible qui peut prendre appui sur des compétences stratégiques transversales et qui conduit à des appropriations de formes, auxquelles les apprenants sont exposés non dans la logique d'une description de la langue, mais dans celle des besoins*

pour la communication verbale. Chacune implique des choix spécifiques de supports, de démarches, de systématisation, des formes d'organisation ainsi qu'une évaluation » (Beacco, 2007 : 77).

Moirand emploie le concept de compétence de lecture et se charge de lui donner une explication dans le contexte de la compréhension de l'écrit : *« d'abord, c'est la capacité à trouver dans un texte une information qu'on cherche. Ensuite, c'est la capacité à interroger un écrit et d'y repérer des réponses. Enfin, c'est la capacité de comprendre et d'interpréter les textes de manière autonome » (Moirand, 1979 : 22).*

Cette compétence lectrurale nécessite plus qu'une simple identification perceptive de la forme d'une langue, ce n'est que ce processus d'interaction entre l'identification et l'utilisation intégrée dans la dynamique du sujet qui peut générer une signification, c'est-à-dire, une compréhension (Merieu, 1987). Aussi, pour construire le sens, un lecteur se sert des informations contenues dans le texte en fonction de son projet personnel. L'interaction entre les informations, les indices prélevés et le projet du lecteur, lui permet de construire le sens.

Cette démarche est consolidée, d'une part par le choix des supports textuels authentiques afin de contribuer à la reconstitution des situations de communication plus ou moins authentiques du point de vue linguistique, discursives ; et, d'autre part par la familiarité des apprenants avec ces textes comme sujets traités ou comme modèles discursifs plus ou moins proches de la culture communicative des apprenants (Beacco, 2007 : 79).

L'enseignant est appelé à développer des capacités et des stratégies sur les textes en langue étrangère et à les activer de plusieurs façons afin de permettre aux apprenants de les intégrer. Nous citerons comme exemple la recherche d'indices, l'anticipation, l'élaboration d'hypothèses de sens, l'élaboration d'inférences sur les significations non explicites à partir des indices prélevés, la modification des hypothèses de compréhension ou d'interprétation selon la découverte d'indices nouveaux, le développement de l'esprit critique et des stratégies «de haut en bas » chez les apprenants (ibid : 78).

2.2.5. Apports et limites de l'approche par compétences

La nouveauté de cette pédagogie est dans le fait d'exiger des situations d'apprentissage basées sur l'action de l'apprenant et en relation directe avec les pratiques sociales. C'est la mise en action de l'apprenant dans des situations réelle et complexes, selon les niveaux, qui lui permettra de découvrir la pertinence et le sens des connaissances.

Si tout le monde reconnaît que les apprentissages les plus significatifs sont ceux qui mobilisent l'élève, il est aussi vrai, que le mérite de l'approche par compétence est d'avoir valoriser la notion de mobilisation des ressources cognitives de l'apprenant, en situation de résolution de problèmes (Simart, 2001 : 22).

En effet, le véritable apprentissage se fait dans un contexte qui a un sens pour l'élève : il n'apprend plus pour cumuler des connaissances qu'il pourrait oublier (Bissonnette, Richard, Chenelière, 2001) mais il apprend dans le but de mobiliser son apprentissage dans un contexte précis. Cette nouvelle pédagogie responsabilise l'apprenant, le motive et favorise l'intégration des stratégies pédagogiques et des connaissances qu'il met en œuvre dans une situation complexe.

Cependant, l'incertitude qui envahit l'application de cette approche engendre des critiques sérieuses. Les opposants croient que l'une des limites importantes de cette nouvelle pédagogie est qu'elle *«tend à banaliser les connaissances, qu'elle assujettit aux compétences. (...) Il y a là une vision pragmatique de l'accessibilité aux connaissances et à la culture en général»* (Boutin & Julien, 2000 : 22) et que derrière cette nouvelle pédagogie se cachent des objectifs économiques : *«les pouvoirs publics manipulent les affaires éducatives, au service d'une idéologie de rendement et d'efficacité, au détriment de la culture et du développement des personnes voire même de l'apprentissage»* (Ibid : 23).

Il est sûr que cette approche contient quelques zones d'ombre concernant ses finalités mais le point qui nous intéresse le plus est que le véritable apprentissage nécessite l'appropriation et l'intégration des savoirs de façon réfléchi. Par conséquent, la résolution d'une «situation-problème», doit être conçue comme un moyen permettant la progression et la construction des savoirs et savoir-faire et non comme objectif final ou critère de réussite.

Par ailleurs, nous pensons comme Simard (2001) que la notion de compétence n'empêche pas de développer chez les apprenants une culture générale, tout au long de leur parcours scolaire, visant plusieurs domaines d'apprentissage comme les langues, les arts, les sciences et la technologie, l'univers social et le développement personnel. Au contraire, elle contribue au renouvellement du sens de la culture à l'école. En effet, la culture n'est plus considérée comme un cumule de connaissances archivées en mémoire mais comme des savoirs appropriés, intégrés et opératoires. « *La culture, c'est l'appropriation du savoir, la capacité de le faire sien, de le traduire, de l'interpréter, d'en faire sa chose, ses mots et ses images, de le vivifier en le remettant en question et de le rendre utile dans sa situation* » (Simard, 2001 : 20).

Les pédagogues de l'approche par compétences devront expliquer ses orientations et ses finalités afin de lever le doute et le scepticisme et les professeurs doivent comprendre et analyser les fondements et les visées de cette approche de façon à favoriser leur adhésion rationnelle (ibid : 23). Cette adhésion libre et rationnelle suscite l'engagement des professeurs qui sont les premiers responsables de l'application et de la mise en œuvre des fondements de cette nouvelle pédagogie (ibidem).

Conclusion du chapitre

Nous adoptons les propos de Jean Astolfi (1992) qui, en s'appuyant sur les travaux de Jean Drévilion⁽¹⁾, insiste sur l'importance d'une « *combinatoire pragmatique et partielle à partir d'éléments composites* » (Astolfi, 1995 : 14). Et dans ce cas, nous soulignons l'importance et la nécessité d'une « *méthode plurielle à moduler selon les besoins des élèves* » (Marcelleci citée par Cohen Mauffrey, 1983 : 98) ; méthode qui suppose « *une variété de démarches axées sur le concret et le faire, et utilisant des supports et des instruments diversifiés* » (Reuter, 1996 :84).

1- Jean Drévilion (1980) n'a pas pu découvrir de liens significatifs entre le développement intellectuel des élèves et une méthode déterminée mais il a pu montrer que la réussite de l'apprentissage provient de la capacité du professeur à jouer de la diversité des méthodes (J-P Astolfi, 1995 : 14).

En effet, le plus important n'est pas de pratiquer une méthode ou une autre mais de savoir quels sont les mécanismes, les objectifs et les finalités que l'on vise et d'adapter la méthode en conséquence. Les facteurs les plus déterminants dans l'opération d'enseignement /apprentissage de la lecture compréhension, en particulier sont «*l'adaptation aux besoins de l'élève, du matériel de lecture utilisé et la confiance du maître dans l'efficacité de sa méthode* » (Bond & Dijkstra cités par Staiger, 1979 : 17).

Nous concluons que l'enseignement/apprentissage de la lecture est une activité complexe (Chauveau et R. Chauveau,1993 ; Gigoux,2002 ; Jaubert & Rebière, 2009) qui fait appel à de multiples «*savoirs et représentations de l'écrit, du fonctionnement de la langue, de l'activité de lecture elle-même, des stratégies d'apprentissage des élèves, et qui se réalise en fonction de savoirs, d'expérience professionnels ,de contextes et de choix théoriques conscients* » (Gobet & Rebière, 2011 : 52). La prise en considération indispensable, de ces «*autres dimensions* », de ces «*facteurs fort divers* » (Coste, 1978 : 26) rend nécessaire le fait de revenir à l'école comme lieu d'appropriation des apprentissages, revenir aux pratiques des enseignants et leur rôle dans l'explicitation des stratégies indispensable à l'apprentissage de la lecture compréhension, et surtout «*revenir à une pédagogie centrée sur la diversité des élèves* » (*ibidem*).

Chapitre 3

La lecture. Essai de définition

1. Tentative de définition

Lire, « *ce merveilleux miracle de la lecture qui est la communication au sein de la solitude* » (Proust, cité par Besse, 1988 : 52), est une activité à laquelle on est exposé dès l'entrée à l'école. On la pratique tout au long de notre vie ; « *cela va tellement de soi qu'il semble, à première vue, qu'il n'y ait rien à en dire, alors qu'il s'agit d'une activité plus complexe et plus subtile qu'on ne le suppose de prime abord* » (Todorov, 1975 :13),

Il est clair que le vocable lire n'a pas de définition commune et universelle (Rosner, cité par sylvie Giguère, 2006 : 69). « *Vouloir uniformiser sa définition, c'est en quelque sorte l'emprisonner* » (Rehaili, 2009 : 25). Cependant, il est nécessaire de donner quelques indications afin de nous permettre d'y voir plus clair.

Comme verbe polysémique, lire peut supporter plusieurs significations. On peut lire un texte, lire une image, lire une carte, lire les lignes de la main, lire un visage, lire un sourire, lire dans les yeux de quelqu'un, lire dans la pensée. Mais comme verbe dénotant une activité lecturale, lire oscille entre déchiffrer et construire un sens ...

I.2. Lire c'est oraliser ?

Le processus de déchiffrage, basé sur la connaissance de la relation graphème /phonème, a longtemps prédominé et, en même temps, nui à l'enseignement apprentissage de l'activité lecturale. Il s'est longtemps nourri de la croyance en la primauté de l'oral sur l'écrit : parler puis écrire. Lire comme l'admet Masonny en 1949, « *c'est devant un signe écrit, retrouver sa sonorisation* » (Masonny cité par L. Bellenger, 1978 : 32). Aussi, Bandet (1975) offre presque la même définition : « *lire c'est être capable de transposer une suite de signes graphiques en une suite de sons de la langue. Savoir lire c'est pouvoir effectuer correctement ces opérations et apprendre à lire n'est rien d'autre qu'apprendre les lois du décodage* » (Bandet, cité par Charpentier, 1992 : 15). Il paraît clair que ces chercheurs attribuent à l'oral une antériorité absolue et de ce fait, lire passe

obligatoirement par la phase d'oralisation : lire c'est donc pour eux attribuer un son à un signe écrit, oraliser, déchiffrer, décoder.

Déchiffrer des mots ne donne pas accès aux signifiés, ce n'est pour un lecteur débutant, qu'une condition préalable à l'activité de lecture (Fijalkow, 2000 : 54). Il s'agit en fait, d'une confusion (héritée du béhaviorisme) faite depuis si longtemps, entre lire comme acte mécanique (le décodage), lire comme acte de production, et lire comme acte de transmission de produit (Chauveau & Mayo, 2004 : 27). Cette confusion est le produit des acquis figés (l'antériorité de la pratique orale), hérités à travers les siècles.

1.2.1. Lecture à haute voix / lecture silencieuse

En réalité, l'évolution de la lecture durant des siècles montre que l'oral était promu au rang d'objectifs prioritaires, que la lecture à haute voix était privilégiée et s'est prolongée jusqu'au début du XXème siècle. A l'époque romaine par exemple, on parlait de lectures publiques organisées à l'intérieur d'un cercle privé (lecture d'une œuvre par son auteur au domicile d'un riche ou chez un libraire pour faire connaître les nouveautés du moment). Il était aussi utile de faire recours aux services d'un lecteur pour éviter les problèmes du maniement d'un rouleau de parchemin sur lequel apparaissait le texte (Vigner, 1979 : 18). « *Le contact avec le texte n'était pas un contact visuel avec une écriture mais l'audition d'une parole* » (Ibidem).

La pratique de la lecture était marquée par l'apparition des religions du livre qui se concevaient comme des doctrines bien définies et consignées dans des livres sacrés. Ces religions exigeaient un clergé lettré, cultivé pour lire les livres saints et faire apprendre la parole de Dieu aux jeunes lecteurs. Alors on apprenait à lire pour lire la parole de Dieu, de manière orale « *c'est la contamination du lire par le commentaire ou la litanie, les voix ou le murmure des hommes* » (ibid. : 20). Les personnes se réunissaient et « *l'une d'entre elles lisait à haute voix un livre pieux que l'assemblée commentait paraphrasait, amplifiait. Nulle possibilité (...) de s'approprier le texte à des fins de consommation purement personnelle. Il y avait des « lisants », plus nombreux encore « des auditeurs de lisants », peu de lecteurs*

en vérité » (ibid. : 23). Et là aussi, « *une grande partie des textes littéraire était produite à des fins de consommation auditive et diffusée oralement* » (ibid. : 20).

A partir du XVIème siècle et sous l'effet de la concurrence des Eglises, on assiste à une diffusion de l'alphabétisation en Amérique, en Europe du nord et même en France, à une grande vague de scolarisation qui avait comme objectif apparent de donner la possibilité de lire à la communauté des fidèles. Mais, là encore, il faut signaler que le rapport qui s'établit entre le texte et le lecteur, est un rapport de dépendance totale qui vise une imprégnation de la personne par la parole de Dieu (Vigner, 1979 : 23)

Cependant, le bouleversement radical qu'a connu l'Europe entre le XVIème siècle et le début du XIXème siècle, dans les domaines économique et social, avait entraîné un développement de la vie administrative. Lire permettait de signer en toute connaissance de cause, d'accéder à des ouvrages à la bibliothèque (ibidem), de lire des textes juridiques, et administratifs.... La maîtrise de la lecture du code écrit est devenu indispensable; ce qui donne naissance à ce que Vigner appelle « *la lecture fonctionnelle, (...) qui trouvera son couronnement dans un enseignement plus utilitaire permettant aux personnes d'évoluer au sein d'une société en plein développement* » (ibidem).

Ces changements économiques sociaux et administratifs ont permis le contact direct avec le texte écrit, ce qui a donné une signification nouvelle à l'activité lecturale. Lire n'est plus une réception passive du message de la foi, mais un acte qui permet d'échapper à la pression de la communauté pour acquérir un savoir qui permettra à la majorité de parvenir à un degré de conscience de soi. Lire, comme le souligne Vigner (1979), est devenu avec le temps une activité personnelle (**lecture personnelle**) permettant à l'homme d'échapper à l'autorité du groupe, « *le lecteur se perçoit comme individu différent unique, autonome, pour établir avec le texte un nouveau type de rapport* » (ibid. : 23)

La rencontre du lecteur avec le livre donne naissance à une lecture silencieuse intérieure, individuelle, qui n'est pas une attitude innée mais le fruit de détermination sociale (Vigner 1979 : 23). Cette lecture silencieuse est totalement différente de la lecture orale car elle ne s'adresse à personne d'autre que soi, elle exige une réflexion profonde et favorise la recherche du sens. « *C'est le moment où l'œil et l'intelligence vont plus vite que la voix, l'esprit peut alors aller directement de la perception visuelle au sens, sans faire le détour de l'articulation ou de l'audition* » (Delacroix cité par Vigner : 24). Le rôle de la lecture silencieuse dans ce cas, « *est d'ajuster (ce qui suppose retours et reprises) le dedans du lecteur au dehors que constitue le texte, de faire en sorte que celui-ci trouve dans le corps de celui-là, son équivalent sensible, quasi sensuel ; d'où les balancements ou les bercements de la tête* » (Besse, 1988 : 60).

Bejarde nous rapporte les propos de St Augustin, sidéré par les prouesses de St Ambroise qui, en faisant une lecture silencieuse, était en pleine activité de production, à la recherche du sens : « *quand il lisait, ses yeux glissaient sur la page et son cœur cherchait le sens, mais sa voix et sa langue restaient au repos, des visiteurs venaient pour contempler ce prodige* » (Bejarde, 1994 : 47).

De même J. Morais (1994) raconte une anecdote concernant le poète anglais J. Milton qui, étant aveugle, avait appris à ces filles à décoder le grec. En les écoutant lire, il se réjouissait d'entendre les délices des auteurs classiques par l'intermédiaire des décodeuses. La question qui se pose : qui lisait vraiment dans un cas pareil, Milton ou ses filles ? En opposition à ce que pensait Morais, nous croyons que ce n'étaient pas les filles qui lisaient ; en étant conscientes du sens de ce qu'elles lisaient, celles-ci ne faisaient que lire à haute voix, déchiffrer les textes mots à mots (Morais, 1994 : 123). Oraliser ou faire une lecture à haute voix « *n'est qu'une communication orale d'un texte, une activité de transmission de la lecture à des auditeurs qui n'ont pas de texte(...) ou pour répondre à une demande* » (Charmeux, 1987 :54), ce qui est complètement différent d'une lecture de production.

1.3. Lire c'est construire un sens

Les recherches menées depuis des années pour une élucidation de l'activité de lecture ont provoqué une remise en question de la « *conception de transposition* »⁽²⁾ (Giasson, 1990), et après les années 1960, on commence à parler d'une nouvelle conception qui considère la lecture comme activité qui permet « *d'apporter une signification à, et non tirer une signification de.* » (Smith et Decheant cités par Pigallet, 1996 : 28)

Les travaux appliqués surtout au discours littéraire, comme ceux de Jauss (1978) sur l'esthétique de la réception, Wolfgang Iser (1985), Umberto Eco (1987) accordent un intérêt primordial à la lecture du sens et apportent une réflexion importante sur l'origine du sens des œuvres littéraires. Ils ont par-là, un impact dans le domaine de l'enseignement apprentissage de la lecture compréhension (Cicurel & Moirand, 1991 : 62).

Mais avant d'analyser les conséquences de ce changement, il serait judicieux de préciser ce que signifie le sens.

D'après Charles Taylor, le sens « *est cette relation qui se manifeste entre une donnée et le contexte qui lui correspond* » « *les choses n'ont de sens que dans un champ donné, en relation avec la signification d'autres choses. Cela veut dire qu'il ne saurait exister un élément isolé significatif* » (Taylor cité par Vandendorpe, 2001 : 82). Le sens, d'après Erick Fardeau (2003) est « *un ensemble d'idées intelligibles que le lecteur perçoit dans le texte. La racine latine *sensus* renvoie directement à l'idée de perception. La perception est une activité subjective qui implique une certaine intellectualisation* » (Erick Fardeau, 2003 : 178) De son côté Bakhtine (1984) considère le lecteur comme seul capable d'apporter une réponse aux questions faisant partie de l'œuvre. Il affirme : « *j'appelle sens ce qui*

1- D'après les partisans de la conception de transposition le sens est inscrit dans le texte. Le lecteur ne fait que transposer dans sa mémoire un sens déterminé par l'auteur (Gassion, 1990 : 5).

est réponse à une question. Ce qui ne répond à aucune question est dénué de sens » (Bakhtine, 1984 : 366).

Ces trois définitions évoquent trois éléments qui entrent dans la construction du sens (le rôle du lecteur, le contexte, le texte) et en même temps, nous permettent de rejoindre Beaume (1986) dans sa réflexion concernant le refus d'une intention admise car « *lire n'est pas recevoir un sens, mais engendrer et construire des significations* » (Beaume, 1986 : 50)

Les travaux de Jauss (1978) ; Iser (1985) ; Eco (1985) valorisent le rôle du lecteur comme élément indispensable dans la concrétisation et la réalisation du texte. D'ailleurs, pour Jauss, c'est la lecture qui donne sans cesse, vie à l'œuvre littéraire et c'est le lecteur avec son expérience, son goût, qui agit sur le texte lu et favorise son fonctionnement. L'activité lectorale est une « *construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée* » (Hans-Robert Jauss, 1978 : 94). Iser(1985) quant à lui, parle du « *lecteur implicite* » qui, selon lui, représente une sorte de conscience qui régit (conditionne) la vie et l'existence de tout texte (Iser cité par J. Vincent, 1993 : 13). Dans ce même sens, Eco évoque une notion importante qui montre le rôle du lecteur dans la construction du sens d'un texte littéraire, « *le lecteur Modèle* ». Eco annonce que l'auteur laisse intentionnellement des vides ou des espaces, dans le but de permettre au lecteur compétent de les combler ainsi construire le sens (Eco cité par J. Vincent, 1993 : 12).

Le rôle majeur dans l'activité de lecture est donc attribué à ce que Turcotte appelle le « *lecteur averti* » (Turcotte, 1994 :16). Ce « *lecteur averti* » ou « *lecteur modèle* » n'est plus ce « *bloc immuable* » qu'on nommait récepteur ou destinataire de la communication (Turcotte, 1994 : 16). Au contraire, il est considéré comme une « *instance dynamique de construction du sens ; il traite les données présentes dans un texte pour en construire le sens en fonction de ses buts propres, de ses connaissances antérieures, de divers facteurs affectifs, personnels et de processus de contrôle de haut niveau* » (Turcotte, 1994 : 16).

Cependant, il faut souligner que la construction du sens ne signifie pas une reformulation du sens émis par l'auteur pour déboucher de façon naturelle sur une compréhension univoque du sens, mais « *constituer un sens nouveau, à mi-chemin entre les deux identités projetées du lecteur et de l'auteur* » (Robine, 2001 : 129). Construction ou reconstruction du sens, ces deux notions convergent vers une même finalité, celle de faire du jeune lecteur un acteur autonome qui mobilise ses compétences et stratégies afin d'accomplir « *une activité de production à la fois intelligente et libre au sens psychologique des mots* » (Charmeux, 1976: 32).

Cette activité à la fois intelligente et libre (la construction du sens) s'inscrit dans un échange constant entre l'écrit et le lecteur, nécessite du temps et de l'énergie, et « *embrasse un éventail d'activités cognitives et variées, des opérations mentales d'anticipation, d'émission d'hypothèses et de prélèvement et mise en relation d'indices pour la vérification des hypothèses* » (Descote, 1990 : 13). De plus, elle est conditionnée par un ensemble de variables en rapport direct avec le constructeur du sens, son rapport au langage (ses compétences linguistiques), la représentation qu'il se fait de l'écrit ainsi que la place de la lecture dans son habitus culturel, les circonstances de sa lecture(en termes de degrés de liberté et de motivations), ses connaissances portant sur le genre et le thème du texte et son degré de connaissance de l'auteur-scripteur (Dabène, 2001 : 45).

1.4. Les opérations cognitives qui favorisent la construction du sens

En décrivant l'itinéraire de la lecture, Sartre reconnaît que la construction du sens n'est pas une consommation linéaire du texte mais une affaire d'anticipation, de va-et-vient, d'hypothèses et d'indices: « *En lisant, on attend. On prévoit la fin de la phrase, la phrase suivante, la page d'après ; on attend qu'elles confirment ou qu'elles infirment ces prévisions ; la lecture se compose d'une foule d'hypothèses, de rêve suivis de réveils, d'espoirs ou de déceptions ; les lecteurs sont toujours en avance sur la phrase qu'ils lisent, dans un avenir un peu probable qui s'écroule en partie et se consolide en partie* » (Sartre, 1980 : 92).

1.4.1. L'anticipation

Le principe de l'anticipation est le réflexe de base du véritable lecteur : « *c'est là que se situe l'activité du lecteur car la lecture est attente et donc anticipation* » (Cohen et Mauffrey, 1983 : 70), « *une dialectique entre protention (attente de ce qui va arriver) et rétention (mémoire de ce qui s'est passé)* » (Iser cité par J. Vincent, 1993 : 55). Le lecteur averti élabore des hypothèses de sens qui seront validées ou non par le texte. S'il y a invalidation par le texte, il reformule ses hypothèses selon toujours les indices relevés du texte. En faisant des hypothèses de sens sur l'écrit, le lecteur anticipe et donc « *il simplifie* » afin d'assouvir son besoin de comprendre inhérent à la lecture (Vincent, 1993 : 53).

L'anticipation est donc une mise à l'épreuve des capacités prévisionnelles du lecteur (ibid), et c'est en même temps, un des principes de la lecture, « *c'est un phénomène complexe, à la fois culturel et linguistique, d'ordre sémantique, syntaxique, lexical et stylistique, elle suppose à un premier degré la connaissance de la langue* » (Cohen & Mauffrey, 1983 : 71).

Il faut souligner que l'anticipation varie selon la culture personnelle de chaque lecteur. Elle est facilitée si le lecteur « cultivé » a des connaissances sur l'auteur du texte, les genres textuels, le cadre spatio-temporel, etc. Cependant, le lecteur qui maîtrise la langue française par exemple, mais ne connaît pas la culture française, aura du mal à anticiper ce qu'il lit, surtout « *les associations d'idées, les connotations, les allusions à une référence culturelle connue du lecteur* » (ibidem).

1.4.2. Le prélèvement d'indices

Il est reconnu que « *le surgissement du sens ne se fait qu'en fonction de l'organisation linguistique du texte* » (Coste, 1974 : 43). Le lecteur averti s'appuie sur un certain nombre d'indices parsemés çà et là, pour élaborer ses hypothèses et les vérifier par une confrontation avec le sens général du texte. « *Les lecteurs les plus efficaces sont ceux qui savent pousser à l'extrême cette procédure. Leur regard balaye les pages à grande vitesse et ne s'arrête que sur des mots clés qui leur permettent de reconstruire la signification générale. Mais le nombre de ces mots-clés varie en fonction du texte choisi et de l'intérêt de lecture* » (Richaudeau, 1980 :34).

Ce prélèvement d'indices ou « *palpation* du texte » (Coste, 1974 : 43) est l'une des caractéristiques de la «relecture » (Barthes, 1970) ou « lecture tabulaire »

(par opposition à lecture linéaire). En fait, cette palpation ne se fait pas au hasard, mais s'appuie sur ce que Coste appelle « symptômes du texte » ou (signes du texte). Ces signes (mots thèmes, mots clés, anaphores, redondances..) jouent le rôle de facilitateurs de la construction du sens (Coste, 1974 : 44).

Il faut rappeler que la lecture tabulaire permet, d'une part de briser l'idée traditionnelle du produit intouchable (texte classique) et, d'autre part elle montre que la lecture est une activité active, davantage discontinue que continue (ibid) qui nécessite des allers et des retours pour embrasser le panorama textuel.

En langue étrangère, les indices graphiques (savoir déchiffrer les signifiants de la langue), typographiques (la ponctuation) et syntaxiques peuvent favoriser la compréhension, mais restent insuffisants pour que le sujet lecteur puisse accéder au « sens » du message écrit. Le cheminement de la signification part des signifiants pour aboutir aux signifiés (Pigallet, 1996 : 37). Le « saut » aux signifiés peut se faire spontanément par la parenté des expressions graphiques (signifiants) des deux langues, lorsque celles-ci appartiennent à la même famille, sur le plan graphique, morphologique ou syntaxique (Coste, 1975 : 55). Cependant si les langues n'appartiennent pas à la même famille (cas de la langue arabe et de la langue française), Coste propose une démarche intéressante de l'apprentissage de la lecture en langue étrangère (surtout à l'école primaire), qui est appliquée actuellement par certains professeurs : celle de la construction du sens par « imprégnation ».

Par ailleurs, le choix du texte efficace est très important, en particulier à l'école primaire, « un texte » peut favoriser la lecture compréhension de l'apprenant ou au contraire, peut le dérouter et provoquer une absence de compréhension (Gassion, 2011 : 98).

1.3.3. Le texte

Etymologiquement, le terme *texte* vient du latin « *textus* » qui veut dire tisser, entrelacer, tresser. Un texte n'est pas une succession de mots mais le produit d'un véritable travail sur la langue, sur « *les mots, les phrases qui sont les porteurs et les*

organiseurs de la signification du texte » (Vigner, 1979 : 67). Il apporte des informations variées, prises en considération par le lecteur lors de sa lecture compréhension. Les informations linguistiques correspondent au code et aux règles de la langue. Les informations textuelles correspondent essentiellement à la structure du texte, à son organisation et à sa cohérence (Boyer ; Dionne & Raymond, 1994 : 88). Tous ces éléments définissent la lisibilité du texte et fondent sa stabilité et son homogénéité (Vigner, 1979 : 67). Ce sont ces indices, «*ces procédés de stabilisation et d'intégration* » qui favorisent le travail de compréhension et de construction du sens.

Par ailleurs, il permet une lecture efficace, qui enrichit les informations du lecteur, et la lisibilité est le premier critère de cette efficacité (Richaudeau, 1980). Cela signifie que le lecteur actif peut reconnaître et découvrir dans le texte les indices qui permettent sa compréhension. Il peut s'appuyer sur des « variables visuelles » ou des « signaux visuels » qui fonctionnent comme des saillies textuelles et permettent de faciliter l'entrée dans le texte. Ainsi, nous pouvons citer : les indices typographiques, l'origine du texte, auteur, le type de document, la division du texte, le chapeau, l'illustration du texte (Circurel, 1991 : 42).

Il faut rappeler que la mémoire à court terme ne peut traiter plus de sept signes. Il est donc important que le lecteur puisse tisser des liens entre les mots et les phrases, sinon son attention est détournée du texte et il perd le fil conducteur de sa lecture (Duclaux, 1985). La présence des indices ou signes connus assure le suivi de la lecture, favorise l'anticipation du lecteur et réduit le temps de décodage, ce qui augmente ainsi la lisibilité du texte.

Sur le plan pédagogique, Francois-Marie Gerard et Xavier Roegiers (2009) proposent de limiter le nombre de mots nouveaux sur une page afin d'éviter de présenter les informations de façon concentrée. A titre indicatif, ils proposent le tableau ci-dessous :

	6-9ans	10-12ans	13-15ans	16-18ans
1. Niveau de la compréhension : nouveaux mots à comprendre c'est-à-dire à pouvoir expliquer ou à montrer. Exemples : avion, navette spatiale, tige, pistil, étamine, quatrain.				
Nombre maximum de mots nouveaux par page	5	10	12	15
Nombre maximum moyen par page	1	2	4	5
2-Niveau d'utilisation : nouveaux concepts à utiliser dans des situations diverses. Exemples : verbe, adjectif, carré, longueur, digestion, température, rayon.				
Nombre maximum de mots nouveaux par page	1	2	3	4
Nombre maximum moyen par page	0,1	0,2	0,5	1

(Francois-Marie Gerard et Xavier Roegiers, 2009 : 25)

Plusieurs facteurs peuvent nuire à la lecture facile, à la bonne compréhension des textes « lisibles » : « *les phrases longues et complexes ; l'abus des tournures passives ; l'abstraction continue ; l'abus des adjectifs, des adverbes et des noms ; le vocabulaire inutilement technique et non expliqué* » (Timbal Duclaux, 1985 : 16). A l'école primaire il serait judicieux de choisir des textes composés de phrases courtes, d'un vocabulaire simple et d'une ponctuation fréquente et surtout des verbes à la voix active par opposition aux verbes à la voix passive (ibidem).

Cette suggestion ne signifie nullement l'appauvrissement littéraire des textes, ou le fait de ne vouloir présenter aux enfants que des textes faciles, mais de connaître quels peuvent être les obstacles à une bonne lisibilité des textes scolaires et les moyens pour les surmonter (Gerard & Roegiers, 2009 : 26)

surtout quand on sait que les lecteurs débutants en langue étrangère, qui ont des difficultés à identifier les mots, peuvent très difficilement conduire une activité de compréhension au cours même de la lecture (Gaonac'h & Fayol, 2003).

Le professeur ne doit pas confondre simplicité et clarté sémantique. « *Un texte doit être composé de propositions entretenant entre elles des relations clairement explicitées ; les connecteurs, qu'ils indiquent une relation temporelle ou argumentative, sont d'un grand secours dans la mesure où ils assurent une plus grande cohérence du texte* » (Golder & Gaonac'h, 1998 : 97). Au cours du choix des textes, il doit privilégier « *ceux qui exhibent des entailles, des traces d'hétérogénéité car ces signaux repérables visuellement sur la page peuvent constituer des entrées pédagogiques* » (Circurel, 1991 : 42). Ces entrées pédagogiques sont considérées comme des pistes qui permettent à l'apprenant de parcourir le texte, lui facilitent les relations entre l'information nouvelle et les informations anciennes. Pour aider ce jeune lecteur dont le contenu ne lui est pas familier, le professeur peut profiter de l'usage de ses connecteurs pour expliciter l'enchaînement des propositions et lui faciliter l'intégration sémantique (ibidem).

Nous reconnaissons que le choix des documents est très délicat parce qu'on doit prendre en considération les aptitudes des élèves, le goût mais aussi les objectifs pédagogiques de l'enseignement apprentissage. Le professeur doit changer le rapport qu'entretiennent les élèves avec l'écrit en suscitant leur intérêt par le choix de textes lisibles, faciles à traiter mais cohérents, riches en lexique et surtout chargés de sens. En effet, plusieurs études ont montré que les enfants peuvent enrichir leur vocabulaire à partir de la lecture, particulièrement lorsque l'adulte explique le sens de certains mots (Sénéchal et Lefevre, 2002 ; Beck et Mckeown, 2007 ; Collins, 2010 cités par Giasson, 2011 : 106).

1.3.4. La théorie du monde et construction du sens.

Les psychologues reconnaissent que la mémoire à long terme est la seule source de connaissances préalables sur la langue et sur le monde. Ils lui donnent un nom spécifique « la structure cognitive ». C'est une désignation judicieuse car « cognitif » vient de connaissance et « structure » signifie organisation : c'est ce que nous avons

dans la tête : des connaissances structurées et organisées (Smith, 1986 : 56). Ce système complexe de connaissances que nous possédons forme un modèle opératoire du monde, appelé « la théorie du monde » (Ibid : 57). Cette théorie du monde est la source de nos perceptions et de notre compréhension. C'est ce qui fait notre passé et en même temps la source de tout apprentissage.

L'enfant a aussi ses théories du monde (ses connaissances antérieures) mais elles ne sont pas aussi développées que celles de l'adulte « à cinq ou six ans, l'armature est déjà en place et il ne reste plus qu'à placer les détails » (Ibid : 58).

Les chercheurs (Fayol et Monteil, 1988, Iran Nejad, 1987, Afflebach 1990, Cirilo et Foss, 1980) ont montré que les connaissances préalables dont dispose le lecteur conditionne la compréhension. Les élèves qui possèdent plus de connaissances particulières sur un thème comprennent et retiennent mieux l'information que ceux qui possèdent des connaissances limitées. Autrement dit, « l'absence de base de connaissances suffisamment large et/ou structurée a des effets négatifs sur la compréhension » (Fayol, 1992 : 79)

L'étude de l'impact des connaissances antérieures sur la compréhension a été menée par Birkmire (1985) ; Denhière et Deschènes (1985). Ces deux derniers demandent à des étudiants en physique et en musicologie de déterminer dans deux textes (traitant respectivement des lasers, de l'histoire et de la notation musicale), les unités d'idées et le niveau d'importance relatif de chacune de ces idées. Et ce même type de travail, a été effectué sur un texte neutre portant sur les « perroquets ». Ensuite Birkmire a demandé à d'autres sujets, appartenant à d'autres nouveaux groupes, de lire les trois textes présentés, unité d'idée par unité, sur un écran d'ordinateur. Les résultats font apparaître que les experts d'un domaine modulent leur vitesse de lecture en fonction du niveau hiérarchique des informations : ils lisent plus vite les éléments les plus importants car ils sont déjà connus d'eux, par contre les novices ne modifient pas significativement leur vitesse de lecture des éléments textuels en fonction de la hiérarchie des informations (Fayol, 1992 : 76).

Les deux groupes ont des comportements similaires relativement au texte traitant des perroquets (ibidem). Cela montre que la connaissance antérieure du domaine évoqué par le texte est un déterminant essentiel de la compréhension de ce texte. La connaissance conceptuelle antérieure et son organisation conditionnent la compréhension des textes, notamment la prise d'information et l'intégration en une représentation globale cohérente (Fayol, 1992 : 77) et l'absence de base de connaissances structurées pourrait avoir des effets négatifs sur la compréhension.

Toutefois, il faut préciser que la compréhension ne consiste pas seulement à prélever et à mettre en relation des informations et des indices explicites ; elle requiert d'inférer du sens pour combler les vides ou les non-dits du texte, c'est-à-dire d'être capable de traiter l'implicite.

1.3.5. La construction du sens entre le « dit » et le « non-dit »

La lecture est donc communication avec autrui (Belbenoit cité par Cohen & Mauffrey, 1983 : 69). Le lecteur averti construit un premier sens, ce que Cohen appelle « son sens », à partir du prélèvement d'informations différentes, et il reconstruit en même temps, et parallèlement, un autre sens, celui que le scripteur désire donner à son discours (Cohen & Mauffrey, 1983 : 69).

En effet, on peut lire ce qui n'est pas écrit et que le texte vise à nous faire comprendre. Comme on peut lire ce qui n'est pas écrit et que le scripteur n'a pas voulu laisser apparaître, c'est-à-dire les non-dits du texte. Le lecteur averti ne lit pas que les lignes (Cohen & Mauffrey, 1983 : 69), il lit entre les lignes pour découvrir ce qui est en apparence caché mais visé en réalité. Construire son sens, c'est alors donner un sens à deux réalités, comme le souligne Legrand : « *le sens est porté par deux réalités, l'une « dite » celle de forme linguistique matérielle et l'autre « non-dite » celle de l'absence de marquage en langue* » (Delamotte-Legrand, 2004 : 20).

Nous pensons que la richesse de ce processus dynamique de lecture réside dans la confrontation de ces réalités différentes (« dite » et « non-dite »), et peut s'ouvrir à une pluralité d'interprétations issues d'expériences différentes et de

vécus divers. Ces confrontations des visions et des représentations développent l'esprit critique chez le lecteur et enrichit sa culture personnelle.

Malheureusement, la lecture de ce qui est caché (implicite) constitue un sérieux problème pour les faibles lecteurs en langue maternelle (Beltrami et al, 2004 : 46) et il l'est plus encore pour l'apprentissage d'une langue étrangère, surtout quand on sait que ce type d'apprentissage visant la lecture de l'implicite (à travers la maîtrise de certains processus, à l'école primaire : l'inférence) est le grand absent de l'enseignement/apprentissage à l'école primaire.

1.3.6. Interroger le texte pour construire le sens

Jolanta Zajac évoque un autre point important qui montre que la construction du sens est une activité interactive qui nécessite de savoir interroger le texte pour construire le sens. Elle affirme que « *les textes parlent toujours pour eux-mêmes, s'expliquent comme ils peuvent, à condition que l'on sache les interroger* » (Jolanta Zajac , 2002 : 26). Il est important de questionner les indices textuels pour construire le sens. Le questionnement permet au lecteur de tisser des réseaux de signification, de sélectionner les informations pertinentes d'un texte afin de constituer le sens. Donc le sens dépend aussi des questions que le lecteur se pose, mais à condition de connaître les questions qu'il convient de poser et de savoir y répondre (Smith, 1986 : 157).

Sur le plan pédagogique, l'enseignant compétent est celui qui sait amener le jeune lecteur à questionner le texte (ibidem) afin de construire le sens, et à se servir du questionnement pour avancer dans son raisonnement de constitution.

Nous sommes convaincue que le passage d'une conception stérile (l'immanence du sens) dans le domaine littéraire, à une conception féconde (la construction du sens) dans le domaine des opérations mentales, nécessite une reconsidération des idées admises et une modification des représentations de l'élève et de l'enseignant si nécessaire, pour pouvoir apprendre aux jeunes lecteurs que le sens n'est pas une substance présente dans le texte, mais le produit d'un travail de

reconstruction qui, elle-même, est le produit d'une interaction entre un récepteur doté de compétences particulières (linguistiques, logiques, pragmatiques) et un matériau signifiant constitué par une trace écrite .

1.4. Lire c'est comprendre

La lecture est une production accompagnée d'un ensemble d'activités cognitives permettant l'analyse des informations perçues et non perçues, suivant l'objectif de la lecture. Cet objectif doit décrire un résultat attendu. Ce résultat est résumé à travers la définition de plusieurs chercheurs, parmi lesquels Sprenger-Charolles et Bechenec qui confirment que « *la compréhension est la finalité de la lecture* » (Sprenger-Charolles et Bechenec, 1997 : 36). Aussi, Sylvie Cèbe et Goigoux considèrent la lecture comme « *une activité résolument stratégique nécessitant la coordination de plusieurs opérations intellectuelles dans un but : comprendre* » (Cèbe, 2006 : 8).

La compréhension est donc le but même de la lecture. L'enfant qui peut identifier des mots mais ne comprend pas le sens d'un énoncé n'a pas atteint le stade de la compréhension de la lecture. Décoder sans entrer véritablement dans le sens du texte crée une limitation dans le processus de compréhension.

1.5. La coordination entre comprendre et décoder

Les travaux conduits au cours des deux dernières décennies ont montré que la lecture constitue une double tâche en ce qu'elle comporte deux dimensions indépendantes (décodage/compréhension) mais complémentaires (Fayol, 2004 : 59). Ces deux dimensions représentent les deux revers d'une même médaille : l'activité lecturale. La relation entre le traitement du code écrit et la compréhension est étroite car il serait impossible de comprendre un texte si on ne peut le décoder : « *l'identification des mots rapide et précise est essentielle à la compréhension* » (Ecalte & A. Magnan, 2010 : 90). En effet, l'emploi efficace des processus de bas niveau est une condition nécessaire mais insuffisante à la mise en œuvre des processus de compréhension. Ces derniers (les processus top-down) engagent des connaissances diverses de plus haut niveau (thématique, sémantiques)

qui contribuent à l'élaboration progressive du modèle mentale de situation, lors de l'intégration successive des informations linguistiques, relevées au cours de la lecture de mots (ibidem).

Les recherches menées par Fayol et al. indiquent que des enfants en phase d'apprentissage du code, disposant plus ou moins d'habiletés développées de compréhension, (qu'ils exercent bien à l'oral que sur des supports imagés), et qui ont des difficultés à identifier les mots, trouvent en même temps des difficultés à mener une activité de compréhension lors de la lecture. Leur attention est concentrée sur le traitement des mots et ils ne disposent plus d'énergie suffisante pour imaginer les événements décrits dans le texte (Fayol, 2004 : 50). Il est donc préconisé d'éviter le cumul des difficultés lors des apprentissages.

Dabène précise que cette compréhension « *est le produit d'opérations de reformulations qui permettent aux informations transmises par l'œil au cerveau de se constituer en unité de signification cohérentes entre elles, dans une interaction complexe entre le sens déjà compris et les anticipations qu'il rend possibles. Ces reformulations mettent en jeu des savoirs qui ne sont jamais définitivement acquis et qui peuvent toujours être enrichis* » (Dabène, 1989 : 60). Ce savoirs portent sur les relations entre langue écrite et langue orale (correspondances phonéticographique, ponctuation, orthographe), la langue écrite et le fonctionnement des textes (lexique, syntaxe, enchaînements des phrases entre elles, articulations textuelles, cohérences et progression..), l'organisation textuelle (éléments de cohérence syntaxique, types de progression..) et aussi les connaissances et les représentations du lecteur(savoirs sur le monde, les idées, sur les choses, goûts, systèmes de références, degré d'acculturation à l'écrit...).

Par conséquent, l'école doit établir une progression des apprentissages qui soient adaptés aux besoins réels des apprenants. Cette progression ne s'organise pas forcément selon un ordre linéaire des activités (déchiffrage, décodage, compréhension), mais doit prendre en considération le caractère indissociable de ces activités. Il appartient aux professeurs de proposer des exercices permettant de

mettre à l'épreuve certains aspects de la compétence de lecture en associant activités perceptives et activités cognitives (Dabène, 1989 : 62)

Turcotte (1994) rejoint Dabène concernant l'interaction entre les différents processus de la lecture mais il ajoute un autre élément : celui du contexte scolaire de la lecture. Il affirme que le rôle du professeur à l'école primaire est de préparer la lecture en agissant sur les diverses dimensions du contexte de l'élève : éveiller les structures cognitives, métacognitives et affectives de l'élève qui l'aident et l'incitent à lire pour découvrir, favoriser l'interaction entre élèves/élèves et élèves/professeurs et faire de cette activité une activité propice à l'interaction sociale (Turcotte, 1994 : 18). Cette interaction valorise l'activité lecturale et développe le savoir lire.

1.6. Le savoir lire

L'apprentissage de la lecture compréhension exige d'atteindre la compréhension littérale et la compréhension fine (Tauveron, 1999). La compréhension fine sous-entend la mise en relation des informations et la perception des données implicites (Beltrami & al, 2004) ou la « *capacité à faire des inférences simples* » (Tauveron, 1999 :16). Nous estimons que savoir lire, c'est nécessairement réussir la compréhension fine, « *qui n'est pas un luxe ni un apprentissage facultatif mais une exigence, donc un fondement de la compétence lecturale* » (Rehaili, 2009 : 129).

Cette compétence lecturale nécessite, d'après Chauveau, le développement de deux savoir-faire chez le lecteur débutant :

-Le premier savoir-faire selon Chauveau, renvoie à la compréhension littérale : décoder et identifier les mots qui exige une bonne connaissance du code « grapho-phonique », la connaissance de la syllabe écrite et le plus important, prendre conscience du fait que le décodage est au service du sens, c'est-à-dire, la construction du sens (Chauveau, 2003 : 7).

-Le deuxième processus ou savoir-faire indispensable à l'apprentissage du savoir lire de base, vise la compréhension inférentielle : savoir questionner le

contenu des phrases et l'organisation d'un texte pour découvrir et explorer le texte (traitement sémantique des énoncés). Cela exige une centration sur l'énoncé et l'énonciation, un repérage des groupes syntaxiques-sémantiques (repérage d'éléments à forte charge sémantique) et un travail sur le contexte linguistique, une mise en relation d'informations distantes, et une formulation d'hypothèses pour anticiper et vérifier ses hypothèses (ibidem)

Ce qui est intéressant dans les travaux de Chauveau, c'est qu'il ne fait pas de différence entre les deux modes de compréhension. Il n'existe pas de «phase globale» (basée sur la reconnaissance visuelle des mots et des groupes de mots) dans l'évolution de l'enfant apprenti lecteur. « *Les enfants qui progressent le mieux mobilisent d'emblée les deux traitements de l'information : savoir décoder-identifier les mots et savoir explorer-questionner les phrases écrites. Ces traitements constituent le cœur du savoir lire chez le lecteur débutant* » (Chauveau, 2003 : 7). Il ne les distingue que par leur degré de complexité : la première phase s'occupe des inférences logiques contenues à la surface du texte, alors que la deuxième phase, la compréhension inférentielle, se charge des réseaux sémantiques qui lient les propositions du texte.

Mais une question se pose : De quelle manière l'école peut-elle passer d'une compréhension qui vise un simple repérage d'information de surface, à une compréhension inférentielle ?

L'enquête menée par Goigoux (1999) montre que les élèves qui suivaient un cursus normal à l'école primaire « *croyaient qu'il leur suffisait de décoder les mots d'un texte pour pouvoir le comprendre ... Ils considèrent la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant sur une compréhension univoque du sens du texte... C'est en cycle 2 qu'ils ont appris à identifier tous les mots d'un texte avant de chercher à comprendre le sens d'un texte* » (Goigoux, 1999 : 147). Ces élèves n'arrivaient pas à faire des inférences sur les textes les plus simples parce que les professeurs à l'école primaire ne leur posent pas des questions inférentielles car ils pensent qu'ils sont incapables de le faire. Par conséquent, ils « *ont accentué le clivage entre identification des mots et compréhension, entre*

compréhension littérale et compréhension fine » (ibidem). De ce fait, les élèves ignorent que «*lire c'est nécessairement faire des inférences* » (Lafontaine, 1998 : 142). En revanche, Gérard Vigner précise que l'enfant, même issu de milieux socio-culturels défavorisés, dispose déjà d'une expérience certes incomplète ou imparfaite, mais qui reste une expérience qu'il aura développée des bandes dessinées, des feuilletons télévisés, des messages publicitaires... «*L'enfant dispose d'un certain nombre de catégories interprétatives- une sorte de compétence spontanée de lecture- qui ne relève pas forcément du domaine verbal mais qui sont susceptible de s'y appliquer, à condition que l'enseignant veuille bien les exploiter*» (Vigner, 1979 : 66). l'école peut se baser sur ces catégories interprétatives ou «*expériences*» provenant de la pratique des bandes dessinées, des feuilletons télévisés et des messages publicitaires pour introduire une différence significative dans l'apprentissage du savoir lire, en essayant d'exploiter, «*stabiliser, structurer ces catégories interprétatives, les améliorer, les affiner, voire les modifier si cela s'avérait nécessaire*» (Vigner, 1979 : 66).

Sur la base de ces considérations nous en concluons que les exercices mécaniques coupés d'une lecture finalisée par la recherche de la signification ne sécurisent pas l'enfant. Au contraire, de cette manière, l'enfant ne parvient pas à percevoir l'importance de la lecture compréhension de l'écrit (Downig & Fijalkow, 2000 : 119). L'apprentissage du savoir lire nécessite comme nous l'avons déjà signalé, une part non négligeable d'entraînement systématique, selon une progression graduée, permettant «*d'expliciter les règles langagières, sociales, culturelles, littéraires qui rendent possible la réception d'un texte* » (Grossmann & Tauveron 1999 : 11), mais nécessite en même temps, le développement d'un savoir-faire lectural.

1.7. Le savoir-faire lectural

D'après la théorie de «*la clarté cognitive* » la lecture a des caractéristiques semblables à celles d'autres comportements que les psychologues classent parmi les «*savoir-faire*» (Downing & Fijalkow, 2000 : 38).

La théorie de la clarté cognitive développée par Downing au début des années 1970, sous l'influence des travaux de Piaget, Vygotsky et Bruner, puis Downing et Fijalkow en 1984, a donné ses fruits et cela à travers le développement de la didactique de l'écrit. En effet, les deux chercheurs ont montré de façon globale, la relation étroite qui existe entre l'apprentissage de l'écrit et la réflexion personnelle de l'apprenant sur les fonctions et les caractéristiques de l'écrit (connaissances métalinguistiques). Ils affirment que l'apprentissage des savoir-faire passe par trois phases de développement :

-La phase « *cognitive* » au cours de laquelle l'apprenant s'attache étroitement aux fonctions des tâches entreprises (quel est le comportement le plus pertinent pour la réalisation du savoir-faire).

-La phase « *de maîtrise* » visant la pratique continue en vue d'une maîtrise totale du savoir-faire.

-La phase de « *l'automatisation* » désignant la pratique automatique, qui va au-delà de la maîtrise, « le sur-apprentissage » (Downing et Fijalkow, 2000 : 40).

Il faut souligner que l'enseignement traditionnel de la lecture s'est intéressé à la deuxième phase au détriment de la première et de la dernière phase (ibid : 41). Ceci explique les difficultés des élèves faibles qui ont des problèmes de compréhension. Autrement dit, la négligence de la première phase (dont l'importance doit être soulignée surtout à l'école primaire), et de la troisième phase crée chez ces faibles compreneurs un état de « confusion cognitive ». Ceci signifie qu'en plus de la méconnaissance de leur état cognitif (le contrôle métacognitif), ces élèves ignorent les fonctions et les règles du système de l'écrit. Ils ne comprennent ni la fonction de la lecture, ni le sens des structures, ce qui peut provoquer des difficultés d'apprentissage, alors que, la maîtrise de l'écrit signifie passer de cet état de « *confusion cognitive* » à un état de « *clarté cognitive* » (ibid : 36).

Nous pensons que l'apport de ces deux auteurs est tout à fait séduisant. Ils plaident pour une théorie intégrative de la lecture en donnant un poids égal au sens et au code mais aussi ils centrent leur travail sur le sujet apprenant lecteur, en lui

faisant expliciter ses idées sur ses démarches de compréhension et sur les fonctions de l'écrit. Accéder au savoir-faire lectural signifie une prise de conscience de la part de l'élève, de ce qu'est l'écrit et ce que demande l'apprentissage de la lecture (Ibid : 45). Par ailleurs, ces auteurs se situent dans une perspective constructiviste en définissant les étapes de l'apprentissage et le plus important c'est qu'ils défendent la primauté de la réflexion métalinguistique en mettant « *l'accent sur la phase cognitive au cours de laquelle l'apprenant cherche à comprendre ce qu'il doit faire pour acquérir le savoir lire* » (Downing & Fijalkow, 2000 : 45).

Le savoir-faire lectural ne s'oppose pas à la maîtrise de connaissances de type déclaratif mais exige le développement des connaissances de type procédural. Il serait d'ailleurs « *souhaitable en premier lieu, d'inverser dans la définition du savoir lire les positions respectives du « savoir que » et du « savoir comment », mais également en second lieu, de compléter cette définition* » (Reuter & Fijalkow, 2000 : 121) par un troisième élément « *connaissances contextuelles* » ou ce que Tardif (1994) appelle « *connaissances conditionnelles* » qui sont de l'ordre de l'action et qui concernent le « *savoir pourquoi* » et le « *savoir quand* ». Le « savoir pourquoi » ou ce que Giasson appelle « *contexte psychologique* »⁽³⁾ est très important dans la lecture compréhension. En effet, l'expérience menée par Pichert et Anderson (1977), porte sur la lecture d'un texte (décrivant une maison) par deux groupes d'élèves à qui on a donné deux consignes différentes : au premier groupe de se mettre dans la peau d'un acheteur éventuel et au deuxième groupe de se mettre dans la peau d'un voleur. Les résultats montrent que les sujets du premier groupe ont retenu des informations décrivant l'état intérieur de la maison alors que le deuxième groupe a retenu des informations en relation avec l'emplacement des portes, l'absence de voisins à proximité...Voilà donc un exemple qui prouve que « *la façon dont le lecteur aborde le texte influera sur ce qu'il comprendra et retiendra du texte* » (Giasson, 1990 : 22).

3- Contexte psychologique : désigne les conditions contextuelles propres au lecteur : la motivation du lecteur et son intention de lecture (Giasson, 1990 : 22)

L'appropriation de l'écrit dépasse la simple description de la langue écrite, elle va de pair avec le développement de « *l'accroissement de la compréhension par l'enfant des fonctions et des spécificités du langage écrit* » (Charpentier, 1992 : 27). La compréhension des fonctions et spécificités de l'écrit développe chez l'apprenant débutant une prise de conscience de ce qu'il est capable de faire dans le domaine de la construction du sens : « *construire du sens, c'est d'abord se reconnaître habileté à le faire* » (Dabène, cité par Grossmann, 1995 : 23).

L'apprentissage de la lecture semble en effet facilité, lorsque l'enfant a une « clarté cognitive » à la fois sur le langage écrit, sur la nature de l'acte de lire et sur le processus d'apprentissage lui-même (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1993 ; Fijalkov & Liva, 1994).

Conclusion du chapitre

La lecture compréhension d'un texte n'est plus considérée comme une simple activité linéaire mais comme activité complexe qui met en jeu plusieurs compétences indissociables permettant la construction du sens.

Le sens est le produit d'un travail complexe qui consiste à faire un va-et-vient entre les signes, le contexte et les connaissances qui composent la culture personnelle de chaque individu. Le lecteur, conscient des fonctions et des règles du système de l'écrit, n'enregistre pas les mots de façon passive ; il reconstruit les rapports qui existent entre les mots et les propositions selon un schéma qui correspond au thème du texte. Il anticipe le sens, élabore des hypothèses, vérifie et fait les adaptations nécessaires selon les indices qu'il relève au fur et à mesure de sa lecture du texte.

A l'école primaire, accéder au sens d'un texte exige donc, d'une part un traitement des marques linguistiques : reconnaissance des lettres, identification des mots, saisir l'organisation syntaxique des phrases, identifier les substituts et les connecteurs qui font la cohérence du texte, mémoriser et mettre en relation des informations dans le texte (Fayol & al, 2000 : 22). « *Ces acquisitions implicites mémorisées sont à la fois le produit et le moteur de l'activité. Elles donnent à la lecture ce caractère indéfiniment perfectible et d'autant plus perfectible que la*

pratique est intense et régulière» (Fayol, 2000 : 309) ; et d'autre part un traitement de l'information (la compréhension) qui constitue l'objectif principal de l'activité lecturale. Le lecteur averti est invité à élaborer une reconstruction du sens en activant des connaissances sémantiques et syntaxiques directement issues du traitement des mots du texte, mais aussi en mobilisant ses connaissances préalables des thèmes et de la langue (Fayol, 2000 : 309).

Il faut reconnaître qu'on ne peut atteindre cette finalité (la compréhension) si l'enseignant se fixe comme objectif l'acquisition de mécanisme de base seulement, c'est-à-dire l'apprentissage du principe alphabétique, l'identification et la mémorisation des mots les plus fréquents, au détriment de la compréhension de texte. La pédagogie de la construction du sens doit préparer l'enfant lecteur, en le sollicitant à intervenir par son activité dans la construction du sens pour accéder au plaisir de la lecture, et cela dans trois directions : collecter des indices, mobiliser les connaissances sur le sujet et verbaliser ses hypothèses.

Chapitre 4

La compréhension de l'écrit

Introduction

Les recherches faites en didactique indiquent que la compréhension est une composante sine qua non de la lecture, elle est le fondement de l'acte de lire parce qu'elle garantit la construction du sens sans laquelle il n'y a pas de véritable lecture. Mais la question qui se pose concernant la nature et le sens de l'activité de compréhension : Comprendre est-ce repérer des indices puis construire le sens évoqué par le texte ? Ou est-ce découvrir un sens caché ? Ou encore est-ce interpréter ?

1.1. Qu'est-ce que comprendre ?

Les chercheurs en psychologie cognitive comme (H. Bower & D.G. Morrow, 1990 ; Ehrlich & Cavazza, 1993 ; Johnson-Laird, 1983 ; A. Garnham & W. Vonk, 1989) ont ainsi répondu à cette question : « *Comprendre un discours ou un texte, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite* » (Fayol, 2000 : 111). En fait, cette définition décrit la compréhension non comme un état figé mais comme une tâche dynamique (ce qui est mis en œuvre pour comprendre), comme un processus complexe sollicitant simultanément des mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle en vue de construire progressivement un modèle mental ou modèle de situation de ce qui est décrit. Cette construction s'effectue par le biais d'une interaction entre un texte composé d'informations explicites et un lecteur disposant de bases de connaissances conceptuelles et linguistiques (Fayol, 1992 : 73).

Autrement dit, « *la compréhension n'est pas la simple transposition du texte dans la tête du lecteur, mais une construction par ce dernier* » (Giasson 1990 :18). Cette construction s'effectue à partir « *d'un ensemble d'opérations qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classe d'équivalence fonctionnelles, ou l'ensemble des activités qui favorisent la mise en relation d'information nouvelles avec les connaissances antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme* » (Dubois cité par Vigner, 1979 : 37). Elle exige donc l'implication des informations issues de la situation décrite en question, mais aussi

la mobilisation des connaissances générales dont dispose le lecteur (toutes les connaissances lexicales, syntaxiques, historiques, socioculturelles, expérientielles auxquelles il recourt pour appuyer sa compréhension) afin d'arriver à la construction d'une représentation mentale cohérente.

La construction d'une représentation cohérente est conditionnée par l'aptitude du lecteur à intégrer les informations perçues et à tisser un réseau représentationnel contenant les différentes informations. Autrement dit, traiter les informations nouvelles localement puis essayer de les relier à la représentation antérieure de façon significative en vue de construire une représentation unique, intégrée en prenant en considération la totalité des informations (Gaonach & Fayol, 2003 : 25).

Les travaux de Van Dijk & Kintsch (1983) ; Gernsbacher (1990) ; Zwaan, Langston & Graesser (1995) ; Zwaan & Radvansky (1998) montrent que la construction et la transformation de la représentation mentale pourraient contribuer à l'enrichissement comme à la modification des connaissances présentes en mémoire; ce qui rend compte du caractère dynamique et évolutif de la compréhension (Blanc & Brouillet, 2003 : 124).

1.2. Les opérations mises en œuvre dans la compréhension

La plupart des modélisations (Van Dijk & Kintsch, 1983/1988 ; Gernsbacher, 1990/1997 ; Zwaan Langston & Graesser, 1995 ; Vanden Broek, Ridsen, Fletcher et Thurlow, 1996) s'accordent quant à l'idée selon laquelle le processus dynamique de compréhension relève de différentes étapes (ibidem).

Le modèle de compréhension développé par les chercheurs américains VanDijk et Kintsch (1983) est très pertinent car il souligne la part active du lecteur, le rôle des connaissances antérieures et des objectifs de lecture dans l'élaboration d'une représentation mentale cohérente. Ce modèle décrit trois niveaux de constructions : la microstructure, la macrostructure et le modèle de situation.

- **la microstructure du texte** ou représentation des caractéristiques de surface du texte : elle renvoie à une représentation des *caractéristiques de surface du texte*, c'est à dire la signification locale, littérale du texte : le lecteur accueille les mots reconnus dans la mémoire de travail à capacité limitée, il essaye de traiter les

marques syntaxiques, la ponctuation, pour former des mini-unités de sens (Blanc & Brouillet, 2003 : 102).

- **la macrostructure du texte** : elle désigne le niveau sémantique de la représentation ou ce que Kintsch appelle « *base de texte* » (ibidem). « *Elle correspond à une série de propositions hiérarchiquement organisées qui représente la structure globale du texte. La présence du titre, de sous-titres, et le thème de la première phrase de chaque paragraphe, sont des indices textuels qui sont utilisés dans la construction de la macrostructure* » (Blanc & Brouillet, 2003 : 102). A ce niveau, le lecteur va sélectionner et hiérarchiser les propositions importantes, celles qui sont nécessaires à l'interprétation. Plusieurs propositions peuvent être réduites en une seule nommée "macrostructure" qui pourrait être assimilée à une sorte de résumé mental. C'est ce qui est conservé en mémoire. En fait le lecteur, en lisant, se base sur ce qu'on appelle en «grammaire de texte» : les substituts grammaticaux et les substituts lexicaux.

Ces substituts servent à condenser le sens de plusieurs propositions de façon cohérente et à élaborer de grandes propositions sémantiques ou « macrostructures » qui sont stockées dans la mémoire à long terme afin de permettre à la mémoire de travail d'accueillir de nouvelles informations.

Le lecteur mobilise en même temps ses connaissances afin d'établir d'autres connexions qui lui permettent d'enrichir la représentation et de la rendre plus cohérente pour pouvoir l'intégrer à ses connaissances antérieures (Blanc & Brouillet, 2003 : 102). Cette cohérence est facilitée par la cohésion du texte (rôle des anaphores qui assurent la reprise d'éléments antérieurs grâce à des mots ou locutions adéquats : cohérence à courte distance), mais elle dépend aussi de la capacité de la mémoire de travail et de l'aptitude du lecteur à élaborer des inférences (Ecale & Magnan, 2010 : 90).

La macrostructure est constituée de propositions qui ne correspondent pas au contenu littéral du texte mais sont construites par le lecteur. Par exemple, "*L'homme part en voyage en train*" est une macro-proposition construite à partir du contenu littéral: "*L'homme est allé à la gare, il a acheté un billet, il s'est dirigé vers le quai*".

La compréhension d'un texte nécessite que le lecteur sache élaborer une représentation mentale globale des informations du texte, «*la macrostructure* », alors que certains enfants ne sont pas capables de construire cette macrostructure parce que « *les macro-propositions peuvent ne pas être explicitement mentionnées dans le texte et sont alors dérivées de la microstructure suivant certaines règles* » (Van Dijk cité par Blanc & Brouillet, 2003 : 103). Dans ce cas, le lecteur averti doit faire appel à ses propres connaissances et expériences afin d'établir d'autres connexions et pouvoir produire une structure cohérente, l'intégrer et construire un modèle de situation (ibid : 104).

-Le modèle de situation : le troisième niveau renvoie à l'élaboration d'un dernier niveau de représentation plus complexe, plus structuré, plus cohérent, qui vise la construction du sens général du texte, « *modèle de situation* », qui émerge de l'interaction entre la représentation de ce qui est présenté dans le texte et les connaissances générales que le lecteur met en œuvre au cours de la lecture (Ecalte & Magnan, 2010 : 90).

2. Qu'est-ce qu'une représentation ?

Durkheim(1898) est le premier sociologue à avoir parlé de « représentation collective » pour désigner un « *système de pensée organisée sous l'espèce d'un savoir révélant quelque chose sur l'état de la réalité et englobant une classe d'objets très vaste identifiés comme des productions mentales sociales relevant d'une étude de l'idéation collective* » (Jodelet, 1989 : 36). Mais, au début du XXe siècle, la sociologie et l'ethnologie (Levi-strauss 1962, Linton 1967, Mauss 1974) ont employé la notion de représentation à visée descriptive pour étudier les représentations collectives de communautés culturelles ou ethniques (Blanc,2006 : 14).

Cet espace défriché par Durkheim(1898) a préparé le terrain à une psychologie sociale de représentation. Ainsi la notion de représentation est passée par une dynamique d'évolution sans se dénaturer. La psychologie sociale va donner naissance à une représentation sociale. « *La notion de représentation en prenant ce caractère social subit par sa circulation toute une série de métamorphoses qui la font changer de contenu et de structure* » (Moscovici cité par Blanc, 2006 : 15).

La représentation sociale est étudiée par différents chercheurs selon leurs approches. Par conséquent différentes facettes du concept ont été prises en considération dans les définitions proposées. Jodelet (1989) définit le concept de représentation comme le produit d'une activité mentale par laquelle les individus opèrent la construction d'une réalité commune, tout en lui donnant une signification relationnelle : *«une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ...Les représentations sociales en tant que système d'interprétation orientent et organisent les conduites et les communications sociales, la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement intellectuel et collectif»* (Jodelet cité par Blanc, 2006 : 17)

Abric, 1987 rejoint Jodelet en valorisant l'activité cognitive du sujet dans l'acte représentationnel. Il définit la représentation sociale comme *«un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social et va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation sociale, elle, est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociale »* (Abric cité par Blanc, 2006 : 17).

Les représentations sont donc considérées comme la source du comportement des personnes parce qu'elles sont à la base de l'interprétation que ces personnes se font de l'environnement qui les entoure à travers un filtre commun. Elles déterminent les activités, les communications, le contenu des messages et la façon même de traiter l'information (Blanc, 2001 : 19).

2.1. Comment s'organise et fonctionne la représentation mentale ?

Hume (1739) pensait qu'une représentation n'est qu'une gageure, une simple illusion. Kant (1787) au contraire, croyait que les représentations sont le produit de la créativité de la pensée. Cependant les autres philosophes comme (Locke, 1687 ; J.P. Sartre) affirment que les représentations sont déterminées par l'objet qu'elles représentent, c'est-à-dire qu'il y a une relation étroite entre *«nos sens et ce qu'ils saisissent de l'objet et la représentation qui en émane »* (Blanc, 2001 : 19).

Baudet et Denhière (1992) précisent que la représentation est de nature mémorielle. Ils considèrent que les structures et les fonctions de la représentation cognitive sont déterminées par la fonction de la mémoire d'intérioriser le monde extérieur. Le monde et sa structure constituent le premier déterminant du contenu et de la structure des représentations mentales, le second déterminant étant relatif aux expériences et aux connaissances que nous avons sur le monde (Denhière & Baudet, 1992 : 37).

Dans le même sens, Blanc et Brouillet affirment que la représentation mentale est liée à la problématique de la vérité-adéquation : il existe un monde avant tout individu. Et l'individu peut faire une description adéquate de ce monde quand il réussit à représenter les caractéristiques principales intrinsèques des objets du monde. « *La représentation met donc au jour ce qui est contenu (sémiotiquement) dans le monde, tout en n'intervenant pas sur ce contenu et qu'elle se réalise par un traitement fini fondé sur des règles précises* » (Blanc et Brouillet, 2006 : 139).

L'individu se représente la réalité grâce à deux types de substituts représentatifs : les images mentales et le langage (Bronckart, cité par Blanc & Brouillet, 2006). Les produits de ces représentations correspondent soit à un savoir sur un objet cognitif (connaissances déclaratives) ou un savoir sur la mise en œuvre de ce savoir (connaissances procédurales) (Blanc & Brouillet, 2006 : 140). Cela nous contraint à montrer la différence entre deux types de représentations cognitives : les représentations types et les représentations occurrentes évoquées par Le Ny (1987).

D'après Le Ny (1987) « *les représentations occurrentes sont conçues comme des événements mentaux transitoires par nature, dont on doit inférer l'existence pour expliquer les comportements observables* » (Le Ny cité par Baudet & Denhière, 1992 : 38). Autrement dit, elles sont considérées comme des événements mentaux qui permettent de décrire ce qui se produit dans la tête d'une personne en train de lire, par exemple un texte ou une information nouvelle. Alors que les représentations types sont considérées comme des états mentaux ou

des structures mémorielles, persistantes, qui permettent d'expliquer les représentations occurrentes ; ce sont nos connaissances sur le monde qui sont activées lors de la lecture d'un texte (Baudet & Denhière, 1992 : 38).

Baudet & Denhière (1992) pensent que les représentations types sont importantes dans la mesure où elles permettent de fournir une base de données d'information mémorielle nécessaire au traitement d'un texte, et en même temps, elles favorisent la sélection, la structuration de la nouvelle information apportée par le texte, et imposent son intégration aux connaissances antérieures du lecteur pour construire une signification (ibid : 39).

2.2. La représentation en didactique du FLE

La notion de représentation a alimenté le champ de la recherche en didactique des sciences avec les travaux d'Astolfi (1992) et la didactique du français avec surtout les travaux de Michel Dabène. Elle pourrait être un facteur d'échec ou de réussite dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères (Castelotti & Moore, 2002) dans la mesure où elle constitue un élément primordial dans le processus d'apprentissage.

Penloup affirme que la notion de représentation, en didactique, est heuristique car elle valorise le rôle de l'apprenant longtemps ignoré : « *L'entrée dans la réflexion didactique par la notion de représentation conduit ainsi à une attention à l'apprenant et à sa parole qui nous paraît tout à fait bénéfique* » (Penloup, 2000 :23).

Elle ajoute que la représentation comme élément du processus d'apprentissage, forme un système d'explication cohérent des attitudes des sujets apprenants qui ne sont pas du tout vierges devant une situation d'apprentissage (Penloup, 2000 : 23). Cette déclaration vraiment importante permet de concevoir l'enfant non comme « *une potiche vide* » (Charmeux, 1987 : 40) que l'institutrice doit remplir de connaissances de base, mais comme un élément entier qui, par ses expériences antérieures et des éléments nouveaux, construit son apprentissage.

Nous en concluons que les représentations « *se situent du côté du sujet et servent de base à la poursuite du travail d'élaboration mentale* » (Barré-de Miniac,

1997 :43). Par conséquent, la connaissance de « *l'état* » du sujet apprenant et des processus qui ont donné naissance à cet « *état* » constitue une étape importante du processus d'apprentissage (ibidem). En effet, le sujet apprenant, avant même l'intervention didactique, dispose déjà d'un « *mode d'explication* » ou d'un mode d'appréhension du monde « *qui oriente la manière dont il organise les données de la perception, dont il comprend les informations et dont il oriente son action* » (Giordan, 1978 : 190), et avec lequel les informations nouvelles viennent nouer un lien nouveau ou remplacer, pour mettre en route un processus d'apprentissage (ibidem).

Le professeur ne peut donc faire progresser un sujet apprenant s'il ne fait pas émerger ses représentations qui peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage de nouvelles connaissances, ou peuvent même influencer le comportement individuel du sujet apprenant. Il doit faire un travail sur les représentations de ses apprenants afin de les transformer car « *on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation* » (Bachelard, 1971 : 14).

Dans le domaine de la didactique de l'écrit langue maternelle, c'est D. Bourgain qui a introduit la première la notion de « *représentations de l'écriture* », qu'elle définit comme « *des savoirs spécifiques que la personne a de l'écriture à un moment et lieu donnés et du rapport inhérent à ces savoirs, qu'il entretient avec l'écriture à ce moment* » (Bourgain, 1988 : 143). Elle ajoute que pour modifier les connaissances portant sur l'écriture, il serait indispensable de modifier et de transformer les représentations développées autour de l'écriture, pour aboutir à un apprentissage certain (Bourgain, 1988 : 226). L'apprentissage, dans ce cas, nécessite « *un travail préalable à l'apprentissage qui consiste en une déconstruction critique de ce déjà là, pour aboutir à des connaissances communes* » (Penloup, 2005 : 74).

Notre travail de recherche (Magister, 2009) portant sur l'usage du brouillon dans l'acquisition du savoir-écrire, révèle l'importance de la « déconstruction » pour une réelle construction des apprentissages. En fait, nous avons découvert que

les jeunes scripteurs en Algérie, sont beaucoup plus confrontés à la lecture de produits scripturaux finis. Ils n'ont jamais vu, jamais travaillé sur un texte en train de se développer. L'écriture est considérée par ces apprenants comme quelque chose d'inné qui relèverait d'un don qu'on a ou qu'on n'a pas. Par conséquent, ces élèves ne font pas du tout usage du brouillon et se contentent d'écrire un seul jet, puis recopient directement au propre sans réécriture ni travail sur la langue. Il y a là une attitude qui résulte d'une représentation qui s'est construite tout au long d'un parcours d'apprentissage durant lequel le professeur n'a pas expliqué les fonctions du brouillon comme outil pouvant permettre aux apprenants d'améliorer leurs productions écrites, en employant simplement quatre gestes : remplacer, déplacer, rajouter, supprimer. Aussi, il ne leur demande pas d'utiliser le brouillon pour travailler et retravailler la langue. Les élèves ignorent que l'écriture est un véritable travail sur la langue et que le brouillon est l'outil qui permet ce travail. Ils pensent que le brouillon ne sert pas à grand-chose, ce n'est qu'une perte de temps inutile (Dembri, 2009).

Par ailleurs, il faut aussi reconnaître que la représentation ne s'inscrit pas seulement du côté du sujet lecteur mais aussi du maître qui, d'après Marie-Cécile Guenier (2001), construit sa propre représentation de la compréhension de l'écrit et travaille, en fonction, avec ses élèves. Le maître qui opte pour le déchiffrage décrit le travail de construction du sens selon une approche lexicale, il considère que la compréhension du sens est menée selon une approche structurelle ; il valorise la technique du résumé. Pour celui qui considère que le savoir lire est savoir répondre à des questions, la construction du sens s'apparente à une approche réflexive (Marie-Cécile Guenier, 2001 : 94).

Changer le rapport des apprenants et des maîtres à l'écrit, nécessite une déconstruction de l'ancienne représentation qu'ils se sont faite pour pouvoir installer un nouveau rapport à l'écrit et déboucher ainsi sur un véritable apprentissage de la lecture /écriture.

2.3. La représentation situationnelle en compréhension de l'écrit

Dès que l'apprenant lecteur est confronté à une information écrite il élabore en mémoire une représentation cohérente dérivant de l'information traitée. Cette représentation « *expose à l'individu sous une forme concrète, une situation signifiante. Lorsque la représentation est élaborée à partir du traitement d'une information textuelle elle n'est pas la mise en mémoire de l'information telle quelle, elle correspond plutôt à la mise en mémoire de l'état de choses que décrit cette information* » (Blanc, 2006 :152). L'information traitée n'est pas représentée mentalement mais seulement la situation que cette information décrit, d'où la notion de représentation situationnelle.

L'élaboration d'un modèle mental de situation émerge de la situation décrite par le texte, c'est-à-dire des indices et informations linguistiques, morphologiques, morphosyntaxique, thématique mais aussi à partir des connaissances antérieures ou « *représentations antérieures* » (Denhière et Baudet, 2002 : 38) du lecteur sur le thème. Ce dernier, emploie ce qu'Ecalte et Magnan (2010) appellent « *schémas ou scripts* » c'est-à-dire des connaissances communes partagées pour une situation afin de favoriser l'élaboration d'une représentation. Aussi, nous devons signaler que ces modèles de situation favorisent la construction des inférences, comme par exemple, à partir du modèle de situation : « Le jeune garçon a reçu un couteau dans le cœur », nous pouvons construire les inférences suivantes : « Le jeune homme est décédé » ou « le jeune homme est dans un état critique ».

Ce point nous permet de rejoindre Fijalkow (1997) concernant les situations qui fassent sens, « *toute situation scolaire susceptible de permettre à l'enfant de comprendre le sens qu'elle a, par rapport à une situation de lecture-écriture existant dans la vie sociale, sera donc en accord avec cette perspective, tandis que la situation dont la signification sociale n'apparaîtrait pas à l'enfant sera jugée insatisfaisante* » (Fijalkow, 1997 :122). Autrement dit, pour développer le rapport à l'écrit à l'école primaire et permettre un meilleur profit en compréhension de l'écrit, les enseignants doivent proposer des textes dont le thème est proche de la réalité des apprenants afin de leur permettre de développer une

représentation mentale situationnelle à partir de leurs connaissances et expériences personnelles et les réalités décrites par le texte.

3. La compréhension en langue étrangère

La didactique des langues étrangères a accordé une grande importance à l'apprentissage de l'écrit, en langue étrangère surtout, dans le cadre des approches communicatives qui s'appuient sur le développement de compétences spécifiques en langue étrangère.

Actuellement, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) accorde un rôle très important à la compréhension de l'écrit et insiste en même temps, sur l'importance des stratégies de compréhension de l'écrit dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

3.1. Facteurs qui interviennent dans la compréhension en langue étrangère

Les travaux de Goodman (1971) et Smith (1971) ont eu une très grande influence sur la lecture compréhension en langue seconde. Ces auteurs défendaient l'idée que la lecture n'étaient pas fondamentalement une activité de prise d'information à partir de lettres et de mots, mais qu'elle consistait en l'élaboration d'hypothèses sur la signification du texte et la confrontations de ces hypothèses avec les données recueillies dans le texte lu (Gaonac'h, 2000 : 6).

L'accent est mis beaucoup plus sur le rôle du sujet lecteur et ses stratégies comme ressources pouvant servir de référence à une transposition de la langue maternelle vers une langue étrangère (ibidem). Cela signifie que la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère, d'après les recherches des cognitivistes, résulte d'une interaction complexe entre l'influence de la langue maternelle du lecteur, ses connaissances lexicales et grammaticales de la langue étrangère, mais aussi des facteurs extralinguistiques tels que son bagage socioculturel (Gaonac'h, 2000 : 6).

Autrement dit, ce qui est déjà acquis en langue maternelle ne pose pas de problème en langue étrangère, surtout quand il s'agit des similitudes des codes graphiques d'une langue à l'autre. Les seuls cas qui peuvent conduire à une réelle difficulté correspondent à la maîtrise de systèmes d'écriture totalement différents comme c'est le cas de nos apprenants algériens : l'alphabet de la

langue française fondé sur la représentation des phonèmes et le système d'écriture de la langue arabe fondé sur une représentation idéographique.

Par ailleurs, nous rejoignons Dabène qui affirme que la langue maternelle qui a été pendant un certain temps considérée comme un fardeau générateur de difficultés et d'erreurs, reprend son rôle comme un stimulateur d'hypothèses, c'est-à-dire comme un appui décisif à l'activité cognitive de l'apprenant (Dabène, 1994 : 184). En effet, les connaissances du lecteur acquises en langue maternelle peuvent être transférées en langue seconde. Il s'agit surtout de ses compétences textuelle : ses connaissances concernant les caractéristiques textuelles, son propre fonctionnement de lecteur (le métatextuel), ses stratégies de compréhension (utilisation du contexte, inférences...) qui peuvent être mobilisées dans des situations de lecture compréhension en langue étrangère, et sur lesquelles le jeune lecteur pourrait s'appuyer pour s'entraîner de façon plus efficace à la lecture compréhension en langue étrangère (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 36)

Cependant, il faut souligner que la mobilisation des connaissances textuelles n'est pas toujours très efficace surtout si le contexte culturel n'est pas connu du lecteur ou si la structure du texte traité est complètement violée (Carell, 1990 :).

L'expérience menée par Carell montre que la structure rhétorique violée a un effet négatif sur la compréhension d'un texte en langue étrangère. Son expérience consistait à présenter à deux types de lecteurs (adultes apprenant l'anglais langue étrangère et locuteurs natifs adultes) un récit bien structuré selon un ordre canonique largement connu et dans l'autre récit un ordre violant la structure connue du récit mais les deux récits présentent les mêmes éléments sémantiques. Carell a remarqué que le rappel des récits désordonnés est moins bon que celui des locuteurs natifs. Elle explique cette différence par le fait que les natifs ne consacrent pas beaucoup d'efforts à l'encodage linguistique et consacrent plus d'efforts au récit désordonné alors que les lecteurs non natifs consacrent plus d'effort au codage linguistique et ne consacrent qu'un moindre effort au récit désordonné (Carell, citée par Gaonac'h et Fayol, 2003).

Carell précise que la compréhension des textes en langue étrangère dépend des éléments socio-culturels inscrits dans les textes : les "*schémas de*

contenu"(Floyd et Carell, 1987) et "*les schémas formels*"(Carell, 1984 : 35) jouent un rôle facilitateur en lecture compréhension en langue étrangère.

D'un autre côté, Johnson(1981) a étudié l'effet de la complexité linguistique et de l'origine culturelle du texte sur la compréhension en langue étrangère. Les résultats de l'étude révèlent que pour les lecteurs en langue étrangère, l'origine culturelle des récits joue un rôle plus important sur la compréhension que le niveau de complexité sémantique et syntaxique du texte (Johnson, cité par N. Blanc, 2009 : 98).

Aussi, dans une recherche portant sur les schémas culturels, Pritchard (1990) a montré à partir d'une expérience de rappel libre de texte, que les lecteurs en langue étrangère rappellent plus de propositions et produisent plus d'inférences concernant les textes portant sur des schémas culturels familiers que sur les textes portant sur des schémas culturels non familiers.

La psychologie cognitive souligne un autre élément important en relation avec l'automatisme des traitements de «bas niveau» et la consommation des ressources cognitives. La lecture compréhension en langue étrangère exige une plus grande focalisation de l'attention sur la réalisation de processus de bas niveau par rapport aux opérations de haut niveau. Les ressources cognitives employées pour réaliser la lecture compréhension sont les mêmes en langue maternelle et en langue étrangère, mais l'attention nécessaire pour la réalisation des processus de bas niveau n'est pas répartie de la même manière chez les apprenants des deux langues (Gaonac'h, 2000 : 12). L'apprenti lecteur doit faire un traitement linguistique en lui consacrant de l'attention, et en même temps, élaborer une interprétation en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases et en mobilisant ses connaissances préalables concernant la langue. Cependant, ce même lecteur a une capacité limitée de traitement de l'information, il ne peut pas faire simultanément, plusieurs opérations cognitives (Fayol, 2004 : 33). Par conséquent, si l'un des processus employé (traitement des processus de bas niveau) n'est pas automatisé, son coût d'utilisation est élevé du fait qu'il exige un contrôle attentionnel, mais si le processus est automatisé, sa mise en œuvre devient rapide et peu coûteuse (ibidem). Cela signifie que les enfants qui ont des difficultés à

identifier les mots peuvent très difficilement mener une activité de compréhension au cours de la lecture.

Cette thèse développée par (Golder et Gaonac'h, 1998) n'a pas été confirmée par des travaux menés par d'autres chercheurs. Au contraire, les auteurs, Levy et Hinchley (1990) ; Yuill & Oakhill (1991) ; Bianco (1996) ; Rémond (1999) révèlent que les difficultés de compréhension proviennent de sources multiples et ne peuvent être expliquées seulement par une mauvaise automatisation du décodage (Rémond, 1999 : 203)

3.2. Comment améliorer la compréhension en langue étrangère ?

La lecture compréhension est « *une affaire de réflexion cognitive et linguistique* » (Ferreiro, 2001 : 62). La non-maitrise des mécanismes *de base* « *est une composante importante des difficultés, en lecture, mais ce n'est qu'une partie de ces difficultés. Elle est en fait, associée à une mauvaise compréhension de la lecture : au-delà de l'habileté à décoder-identifier les mots, c'est l'apprendre-comprendre de la lecture qui est défectueux* » (Chauveau, 2006 : 30). Autrement dit, développer une composante en exclusivité n'aide pas l'apprenant à acquérir une compétence de compréhension. La nature interdépendante des habiletés à enseigner fait qu'aucune habileté entrant en jeu dans ce processus complexe ne peut assurer à elle seule une maîtrise de la lecture compréhension. Par conséquent, résoudre les problèmes de compréhension, chez les apprenants de l'école primaire qui ont essentiellement des performances faibles en identification des mots nécessite de mettre en place des activités variées pour accroître le lexique et améliorer la vitesse et la précision du traitement des mots (Fayol, 2004 : 44). Et, pour ceux dont les difficultés portent plus particulièrement sur la compréhension, les activités doivent être multipliées de manière à travailler sur la réalisation des inférences et le traitement des anaphores (Fayol, 2004 : 44). En d'autres termes, les difficultés d'un apprenant lecteur en langue étrangère doivent être compensées par la maîtrise des savoir-faire. L'apprenant lecteur doit apprendre à comprendre la lecture.

3.3. Les modèles de compréhension en langue seconde

Les modèles de compréhension de l'écrit en langue étrangère s'appuient en général sur les recherches menées en langue maternelle, et peuvent être regroupés en trois catégories : modèles bottom-up, modèles top-down, modèles interactifs.

Les chercheurs affirment que les modèles bottom-up (bas vers le haut : la signification d'un texte passe par la reconnaissance des lettres, des syllabes, des mots, et enfin des phrases) sont trop limités, alors que les modèles top-down (du haut vers le bas : la compréhension passe par l'élaboration et la vérification continue d'hypothèses) concernent surtout les lecteurs experts. Cependant, les modèles interactifs correspondent le mieux à la description des processus de lecture compréhension des apprenants en langue étrangère (Cornaire & Germain, 1999 : 22- 31).

-Les modèles interactifs

La majorité des modèles interactifs proposés (Moirand, 1979 ; Grabe, 1991 ; Bernhardt, 1986-1991 ; Coady, 1979 ; Anderson & Pearson, 1988) ne fournissent pas d'indications sur les processus sollicités en situation de lecture en langue étrangère, mais ils mettent l'accent sur certaines habiletés à acquérir pour construire le sens en langue étrangère (Cornaire & Germain, 1999 : 31). Ces modèles considèrent la compréhension comme le produit d'une interaction entre le lecteur et le texte et montrent l'importance des facteurs métacognitifs et des connaissances antérieures dans la constitution d'une représentation sémantique de l'écrit.

Nous estimons que la notion de représentation est aussi importante que la mémoire dans le domaine de l'enseignement apprentissage de la lecture compréhension. Par conséquent, nous présentons la définition, l'évolution et les caractéristiques de ce concept ainsi que sa relation avec la lecture compréhension.

3.4. Les processus cognitifs inclus dans la compréhension

La compréhension exige de percevoir et traiter les informations nouvelles et mettre celles-ci en relation avec la représentation mentale déjà construite de manière à assurer la continuité de l'élaboration du modèle mental. Pour réussir cette opération, le lecteur se base sur le prélèvement d'indices linguistiques disponibles dans le texte, par exemple les anaphores, et d'autre part, ses

connaissances sur le monde qui lui permettent de réaliser des inférences pour combler les vides des textes (Fayol, 2004).

3.4.1. Les anaphores

Les anaphores assurent la continuité et la cohérence textuelle. Ce sont les adjectifs démonstratifs et possessifs, les articles (indéfini / défini), les pronoms mais aussi par l'utilisation d'autres termes quasi synonymes. L'analyse de ces marques exige que l'enfant puisse faire la différence entre les pronoms, articles, etc. et les relier aux entités correctes (personnages ou objets évoqués dans les passages précédents), de sorte que la représentation mentale de la situation décrite puisse être élaborée de façon précise (Fayol, 2004 : 45). Là encore les connaissances que possède l'enfant sur le thème du texte influent très fortement sur le traitement et l'interprétation des anaphores (ibid).

3.4.2. Les inférences

Il est clair que la signification d'un texte doit être construite par un lecteur actif qui, pour réussir cette tâche, relève des indices, fait intervenir ses connaissances afin d'élaborer des hypothèses sur des éléments non explicites du texte : il y a là une activité inférentielle.

Ce processus inférentiel est nécessaire dans l'activité de compréhension car il permet au lecteur d'affiner sa compréhension. L'information donnée dans le texte ou, plus exactement, les relations entre les informations présentées, restent souvent implicites, il revient alors au lecteur d'établir des inférences pour les rendre explicites.

Les inférences constituent donc l'un des aspects indispensable à la compréhension. De nombreux travaux ont été réalisés sur les inférences par plusieurs chercheurs (Dubois et Kekenbosch, 1997 ; Vezin & Barckay, 1973 ; Cunningham, 1987). **Mais, qu'est-ce qu'une inférence ?**

La définition présentée par Gaonac'h & Fayol nous semble être la plus pertinente, «*une inférence est le recours à des connaissances non explicitement évoquées par et dans le texte, mais que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou déduire pour établir la continuité dans l'interprétation de la signification du texte* » (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 48). Cela signifie que l'inférence est une opération cognitive compliquée. Elle exige la mobilisation de plusieurs processus

cognitifs, comme le recours à la mémoire pour rechercher des informations sur le monde, la déduction pour combler les vides sémantiques laissés par l'auteur du texte ou établir des rapprochements entre des informations éparses dans le texte (Giasson, 2005 : 64). Par exemple: en lisant "L'homme conduisait trop vite et les médecins sont réservés sur l'évolution de son état", nous inférons que l'homme conduisait une voiture, a fait un accident, a été hospitalisé et sa situation est grave.

Il faut signaler que l'inférence apporte un supplément d'information, une nouveauté dans la lecture compréhension qui « *consiste en une adjonction à un état spécifié d'informations, de nouveaux éléments dépendant de l'état de départ. Ces informations inférées sont nécessaires à l'intégration propositionnelle. Elles jouent un rôle crucial dans la compréhension de texte* » (Denhière et Baudet, 1992 : 81). Autrement dit, l'inférence est indispensable pour passer de la compréhension littérale à la compréhension fine car elle dépasse la compréhension littérale (ce qui est donné par le texte), elle exige d'aller plus loin que ce qui est explicite ou présent en surface du texte pour atteindre ses abysses.

Pour montrer la différence entre les deux notions (littérale / inférentielle) nous proposons l'explication de Cunningham (1987). Ce chercheur considère qu'une réponse est littérale si « *elle est sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte, elle est inférentielle si cette réponse et le texte ne sont pas synonymes, c'est-à-dire que l'on ne peut pas prouver à l'aide de la grammaire ou de la syntaxe que ses deux phrases sont équivalentes* » (Cunningham, cité par Giasson, 1990 : 62).

Kintsch (1990) pense que ce processus inférentiel dépend surtout de l'âge des sujets, « *plus on grandit mieux on infère* » (Kintsch cité par Golder & Gaonac'h, 2004 : 34). En revanche, Giasson reconnaît que cette capacité (opérer des inférences) commence très tôt et augmente avec l'âge mais pourrait être améliorée par l'aide du professeur. En fait, l'étude réalisée par (Kendeou, Bohn-Gettler ; White et Vanden Broek, 2008) pour examiner le processus de compréhension inférentielle en lien avec d'autres habiletés langagières chez des enfants de 4 à 6 ans et des enfants de 6 à 8 ans, révèle qu'après lecture du texte, les enfants âgés de 4 ans sont capables de faire des inférences très proches de celles d'enfants de 8 ans (Ecalte & Magnan, 2010)

Les enfants lecteurs sont donc capables de faire des inférences mais ils ne sont pas organisés dans leur démarche. « *La plupart des connaissances acquises par les enfants sont le fruit d'inférences qu'ils ont faites sur le monde qui les entoure (...)* Les jeunes enfants sont capables de faire des inférences lorsque les éléments sur lesquels portent l'inférence sont localisés les uns près des autres » (Giasson, 1990 : 65). Dans le cas contraire, les élèves auront besoin de l'enseignant afin de les aider à converger vers l'inférence. Autrement dit, l'amélioration de l'habileté à produire des inférences pourrait réussir avec l'acquisition de stratégies pédagogiques variées mais à condition que l'instituteur arrive à modifier son questionnement : poser plus de questions inférentielles que de questions littérales (ibidem).

3.4.3. Les types d'inférences

Les linguistes, les logiciens et les cognitivistes ont présenté différentes taxonomies des inférences. Nous nous référerons à Denhière et Baudet (1992) qui ont proposé les types d'inférences jugés nécessaires à la compréhension de l'écrit :

-**Les inférences logiques** ou de liaison assurent la cohérence de la représentation mentale en articulant les propositions selon les informations apportées par le texte. Elles correspondent aux marqueurs logiques qui servent à relier deux ou plusieurs propositions et à déterminer le lien entre ces différentes propositions.

-**Les inférences d'enrichissement** ou inférences pragmatiques (parfois dites inter-prétatives) qui correspondent à l'intégration de l'information donnée dans un cadre de connaissance pour « *spécifier des aspects non explicités dans le texte ou relier le texte à des connaissances non explicitées* » (Denhière et Baudet, 1992 : 85), c'est-à-dire qu'elles engendrent de nouvelles propositions. L'exemple présenté par ces deux auteurs est très pertinent : « *Denis laissa tomber le vase de porcelaine* ». A partir de cette phrase nous pouvons déduire que le vase est brisé (conséquence de l'évènement représenté par la phrase) ou anticiper sur des conséquences futures.

-**Les inférences basées sur des métaconnaissances** sont en relation avec le savoir d'une personne sur ses propres connaissances.

Le modèle des inférences de Cunningham (1987) distingue les inférences logiques découlant du texte et qui sont nécessairement vraies, et les inférences pragmatiques fondées sur les connaissances du lecteur. Les exemples suivants montrent la différence entre les deux types d'inférences : « Les Indiens se dirigeaient vers le soleil couchant » si la réponse est « les Indiens se dirigeaient vers l'ouest » ce sera une inférence logique mais si la réponse est « les Indiens se dirigeaient à cheval vers le soleil couchant » ; il s'agira d'une inférence pragmatique parce que cette hypothèse ne se vérifie pas dans le texte (Giasson, 1990 : 62). Les inférences créatives sont constituées d'éléments qui proviennent des connaissances ou schémas du lecteur. Cunningham explique que « *l'inférence sera pragmatique si le lecteur moyen a tendance à la donner après incitation, autrement dit, si l'inférence n'est commune qu'à certains lecteurs, il s'agira d'une inférence créative* » (Cunningham cité par Giasson, 1990 : 64). Cela montre que plus le lecteur a des connaissances sur le thème du texte, plus il sera capable de faire des inférences créatives (Cunningham cité par Giasson, 1990 : 64).

Il faut signaler que le traitement des inférences pose un problème aux élèves et son absence limite la compréhension. Par conséquent, ce qui fait la différence entre les faibles compreneurs et les meilleurs, ce n'est pas les réponses littérales sur le texte mais les réponses apportées aux questions inférentielles (Gavard, 2013 : 52)

Conclusion partielle :

L'inférence est un processus important dans la lecture compréhension. Elle sert à comprendre les liens implicites et explicites entre les propositions et les phrases. Nous reconnaissons que ce processus présente des difficultés, surtout à l'école primaire, et que la capacité à inférer constitue une tâche qui ne pourrait atteindre sa maturité qu'avec l'âge. Toutefois nous sommes convaincue que le professeur pourrait favoriser le développement de ce processus en stimulant l'intelligence de l'apprenant lecteur par des exercices variés sur les différents types d'inférences et par des stratégies pédagogiques adéquates.

4. Compréhension / interprétation

Au cours des dernières décennies, l'expansion du territoire des sciences humaines et l'affirmation du sujet lecteur ont favorisé la montée d'une troisième dimension : l'interprétation, qui a connu une importance grandissante au sein du discours social. Par conséquent, l'activité interprétative a plus de légitimité qu'elle n'en a jamais eu (Vandendorpe, 2001 : 81). Mais en quoi cette activité est-elle différente de celle de la compréhension ?

Dans le domaine de la littérature, compréhension et interprétation sont qualifiées de couple infernal (Tauveron, 2001 : 5) ou « *sujets de tensions* » (Louichon, 2007) parce que la ligne de démarcation entre comprendre et interpréter n'est pas définitive, mais change selon les situations de lecture. Ce qui pourrait être nommé « comprendre » pour l'un est peut être « interpréter » pour l'autre (Gervais, 1998 :39).

La compréhension et l'interprétation sont, dans le champ scientifique, des processus complètement étrangers. Pour les cognitivistes, la compréhension est travaillée pour elle-même, comme composante à part entière de l'acte de lire, alors que l'interprétation est complètement ignorée comme opération ultérieure, elle est même rayée du champ théorique et conceptuel lectural des psychologues de la cognition (ibidem). En revanche, les théories de la réception littéraire portent leur attention sur la construction du sens et l'interprétation comme « *processus postérieur et supérieur à la compréhension par lequel le sujet actif cherche à explorer les sens dénivelés, cachés et emboîtés du texte* » (Grossmann et Tauveron, 1999 : 17)

En effet, Eco affirme que « *tout texte est un mécanisme paresseux vivant sur une plus-value de sens que le destinataire doit introduire ... tout texte laisse l'initiative interprétative au lecteur pour l'aider à mieux fonctionner* » (Eco, 1985 : 66). Cela signifie qu'un texte ne fonctionnerait pas sans l'effort interprétatif du lecteur qui complète de lui-même ce que le lecteur tait, il utilise les signes du texte pour créer d'autres significations parfaitement discutables, en s'inspirant même du texte polysémique (Tauveron, 2001 : 12). L'œuvre n'est pas parachevée si le lecteur n'imagine pas tous les détails qui ne sont pas dits, ou écrits, car « *la vraie*

littérature est stratégiquement lacunaire, ambiguë, contradictoire. Elle a pour enjeu de ne pas se faire comprendre tout de suite » (ibidem). Autrement dit, si la compréhension n'est pas atteinte, « *il reste un résidu qui sert justement de prétexte à l'interprétation* » (Gervais, 1998 : 27) ; le lecteur déçu par sa compréhension superficielle ou incomplète (Dufays et al, 1996 : 17), use de l'interprétation pour mieux comprendre son texte et accéder à la compréhension fine.

La compréhension repose donc sur des habitudes interprétatives qui permettent d'attribuer des significations à des textes. Ces habitudes sont accessibles au lecteur grâce à ses compétences sémiotiques, à ses connaissances des règles de la langue, ses expériences de lecture, sa culture (Gervais, 2001 : 39). Si ces mêmes habitudes lui permettent d'assimiler à sa satisfaction ce qu'il en est du texte lu, il est dans une situation de compréhension. Si elles ne lui permettent pas de le faire, il se trouve alors en situation d'opacité ou d'illisibilité (ibidem). Pour résoudre un problème d'opacité, il lui faut alors renouveler ses habitudes interprétatives en formulant de nouvelles hypothèses qui permettent de dégager de nouvelles règles de mise en relation, pour relancer la lecture et résoudre l'illisibilité (ibidem).

L'activité interprétative montre que l'expression employée par les psychologues cognitivistes « *la machine à lire* » est mal placée, car le lecteur n'est pas une simple machine à traiter l'information de façon automatique⁽¹⁾(Gervais,1988) Au contraire, il est capable d'aller au-delà des processus automatisés, partagés par tous les lecteurs pour faire « *des inférences culturelles complexes* » (tauveron, 1999) et interpréter l'information.

Le lecteur, d'après Gervais, est capable d'adopter deux régies de lecture face à un texte littéraire : une lecture en progression et une lecture en compréhension. Il insiste sur la nécessité des deux registres pour une lecture efficace, car « *lire, c'est progresser et comprendre et l'importance accordée à l'une ou l'autre de ces*

1-Un traitement automatique en psychologie cognitive est défini comme un processus rapide, mené en parallèle et extrêmement aisé, qui n'est pas limité par la capacité de la mémoire à court terme, n'est pas sous le contrôle direct du sujet et permet d'exercer des comportements spécialisés très performants (Schneider et al cités par Vandendorpe. 2001 : 82).

économies dépend des objectifs du lecteur » (Gervais, 1993 : 43). Autrement dit, un bon lecteur ne saura écartier l'un des deux pôles. Dans une lecture en progression, il se concentre sur les tâches qui peuvent lui assurer sa progression en lecture en faisant des inférences simples, « *souvent inconsciente et en nombre restreint, pour ne pas ralentir l'avancée dans le texte* » (Riffaterre cité par Tauveron, 1999 : 15), puis lors de la lecture en compréhension, « *acte intentionnel qui correspond à une volonté de questionner le texte et où s'opèrent des abductions ou raisonnements par hypothèses* » (ibidem), il se lance dans une compréhension en profondeur en travaillant sur les inférences culturelles complexes afin de comprendre l'implicite.

La véritable lecture littéraire ou la lecture inférentielle « *apparaît au moment où le lecteur délaisse l'économie de progression qui lui a permis dans un premier temps de prendre connaissance du texte au profit de l'économie de la compréhension, qui l'amène à approfondir sa connaissance du texte* » (Gervais, 1993 : 97).

Philippe Bouaillon rejoint Gervais en évoquant l'idée d'un registre très proche de la compréhension et dans lequel un lecteur arrive à reconstituer un sens premier indiscutable en faisant des inférences quasiment inconscientes, et un registre plus lointain dans lequel le lecteur procède par déductions purement logiques ou analytiques, afin de pouvoir faire des inférences plus complexes pour produire un sens de plus en plus discutable (Bouaillon, 2005 : 61).

Interpréter est donc « *un verbe polysémique* » qui renvoie à une pluralité de sens favorisant la création et la spéculation sur le « *le pluriel du texte* » (Canvat, 1992 : 103), alors que comprendre est « *un verbe monosémique* » qui renvoie au singulier, à une signification commune partagée par une même communauté de lecteurs (ibidem).

Erick Falardeau va dans le même sens en disant que la spéculation ne fait pas partie du domaine du consensus explicatif exigé par la compréhension en quête du sens, l'interprétation au contraire, vise la recherche d'une signification extrinsèque au texte. Cette signification est le fruit d'une création personnelle d'un lecteur interprète qui essaye de dégager de nouveaux signes à partir de ceux débordant du texte original (Falardeau, 2003).

Quel que complexe que soit le rapport entre compréhension et interprétation, il serait difficile d'éloigner les deux notions du moment qu'elles impliquent la même volonté. Ces deux activités se pratiquent dans la majorité des textes, avec une nette prédominance pour les textes littéraires, mais elles peuvent être vues comme une seule activité de raisonnement sur un texte qui nécessite l'intervention des connaissances préalables du lecteur, la réalisation d'inférences non explicites et d'autres paramètres comme la capacité mémorielle et attentionnelle (Rémond, 1999 : 204). Un lecteur expérimenté utilise simultanément la compréhension et l'interprétation, il fluctue entre les deux procédés : *«dans un mouvement itératif, il s'éloigne du texte et s'en rapproche pour constamment changer sa perspective et l'adapter à la fois à ses connaissances et aux signes tirés du texte»* (Falardeau, 2003 : 675). L'objectif ultime est d'atteindre la compréhension, *«ce qui fait de ce dernier le concept de base utilisé par défaut pour désigner l'opération au moyen de laquelle un sens se fait jour là où régnait l'obscurité»* (Vandendorpe, 2001 : 83)

Nous sommes convaincue que c'est le croisement et l'emboîtement de ces deux dimensions qui constituent le fondement même de toute pratique de lecture. En effet, les deux activités sont imbriquées, dialectiques (Vandendorpe, 2001 : 83), elles se rejoignent et se croisent et s'emploient de façon alternative dans la mesure où l'on dégager du texte un sens premier, commun, indiscutable, appréhendable et d'un autre côté, et pour *« ne pas se laisser tromper par les ruses du texte, ce qui suppose une distanciation critique »* (Jean-Louis Chiss, 2004 : 34), on essaye d'arracher une signification singulière, aléatoire mais tributaire du texte, dans le but de voir plus clair, ou plus exactement d'assouvir une certaine soif de lecture. Cette signification alimentera la construction du sens premier et l'enrichira si elle est reconnue socialement.

Par ailleurs, la relation entre l'interprétation et la compréhension nourrit un autre débat portant sur l'apparition chronologique des deux activités.

Yves Reuter est partisan d'une compréhension antérieure à l'interprétation. Il pense que *«plus l'âge des élèves est élevé, plus le réseau scolaire est noble, plus*

on se rapproche du mode d'appropriation esthétique. Et à l'inverse, moins le réseau scolaire est « noble » moins l'âge des élèves est élevé, moins la visée d'apprentissage est d'ordre littéraire » (Reuter 1996 : 34). Selon lui, la compréhension à l'école primaire, répond au besoin de rechercher un sens relativement indiscutable, explicite ou explicitable « sens premier » ou « littéral », une base linguistico-culturelle nécessaire et préalable à l'interprétation. Après, au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur apprentissage, on passe à l'activité interprétative à travers la construction d'un sens qui prendra en considération les intentions de l'auteur et les effets de sens, afin de réduire les implicites, pour éclairer le texte.

En fait, Reuter, prône l'antériorité de la compréhension sur l'interprétation dans le but de suivre une progression dans l'apprentissage, et surtout d'alléger la charge du travail de compréhension de l'enfant lecteur. Ainsi, commencer par la recherche d'un « sens premier » apparent puis avec le temps, apprendre à rechercher un « sens second » qui « transfigure » le sens premier grâce à plusieurs autres éléments parmi lesquels le talent de l'auteur, l'historique, la culture personnelle du lecteur, l'harmonie entre le fond et la forme (Reuter, 1992 : 24).

Cependant, Canvat (1992) et Gadamer (1976) estiment que l'interprétation n'est que l'autre version la plus claire de la compréhension : *« L'interprétation n'est pas un acte qui peut occasionnellement s'ajouter à la compréhension : comprendre c'est toujours interpréter ; en conséquence, l'interprétation est une forme explicite de la compréhension »* (Gadamer, 1976 : 148).

Nous soulignons l'intérêt de ces processus (processus mis en œuvre qui permettent d'atteindre la compréhension fine) et nous rejoignons Petitjean et Tauveron(1999) pour dire que l'interprétation n'est pas un processus réservé seulement aux élèves du lycée mais un processus relié dialectiquement à la compréhension. Les pratiques scolaires qui enferment l'élève dans le cadre de la lecture « ordinaire » ne favorisent pas l'apprentissage de la lecture compréhension, ni la lecture critique (Petitjean cité par Tauveron, 1999 : 12) car *« pour apprendre à comprendre, il convient d'apprendre à interpréter »* (Tauveron, 2001 : 4).

La compréhension et l'interprétation représentent les deux facettes de la même médaille : la lecture. Par conséquent, il serait malheureux de bloquer les élèves à l'école primaire, en développant chez eux des rapports figés à l'écrit, des représentations réductrices de l'activité lectorale. Au contraire, il serait profitable aux élèves et aux enseignants de traiter le problème à sa source ; c'est-à-dire d'initier les élèves à la compréhension fine, leur apprendre à se poser des questions, leur apporter de la culture, leur apprendre à faire des inférences afin d'atteindre la compréhension fine, et cela dès l'entrée à l'école (Tauveron, 1999 : 25).

En revanche, nous croyons qu'il serait un peu exagéré de parler d'une tendance critique qui vise l'évaluation de la pertinence et l'originalité de l'œuvre littéraire à l'école primaire. Mais du moins, stimuler la pensée du jeune lecteur (qui croit qu'un texte écrit signifie exactement ce qu'il dit : sens littéral), lui faire vivre le miracle de la lecture « *lacunaire, ambiguë, contradictoire* » (Tauveron, 1999 : 23) de façon interactive : interaction texte /élève et interaction élèves/ texte /élèves, afin de faire germer le plaisir de la lecture compréhension.

Sur le plan pédagogique, l'activité interprétative demandée aux élèves ne doit pas être forcément construite à partir d'une analyse du fonctionnement linguistique du texte, mais « *à partir d'un jugement s'appuyant sur une analyse psychologique, voire morale. De ce fait pour ce maître, comprendre c'est à la fois réfléchir sur la cohérence sémantique du texte et formuler un avis sur les personnages* » (Guernier, 2001 : 93) afin de favoriser la production d'inférences plus complexes, pour une pluralité de sens.

Ces considérations peuvent être décourageantes pour un professeur car s'il y a tant de possibilités d'interprétation, comment s'assurer que les élèves comprendront ? La réponse serait que la construction du sens à l'école primaire, ne veut pas dire attribuer n'importe quel sens au texte. En fait, si le texte choisi, en fonction du niveau des apprenants, est bien écrit, il traduira assez fidèlement l'idée que son auteur avait en tête (Giasson, 1990 :13) et le professeur qui met ses élèves face à une butée est capable de couronner le débat (élève/texte et élèves/texte/élèves) sur le sens, par une synthèse (Tauveron, 1999 : 33).

Nous rejoignons Jean Verrier pour conclure que « l'on a tort de retarder l'accès à l'interprétation des textes littéraires à l'école primaire » (Jean Verrier, 2001 : 55), car au-delà de la position littéraliste qui dit que toute signification que nous voyons personnellement dans un texte s'y trouve effectivement et est complètement déterminée par les mots (Olson, 1994 : 108), il y a toujours place à l'interprétation, c'est-à-dire à d'autres hypothèses, à d'autres lectures, en puisant dans le texte les indices qui, selon la conception herméneutique, permettent de comprendre ce que l'auteur ne dit pas et laisse le soin au lecteur de découvrir l'intentionnalité de l'auteur. « *Lorsque les enfants deviennent conscients de ces indices et qu'ils les partagent au sein d'une communauté interprétative, c'est qu'ils sont parvenus à acquérir une herméneutique, une science de l'interprétation* » (jean-louis Chiss, 1998 : 160).

Il appartient à l'école de confronter les élèves à des tâches sérieuses de lecture en leur présentant des textes qui provoquent leur curiosité, leur désir de comprendre, de façon à ce que ces mêmes textes « deviennent sujet de débats » (Beltrami et Quet cités par jean-louis chiss, 2004 : 54).

6. Enseigner la compréhension « apprendre à comprendre »

Nous nous inscrivons pleinement dans cette perspective « apprendre à apprendre à comprendre » et nous portons un intérêt, entre autres, au savoir-faire lectural parce qu'il assure plus de réussite dans la gestion de la tâche, favorise le transfert des compétences et des connaissances et développe l'autonomie de l'apprenant.

Les recherches des vingt dernières années en psychologie cognitive (Wasik & Van der Westuizen, 1988 ; Pressley, 2000 ; Kendall & Tate, 1994 ; Dole et Duffy, 1991 ; Duke et Pearson, 2002 ; Nokes & Dole, 2004) ont réussi à mettre en relief des processus spécifiques qui peuvent faire l'objet d'un enseignement explicite. Ces recherches, parmi d'autres (les travaux de Piaget sur la prise de conscience et les travaux de Vygotsky sur l'origine sociale des processus cognitifs de l'apprenant : travail dans la « *zone de développement proximal* » de l'enfant pour développer des comportements plus élaborés et le guider progressivement vers l'autonomie), accordent une place très importante au rôle que jouent les

stratégies cognitives et métacognitives dans l'amélioration de l'apprentissage (Tardif, 1992; Crahay, 1999).

6.1. Les stratégies de compréhension en langue étrangère

L'intérêt pour les stratégies de lecture compréhension, en langue étrangère est apparu dans les années 1980, avec les travaux de Moirand (1979) puis Lehmann & Moirand (1980), et a provoqué un changement très important dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension en langue maternelle et en langue étrangère. Pour ce qui nous intéresse, comme Giasson, nous considérons l'enseignement/apprentissage des stratégies de compréhension comme un outil indispensable qui aide les apprenants à contrôler leur propre compréhension en lecture et devenir des lecteurs autonomes (Giasson, 2011 : 252).

Pressley et Harris(2006) définissent la notion de stratégie comme une opération cognitive ou métacognitive complexe qui permet d'atteindre un but déterminé à l'aide d'une suite d'actions réalisées de manière consciente (Giasson, 2005 : 220).

Tardif (1992) relie la connaissance stratégique avec celle de métaconnaissances c'est-à-dire, avec les connaissances dynamiques qu'un apprenant possède à propos des processus en jeu déployés dans son propre fonctionnement mental (Tardif, cité par Cyr, 1996 : 107).

Par ailleurs, Cornaire & Raymond perçoivent la stratégie comme « *un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but. Alors qu'une habileté est un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou l'expérience* » (Cornaire & Raymond, 1994 :45). Elles ajoutent que la stratégie « *est une capacité dont on prend conscience afin de la mettre en action. C'est en quelque sorte, la combinaison d'un savoir-faire associé à un désir d'accomplir une tâche particulière. Il s'agit de savoir et de vouloir* » (Ibid. :55). Les habiletés sont donc des processus automatisés alors que les stratégies sont des processus contrôlés qui ne sont appelés que lorsque le fonctionnement du processus automatisé est entravé (Giasson, 2011 : 252).

Les recherches menées par plusieurs auteurs (O'Malley et al, 1985 ; Cyr, 1993 ; Romainville, 1993 ; Parfetti, Goldman et Hogaboam, 1979 ; Oxford, 1990 ;

Clot & Faita, 2000 ; Robert, 2010) montrent que les bons lecteurs compreneurs font appel à différentes stratégies et habiletés pour mener à bien leur projet de lecture compréhension. Ils connaissent certaines stratégies et en même temps, savent les mobiliser pour faciliter leur propre apprentissage.

Cependant, Bianco (2003) conditionne la mobilisation des stratégies par l'explicitation. Il considère la stratégie comme l'une des habiletés de haut niveau qui consomment beaucoup d'énergie attentionnelle, mais qui est accessible à l'explicitation (Bianco, 2003 : 96). Autrement dit, la stratégie doit être explicitée par l'enseignant de manière constante afin de permettre aux apprenants de prendre conscience de ce qu'ils ont comme outils qui leur permettent de progresser dans leur apprentissage.

Par ailleurs, les travaux menés par Cullen (1985) ; Ehrlich M-F. ; Cahour B(1990) ; Mélot et Corroyer (1992) indiquent que la mobilisation des stratégies dépend aussi des prises de conscience sur les procédures en œuvre ou précisément les connaissances du sujet sur ses propres processus : « *L'utilisation des stratégies dépend largement des connaissances métacognitives que le sujet possède sur les stratégies* » (Mélot et Corroyer , cités par Doly, 2006 : 90) afin d'assurer plus de réussite dans la gestion et le contrôle de la tâche et favoriser son autonomie.

Rappelons qu'O'Malley et al (1985) ont proposé une typologie de stratégies qui comprend des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Les stratégies cognitives sont en relation directe avec la tâche à réaliser et visent une interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage (Cornaire et Germain, 1991 : 39). Les stratégies métacognitives s'appliquent à n'importe quelle sorte d'apprentissage pour mieux le diriger, et les stratégies socio-affectives concernent l'interaction avec les professeurs ou les apprenants (ibidem).

6.1.1. La métacognition

Le terme de métacognition est composé d'un « *préfixe méta : indiquant un niveau supérieur de référence. Un méta- x est un x qui parle d'autres x, et peut être aussi de lui-même* » (Tisseau, 1996 : 252). C'est la capacité de réfléchir sur son propre processus de pensée « *cognition sur la cognition* » ou « penser sur la

pensée » (Flavell cité par R.Chauveau, 1993), c'est-à-dire une pensée qui peut fonctionner de manière critique et réflexive, pour en tester l'opérationnalité et les limites, réfléchir sur ses pratiques conceptuelles et en percevoir la portée (Giordan, 1989).

Flavell ajoute qu'en plus des connaissances du sujet sur ses propres processus cognitifs, la métacognition « *renvoie au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus* » (Falvell, cité par Doly, 2006 : 86). En somme, être métacognitif, c'est « *prendre conscience de l'activité mentale à laquelle on se livre pour apprendre, tenter de la contrôler, de la rendre plus efficace* » (Defays, 2003 : 216).

Les travaux menés sur les apprenants en échec (Cullen,1985; Wong,1985 ; Ostad,1999 ; Braten & Olaussen, 2000) révèlent que « *l'explication la plus précise pour rendre compte de leurs difficultés est leur incapacité à retrouver une stratégie apprise spécifique à la tâche* »(Cullen cité par Dolly, 2006 : 90). Donc, il ne suffit pas de cumuler des connaissances pour réussir son apprentissage mais il est nécessaire de savoir qu'on les possède pour pouvoir les utiliser, « *d'être conscient de ce que l'on sait et ne sait pas pour réguler l'usage de son savoir de manière appropriée* »(Cullen cité par Dolly, 2006 : 90).

Si l'apprenant est face à une situation d'apprentissage, il doit savoir l'importance et le but de la tâche, il doit être conscient des exigences de la tâche et des stratégies qui lui permettent de réussir cette même tâche (Tardif, 1992), car plus la démarche d'apprentissage est consciente plus l'apprentissage est riche. En effet, chaque apprenant peut analyser son propre fonctionnement intellectuel, se poser des questions (j'ai des difficultés de compréhension, je peux comprendre et résoudre ce problème de compréhension si je reprends du début, si je fais un schéma... Quelles sont les activités que je peux mettre en œuvre pour réussir une tâche, gérer et contrôler mon activité mentale). Bref, l'apprenant peut apprendre à se poser des questions pour s'évaluer avant, pendant et après une tâche pour réguler ses propres processus de pensée et se réajuster au besoin. Toutes ces activités sont des stratégies métacognitives qui assurent plus de réussite dans la gestion de la tâche, « *favorisent l'intégration et le transfert des connaissances et développent la motivation et l'estime de soi* » (Doly : 2006 : 89).

Il faut rappeler que la psychologie cognitive considère la motivation scolaire de l'apprenant en langue étrangère de façon particulière, comme un des aspects de la métacognition car elle considère la motivation comme un élément essentiel qui a une très grande importance dans l'apprentissage, de manière générale (Tardif, 1992).

6.1.2. La métacognition en lecture compréhension

Nous savons qu'en lecture compréhension, le contrôle et la gestion de la lecture est une composante très importante qui permet de réguler la compréhension et de lui donner plus d'efficacité en mettant en œuvre des processus de traitement adéquats (Fayol, 2004 : 43). En effet, «*pour savoir lire, il faut savoir ce qu'il faut faire pour devenir lecteur*» (Chauveau. ; Rémond & R.Chauveau, 1993 : 16). Etre conscient de ce que l'on fait lorsqu'on lit, savoir quoi faire lorsqu'on est face à des difficultés, savoir quelles stratégies choisir pour atteindre ses objectifs (Pressley, cité par Giasson, 2005 : 220,) sont des stratégies métacognitives (des savoir-faire) mises par le lecteur expert pour contrôler et gérer son comportement lectural (Gaonac'h& Fayol, 2003 : 69). L'autogestion de la lecture compréhension doit donc permettre au lecteur débutant de «*Savoir quand il comprend et quand il ne comprend pas ; savoir ce qu'il comprend ; savoir ce dont il a besoin pour comprendre; savoir qu'il peut faire quelque chose quand il ne comprend pas*» (Brown cité par Giasson, 2005 : 221).

Les travaux portant sur les liens entre compétences métacognitives et réussite de la lecture compréhension (Goigoux, 2003) ont montré que les élèves faibles lecteurs ne sont pas métacognitifs, ils ne savent ni ce qu'ils savent ni ce qu'ils ne savent pas. Ils utilisent moins de stratégies de lecture efficaces que les bons lecteurs et surtout ils ne sont pas capables de changer de stratégies en fonction des contextes et des contraintes de la situation alors que les bons lecteurs sont « métacognitifs », « transféreurs » (Bouffard-Bouchard,1991), ils emploient des stratégies de lecture, comme le fait de revenir en arrière au cours de la lecture (relecture), ralentir la vitesse de lecture sur un passage s'il détecte une perte de compréhension, déterminer la nature du problème, choisir la stratégie qui permet de récupérer le sens, faire une lecture rapide pour orienter la lecture ultérieure, faire des résumés partiels.

6.2. L'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives

Les recherches actuelles sur l'entraînement à la compréhension (Rémond, 1999; Chanel, 2006) montrent que les capacités cognitives peuvent s'améliorer mais à condition de s'entraîner et de réfléchir à l'acte d'apprendre (Chanel cité par Réhaili, 2011). Le mot entraînement sous-entend l'enseignement explicite d'une variété de stratégies (Rémond, 1999). Enseigner de façon explicite les stratégies nécessite « *la verbalisation de l'action* » (Vermersch cité par Réhaili, 2011 : 66) c'est-à-dire verbaliser l'opération dans le but d'attirer l'attention de l'apprenant lecteur sur ce que l'on fait, comment on le fait et à quel moment on le fait.

Sur le plan expérimental, les travaux de Barr et al (1996) montrent une différence claire et nette entre des classes traditionnelles où l'enseignement se déroule de manière habituelle et des classes dites expérimentales où un enseignement explicite de stratégies de compréhension est dispensé et fait que les élèves de ces classes obtiennent de meilleurs résultats aux épreuves de compréhension.

Aussi, les travaux de Rémond (1999) sur le rôle de la métacognition, dans la réussite de la lecture compréhension à l'école primaire, montrent l'importance de l'action métacognitive dans l'amélioration de la lecture. Ces travaux révèlent que les enfants âgés de 9 ans, décrits comme bon comprennent, font des allers retours durant la lecture, font des relectures pour corriger leurs réponses et modulent leur vitesse de lecture ; ce qui n'est pas le cas pour les enfants mauvais comprennent.

Sur le plan pédagogique, il faut reconnaître que l'objectif de l'enseignement de la langue étrangère n'est pas seulement de faire acquérir à l'apprenant des connaissances déclaratives mais des connaissances procédurales (des stratégies) et aussi un savoir conditionnel qui explique les raisons de l'utilisation des stratégies. L'apprenant doit comprendre les raisons pour lesquelles il apprend une stratégie et pourquoi et quand elle lui sera utile pour développer une motivation affective (Falardeau et Gagné, 2010). Par conséquent, le professeur de langue doit viser l'intégration des stratégies d'apprentissage afin de permettre à l'apprenant « *d'interagir par lui-même avec la matière, de mettre en œuvre les actions appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à accomplir et de transférer ces habiletés dans d'autres situations* » (Tardif, 1992 : 111).

Allant dans ce même sens, Giasson cite les principes qui déterminent l'enseignement des stratégies :

-présenter les stratégies comme des outils qui servent à faciliter la compréhension et aider le lecteur débutant à résoudre un problème de compréhension.

-enseigner les stratégies dans des situations authentiques afin de permettre aux apprenants de voir comment l'expert applique les stratégies et à quel moment et comment ces stratégies aident à résoudre le problème.

- intégrer les stratégies car il ne suffit pas de seulement les connaître mais de rendre conscientes ces stratégies de pensée et de les intégrer pour pouvoir les utiliser de manière adéquate et adaptée au plan global de l'activité (Giasson, 2011 : 253).

Par ailleurs, elle ajoute que ce qui est important voire fondamental, dans l'enseignement apprentissage des stratégies en lecture, c'est particulièrement « *que les élèves à risque, se sont fait une idée claire de ce que veut dire être stratégique* » (Giasson, 2011 : 258), qu'ils comprennent que « *être stratégique* » c'est intégrer les stratégies pour pouvoir s'en servir, savoir sélectionner, combiner et adapter les stratégies au plan global de l'activité de lecture compréhension (Giasson, 2011 :258).

Afin d'atteindre cet objectif, Schmitt & Baumann(1986),Wade & Reynolds (1989) proposent de faire « des discussions métacognitives »(Hansen & Hubbard, 1984) avec les apprenants, des raisons pour lesquelles une stratégies est utile et à quelle occasion il faut l'utiliser dans le but de développer les processus métacognitifs. Ces discussions métacognitives, (d'après Schmitt et Baumann) nécessitent un rapport régulier avec des experts en apprentissage et surtout en métacognition (des pédagogues, des professeurs) qui ont la volonté de faire progresser les apprentis lecteurs et leur apprendre à prendre conscience et à utiliser leur capacité métacognitive dans la lecture compréhension des textes. Par conséquent la métacognition pourrait être considérée comme une médiation pédagogique.

L'enseignement des stratégies peut contenir des *entraînements spécifiques* (Rémond,1999) comme par exemple : sélectionner les idées principales ou apprendre à faire des inférences, à apprendre à réviser, évaluer, contrôler sa compréhension.. Cependant, les résultats des recherches actuelles (Gurtner et al

(1993) ; Mangeat (1997) ; Doly (1997) ; Basin et Girerd (1997), révèlent que «différents agencements conduisent à des résultats positifs pour ce qui est de la compréhension des élèves »(Giasson, 2011 : 258), et que le bon lecteur coordonne plusieurs stratégies en cours de la lecture (prise en compte du contexte, relever des indices, analyse des indices périphériques, résumé, réflexion sur la morphologie (liens forme-sens, dérivation, composition des mots), questionner le texte et se questionner, faire des inférences, des reformulations, des relectures, des allers retours dans le texte...), ce qui a donné naissance à *des entraînements généraux* (Rémond, 1999 : 55) ciblés sur plusieurs opérations beaucoup plus générales

Nous partons du constat que « *l'enseignement des stratégies n'a pas à être uniforme dans toutes les classes pour donner de bons résultats* » (Davis, cité par Giasson, 2011 : 258) et que les bons lecteurs ne se contentent pas d'une seule stratégie mais coordonnent plusieurs stratégies cognitives et métacognitives c'est-à-dire des entraînements généraux afin d'améliorer la lecture compréhension. Nous focalisons notre attention sur l'enseignement de plusieurs stratégies qui favorisent la lecture compréhension.

6. Les courants dominant l'enseignement des stratégies en lecture

-L'enseignement réciproque

L'enseignement réciproque est une action pédagogique qui vise à alimenter le processus de lecture compréhension par l'implantation et le développement des stratégies spécifiques et concrètes. Les recherches menées par Palinscar et Brown(1984) sont l'image de cette action. Ces recherches s'inscrivent dans la perspective de Vygotsky(1978) selon laquelle les capacités cognitives de l'enfant se développent grâce aux interactions sociales et que « *tout apprentissage est le fruit d'un processus d'internalisation progressive de comportements initialement exécutés en situation sociale* » (Gurtner et al, cités par Rémond 1999 :49).

Palinscar et Brown(1984) partent du principe que les apprenants lecteurs ne savent pas bien anticiper leurs incompréhensions du texte et qu'à travers l'enseignement réciproque, on pourrait favoriser la compréhension et le contrôle métacognitifs dans une activité de lecture compréhension.

Cette démarche pédagogique est centrée sur la lecture stratégique c'est-à-dire l'influence des stratégies cognitives et métacognitives sur l'apprentissage de la lecture compréhension. Elle se base sur quatre activités essentielles qui permettent de gérer et contrôler la compréhension : l'interrogation (interroger le texte), la clarification, le résumé et la prédiction (Rémond, 1999). En fait, l'expérience de Palincsar et Brown, 1984) consistait à constituer des groupes de 4 à 6 élèves, qui doivent lire un texte et un adulte meneur de l'enseignement. Cet adulte provoque la discussion sur la compréhension du texte par une question et finit en résumant ce qui a été lu afin d'aider les apprenants à se situer par rapport à la compréhension de tout le texte. Le groupe des apprenants discute du texte qu'ils doivent comprendre, essaye de clarifier les problèmes de compréhension, font des prédictions concernant le reste du contenu (Rémond, 1999 : 208).

Il faut dire que les quatre activités sont très importantes. En plus de la clarification (reconnaître qu'une partie du texte pose problème et essayer de résoudre ce problème), la prédiction (se servir des indices textuels pour anticiper la suite du texte) et du résumé (qui aide à mémoriser le contenu mais en même temps, il est une indication claire que la compréhension n'y est pas et dans ce cas il faut faire une relecture, un retour en arrière pour apporter une modification), le questionnement est un acte déterminant dans la construction du sens. En effet, les enfants, comme le signale Jolibert, s'adonnent au questionnement dès leur jeune âge (il fait partie de leur développement cognitif), ils posent des questions sur tout ce qui les entoure et en même temps, « *toute lecture est un questionnement de texte* » (Jolibert, 1991 : 25). Ceci dit, le questionnement n'est plus seulement un outil d'enseignement) mais un outil d'apprentissage, une stratégie de lecture qui permet de former des lecteurs (questionneurs) autonomes.

Malheureusement, sur le plan pédagogique, les questions à l'école, de façon générale, sont conçues pour une fin de vérification de l'action des lecteurs (Giasson, 1990). Déplorant cette réalité, Jorro évoque le problème du « *paradoxe de l'expert qui questionne le novice* » (Jorro, 1999) ou, plus exactement, l'autorité

du professeur qui pose des questions et fait semblant de ne pas savoir mais qui n'aide pas l'apprenant à construire ni à produire le sens (Jorro, 1999).

Nous déplorons, comme Giasson, «cette façon d'employer les questions(qui) laisse entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre aux questions et non de poursuivre un objectif personnel »(Giasson,1990 : 224). En effet, dans les situations de lecture compréhension, les questions de l'enseignant en langue étrangère d'une façon ou d'une autre, imposent le sens plus qu'elles ne le soumettent à un débat ou plus exactement à une discussion, «ce type d'échange (questions réponses) n'a pas comme objectif premier de stimuler, de provoquer l'apprentissage » (Martin, 1991 : 209). Le professeur cherche à créer une situation de communication qui n'aide pas à faire émerger le sens mais qui vise à vérifier si les élèves tournent ou non, dans le cadre de référence de l'enseignant. *« L'objectif des questions posées en classe est assez rarement d'amener les élèves à faire un pas en avant dans leur démarche ;il consiste plus souvent à tenter d'évaluer leurs connaissances »* (Giasson, 1990 : 224).

La médiation pédagogique dans la relation maître/apprenant gagne énormément quand le maître utilise la question en compréhension de l'écrit, comme «question outil » (Bernadette Grandcolas, 1980 : 54) qui permet de faire avancer le dialogue et non comme instrument qui peut paralyser l'apprenant. Par conséquent l'attention de l'élève se détourne de la forme linguistique et se focalise sur l'activité de compréhension et de reconstruction du sens, ce qui permet de développer un véritable échange et une véritable autonomie chez les élèves.

L'intérêt de cette technique qui semble efficace (Rosenshine et Meister, 1994) est qu'elle favorise l'aide individualisée et le travail dans la zone de proche développement des élèves, la pratique des stratégies en combinaison, dans des situations réelle de lecture compréhension.

- L'enseignement explicite (enseignement direct)

L'enseignement explicite est un courant de recherche qui *«s'est efforcé de répertorier les différentes stratégies et techniques d'enseignement utilisées par des enseignants experts, pour ensuite les comparer à celles mises en place par des*

novices, en vue d'identifier les interventions pédagogiques les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage » (Bisonnette ; Richard ; Gauthier, 2005 : 108). Il faut dire que les études faites sur l'enseignement efficace (qui correspond à un enseignement explicite selon Rosenshine & Stevens, 1986 ; O'Neill, 1988 ; Gauthier et al, 1999 ; Geary, 2002) ont été réalisées en classe régulière auprès d'élèves provenant de milieux défavorisés (Rosenshine & Stevens, 1986 ; Gersten & al, 1986 ; Brophy & Good, 1986).

Par ailleurs, les travaux menés en psychologie cognitive (Palincsar & Klenk, 1992 ; Pressley, El-Dinary & al, 1992 ; Pressley, 1995 ; Rosenshine, 2002 ; Richard ; Gauthier, 2005), ont révélé le succès et la valeur de l'enseignement explicite et ont permis de comprendre que l'efficacité de cette pratique pédagogique réside dans l'enseignement apprentissage des stratégies cognitives et métacognitives, c'est-à-dire en enseignant explicitement aux élèves des stratégies qu'ils doivent intégrer et appliquer de façon systématique dans l'apprentissage des connaissances.

L'enseignement explicite des stratégies de lecture compréhension vise, d'une part à rendre transparents les processus cognitifs mis à l'œuvre par un lecteur expert (Giasson, 1992) et à montrer aux apprenants que l'utilisation des stratégies est un processus naturel pour répondre aux besoins de la tâche de lecture, et que même les lecteurs experts rencontrent des problèmes de compréhension et emploient des stratégies pour améliorer leur compréhension du texte ; ce qui aura un effet positif sur le côté affectif et motivationnel des apprenants. Et d'autre part, cette démarche consiste à développer l'autonomie des jeunes lecteurs qui, à travers l'intégration des stratégies variées et en cas de perte de compréhension, sauront sélectionner et appliquer les meilleures stratégies (parmi d'autres) pour résoudre leur problème de lecture compréhension (Giasson, 1992).

Les études portant sur l'enseignement explicite des stratégies de la lecture compréhension à l'école primaire (Evans et Carr, 1985 ; Stalling *et al*, 1978, Rémond, 1999) montrent qu'un enseignement explicite des stratégies produit des résultats supérieurs et meilleurs qu'un enseignement traditionnel. Et c'est dans ce

sens que Boyer affirme que : *«L'enseignement explicite de la lecture propose des activités et des procédures concrètes pour favoriser le développement d'habiletés telles que la sélection d'informations, l'analyse de questions, la formulation d'hypothèses suite à un bris de compréhension, l'élaboration de liens entre des informations, l'inférence et l'autoquestionnement. Des activités pratiques sont également prévues pour faciliter l'acquisition du décodage et son automatisation ainsi que l'exactitude et le débit en lecture»* (Boyer, citée par Bisonnette ; Richard ; Gauthier, 2005 : 117).

L'enseignement explicite des stratégies, selon Rosenshine (1986), passe par trois phases importantes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

- **Le modelage ou modeling** : l'enseignant (lecteur expert) ne se contente pas de citer les étapes du processus de compréhension, il modèle ce qu'il faut faire devant les élèves (novices), c'est-à-dire qu'il montre par l'intervention verbale, comment il utilise les stratégies dans une situation de lecture compréhension, comment il raisonne et quels sont les processus cognitifs et métacognitifs qu'il emploie (lorsqu'il essaye de comprendre un texte) et qui favorisent sa compréhension.

Pour éviter la surcharge cognitive, lors du modelage, *«l'information est présentée en petites unités [mais diverses et variées, selon les besoins de la construction d'une représentation adéquate,]dans une séquence graduée, généralement du simple au complexe, afin de respecter les limites de la mémoire de travail »* (Lautrey citée par Bisonnette ; Richard; Gauthier, 2005 :110).En effet, présenter une grande quantité d'informations peut créer une surcharge cognitive, ce qui nuit à la compréhension et, par-là, à l'étape suivante.

Il faut signaler que le modelage et l'enseignement explicite sont indissociable (Ibid). Les études menées par Bereiter et Bird (1985) montrent que les apprenants ne profitent pas du modelage s'il n'est pas accompagné d'un enseignement explicite et en même temps flexible pour s'adapter aux besoins réels des enfants lecteurs.

- **La pratique dirigée/ Etayage(Scaffolding)**

L'étayage est l'intervention de l'adulte expert dans l'apprentissage de l'enfant apprenant. Cette intervention ne veut pas dire "faire à la place" de l'apprenant mais travailler avec l'apprenant, le soutenir jusqu'à ce qu'il atteigne l'autonomie.

Il faut préciser que la relation entre la notion chère à vygotski, « ZPD », et celle d'«étayage » (employée en psychologie de l'apprentissage, par Bruner, 1983) est très étroite. En fait, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent (Les théories d'apprentissages», la zone de proche développement est située entre ce que l'apprenant peut réaliser seul, sans l'aide de personne (*développement actuel*) et ce qu'il peut réaliser dans le cadre d'une interaction avec un adulte expert ou des pairs (*le développement potentiel*). C'est dans cette zone, d'après Vygotski, que l'enfant s'approprie le savoir et c'est dans cette zone que se fait l'apprentissage.

Afin de profiter de cette "*zone appropriée*" dans laquelle le sujet fournit de réels efforts et poursuivre son apprentissage, il est nécessaire qu'un expert présente le soutien à l'apprenant afin de réduire les ambiguïtés liées à l'apprentissage des nouvelles stratégies (Carol et al., cités par Réhaili, 2011) et c'est ce qu'on nomme étayage.

Cependant, il faut insister sur le fait que pour atteindre l'autonomie visée dès le départ, l'enseignant chargé de l'étayage doit « *guider l'enfant au seuil ,tout juste au seuil* » (Ferreiro, 2001 :119) et lui laisser le soin de poursuivre son chemin. Par conséquent, la phase d'"*étayage*" doit être suivie par un "*désétayage*" afin de permettre aux jeunes lecteurs de prendre le contrôle sur leur activité lecturale et sur les stratégies cognitives et métacognitives (Giasson, 1992)

L'enseignant peut proposer des tâches similaires à celles qu'il a effectuées à l'étape précédente, mais variées, selon les besoins de ses apprenants. Il profite des situations proposées pour ouvrir la discussion avec les apprenants afin d'exprimer leur pensée, les pousser à verbaliser leur processus de compréhension(car l'étayage, d'après Rémond (1999) est plus efficace dans un contexte de discussion), leur fournir des explications approfondies sur les stratégies employées pour éviter de cristalliser des pratiques fautives (Giasson, 1992) puis se retirer petit à petit et les laisser poursuivre le travail d'appropriation et d'intégration des stratégies.

Il faut souligner que cette étape est aussi très importante car elle permet à l'enseignant comme aux apprenants, d'évaluer le degré de compréhension de l'opération et aussi de s'assurer qu'ils font une application correcte des apprentissages. Elle peut être réalisée en groupe (cela favorise l'interaction entre

pairs et la confrontation des conceptions des apprenants sur les stratégies employées) ou individuellement (Giasson, 1990).

-la pratique autonome

La pratique autonome ou indépendante permet à l'apprenant, à travers des pratiques multiples et variées, de réinvestir seul ce qu'il a compris du modelage et appliqué seul ou en équipe (avec le groupe et avec le professeur) jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise des stratégies de plus en plus élevé, en vue d'atteindre la phase de l'automatisation (*sur-apprentissage*), chose qui facilite la rétention et le rappel éventuel, comme le montre Gauthier et al. :

« La pratique indépendante offre des occasions supplémentaires d'amener les élèves à acquérir une certaine aisance lorsqu'ils mettent en pratique des habiletés. De plus, les élèves doivent obtenir suffisamment de succès dans leur pratique pour en arriver à un sur-apprentissage puis à une automatisation » (Gauthier et al., 1999 : 32).

L'automatisation permet à l'apprenant lecteur de développer la maîtrise des habiletés de contrôle et d'autorégulation qui permettent de contrôler, d'évaluer et de réguler son activité de lecture compréhension, du début jusqu'à la fin pour en assurer la réussite (Doly, 2006). Le passage par ces trois étapes d'après Pearson et Dole, (1987) permettrait à l'élève de maîtriser plus facilement les stratégies de compréhension (Giasson, 1992).

Conclusion du chapitre

La lecture compréhension, la construction du sens, nécessitent un traitement cognitif de la part du lecteur. Ce traitement cognitif produit une suite de sous-processus et d'états mentaux transitoires qui aboutissent finalement à la construction d'une représentation mentale (Ny, 2005 : 104).

En FLE, cette représentation mentale ou sémantique exige la mobilisation de plusieurs compétences et stratégies qui permettent au lecteur compreneur d'effectuer deux types de traitements cognitifs : un traitement local qui lui permet de construire la signification des groupes de mots et des phrases, et un

traitement textuel qui l'amène à construire une représentation mentale de l'ensemble du texte (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2009 : 5).

Ces stratégies et compétences définies par plusieurs chercheurs (Michel Fayol, Emile Gombert, Jocelyne Giasson, Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Serge Thomazet, Martine Rémond) relèvent du cognitif et métacognitif et semblent être universelles (savoir traiter les marques linguistiques, connaître la valeur des indices typographiques dans un texte, identifier le sens d'un mot par le contexte, identifier les indicateurs de lieu et les indicateurs de temps, savoir relever des informations explicites, identifier la structure du texte (en répondant aux questions : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi?) suivant l'organisation temporelle des événements, savoir identifier les personnages de l'histoire, connaître le genre de l'écrit, savoir émettre des hypothèses, savoir construire des informations à partir d'indices, répondre à des questions inférentielles, savoir traiter les anaphores ou substituts grammaticaux et lexicaux, identifier ce dont on parle, repérer la cohérence du texte (rapport cause/conséquence, chronologie), dégager les idées essentielles d'un texte, identifier les liens de causalité, repérer les accords constituant des indices pour la compréhension d'un écrit, savoir contrôler et réguler sa compréhension...

L'intérêt des stratégies cognitives et métacognitives pour l'apprentissage de la lecture compréhension est, selon les recherches actuelles, très important car le recours aux connaissances stratégiques est une exigence intellectuelle au service de la réussite de tous les apprenants et en même temps, présente une démarche prometteuse dans le domaine de l'enseignement de la compréhension en langue étrangère. En effet, il peut être un outil pédagogique efficace permettant surtout aux apprenants qui ont des difficultés en lecture compréhension et qui n'ont que l'école pour apprendre, de progresser dans le cadre d'interaction.

Nous pensons que ce modèle d'enseignement explicite des stratégies de lecture compréhension présente une démarche active de l'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit. Il présente trois étapes qui montrent le rôle important de l'enseignant en tant que médiateur qui permet à

l'apprenant de réfléchir sur sa propre action mais qui montre aussi que la responsabilité de l'activité de lecture compréhension est partagée entre le professeur (rendre le processus transparent) et l'apprenant (acteur principal favorisant l'utilisation autonome) (Giasson, 1992).

Ce modèle vise le développement de l'autonomie de l'apprenant à travers le développement des stratégies cognitives et métacognitives qu'il pourrait utiliser de façon flexible selon les situations. Il reste au professeur tuteur, médiateur, d'encourager la lecture et la relecture sous toutes leurs formes, d'explicitier la démarche de la lecture compréhension, de montrer la valeur des marques (pronoms, substituts...) dans la construction du sens et d'agir afin de remédier aux difficultés des apprentis lecteurs et leur apprendre à contrôler leur compréhension.

Cadre méthodologique : Analyse

Chapitre 1

La lecture/compréhension dans les nouveaux programmes de l'école primaire

Introduction

Les recherches effectuées depuis longtemps montrent que les programmes scolaires sont très souvent l'expression fondamentale des priorités nationales ou des visions du monde propres à chaque nation. Connaître les programmes, adapter son enseignement en fonction d'un contexte déterminé, suivre l'évolution des programmes sont des exigences indispensables pour exercer convenablement un métier et avec le plus de chance de réussite. Dans ce chapitre nous allons voir la place accordée à la lecture compréhension dans les nouveaux programmes de l'école primaire.

1. Finalités et objectifs de l'enseignement du français dans les nouveaux programmes de l'école primaire (Janvier 2009).

L'école algérienne (selon la loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08- 04 Janvier 2008) a pour finalités de former un citoyen « *attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle*» (Programme de français, 2009 : 2). A cette fin, «*l'école, qui assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification doit notamment permettre la maîtrise d'au moins deux langues en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères*» (Ibidem)

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. Les nouveaux programmes visent l'utilisation de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère comme « *outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales*» (ibidem), mais aussi (et au même titre que les autres disciplines) comme moyen de formation et d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants, par le développement de l'esprit critique et de l'affirmation de soi. L'enseignement du français permet à l'apprenant d'accéder à l'information et de s'ouvrir sur le monde pour réduire les cloisonnements, tout en préservant «*les valeurs identitaires, les*

valeurs intellectuelles les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales» (Programme de français, 2009 : 2).

L'objectif premier de l'enseignement du français à l'école primaire est de développer chez les enfants des compétences de communication en vue d'interagir et de communiquer, progressivement, dans des situations authentiques adaptées à son développement cognitif (ibidem).

2. Programmes de français du cycle primaire et Choix méthodologique

Le nouveau programme de français du cycle primaire cible un public d'apprenants dont l'âge se situe entre 6 et 11 ans. Il s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif (2002), visant un renouvellement des méthodes et des approches qui permettent de réaliser les objectifs escomptés, et ce grâce à un enseignement /apprentissage où « *la qualité ne repose plus sur les programmes encyclopédiques, résultats d'un long processus de sédimentation historique des savoirs et des formes de compromis entre les représentants de corps disciplinaire.(...) L'école doit s'inscrire dans les tendances mondiales consacrées par les résultats de la recherche, ainsi que par les divers courants pédagogiques internationaux»* (Bulletin officiel de l'Education Nationale. « Loi d'orientation sur l'éducation nationale » n°08-04 du 23 janv. 2008 : 38).

Le développement de ce système éducatif exige de mettre l'accent sur l'apprenant à travers le développement de compétences qui lui permettent d'agir de manière efficace en classe et après, dans la vie professionnelle. Cela se réalise, d'après le programme de l'école primaire, par l'application de l'approche par les compétences et la pédagogie du projet, adoptées par l'école algérienne (voir partie théorique, p. 98). L'objectif principal de ce choix est de permettre à l'élève de développer ses compétences en langue étrangère, et surtout à prendre en charge la construction de son savoir. Les Instructions Officielles stipulent que « *l'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental : la construction consciente des savoirs et savoir-faire dans la discipline par l'élève lui-même, dans une relation de concertation et une démarche de recherche.»* (Programme de français, cycle moyen, 2011, p.11).

La mise en place d'une telle approche permet de comprendre que les responsables du système éducatif veulent « *finir avec l'unique modèle encore en œuvre dans nos écoles, à savoir l'encyclopédisme scolaire et son prolongement pédagogique que constitue la mémorisation/restitution des connaissances* » (Rapport Général de la Commission Nationale de la Réforme, 2000 : 103).

L'objectif de ce choix méthodologique est de miser sur la qualité des apprentissages, « *sur les processus et sur les besoins plutôt que sur les contenus développer* ». On vise le développement des compétences réflexives des apprenants : « *Apprendre à penser, apprendre à apprendre. La qualité réside dans la possibilité de développer tout au long de la vie le potentiel de chacun en matière de compétences utilisables et de savoir-faire* » (ibidem).

2.1. La pédagogie du projet

Afin de réaliser les compétences visées par le programme, l'école suit une méthode d'enseignement reposant sur la pédagogie du projet. « *Le projet est le cadre intégrateur privilégié dans lequel les apprentissages langagiers oraux et écrits prennent tout leur sens...Ce cadre de travail permet de donner du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants* » (Programme de français, 2009 :5).

Il faut reconnaître que les germes de la pédagogie du projet remontent à deux grands mouvements qui se sont historiquement succédé (Bordalo & Ginestet, 1993) : le mouvement béhavioriste centré sur le produit de l'action et dominé par le couple objectifs-évaluation sommative ; et le mouvement constructiviste qui, au contraire, est centré sur l'activité du sujet, les processus d'apprentissage, les activités qui conduisent à la performance (c'est l'articulation apprentissage, enseignement, objectifs).

La démarche active de l'apprenant lui permet de construire et de s'approprier le savoir en puisant dans l'environnement extérieur des données qu'il interprète, transforme et reconstruit. « *L'apprenant impliqué dans un projet est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il apprend à apprendre par une recherche personnelle* » (Document d'accompagnement, 2009 : 23)

La pédagogie du projet s'est nourrie de ces deux réflexions, elle se présente comme étant la concrétisation de l'approche par compétence. C'est une approche pédagogique dans laquelle les objectifs d'apprentissage s'insèrent dans un plan en vue d'accomplir une réalisation. Le système éducatif fait appel à ce type de pédagogie parce que le projet dans son ensemble permet d'organiser les objectifs, les contenus et les activités. « *Il constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est conçu sous forme de séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme* » (Document d'accompagnement, 2009 : 22). Elle (la pédagogie par projet) s'intéresse surtout au sujet qui doit construire et pratiquer le savoir car on apprend en pratiquant un savoir, comme le confirme Reuter : « *La production de l'apprenant est centrale. On apprend en faisant, parce qu'on a rencontré des problèmes précis et qu'il faut les surmonter pour continuer le travail* » (Reuter, 2006 : 25).

Les auteurs du programme officiel précisent que le projet pédagogique n'est pas une fin en soi, c'est un moyen pour confronter les apprenants à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage significatives. Il présente « *une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des connaissances diverses. Ce cadre de travail permet d'installer et de maîtriser une ou deux compétences tout en donnant du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants* » (Programme de français, 2009 :15). Il ne doit en aucun cas occulter les apprentissages au profit du produit à réaliser (Document d'accompagnement au nouveau programme de français, 2009 : 22).

Ils ajoutent que la pédagogie par projet est une formation générale qui prend en charge « *les besoins et les intérêts des élèves et les ressources de l'environnement* » (Document d'accompagnement, 2009 :22), vise en même temps, « *l'organisation des activités qu'elle fait exercer à l'élève* » (ibidem) et le développement des capacités évaluables et la réflexion sur les capacités déjà acquises et mobilisées par le projet. C'est cette réflexion et cette activité de l'apprenant qui donnent sens aux apprentissages qui se font à l'école : l'apprenant sait où il va, il sait ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Il sait qu'il n'est pas seul et qu'il peut se faire aider s'il le faut, pour développer des capacités (ibidem).

Il faut signaler que la démarche d'élaboration de projet n'est pas linéaire « *elle témoigne de tous les reniements, de toutes les impasses que le sujet, en train d'apprendre, est obligé d'explorer avant de reconstruire une cohérence explicative ou productive* » (Bordalo & Ginestet, 1993 : 22). Elle se base sur les points clés suivants : « *Elle est résolution de problème et ne propose pas un parcours entièrement balisé. Elle affirme la nécessité absolue de faire des erreurs pour avancer. Elle fait appel aux théories de l'apprentissage. Elle institutionnalise la négociation avec d'autres partenaires* » (Ibid. :116)

2.1.1. La réalisation du projet

Le programme propose trois à quatre projets par an. Chaque projet dure six à sept semaines. La réalisation du projet peut prendre plusieurs formes, en fonction des séquences de travail et de leurs objectifs. Le professeur doit accorder une large place à l'élève et au groupe, par conséquent l'hétérogénéité des élèves n'est plus un obstacle car l'interaction élève/élèves est, selon les concepteurs de cette approche, une richesse qui engendre le conflit sociocognitif.

Cependant, il faut reconnaître que la réflexion personnelle et le travail individuel sont aussi importants pour intégrer les connaissances et permettre le transfert des savoirs et des savoir-faire (c'est-à-dire les utiliser de façon concrète dans des situations de la vie réelle). Pour cela, l'enseignement/apprentissage s'organise en séquences. Chaque séquence est organisée autour d'un savoir-faire à maîtriser (un niveau de compétence) et se déroule en huit heures environ (Programme de français, 2009).

Pour assurer la réussite, tout projet d'apprentissage intègre :

-Des activités relatives aux domaines de l'oral et l'écrit, qui doivent requérir l'ensemble des acquis et des capacités et non la seule mise en œuvre d'automatismes.

-L'évaluation qui est un processus intégré à tout apprentissage. Elle permet de mesurer le niveau de compétence atteint par l'apprenant au fur et à mesure qu'il progresse.

A l'école primaire, l'évaluation des apprenants nécessite de les mettre en situation de mobilisation de leurs connaissances à travers des situations de

résolution de problèmes sans cesse nouvelles qui leur permettent d'intégrer, à chaque fois, des savoirs et des savoir-faire nouveaux.

La pédagogie par projet détermine une évaluation différente, celle qui fait recours aux critères d'évaluation qui permettent de déterminer si l'apprenant a réussi à résoudre la situation qui lui est exposée ou non. « *Les critères d'évaluation se rapportent à une compétence. Ils se caractérisent par le fait qu'ils doivent être peu nombreux, indépendants et formulés de façon homogène* » (Programme de français, 2009 : 25)

2.1.2. L'intérêt de la pédagogie par projet

Contrairement à la pédagogie traditionnelle caractérisée par la transmission unilatérale des connaissances et l'absence de toute concertation avec les apprenants, nous pensons que la pédagogie par projet est opératoire parce qu'elle obéit à des intentions pédagogiques et constitue le principal organisateur des activités qui doivent être menées dans le but d'élaborer une tâche collective.

La pédagogie du projet permet la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage. « *C'est un véritable plan de formation à deux dimensions : déclarative et procédurale nourri de pauses bilan qui permettent par le biais de l'évaluation critériée et de l'auto-évaluation de faire le point sur la progression des apprentissages* » (Duhamel, Leclaire, Neumayer, 1981 : 109).

En effet, cette formation à deux dimensions dont l'objectif principal est de « *tendre vers l'abolition de la séparation entre le temps d'apprentissage et le temps de l'action et c'est par là combattre une des grandes causes de l'échec : la gratuité et la futilité des travaux scolaires* » (Ibid :196), permet à l'apprenant de mettre en œuvre un savoir et un savoir-faire grâce aux activités intégrées, qui auront un sens dans l'avancée de la tâche et à la mesure des difficultés rencontrées.

Cependant, nous devons préciser que la réalisation de la pédagogie du projet exige une maîtrise de l'application des démarches et des contenus d'enseignement de manière rigoureuse de la part des enseignants et, en même temps, demande du temps et des moyens didactiques variés pour permettre aux apprenants de vivre des situations diverses et authentiques.

A ce niveau de réflexion deux questions méritent d'être posées : pouvons-nous vraiment traduire réellement ces mots d'ordre : « apprendre à apprendre » ; « s'approprier le savoir-faire » ; « agir comme médiateur » dans le souci de la faisabilité ? Pratiquons-nous vraiment la pédagogie du projet ou faisons-nous ce que Jean-François Halté (2002 : 16) appelle « du bricolage » ? Nous vérifierons cela lors de séances d'observation des pratiques de classes.

2.2. L'installation des compétences en FLE

Mettre l'accent sur l'apprenant signifie lui permettre d'agir, de s'impliquer dans le processus d'apprentissage. L'emploi des termes « *agir* » ; « *s'adapter* » est significatif car il veut dire rapprocher l'apprenant du comportement à atteindre, lui permettre de s'impliquer et tester sa maîtrise des savoirs et savoir-faire, percevoir ses progrès et en même temps, permettre au professeur de voir si les objectifs d'apprentissage sont atteints.

L'entrée par les compétences dans le milieu pédagogique signifie « *l'appropriation durable et significative des savoirs* », c'est-à-dire le développement des savoirs, des savoir-faire et des savoir être chez le jeune apprenant, qui lui permettent d'accomplir un certain nombre de tâches et, en même temps, de favoriser son développement et son épanouissement personnel et social.

L'emploi des deux adjectifs : durable et significative, par les membres de la Commission nationale chargée de la mise en place (de cette réflexion sur la réforme de l'école algérienne et particulièrement sur l'enseignement /apprentissage des langues étrangères) du nouveau programme, n'est pas gratuit. Au contraire, il montre que ce programme repose sur la pédagogie de l'intégration, qui nécessite une vision méthodologique nouvelle de la pratique en classe, basée, d'une part sur la prise en considération du rôle de l'apprenant actif (impliqué dans ses apprentissages et amené à construire ses savoirs et organiser ses acquis avec l'aide du professeur), et qui, d'autre part doit prendre en compte le sens des apprentissages car une véritable situation d'apprentissage « *doit avoir du sens pour eux(les apprenants) doit les interpeller, les concerner par son caractère*

concret.. »(Document d'accompagnement au nouveau programme de français, 5^{ème} année primaire, 2009 :5).

L'apprentissage du français ne débouchera donc sur une véritable appropriation des connaissances que si l'apprenant prend conscience du sens des apprentissages (voir partie théorique pp. 137-140) et découvre qu'ils lui serviront très concrètement dans son environnement scolaire familial et, plus tard, dans la vie courante et professionnelle.

L'installation des compétences permet à l'apprenant d'entrer facilement dans les nouveaux apprentissages qui l'impliquent et lui permettent de résoudre des situations-problèmes. Pour installer ces compétences, les apprenants doivent être confrontés à des « *situations d'intégration* » (Programme officiel, 2009 : 25) variées qui leur permettent d'intégrer les apprentissages, mais à condition qu'elles soient nécessairement en adéquation avec la compétence ciblée (ibid : 25).

2.2. La situation d'intégration

Pour faire réussir cette opération nommée « intégration », il serait nécessaire de mettre en œuvre un ensemble de savoirs, savoir-faire et aussi des savoir être qui permettent l'intégration des connaissances. Et c'est ce qui est traduit par les concepteurs du programme de 5^{ème} année primaire : « *La situation d'intégration permet à l'apprenant de mobiliser ses savoirs et savoir-faire pour résoudre un problème* » (Programme officiel, 2009 : 26).

La « *situation d'intégration* » désigne l'opération qui permet à l'apprenant de mobiliser les connaissances acquises de façon concrète et de les réinvestir pour résoudre une situation problème, de manière individuelle. L'intégration est donc personnelle, intérieure. L'apprenant doit savoir trier parmi les savoirs et les savoir-faire acquis, ceux qui nécessitent d'être mobilisés pour résoudre une situation problème. Si l'apprenant n'apprend pas à intégrer les savoirs et savoir-faire, il ne pourra pas aller plus loin que restituer (juxtaposer) des connaissances. Prenons comme exemple la compétence de fin d'année en compréhension de l'écrit :

« *Lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome* » (Programme de français de 5^{ème} AP, 2009 :5).

On dira que cette compétence est installée si l'élève sait, au moins :

«-*Construire du sens à l'aide d'éléments du paratexte*

-*Construire du sens à l'aide d'indices textuels*

-*Lire de manière expressive*» (ibidem).

Chacune de ces trois composantes se traduit en objectifs d'apprentissage. Chaque objectif permet d'identifier des actions pédagogiques précises adaptées à chaque niveau. «*C'est à partir des objectifs sélectionnés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du triptyque : activités, contenus, évaluation*» (Ibid. : 4)

Soit la première composante de la compétence de compréhension de l'écrit de fin d'année, citée ci-dessus :

Composante de la compétence	objectifs d'apprentissage	Activités
- <i>Construire du sens à l'aide d'éléments du paratexte</i>	<p>- Bâtir des hypothèses de lecture à partir d'éléments visibles du texte, amorces des paragraphes, titre, ponctuation. ..</p> <p>-Bâtir des hypothèses à partir de l'illustration, du schéma ou de la carte accompagnant le texte.</p>	<p>--Lecture silencieuse d'un texte pour répondre à des questions.</p> <p>-Observation et lecture de textes différents pour les classer.</p> <p>-Identifier dans un texte, du vocabulaire relatif à un thème.</p> <p>-Identification dans un texte de tous les mots qui désignent le héros.</p> <p>-Repérage des articulateurs pour</p>

	- Interpréter des codes : numérotation, fléchage, couleurs.	retrouver l'organisation d'un texte. -Identification dans un texte des temps des verbes en relation avec les indicateurs de temps
--	--	--

(Programme de Français de 5^{ème} AP, 2009 :13)

La maîtrise de la compétence de fin d'année, soulignée précédemment « *Lire et comprendre un texte de 80 à 120 mots, et développer un comportement de lecteur autonome* », nécessite que l'élève s'exerce par le biais d'activités variées, orales et écrites que le maître aura choisies, préparées et présentées aux apprenants pour une fin d'intégration. Ces activités mèneront l'apprenant de façon progressive au développement de la compétence citée (soit la lecture compréhension d'un texte de 80 à 120 mots).

Les compétences développées par l'apprenant sont soumises à l'évaluation de façon régulière pendant le cursus scolaire afin de mesurer les progrès réalisés et d'apporter les remédiations nécessaires (évaluation formative) et faire le bilan des acquis (évaluation certificative) (Programme de français, 2009 : 25).

Nous pensons que cette démarche d'intégration, issue de l'approche par compétences, est très importante car :

-Elle repose sur l'alternance entre l'exploitation de situations didactiques pour « *permettre aux apprenants d'acquérir de nouveaux apprentissages : savoir, savoir-faire et savoir-être* » (Ibidem) et l'exploitation de situations d'intégration qui leur donnent « *l'occasion de s'entraîner à intégrer leurs acquis* » (ibidem) en vue de développer les compétences visées.

-Elle propose des situations d'apprentissage qui font participer l'apprenant à l'appropriation des savoirs, l'amène à développer et employer des stratégies d'apprentissage et développe chez lui, entre autres, le sens de l'autonomie.

-Elle permet à l'apprenant d'exercer la compétence visée par l'intégration, dans le cadre d'une séquence ou d'un projet.

3. La démarche pédagogique préconisée dans les programmes de français (cycle primaire)

La lecture des nouveaux programmes révèle que les résultats des recherches des vingt dernières années ont été largement pris en compte dans l'élaboration des programmes à l'école primaire ainsi que les documents d'accompagnement qui leur ont été annexés.

Selon les instructions officielles, l'école algérienne adopte une démarche pédagogique « *fondée sur le cognitivisme et le socio cognitivisme* » (Programme de français, 2006 : 4).

Cette démarche se base sur un certain nombre de principes cités par les concepteurs du programme du cycle primaire :

- **Premier principe** : « *Mettre l'élève au cœur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages* » (Programme de Français, 2009 :4).

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les travaux en psychologie cognitive ont donné naissance à une nouvelle conception de l'apprentissage centrée sur l'apprenant qui, par l'action, la réflexion se transforme en acteur, co-responsable et co-constructeur de son apprentissage. Par conséquent les concepteurs du programme de l'école primaire insistent sur le rôle actif de l'apprenant et le contrôle qui doit lui être laissé sur sa formation : « *mettre l'élève au cœur des apprentissages* », « *mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève* », « *l'apprenant impliqué dans ses apprentissages, participe au processus d'acquisition* », « *l'élève est amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis* » (Programme de français, 2009 : 3-4).

La centration sur l'apprenant apparaît à travers la prise en considération de la dimension psychologique des apprenants : leurs représentations, leurs perceptions et leurs motivations : « *Mettre la classe en contexte..; Provoquer le débat (...); cette étape peut permettre aux élèves de débattre de leurs représentations afin de valider ou de les remettre en question* » (Document d'accompagnement 5^{ème} AP, 2009 : 6).

Les responsables du système éducatif, inspirés par le modèle constructiviste sont persuadés que l'apprentissage ne peut être efficace que si l'apprenant s'y engage activement, que le développement cognitif se fait sur la base des expériences et des connaissances antérieures et que les représentations des apprenants peuvent servir de point d'appui dans des situations de perturbation (la rencontre avec des situations nouvelles), comme elles peuvent faire obstacle à l'apprentissage. Cela est bien expliqué dans le document d'accompagnement au nouveau programme de français qui souligne l'importance des débats, de l'interaction en classe pour faire émerger les représentations des apprenants et trouver de nouveaux repères pour aborder l'apprentissage de manière plus ouverte et faire adhérer les apprenants au projet d'apprentissage (Document d'accompagnement, 2009). Autrement dit, le programme exige de proposer aux apprenants des situations d'apprentissage afin de « *créer une ou des ruptures les amenant à déconstruire le ou les modèles initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés* » (ibid : 5). Ce sont ces situations d'apprentissage qui leur permettent de valider leurs représentations ou de les remettre en question et construire de nouvelles représentations pour progresser.

- **Deuxième principe** visé par les concepteurs du nouveau programme de l'école primaire, et sur lequel nous insistons dans notre travail, est très important (voir partie théorique pp. 190 -211) : il s'agit de « *proposer des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit* » (Programme de Français de 5^{ème} AP, 2009 : 4). Cette citation montre que le nouveau programme se base sur la nouvelle conception de l'apprentissage qui fait du savoir « **apprendre à apprendre** » un itinéraire qui, s'il est pris en considération, mène à la réussite et à l'autonomie de l'apprenant (voir partie théorique pp. 197-210). C'est une méthodologie d'apprentissage (apprendre à apprendre) qui nécessite d'accepter de modifier ses représentations sur l'apprentissage, et parfois même ses représentations sur soi-même afin de progresser.

Tout apprentissage est une transformation profonde, on change pour apprendre et on change en apprenant. Chaque apprenant perçoit et intègre de façon

privilegiée les savoirs. Cette manière privilégiée d'agir se traduit par un choix de mode de fonctionnement (ou ce qu'on appelle des stratégies). Développer des stratégies, c'est apprendre à se connaître et à connaître ses modes de fonctionnement (comment fonctionne son cerveau, sa mémoire) afin de mieux les exploiter ou de développer ceux qui manquent, « *développer au fur et à mesure les stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit* » (programme de français, 2009:4).

Cependant, il faut reconnaître que l'adoption de cette nouvelle démarche d'apprentissage, « **apprendre à apprendre** », nécessite d'une part, une connaissance de soi qui passe par la connaissance de ses points forts et de ses points faibles et leur prise en compte dans le choix des stratégies à mettre en œuvre ; d'autre part, elle exige un contrôle métacognitif qui suppose « *la gestion active de ses processus cognitifs et la gestion active de soi comme apprenant, de son engagement affectif, par la perception des buts, de la valeur, de contrôle possible sur la réussite de la tâche, et par la connaissance des facteurs personnels qui conduisent à la réussite ou à l'échec* » (Jacques Tardif, 1996 :102). Cela apparaît de façon explicite dans le document d'accompagnement (2009 : 5) : « *La situation problème (d'apprentissage) proposée aux apprenants doit (...) faire naître un questionnement en eux (les apprenants ne répondent plus aux seules questions du maître) faire l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition (analyse à posteriori de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu être intégré)* ».

Cette nouvelle démarche vise à apprendre à l'apprenant à réfléchir sur sa façon d'agir, d'évaluer son efficacité, de prendre conscience de la relation entre le cheminement adopté et les résultats obtenus afin de découvrir par soi-même les erreurs, les raisonnements qui y ont conduit et chercher les solutions possibles pour réguler sa démarche (voir partie théorique, p. 201). Cette régulation métacognitive passe d'abord par la prise de conscience comme le signale le document d'accompagnement : « *l'élève (...) prend conscience de l'évolution de ses représentations, prend conscience de ce qu'il a appris et de comment il l'a appris* » (ibid. :7) ; puis par la capacité d'explicitier et d'extérioriser ce ressenti, et c'est ce

qui est prescrit dans le programme de français de 5^{ème} AP : « *Organiser des temps d'interaction (élèves/élèves ; élèves/enseignants) qui permettent de confronter les productions et d'expliciter les façons de faire. La verbalisation est un procédé qui permet de progresser dans les apprentissages* » (Programme de français, 2009 : 4)

Les deux citations montrent que le programme de français de l'école primaire s'inspire non seulement du cognitivisme mais aussi du socioconstructivisme.

Premièrement, les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle qui exige l'acquisition d'un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives. Les stratégies cognitives sont les procédures, les techniques utilisées pour réussir une tâche, tandis que les stratégies métacognitives désignent la connaissance et le contrôle de ces stratégies pour une utilisation effective (voir partie théorique. p. 161), c'est-à-dire le fait de réfléchir sur sa propre façon d'agir et d'apprendre et d'en évaluer l'efficacité pour l'améliorer. C'est à travers la métacognition que l'apprenant est conscient de la nécessité de sélectionner une stratégie appropriée pour résoudre le problème rencontré (Giasson, 1990 : 190).

Deuxièmement, nous rappelons que Piaget, Vigotski et Bruner considèrent que l'action du sujet est le moteur de toute construction mentale, de tout apprentissage (car c'est l'action de l'apprenant qui donne du sens à l'apprentissage et favorise le questionnement et les hypothèses), sauf que Vigotski et Bruner estiment que cette action est en rapport avec un médiateur (voir partie théorique. pp. 47-60). En effet, l'interaction sociale est primordiale dans le développement de l'apprentissage (voir partie théorique : 54), il n'y a pas d'apprentissage sans ces moments de confrontations, « *temps d'interaction* » avec un médiateur expert (le professeur) qui, par un questionnement, crée chez l'apprenant la motivation et l'attribution interne en lui montrant que la réussite est due à sa persévérance, lui permet de se découvrir, de découvrir des processus non encore conscients (Programme de français, 2009), lui propose des situations d'apprentissage qui doivent « *faire l'objet d'un ou de plusieurs moments de métacognition (analyse à posteriori de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu être intégré)* » (ibid : 6).

Influencés par les travaux de Bruner sur le conflit sociocognitif (voir partie théorique. P. 209), les auteurs du programme insistent d'une part, sur l'importance de l'échange verbal avec d'autres apprenants pour extérioriser les processus mentaux et développer la prise de conscience cognitive et métacognitive « *le travail en petits groupes est une voie intéressante à exploiter* »(ibidem), et d'autre part, l'importance et la nécessité de « *verbaliser et expliciter les façons de faire* » (ibidem), c'est-à-dire expliciter l'apprentissage afin de permettre à l'apprenant de progresser (voir partie théorique pp.158-171).

Nous sommes persuadée que l'interaction avec d'autres apprenants demeure un espace d'échange et de confrontation des représentations. Elle permet à chaque apprenant de partager avec d'autres apprenants, des informations et des ressources, d'évaluer ses propres compétences par comparaison avec celles des autres, d'expliquer ses stratégies et de connaître les stratégies employées par les autres, de voir comment ils ont procédé pour résoudre tel problème, quelles sont les causes de la réussite ou de l'échec de la tâche ; ce qui peut réduire les écarts entre les apprenants efficaces et constituer une aide aux élèves en difficulté.

Selon la conception socioconstructiviste (voir partie théorique), la réussite et l'autonomie de l'apprenant nécessitent de connaître les processus d'apprentissage pour engager l'action, réguler et gérer de façon efficace sa démarche ou sa pratique. C'est dans ce sens que les concepteurs du programme ont résumé les points, que nous avons déjà soulignés, concernant l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives, par l'emploi des expressions suivantes : « apprentissage explicite » ; « *des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue* » « *outils intellectuels et méthodologiques* » pour désigner les techniques qui favorisent l'autonomie de l'apprenant et facilitent l'appropriation des savoirs :

« *Assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active* » (Programme de français, 2009 : 6). Ils soulignent le rôle du professeur qui organise les conditions favorisant la construction de nouvelles connaissances chez les

élèves et doit également proposer des situations d'apprentissage significatives et variées qui contribuent au développement des compétences cognitives et métacognitives de ses apprenants et leur permettre de s'approprier le savoir et le savoir-faire.

Pour déterminer la mission de l'école, celle d'outiller le petit apprenant et lui permettre de confronter les situations-problèmes à l'école et hors de l'école, les auteurs du programme emploient des verbes qui traduisent des objectifs généraux : « assurer aux élèves l'acquisition des connaissances.. » ; « doter les élèves de compétences.. » ; « consolider les apprentissages » ; « développer les apprentissages » ; « élever le niveau de maîtrise » (Programme de français, 2009 : 6).

Par ailleurs, pour insister sur la place du sujet apprenant, le rôle et la valeur de son action dans le développement des compétences transversales, intellectuelles et méthodologiques, entre autres, les concepteurs du programme emploient des verbes exprimant une performance cognitive et des activités identifiables comme : « exercer des choix motivés » ; « résoudre des problèmes » ; « se doter d'une méthode de travail efficace » ; « utiliser les ressources nécessaire à la tâche », « respecter un chronogramme » (Programme de français, 2009 : 6-7).

La comparaison entre l'ancien programme de 5^{ème} année primaire(2006) et le nouveau programme(2009), comme exemple, révèle que le nouveau programme marque ses distances par rapport au précédent. Le choix du lexique employé par les auteurs pour formuler les objectifs du programme de 5^{ème} année primaire, montre que l'on vise à passer d'un enseignement implicite à un enseignement explicite. Voici un exemple :

-« *Approfondir les apprentissages installés depuis la 1^{ère} année d'enseignement de français à l'oral et à l'écrit, en réception et en production* » (Programme de français, 2006 : 5).

-« *Dans la continuité des programmes de 3^{ème} et 4^{ème} AP, ce programme est consacré à la **consolidation des apprentissages qui se feront de manière plus explicite**. Il permet la **prise de conscience du mode de fonctionnement** de la langue à des fins de communication* » (Programme de français, 2009 :5).

3.1. La démarche de résolution de problèmes

La démarche de résolution de problèmes est appelée à jouer un rôle particulièrement important dans l'apprentissage en Algérie. Les auteurs du programme estiment qu'une multitude de situations de classe exigent le recours à diverses stratégies de résolution de problèmes et que *« c'est par la diversité des situations problèmes auxquelles il devra faire face, que l'élève sera amené à découvrir qu'il peut y avoir plusieurs démarche possibles, qu'elles ne sont pas toute également efficaces et que leur caractère plus ou moins approprié, dépend souvent du contexte dans lequel elles s'inscrivent et des ressources dont il dispose »*(Document d'accompagnement, 2009 : 5)

3.1.1. Qu'est qu'une démarche de résolution de problèmes ?

Certains spécialistes en psychologie de l'apprentissage (Wason et Shapiro, 1971) ; (Wason et Evans, 1975) ; (Evan, 1982) ; (Cheng et Holyoak, 1985) ont contribué à la diffusion, dans le domaine de l'éducation, de la démarche de résolution de problèmes. Les études de ces spécialistes s'inscrivent dans leur grande majorité sur fond de cognitivisme (l'étude des processus d'acquisition des connaissances et de traitement de l'information).

Les préoccupations de ces pédagogues sont beaucoup plus centrées sur la résolution du problème, les difficultés rencontrées par les apprenants, le raisonnement, les processus mentaux intervenant dans la résolution et les méthodes de résolution suivies par ces derniers lors de leurs apprentissages, que le problème lui-même, en tant qu'outil pédagogique (Gilis & Guillaume, 1995 : 4).

Les auteurs du programme définissent la situation problème comme *« une situation d'apprentissage conçue par l'enseignant, dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre »* (document d'accompagnement, 2009 : 6). Ils ajoutent que pour rendre possible cette dynamique de travail, *« la situation problème doit avoir un sens pour eux (les élèves) ; doit être liée à un obstacle repéré dont les apprenants doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs conceptions ; doit faire naître un questionnement en eux ; doit déboucher sur un savoir d'ordre général (notion, concept, règle, compétence, savoir-faire, savoir être, savoir devenir) ; doit faire*

l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition » (document d'accompagnement, 2009 : 6).

4. Enseignement du français et volume horaire

Le volume horaire annuel est réparti comme suit :

Niveau	Nombre de semaines/année scolaire	Nombre de semaines/ l'année Pour l'application du programme	Nombre de semaines évaluation	Volume Horaire hebdomadaire	Durée d'une séance	Séance remédiation
3 ^e AP	32 semaines	28semaines	4 semaines	3heures	45mn	
4 ^e AP	32 semaines	28semaines	4 semaines	5h.15m	45mn	01
5eAP	32 semaines	28semaines	4 semaines	5h.15m	45mn	01

(Programme de l'école primaire, 2009 :12)

Le nombre total de semaines d'apprentissage visant l'application du programme est de 28 semaines, en plus de 04 semaines destinées aux évaluations. Le volume horaire hebdomadaire de l'apprentissage pour l'enseignement du français est de trois heures réparties au cours de la semaine, c'est-à-dire une séance de 45 minutes quatre fois par semaine (Document d'accompagnement, 2009 :6).

Nous estimons que le volume horaire est en inadéquation par rapport aux attendus du programme du cycle primaire car la salle de classe constitue le seul espace francophone pour presque la majorité des apprenants algériens. Et « *pour la majorité de ces élèves (algériens), la langue française n'est jamais la langue maternelle et son usage en milieu familial est assez restreint* » (Morsly, 1984 : 24).

5. L'organisation de l'enseignement du français à l'école primaire

Les nouveaux programmes de l'école primaire, surtout ceux publiés au mois de juin 2011, soulignent trois phases d'apprentissage pour les années du cycle primaire.

-La première année de français qui concerne la troisième année primaire (apprentissages premiers).

- La deuxième année de français réservée pour la quatrième année primaire (consolidation des apprentissages premiers).
- La troisième année de français réservée pour la cinquième primaire (approfondissement des apprentissages).

Comme nous nous intéressons à la compréhension de l'écrit à l'école primaire, nous allons définir et analyser la place de la lecture compréhension dans les nouveaux programmes de français de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} AP. En revanche, nous nous étalerons surtout sur la 5^{ème} AP parce que c'est une année charnière : elle achève le cycle primaire, prépare l'accession au collège et vise l'approfondissement des connaissances des apprenants afin de les préparer à l'examen final.

5.1. L'enseignement du français en troisième année primaire

Le parcours de l'école primaire est de cinq ans, entamé par les apprenants à l'âge de six ans. L'enseignement de la langue française débute dès la troisième année primaire et se poursuit jusqu'à la cinquième année ; ce qui fait un total de trois ans d'enseignement. En fait, dans le cadre de la réforme du système scolaire, il est introduit à partir de la deuxième année, mais les responsables du système éducatif ont pris la décision durant l'année scolaire 2003/2004, de le reporter à la 3^{ème} année parce qu'ils ont constaté qu'une seule année scolaire était insuffisante pour acquérir les notions de base de la langue maternelle qui, d'après les chercheurs (M. Dabène, 1994 ; Troubetskoy, 1949 ; Galisson, 1980), est indispensable à l'acquisition d'une langue étrangère. Le recours à la langue maternelle peut, dans certains cas, être considéré comme une stratégie de communication favorable à l'appropriation de la langue cible.

5.1.1. L'Objectif Terminal d'Intégration (OTI) pour la 3^{ème} A P

L'objectif terminal pour la 1^{ère} année d'apprentissage du français à l'école primaire vise à permettre à l'élève « *mis dans une situation de communication significative, de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit* » (Programme de français de 3^{ème}, AP : 2009). Atteindre cet objectif

terminal nécessite de développer des compétences en compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite. Ces compétences et ces objectifs d'apprentissage sont répartis sur quatre projets d'apprentissage dont les thèmes sont relatifs à l'école, la famille, l'environnement immédiat de l'élève, la vie quotidienne rythmée par les activités scolaires, familiales ou sociales (Ibid.).

5.1.2. La place de la compréhension de l'écrit dans le programme de 3^{ème} AP

Le développement d'une compétence en compréhension écrite vise à rendre l'apprenant capable de « lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots » (Ibid : 6). Cette compétence se traduit en objectifs d'apprentissage visant la maîtrise du système graphique du français, la construction du sens d'un court texte et la maîtrise de la lecture à haute voix.

5.1.3. Les objectifs d'apprentissage de la lecture compréhension

Parmi les objectifs d'apprentissage prévus par les concepteurs du programme en 3^{ème} année primaire, nous citons les suivants :

- « - Etablir la correspondance graphie /phonie.
- Connaître les signes de ponctuation qui déterminent l'unité phrase.
- Connaître la présentation du texte.
- Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur la silhouette des textes.
- Utiliser les illustrations pour retrouver des éléments du texte (Lieu, thème, personnages).
- Identifier le thème général en s'appuyant sur les mots connus et les mots outils
- Réaliser une bonne prononciation/articulation » (Programme de français de 3^{ème} AP, 2009 : 6)

5.1.4. Le choix des textes

Le programme de 3^{ème} AP préconise de familiariser l'apprenant avec des écrits variés (courts récits, courtes descriptions, petits dialogues), accessibles et attrayants dont la longueur varie entre 20 et 50 mots (avec un pourcentage inférieur à 10 % de mots nouveaux), comme les comptines, les affiches, les recettes, la lettre, la

liste...etc. Les textes à proposer doivent être accessibles et intéressants, en rapport avec les préoccupations de cette tranche d'âge. Ils doivent traiter de sujets familiers au jeune apprenant. L'apprenant sera sensibilisé au contenu de ces textes, à leur présentation, au message qu'ils véhiculent. La compréhension se manifeste alors à travers :

« -*La réalisation d'une tâche : repérer le titre d'un texte, retrouver les personnages, repérer une caractéristique d'un personnage, nommer un lieu, lire une illustration*

- *la lecture expressive,*

- *l'expression orale : présenter un document ...,*

- *la représentation sous forme de dessins, de schémas, d'illustrations ...,*

- *l'expression par le jeu corporel : lire un conte pour le jouer, pour le mimer »*

(Document d'accompagnement du programme de 3^{ème} AP, 2011 :18).

5.1.5. Le vocabulaire

Les concepteurs du programme savent qu'en classe de langue, l'enseignement apprentissage du vocabulaire est indispensable à la construction d'un savoir lexical et à l'acquisition de la lecture compréhension. En 3[°] AP, l'apprenant doit acquérir un stock lexical qui forme son vocabulaire. Les acquisitions se réalisent par des associations basées sur les formes des mots (aspect sonore et graphique du mot) et leur représentation (iconographique ou gestuelle) et sur les données sémantiques en contexte. C'est pourquoi l'activité de choix pour étudier le vocabulaire est la lecture/compréhension. Le texte est un contexte qui permet une appropriation des mots pour constituer et enrichir le stock lexical de l'élève (Document d'accompagnement, 2011 : 21).

5.1.6. L'évaluation

Afin d'évaluer la compétence de lecture compréhension (lire et comprendre un texte court), l'instituteur doit dégager les critères d'évaluation suivants :

« - *identifier chaque écrit par sa présentation,*

- *bâtir des hypothèses de sens • à partir de l'illustration, de la forme du texte, des chiffres,*

- faire le rapport graphie / phonie,

- bien articuler les sons» (Programme de la 3^{ème} AP, 2011 : 10)

5.2. L'enseignement du français en 4^{ème} année primaire

Le programme de français de 4^{ème} AP vise la consolidation des acquis de la 3^{ème} année et le développement des apprentissages linguistiques pour l'installation des compétences orale et écrite avec des matériaux linguistiques plus riches, plus variés (Programme de français de 4^{ème} AP, 2011 : 8).

5.2.1. Les objectifs d'apprentissage de la compréhension de l'écrit dans le programme de 4^{ème} AP

En compréhension de l'écrit, la compétence à installer chez l'apprenant est formulée de la manière suivante : lui permettre de « lire et comprendre un texte court (de 40 à 80 mots)» (ibid : 13). Cette compétence se concrétise à travers l'atteinte des objectifs d'apprentissage suivants, énoncés par le programme de 4^{ème} AP (2011):

- Etablir la correspondance graphie/phonie régulière et irrégulière dans les mots.
- Distinguer différents documents (livre, dépliant, journal, revue, affiche).
- Utiliser l'illustration pour comprendre le sens d'un court texte.
- Bâtir des hypothèses de lecture à partir d'éléments du texte (ibidem).

Ce programme met en évidence des contenus pour atteindre les objectifs visés. Nous citons les activités telles qu'elles apparaissent dans le programme de 4^{ème} AP(2011).

5.2.2. Les activités d'apprentissages dans le programme de 4^{ème} AP (2011)

- Classement des mots en fonction du graphème final (ail/aille - eil/eille - euil/euille- el/elle).
- Identification des graphèmes complexes dans les mots
- Identification du graphème correspondant à un phonème dans des mots.
- Identification des lettres muettes en finale des mots.
- Repérage des éléments externes d'un document (couverture, titre, format, illustration) pour identifier un support écrit.

- Mise en relation d'un mot ou une phrase avec une image.
- Identification des personnages dans un texte lu à partir des noms et prénoms.
- Identification du cadre spatio-temporel en repérant les adverbes de temps et de lieu.
- Identification des différents moments d'un récit à l'aide des connecteurs logiques (d'abord, puis, enfin) ou chronologiques (hier, aujourd'hui, demain).
- Identification des éléments de la situation de communication (Programme de 4^{ème} AP, 2011). Les concepteurs du programme affirment que ces activités de lecture ont pour objectifs d'amener l'élève à une plus grande compréhension de textes courts mais variés (récits, textes documentaires, poésies ...) et à une utilisation de l'information recueillie pour agir en classe, c'est-à-dire permettre aux apprenants de lire des consignes pour réaliser des tâches scolaires dans le cadre du projet (Programme de français de 4^{ème} AP, 2011 : 16).

5.2.3. Choix des textes

En 4^{ème} AP, et dans le cadre de la consolidation des apprentissages développés en 3^{ème} AP, les textes choisis peuvent atteindre une longueur de 80 mots mais toujours avec un pourcentage inférieur à 10 % de mots nouveaux. On opte surtout pour des textes composés de phrases simples et coordonnées avec des mots relevant d'un vocabulaire courant et adaptés à l'âge et à la sensibilité des enfants (Document d'accompagnement de 4^{ème} AP, 2011).

Les moyens linguistiques à mobiliser en fonction de la consolidation des acquis en lecture compréhension sont définis dans les contenus des domaines suivants :

5.2.4. Vocabulaire

L'enseignement du vocabulaire en 4^{ème} AP vise à consolider et enrichir le stock lexical de base acquis en 3^{ème} AP et à développer l'aptitude à identifier les mots nouveaux qu'on entend ou qu'on lit et l'aptitude à activer ces mots pour construire le sens d'un texte qu'on entend, qu'on lit ou écrit (Document d'accompagnement de 4^{ème} AP, 2011). La séance de lecture est toujours le moment propice qui permet cet enrichissement lexical.

5.2.5. Grammaire

Comme la lecture compréhension et la maîtrise du fonctionnement de la langue sont étroitement liées, le programme de 4^{ème} AP recommande un enseignement explicite de la grammaire dans le but d'apprendre à l'élève à repérer les principes élémentaires de fonctionnement syntaxique et morphosyntaxique de la langue (nous avons abordé cette question dans notre partie théorique, pp. 92-96).

Pendant la séance de lecture compréhension, le professeur est amené à faire découvrir aux apprenants l'organisation de la phrase et de ses principaux éléments (grammaire de phrase) et doit leur permettre de prendre conscience des règles de fonctionnement de la langue dans la dimension textuelle (grammaire de texte). Cette approche permet à l'élève de réfléchir aux différentes stratégies qu'il emploiera pour construire du sens.

5.3. Analyse des objectifs et activités d'apprentissage relatifs à la compréhension de l'écrit en 3^{ème} et 4^{ème} AP

D'après les objectifs d'apprentissage préconisés par le programme de 3^{ème} AP, le système éducatif algérien a opté pour un enseignement/ apprentissage qui se fait sur deux plans : l'appropriation du signe et l'appropriation du sens : la compréhension. Autrement dit, adopter une méthode mixte combinée afin de tirer profit des avantages des deux méthodes, permettre une étude du système graphique de la langue française et aussi développer un seuil minimal de mots qui permet aux apprenant de lire et comprendre un court texte (voir, p.124).

La démarche préconisée par le programme est alors de commencer par le texte comme point de départ, afin d'éviter la présentation des phonèmes sans signification et éviter la complexité de la segmentation écrite qui ne correspond pas toujours à la segmentation orale (Programme de 3^{ème} AP, 2011).

Exemple :

[i le ku tɛ] —→oral : 4 syllabes

Il – é – cou – tait. —→écrit : 4 syllabes qui ne correspondent pas aux

~~~~~ précédentes.

En fait, l'apprenant doit apprendre et intégrer progressivement le système phonologique du français. La prise de conscience de ce système sera déterminante pour le développement de ce qu'on appelle la conscience phonologique (identifier les divers sons du français en liaison avec leurs diverses réalisations), qui est indispensable pour une maîtrise de la lecture et de l'écriture.

Et comme le rapport phonie/graphie est un système complexe (voir partie théorique p : 74), l'apprentissage des phonèmes du français se fait par ordre de difficulté croissante pour l'apprenant en phase d'initiation. La plupart des phonèmes sont présentés par opposition phonologique pour une meilleure distinction et en fonction de leur maîtrise en langue maternelle et en langue d'enseignement : Exemple d'activité d'opposition : tir ≠ tri - pli ≠ pil(e) ... L'opposition de paires minimales permet à l'élève de percevoir les différences qui entraînent le changement de sens. Ex : [p̃] pain / [b̃] bain.

Dans chaque apprentissage on introduit conjointement consonnes et voyelles car ces dernières sont nécessaires • à la prononciation des consonnes et à la fabrication du sens. Dans le cadre d'activités intégrées aux leçons de phonétique articulatoire et de lecture, chaque phonème est accompagné d'exemples. L'enseignant doit mettre en place des exercices de phonétique articulatoire pour aider à construire l'image sonore de chaque son, surtout si celui-ci n'existe pas dans la langue maternelle (Document d'accompagnement, 2011 : 17).

Le programme accorde une grande importance à la qualité articulatoire, l'intonation, le rythme, le débit, la hauteur de la voix et les pauses parce qu'ils sont porteurs de sens et facilitent la compréhension. En effet, une mauvaise articulation entraîne une réception qui gêne la compréhension du message et peut même la fausser, et un même énoncé peut avoir une multiplicité d'interprétations en fonction de la variabilité de la voix (Document d'accompagnement, 2011 : 17). Exemple :

« la porte » peut signifier :

- La porte (on parle de la porte).
- La porte ? (la porte et pas la fenêtre ou autre chose).
- La porte ! (Sortez ! prenez la porte) (ibidem).

Nous soulignons qu'en 3<sup>ème</sup> AP, la progression phonologique proposée comprend 30 phonèmes mais l'apprentissage des six phonèmes [ é ], / ã / , /œ/, /õ/ , / y /, /ʎ/ considérés comme difficiles est réservé à la 4<sup>ème</sup> AP. L'étude de ces phonèmes en 4<sup>ème</sup> AP permet • à l'élève de compléter sa connaissance du système phonologique. Cependant, en première année d'apprentissage du français, il n'est pas nécessaire de faire la différence entre les deux réalisations phonétiques du **a** : [a] patte et [ɑ] pate , [ ɔ ] : Colle, vote, choc.  
[y] : Suie, pluie, lui

En 4<sup>ème</sup> AP, l'apprentissage en lecture compréhension se base sur les acquis des élèves concernant la maîtrise du système phonologique de la langue française, leur capacité à une discrimination auditive et visuelle des phonèmes et à la mise en relation des phonèmes et des graphèmes (objectifs d'apprentissage en 3<sup>ème</sup> AP et qui se poursuit en 4<sup>ème</sup> AP). Il s'appuie toujours sur l'articulation entre décodage et compréhension dans une pédagogie de construction du sens et vise aussi l'acquisition des stratégies convergentes afin de développer la compétence à lire, de manière expressive, de textes courts.

La séance de lecture est considérée comme un axe majeur des apprentissages destinés pour l'apprenant de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années primaires. C'est le moment idéal qui permet de développer le vocabulaire des élèves. L'inconvénient, est qu'en 3<sup>ème</sup> AP, l'apprenant comprend beaucoup plus de mots qu'il n'en emploie dans les tâches langagières orales ou écrites.

**En 4<sup>ème</sup> AP**, les planificateurs du programme sollicitent les aptitudes cognitives de l'apprenant et proposent de capter son attention et de mobiliser ses capacités d'observation, de comparaison et de déduction. Le professeur doit veiller à développer le répertoire lexical des apprenants à travers une démarche qui permet d'identifier le matériau linguistique, l'enrichir (synonymie, antonymie...) et le réinvestir dans des activités de réemploi (complétion de phrases, enrichissement d'un dialogue, de bulles dans une BD...), à des degrés de difficulté différents mais toujours adaptées au niveau de la classe et illustrées par des exemples concrets(ibidem).

Les auteurs du programme de 4<sup>ème</sup> AP mobilisent les connaissances grammaticales et lexicales au profit de la lecture compréhension. L'objectif est double : permettre aux apprenants de profiter de la séance de lecture afin d'enrichir les connaissances lexicales mais aussi leur permettre de s'imprégner des structures linguistiques pour organiser leur recherche de prise d'indices afin de comprendre et construire le sens du texte. Ainsi, l'élève sera amené à identifier les éléments qui assurent l'unité d'un texte à travers les manipulations syntaxiques (dans le texte à lire) qui lui permettent de repérer les différents fonctionnements qui l'aideront à construire le sens. Voici des exemples à titre indicatif :

- « -trouver des substituts lexicaux et grammaticaux (l'usage des pronoms),
- substituer un mot à un autre, à un groupe de mots (synonymie),
- rétablir la chronologie des événements dans un texte par la gestion des temps verbaux,
- transformer une phrase affirmative en phrase négative,
- numéroter pour distinguer des parties dans un texte,
- trouver des expansions pour une phrase ou un segment de phrase,
- supprimer des mots dans une phrase sans en altérer le sens,
- ponctuer un texte court » (Programme de français de 4<sup>ème</sup> AP, 2011 : 24).

Cependant, nous soulignons le fait que le programme n'évoque pas la façon dont la lecture doit s'effectuer, surtout en 3<sup>ème</sup> AP. Les concepteurs parlent de texte et de combinatoire mais la démarche qui permet l'acquisition du code et l'appropriation du sens n'est pas du tout explicite. Ils ne proposent pas des activités claires qui aident le professeur dans sa pratique d'enseignement.

Travailler sur le code et le sens est une pratique fructueuse, mais reste à choisir l'itinéraire qui correspond le mieux aux capacités des élèves. En effet, pour reprendre l'affirmation de Goigoux (2000), « *le point délicat est le dosage, qui est évidemment évolutif et ne peut faire l'objet d'une programmation rigide* ». Aussi, il nous semble important et même utile de diversifier les exercices dans les deux sens mais surtout des activités qui permettent l'automatisation des processus

de bas niveau afin d'adapter les apprentissages aux acquis des élèves en 1<sup>ère</sup> année d'enseignement/ apprentissage du français.

#### **5.4. Les objectifs d'enseignement du français en 5<sup>ème</sup> année primaire**

Nous présentons les objectifs tels qu'ils apparaissent dans le programme de 5<sup>ème</sup> année primaire:

« **-Consolider** les apprentissages installés depuis la 1<sup>ère</sup> année d'enseignement de français à l'oral et à l'écrit, en réception et en production ;

- développer les apprentissages linguistiques au service de la communication en s'appuyant sur :

-la variété des situations orales et écrites en relation avec les actes de parole

-l'observation réfléchie des faits de langue fondamentaux

-l'enrichissement et l'organisation du stock lexical

**-Amener** l'apprenant à articuler différents acquis en vue de les mobiliser dans des situations de communication variées.

**-Préparer** l'élève à l'épreuve de fin de cycle » (programme de 5<sup>ème</sup> AP, 2009 : 6).

Le programme de la 5<sup>ème</sup> année primaire se situe dans le prolongement de celui des 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années primaires. Il n'est plus basé sur la logique d'exposition de la langue mais repose sur une conception de l'apprentissage qui valorise l'acquisition progressive des savoirs et savoir-faire et le développement des compétences d'une année à l'autre, de façon structurée.

##### **5.4.1. Les compétences de fin d'année énoncées dans le programme de français de la 5<sup>ème</sup> année primaire (2009)**

|                                                  |                                              |                                                |                                               |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>A l'oral<br/>/compréhension<br/>(écouter)</b> | <b>A l'oral<br/>/expression<br/>(parler)</b> | <b>A l'écrit<br/>/compréhension<br/>(lire)</b> | <b>A l'écrit<br/>/expression<br/>(écrire)</b> |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|

|                                                    |                                                                       |                                                                                                   |                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Construire le sens d'un message oral en réception. | Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. | Lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome. | Produire un texte d'une trentaine de mots environ en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### **Les compétences de fin d'année de la 5<sup>ème</sup> AP(2009)**

Les compétences citées dans le programme de 5<sup>ème</sup> AP permettent l'atteinte d'un objectif terminal pour le cycle primaire, dénommé « Objectif Terminal d'Intégration (OTI) ». Cet objectif terminal se situe (comme nous l'avons souligné) dans le prolongement de celui de la 3<sup>ème</sup> AP et la 4<sup>ème</sup> année primaire.

**L'OTI de la 3<sup>ème</sup> AP** « *Au terme de la 3<sup>ème</sup> AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit*»

**L'OTI de la 4<sup>ème</sup> AP** « *Au terme de la 4<sup>ème</sup> AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné*» .

**L'OTI de la 5<sup>ème</sup> AP** « *Au terme de la 5<sup>ème</sup> année, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit adapté à une situation de communication donnée et mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux* » (Programme de 5<sup>ème</sup> AP, 2009 : 5).

L'atteinte de cet OTI assure à l'apprenant, le passage vers le cycle moyen et lui permet d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes afin d'installer de nouvelles compétences.

#### **5.4.2. Contenus d'enseignement /apprentissage langagiers en 5<sup>ème</sup> AP**

C'est toujours dans le cadre du projet que les apprentissages langagiers à l'oral et l'écrit à l'école primaire sont développés. En 5<sup>ème</sup> AP, l'élève doit être capable d'identifier la situation de communication, d'arrimer son propos au thème développé et de produire un énoncé intelligible pour communiquer avec autrui.

Les actes de parole déjà étudiés en 3<sup>ème</sup> AP et en 4<sup>ème</sup> AP, comme par exemple : « *l'utilisation progressive d'énoncés standardisés, avec des variantes lexicales et syntaxiques pour établir une situation de communication minimale* » (Programme de français, 2009 :15), seront combinées pour se rapprocher le plus possible de situations authentiques permettant d'apprendre à « saluer », « demander quelque chose », « refuser », « expliquer », « remercier », « souhaiter » « montrer » (Programme de français, 2009 : 15).

**-A l'oral :** l'apprenant doit pouvoir participer à l'échange en utilisant le code avec la superposition des éléments prosodiques dans une situation de communication (ibidem).

**-A l'écrit :** l'élève est appelé à nommer/désigner (des êtres, des animaux, des choses) à décrire (des objets, des êtres, des animaux) à décrire des actions, à raconter des événements, à demander/à transmettre des informations, à donner un avis dans des situations de communication données (Ibidem).

#### **5.4.2.1. Apprentissage linguistique**

Les activités abordées de manière explicite en 4<sup>ème</sup> AP donneront aux apprenants des outils qu'ils pourront réinvestir dans des situations d'énonciation en 5<sup>ème</sup> AP. « *En 5<sup>e</sup> AP, l'étude de la langue sera abordée de manière explicite. Des activités d'ordre linguistique doteront les apprenants de ressources linguistiques qu'ils pourront mobiliser dans des situations de communication. Ces activités ont pour but de permettre une utilisation correcte des outils linguistiques qui assurent au texte et à la phrase cohésion et cohérence* » (Programme de français, 2009 :15). La pratique de telles activités conduit les apprenants vers une analyse plus systématique de la langue. Nous reprenons les activités telles qu'elles sont proposées par le programme de 5<sup>ème</sup> AP (2009) :

**Tableau(1)** Les activités proposées par le programme de français de 5<sup>ème</sup> AP, 2009 : 12 )

| Les notions                                                                                                     | Les contenus                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| des articulateurs ou tous les mots sur lesquels reposent la chronologie et les relations logiques du texte.     | les marqueurs de temps (hier, aujourd'hui, bientôt,...)<br>les adverbes de liaison (d'abord, puis, finalement, ...) et les conjonctions de coordination (mais, et, donc, ...) ; les articulateurs organisationnels mettant en relief la place de l'information (d'une part...d'autre part...premièrement..) |
| - des <b>substituts</b> ou tous les mots qui remplacent ou qui reprennent des éléments déjà posés dans un texte | pronoms personnels,<br>pronoms possessifs<br>pronoms démonstratifs,<br>synonymes<br>termes génériques                                                                                                                                                                                                       |
| -la ponctuation qui assure une fonction dialogique dans le texte                                                | Les parenthèses,<br>les tirets, les guillemets, les deux points                                                                                                                                                                                                                                             |
| -des réseaux de signification qui assurent la cohérence sémantique d'un texte.                                  | alternance des temps,<br>lexique thématique,<br>numérotation dans un texte...                                                                                                                                                                                                                               |

On s'attachera en 5<sup>ème</sup> AP à faire observer les textes pour retrouver les temps verbaux, les personnes, les articulateurs et les verbes modaux (je pense que, je crois que, j'estime que...). Cette analyse permet à l'élève d'organiser et d'enchaîner chronologiquement et logiquement les unités linguistiques et extralinguistiques (gestes, ton, ...) pour dire ou raconter à son tour des événements réels ou fictifs (Programme de français, 2009 : 16).

**Tableau(2)** Les activités proposées par le programme de français de 5<sup>ème</sup> AP (2009 : 14)

Au niveau de la phrase, les notions abordées sont les suivantes :

| Les notions                        | Les contenus                                        |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| La phrase simple : types et formes | Les formes de phrases :<br>- la phrase affirmative, |

|                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                     | <p>- la phrase négative (ne ... pas, ne ... plus, ne ... rien, ne ... jamais).</p> <p>Les types de phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la phrase déclarative,</li> <li>- la phrase interrogative (avec est-ce que, avec les mots interrogatifs).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>L'analyse de la structure élémentaire de la phrase simple (unité linguistique et sémantique)</p> | <p>Les constituants de la phrase simple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La phrase et ses constituants</li> <li>- la phrase à deux constituants : GNS + GV (V ou V +Cp du verbe),</li> <li>- la phrase à trois constituants : GNS + GV + GNP (circonstanciel).</li> </ul> <p>II- Le groupe nominal et ses constituants</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le nom et le déterminant + nom.</li> <li>- Les déterminants dans le groupe nominal</li> <li>- les articles définis et les articles indéfinis,</li> <li>- les déterminants possessifs,</li> <li>- les déterminants démonstratifs.</li> <li>- L'adjectif qualificatif dans le groupe nominal</li> <li>- la place de l'adjectif qualificatif,</li> <li>- l'accord de l'adjectif qualificatif.</li> <li>- Les pronoms personnels</li> <li>- les pronoms personnels sujets.</li> </ul> <p>III- Le groupe verbal et ses constituants</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le groupe verbal (GV)</li> <li>- le verbe,</li> <li>- le verbe + GN1 (COD : complément essentiel),</li> <li>- le verbe + GN1 (COD) + GN2 (COI : complément non essentiel).</li> <li>- Les pronoms compléments (le, la, l', les).</li> </ul> |
| <p>Les mots et leur formation</p>                                                                   | <p>*Par affixation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-préfixation</li> <li>-suffixation</li> </ul> <p>*Par nominalisation :</p> <p>Radical du verbe + suffixe.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |



Le tableau ci-dessus montre la valeur et la nécessité des connaissances linguistiques de base. Ces connaissances interviennent aussi dans la lecture/compréhension (comme nous l'avons vu dans la partie théorique pp. 42-43) selon deux voies différentes mais complémentaires (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 33). Elles facilitent l'intégration sémantique en précisant le type de relation entre les propositions à traiter (rapport d'opposition, de causalité, de conséquence ou autres) (Golder & Gaonac'h, 1995 : 78), donnent un effet facilitateur sur la vitesse de lecture et favorisent le maintien de la formulation littérale (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 38).

Afin de lier les manipulations syntaxiques à la communication orale et écrite, les concepteurs du programme de français insistent sur la nécessité d'étudier les faits syntaxiques en contexte (programme de français, 2009). Ils rejoignent les cognitivistes (voir partie théorique pp. 42-43) en affirmant que « *l'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral et à l'écrit* » (ibid : 21)

#### **5.4.3. La place de la lecture/compréhension dans le programme de 5<sup>ème</sup> AP**

La loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 Janvier 2008) ne cite pas de manière explicite la lecture mais elle y fait allusion en mentionnant ses caractéristiques. La lecture est considérée comme un moyen « outil » faisant partie des « *... outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active...* » (JO n°04, 2008 :7). Et plus spécialement, la lecture en français, dans le cadre de la maîtrise d'une langue étrangère est considérée comme une « *ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et civilisations...* » (Idem : 8). Elle fait partie des « *... compétences, pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes...* » (ibidem). Le système éducatif s'engage à doter les élèves de cette compétence nécessaire.

Le programme ne mentionne pas de façon claire et explicite les soubassements théoriques de l'enseignement de la lecture /compréhension. Cependant l'écrit et la

compréhension de l'écrit trouvent une place dans le programme de 5<sup>ème</sup> AP, notamment au vu de l'évaluation finale de fin de cycle qui comporte obligatoirement deux parties : la compréhension de l'écrit et la production écrite. La compréhension « *consiste en l'étude d'un texte court narratif, descriptif, documentaire ou dialogué, en relation avec les objets d'étude et les thèmes retenus dans le programme. Le candidat devra lire, analyser et comprendre un texte à l'aide de questions* » (Programme de français, 2009 : 28).

Le programme aborde les principes méthodologiques de la lecture entre autres, « *en lecture, l'apprentissage se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens* » (Programme de français, 2009 : 5). La démarche de la lecture est donc fondée sur un apprentissage du code basé sur la maîtrise de la correspondance grapho-phonique et la combinatoire ainsi que l'accès au sens, et c'est ce qui est souligné par les concepteurs du programme de 5<sup>ème</sup> AP : « *La démarche s'appuie sur **des stratégies convergentes d'appréhension simultanée du code et du sens*** » (Programme de français, 2009 : 8 )

Les auteurs du programme sont conscients que les deux activités (apprentissage du code et du sens) se font en parallèle, et conscients de l'importance de l'enseignement des stratégies de lecture qui est avant tout une pratique sociale. L'enfant apprenant doit, en même temps, découvrir le sens et les correspondances grapho-phonétiques sur des textes complets ayant un sens. Le rôle de l'école, ou plus exactement le rôle de l'instituteur dans l'explicitation des stratégies et des pratiques de lecture compréhension, est primordial.

#### **5.4.4. La progression de l'apprentissage de la lecture compréhension à l'école primaire**

Le tableau suivant détermine la progression de l'apprentissage de la lecture tel qu'il est présenté par le programme de français (2009) :

|                                                                | La lecture                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 <sup>ème</sup> AP<br>Apprentissages<br>premiers              | -Maîtriser le code phonologique<br>-Maîtriser la correspondance graphie/phonie.<br>-Comprendre globalement un texte lu.                                                                                                                                                                       |
| 4 <sup>ème</sup> AP<br>Approfondissement<br>des apprentissages | -Emettre des hypothèses de lecture.<br>-Confirmer ou infirmer des hypothèses de lecture.<br>-Lire un texte pour agir.<br>-Identifier dans le récit, après une lecture silencieuse, les personnages, les évènements, le cadre spatio-temporel.<br>-lire couramment et d'une manière expressive |
| 5 <sup>ème</sup> Ap<br>Consolidation des<br>apprentissages.    | -Lire couramment.<br>-Lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation)<br>-Emettre des hypothèses de lecture<br>-Identifier après une lecture silencieuse, personnages, actions, résultats, lieux et enjeux.<br>-Lire un texte et en résumer l'essentiel.                            |

**Tableau 3** : La progression des apprentissages dans le programme de français, 2009 :10

La lecture du tableau révèle que la 5<sup>ème</sup> année primaire est une année charnière ; elle termine un cycle primaire et prépare l'accession au collège. Par conséquent, elle est destinée à renforcer les connaissances antérieures des apprenants pour une appréhension simultanée du code et du sens à travers l'adoption et le développement des stratégies de lecture. Cela apparaît clairement dans le choix des objectifs. Le programme souligne déjà la méthode adoptée : la méthode globale, et le point de départ de l'apprentissage de la lecture est le texte, en plus de la maîtrise du code phonologique « maîtriser le code phonologique + comprendre globalement un texte ».

### 5.4.5. Profils d'entrée et de sortie

Le profil est une description des activités, habiletés et tâches accomplies ou à accomplir par l'apprenant.

**5.4.5.1. Profil d'entrée :** représente ce que l'apprenant est censé avoir acquis durant l'année ou le cycle précédent, en termes de compétences réceptives et productives. Nous présentons le profil d'entrée en 5<sup>ème</sup> année primaire tel qu'il est décrit dans le programme de français (juillet, 2009)

Le niveau de compétence atteint en 4<sup>ème</sup> AP constitue le profil d'entrée en 5<sup>ème</sup> année primaire. Les verbes qui décrivent les compétences censées avoir été travaillées (mais surtout censées être acquises !) sont du type : *maitriser, exploiter, lire à voix haute, produire* .....

#### Profil d'entrée à l'écrit :

- « -*Maîtriser la correspondance graphie/phonie régulière ;*
- Etablir la correspondance graphie/phonie régulière ;*
- Exploiter le paratexte et l'image du texte : sous-titre, paragraphe ;*
- S'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un texte court ;*
- Lire à voix haute avec une bonne diction et dans les différentes graphies ;*
- Lire des textes différents (comptines, récits, BD,...) de manière expressive ;*
- Produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée ;*
- Complétez des dialogues par une ou deux répliques ;*
- Produire de courts textes pour dialoguer, raconter, et/ou décrire* » ( programme de français, juillet, 2009 : 8).

Les verbes utilisés décrivent les capacités à acquérir, ce qui justifie l'emploi de modalités verbales et temporelles exprimant l'action à venir.

Ces verbes concernent directement chacune des compétences réceptives et productives, comme par exemple : *maîtriser, lire, exploiter le paratexte, identifier, produire*.....

**5.4.5.2. Profil de sortie :** désigne ce que l'apprenant sera capable de mettre en œuvre à la fin de l'année ou du cycle. Il décrit toutes les compétences qui feront l'objet d'apprentissage durant l'année en cours ou le cycle d'apprentissage.

### Profil de sortie à l'écrit :

L'élève doit être capable de :

« -Exploiter des indices pour formuler des hypothèses de lecture

-Lire pour chercher des informations ;

-lire de manière expressive ;

-Identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent...);

-produire des textes pour dialoguer, raconter décrire ou informer ;

-Utiliser une grille critériée pour produire et/ou améliorer

-Donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu» (Programme de français, 2009 : 8).

#### **5.4.6. Analyse des recommandations relatives aux profils**

Les profils présentés dans le programme de 5<sup>ème</sup> AP sont des profils généraux. Ils décrivent des compétences transversales (des compétences très générales) qui s'appliquent à plusieurs disciplines: « exploiter des indices; lire pour chercher des informations ; utiliser une grille critériée, produire des textes.. ». Nous estimons qu'ils mériteraient d'être présentés de manière plus opérationnelle, plus explicite dans le programme de français (savoirs, savoir-faire et savoir être) et devraient être accompagnés de quelques situations d'apprentissage afin de servir de points de repères concrets pour les instituteurs de français.

Par ailleurs, la lecture du profil d'entrée et de sortie de 5<sup>ème</sup> AP montre que le système éducatif accorde une place très importante à l'interaction lecture /écriture : « cette interaction de lecture-écriture est la base de toute approche en langue » (Document d'accompagnement, 2009 : 14).

Cette nouvelle vision pédagogique, prise en charge par le nouveau programme de 5<sup>ème</sup> AP, fait que l'apprentissage de la lecture ne se limite plus au niveau de la phrase ou de la mémorisation des informations. Au contraire, l'activité de lecture repose plus sur la construction du sens à travers l'analyse de l'organisation globale des textes, la connaissance du plan de divers discours (narratif, prescriptif, argumentatif) et la recherche d'informations. Par conséquent, la lecture se transforme en outil d'écriture car elle permet à l'apprenant de découvrir les structures de fonctionnement des textes et peut ainsi « renforcer le lien des élèves étrangers avec la langue qu'ils étudient » (Nataf, 1978 : 205).

Nous pensons que pour tirer profit de cette nouvelle conception de la lecture issue de l'approche communicative (voir partie théorique, pp. 96-98), l'école doit se libérer tout d'abord de la traditionnelle lecture imitative visant la mémorisation des informations. Certes, la mémorisation n'est pas à critiquer mais le rapport de l'école à l'écrit doit changer réellement pour que le choix des textes lus soit plus pertinent, « *qu'il invite à apprendre à lire, c'est-à-dire à repérer des procédés d'écriture à fin de réinvestissement* » (Halté, 1981 : 44).

#### **5.4.7. Textes choisis**

La nouvelle démarche se traduit dans le choix des textes proposés par le programme (2009) qui insiste sur l'importance à connaître plusieurs types de textes afin d'aider le jeune lecteur à élaborer le sens et lui permettre de mettre en place des stratégies de lecture différentes. Les textes proposés « *doivent être suffisamment variés pour pouvoir mener à bien les activités et favoriser les apprentissages. Aussi la sélection pourra-elle s'organiser autour de la fonction des documents : textes qui racontent, qui décrivent, qui expliquent ... Ils peuvent être accompagnés d'illustrations pour faciliter l'accès au sens à l'élève* » (Programme de français, 2009 : 23).

#### **5.4. 8. Les thèmes proposés**

Nous avons vu dans la partie théorique que les élèves avec des connaissances antérieures plus développées retiennent mieux les informations du texte et comprennent mieux (Giassons, 1990). Par conséquent, il serait pertinent de proposer aux apprenants des thèmes variés dans le but d'approfondir leurs connaissances. Nous reprenons le programme scolaire de 5<sup>ème</sup> AP, pour voir si les thèmes proposés par les prescripteurs remplissent cette fonction.

| <u>L'enfant et la cité</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <u>L'enfant et l'école</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <u>L'enfant et le monde</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>-<u>La citoyenneté</u>(le pays, le drapeau, le chant national, les fêtes nationales et religieuses...)<br/> -<u>Les valeurs</u> : le civisme, le respect, la solidarité, l'amitié...<br/> -<u>La famille</u> : la vie en famille.<br/> -<u>La santé et le corps humain</u> : l'alimentation, les vitamines et le développement du corps humain.<br/> -<u>La ville, ses activités et les relations sociales.</u><br/> -<u>Les différents métiers</u> : de la terre, de la mer, de l'artisanat.<br/> -<u>L'environnement</u> : la protection, embellissement, la préservation<br/> -<u>La campagne</u> : le milieu, le mode de vie, relations sociale, les activités....</p> | <p>-<u>Les activités périscolaires</u> : excursions, chorales, sports et activités scolaires.<br/> -<u>Les médias</u> : télévision (documentaires, films, séries) ;<br/> La radio (émissions, reportages) ; le journal (rubriques...)<br/> -<u>les multimédias</u> : Internet, l'ordinateur, les CD...<br/> -<u>Le livre</u> : le lexique, les albums, le dictionnaire, les recueils.<br/> -<u>La bibliothèque</u> : de l'école, du quartier, de la maison de jeunes, le bibliobus.<br/> -<u>Les fêtes à l'école</u> : (la journée du savoir, la journée de l'enfance, la fête de fin d'année, le festival national du dessin, de la chanson scolaire...)</p> | <p>-<u>La communication</u> : le téléphone, les CD,...<br/> -<u>La météo</u> : le bulletin Météorologique, le climat...<br/> -<u>Les voyages</u> : découvertes de sa région, du pays....<br/> -<u>Les transports</u> : les moyens de transport dans sa région, dans le pays, dans le monde.<br/> -<u>La flore</u> : les plantes, les forêts, les jardins, les parcs, les palmeraies, les oliveraies...)<br/> -<u>La faune</u> : lieu et modes de vie des animaux.<br/> -<u>Les peuples</u><br/> -<u>Les journées mondiales</u> : (de l'arbre, de l'eau, du livre...).<br/> -<u>Les manifestations nationales</u> : salon du livre, de l'artisanat, foire agricole...</p> |

**Tableau(4)** : Les thèmes proposés par le Programme de français, 5<sup>ème</sup> AP, 2009 : 16)

### Lecture du tableau

Les thèmes proposés par le programme nous semblent en rapport avec les centres d'intérêt des enfants (la vie familiale, l'amitié, le sport, la télévision, les films, l'alimentation, l'internet, l'ordinateur). Aussi, le programme prend en charge une ouverture plus large sur le monde(les voyages, les peuples du monde..). Cela

nous paraît très important (voir partie théorique, pp.35-36) parce que les connaissances que l'enfant développe sur le monde qui l'entoure, constituent un élément crucial dans la compréhension des textes qu'il aura à lire (Giasson, 1990 : 11).

Ce tableau nous rappelle la notion des « ponts cognitifs » employée par Ausubel (1968), dans sa théorie de l'apprentissage signifiant ; notion qui met l'accent sur la structure cognitive de l'enfant, et qui valorise le rôle des connaissances antérieures de l'apprenant dans l'apprentissage et l'assimilation des connaissances nouvelles. Pour comprendre l'écrit, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (les connaissances antérieures). Les connaissances antérieures sont donc le principal déterminant de ce que l'apprenant peut apprendre. Elles « *déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises* » (Tardif, 1992 : 32) et peuvent servir à élaborer les informations présentes, à émettre des hypothèses sur ces informations (Gaonach, 1987 : 93).

Nous ne pouvons résister à la citation des propos de Wilson et Anderson qui résumant la portée pédagogique de cette idée : « *Pour que les élèves deviennent des lecteurs compétents, il faut que le programme scolaire soit riche en concepts de toutes sortes : histoire, géographie, science, art, littérature..... Toute connaissance acquise par un enfant l'aidera éventuellement à comprendre un texte. Un programme vide de concepts, qui ne repose que sur des exercices artificiels, a des chances de produire des lecteurs vides qui ne comprendront pas ce qu'ils liront. Ce qu'ils ne savent pas leur causera du tort* » (Wilson et Anderson cités par Giasson, 1990 : 12). Les expériences vécues par les enfants (ex : visite au musée, au zoo, voir un film, voyages sur le terrain ...) puis la lecture de textes portant sur les mêmes thèmes vécus, peuvent les aider à comprendre les textes mais à condition de leur permettre d'en parler pour développer leur bagage linguistique, en lecture compréhension (Giasson, 1990 : 14).

#### 5. 4.9. Les objectifs d'apprentissage en lecture compréhension

La construction du programme suppose des choix entre différents types d'objectifs : cognitif, psychomoteur et affectif. Le programme de 5<sup>ème</sup> AP met l'accent sur l'activité cognitive de l'apprenant et sa façon d'agir. Ainsi, en lecture, on vise le développement d'une compétence de fin d'année : « lire et *comprendre* un texte ...et développer un comportement de lecteur autonome » (Programme de français, 2009 : 12). Le développement de cette compétence se fait à travers l'atteinte d'objectifs d'apprentissage cognitifs et psychomoteurs.

Le tableau (5) présente les objectifs d'apprentissage prescrits en lecture compréhension.

**Tableau (5) :** Les objectifs d'apprentissage en lecture compréhension

(Programme de Français de 5<sup>ème</sup> A P, 2009 :10)

| Composante de la compétence                           | objectifs d'apprentissage                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Activités                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -Construire du sens à l'aide d'éléments du paratexte. | <p><b>-Bâtir des hypothèses</b> de lecture à partir d'éléments visibles du texte, amorces des paragraphes, titre, ponctuation. ..</p> <p><b>-Bâtir des hypothèses</b> à partir de l'illustration, du schéma ou de la carte accompagnant le texte.</p> <p><b>-Interpréter</b> des codes: numérotation, fléchage couleurs.</p> | <p>-Lecture silencieuse d'un texte pour répondre à des questions.</p> <p>-Observation et lecture de textes différents pour les classer.</p> <p>-Identifier dans un texte du vocabulaire relatif à un thème.</p> <p>-Identification dans un texte de tous les mots qui désignent le héros.</p> <p>-Repérage des articulateurs pour retrouver l'organisation d'un texte.</p> <p>-Identification dans un texte des temps des verbes en relation avec les indicateurs de temps</p> |
|                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|                                                         |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>-Construire du sens à l'aide d'indices textuels.</p> | <p>-identifier des éléments en repérant les indices textuels visibles (mots en gras, formules récurrentes...<br/>-Identifier les actes de paroles dans des textes qui décrivent ou qui informent.</p> | <p>-Lecture dialoguée<br/>-Lecture de comptines, poésie...<br/>-Lecture dialogue. ...<br/>-Lecture suivie d'un texte long.<br/>-Lecture expressive à haute voix pour informer, pour distraire...</p> |
| <p>-Lire de manière expressive</p>                      | <p>-Respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffle.<br/>-Adopter une bonne vitesse de souffle.</p>                                                                                  |                                                                                                                                                                                                      |

La lecture du tableau montre que le programme insiste sur les objectifs cognitifs (visant les opérations mentales) :

- *Construire du sens*

-*Bâtir des hypothèses de lecture*

-*Interpréter,*

-*Identifier.*

Il vise également l'atteinte d'objectifs psychomoteurs (qui concernent la dextérité dans la manipulation d'objets et l'habileté physique) :

-*Respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffle.*

-*Adopter une bonne vitesse de souffle.*

## 5.5. Nouvelle démarche de la lecture compréhension

D'après le document d'accompagnement (2009), la démarche de lecture compréhension se démarque d'une démarche pédagogique magistrale (qui laisse peu de place à l'activité collective des apprenants), et en même temps semblable à la pratique de Sophie Moirand (1979) que nous avons évoquée dans la partie théorique (p. 96). C'est une pratique de lecture non linéaire qui sollicite l'activité cognitive de l'apprenant, activité incontournable pour une appropriation individuelle. Elle se fait en trois moments :

- ***un moment de découverte, mise en situation*** qui consiste à faire une étude des indices périphériques ou (para texte) à l'aide de formulation d'hypothèses.

- ***un moment d'observation méthodique (analyse/ production)*** qui, par des questions que l'enseignant aura préparées avec soin, peut aider l'élève à faire son « entrée » dans l'écrit. Chaque élève s'appuiera sur les indices pour asseoir sa compréhension et confirmer ou infirmer les hypothèses avancées et construire au fur et mesure le contenu du texte. « *C'est une phase d'échange entre les élèves : on confronte hypothèses et réponses, on les justifie, on les vérifie* » (Document d'accompagnement, 2009 :12). Mais en même temps, les concepteurs du programme ne semblent pas oublier le rôle de l'enseignant, animateur, responsable des apprentissages: « *Toutes les réponses données par les élèves sont à prendre en considération. L'enseignant anime ces échanges, souligne les contradictions, conforte les réponses correctes* » (Document d'accompagnement, 2009 :12).

- ***un moment d'évaluation (faire le point)*** qui est définie en fonction des objectifs fixés et porte sur les compétences visées par l'activité de lecture. « *L'évaluation est définie par rapport aux objectifs que l'on s'est fixés et porte précisément sur les compétences liées aux activités de lecture. Elle concerne l'évaluation de la compréhension, l'évaluation de la lecture expressive (liaisons, ton, vitesse de lecture, prononciation)* » (Document d'accompagnement, 2009 :14)

### 5. 5.1. Analyse de la nouvelle démarche de lecture

Dans le programme de 5<sup>ème</sup> AP, la construction du sens passe par le questionnement du texte : «*Pour faire découvrir le fonctionnement et le sens d'un texte, l'enseignant le fera questionner en recourant à une typologie de questions* » (Document d'accompagnement, 2009 : 12). La question ne doit plus servir seulement comme outil d'évaluation ou instrument qui peut parfois bloquer l'apprenant, mais comme outil de compréhension (nous l'avons mentionné dans la partie théorique, pp. 208-209) permettant au professeur de donner plus d'initiatives à l'apprenant afin de lui faciliter l'exploration du texte et en même temps, lui permettre de faire avancer le dialogue et l'échange (élève/élève, élève/professeur).

Les auteurs du programme visent «*à faire entrer l'élève dans le texte* » (Document d'accompagnement, 2009 :13) à travers une typologie de questions qui multiplie les voies et les pistes de la découverte du texte afin d'arriver à une reconstruction de sens.

Ils proposent plusieurs types de questions : «**Type 1** : celles dont la réponse se trouve directement dans le texte. Elles facilitent l'ancrage dans le texte. **Type 2** : celles qui supposent une compréhension globale du texte. **Type 3** : celles dont la réponse demande une interprétation du texte, où il faut lire « entre les lignes ». Elles exigent souvent un degré de compétence de l'élève en lecture, ou une familiarité avec le sujet dont il est question dans le texte. **Type 4**: celles dont la réponse demande de s'appuyer sur le texte, mais en allant aussi chercher des informations ailleurs (dictionnaire, connaissances personnelles, actualité). **Type 5**: celles dont la réponse est hors du texte (question de grammaire ou vocabulaire posée à la suite du texte » (Document d'accompagnement, 2009 : 12).

Dans ce nouveau programme, le rôle de l'enseignant est bien défini. Il est le «*conducteur (proposant des actions), ou accompagnateur (attendant les propositions pour leur faire discuter) tuteur (dirigeants vers des objectifs qu'il s'est fixés) ou médiateur (prêt à orienter pour profiter du chemin choisi par les élèves), il laisse plus ou moins d'initiatives aux élèves* » (Larcher & Peterfalvi, 2006 : 82).

### 5.5.2. Analyse des objectifs d'apprentissage en compréhension de l'écrit

Nous avons vu que la compétence de fin d'année, à l'écrit, visée par le programme de 5<sup>ème</sup> AP, consiste à développer chez le jeune apprenant un comportement de lecteur autonome.

A ce niveau, la question qui se pose est la suivante : les objectifs proposés pourraient-ils permettre à l'apprenant de devenir un lecteur autonome ? Est-ce qu'ils résument les opérations mentales à travers lesquelles le sujet saisit et traite l'information ?

Il faut rappeler que la rénovation préconisée par le nouveau programme 2009) est conditionnée par l'action de l'apprenant, car c'est « *dans l'action elle-même, que s'accomplit un travail de la pensée* » (Malglaive, 1990 : 89). C'est l'action qui permet la réalisation d'un projet, oriente l'activité du sujet et le pousse à s'adapter en permanence, à construire de nouvelles représentations et de nouveaux modèles. C'est cette adaptation qui donne naissance à une forte disposition à apprendre, à construire son savoir.

Le nouveau programme préconise une centration sur l'apprenant, sur son action mais ne s'appuie pas sur ce qui est significatif, c'est-à-dire sur des contenus qui ont un sens pour l'apprenant et qui débouchent sur un véritable apprentissage. Malgré la préoccupation affichée de qualité au niveau des acquis, on est souvent dans une démarche traditionnelle de la lecture. Le souci d'amener l'élève à effectuer une véritable lecture compréhension n'apparaît pas de manière explicite dans les objectifs et les compétences.

Le programme propose des compétences transversales (macro : générales), comme, par exemple : « *Assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires. Doter les élèves de compétences pertinentes* » (Programme de français, 2009 : 6) et des compétences disciplinaires (compétences opérationnelles, c'est-à-dire les compétences que l'élève doit développer pour être capable de réaliser une tâche ou plus exactement pour atteindre les objectifs terminaux : « *lire de manière expressive* » (Ibid :8), mais pas des compétences à la fois pertinentes et opérationnelles qui ont un sens et qui permettent aux

professeurs de se situer par rapport au tout et aux apprenants d'agir. Ce qui doit nous préoccuper ce n'est pas la quantité mais bien la qualité des acquis.

En didactique des langues, la notion d'objectif désigne le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés. Elle implique que l'on fixe en même temps les modalités d'atteinte et qu'on arrive à mettre en place les moyens pour sa réalisation : contenus d'enseignement, activités pédagogiques, types de méthodes, progression, stratégies, système d'évaluation. C'est pourquoi, nous pensons que le programme n'explicite pas le type d'opérations mentales mis en jeu durant la lecture compréhension d'un texte. Les objectifs d'apprentissage doivent mettre en évidence la nature et les caractéristiques des opérations cognitives impliquées dans le processus d'enseignement/ apprentissage de la lecture compréhension, à savoir l'utilisation et l'adaptation des stratégies aux différents types d'activités. Autrement dit, l'objectif d'apprentissage doit préciser le contenu-matière sur lequel il porte (par exemple : déterminer la structure narrative d'un récit au lieu de « *savoir lire un récit* » ; apprendre à construire une représentation mentale cohérente qui prend en considération les indices textuels, au lieu de « *identifier des éléments en repérant les indices textuels* »). L'objectif d'apprentissage doit porter sur une activité identifiable par un comportement observable et doit mentionner les conditions matérielles dans lesquelles l'élève sera placé.

La connaissance de la part du professeur de la nature des objectifs que l'on veut atteindre, est une des conditions nécessaires pour assurer l'efficacité de l'enseignement. Autrement dit, pour que l'aide du professeur ait une incidence efficace sur la construction significative des apprentissages, il faut impérativement qu'il connaisse la nature des objectifs et leur processus de construction (Merieu, 1992).

Nous estimons que le développement chez le jeune apprenant d'un comportement de lecteur autonome suppose un effort régulier et patient qui nécessite l'amélioration de l'identification des mots et la diversification des stratégies de compréhension des textes (Cèbe et Goigoux, 2009). Notre objectif à tous est un enseignement explicite, profitable à tous les apprenants, mais

surtout bénéfique aux plus faibles d'entre eux. L'itinéraire, parmi d'autres, serait une planification rigoureuse des objectifs d'apprentissage et des séquences d'apprentissage qui prendrait en compte toutes les procédures de lecture compréhension et les habiletés qui fondent la réussite en lecture compréhension (voir partie théorique, pp.113-122) et pourraient aider à garantir aux apprenants l'accès aux compétences souhaitées et, en même temps, donner aux professeurs une vue bien claire des objectifs et de la manière de les atteindre.

### **5.5.3 Les activités de lecture compréhension proposées par le programme**

Le programme de 5<sup>ème</sup> AP propose des activités qui déterminent le contenu de l'enseignement de la lecture et qui, d'après les concepteurs de ce programme garantissent l'accès à la compétence signalée : « *lire et comprendre un texte et développer un comportement de lecteur autonome* ». Les activités se présentent de la manière suivante, dans le programme de français (2009 : 11) :

« *-Lecture silencieuse d'un texte.*

*-Observation et lecture de textes différents, pour les classer.*

*-Identifier dans un texte le vocabulaire relatif à un thème.*

*-Identification dans un texte de tous les mots qui désignent le héros.*

*-Repérage des articulateurs.*

*-Identification dans un texte des temps des verbes.*

*-Lecture dialoguée.*

*-Lecture de comptines, poésie...*

*-Lecture dialogue.*

*-Lecture suivie d'un texte long.*

*-Lecture expressive à haute ».*

### **5.5.4. Analyse des activités proposées par le programme de 5<sup>ème</sup> AP**

Il faut reconnaître que les contenus et les activités forment la matière principale des programmes. Ils occupent une place importante dans l'enseignement

de la langue car ils rendent le savoir transparent et accessible (Meirieu, 1987) et permettent à l'enseignant et à l'apprenant d'atteindre les objectifs assignés.

A ce propos, des questions méritent d'être posées : la liste des activités proposées est-elle suffisamment riche et variée ? Les situations proposées permettent-elles de développer la compétence disciplinaire de fin de 5<sup>ème</sup> AP exigée par le programme : «lire et comprendre un texte de (80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome » (Programme de français, 2009). Les activités proposées permettent-elles à l'apprenant de prendre l'initiative de ses activités d'apprentissage ?

Nous reconnaissons qu'une véritable réflexion a été menée sur les objectifs de l'enseignement du français dans le but de «mettre l'élève au cœur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et à la restructuration de ses apprentissages» (ibid : 4). La volonté affichée de développer les opérations cognitives de haut niveau apparaît de façon claire à travers les termes employés par le programme : analyse, synthèse, résolution de problèmes. En revanche, les activités proposées ne mettent pas en œuvre les objectifs cognitifs formulés par le programme («construire du sens....bâtir des hypothèses de lecture.....interpréter...identifier... »(Ibidem).

On parle de la langue comme «objet d'étude, un objet sans cesse en construction sur le plan textuel puis sur le plan phrastique » (ibid : 16) mais la liste des activités proposées ne contient pas assez d'exercices sur les règles de cohérence textuelle ou des activités portant sur la substitution grammaticale et lexicale.

Il faut rappeler que dans ces conditions, il est nécessaire de recourir à la grammaire de texte afin de permettre une découverte des règles de fonctionnement des unités linguistiques dans la phrase et, au-delà, dans le texte. La grammaire textuelle permet l'étude des outils grammaticaux et lexicaux et des relations qu'ils établissent entre les éléments de l'énoncé, pour assurer la cohérence et la cohésion d'un texte.

Cette grammaire qui dépasse la phrase se donne pour objet d'étude le texte en tant qu'unité complexe. Elle questionne l'élaboration du texte, sa construction, et le développement de l'information qui en assure la progression (Coste, 1999).

Nous sommes convaincue que les activités pédagogiques qui permettent une excellente application des objectifs et des contenus en compréhension de l'écrit, sont celles qui s'orientent vers ce qui favorise une meilleure anticipation du sens, l'élaboration d'hypothèses, l'activation des connaissances déjà acquises et la construction d'une représentation adéquate. Elles doivent être assurées dans un contexte riche qui prend en considération les connaissances linguistiques mais aussi cognitives et métacognitives mises à contribution.

La lecture compréhension repose sur un processus actif dans lequel l'apprenant doit se sentir engagé et responsable. Par conséquent les objectifs et les activités privilégiées doivent être construits à partir de l'analyse de l'opération mentale à effectuer et des matériaux mis en œuvre (Meirieu, 1987), afin de motiver et inciter l'apprenant à ce traitement actif. Nous nous sommes inspirée de l'ouvrage de Cèbe et Goigoux (Lector & Lectrix, 2009 : 25) afin de présenter quelques propositions:

- apprendre à construire une représentation mentale,
- apprendre à reformuler des idées,
- lecture d'un texte prescriptif pour réaliser un produit (recette, montage d'un jouet),
- reformulation de phrases (remplacement, transformation...),
- enrichissement de phrases (compléter une énumération, prolonger une phrase, ajouter...),
- rapporter clairement un événement ou une information simple,
- relire un passage puis reformuler,
- production d'une suite à une histoire lue,
- résumer à partir d'un passage lu puis un court texte, proposer un titrage d'un texte,
- tri de textes (narratif, descriptif, documentaire, poétique, prescriptif),
- éviter la répétition dans un texte par l'emploi de substituts lexicaux,
- éviter la répétition dans un texte par l'emploi de substituts grammaticaux,
- reconstitution de textes à partir de phrases données dans le désordre,
- rédaction de contenus de bulles pour une B.D.
- ponctuation d'un texte donné, remise en ordre d'une phrase complexe,

- résumé guidé d'un texte, complétion d'un texte lacunaire,
- compléter un dialogue, réécriture d'un texte,
- apprendre à expliciter l'implicite,
- apprendre à répondre à une question inférentielle
- ajuster ses stratégies de lecture et de relecture aux questions (questions fermées ou ouvertes, questions inférentielles)
- repérer dans un texte, des informations explicites et les compléter par des informations implicites.
- Lire à voix haute et de manière expressive un texte un peu long après préparation.
- Lire silencieusement un texte narratif ou informatif et le résumer, le reformuler ou répondre à des questions concernant ce même texte.
- Comprendre l'emploi de l'imparfait et du passé simple dans un récit et du présent intemporel dans un texte informatif
- Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres en présentant une justification.
- Adopter une stratégie pour comprendre : identifier des mots inconnus, recourir au contexte, questionner le texte.
- S'appuyer sur des mots de liaison et les marqueurs logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement.
- Apprendre et surtout prendre conscience que la compréhension c'est construire une représentation mentale, à laquelle on doit intégrer progressivement des Informations nouvelles.

Nous reconnaissons que les recommandations officielles visent une amélioration progressive de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et la prise en charge des principales difficultés rencontrées par les élèves, à travers le développement de compétences variées à l'écrit : construire du sens, traiter de l'information, inférer, reformuler, expliquer un processus ; raconter un événement (programme de français, 2009). Cependant, ces recommandations officielles, à notre humble avis, devraient être accompagnées d'instruments didactiques adéquats si nous ne voulons pas qu'elles restent lettre morte : « *La palette d'activités* devra

*être élaborée dans sa cohérence didactique et sa globalité, selon l'organisation séquentielle des situations d'apprentissage mentionnées par le programme* » (Cèbe & Goigoux, 2009 : 23). Cela permet de multiplier les situations qui favorisent l'apprentissage de la lecture compréhension mais aussi permet aux enseignants de disposer de points de repères qui, à la fois, les aident et leur permettent de ne pas réinventer seuls, chaque jour, les activités scolaires et, par-là, maîtriser l'angoisse liée à une possible déviance (ibid).

## **Conclusion du chapitre**

Nous sommes persuadée que le contenu du nouveau programme a évolué mais, en réalité, rien ne bouge. Autrement dit, on a évolué parce qu'on a recensé des savoirs nouveaux en relation avec les travaux des cognitivistes et des socioconstructivistes, or il ne s'agit en aucun cas de citer un certain nombre de savoirs mais de créer un lien dynamique entre activités d'investissement du savoir et activités d'appropriation de ce savoir.

En effet, les auteurs du programme présentent des propositions intéressantes concernant l'apprentissage de la lecture/compréhension: « *construire du sens, exploiter des indices textuels, utiliser une grille critériée, synthétiser l'essentiel d'un message* » (Programme.Officiel,2009 :8) ; et concernant les stratégies, on propose des situations problèmes qui doivent « *faire naître un questionnement en eux(les élèves), faire l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition...* » (Documents d'accompagnement, 2009 : 6), mais on n'évoque pas la compréhension comme objectif à atteindre dans le profil de sortie de la 5<sup>ème</sup> AP, ni le profil d'entrée (en 5<sup>ème</sup> AP) et on consacre peu de réflexion aux activités qui permettent de mettre ces situations d'apprentissage en œuvre.

Le nouveau programme n'accorde pas de place à une pédagogie d'enseignement explicite de cette compétence. Il nous semble que la compréhension est toujours considérée comme sous-jacente à la démarche d'acquisition du code linguistique. Par conséquent, on note une absence de recommandation visant l'utilisation des stratégies de compensation, capable d'équilibrer le manque de

ressources linguistiques chez les apprenants, en langue étrangère et susceptibles de les aider à développer des compétences de construction du sens d'un texte écrit.

En matière d'évaluation formative, les auteurs du programme proposent d'évaluer les acquis des élèves (selon l'approche par compétence) à travers des situations complexes qui nécessitent de comprendre et de produire un texte écrit. *«La compréhension : elle consiste en l'étude d'un texte court narratif, descriptif, documentaire ou dialogué, en relation avec les objets d'étude et les thèmes retenus dans le programme. Le candidat devra lire, analyser et comprendre un texte à l'aide de questions qui porteront sur l'organisation du texte, les réseaux de signification(ou tous les éléments linguistiques qui assurent la cohésion du texte), et l'amèneront à réagir face à ce texte en réponse à une question »* (Programme de français, 2009 : 28-29).

Nous sommes persuadée qu'*« aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés et réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation »* (Porcher, 1997 :11). On parle d'analyse, de compréhension, de réseaux de signification (les éléments linguistiques qui assurent la cohésion du texte) dans l'évaluation certificative mais on ne propose pas d'activités appropriées qui mettent en œuvre ces compétences de compréhension, ni des activités d'évaluation formative qui visent à vérifier l'intégration des acquis et l'installation des compétences. L'évaluation doit être continue afin de donner un enseignement/ apprentissage de qualité. Par conséquent, les besoins et les intérêts des apprenants, les acquis et les difficultés, les stratégies d'apprentissage à développer doivent nécessairement guider l'enseignant dans le choix des situations d'apprentissage et du rythme de leur présentation.

## **Chapitre 2**

### **La compréhension de l'écrit dans les manuels scolaires**

## Introduction

Le manuel scolaire est un objet intermédiaire, source de renseignement sur des phénomènes liés à l'éducation. « *Un maillon du processus de transposition didactique* » (Xavier Rogers & M. Gerard, 2009), intermédiaire entre les programmes prescrits d'une part, et d'autre part des savoirs (savants ou experts) et des pratiques professionnelles des enseignants et des élèves (Perrenoud, 1998).

En complément de l'analyse des programmes que nous venons de mener concernant l'enseignement / apprentissage de la compréhension de l'écrit, nous allons à présent faire une analyse descriptive des manuels de 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année primaire afin de vérifier la concordance entre les directives des programmes officiels, documents d'accompagnements et le contenu des manuels.

Pour circonscrire plusieurs paramètres, nous avons composé une grille d'analyse (voir Annexes), à partir d'autres grilles d'analyse. Nous nous inspirons en grande partie de la grille d'analyse de Javier Suso Lopez (2001) consulté sur site Internet [www.urg.es/~jsuso](http://www.urg.es/~jsuso), le 27-4-2011, et celle du professeur Zetili Abdesslem (2007).

### 1. Présentation du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AP

Le manuel de 3<sup>ème</sup> AP intitulé "Mon premier livre de français" comporte quatre projets :

**Projet 1** : réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles

**Projet 2** : confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.

**Projet 3** : réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars.

**Projet 4** : confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.

Chaque projet est constitué de trois séquences contenant chacune un certain nombre d'activités récurrentes visant l'oral, la lecture, l'écriture ; en plus d'une situation d'intégration et aussi des comptines pour l'acquisition des sons. A la fin du manuel scolaire, des pages outils sont mises à la disposition de l'élève et de

l'enseignant : il s'agit d'un lexique illustré et des histoires à écouter choisies en fonction des thèmes et des actes de paroles relatifs aux quatre projets.

Comme le rôle de l'image à ce stade d'initiation est primordial, les auteurs ont soigneusement choisi des illustrations qui accompagnent les projets présentés afin d'aider les apprenants à comprendre le sens des mots. Aussi, ils ont sélectionné des activités ludiques pour dialoguer et ont exploité des textes variés (fabriqués, adaptés, en plus de textes authentiques). A la fin de chaque séquence de projet, le manuel de 3<sup>ème</sup> AP présente un stock lexical composé de mots nouveaux appris et activés dans des situations d'apprentissage variées.

Pour travailler l'oral, les auteurs du manuel proposent trois activités : « *J'écoute et je dialogue* », « *Je répète* », « *Je m'exerce* ». Les actes de parole sont distribués dans chaque séquence, sur les quatre projets. Certaines structures usuelles ont été vues plusieurs fois et ce, à dessein afin de les renforcer, notamment par l'emploi de variantes (Document d'accompagnement, 2009 : 11). Lors de ces deux moments de réception et de production « *J'écoute et je dialogue* », l'enfant est mis en contact avec un texte oral lu à voix haute et mimé par l'enseignant (e). Les supports sont variés: bandes dessinées, planches, vignettes. L'écoute et le dialogue sont menés de façon simultanée.

L'élève est invité à s'exprimer, toujours guidé par l'enseignant(e). Les actes de parole à réaliser apparaissent au fur et à mesure et les sons à acquérir ou à maîtriser sont contenus dans les mots et les structures à systématiser (ibidem).

Les deux activités « **Je répète et je m'exerce** » visent la mémorisation et l'appropriation des structures de la langue, des actes de parole, des mots nouveaux. En fait, ce travail de systématisation permet à l'enfant de s'approprier l'emploi d'un vocabulaire précis et de s'entraîner à la discrimination auditive, nécessaires à l'assimilation des phonèmes. L'élève réutilise ses acquis dans d'autres situations.

## **2. La lecture/compréhension dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AP**

L'apprentissage de la **lecture** commence par une activité de pré-lecture « *Je prépare ma lecture* » visant à préparer la lecture proprement dite. L'élève, à partir d'images attrayantes, soigneusement choisies, découvre une ou deux phrases de lecture mises en valeur par leur présentation (image, couleurs). Un court dialogue

permet de comprendre la situation. Ces mêmes phrases anticipent sur le texte de lecture présenté dans la rubrique « *Je lis* ».

La démarche de lecture consiste à présenter des phrases types pour l'activité de lecture avec des activités touchant l'acquisition des phonèmes. Quand l'apprenant acquiert presque la totalité des sons de la langue et un minimum de lexique pour pouvoir comprendre un texte globalement, on commence par l'étude de mots, de phrases simples et de textes très courts (10 -15 mots) au début de l'apprentissage, puis on va progressivement aux textes moins courts (20- 30 mots), à la fin de l'apprentissage.

Le dialogue est suivi d'une autre activité « **Je comprends** » composée de questions directes portant sur le contenu iconique, et permettant aux élèves d'anticiper sur le sens du texte.

Dans la rubrique « **Je retiens** », l'élève est amené à retenir des mots et expressions déjà entendus. C'est une phase importante pour la construction du stock lexical.

Suivant les instructions du programme officiel, les auteurs du manuel ont suivi une progression phonologique dans la distribution des 36 phonèmes sur les projets à raison de 3 ou 4 phonèmes par séquence (Document d'accompagnement, 2009 : 11).

La présentation des phonèmes se fait dans le respect des consignes du programme officiel : commencer l'apprentissage par les phonèmes connus de l'élève puisqu'ils existent en langue première d'enseignement. Ainsi dans le 1<sup>er</sup> projet on commence par les phonèmes : [a]– [i] – [m] – [n]. Puis, les phonèmes inconnus de l'élève tels que [e]et [o] introduits dans les séquences 2 et 3 du projet (1). Aussi, le travail se fait par paires minimales: une consonne sourde [t] et une consonne sonore [d], [p] / [b]. Cependant, les phonèmes qui existent en arabe mais pas en français, sont abordés dans le 4<sup>ème</sup> projet :

[ é ] in – ein – ain - aim

[ ɛ ] ai – ê – è – ès - et

[ œ̄ ] eu, eux, eû, œu, œud  
e, eu, œ, œu

[ ã ] an – en – am - em

[ õ ] on - om

[ e ] è – et - er

[ Ì ] gn

### 3. Description du manuel scolaire de 4<sup>ème</sup> AP

Les concepteurs du manuel s'appuient sur l'approche communicative et l'approche par compétences et place ainsi l'apprenant au centre de son apprentissage. Les activités sont sélectionnées dans le but de développer l'autonomie de l'apprenant et lui permettre « d'apprendre à apprendre », c'est-à-dire qu'il va apprendre à communiquer en réalisant des actes de parole qui lui permettront d'agir dans la classe et hors de la classe.

Autrement dit, on vise l'installation de compétences déterminées à l'oral et à l'écrit à travers le développement et la mise en place des savoirs et des savoir-faire. Ces compétences de lecture et d'écriture se concrétisent par le biais d'activités qui répondent aux besoins des apprenants, dans une situation de communication donnée. Cependant, c'est l'apprenant qui est appelé à (re)construire progressivement par une démarche personnelle et active les connaissances à travers des situations d'intégration bien déterminées. Ces situations d'intégrations mobilisent des connaissances antérieures et les rendent opérationnelles. Par exemple, la présentation des indicateurs de temps dans un récit ne se fait pas de manière isolée mais dans un contexte (c'est le cas des textes proposés dans le projet 1, séquence 2). Par conséquent, la séance d'enseignement apprentissage passe par plusieurs moments :

- un temps d'observations et d'imprégnation du fait à étudier,
- un temps d'analyse et d'appropriation,
- un temps de réemploi individuel de façon à permettre leur utilisation par l'apprenant de façon autonome dans une situation d'intégration.

Pour assurer une certaine clarté et une souplesse d'utilisation, les auteurs du manuel ont choisi d'organiser le manuel en deux parties :

- Une première partie destinée à la découverte des activités d'oral, de lecture, de vocabulaire et de production écrite.

-Une deuxième partie intitulée « points de langue » vise la maîtrise de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison. « *Ces points de langue sont abordés de manière explicite et doivent être travaillés en relation étroite avec la découverte du texte de lecture* » (Guide du maître de 4<sup>ème</sup> AP, 2011 : 5).

Le manuel de 4<sup>ème</sup> AP se compose de trois projets, structurés en plusieurs séquences de manière uniforme et répétitive. Chaque projet amène progressivement de nouveaux savoirs : les textes et les activités repris par les rubriques du manuel : « Je lis » ; « je comprends » ; « j'écris » ; « j'apprends » ; « je retiens » ; « j'identifie » sont mis au service de la communication orale et écrite et visent le développement des compétences variées.

Les thèmes des projets proposés correspondent aux centres d'intérêt des apprenants et favorisent la réutilisation de ce qu'ils ont découvert en classe : rédiger une annonce, préparer une affiche pour la fête de l'inter-écoles, compléter des bulles de B D par des paroles de personnages. De même, leur motivation sera suscitée par des activités ludiques qui les impliquent davantage et leur permettent d'apprendre à être autonomes (Guide du maître de 4<sup>ème</sup> AP, 2011 :10)

A la fin de chaque projet on propose une situation d'intégration, une évaluation-bilan et un atelier de lecture. Ces situations permettent aux élèves de mobiliser leurs savoirs et savoir-faire dans des activités en relation avec les différents apprentissages.

### **3.1. Organisation de la séquence d'apprentissage**

Chaque projet se compose de trois séquences. Une séquence débute par une séance d'oral pour entraîner l'apprenant à prendre la parole et constitue en même temps l'occasion d'installer chez lui la graphie des différents sons complexes(S/Z ; In/Ain/Ein/Ien...), puis on enchaîne par des séances de lecture/écriture où l'enfant découvrira :

- des textes variés à lire pour s'entraîner à lire et à accéder au sens du texte,
- apprendre à écrire et s'entraîner à écrire des mots, des phrases, des textes pour encore mieux écrire.

### **3.2. L'évaluation dans le manuel scolaire**

Le manuel (4<sup>ème</sup> AP) propose des activités d'évaluation (« pauses-évaluation » en fin de séquences et « évaluation-bilan » en fin de projets) visant l'évaluation des connaissances et des savoir-faire des apprenants. Ces activités permettent aux apprenants non seulement de mobiliser leurs connaissances de façon autonome mais aussi de vérifier, de mesurer le degré d'apprentissage afin de mieux s'y impliquer pour avancer dans le processus d'apprentissage.

### **3.3. La lecture compréhension dans le manuel de 4<sup>ème</sup> AP**

En lecture, le manuel s'appuie sur les acquis de la 3<sup>ème</sup> AP pour renforcer les compétences en lecture par la présentation de textes divers. Le processus de l'anticipation est mis en place par la lecture du paratexte. Les questions de compréhension mènent l'élève, de manière graduelle, vers la construction du sens du texte. Il incite à la construction du sens à travers la mise en œuvre des découvertes et des habiletés antérieures des élèves-lecteurs. Il propose des questions littérales et inférentielles qui ciblent des éléments du texte et permettent de lever les obstacles à la compréhension.

Les supports écrits mis à la disposition des apprenants sont très variés. Ils sont extraits d'œuvres littéraires. Ce manuel a tendance à refléter un aspect universel dont le centre d'intérêt est le monde et l'être humain afin d'élargir les horizons de l'apprenant ; en voici des exemples : « Les contes africains » (p.36) ; « La voiture du fantôme » de Reberg. Rosy (p.32) ; « Une santerelle qui raconte des histoires » de Raymond Jean (p.28) ; « Dans la forêt amazonienne » (p.22).

L'atelier de lecture est systématiquement organisé afin de soutenir les connaissances et de stimuler l'intérêt des apprenants : il apprend aux élèves à lire différemment d'autres formes d'écrits que les écrits scolaires et présente des activités variées de reconstitution, de ponctuation, des jeux de mots et des comptines.

Les concepteurs des deux manuels connaissent l'importance du jeu et son rôle structurant dans le développement de l'enfant et surtout dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Par conséquent, ils proposent dans les deux manuels des activités ludiques, des boîtes à outils qui consistent à :

- repérer puis à compléter les mots par des syllabes (livre de 3<sup>ème</sup> A:29), (livre de 4<sup>ème</sup> AP : 17),
- compléter les phrases par les mots qui conviennent (livre de 4<sup>ème</sup> AP, p.45), (3<sup>ème</sup> AP, p.41),
- compléter la comptine par les mots correspondants (livre de 4<sup>ème</sup> AP, p.141),
- classer les mots dans la colonne qui convient (livre de 4<sup>ème</sup> AP, pp.23- 27),
- repérer le son qui est répété puis trouver d'autres mots avec les sons étudiés et les écrire dans un tableau (livre de 4<sup>ème</sup> AP, pp. 31, 77,109, 115, 121, 133).

#### **4. Analyse du contenu du manuel de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année primaire**

Les manuels de français de 3<sup>ème</sup>AP et 4<sup>ème</sup> AP sont conçus pour être utilisés en classe, sous la conduite avertie du professeur. Ce sont des supports précieux dont le contenu joue un rôle important dans l'apprentissage de la langue française, en classe et hors la classe. Ils proposent des situations d'apprentissage qui mettent l'élève au centre de la pratique pédagogique, afin de favoriser la réalisation de projets individuels et collectifs.

Ils se caractérisent par la simplicité du discours, la clarté de la présentation et l'abondance des illustrations, le texte et l'image s'unissent pour assurer le déroulement narratif. D'un côté, le code iconique illustre les propos, montre le décor et les actions des personnages ; de l'autre côté, le code linguistique (texte) apporte des informations que l'image ne dit pas. Ils proposent des activités variées, des questionnements, des résumés, des dispositifs de consolidation et d'auto-évaluation des acquis.

##### **4.1. Le manuel de 3<sup>ème</sup> AP**

Le manuel suit la méthode syllabique concernant la présentation du code. Il propose un rythme moyen d'introduction des phonèmes :

-Onze phonèmes environ au cours du 1<sup>er</sup> projet :

**[a]– [i] – [m] – [n]. [e]– [è] – [t ] – [d] [o] – [l] – [r]**

-Onze phonème au cours du 2<sup>ème</sup> projet : **[p]– [b] – [y] – [u]. [f]– [v] – [w ] – [s] [z] – [x] – [ɔ] o-au –eau]**

Cependant, on ne propose que six phonèmes lors du 3<sup>ème</sup> projet :

[k]- [g]-[ ã] **en – an – am – em** -[j] **che - she** -[ ʒ] **j - ge** -[ õ] **on - om**, mais, on insiste sur la révision des paires minimales(an,am,en,em,on, om) dans la troisième séquences afin de montrer aux apprenants la différence de nature entre ce qui s’entend et ce qui se voit (l’orthographe). Le manuel a recours aux activités de classement des mots dans un tableau à double entrée afin de rendre plus claire ladite différence (p.77).

Concernant ce même point, nous estimons que parmi les qualités du manuel de 3<sup>ème</sup> AP, est qu’il n’introduit pas les différents graphèmes d’un même phonème en même temps, mais au cours de plusieurs leçons espacées dans le temps. Par exemple les graphèmes « au » et « eau » sont présentés dans la 3<sup>ème</sup> séquence du 2<sup>ème</sup> projet, alors que le graphème « o » est présenté dans la troisième séquence du 1<sup>er</sup> projet, c’est à dire un mois ou plus après.

Lors du dernier projet on s’intéresse aux phonèmes complexes : [ é] **ai – ê – è – ei** -  
 [ é] **in – im – ain – aim - ein-**  
 -[j] **ia – io - ier**  
 -[ø] **eu - oeu**  
 -[oe] **eu- un – um**  
 -[ ] **gn**  
 -[ ] **ui**

Les phonèmes sont accompagnés d’images contenant les sons étudiés afin de stimuler la mémoire des apprenants.

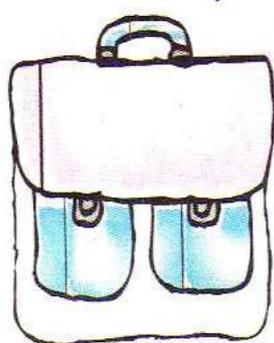
Nous pouvons dire que les deux manuels ne sont pas totalement fidèles aux exigences des nouveaux programmes conçus pour la 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AP (2011). Malheureusement, les auteurs des manuels abordent de manière incomplète les recommandations du programme officiel. Ils n’ont pas planifié de façon rigoureuse les activités nécessaires au développement des habiletés de décodage. Les activités proposées sont trop axées sur la découverte, la réflexion au détriment de l’appropriation systématique de l’écrit (le code).

Rappelons qu’en 3<sup>ème</sup> AP, le programme officiel recommande en premier lieu la maîtrise du système graphique du français tout en visant la construction du sens. Cela se réalise de façon progressive, en commençant par l’élargissement du « *bagage graphique* » (Giasson, 2005 :180) qui permettra à l’élève de maîtriser la correspondance grapho-phonique.

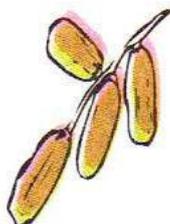
L'enseignement/apprentissage en 3<sup>ème</sup> AP, doit se baser sur une étude approfondie de la combinatoire afin de permettre à l'enfant d'apprendre à associer les lettres entre elles, pour constituer les syllabes prononçables puis des mots (Goigoux et cèbe, 2006 : 33), tout en insistant sur le sens. L'automatisation du traitement du code permet aux élèves de consacrer le maximum de ressources cognitives à la compréhension (voir partie théorique, pp. 70-75).

Le manuel de 3<sup>ème</sup> AP propose des activités variées pour apprendre à lire : dans la 1<sup>ère</sup> séquence du 1<sup>er</sup> projet, le manuel de 3<sup>ème</sup> AP ne présente qu'une seule activité d'écriture dans le coin « **J'écris** », puis une 2<sup>ème</sup> activité de complétion, qui nous semble très importante : « **je complète avec la lettre qui manque** ». Cette activité est présentée de manière graduée afin de permettre à l'élève de s'améliorer de façon progressive. On commence par la lettre puis, on propose dans la 2<sup>ème</sup> séquence du même projet, la syllabe :

« **J'écris la syllabe qui manque** ».



*un car--ble*



*des --ttes*



*un --léphone*

(Livre de 3<sup>ème</sup> AP : 21)

Puis dans la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> séquence du 4<sup>ème</sup> projet, on propose des activités de complétion de phrases par des mots.

Exemple, l'activité n° 5 (3<sup>ème</sup> séquence du 4<sup>ème</sup> projet):

«Je complète les phrases avec des mots de mon choix puis je les lis.

Le rossignol et ..... sont des oiseaux.

La châtaigne et ..... sont des fruits.

A midi, j'ai mangé des champignons et.....» (Manuel de français 3<sup>ème</sup> AP, p.100).

Nous soulignons l'importance de l'illustration dans le manuel de l'école primaire car elle aide l'apprenant à effectuer la tâche et aussi à apprendre les mots grâce à la mémoire visuelle. Cependant, toutes les autres activités visant l'apprentissage de la lecture compréhension se résument en une pure activité de discrimination visuelle.

Exemple, dans le 1<sup>er</sup> chapitre, première séquence :

- 1-je compte les « a »
- 2-Je compte les « i »
- 3-Je compte les « m »
- 4-Je montre l'étiquette ou je vois « m »
- 5- Je montre l'étiquette ou je vois « n »
- 6-Je montre les prénoms qui contiennent « a »
- 7- Je lis les prénoms quand je vois « i »
- 8- Je relis si je vois la lettre « a », « i » dans le mot.

Toutes ces activités ne demandent qu'un traitement superficiel des lettres et des mots que les élèves ont à reconnaître. Il leur suffit de regarder le modèle sans difficulté pour parvenir à réaliser la tâche proposée.

Nous pensons que les activités qui se basent sur la discrimination visuelle ne suffisent pas à développer chez nos élèves l'automatisation de la reconnaissance de l'image orthographique des mots. Nos apprenants en 3<sup>ème</sup> année primaire ont besoin d'activités variées(visant la correspondance phonie-graphie et combinatoire) plus ordonnées, plus régulières et plus fréquentes qui les incitent à combiner les lettres, à fusionner les phonèmes pour constituer les syllabes, à coller ces mêmes syllabes pour former des mots reconnaissables puis des mots pour compléter et former des phrases. Autrement dit, à partir des activités proposées, l'apprenant doit prendre conscience que la phrase peut être segmentée en unité(mots syllabes- phonèmes) et que ces phonèmes ont pour contrepartie des lettres ou des graphèmes, c'est à dire des groupes de lettres.

Par conséquent, il serait plus intéressant de multiplier les exercices sur la combinatoire, dans le manuel de 3<sup>ème</sup> AP, comme :

- composer des mots à partir de syllabes données en vrac ;
- compléter un mot avec une syllabe choisie parmi plusieurs autres syllabes ;
- compléter un mot illustré par une syllabe issue d'un mot donné ;
- découvrir un mot monosyllabique, caché dans un autre pour compléter une phrase ;
- changer une lettre dans un mot pour en former un autre, représenté ou non par un dessin.
- trouver le plus de mots possibles, à partir d'un mot donné, en changeant une lettre ou une syllabe (Cabrera & Kurz, 2001 : 100).

Par ailleurs, nous sommes pleinement convaincue que l'écriture, dans ce cas, est l'outil indispensable à la lecture compréhension, car chaque fois que l'élève écrit un mot, il le lit et en mémorise les composantes graphiques de manière plus sûre que lorsqu'il regarde ou lit oralement.

#### **4.2. Le manuel de 4<sup>ème</sup> AP**

D'après, le programme officiel, le point de départ de l'enseignement /apprentissage de la lecture en 4<sup>ème</sup> AP, est toujours le texte. On évite, en lecture, de présenter à l'élève une suite de phonèmes dépourvue de signification. Le manuel de 4<sup>ème</sup> AP tend à développer l'aptitude à reconnaître les mots (que les élèves lisent) et l'aptitude à activer ces mots, pour les réemployer oralement ou par écrit, en adéquation avec le contexte, afin de consolider et d'enrichir le stock lexical de base.

Et pour atteindre cet objectif, il présente des textes se référant à des connaissances et des expériences connues par les élèves (la classe, les animaux, le parc zoologique..) riches en vocabulaire et des activités diverses : activités de compréhension (textes qui ne sont pas trop chargés culturellement et symboliquement mais qui permettent un travail explicite sur la compréhension du texte), activités portant sur les synonymes, les antonymes, les mots de la même

famille, des exercices de manipulation et de réemploi avec des degrés de difficultés différents : le mot est d'abord employé dans une phrase pour en éclairer le sens, puis dans une phrase personnelle pour en assurer l'apprentissage définitif.

Cependant, nous constatons que les prescripteurs du manuel ne prennent pas en considération les recommandations du programme officiel concernant la consolidation des acquis de la 3<sup>ème</sup> AP : l'apprentissage du système graphique du français et l'articulation entre décodage et compréhension.

L'inconvénient de ce manuel est qu'il se fonde sur une normalisation de l'apprentissage qui impose aux élèves de suivre tous le même itinéraire d'accès à la lecture, sans tenir compte des capacités des élèves, de leurs pré-acquis, alors que les enfants ne s'approprient pas l'écrit de manière uniforme, ils n'ont pas les mêmes capacités, ni le même rythme d'apprentissage. Il y a des enfants qui achèvent l'apprentissage de la combinatoire en 4<sup>ème</sup> AP ; ils ont besoin de consolider leur acquis en matière de compréhension mais plus encore, ils ont besoin d'automatiser les processus de bas niveau afin d'avancer dans leur apprentissage et préparer le passage en 5<sup>ème</sup> AP.

Le manuel de 4<sup>ème</sup> AP ne propose qu'une seule activité, dans chaque séquence, visant la discrimination auditive des sons : « s » « s » et « ss » ; « c » et « ç » ; « an » et « en » ; « é » et « er » ; « c » « k » et « qu » ; « je » et « gue ». Cependant, les enfants ont besoin de plus d'activités qui les aident à faire la différence entre les graphèmes de la langue, apprendre l'orthographe et en même temps, enrichir leurs connaissances. En voici quelques exemples :

-Choisir la bonne terminaison « é - ai - er » afin de compléter les mots d'une phrase.

-Compléter les mots avec la graphie du phonème choisi parmi les graphèmes possibles : « an- on- en » pour (sans- son- sentir.....).

-Compléter des phrases à demi-effacés.

-Reconstituer des phrases composées de syllabes mélangées avec des illustrations d'objets.

Nous estimons que l'instituteur, qui prend en charge les classes de 4<sup>ème</sup> AP est le seul garant de la bonne utilisation du manuel. Il doit proposer une démarche rassurante et constructive afin d'aider les élèves à profiter de la richesse du manuel et développer leur compétences à l'écrit et l'oral et en même temps, leur apprendre à s'organiser et à savoir utiliser leur manuel scolaire de façon autonome. Aussi, il doit consolider les acquis des élèves par des exercices systématiques visant l'automatisation des processus de reconnaissance des mots et encourager la trace écrite, collective et individuelle des relations graphèmes-phonèmes (affichage muraux, cahier d'entraînement).

## **5. Structuration du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP**

Le manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> année primaire, intitulé "Mon livre de français" est élaboré conformément au nouveau programme officiel de 5<sup>o</sup>A.P. L'œuvre d'un collectif de sept(7) auteurs, ce manuel s'inscrit dans la pédagogie du projet, destiné à un public d'adolescents (entre 9 et 13 ans).

L'organisation didactique du manuel s'articule autour de quatre projets didactiques ayant pour objectifs, le développement de la communication orale et écrite à travers la consolidation des acquis de la 4<sup>ème</sup> année, la réalisation des projets d'écriture cohérents et des activités de lectures qui, d'après les auteurs du manuel, favoriseront l'accès à la compréhension à travers les différents types de textes (Manuel de français, 2010 : 3).

L'apprenant trouvera dans le manuel de 5<sup>ème</sup> AP des activités de fonctionnement de la langue qui lui permettront de découvrir la langue à travers des règles simples, des activités d'entraînement à la production écrite et une évaluation qui lui permettra de faire le point sur ce qu'il a appris (ibidem).

## **2- Thèmes proposés**

Les auteurs ont retenu quatre projets, puisés dans la liste des projets possibles proposés dans le programme, et se situant dans la continuité de ce qui a été réalisé en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année primaire, (à savoir la famille, l'école, la sécurité routière, la protection de l'environnement immédiat, la vie quotidienne..). La même présentation dans le même ordre est adoptée pour chacun des projets, en plus des

illustrations employées comme des outils qui peuvent favoriser la compréhension et égayer les pages du livre.

Les projets de 5<sup>ème</sup> AP sont porteurs de valeurs (comme : la responsabilité, le civisme, la solidarité, l'entraide, le respect d'autrui, les valeurs du travail, le respect de son environnement) dans le but de préparer l'homme de demain. La thématique évoquée est en rapport direct avec l'identité et les caractéristiques de l'Algérien qui valorise le travail et la responsabilité (p.31). Il exerce un métier tout en ayant la volonté de s'adapter aux circonstances socio-économiques : il est « pompier (p.11), apiculteur (p.20), menuisier (p.30), boulanger (p.21)», il est actif et utile à la société en exerçant à la fois un travail intellectuel et un autre manuel (p.31). Aussi, l'aspect humain et moral est bien apparent : secourir ceux qui ont besoin d'aide (p.130), prendre soin de son corps (pp. 112-113), être reconnaissant envers son tuteur (p. 54).

### **3. Organisation du projet**

Chaque projet est composé de trois séquences constituant des phases permettant de conduire à la finalisation du projet. Toutes les activités faisant partie du projet sont conduites en vue de développer des compétences en compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite.

Les élèves sont invités à découvrir trente et un (31) textes, entre textes informatifs, documentaires, contes, textes prescriptifs et poèmes. Autrement dit, chaque projet invite les apprenants à lire et analyser six textes relatifs à une typologie textuelle précise. Nous prenons à titre d'exemple, le projet 2 « *Lire et écrire un conte* ». Il permet de découvrir les caractéristiques du récit de façon progressive à travers les trois séquences. Chaque séquence met l'élève avec deux supports écrits. Dans la première séquence, l'analyse des textes proposés porte sur l'identification de la structure narrative. La deuxième séquence vise l'identification des particularités d'un conte et la troisième séquence invite à identifier les personnages d'un conte.

Au terme de chaque projet, l'élève doit acquérir des apprentissages linguistiques et doit effectuer certaines tâches qui lui permettent la réalisation matérielle du projet.

Chaque séquence du projet se termine par une évaluation dans le but de mesurer le degré d'acquisition des savoirs et savoir-faire et procéder, si nécessaire, aux remédiations.

Les élèves sont initiés à la lecture d'une histoire longue, en douze parties, qu'ils retrouvent à la fin de chaque séquence du projet.

La réalisation d'un projet exige 6 semaines, ceci sans compter les séances de remédiation.

### **3.1. Comment s'organise la séquence ?**

La séquence dure deux (2) semaines. Elle est organisée en 12 séances de 45 minutes. Les activités qui composent chaque séquence sont récurrentes. Cette récurrence, d'après les auteurs du manuel, permet de favoriser les apprentissages. Cependant, l'enseignant pourra apporter des modifications dans l'ordre de déroulement des activités (Guide pédagogique, 2010 :4).

#### **3.1.1 .Les illustrations**

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, la lecture de l'image est aussi importante que la lecture du texte pour fixer les apprentissages. L'icône, en plus de sa fonction esthétique, est très importante car elle apporte un supplément d'information, facilite la compréhension du texte qu'elle accompagne et permet de fixer un moment fort dans un récit ou une description.

Le manuel de 5<sup>eme</sup> A P est suffisamment illustré et les illustrations ont été sélectionnées à titre de motivation et aussi en fonction des thèmes étudiés et des objectifs de l'apprentissage afin d'attirer et de motiver les jeunes lecteurs, et leur permettre d'anticiper sur le sens de certains textes.

#### **3.1.2. Les activités proposées**

##### **-Activité de compréhension**

La première séance de chaque séquence invite l'élève à lire le texte écrit pour répondre à des questions (figurant à la suite de chaque texte) dont la pertinence, la forme et le nombre sont laissés à l'appréciation de l'enseignant (guide pédagogique, 2010). Ces questions de compréhension permettent aux professeurs de vérifier la compréhension et permettent aux élèves de s'exprimer. C'est

l'expression qui permet de vérifier la compréhension. La compréhension se vérifie par l'expression orale.

### **-Activité linguistique**

L'apprentissage linguistique se met au service du développement des compétences déjà citées. Les apprentissages proposés sont certes ceux du programme, mais leur choix est aussi (et surtout) dicté par les exigences de la réalisation du projet (guide pédagogique, 2010 : 10). A partir d'un exemple relevé du texte étudié, point de départ pour la mise en situation, l'enseignant doit amener l'élève à faire ses propres découvertes :

- Questionner le texte pour découvrir le corpus à analyser (recherche collective)
- Repérer le fait de langue ciblé (découvrir, énoncer la règle)
- S'exercer par le biais d'activités variées, orales et écrites.
- Vérifier ses acquis à travers des activités d'évaluation (Guide pédagogique, 2010 :11).

Les concepteurs du manuel précisent qu'il est important que l'enfant connaisse des règles, mais il est aussi important qu'on le mette en situation de contribuer à leur construction et de procéder à leur utilisation dans des situations de communication tant orale qu'écrite (ibidem)

### **- Activité d'expression**

Les activités d'expression sont à dominante orale alors que d'autres sont à dominante écrite. La prédominance d'une forme n'exclut pas le recours à l'autre forme d'expression (guide pédagogique, 2010 :12).

### **-Activité de production écrite**

Cette séance est l'aboutissement de tout un processus d'appropriation de savoirs et savoir-faire. Elle est mise en place lors d'une séance de préparation (où une situation similaire est proposée), conduite lors de la séance qui lui est réservée et reprise lors d'une activité de lecture remédiation (guide de 5<sup>eme</sup> AP, 2010 : 13).

### **-Je découvre une longue histoire.**

Une lecture, plus ludique, moins contraignante, amènera l'élève à aborder une

histoire complète en 12 épisodes, déroulée sur toute l'année : c'est une lecture suivie et dirigée. L'enseignant, tout en veillant à la qualité de la lecture, s'assurera de la compréhension de l'histoire, des événements vécus par les personnages (Guide pédagogique, 2010 : 13).

#### **-La situation d'intégration.**

L'enseignant, à travers un ensemble d'activités, aura installé chez l'élève des savoirs et savoir-faire en relation avec les compétences ciblées. L'élève est donc en mesure de procéder à leur intégration dans une situation (appelée situation d'intégration), opération que la définition du contexte, la précision des consignes et la pertinence des ressources rendront facile (document d'accompagnement du programme, 2009 : 27). Cette intégration se matérialisera à travers l'élaboration d'un produit.

Les concepteurs du manuel scolaire proposent des comptines et des poèmes qui peuvent servir les mêmes objectifs que les contes et permettent aux enfants de découvrir un autre aspect de la langue (manuel scolaire, 2010 : 3).

Ils soulignent que « *toute latitude est laissée à l'enseignant d'adapter son enseignement, de diversifier les supports et les activités, le manuel ne prenant pas en charge tous les aspects du programme. Comment, à titre d'exemple, seront installées ces compétences et quels savoirs et savoir-faire sont à acquérir* » (Guide pédagogique, 2010 : 7).

### **3.2. L'organisation des contenus d'apprentissage dans le manuel scolaire.**

Il est utile de rappeler les propos de Rouchier (2001) sur l'organisation et la rédaction des contenus des manuels, qui selon lui, doivent satisfaire un certain nombre de contraintes. « *La première tient au respect des curriculums et des contenus des programmes; la deuxième tient aux conceptions dominantes concernant les apprentissages et leur organisation, qui doivent trouver des formes de réalisation dans les manuels en question ; la troisième (...)pouvoir être employés dans le travail quotidien de la classe* » (Rouchier, 2001, pp. 145-146)

L'examen du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> année primaire, tel qu'il est conçu ne révèle pas d'écarts importants par rapport au programme de 5<sup>ème</sup> année et aux

orientations pédagogiques qu'il préconise (quatre projets qui se composent de textes en relation avec les objets d'étude, en plus d'activités se déroulant dans des séquences d'apprentissage). Mais cette conformité occulte une divergence sur la partie du programme qui concerne la conception de l'apprentissage de la langue et les modalités pratiques de la centration sur l'élève.

Nous pensons que le manuel scolaire est encore fidèle à l'organisation systématique, traditionnelle, selon le schéma : cours-exercices, même si cela apparaît dans un autre habit ; celui d'une séquence faisant partie d'un projet pédagogique. La prise de conscience du fonctionnement de la langue, (dont parle le programme), et qui doit être développée chez les élèves, à travers un véritable travail de recherche et de découverte n'apparaît pas dans le manuel scolaire. L'organisation du manuel à l'inconvénient de transformer l'exercice en travail de simple application du cours. On propose une mise en situation à partir d'un exemple ou d'un court texte puis une application orale ou écrite. L'enseignant doit alors amener l'élève à découvrir le corpus à analyser, repérer le fait de langue ciblé, énoncer la règle, puis s'exercer par le biais d'une seule activité orale ou écrite. L'élève, doit dans les énoncés proposés, reconnaître les modèles fixés par avance et procéder à un travail qui relève dans la plupart du temps de l'imitation (Brouillard, 2005 : 40).

L'organisation des contenus du manuel ne favorisent pas le « travail inductif » (Barjolle, cité par Brouillard, 2005), pourtant exigé par le programme officiel. On se contente de questions trop liées à un savoir déjà disponible chez les élèves, au lieu de les inciter à la découverte. Nous estimons que cela ne permet pas du tout, de prendre en considération les difficultés des élèves : nous citons comme exemple, « les déterminants possessifs » et « les pronoms personnels compléments » sont des points grammaticaux à étudier dans les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> séquences du 3<sup>ème</sup> projet. Ils sont traités dans un développement de même longueur et de même « complexité » alors que les problèmes qu'ils posent ne sont pas du même ordre de difficulté.

Les apprenants ont besoin d'un savoir organisé et bien structuré, d'une banque d'exercices leur permettant de réaliser et de s'approprier de façon progressive les apprentissages afin d'atteindre des objectifs déterminés à l'avance.

#### **4. L'apprentissage de la compréhension de l'écrit dans le manuel**

Les contenus des programmes changent, s'accompagnent d'un nouvel « esprit », surtout en matière d'enseignement /apprentissage, mais en réalité le manuel ne donne pas corps à cet esprit. Certes, il propose un savoir structuré en séquences qui, selon les auteurs du manuel, obéit à une démarche cohérente et progressive, adaptée aux élèves (manuel scolaire, 2010 : 3). Chaque séquence rassemble les éléments utiles à la poursuite des objectifs définis par les instructions officielles (ibidem). En revanche, l'examen du manuel révèle l'absence d'indications explicites sur les finalités des connaissances enseignées.

La prise en charge des principales difficultés rencontrées par les élèves en lecture compréhension, à travers des activités variées dont l'objectif est de développer la construction d'un modèle mental, le traitement de l'information, l'inférence, la reformulation, l'explication d'un processus...etc., n'a pas lieu dans le manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP. Ce manuel n'engage pas des activités de compréhension de l'écrit qui permettent à l'apprenant de développer les compétences spécifiques qu'elle requiert : compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation) référentielles (connaissances sur le monde, connaissances encyclopédique), textuelles (cohésion : anaphores).

Ce flou pédagogique souligne « *les limites d'une vision de la transposition didactique comme simple processus linéaire de transformation de « savoirs savants ou experts » en savoir à enseigner* » (Bruillard, 2005 : 26), et nous incite à poser la question : le contenu du manuel permet-il à l'élève de construire réellement son savoir en compréhension de l'écrit ?

Nous estimons que l'« apprendre à comprendre » exige plus qu'une simple pratique réitérée de la lecture. Cette pédagogie « apprendre à apprendre » nécessite d'offrir aux apprenants la clarté cognitive indispensable touchant l'activité de la lecture compréhension. Les élèves ont besoin de comprendre le sens et l'utilité de ce qu'ils font (voir partie théorique). Par conséquent, il serait plus judicieux de leur présenter des séquences d'apprentissage qui s'organisent selon une planification

didactique rigoureuse, prenant en considération les activités visant « l'apprendre à comprendre » l'écrit, mais en même temps, les activités qui prennent en charge les difficultés de compréhension chez les élèves. Chaque séquence sera planifiée selon un objectif déterminé, présente des tâches variées et stimulantes afin d'engager la totalité des apprenants et garantir par-là l'accès à une compétence indispensable à l'apprentissage de la lecture compréhension.

#### **4.1. Le choix des textes dans le manuel scolaire**

Les chercheurs sont tous d'accord pour dire que l'installation de véritables habitudes de lecture nécessite de présenter aux élèves des textes qui doivent avoir un sens, car la qualité des textes présentés aux élèves joue un rôle capital quant à leur relation à l'écrit (Cohen & Mauffrey, 1983).

Nous constatons que la lecture compréhension n'est guère encouragée par les supports proposés dans le manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP. Nous évoquons à titre d'exemple la 1<sup>ère</sup> séquence du 2<sup>ème</sup> projet « *lire et écrire un conte* ».

Cette séquence est consacrée à l'analyse de la structure d'un texte narratif (composé d'une situation initiale, déroulement des événements, situation finale), mais le texte proposé ne s'y prête pas. En fait, ce texte « *le crayon magique* » (de Ph. Jean, « Tu me racontes ce soir... », Hachette), raconte l'histoire d'un crayon qui écrit tout seul et fait les devoirs de Julien, puis la maman qui le trouve tout vieux, le jette à la poubelle). Faute de sens, ce texte n'invite pas les enfants à lire pour construire un sens, et en même temps, ne les aide pas à découvrir la structure du récit ni à constituer une représentation mentale de l'histoire. C'est un texte trop court qui ne simplifie pas la lecture, au contraire, il lui fait perdre son sens et sa valeur. Il ne présente aucune découverte et aucun intérêt alors qu'« *une part de découverte doit exister pour que la motivation du lecteur et l'intérêt de la lecture existent* » (Foucambert, cité par Cabrera & Kurz, 2001 : 32). Le deuxième texte (de J. de Brunhoff, Babar, Librairie Hachette), « Histoire de Babar » (p.45),



## Séquence 1 - identifier la structure narrative

P  
R  
O  
J  
E  
T

ORAL :

### Le crayon magique

Il était une fois un vieux crayon qui savait écrire tout seul. Julien, qui a onze ans, est bien heureux de posséder ce crayon. A la sortie de l'école, le garçon va jouer dans les champs. Ses parents sont inquiets de ne jamais le voir travailler. Pourtant, le matin, tous les devoirs sont faits.

Un jour, Julien a oublié son crayon à la maison. Sa maman le trouve tout cassé, tout vieux sur le tapis. « qu'il est laid » se dit-elle. Et vian ! Elle jette le crayon à la poubelle.

Depuis ce jour, on n'a plus de crayon qui écrit tout seul.

D'après Ph.Jean, Tu me racontes ce soir ... Hachette.

#### QUESTIONS :

- 1- Que fait l'auteur dans ce texte ?
- 2- De quelle histoire s'agit-il ?
- 3- Que fait ce crayon ?
- 4- Penses-tu qu'il existe des crayons qui écrivent seuls ?
- 5- Comment appelle-t-on ce genre de texte ?
- 6- Raconte l'histoire en quelques phrases.



(un éléphant qui vivait dans la forêt avec une maman imprudente. Un jour un méchant chasseur a tiré sur eux. Il a tué la maman. Babar s'enfuit en pleurant. Il rencontre une vieille dame et vit très heureux avec elle). Ce texte, trop facile, présente une connotation négative (une maman imprudente)

Certes, certains chercheurs soutiennent l'idée que pour intéresser les lecteurs enfants, on doit leur proposer des textes simples et courts qui se réfèrent à leur expérience (Cuche, Dutoit, Sommer, 2006 : 67), mais limiter les écrits proposés à leur expérience quotidienne n'est pas du tout séduisant mais stérilisant (Cohen et Mauffrey, 1983 : 101).

Notre objectif à tous est d'inciter l'enfant à découvrir et construire le sens. Si le texte qu'on lui propose est trop facile, insensé, on ne peut parler de lecture mais de pseudo lecture ; ce qui, au départ, peut fausser les données. « *D'une part, parce qu'alors ne peuvent se mettre en place des stratégies de lecture et d'autre part parce que la lecture perd son rôle de communication et rencontre avec la pensée d'un autre* » (Cohen et Mauffrey, 1983 :106).

Nous devons préciser que nous ne voulons pas proposer des textes qui outrepassent les capacités linguistiques des enfants. Mais, en même temps, il ne faut pas choisir « *des textes lisses, devançant les difficultés* » (Tauveron, 2002) qui ne favorisent pas l'apprentissage et qui risquent d'infantiliser et écarter l'enfant des structures spécifiques de l'écrit, à un moment crucial de l'acquisition du langage (Ibid). Nous sommes persuadée que l'une des fonctions de la lecture est d'ouvrir sur le monde, cultiver l'esprit du lecteur, « *offrir une activité à l'intelligence de l'enfant* » (Balibar et Maury, 1980 : 45). C'est dans cette perspective que la réflexion sur la lecture compréhension doit s'attacher à déterminer les objectifs de lecture afin de faire un choix judicieux des textes.

Les auteurs du manuel scolaire (5<sup>ème</sup> AP) essayent, à travers certains textes choisis, d'encourager une prise de conscience de la culture nationale<sup>(1)</sup>, éduquer à

---

1. Concernant la culture nationale, nous citons les propos de Outaleb : « *L'institution scolaire algérienne est directement impliquée dans la construction de l'identité nationale de l'élève. Elle doit veiller aux enseignements et contenus orientés uniquement vers la promotion de l'identité et de la culture nationale. Les contenus obéissent à des exigences idéologiques, ils sont agréés officiellement par l'Office National des Publications Scolaire* » (Outaleb-pelle Aldjia, 2013 : 47)

la citoyenneté, montrer des valeurs autour desquelles les enfants peuvent se rassembler mais en même temps, ils ne doivent pas oublier que les élèves ont besoin de découvrir et s'imprégner de la culture de l'autre tout en acquérant sa langue. Confronter l'authenticité et la réalité dans le manuel scolaire (à travers des messages publicitaires, des chansons, des photos de lieux touristiques) pourrait mettre l'élève face à une motivation vivante et réelle (Zarate, cité par Outaleb-pelle Aldjia, 2013 : 24)

Par ailleurs, nous estimons que la lecture d'une vraie histoire est plus attirante, plus motivante que la lecture de quelques phrases adaptées. Cependant, il n'est pas interdit de choisir des fragments de textes (comme : l'apiculteur, p.20 ; Le petit coq noir, p.54) chaque fois que l'on ne trouve pas de textes entiers mais à condition que les parties que l'on choisit aient un sens complet.

La compréhension nécessite une recherche active du sens qui, elle-même passe par l'anticipation et la prise d'indices. Or ces mécanismes ne peuvent guère fonctionner sur trois phrases ou quatre (Cohen & Mauffrey, 1983 : 106). Il vaut mieux alors, proposer des textes un peu longs et l'enseignant médiateur entre l'écrit et la classe, se charge de la lecture des passages qu'il juge trop difficile et se prêtant mal à l'anticipation (ibidem).

L'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit exige de poursuivre des objectifs précis. Autrement dit, si nous voulons vraiment adopter la démarche de résolution de problèmes pour faire progresser l'élève (Programme de français, 2009), il serait donc indispensable de leur présenter des «*textes résistants, textes qui leur lancent un défi (défi qu'ils pourront relever parce qu'ils sont une communauté étayée par le maître) afin de leur rendre familiers les obstacles délibérés conçus par les auteurs*» (Tauveron, 2004 : 32). Ce sont ces textes qui favorisent l'interaction (texte /apprenant), posent des problèmes de compréhension et permettent de prendre conscience des procédures enseignées (Cèbe et Goigoux, 2009)

#### **4.2. Le questionnaire**

Quand on sait que la 5<sup>ème</sup> AP se particularise par l'impératif de conduire l'élève vers le collège, et pour cela, lui assurer la réussite à l'examen de fin de cycle (qui se compose de deux parties : la compréhension et la production écrite), nous

dirons que l'étiquette a changé mais la pratique demeure la même: l'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit n'a pas de place dans le manuel.

En réalité, les auteurs du manuel se contentent de perpétuer les habitudes en lecture compréhension selon le schéma suivant : une première séance de lecture permet de mettre l'élève en situation de réception d'un message lu par l'instituteur de manière expressive, suivie de questions littérales du genre :

*« Que fait l'auteur dans ce texte ?*

*De quelle histoire s'agit-il ?*

*Que fait ce crayon ?*

*Comment appelle-t-on ce genre de texte ?*

*Combien de paragraphes y- a-t-il dans ce texte ?*

*Par quoi commence chaque paragraphe ?*

*Lis le troisième paragraphe. Est-ce qu'on retrouve les mêmes personnages ?*

*Qu'est ce qui s'est passé ? Lis le deuxième paragraphe pour trouver la réponse »* (Manuel de français de 5<sup>ème</sup> AP. pp.44-45)

Rappelons que parmi les recommandations du programme officiel ; la nécessité de développer des compétences en compréhension de l'écrit, à travers des questions littérales qui facilitent l'ancrage dans le texte et des questions qui nécessitent une compréhension globale, mais aussi, des questions inférentielles dont la réponse exige un raisonnement à partir des informations du texte et de ce qu'on sait avant de lire le texte afin d'en déduire la réponse. Le questionnaire de lecture proposé à la suite de chaque texte, dans le manuel scolaire, vise les informations superficielles et par conséquent, ne favorise pas l'apprentissage de la compréhension et n'incite pas l'élève à relire le texte afin de chercher des indices, constituer une représentation mentale et déduire une réponse.

#### **4.3. Typologie textuelle dans le manuel**

Il faut rappeler que les nouvelles approches de la lecture, qui mettent l'accent sur le sens et la compréhension, s'attardent sur la notion de typologie textuelle *« fondée sur la corrélation de l'organisation globale des textes et de leur manifestation linguistique »*(Portine,1987 :43) et permettant à l'apprenant de comprendre et de s'appropriier l'écrit.

Le manuel propose quatre projets dont chacun est lié à un modèle textuel afin de développer une prise de conscience de la diversité des types de textes, mais sans parler de typologie (auteurs du manuel, 2010). Il propose des contes, des textes informatifs qui répondent d'un côté, aux buts instrumentaux et utilitaires et d'un autre côté, visent à sensibiliser les apprenants à la protection de l'environnement, comme, « l'éléphant (p.78), la pollution des océans (p.79), le sucre (p.89), les abeilles (p.99) », et des textes prescriptifs « pour garder une bonne santé(p.112), Gribouille ne prend pas soin de lui(p.113), la citronnade (p.132), l'orangeade (p.133)».

Cependant, cette typologie textuelle n'est pas respectée au niveau du choix des textes proposés. Dans le premier projet « faire connaître des métiers » qui consiste à présenter des textes informatifs, on présente un texte narratif « le fils de si Abderrahmane, p.10 » et qui ne contient aucun passage informatif.

Aussi, le manuel invite l'élève à aborder un texte narratif long, une histoire complète en 12 épisodes, déroulée sur toute l'année (à la fin de chaque séquence). Au lieu de consolider les acquis de l'élève par la lecture d'un texte long, portant sur le même type textuel, ce dernier se retrouve à la fin de chaque séquence avec un modèle textuel différent de ce qu'il a étudié, surtout dans le premier projet « faire connaître des métiers » et le dernier projet « lire et écrire un texte prescriptif ».

#### **4.4. Evaluation et manuel scolaire**

L'examen du manuel montre malheureusement, que les auteurs n'accordent pas de place à une pédagogie explicite de la compréhension de l'écrit. Chaque texte est suivi d'un questionnaire qui traite la compréhension littérale. Le manuel scolaire ne présente pas des tâches d'enseignement évaluatives qui permettent aux élèves de faire le point sur leurs apprentissages et ne prévoit pas des systèmes de retours (si un apprentissage a été raté) ni des activités d'évaluation formative qui répondent aux besoins des élèves en difficulté, et qui les aident à prendre conscience des progrès qu'ils réalisent et de ceux qui leur restent à faire.

L'évaluation formative, la clé de voute de toute démarche pédagogique, permet de poser un diagnostic pertinent des difficultés des élèves. Par conséquent, en compréhension de l'écrit, le test d'évaluation devrait mettre l'accent sur la

compréhension fine, plus que la compréhension littérale, en ayant comme objectifs le développement des stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit.

Il serait donc utile de développer une réflexion approfondie sur les différents moyens d'évaluation afin d'élaborer des techniques nouvelles d'évaluation formative surtout, et de les mettre en relation avec les objectifs de l'enseignement apprentissage de la compréhension de texte.

### **Conclusion du chapitre**

L'analyse du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> année primaire révèle un décalage entre les objectifs visés par le programme officiel et le contenu proposé. Les instructions officielles préconisent l'ouverture sur les cultures du monde alors que le manuel ne valorise que la culture locale et ne présente aucune motivation à la découverte de la culture de l'autre.

Le manuel bien conçu, est un outil qui contient des informations et des savoirs indispensables, bien structurés et présentés de manière ordonnée. Ce type de manuel apporte à l'élève « *structuration mentale, méthode de travail* » (Cuche et al, 2006 : 59) et l'aide à développer son autonomie. En revanche, le manuel de 5<sup>ème</sup> AP ne peut constituer un livre de référence pour les élèves parce que les activités indispensables qui permettent aux élèves d'accéder à l'autonomie et de gérer leurs apprentissages, surtout en compréhension de l'écrit, sont inexistantes. Il ne développe pas la capacité d'apprendre à apprendre exigée par le programme officiel et n'invente pas des situations d'apprentissage qui mettent l'élève dans une situation de découverte et d'exploration.

La tâche de l'instituteur, dans un tel contexte, devient beaucoup plus délicate. Il ne doit plus seulement apprendre aux élèves à construire une représentation mentale, à contrôler les procédures de lecture et leur offrir la plus grande clarté cognitive possible, touchant à l'activité de lecture compréhension, mais encore, rechercher des outils plus pertinents et préparer minutieusement des questionnaires qui permettent de développer la compréhension de l'écrit : des questions littérales auxquelles tous les apprenants peuvent répondre, et des questions qui font appel à des opérations cognitives supérieures pour amener

les élèves à comparer, anticiper, juger, inférer (Beaudin, Giasson, et saint-laurent, cités par Giasson, 2011). Le professeur doit partager le savoir et le savoir-faire lectural avec l'apprenant lecteur. Il est le garant de toute la cohérence du dispositif, de cette dialectique ambitieuse qui relie l'enseignement/ apprentissage.

L'usage pertinent d'outils (manuel scolaire – guide du professeur) bien choisis peut participer à la qualité d'un enseignement /apprentissage rigoureux de la compréhension de l'écrit. En revanche, nous devons préciser que cette qualité ne peut, en aucun cas, reposer exclusivement sur un manuel de lecture. Elle dépend plus, de l'usage que saura en faire l'enseignant et plus encore, des activités complémentaires qu'il saura choisir et ajuster aux besoins particuliers des élèves. Et c'est ce que nous allons voir dans le chapitre suivant.

## **Chapitre 3**

### **L'observation des pratiques d'enseignement**

« Il n'y a pas de joie comparable à celle  
de l'architecte qui voit se dresser le pont dont il a  
tracé la courbe. Il n'y a pas de joie comparable à celle  
du médecin qui voit marcher le malade qu'il a arraché à la mort.  
Il n'y a pas de joie comparable à celle de l'enseignant qui voit réfléchir et  
agir l'enfant dont il a modelé l'âme »

A. Maurois

## **Introduction**

Les recherches en éducation, depuis bien longtemps, convergent toutes sur le même point : l'un des facteurs clés qui font la réussite de l'enfant apprenant en lecture compréhension n'est pas la méthode en elle-même, mais les pratiques de l'enseignant (Giasson, 2011 : 22). Dans cette ligne de réflexion nous avons prévu, dans le cadre de ce chapitre, de mener une observation des pratiques de classe afin de voir comment se déroule la séance de compréhension de l'écrit en classe de français langue étrangère à l'école primaire.

Nous avons voulu centrer l'observation sur les situations de lecture compréhension, sur l'activité didactique des instituteurs, sur les acteurs et leurs comportements, et les interactions au sein de la classe.

### **1.1. Objectifs**

Le premier objectif de cette observation est de déterminer si l'enseignement et les pratiques de classe à l'école primaire algérienne reflètent les nouvelles orientations de la réforme de l'éducation nationale de l'année 2003, à savoir principalement une pédagogie axée sur l'apprendre à apprendre.

Le second objectif de notre travail est de voir si les pratiques de classe favorisent l'apprentissage de la lecture compréhension chez les jeunes apprenants.

### **1.2. Corpus**

Notre corpus a été recueilli entre octobre 2013 et avril 2015. Il est constitué de huit enregistrements vidéo de séances de compréhension de l'écrit (ou ce qui est appelé à l'école primaire : lecture), à raison d'un enregistrement vidéo de 35 à 45m par professeur. Les enregistrements ont été effectués dans diverses écoles de la wilaya de Constantine et la wilaya de Mila (Chelghoum el Aid ; Ferdjioua).

### **1.3. Les classes observées.**

Les groupes classes observés (deux classes mixtes de 3<sup>eme</sup> AP, une classe de 4<sup>eme</sup> AP et cinq classes mixtes, niveau 5<sup>eme</sup> année primaire) suivent une scolarisation ordinaire au niveau d'écoles primaires des wilayas de Constantine et Mila.

Notre travail d'observation a été réalisé avec la collaboration de huit institutrices de l'école primaire travaillant dans des endroits différents. Ces institutrices restent

anonymes et une lettre leur a été attribuée pour l'analyse des données. Nous présentons quelques caractéristiques des institutrices qui ont accepté de collaborer au travail de recherche.

-L'institutrice (A), 15 ans d'expérience d'enseignement à l'école primaire. Ecole Salah Boubelat ville de Constantine.

-L'institutrice (B), 10 ans d'expérience à l'école primaire : wilaya de Mila (Ferdjioua)

-L'institutrice (C), 20 ans d'expérience d'enseignement à l'école primaire Ali Mendjli : ville de Constantine.

-L'institutrice (D), 30 ans d'expérience d'enseignement, école primaire Malek Haddad : ville de Constantine.

-L'institutrice (E), 22 ans d'expérience d'enseignement, école Abanne Ramdane : Chelghoum El Aid, Wilaya de Mila.

-L'institutrice (F), 2 ans d'expérience, école primaire Khenchouche Salah : Elkhroub. Wilaya de Constantine.

-L'institutrice (G), 38 ans d'expérience d'enseignement, école primaire Boussouf Abdelhafid. Ville de Constantine.

-L'institutrice (H), une année d'expérience, école primaire Emir Abderkader : Ferdjioua. Wilaya de Mila.

Nous soulignons que nous avons demandé à plusieurs instituteurs de nous aider à réaliser notre travail, mais la plupart ont refusé de collaborer et cela pour des raisons que nous n'avons pas cherché à élucider. Malheureusement, nous n'avons pas tenu compte de la qualité de l'intervention pédagogique (professeur expérimentés / professeurs novices) du fait de la difficulté à trouver des instituteurs acceptant de participer à la recherche. Nous avons alors assisté aux séances des enseignantes qui ont accepté de nous recevoir. Nous n'avons choisi ni le jour ni l'heure des séances : l'activité a été menée compte tenu des dispositions et des disponibilités des enseignantes. Rappelons que les séances observées s'inscrivaient

dans la progression pédagogique des instituteurs.

Voici les séances observées par niveau, par séquence et par projet :

### **Niveau 5<sup>ème</sup> année primaire**

-Une séance de lecture compréhension portant sur la troisième séquence du premier projet « faire connaître des métiers ».

-Deux séances de lecture compréhension portant sur la deuxième séquence du 2<sup>ème</sup> projet « Lire et écrire un conte ».

-Une séance de lecture compréhension qui fait partie de la 3<sup>ème</sup> séquence du 2<sup>ème</sup> projet « Lire et écrire un conte ».

-Une séance de lecture compréhension portant sur la deuxième séquence du 3<sup>ème</sup> projet intitulé « lire et écrire un texte documentaire ».

### **Niveau 4<sup>ème</sup> année primaire.**

-Une séance de lecture compréhension faisant partie de la deuxième séquence du 2<sup>ème</sup> projet intitulé « lire et écrire des textes différents ».

### **Niveau 3<sup>ème</sup> année primaire.**

-Une séance de lecture compréhension portant sur la première séquence du 4<sup>ème</sup> projet « confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe ».

-Une séance de lecture compréhension sur la première séquence du 3<sup>ème</sup> projet « réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre ».

### **1.4. Méthode d'observation**

Pour établir une relation de confiance, nous avons tenu à clarifier notre position de chercheuse au cours de notre premier échange avec les professeurs qui ont accepté de nous accueillir, pour entrer dans leurs classes et filmer des séances de lecture compréhension. Nous leur avons expliqué l'objectif de notre travail de recherche. Toutefois, nous avons insisté sur le fait que nous n'avons

nullement l'intention de comparer les performances des professeurs mais seulement d'observer les pratiques d'enseignement, de les décrire et les interpréter dans le respect total des règles de confidentialité. Nous leur avons précisé que les séances vidéoscopées serviraient uniquement à la recherche.

Pendant l'observation, les enseignants ont expliqué à leurs élèves les raisons de notre présence. Nous avons essayé d'observer et de filmer de façon discrète pour ne pas perturber les pratiques habituelles de classe. Nous nous sommes installée au fond de la salle de classe pour réduire l'effet observateur. Mais certaines institutrices nous ont demandé de nous placer en face des élèves de façon à éviter d'être filmées.

Nous avons observé en fonction des critères retenus dans la grille d'observation des pratiques d'enseignement, conçue dans le but de nous servir de guide de questionnement pour nous orienter dans notre travail d'analyse de la séance de compréhension de l'écrit. Nous soulignons que ces séances ont fait l'objet d'une transcription (voir annexes).

Pour confectionner notre grille, nous avons pris en compte le cadre de références théoriques (Cèbe & Goigoux, 2009) concernant les procédures utiles à l'apprentissage de la lecture compréhension et nous nous sommes inspirée en grande partie de la grille d'observation des pratiques d'enseignement de Dominique Guidoni-Stoltz (2012, pp.133-137).

#### **1.4. Grille d'analyse**

**1-Quels rapports les enseignants entretiennent-ils avec les savoirs et les résultats des travaux de recherche sur l'enseignement apprentissage de la lecture compréhension ? Comment organisent-ils l'enseignement de ces savoirs ?**

**a-** Traitement du code et du sens (traitement phonologique, sémantique, lexical, traitement des marques linguistiques).

**b-**Traitement du code comment (tâches, distinction sonore, dessin de la lettre) ?

**c-**Un enseignement orienté vers l'accès à la compréhension.

**d-** Apprennent-ils aux élèves à faire des relevés pour élaborer des hypothèses de sens ? Quel type de consignes ?

**e-** Traitement morphologique (focalisation de l'attention des élèves sur la structure morphologique des mots, traitement des lettres muettes) ?

**f-**Construction et développement des compétences linguistiques (développement du langage oral des apprenants, maîtrise du sens des mots, étude de l'objet langue et de son organisation à travers le traitement syntaxique, segmentation lexicale..).

**g-**Les activités préparatoires à la découverte du texte favorisent-elles la mobilisation des connaissances antérieures pour comprendre l'écrit ?

**h-**Procèdent-ils à de nombreuses lectures (à haute voix et lecture silencieuse) afin de permettre à tous les élèves, même les déchiffreurs, de s'imprégner du texte pour participer ?

**i-**Les enseignants apprennent-ils aux apprenants à comprendre le sens d'un mot inconnu en prenant appui sur le contexte et/ou sur ses connaissances antérieures ?

## **2-Apprennent-ils aux apprenants à construire une représentation mentale du texte à lire ?**

**a-**Apprendre aux élèves à reformuler, à raconter les faits de l'histoire en employant les liens logiques et chronologiques. Apprendre aux apprenants à s'interroger sur le narrateur et les personnages.

**b-**Proposer des tâches de relecture puis de reformulation, narration, résumé sans possibilité de recours au texte. Aide à la fixation en mémoire.

**c-**Les explications données au fil de la lecture sont portées comme prises de notes au tableau pour faciliter la mémorisation des mots nouveaux.

## **3-Construction et développement des compétences stratégiques, réflexion sur le métacognitif ? -Repère-t-on des moments où l'enseignant provoque une**

### **activité cognitive et métacognitive sur l'acte de lire?**

**a-**L'instituteur pratique des explicitations de la façon de faire et de penser.

**b-**Apprendre aux élèves à répondre à des questionnaires en adoptant des stratégies de relecture (Apprendre à justifier sa réponse. Apprendre à répondre à des questions inférentielles : entraîner l'apprenant à établir des liens de causalité).

**c-**L'enseignant présente les problèmes à résoudre et les procédures à employer. (Il pratique une application de ces procédures dans le traitement de plusieurs tâches de lecture différentes).

**d-**Apprendre aux élèves à ajuster les stratégies aux buts fixés ?

**e-**Demander aux élèves de raisonner sur des tâches déjà effectuées par d'autres élèves ?

### **4-Favorisent-ils la clarté cognitive ?**

**a-**Annoncer l'objectif de la séance de lecture compréhension. .

**b-**Expliquer le but de toutes les tâches. .

**c-**Achever la séance de lecture compréhension par une synthèse qui fait le point sur ce qui vient d'être appris?

**d-**Inciter les apprenants à mettre en relation les procédures employés avec le résultat obtenu.

**e-**Inciter les apprenants à s'interroger sur les stratégies qu'il convient d'appliquer pour réaliser efficacement certaines tâches.

**5-Quels gestes professionnels pour réguler et ajuster l'activité des élèves ? Quelles ressources les enseignants mobilisent-ils dans la tâche ?**

Quelle attitude avec l'hétérogénéité de la classe ? Quel traitement des erreurs et difficultés ?

- a-Explicitation des enjeux de la tâche. Stratégies d'aide à la lecture.
- b-Apprendre aux élèves à contrôler sa lecture compréhension.
- c-Comment les enseignants tiennent-ils compte des erreurs et difficultés des élèves ? (Erreurs et difficultés des élèves liées à des problèmes de surcharge cognitives. Statut de l'erreur intégré à la dynamique de l'apprentissage).
- d- Evaluation et traitement des difficultés. Médiation pédagogique. Proposer des feed-back.
- e-Prise en compte de l'image de soi chez l'élève en difficulté (renforcement positif, valorisation, rapport affectif..).
- f-Niveau de guidage des activités des élèves.
- g- Prise en compte du rythme des élèves. Aide aux traitements cognitif et métacognitif.

## **2. Analyse des résultats de l'observation des pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit**

### **2.1. Analyse des résultats de l'observation des classes de 3<sup>eme</sup> et 4<sup>eme</sup> AP**

1-Quels rapports les enseignantes entretiennent-elles avec les savoirs et les résultats des recherches sur l'enseignement/apprentissage de la lecture compréhension ?  
Comment les enseignantes organisent-elles l'enseignement de ces savoirs ?

#### **c-Un enseignement orienté vers l'explication de l'écrit**

Le compte rendu des séances observées dans les deux classes de 3<sup>eme</sup> AP nous permet de dire que les deux enseignantes (G) (H) consacrent un temps important à l'explication des textes proposés au détriment de la maîtrise du code. L'enseignante (G) commence la séance par un rappel des consignes du 1<sup>er</sup> texte de lecture portant sur le thème « *Consignes pour se brosser les dents* » (manuel

scolaire, p 82). Ce geste de rappel réactive la mémoire des enfants et permet de replacer les informations dans le contexte du 2<sup>ème</sup> texte de lecture, intitulé « C'est l'heure de la toilette », afin de permettre aux élèves de comprendre et construire le sens.

L'institutrice pose des questions auxquelles certains élèves répondent sans lire le texte du livre ; il semble que les phrases qui composent le texte à lire sont apprises par cœur par quelques élèves. Elle reprend l'explication plusieurs fois afin d'ancrer la mémorisation des mots nouveaux et d'apprendre aux enfants à mettre en relation les informations du texte. Son but est d'apporter aux enfants de nouvelles connaissances sur tout ce dont parle le texte et cherche à les mettre en relation avec le monde qui les entoure afin d'enrichir leur stock lexical : « *Vous connaissez le mots lait ? Avant de venir, vous prenez le matin un bol de lait avec une tartine à la confiture. Le lait contient du calcium et on fait du fromage avec le lait* ».

Dans un autre exemple, elle vise à rendre les élèves sensibles à la fonction de la syntaxe dans la compréhension des mots et des phrases : « *On a la brosse, à partir du nom brosse, je cherche le verbe : brosser...* »

#### b-L'enseignement / apprentissage du code

L'institutrice (G) annonce le son du jour, le porte au tableau, puis demande aux élèves de chercher des mots qui contiennent le même phonème. La recherche de mots contenant le phonème : [ɛ] , [é] prend l'allure de devinette et la tâche conduit certains élèves à des malentendus ; ils proposent plusieurs phonèmes, de façon anarchique et l'institutrice a du mal à faire des réajustements. Un élève a proposé le mot « maison », le professeur le porte au tableau et souligne les lettres (a i). D'autres élèves proposent le mot « chaise », « main » parce qu'ils contiennent les deux lettres « a i » et de même, pour le phonème (eu), les propositions des élèves étaient variées : « feuille », « cœur », « œuf ».

Malheureusement, la maîtresse (G) ne semble pas planifier l'étude du code, elle se base beaucoup plus sur la mémorisation et n'utilise le tableau que rarement, et de façon anarchique :

« in » (rincer); « ain » (main), « eu » (chanteur), « oeu » (oeuf, coeur), « eui » (feuille), « ai » (maison, chaise, maitresse..)

Les interventions de la maitresse seraient plus efficaces encore si elle orientait l'attention des élèves sur les informations pertinentes, si elle les conduisait à une découverte plus organisée des phonèmes et une identification plus rigoureuse des lettres car connaître les lettres, les écrire et les nommer est un outil de conceptualisation non négligeable.

A l'instar de sa collègue, la maitresse (H) consacre son activité à expliquer le sens du texte qui semble être sa visée essentielle. Le travail sur le code, bien qu'essentiel à l'apprentissage de la lecture, surtout en 3<sup>ème</sup> année primaire, passe au second plan.

Nous avons remarqué que la majorité des élèves n'arrivaient pas à déchiffrer le court texte qu'ils avaient devant eux. En revanche, ces mêmes élèves répondaient correctement aux questions du professeur. L'institutrice (H) nous a expliqué qu'ils mémorisaient les textes par cœur à la maison, avec l'aide de leurs parents. Nous reconnaissons que les élèves ont développé un stock lexical mais ils n'arrivent pas à lire et écrire les mots correctement.

Les instituteurs qui prennent en charge les classes de 3<sup>ème</sup> AP, doivent organiser plusieurs activités de décodage et d'encodage de syllabes. Ils pourraient utiliser par exemple, des lettres magnétiques mobiles qui peuvent devenir de véritables outils de concrétisation des opérations cognitives et qui peuvent permettre à tous les apprenants, dans le cadre d'activités récurrentes, de mémoriser les correspondances graphèmes/phonèmes et de se familiariser avec les règles régissant l'alphabet de la langue française.

Nous sommes pleinement convaincue que l'apprentissage de la lecture compréhension se fait par une méthode qui combine enseignement du code, compréhension de textes courts, culture écrite, mais pour qu'il n'y ait pas de décalage entre compréhension et code, nous rappelons la nécessité d'un

enseignement équilibré entre construction du sens et étude planifiée et rigoureuse du code, surtout pour les élèves de 3<sup>ème</sup> AP : étude des graphèmes élémentaires : une lettre, un phonème, l'étude des graphèmes complexes, les digraphes (association de deux ou trois lettres), l'étude de l'orthographe et des règles positionnelles..

#### a-Enseignement apprentissage du code et du sens.

Nous rejoignons Gassion (1990) pour affirmer que la conscience phonologique se développe de façon structurée ; après une première étape de sensibilité aux rimes, l'enfant devient capable de segmenter un mot en syllabes, puis de découper une syllabe selon sa rime et finalement séparer un mot en phonèmes. Cette progression se poursuit d'une année à l'autre et favorise le développement du lexique mental (voir partie théorique, p.39). L'enseignante « F » a complètement oublié qu'elle travaille avec des élèves de 4<sup>ème</sup> primaire. Elle insiste sur l'explication du texte et ne revient pas du tout sur les homophones grammaticaux, elle n'utilise pas du tout le tableau pour écrire les mots ni montrer aux élèves les confusions de phonèmes, par exemple : « peur, cœur ».

Nous estimons que la conscience phonologique se développe de façon structurée d'une année à l'autre et se nourrit de l'apprentissage de la lecture, par conséquent les découvertes et les investigations que les élèves doivent faire dans le domaine grammatical et orthographique sont intimement liés à l'écriture et à la connaissance du code (Gassion, 1990 :123).

La mise en œuvre des séances de découverte ou de consolidation des principes qui régissent le code alphabétique est indispensable pour l'automatisation des processus de bas niveau et ce, afin d'éviter la surcharge cognitive lors du traitement des processus de haut niveau (voir partie théorique, p. 41).

#### 5- La prise en charge de l'hétérogénéité

Il est clair que dans une classe, les enfants n'ont pas la même aisance à aborder les deux aspects perceptifs de la langue : certains sont sensibles à l'aspect

sonore et d'autres à l'aspect visuel. Par conséquent, et pour créer des conditions d'apprentissage favorables à tous les apprenants, l'institutrice doit mettre en œuvre une pédagogie diversifiée.

L'institutrice (G) aurait pu guider les élèves en prenant appui sur l'écriture au tableau et le classement des phonèmes, des lettres, des mots contenant des phonèmes identiques et les opposer aux mots contenant des phonèmes proches dans un tableau, afin d'éviter la confusion et faciliter la tâche aux enfants en difficulté.

## **2.2. Analyse des résultats de l'observation des classes de 5<sup>ème</sup> AP**

L'expérience que nous avons vécue à travers l'observation des pratiques d'enseignement des classes de 5<sup>ème</sup> année primaire, nous a permis de dresser ce constat général : quel que soit le changement opéré au niveau du nouveau programme officiel, concernant surtout les classes d'examen (5<sup>ème</sup> AP), l'enseignement de la compréhension de l'écrit se fait encore selon l'ancien modèle : on apprend à lire pour apprendre à lire (oraliser) et non lire pour comprendre.

La compréhension est certainement évaluée dans les classes, mais elle n'est pas du tout enseignée en tant que telle (Pressley, 1997). Les processus de compréhension restent méconnus ou ignorés par les professeurs qui ne savent pas qu'ils doivent les expliciter. Cela prouve que les nouvelles recommandations des responsables de l'éducation nationale (concernant la centration sur l'élève, apprendre à l'élève à apprendre) ne sont pas encore appliquées à l'école qui semble résister au changement ; le fossé se creuse et s'élargit entre les directives officielles et les réalités du terrain.

1-Quels rapports les enseignantes entretiennent-elles avec les savoirs et les résultats des recherches sur l'enseignement/apprentissage de la lecture compréhension ?  
Comment les enseignantes organisent-elles l'enseignement de ces savoirs ?

### b-Enseignement orienté vers l'accès au code

Les pratiques d'enseignement enregistrées révèlent que la méthode la plus répandue à l'école primaire est celle qui conduit à se focaliser sur l'oralisation. La lecture compréhension, la construction du sens et les valeurs de l'activité lecturale ne sont pas du tout abordées. Les institutrices observées à l'école primaire s'intéressent essentiellement à la prononciation, à l'intonation, au décodage, et, au maximum, à la reconnaissance des mots au détriment de la compréhension. L'apprentissage de la lecture compréhension, pour ces institutrices, semble un projet à venir si, bien évidemment, ils ne le considèrent pas comme un processus automatique, naturel.

Ces professeurs, qui ont comme seule préoccupation d'apprendre aux élèves la lecture à haute voix et la prononciation, semblent ignorer que l'automatisation du déchiffrage ne s'oppose pas à la compréhension. Elle en est une condition nécessaire (Fayol, 2004 ; Goigoux, 2004 ; Goigoux & Cèbe, 2006 ; Chauveau & Carine (2004), mais demeure insuffisante. Le jeune apprenant lecteur doit comprendre, dès le début de son apprentissage, que l'écrit est porteur de sens et que ce sens se construit mais qu'il a besoin pour cela de mobiliser son savoir personnel et son intelligence.

Par ailleurs, nous précisons qu'il est très pertinent que les professeurs demandent aux élèves (surtout aux faibles décodeurs) de s'exercer à la maison, à relire et écrire les textes lus et compris afin de mémoriser des formes orthographiques utiles à l'identification d'autres mots (Cèbe et Goigoux, 2009 : 28) et en même temps, d'automatiser les processus de bas niveau afin d'éviter la surcharge cognitive (comme nous l'avons vu dans la partie théorique. p.41).

i- Procéder à de nombreuses lectures ( lecture silencieuse, lecture à haute voix) afin de permettre à tous les élèves, même les déchiffreurs ,de s'imprégner du texte pour participer.

Nous avons remarqué que la majorité des institutrices ne font pas de lecture silencieuse qui a l'avantage de familiariser le jeune lecteur avec le texte, et de

favoriser l'anticipation sur le sens (voir partie théorique, p. 149). Elles passent directement à l'explication du texte. L'institutrice (C), par exemple, demande aux élèves de faire une lecture à haute voix puis entame directement l'analyse linéaire du texte, alors qu'en réalité la lecture à haute voix est un exercice qui n'a pas de rapport direct avec la compréhension des textes parce qu'il empêche l'activité anticipatrice et gêne la recherche du sens (Vigner, 1979 :44).

L'apport de la lecture silencieuse dans l'apprentissage de la lecture compréhension (voir partie théorique, p.130) a été souligné par plusieurs chercheurs (Moirand, 1990 ; Circurel, 1991 ; Peytard et al, 1982) surtout si elle est encadrée par des consignes et une reprise par le maître (un feed back).

Ainsi, pour un véritable apprentissage de la lecture, il ne suffit pas de confronter l'enfant au texte pour qu'une lecture réfléchie se fasse de façon naturelle. L'élève qui peut lire oralement la page de lecture de son manuel ne donne plus l'image du lecteur qui comprend ce qu'il lit, car ce n'est pas là une véritable lecture compréhension, mais une « *pseudo-lecture* » (J.Fijalkow & E. Fijalkow, 2000 : 30).

Il est important de souligner que la lecture silencieuse ne doit pas être gratuite, au contraire, les consignes qu'un enseignant doit donner à ses apprenants avant de leur demander de lire silencieusement un texte sont vraiment indispensables. En effet, une consigne, cohérente et « *productive* » (Groupe Eva, 1991) détermine d'une part, une tâche faisable, invite les élèves à se focaliser sur un élément ou deux du texte et, d'autre part, permet de diminuer le coût global de la tâche et réduire la surcharge cognitive.

Nous précisons que nous ne sommes nullement contre la lecture à haute voix, au contraire, on doit la préserver à condition qu'elle « *soit justifiée par la poursuite d'objectifs précis intégrés dans une progression* » (Fayol, 2000 : 36),

c'est-à-dire qu'elle soit au service d'autres activités visant le travail de la construction de sens. Aussi, nous accordons une grande importance à la lecture magistrale (qui n'a été pratiquée que par deux institutrices). Elle permet aux apprenants auditeurs de mieux comprendre le texte lu à haute voix par leur professeur, car le jeu sur les tons, et la prosodie aident bien la compréhension de certains types de texte, surtout les textes narratifs.

#### d-Apprendre à faire des relevés pour élaborer des hypothèses de sens.

Nous approuvons l'attitude des institutrices (A), (B), (C) et (E) qui commencent par une étude des indices périphériques, mais elles ne vont pas jusqu'au bout de la démarche ; elles ne font pas « *d'entrées pédagogiques* » (Circurel, 1991: 42) fécondes. Autrement dit, ces institutrices ne profitent pas de la situation pour développer des hypothèses de sens avec leurs élèves ; ce qui laisse comprendre qu'elles n'ont pas l'habitude de faire une analyse qui passe par l'étude des indices périphériques puis l'élaboration des hypothèses de sens. D'ailleurs, l'attitude de l'enseignante (E) confirme ce constat et montre que les institutrices semblent ignorer ce que signifie : développer des hypothèses de sens. Cette dernière considère que développer des hypothèses de sens, c'est poser des questions fermées : « *Vous avez la betterave, est-ce que ce sont des fraises ?* » Les élèves : « *Non* » ; « *Ce sont des fleurs ?* » « *Non* ». Alors, l'institutrice se tourne vers nous et nous révèle: « *Ce sont des hypothèses de sens* ».

L'institutrice (A) débute son analyse par une question concernant le travail manuel : « *Quand vous entendez le travail manuel à quoi vous pensez ?* » ; les élèves répondent : « *le travail : métier* ». L'institutrice repose la même question : « *Travail manuel. Quand vous entendez cette expression à quoi vous pensez ?* » Les élèves n'arrivent pas à trouver une réponse. Il semble que l'institutrice, elle-même, ne sait pas ce qu'elle veut ! Alors, elle poursuit : « Bon on va découvrir ce que cela veut dire ». Elle entame la lecture magistrale puis directement l'analyse du texte.

Les résultats des recherches réalisées par Johnson (1981) et Carell (1991) indiquent que le fait de fournir aux lecteurs étrangers des connaissances générales pertinentes, relatives au thème traité, avant la lecture, permettrait

d'améliorer leur compréhension de l'écrit, même si le texte se présente dans une forme rhétorique non familière (voir partie théorique, pp. 39-41).

Développer l'aptitude à la compréhension des textes écrits, chez l'enfant lecteur nécessite de lui apprendre à faire des relevés, à chercher des indices, à émettre des hypothèses afin de développer chez lui un comportement actif vis-à-vis des textes. Par conséquent, il ne s'agit pas de demander à l'élève de faire des relevés aveugles, il doit comprendre pourquoi il est allé chercher tel ou tel indices. Pour comprendre l'écrit, l'apprenant doit apprendre à construire une représentation mentale, à travers le lien qu'il tisse entre ses connaissances et les nouvelles informations relevées du texte afin d'élaborer des hypothèses de sens qui lui permettent d'avancer dans sa compréhension (voir partie théorique, p.144).

Le rôle de l'enseignant, dans une telle situation, est de faire appel aux connaissances de l'élève, à son vécu, à ce qu'il connaît et qui est en relation avec le texte (Circurel, 1991 :43) dans le but de l'aider à formuler des hypothèses, lui apprendre à questionner lui-même le texte et à établir des liens de causalité. Autrement dit, lui apprendre que ces liens de causalité ne sont pas toujours marqués par des connecteurs mais qu'il faut raisonner pour les trouver.

### g-Les activités préparatoires à la découverte du texte favorisent-elles la mobilisation des connaissances antérieures pour comprendre l'écrit ?

Nous sommes pleinement convaincue que le rôle de l'enseignant est d'amener l'enfant à une analyse rigoureuse du sens (Dabène, 1989 : 101). Cette analyse rigoureuse exige une préparation écrite et surtout mentale (minutieuse) qui prend en considération les questions pertinentes, les difficultés des élèves, le traitement des difficultés, le rythme d'apprentissage de chaque élève, le niveau de guidage des activités, le renforcement positif.

En revanche, les pratiques d'enseignement des professeurs observés laissent dégager une impression d'ensemble que : les séances de lecture compréhension n'ont pas été préparées. Nous évoquons l'exemple de la maîtresse (E) qui a brouillé ses élèves, pendant plus d'une demi-heure, par une question non pertinente : «*Où se trouve le sucre ?*», question qui nécessite d'analyser tout le

texte pour donner une réponse, et les élèves confus donnaient les mêmes réponses : « Dans les fleurs, dans le miel.... ». Ensuite, elle induit les élèves en erreur en leur expliquant que le sucre se trouve dans les fruits mais, en même temps, elle refuse la réponse correcte des deux élèves qui lui disent que le lait et le jus contiennent du sucre : « *On trouve du sucre dans le lait* » ; « non » ; « on trouve du sucre dans le jus » ; « non ».

A la fin de la séance, au lieu de donner aux élèves des informations sur la canne à sucre, la maîtresse se contente de redire les mêmes mots qu'elle a repris plusieurs fois et que les élèves connaissent très bien : « *C'est quoi la canne à sucre ? (kassab assoukar), c'est la canne à sucre. Alors la canne à sucre : c'est une plante qui contient beaucoup de sucre* ». Puis, et comme elle n'a pas d'information à donner sur la canne à sucre, elle préfère revenir à la betterave, alors qu'elle en a déjà parlé : « *Vous avez la betterave, c'est quoi ? C'est un légume, on mange comme salade. Vous aimez manger la betterave ? Comment il est son goût ? Son goût est sucré* ».

C'est le cas de l'institutrice (A), qui veut faire parler les élèves : « Quels sont les métiers que vous aimez et pourquoi ? »

Un garçon lève le doigt : « *je veux être pilote.* »

P : « *Pourquoi ?* »

E : « *Parce que j'aime...* ». L'élève bloqué, ne complète pas sa phrase.

P : « *qu'est- ce qu'il fait le pilote ?* »

E : « *Il va dans l'avion* ».

P : « *Non ! C'est un peu lourd !* » La maitresse ne corrige pas la phrase de l'élève. Elle ne lui propose pas un autre terme afin de l'aider à reformuler sa phrase. Elle poursuit : « *Qu'est- ce qu'il fait le pilote ?* »

E : « *Il voyage !* » La maitresse : « *oui ! Mais qu'est- ce qu'il utilise ?* » La maitresse s'adresse au même élève : « *Yazid, qu'est- ce que tu utilises ? Tu veux être pilote, qu'est- ce que tu dois utiliser ?* » L'élève n'arrive pas à trouver une réponse à une question qui n'a pas de réponse.

Nous relevons aussi l'exemple de la maitresse (D) qui pose une question alors qu'elle vise une autre : « *dans ce texte de quoi s'agit-il ? Oui, de quoi s'agit-*

il ? Les élèves ne répondent pas. La maitresse reformule (corrige plutôt) sa question : « *si je dis de quoi il s'agit ? Ça veut dire : quel est le héros de l'histoire ?* » Et là aussi, elle ne corrige pas son erreur : (quel...)

La formulation des questions reflète en partie les performances réalisées par l'apprenant. «*Elles peuvent faciliter ou au contraire brouiller la compréhension si elles sont formulées de manière ambiguë* » (Dabène, 1989 : 97). De plus, l'apprenant lecteur, en langue étrangère ne peut pas accéder facilement au sens du texte parce qu'il dépense toute l'énergie cognitive dans le traitement des unités de bas niveau au détriment des processus de haut niveau (Dabène, 1989 ; Fayol, 2004), il déchiffre plus qu'il ne lit. Alors, la démarche dynamique de lecture compréhension qui peut aider l'apprenant à progresser dans son raisonnement est celle qui propose des questions qui attirent son attention sur des points révélateurs du texte (Dabène, 1989 : 104) et l'obligent à chercher et à ne pas se limiter au décodage.

La lecture compréhension s'enseigne et s'apprend à travers des situations d'apprentissage signifiantes et riches de sens, non pas à travers des répétitions insensées ou des questions gratuites (comme c'est le cas de l'institutrice (E) qui débute sa séance par une étude des indices périphériques mais qui reprend la même question confuse, ambiguë, qui ne facilite pas du tout la tâche aux apprenants:

« Qu'est que je vois à la page 89 ? » Les élèves répondent : « *les abeilles* », l'institutrice « *je vois les abeilles. Qu'est que je vois?* » Les élèves répondent : « *le sucre, la betterave, Madame, le miel, les abeilles, les fleurs...Madame, les abeilles...* » Mais l'institutrice ne fait que reprendre la même question :« Qu'est-ce que vous voyez sur la page ? » Les élèves : « *l'image, un texte...* » L'institutrice : « Qu'est-ce qu'il y a aussi ? » Les élèves : « *le nom de l'auteur, les questions..* » L'institutrice : « *je vois un titre, un texte, des images, le nom de l'auteur. Comment s'appelle l'auteur ?* » Les élèves répondent : « *Il s'appelle collection...* ». Alors, l'institutrice reformule sa question : « *le nom de l'auteur n'est pas mentionné, alors, il n'y a pas le nom de l'auteur. Alors qu'est-ce qu'il y a ? Est ce qu'il y a le nom de l'auteur ?* » Les élèves répondent : « *non* » Alors, elle reprend encore la même

question « *quand je vois un texte : je vois toujours le titre, le texte, l'auteur et la source. Et vous avez l'image. Ensuite je vais voir, qu'est-ce qu'il y a ? »)*

Aujourd'hui, les données ne sont plus les mêmes : le monde a changé, l'élève a changé et son devenir tel qu'il est visé par le nouveau programme officiel (2009) : « *produire un lecteur autonome* », n'est plus le même. Le maître est le concepteur de situations-problèmes au cours desquelles l'élève par son action essayera de construire et de développer ses compétences et ses habiletés.

Le professeur, capable de modifier son intervention en fonction des objectifs proposés par le programme officiel, doit préparer minutieusement son travail de lecture compréhension et organiser la construction du sens dans la classe, en donnant plus de valeur à l'activité créatrice de l'enfant lecteur, en créant un espace de liberté où l'élève pourra développer ses compétences, en admettant tout simplement l'existence de ce petit lecteur débutant (ibidem). Il doit lui expliciter les objectifs et les attentes, puis mettre en œuvre des activités diverses qui lui permettent de maîtriser les mécanismes spécifiques à la lecture et de développer des stratégies de compréhension, même si nous reconnaissons que ce comportement actif est le résultat d'un long parcours d'apprentissage.

#### 4- Favoriser la clarté cognitive

Créer des lecteurs questionneurs, constructeurs de sens paraît extrêmement difficile si les élèves considèrent que lire c'est oraliser, et si les tâches de lecture compréhension se limitent seulement à déchiffrer ou repérer des mots dans un texte constitué de quelques phrases, comme c'est le cas avec les institutrices (A), (B) (C), (D) et (E).

Ces institutrices (observées) n'annoncent pas l'objectif de la séance de lecture compréhension, n'expliquent pas le but de la tâche, ne demandent pas aux élèves de raisonner sur des tâches déjà effectuées par d'autres élèves, et n'incitent pas les apprenants à s'interroger sur les stratégies qu'il convient d'appliquer pour réaliser efficacement certaines tâches.

Notre but à tous est de permettre à nos enfants d'acquérir le savoir lire. Cependant, il faut admettre que pour atteindre ce savoir lire, il ne suffit pas du tout d'apprendre aux enfants à parcourir du doigt les lignes d'un texte et de

vérifier la prononciation et la signification de chaque mot difficile, mais de leur expliquer, dès l'entrée dans l'apprentissage de la lecture, la fonction de la lecture, leur apprendre que pour comprendre il est nécessaire d'apprendre à lire et relire, de trouver des indices, de se poser des questions... Les enfants ont besoin d'être guidés dans la lecture et la construction d'un sens discutable pour les faire agir, réfléchir sur le texte et leur apprendre à devenir des lecteurs autonomes.

### 3-Construction et développement des compétences stratégiques, réflexion sur le métacognitif à travers le dialogue pédagogique.

#### a-Pratiquer des explicitations de la façon de faire et de penser

Ce qui nous semble commun à presque la majorité des élèves observés, c'est leur passivité mentale et leur difficulté à établir des liens entre différents éléments. Ils veulent participer à l'analyse des textes mais ils ne savent pas comment, ils ne se posent pas de questions sur le texte. Ils croient que le problème est en eux, alors, ils se contentent de regarder leurs camarades.

Nous citons l'exemple de l'institutrice (D) qui ne travaillait qu'avec quatre ou cinq éléments. Au lieu de se remettre en question pour comprendre et analyser les causes de l'échec (désintérêt total des élèves, mauvaise participation), elle se contentait de faire des reproches aux élèves : « *La plupart ne participe pas. Je ne suis pas satisfaite, vous n'aurez rien pour l'évaluation. Aucun point en plus* ».

Il est clair que ces élèves (ceux qui n'ont pas participé ou plus exactement, qui n'ont pas compris) n'ont pas appris que lire éveille et enrichit l'expérience de l'enfant. Ils n'ont pas appris à interroger le texte, à chercher des indices afin de comprendre. Et même ceux qui participaient dépendaient de l'enseignante et de ses instructions pédagogiques.

Nous ne pouvons parler de compréhension de l'écrit si l'enseignant n'essaye pas de provoquer une activité cognitive et métacognitive sur l'acte de lire, si l'élève ne s'engage pas à volonté dans une activité de compréhension, de découverte, si « *aucune image mentale ne vient investir les signes dessinés* »

(Goigoux, 2004 : 315). Par conséquent, et dans le but de permettre aux élèves en langue étrangère, de suivre et de constituer une représentation mentale en lecture compréhension, l'enseignant doit accepter de perdre le monopole des questions, de discuter avec les élèves des objectifs des activités proposées afin de leur donner un sens (voir partie théorique, pp. 54-60).

Il serait plus pertinent de profiter de certaines situations d'apprentissage qui se présentent en séance de compréhension de l'écrit afin d'explicitier aux élèves un point qui leur pose problème. Par exemple, l'institutrice (D) évoque un point grammatical très important concernant les pronoms personnels compléments d'objet direct et les pronoms personnels compléments d'objet indirect mais elle ne profite pas de la situation d'apprentissage. Elle n'utilise pas le tableau afin d'éliminer la confusion et clarifier les choses à l'aide d'exemples qui permettent aux élèves de comprendre la valeur des pronoms personnels.

La compétence de l'éducateur consciencieux, consiste à « *faire usage de l'étayage pour soutenir l'élève en se basant sur sa zone proximale de développement, c'est-à-dire, la zone dans laquelle l'enfant peut résoudre un problème s'il reçoit l'assistance d'un adulte compétent* » (Giasson, 2011 : 27).

Autrement dit, pour engager la totalité des élèves dans des tâches de lecture réelle qui leur permettent d'employer des stratégies de lecture efficaces, et développer des compétences de compréhension, l'enseignant compétent se base davantage sur le « dialogue pédagogique » (ibidem) que sur l'interrogation. Il montre aux apprenants lecteurs des stratégies qui leur permettent de résoudre leurs problèmes, il analyse la tâche, décompose pour eux les étapes à franchir pour réaliser une tâche de lecture compréhension.

Il est clair que la construction des apprentissages passe essentiellement par l'étayage qui est au centre de l'opération. Les apprenants lecteurs ont besoin d'être aidés pas à pas, d'être accompagnés afin d'arriver à intégrer les apprentissages. L'objectif de l'intervention du professeur est d'amener l'élève à prendre conscience de ce qui se passe dans sa tête, à découvrir ses ressources mentales et s'entraîner à les mobiliser. En somme, la découverte de ses habiletés

métacognitives lui permet d'accéder à l'autonomie dans des situations variées, et surtout en lecture compréhension.

### b-Apprendre aux élèves à répondre à des questionnaires en adoptant des stratégies

L'enseignement de la lecture (compréhension de l'écrit) tel qu'il est mené à l'école primaire, a installé un rapport de type : lire afin de répondre à des questions littérales. Il semble que les instituteurs confondent la compréhension avec une simple recherche de termes sollicitée par des questions littérales (Goigoux, 1999 : 32).

Nous avons remarqué que l'activité de lecture se fait dans le but de répondre à « *un questionnaire directif* » (Dabène, 1989 : 102), qui contient des éléments de réponse. Autrement dit, les questions littérales se transforment en indicateurs, au lieu d'être employées comme un outil d'investigation du texte. Par conséquent, l'élève ne lit pas pour construire une représentation mentale de l'histoire, mais il regarde le texte, il oralise pour trouver des mots qui correspondent à ceux suggérés par les questions du professeur et non de découvrir pour lui-même le sens du texte.

L'exemple de l'institutrice (A) illustre ces propos : elle a entamé la 3<sup>ème</sup> séquence du 1<sup>er</sup> projet intitulé « Présenter un métier », par une séance de lecture compréhension du texte « Le travail manuel » (p.31), elle avait posé une question concernant la réaction du personnage principal (le père de Lounis) : « *Quelle était la réaction de son père ?* » Les élèves n'arrivent pas à déduire une réponse à partir des indices données dans le texte (parce qu'ils n'ont pas appris à le faire). Alors, l'institutrice reformule sa question en employant le mot indicateur **content** (qui se trouve dans le texte) afin d'aider les élèves à trouver la réponse : « *Est ce que le père de Lounis était **content** ?* » Les élèves répondent : « *le père n'était pas **content**.* »

L'institutrice (B) avait aussi entamé la 2<sup>ème</sup> séquence du 2<sup>ème</sup> projet « Lire et écrire un conte » par une séance de lecture compréhension portant sur le texte « le chêne de l'ogre » (p.55). Elle pose la question suivante : « *Pourquoi l'ogre suivait Aïcha ?* ». Les élèves n'ont pas donné de réponse. Alors elle leur donne un

premier indice relevé du texte : « Le lendemain, qu'est-ce qu'il a fait le lendemain ?...Qu'est-ce qu'il a fait le lendemain, l'ogre ? ». Toujours sans réponse. L'institutrice les guide directement vers la réponse en leur donnant un autre indice : « Le lendemain, avant l'arrivée de la petite fille, qu'est-ce qu'il a fait ? ». L'élève répond, en relisant toute la phrase : « Le lendemain, avant l'arrivée de la petite fille, l'ogre se présente devant la cabane ».

L'activité de lecture, telle qu'elle se réalise en classe, se transforme en « *un exercice scolaire* » (Guernier, 1999 : 178) dont la seule motivation est d'apprendre à répondre à des questions de surface pour satisfaire aux exigences de l'épreuve finale de 5<sup>ème</sup> année primaire. Les institutrices ne demandent pas aux élèves de relire le texte pour découvrir des liens de causalité, ou revenir sur un paragraphe pour justifier un raisonnement.

Nous déplorons, comme Giasson, « *les questions qui ne servent qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte. Malheureusement, cette façon d'employer les questions laisse entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre aux questions et non de poursuivre un objectif personnel* » (Giasson, 1990 : 224). Les institutrices (A) et (B) n'aident pas les élèves à répondre à des questions inférentielles en adoptant des stratégies de relecture, ne les aident pas à justifier leur réponses ; elles continuent à faire une lecture de texte suivant l'ancienne méthode réductrice, (texte suivi d'un questionnaire qui exige toujours le même comportement des élèves ; le bon élève est celui qui trouve le premier, dans le texte, la bonne réponse).

L'école qui a pour mission de développer les stratégies d'apprentissage de la lecture compréhension (programme officiel, 2009) chez les apprenants, peut facilement passer à côté de sa mission d'enseignement/ apprentissage de la lecture compréhension, car ce type de lecture ne laisse pas grand souvenir (Masseron et al, 1982 : 58), n'incite pas l'élève à utiliser sa propre intelligence, ne favorise pas la lecture découverte, au contraire, il développe chez les apprenants des habitudes de lecture qui rendent impossible la lecture compréhension.

### c-Apprendre à répondre à des questions inférentielles

Nous avons remarqué que les élèves sont appliqués. Ils se donnent à fond dans l'application d'une tâche pourvu qu'on les prenne en charge. Ils répondent aux questions des professeurs de façon intelligente : nous citons l'exemple de l'institutrice (B) qui entame sa séance de lecture par une question: « *Où se passe la scène ?* » et l'élève répond : « *la forêt* ». L'institutrice n'a pas félicité l'élève parce qu'il venait de faire une inférence, elle voulait une réponse conforme à celle du livre « en dehors du village ». La même situation se joue avec l'institutrice (E) qui pose la question suivante :

« *Où est-ce qu'on peut trouver le sucre ?* » L'élève répond : « *Madame, dans le lait* ». Alors l'institutrice, qui se contente de ce qu'elle a comme information dans le texte et qui ne prend pas la peine d'aller chercher des informations concernant le même thème afin d'enrichir les connaissances des élèves, lui répond en posant une autre question : « *Est-ce que le lait est mentionné dans le texte ?* » Les élèves répondent : « *Non* ». « *Est-ce qu'on trouve le sucre dans le lait ?* » Les élèves : « *Non* ».

Le flou dans la prescription et le manque de connaissances chez la maîtresse (B) et sa collègue (E) contribuent à des confusions et des incertitudes. Alors que normalement, les connaissances apportées par le professeur aident les élèves à anticiper le contenu d'un texte, leur permettent de faire des prédictions et d'établir des liens (Giasson, 2005 : 98). Plus les élèves ont des connaissances avancées plus ils comprennent mieux les informations du texte, plus ils seront capables de faire des inférences à partir du texte (Holmes et Johnston cités par Giasson, 1990 : 170).

Nous sommes persuadée que l'école est le lieu des premiers gestes d'apprentissage, et le fait de ne soumettre les petits enfants qu'aux données du texte à travers une simple analyse superficielle, lexicale et des questions orientées du maître ou du manuel, c'est les priver de réfléchir, de s'interroger sur le texte, c'est leur apprendre « *à ne pas dire autre chose que dire les mots du texte* » (Tauveron 2001 :7). Il serait temps de changer le rapport qu'entretient l'élève avec la lecture et l'écrit de façon générale, à travers « *des questions peu directives qui laissent une large part à l'initiative de l'enfant invité à découvrir et justifier sa*

*réponse* » (Dabène, 1989 :100). Autrement dit, lui donner la parole, lui permettre de s'exprimer car lire c'est aussi prendre la parole.

Le professeur doit savoir qu'en compréhension de l'écrit, en langue étrangère, le jeune lecteur a des connaissances, un patrimoine langagier en langue maternelle qu'il ne doit pas négliger. L'apprenant lecteur avec ses connaissances extralinguistiques, sa théorie du monde (voir partie théorique, p.120) et ses expériences vécues est au centre des apprentissages. L'instituteur peut utiliser ces données et les exploiter afin de faire progresser la compréhension et faciliter l'élaboration des schémas.

##### 5- Quelle attitude avec l'hétérogénéité de la classe ?

##### c-Comment les enseignantes tiennent-ils compte des erreurs et difficultés des élèves ?

Le rôle de l'enseignant est plus valorisé, puisqu'il ne joue plus le rôle de celui qui détient le savoir et qui cherche toujours la bonne réponse, mais il est l'enseignant qui accorde plus d'autonomie à l'apprenant et lui apprend à apprendre, « *Son travail oscille entre un faire faire et permettre de faire* » (Moirand, 1982 : 56). Il doit assister l'apprenant dans l'auto-structuration de ses connaissances, développer sa prise de conscience et la découverte de ses propres mécanismes cognitifs, et lui proposer des stratégies qui peuvent l'aider à résoudre des situations problèmes.

A ce niveau précis, nous avons noté que la majorité des élèves observés (5<sup>ème</sup> AP) sont privés de ce qui peut constituer une situation signifiante d'apprentissage, en lecture compréhension. Autrement dit, ils se trouvent dans une situation de communication limitée, qui ne libère aucun changement et dans laquelle l'interaction paraît déséquilibrée car c'est l'institutrice qui a l'initiative des questions, qui détient le savoir, monopolise la parole et confine ses élèves dans des rôles de consommateurs passifs.

En réalité, ce sont toujours les bons éléments (quatre à cinq élèves par classe) qui jouent le jeu. Les autres élèves sont le produit d'une pratique « *de mise à distance* » (Tauveron, 1999 :12), qui élimine ou évite l'échange. Prenons comme exemple le cas de deux élèves du groupe (B) qui ont essayé de répondre à

la question du professeur mais qui n'ont pas été encouragés (renforcement négatif). En fait, la maîtresse explique: « *Un ogre a remarqué que Aicha revient chaque jour, à la forêt, chaque jour, elle fait la même chose. Donc qu'est-ce qu'il a fait l'ogre ?* » Le premier élève répond : « *Fait sonner tes petits...* » et le professeur lui répond (*Non ! Non*) alors que l'élève avait raison : l'ogre a remarqué Aicha qui chantonnait et qui faisait sonner ses bracelets, alors il va essayer de faire la même chose.

L'institutrice pose une autre question : « *Pourquoi le grand père n'a pas ouvert la porte ?* » L'enfant répond : « *Le grand père connaît la voix de sa grosse voix* ». L'institutrice lui répond : « *Non ! Parce que le grand père connaît la voix de sa petite fille* ». Et là aussi, l'enfant a raison ; le grand père n'a pas ouvert la porte parce que la voix qu'il avait entendue est grosse donc ce n'est pas la voix de sa petite fille. L'institutrice repose la même question : « *Qu'est-ce qu'il a fait l'ogre ?* » Un autre élève répond « *L'ogre se présente devant la cabane* ». L'institutrice, qui s'appuie sur une lecture linéaire, superficielle de l'histoire, refuse la réponse de l'élève parce qu'elle veut entendre sa réponse à elle, alors que la réponse de l'élève est intelligente : l'ogre a remarqué Aicha, il l'a vue chanter et faire sonner ses bracelets, il décide de se présenter devant la cabane pour imiter la voix et les gestes de Aicha.

L'institutrice aurait pu encourager, féliciter les enfants (renforcement positif) parce qu'ils essaient de développer la capacité d'inférer ; elle aurait pu profiter de ces situations d'apprentissage et échanger avec eux dans le but de les aider à reconstituer les éléments du film mental, c'est-à-dire de l'histoire.

Nous sommes persuadée que l'interaction féconde et l'échange en lecture peuvent favoriser l'apprentissage de la lecture compréhension si les pratiques sont accompagnées de changements d'attitudes, si l'instituteur cesse de susciter la communication en formulant des questions qui contiennent des éléments de réponse et si les apprenants cessent de répondre, seulement pour attendre une réaction évaluative à leurs réponse (Grandcolas, 1980 : 57) au lieu de constituer une représentation sémantique.

#### d- L'interaction et l'échange pour réguler et ajuster l'activité des élèves

Les pratiques des institutrices(A), (B), (C), (D) et (E), qui ne travaillent qu'avec quelques éléments de leurs groupes, montrent que l'implication des élèves dans une situation d'apprentissage se réalise par le biais d'interactions qui visent à faire un pas en avant (les faire progresser) dans leur démarche d'apprentissage et de raisonnement. En effet, la démarche suivie par les institutrices observées n'avait pas comme objectif de stimuler ou de provoquer l'apprentissage de la compréhension de l'écrit mais consistait surtout à évaluer leurs connaissances ou plus exactement, à attendre une réponse stéréotypée pour avancer et achever l'analyse linéaire du texte.

La médiation pédagogique (voir partie théorique,p.64) dans la relation maître/élève gagne énormément quand le maître emploie la question en compréhension de l'écrit, comme « *question outil* » (Bernadette Grandcolas, 1980 : 56) qui permet de faire avancer le dialogue afin de construire le sens, et non « *comme instrument de contrôle de la forme linguistique* » (ibidem), qui paralyse l'apprenant. En effet, la pédagogie explicite vise plus à sécuriser l'enfant, l'impliquer davantage dans la reconstruction du sens. Dans ce cas, l'attention de l'élève se détourne de la forme linguistique(le déchiffrement) et se focalise sur l'activité de compréhension (Ibidem). L'interaction élèves /enseignants provoque des confrontations qui favorisent à la fois la progression et la formation des petits lecteurs et le changement des représentations de la lecture compréhension.

#### e- Prise en compte de l'image de soi chez l'élève en difficulté (renforcement positif, valorisation, rapport affectif..), gestion de la compréhension

Passer d'une logique d'enseignement transmissive à une logique d'apprentissage co-constructive et interactive, nous incite à créer le climat et les conditions de travail qui sécurisent les élèves et leur permettent de faire des efforts dans le but d'élaborer une tâche d'apprentissage. En effet, les travaux de Downig et Fijalkow (1984) sur la clarté cognitive (voir partie théorique, p.126,128) et des pédagogues (Goigoux et Cèbe,1999 ; Cèbe & Goigoux et Thomazet, 2004)

montrent que l'intérêt et la motivation des apprenants ne résident pas seulement dans les contenus des textes à lire mais dans la prise de conscience des procédures employées, l'amélioration du fonctionnement mis en œuvre, le développement du sentiment de contrôle qui sont des sources de motivation extrêmement importantes, surtout chez les élèves peu performants. En effet, « *les dynamiques cognitives et psychoaffectives se renforcent mutuellement : les progrès que réalisent les élèves et dont ils prennent conscience génèrent chez eux un sentiment de maîtrise de leur propre activité intellectuelle qui favorise à son tour de nouveaux apprentissages* » (Cèbe & Goigoux, 2007 : 98).

Les pratiques d'enseignement observées, surtout celles des maitresses (B), (D) et (A), révèlent le contraire. Les institutrices s'intéressent à la norme et par conséquent empêchent les pratiques langagières de la majorité des élèves observés, qui semblent être perdus, désintéressés, crispés. Ils ne font que regarder le professeur travailler avec quelques élèves. Ces institutrices n'accompagnent pas leurs élèves dans le cheminement de leurs idées. Par exemple, la maitresse (B) demande aux élèves de lui citer d'autres noms de travaux manuels, l'élève répond : « *Un directeur* ». Elle se contente de dire (*non ! ?*), mais elle n'explique pas pourquoi elle refuse la réponse de l'élève. Elle ne cherche pas à comprendre son raisonnement, ni à lui montrer la différence entre les deux types de fonctions.

La même situation se pose avec la maitresse (A) qui demande aux élèves « *Quand Aicha arrive devant la cabane, qu'est-ce qu'elle a remarqué ?* » L'élève lui répond : « *Aicha a nettoyé la cabane* ». La maitresse refuse la réponse « *non !* », sans essayer de reconstituer ni de comprendre ce que l'élève a constitué comme éléments de l'histoire.

Aussi, l'élève qui répond à la question de l'institutrice (D), concernant les indicateurs de temps : « *Madame, une fois* » (l'élève fait une confusion entre : « une fois » et « il y avait une fois »).

L'institutrice crie : « *Ah ! non ! On n'a pas une fois !* » Le professeur ne profite pas de l'occasion pour expliquer cette confusion. L'élève est bloqué et elle poursuit son analyse linéaire...

Profiter d'un échec à accomplir une tâche de lecture pour expliciter de façon concrète des stratégies de lecture ou exposer son propre raisonnement pour résoudre un problème de compréhension fait partie de la bonne gestion de la séance de compréhension de l'écrit par le professeur.

Il faut souligner que l'obstacle majeur que rencontrent les élèves qui ont des difficultés dans l'activité de compréhension de l'écrit, est la mise en relation des informations nouvelles avec celles qu'ils avaient déjà mémorisées et traitées (Fayol, 2004 ; Goigoux, 2004). Ces élèves, qui ne savent pas comment ou qui n'arrivent pas à suivre l'enchaînement des idées de l'histoire, sont perdus dans un texte dont ils ne saisissent que quelques éléments. Ils ont du mal à faire un rapprochement entre ce qui a été dit et la suite du texte. Ce sont ces enfants qui ont besoin, aussi bien que les autres, d'être pris en charge par le professeur qui a comme fonction d'encourager les essais successifs des apprenants. Il doit se servir de l'erreur de façon positive afin de favoriser la motivation et l'attribution interne, et montrer que la réussite est due à la persévérance de l'élève.

### 3- Repère- t-on des moments où l'enseignant provoque une activité cognitive et métacognitive sur l'acte de lire ?

La mise en valeur des ressources cognitives dont dispose l'apprenant lui permet de prendre conscience du fait qu'il est capable de produire du sens, même sans maîtriser tous les éléments linguistiques nécessaires à cela (Beacco, 2007 :184). Il s'agit de focaliser son attention sur des connaissances non linguistiques qui lui permettent de progresser dans la tâche de lecture compréhension. Sur ce point précis, nous rappelons que les auteurs du programme officiel ont fait appel à la démarche intéressante proposée par (Coste, 1975 ; Moirand, 1972) visant à favoriser l'apprentissage de la lecture par « imprégnation » (voir partie théorique, pp.96-97).

Cette démarche débute par la mise en éveil de l'esprit par le titre, le chapeau ou les premiers mots des débuts de paragraphes ; ce qui permet d'établir une hypothèse de sens qui sera confirmée ou infirmée par la lecture du texte. L'esprit de l'apprenant est donc constamment actif ; il reconstruit tout au

long de la lecture ; le regard saute d'un mot à l'autre, d'une ligne à l'autre, s'arrête et fait des retours en arrière afin de relever des indices qui permettent la reconstruction (Coste, 1975 : 55).

Plusieurs chercheurs ont exigé (Smith- Burke,1980; Hall, 1981 ; Stauffer, 1980) une préparation à la lecture, des activités de prélecture, une sorte d'imprégnation particulière au thème traité dans le texte à lire, afin d'entraîner le lecteur à faire cette «*connexion active* » (Fayol, 2000 : 65) entre ses connaissances activées et les informations recueillies du texte, en vue de faciliter la lecture compréhension des enfants.

Les séances observées nous ont dévoilé une réalité (malheureuse) : les instituteurs ne font pas appel à cette phase d'imprégnation, prétendant que les élèves ne sont pas aptes à développer des hypothèses de sens. Cependant, nous pensons que ce n'est pas un problème d'aptitude mais un problème de préparation et de gestion pédagogique. En effet, il faut reconnaître que «*l'enfant n'est pas une outre à remplir mais une volonté à orienter*» (Fijalkow, 1996 : 80), et que l'apprentissage de la lecture compréhension sera fructifiant si l'apprenant se base davantage sur les contenus présentés et ses connaissances antérieures afin de progresser en compréhension de l'écrit.

Cependant, Il faut souligner qu'il y a des conditions pédagogiques à réunir pour que l'élève soit «*actif cognitivement* » (Halté, 1989 : 34). En effet, le savoir-faire s'acquiert, se développe mais ne se développe pas seul. C'est-à-dire qu'il devrait relever d'un enseignement individuel qui consiste à contrôler, guider et encourager, à tout moment, les efforts de l'enfant afin qu'il puisse s'approprier peu à peu l'écrit. Autrement dit, après avoir amené les élèves à se rappeler leurs connaissances concernant le thème d'un texte à lire, l'enseignant peut leur expliquer l'utilité de cette phase d'imprégnation, il peut leur demander le comment et le pourquoi : (Qu'avons-nous fait avant de lire l'histoire ? pourquoi ? Quel est notre but ?) Cette discussion métacognitive développe l'apprendre à apprendre à comprendre chez l'apprenant car comme nous l'avons déjà signalé dans la partie théorique, si les élèves savent comment ils apprennent, ils auront plus

de chances de réussir dans les tâches de compréhension, ce qui n'est pas le cas à l'école primaire, en Algérie.

### c- Présenter le problème à résoudre et les procédures à employer

L'enseignement des stratégies à l'école primaire est une préoccupation moindre chez les institutrices (A), (B), (C), (D) et (E). En observant les élèves, nous avons constaté qu'ils n'ont pas appris à répondre à des questions en adaptant des stratégies de lecture : ils essayent de répondre avant même de lire tout le texte. Ils répondent aux questions littérales en localisant les mots-clés de la question, ils ne savent pas qu'ils doivent relire le texte avant de donner une réponse.

L'enseignement apprentissage des connaissances stratégiques est indispensable car il permet de faire prendre conscience à nos apprenants que la difficulté linguistique ne doit pas les décourager parce que certains mots n'apportent pas une information essentielle à la compréhension d'un texte, mais qu'il existe des stratégies cognitives et métacognitives (voir partie théorique, pp.33,34) qu'ils peuvent mettre en œuvre afin de construire le sens d'un texte.

Le professeur doit niveler les apprentissages, aider les élèves à apprendre à apprendre, leur permettre de réfléchir sur les difficultés de compréhension, leur expliquer pourquoi ils doivent lire et relire leurs textes, ce qu'ils doivent faire pour dépasser une difficulté, leur apprendre à faire des allers-retours, reformuler, résumer, évaluer sa compréhension afin de constituer une représentation mentale cohérente du texte... Cela nécessite une somme d'explicitations au niveau cognitif et métacognitif (voir partie théorique, pp.195-198) afin de permettre aux apprenants de réfléchir et de progresser de manière intelligente et autonome.

### 2-Apprendre aux élèves à constituer une représentation sémantique

La démarche suivie par les institutrices (A), (B), (D), en lecture compréhension consiste tout simplement à : «*accumuler en mémoire immédiate des saisies successives de formes, ne suffisant pas à faire sens* » (D. Coste, 1974 : 43). Cette méthode (pratiquée surtout par l'institutrice (C) qui porte des phrases au tableau, puis demande aux élèves de les écrire sur leurs ardoises et les relire

plusieurs fois oralement, à la fin de la séance afin de les mémoriser), est loin de permettre aux élèves de constituer cette image ou représentation mentale (voir partie théorique, p.135).

Nous avons vu dans la partie théorique que la compréhension est un processus complexe qui consiste à élaborer progressivement une image mentale de ce qui est décrit ou relaté. Cette opération s'effectue par le biais d'une interaction entre un texte composé d'informations explicites (et implicites) et un lecteur disposant de connaissances antérieures (Fayol, 1992 : 73).

Le travail du professeur consiste à préparer cette interaction (apprenant lecteur/texte), de manière qu'elle soit accessible et génératrice de sens aux apprenants (Merieu, 1987 : 61) et à leur apprendre à se servir des outils (langage, texte, information, savoir) de manière interactive.

Les institutrices (A), (B), (C) ne demandent pas aux apprenants de raconter les faits de l'histoire ou de faire des résumés chaque fois qu'ils avancent dans la compréhension de l'écrit et n'achèvent pas la séance de compréhension par une synthèse qui fait le point sur ce qui vient d'être appris ou un résumé des faits racontés.

#### e-Apprendre aux élèves à s'interroger sur les stratégies qu'il convient d'appliquer pour réaliser efficacement la tâche de lecture

Au lieu de donner directement la réponse ou de bloquer l'apprenant par un (non, non !?), comme c'est le cas des institutrices (C), (D) et (A), l'enseignant doit se comporter comme un récepteur qui accueille les propositions et les hypothèses des apprenants, les aide à les développer afin de mieux les exploiter (Lentin, 2009 : 195). Il doit leur montrer ce que Dabène (1989) appelle «*l'itinéraire de lecture*»; comment ils procèdent à un repérage dans la page, comment ils relèvent les indices parsemés çà et là pour élaborer et vérifier leurs hypothèses et quelles sont les stratégies qu'ils doivent appliquer et comment les ajuster aux buts fixés.

L'enseignant est appelé à analyser les types de difficultés rencontrées par les apprenants et axer chaque fois l'activité de lecture sur un aspect différent et varié (reformuler, faire une synthèse du texte, retrouver l'antécédent des anaphores, éliminer les détails, chercher des indices, identifier les idées principales, etc.).

Par ailleurs, Pearson et Johnson (1978) proposent aux professeurs novices une activité « *d'association de mots* », qui permet d'enrichir le vocabulaire des lecteurs de faible niveau et de vocabulaire limité, en lecture compréhension. La tâche ressemble à une démarche pour faire une constellation de mots et consiste seulement à proposer un mot clef puis à demander aux apprenants de donner de façon spontanée les associations suggérées par le mot déjà proposé. A partir des associations proposées, écrites au tableau, le professeur et ses élèves pourraient en faire un élément de réflexion pour entamer une discussion de classe. Langer (1981) affirme que des discussions pareilles favorisent l'enrichissement des réseaux associatifs et lexical des élèves (Carell, 1991).

Nous reconnaissons que la démarche globale nécessite une aide individualisée, de la patience de la part du professeur et surtout beaucoup de temps ; ce qui, à notre avis, est incompatible avec l'horaire réduit consacré à l'enseignement de la langue française.

### **Conclusion du chapitre**

Les difficultés de lecture compréhension de nos élèves sont multiples et variées : manque de vocabulaire, difficultés de compréhension, manque de motivation, difficulté à inférer.... La remédiation à ces exigences exige d'une part, un changement, à l'école primaire, des points de vue sur le statut de la lecture « *à la fois outil de transmission des savoirs et objet d'enseignement* » (Cohen et Mauffrey, 1983 : 66) et d'autre part, les pratiques pédagogiques et attitudes psychologiques positives de l'enseignant doivent se conjuguer pour favoriser le développement de chaque enfant.

Ce développement exige la mise en œuvre de méthodes pédagogiques adaptées qui éviteront dès le début des apprentissages toute sédimentation des difficultés scolaires et, en même temps permettent la mise en place d'une progression que l'instituteur devrait suivre pour que l'apprenant puisse devenir un jour lecteur capable d'accéder à la lecture compréhension.

Par ailleurs, en compréhension de l'écrit, il est indispensable d'installer un équilibre entre les activités de décodage et celles qui développent « *Une prise de conscience sur les processus de lecture ; entre les activités de questionnement (interrogations orales ou écrites conduites par les maîtres à propos des textes) et*

*les activités de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des élèves, etc.) ; entre activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel, celui qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles, non explicites » ( Cèbe, Goigoux, Thomazet, 2009 :4).*

Nous reconnaissons que l'enseignement de la lecture compréhension n'est pas une tâche aisée, mais au contraire « *une affaire de professionnels* » (Bentolila, 2006 : 56), qui exige une formation poussée, des connaissances bien intégrées et une adaptation continue au changement. Cependant, comme la démarche de l'instituteur (avec ses aspects relationnels et personnels, son contexte institutionnel et éducatif) est un facteur très important dans l'opération d'apprentissage, plus important que la méthode elle-même (Cohen & Mauffrey, 1983 :103), nous estimons que le professeur consciencieux est celui qui jette « *un regard lucide et responsable sur ses pratiques d'enseignement afin de mieux évaluer sa méthode par lui-même et aussi, voir d'autres méthodes fondées sur d'autres principes différents* » (Belbenoit, cité par Cohen & Mauffrey, 1983 : 184) dans le but de trouver des solutions à certaines difficultés devant lesquelles sa méthode à lui, a échoué.

Nous sommes convaincue que le travail en classe, sur la construction du sens et le développement des stratégies de compréhension à l'école primaire nécessite une remise en question et une transformation profonde des pratiques d'enseignement qui s'avèrent pour le moins traditionnelles, en dépit des exigences ministérielles. En effet, pour aider les instituteurs, il ne suffit pas de proposer des outils mais il nous paraît nécessaire voir indispensable, de les aider par une véritable formation professionnelle qui doit d'une part, porter sur les enjeux, les démarches, les contenus et les procédures qui définissent les outils (manuels, programmes) mis à leur disposition et, d'autre part contribuer à développer leurs capacités, à mettre en place et à gérer des situations d'apprentissage en compréhension de l'écrit (Soussi et al : 2007). L'objectif est de reconstruire et modifier les représentations pour que l'esprit de la réforme puisse passer, former les enseignants afin de leur permettre de revoir leurs pratiques pédagogiques.

## **Chapitre 4**

### **L'expérimentation**

#### **Test d'évaluation de la compréhension de l'écrit**

## **Introduction**

Dans le domaine de la lecture compréhension de l'écrit, l'objectif d'apprentissage visé par le programme national est celui d'amener les élèves à comprendre ce qu'ils lisent et développer un comportement de lecteur autonome. Toutefois, il faut garder à l'esprit que « *les objectifs d'apprentissage décrivent des habiletés, des attitudes, des techniques ou des comportements que les apprenants devront avoir développés à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'un programme d'études* » (Lussier, 1992 : 45). Autrement dit, les objectifs déterminent ce que les apprenants seront capables de faire ou ce qu'ils pourront développer comme compétences évaluables en fin de parcours.

Compte tenu des objectifs d'apprentissage prescrits par le nouveau programme de français(2009), ce chapitre a été conçu dans le but d'évaluer, chez les élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire, les compétences qu'ils ont pu développer en compréhension de l'écrit, au cours de la 5<sup>ème</sup> AP et aussi les deux années précédentes.

### **1.1. Objectifs du test d'évaluation:**

-Rendre compte des compétences maîtrisées par rapport aux attentes du système éducatif algérien.

-Mesurer l'efficacité de la démarche d'enseignement /apprentissage de la lecture compréhension de l'écrit à l'école primaire.

### **1.2. Justification du choix de la 5<sup>ème</sup> année primaire**

Comme l'apprentissage d'une langue étrangère en général, et en particulier l'apprentissage de la lecture compréhension, ne se réduit pas à une seule activité ni à une seule année d'apprentissage mais exige une gestion dans le temps à long, moyen et court terme en fonction de l'objectif terminal d'intégration et des objectifs intermédiaires, nous avons choisi la 5<sup>ème</sup> année primaire parce qu'elle termine le cycle primaire et prépare les apprenants à l'examen final. A ce niveau du cursus scolaire (trois années d'apprentissage de français), les élèves sont plus aptes à exécuter plusieurs tâches parmi lesquelles :

chercher et localiser l'information, relever des indices textuelles, pouvoir les traiter et aussi formuler des hypothèses de sens (à partir de textes variés : narratif, informatif ou prescriptif) dans le but de construire du sens.

### **1.3. La conception du test d'évaluation**

Pour la conception de notre test d'évaluation, nous nous sommes d'abord référée au programme de français (5<sup>ème</sup> AP) pour couvrir au mieux les objectifs de connaissances et compétences visées en fin de cycle. De plus, l'analyse du programme officiel de la 5<sup>ème</sup> année primaire nous a permis d'en tirer des éléments évaluable. Rappelons en ce sens, que le programme de l'école primaire préconise le développement de compétences de natures différentes. Mais dans le cadre de ce test, nous nous limitons à celle liée à la compréhension de l'écrit : « *lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome » (Programme officiel, 2009 : 5). Le développement de cette compétence terminale à la fin de l'école primaire signifie que l'élève en 5<sup>ème</sup> AP doit être capable :*

« -d'exploiter des indices pour formuler des hypothèses de lecture ;

-de lire pour chercher des informations » (Programme de français, 2009 : 8).

L'évaluation se fait non seulement par rapport aux capacités individuelles des élèves, en lecture compréhension mais aussi par rapport aux **quatre niveaux de la grille d'évaluation** proposée par Cebe, Goigoux et Thomazet (2009) et qui correspondent, de façon globale aux compétences soulignées par le programme officiel de français à l'école primaire.

#### **Grille d'évaluation**

**Niveau (1)** : extraire une information littéralement donnée dans le texte. Il faut noter qu'une question littérale trop simple porte sur les éléments mentionnés de façon explicite dans le texte, mais il se peut que ce type de question exige que le lecteur identifie les relations qui existent entre les idées du texte sans que cette relation ne soit exprimée mot à mot (Giasson, 1990 : 226).

**Niveau (2)** : savoir traiter les substituts lexicaux et grammaticaux c'est à dire traiter les phénomènes de reprise utilisés pour éviter les répétitions.

**Niveau (3)** : savoir répondre à des questions inférentielles à partir de diverses informations données dans le texte, savoir identifier les liens implicites entre les propositions, les phrases ou les paragraphes (déduire une information à partir de deux propositions).

**Niveau(4)** : savoir produire une réponse à partir de connaissances acquises avant la lecture de ce texte (analyser un document et tirer les éléments essentiels qui aident à la compréhension de celui-ci) (Cebe, Goigoux et Thomazet , 2009).

#### **1.4. Le dispositif d'évaluation**

Notre test d'évaluation ne vise pas à comparer les élèves entre eux, mais plutôt à vérifier leur degré de maîtrise des compétences normalement acquises en lecture compréhension, en fin du deuxième trimestre. Notre intérêt porte essentiellement sur la réussite ou l'échec de la démarche d'enseignement /apprentissage adoptée par les professeurs à l'école primaire et sur le degré de maîtrise et de familiarisation des élèves avec l'écrit.

Nous précisons que nous nous inspirons, en grande partie des travaux de Cèbe ; Goigoux & Thomazet (2009), dans le sens où nous proposons plusieurs textes de longueurs différentes et des questions qui prennent en considération les difficultés des jeunes apprenants mais, en même temps, qui soient en relation avec la nature des questions proposées par le livre scolaire et correspondant aux attentes du programmes officiel. Par exemple,

Pour **le niveau (1)**, nous proposons une question dont la réponse se trouve directement dans le texte et l'apprenant n'a qu'à recopier la phrase du texte (relever l'information qui existe à l'identique (ou presque ) dans le texte).

Pour **le niveau (2)**, une question dont la réponse n'est pas directement disponible dans le texte et l'apprenant doit traiter les substituts lexicaux et grammaticaux afin d'y répondre (donner une réponse qui suppose une compréhension globale du texte).

Pour le **niveau (3)**, l'apprenant doit déduire la réponse à partir de diverses informations données dans le texte (faire une inférence).

Pour le **niveau (4)**, à ce niveau, la réponse exige une interprétation du texte (la réponse demande une familiarité avec le thème dont il est question dans le texte ou nécessite la mobilisation des connaissances antérieures afin d'interpréter le texte) (Document d'accompagnement, 2009 : 12).

La deuxième partie du test d'évaluation concerne une épreuve déjà validée sur le plan expérimental par (Sirmain, 1996 ; Denhière, Legros & Salvan, 1997). Cette épreuve se base sur la sélection, la hiérarchisation des phrases et leur mise en relation. Mais, il serait judicieux d'expliquer les raisons du choix de cette 2<sup>ème</sup> épreuve (remise en ordre d'un texte puzzle).

Il faut souligner que cette activité est recommandée à l'école primaire et les habiletés exigées par le texte puzzle (remise en ordre d'un texte) sont préparées par le travail sur les suites logiques d'images en 3<sup>ème</sup> primaire (voir manuel scolaire de français de 3<sup>ème</sup> AP 2011, p.54 ; p.84).

Cette tâche cognitive (remettre en ordre un texte « puzzle » ou phrases présentées de façon aléatoire) nous renseigne sur les processus essentiels déployés au cours de la compréhension de l'écrit (D. Legros, 1999). Elle consiste à lier entre elles les informations données par la succession des phrases, des paragraphes d'un texte pour construire la cohérence de la signification. « *Il est donc nécessaire d'activer ou d'élaborer des liens sémantiques entre les propositions sélectionnées en mémoire de travail pour concevoir une représentation globale et cohérente de ce qui est relaté dans le texte* » (Kintsch & Van Dijk, cités par D. Legros, 1999 : 23). La capacité à lier des phrases de façon cohérente « *constitue une variable dont il est essentiel de tenir compte pour expliquer la capacité de stocker de l'information livrée par les textes et permet de discriminer entre les meilleurs et les moins bons lecteurs à un test de compréhension de textes* » (Pagé et Drolet, 1994 : 254).

Cette tâche révèle donc la capacité de l'apprenant lecteur à construire la cohérence de la représentation des phrases lues (remettre en ordre les phrases proposées afin d'élaborer la signification globale du texte source). « *Pour réussir*

*cette tâche, le sujet doit être capable d'appréhender la macrostructure sémantique du texte. La gestion et donc le maintien de plusieurs informations en mémoire de travail ne peuvent s'opérer sans le traitement de la structure sémantique dans sa globalité* » (legros, Mervant et Denhière, 1998 : 58).

Autrement dit, pour construire une représentation cohérente du texte, l'apprenant doit traiter les articulateurs, les mots clés, les connecteurs et les anaphores qui fonctionnent comme des repères pour le lecteur et des indicateurs, des mises en relation qu'ils entretiennent entre eux. Leur reconnaissance et leur interprétation, quand elle est réussie, assurent donc en grande partie, la cohérence/cohésion de l'ensemble (Moirand, 1979 : 23).

### **1.5. Choix des textes**

Nous savons que le choix de textes constitue un point important de l'authenticité de l'évaluation. Par conséquent, nous avons pris en considération les critères de Turcotte dans le choix des textes à présenter aux élèves des textes appropriés au niveau scolaire des élèves et qui « *se révèlent neutres du point de vue de leurs préconnaissances et des questions soulevant d'opinion ou des préjugés culturels car ces éléments seraient susceptibles de fausser l'action des compétences de l'élève* »( Turcotte,1994 : 26).

Pour concevoir notre matériel support de l'évaluation , nous avons choisi deux types de textes recommandés par le programme officiel (2009), à savoir textes (narratifs et informatifs) et nous les avons soumis à la liste des indicateurs de difficulté de (Francois-Marie Gerard et Xavier Roegiers, 2009 : 25)(voir partie théorique, pp. 116-117).

Rappelons qu'à l'école primaire, on présente aux élèves des textes narratifs se composant d'actions, d'événements ou de transformations qui se développent dans le temps, c'est-à-dire des récits dont la structure canonique est loin d'être complexe.

Ce type de récit repose sur une situation initiale située dans le temps et dans l'espace, avec description des personnages. Puis, un élément perturbateur ou déclencheur (annoncé par un adverbe ou un indicateur de temps), des péripéties qui font les rouages du récit en plus du dénouement suivi d'une situation

finale. La centration de l'école sur la structure du récit doit normalement sensibiliser les élèves au fait que leur connaissance du schéma narratif permet de mieux comprendre l'histoire et non de classer systématiquement les parties du récit.

D'après les chercheurs (Denhière et Legros, 1989 ; Giasson, 1990 ; Gombert, 2003), les élèves ont plus de difficulté à comprendre les textes informatifs que narratifs, parce que les processus de traitement mis en œuvre dans la compréhension des deux types de textes est différent. Lors du traitement d'un texte narratif le lecteur active simplement les schémas narratifs pré-construits issus des modèles de la linguistique textuelle (Propp et Adam cités par Duvelson, 2011 : 34). Autrement dit, les élèves connaissent de façon intuitive l'organisation générale relative à tous les récits : celle d'une situation initiale, différents événements et une situation finale. Ce "schéma" faciliterait la compréhension des récits par l'apprenant.

En revanche, la compréhension d'un texte informatif est plus complexe parce que le traitement de ce type de texte exige, en plus de l'activation d'un schéma préconstruit, la mobilisation des connaissances sur le monde évoqué par le texte pour se faire une représentation durable. Par conséquent, le traitement de ce type de texte exige la mobilisation des savoirs stockés dans la mémoire à long terme, mais également, nécessite d'établir des liens sémantiques entre les informations nouvelles et celles déjà lues (Gombert, 2003 : 23).

Comme la lecture compréhension des textes de façon générale nécessite le recours aux connaissances antérieures du lecteur, nous avons choisi un texte narratif d'un abord facile (un conte) qui correspond au niveau de lisibilité des textes narratifs proposés par le manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP. Par contre, pour le choix des textes informatifs, nous avons opté pour des textes extraits du manuel scolaire actuel (2010) et de l'ancien manuel scolaire de français (2009). Parmi les textes choisis, un texte qui est à la fois narratif et informatif. Ce procédé permet de rendre le texte informatif accessible et agréable surtout aux enfants, que les histoires captivent. Aussi, deux textes informatifs déjà étudiés par les groupes classes de 5<sup>ème</sup> AP, durant le premier et le deuxième trimestre. Notre objectif est de vérifier si

les élèves ont réussi à construire, avec l'aide du professeur, une représentation mentale<sup>(1)</sup> des textes déjà analysés.

Par ailleurs, et comme le processus d'élaboration d'une représentation mentale cohérente est influencé par la cohésion du texte qui est, en partie, assurée par les marques linguistiques assurant la continuité textuelle (Baudet et Denhière, 1999), nous avons choisi deux autres textes extraits de l'ancien manuel de français (5<sup>ème</sup> A P), portant sur le même thème ( et allant dans le sens de l'universel pour éviter les spécificités culturelles d'un contexte particulier). Les idées sont donc présentées avec suffisamment de cohésion et les relations entre elles sont explicites. Ceci pourrait faciliter la compréhension et aider les élèves à retrouver l'organisation de la structure sémantique et construire une représentation mentale de chaque texte.

Il faut souligner que pour éviter la perte de temps avec la réécriture des passages nous avons proposé un tableau qui permet aux élèves d'éviter la capacité de rédiger et de porter tout simplement les lettres qui correspondent à l'organisation du texte.

### **1.6. Tâches proposées**

Le test d'évaluation comporte deux épreuves de compréhension écrite d'une durée de 1h30. La première épreuve proposée est composée de deux textes informatifs (un texte déjà analysé intitulé « Le sucre » et un deuxième texte intitulé « Le miel », nouveau mais portant sur le même thème).

L'épreuve s'inspire des travaux de Cèbe , Goigoux et Thomazet (2009) et consiste à vérifier les acquis des élèves, par une série de questions. Le but est de voir s'ils sont capables :

- d'extraire des informations d'un texte informatif,
- de repérer la phrase qui porte l'information recherchée,

-----  
1-Nous rappelons que l'enseignement efficace des textes informatifs exige d'aider les élèves à établir des liens entre les différentes connaissances mentionnées, pour retrouver la cohérence du texte à lire. Dans cette perspective, le professeur peut mettre en évidence la structure du texte informatif à l'aide de représentation graphique ou se servir du résumé dirigé pour sensibiliser les élèves à la structure du texte (Giasson, 1990 : 253) et leur permettre de se faire une représentation structurée des idées du texte et de leurs relations.

- d'identifier dans la phrase des éléments reliés par le sens,
- repérer et comprendre les indices de cohésion entre les phrases ou construire du sens à l'aide d'indices textuels (Programme de Français, 2009 : 9).

Nous avons également construit une autre épreuve inspirée des travaux de Denis Legros, Hervé Mervant, Guy Denhière, et Claire Salvan(1998). Elle porte sur trois textes et consiste à remettre en ordre des phrases présentées de façon désordonnée.

Comme le soulignent les spécialistes, « *cette tâche a pour but de rendre compte de la mise en réseau des informations sélectionnées en mémoire de travail* » (Page & Drolet, 1994 cités par Legros et al, 1998 : 84). Cette activité cognitive représente un excellent exercice qui permet de travailler sur l'anticipation immédiate et sur la structuration interne du récit (Cohen et Mauffrey, 1983 : 137). Elle consiste à lier sémantiquement les informations données pour construire la cohérence de la signification. Aussi, il faut pour cela activer ses connaissances stockées en mémoire de travail pour constituer une représentation globale et cohérente de ce qui est relaté dans le texte (Legros et al., 1998 : 84), ce qui nous permet d'évaluer les acquis des élèves concernant :

- la maîtrise des connecteurs et des anaphores,
- l'enchaînement du propos,
- l'accord dans le groupe nominal et le groupe verbal,
- la constitution d'une représentation sémantique cohérente.

### **1.6.1. Les questions**

Pour chaque tâche de lecture compréhension, nous avons prévu des questions d'une difficulté croissante de manière à nous permettre de situer le niveau réel des acquis des élèves de 5<sup>ème</sup> AP, sur une échelle hiérarchisée de 1 à 4. Chaque niveau révèle l'aptitude des élèves à établir un lien entre l'information présente dans la question et celle du texte. Ce lien peut être explicite ou implicite.

Comme la formulation d'items clairs améliore la qualité de l'épreuve (Bernard et Fontaine, cité par C. Ricard, 2007 : 22), nous nous sommes référée aux propos

de plusieurs spécialistes : Morissette (1996) ; Bernard et Fontaine (1982) ; Giasson (1980) afin de prévoir des questions claires et précises. Il faut avouer que nous avons voulu au début, éviter les questions ouvertes parce qu'elle peuvent demander des développements plus ou moins importants pour répondre. Mais nous étions réconfortés par les propos de Rémond dans le sens où, pour concevoir une évaluation qui soit fiable, il est important d'anticiper les réponses des sujets et prévoir le codage au moment de l'élaboration du test parce que les élèves peuvent nous surprendre par leur raisonnement et leur réflexion (Rémond, 2007 : 63). Alors, pour concevoir notre test nous avons opté pour trois types de questions :

-questions ouvertes qui portent sur l'essentiel du texte (Bernard et Fontaine, 1982) afin d'éviter qu'il y ait, pour une seule question, plusieurs réponses possibles,  
-questions fermées qui nécessitent de répondre par « oui » ou « non »,  
-questions à choix simple, qui exigent de choisir entre « vrai » ou « faux » (Morissette, 1996).

Nous reconnaissons que ce type de questions (items à choix simple), peut tout de même se faire par pur hasard parce que le sujet a une chance sur deux de choisir la bonne réponse(Ricard, 2007 : 23), mais notre objectif est d'éviter que le sujet ne soit bloqué par la rédaction de la réponse. L'élève, en langue étrangère, peut avoir compris, mais il n'a pas les moyens pour s'exprimer par écrit. Sur ce point nous nous référons à Giasson (1980) pour dire que nous ne voulons pas vérifier ce que l'élève connaît dans le domaine de l'expression écrite mais plutôt ce qu'il a développé comme stratégies cognitives et métacognitives, avec l'aide de son enseignant, afin de pouvoir comprendre un texte lu.

## **2. Déroulement du test.**

Notre test a été administré à des élèves de 5<sup>ème</sup> AP qui appartiennent à trois écoles différentes, situées à Constantine. L'école Mébarki (Sidi Mebrouk), l'école Saouli Cherif (Ain Smara) et l'école Filali Tahar (Chaab Erassasse).

Nous avons contacté les enseignants chargés des classes de 5<sup>ème</sup> année primaire dans plusieurs écoles, au début du mois de Mars (2015), pour leur

demander s'ils acceptaient de nous recevoir avec leurs groupes classes afin que nous expérimentions le test diagnostique. Certains ont refusé sous prétexte d'un programme chargé et d'autres ont accepté immédiatement.

Nous avons alors entamé notre expérimentation la deuxième semaine du mois d'avril (2015), juste après les vacances du deuxième trimestre. Nous avons rencontrés les élèves et nous leur avons expliqué brièvement, en présence de leurs professeurs, ce qu'était le test et l'importance de leur contribution à notre travail. Nous leur avons précisé qu'il ne s'agissait pas d'un test pour lequel ils obtiendraient une note déterminée mais que ce test devrait donner une description de leurs points forts et points faibles en lecture compréhension.

### **2.1. Présentation du test d'évaluation.**

Notre test comporte deux épreuves. La première est une épreuve de lecture compréhension d'une durée de 20 minutes pour chaque texte. Dans une première séance, les élèves sont invités à lire très attentivement le texte afin de bien comprendre les différentes informations qu'il contient, puis répondre aux questions. La deuxième épreuve consiste à présenter deux ensembles composés chacun de cinq phrases. Les phrases sont présentées dans le désordre. Pour construire le sens de chaque ensemble (texte), les élèves, dans une deuxième séance, doivent retrouver l'ordre initial des phrases de chaque texte.

Voici les textes proposés :

**Epreuve (1). Texte (1) étudié en classe extrait du manuel scolaire ( Mon livre de français 5<sup>ème</sup> AP, 2010 p.89).** :

Projet 3 : « Lire et écrire un texte documentaire ».

Séquence2 : « Repérer les informations essentielles dans un texte documentaire ».

**Consigne** : Lisez bien le texte et répondez par OUI ou NON aux questions.

### LE SUCRE

Non, les morceaux de sucre ne poussent pas dans les arbres.

Pourtant, il y a du sucre dans toutes les plantes, mais sous forme liquide. Il y en a dans les racines, dans les tiges, dans les feuilles et, plus encore dans les fruits. Il y en a aussi dans les fleurs. Regarde les abeilles comme elles se régalent : elles ont besoin du sucre pour faire leur miel.

Quelle est la plante qui contient plus de sucre ? C'est la canne à sucre : c'est une sorte de roseau qui pousse dans les pays trop chauds et très humides.

Il y a aussi une autre plante qui pousse presque partout : c'est la betterave à sucre.

Comment on obtient le sucre ? On écrase d'abord la canne ou la betterave dans une presse, puis on fait chauffer le jus obtenu. L'eau va s'évaporer (elle disparaît) et il ne reste que des cristaux de sucre. Enfin, on filtre les cristaux, on les nettoie et on obtient du sucre.

Collection : En savoir plus. Genève, 1996.

#### Questions

1-Y a-t-il du sucre dans le citron ?

.....

2-Est-ce que les abeilles aiment le sucre ?

.....

3-Est-ce qu'on trouve de la canne à sucre au Sahara ?

.....

4-Le sucre blanc est-il un produit naturel ?

.....

**Epreuve(1).Texte(2) extrait du manuel scolaire (Mon livre de français 5<sup>ème</sup> AP, 2009 :39).**

Projet 1 : «Faire connaître des produits d'artisanat ».

Séquence3 : « Faire parler le produit. Le produit se raconte ».

**Consigne** : Lisez bien le texte et répondez aux questions suivantes.

**LE MIEL**

Je suis le miel, produit de la transformation du nectar des fleurs. Quelle magie ! L'abeille récolte ce nectar sur les fleurs : elle collecte sur plus de mille fleurs jusqu'à 70 milligrammes, alors qu'elle pèse 80 milligrammes à vide !

La transformation se fait alors dans le jabot de l'ouvrière et se poursuit dans une cellule de cire pour finalement me donner naissance.

C'est monsieur l'apiculteur qui élève les abeilles afin de me récolter ; il leur donne une maison, la ruche, où je suis entreposé dans des alvéoles. L'hiver venu, les abeilles puisent dans mes réserves pour s'alimenter.

Les trésors de la nature pour les juniors-AIX1993

**Questions :**

1- Qui parle dans le texte ?

.....

2- De quoi parle-t-il ?

.....

3- Quel est le poids de l'abeille (combien pèse-t-elle ?)

.....

4- Alors, l'abeille est-elle forte ou faible ? Dis pourquoi

.....

5- Lisez les phrases puis répondez par **vrai** ou **faux**

-Celui qui élève les abeilles s'appelle le vétérinaire.

-En hiver les abeilles se nourrissent de nectar.

**Epreuve (2) Texte (1)**

**Consigne** : Faites une lecture silencieuse puis retrouvez l'ordre du texte suivant :

**Ranya**

A- Un jour, à son retour d'une promenade, son père et même son château avaient disparu. Son petit chien lui dit : « c'est Vipéra, la sorcière, qui les a volés. Je l'ai vue ».

B- Il y a très longtemps, vivait, dans un beau château, Ranya, la fille du roi.

C- Elle la prit, la cacha sous son tablier et s'enfuit vers son jardin. Essoufflée, elle y arriva bientôt, y déposa la boule de cristal et la brisa. Ranya retrouva son père et son palais tandis que la sorcière, folle de rage, disparaissait de la région.

D- Alors, Ranya met de vieux vêtements sales et déchirés et partit vers la maison de la sorcière. Elle frappa à sa porte et lui demanda de lui donner à manger.

E- Vipéra accepta à la condition que la jeune fille lui nettoie, chaque jour, la maison sans toutefois entrer dans « sa chambre secrète ». Un jour, pendant que la sorcière cueillait des champignons en forêt, Ranya trouva la clé de la pièce secrète. Elle y pénétra et découvrit une boule de cristal contenant le palais et son père en miniature.

Texte extrait du livre « A la conquête des textes ». Ed. Gai Savoir

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

**Epreuve (2) Texte (2) Texte étudié en classe extrait du manuel scolaire ( Mon livre de français 5<sup>eme</sup> AP, 2010**

Projet 1 : « Faire connaître des métiers ».

Séquence 2 : « décrire les différentes actions relatives à un métier ».

**Consigne :** Faites une lecture silencieuse puis retrouvez l'ordre des phrases du texte suivant :

**L'apiculteur**

- A- L'apiculteur le récolte, mais il laisse aux abeilles une grande quantité pour vivre en hiver.
- B- Tous travaillent pour récolter le nectar sur les fleurs, protéger la ruche et produire le miel.
- C- L'apiculteur élève des abeilles pour obtenir du miel.
- D- Cette grande famille vit dans les alvéoles qui sont de véritables petites chambres.
- E- Il s'occupe de plusieurs ruches abritant chacune des centaines d'abeilles. Une colonie d'abeilles est composée d'une reine, d'ouvrières et faux-bourdon.

Texte adapté. Collection : en savoir plus. Genève, 1996

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

**Epreuve (2) Texte(3)**

Projet 4 : « Lire et écrire un texte documentaire »

Séquence 2 : « Connaitre les ennemis de la santé »

**Consigne** : Faites une lecture silencieuse puis retrouvez l'ordre des phrases du texte suivant.

**Les ennemis de la santé : les bactéries**

A- Un trou dans la dent se nomme une carie.

B- Les bactéries se nourrissent des sucres restés sur les dents.

C- Les ennemis des dents sont les bactéries.

D- Elles transforment ces sucres en acide et creusent des trous dans la dent.

Prendre soin de sa santé. Bulletin de l'hygiène scolaire. Paris, 2000.

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

## 2.2. Analyse des difficultés selon le niveau des questions

### Epreuve n°1. Texte n° 1 : Le sucre

| Texte                                                                   | Nature des questions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Q : 1-</b>Y a-t-il du sucre dans le citron ?</p>                  | <p>Question de niveau 3 : la réponse est dans le texte, mais nécessite de faire une déduction à partir des phrases « <b><u>il y a du sucre dans toutes les plantes</u></b>, mais sous forme liquide. Il y en a dans les racines, dans les tiges, dans les feuilles et, <b><u>plus encore dans les fruits</u></b> ». « <b><u>Citron</u></b> » est un fruit donc <b><u>il y a du sucre dans le citron</u></b>.</p>                                                                                         |
| <p><b>Q : 2-</b>Est-ce que les abeilles aiment le sucre ?</p>           | <p>Question de niveau 1 : la réponse est dans le texte. Puisque le texte a été déjà analysé en classe, l'élève doit normalement faire un lien direct entre les termes : « <b><u>se régale</u></b> » et « <b><u>aiment</u></b> », en plus de la phrase «elles ont besoin du sucre pour faire du miel ».</p>                                                                                                                                                                                               |
| <p><b>Q : 3-</b>Est-ce qu'on trouve de la canne à sucre au Sahara ?</p> | <p>Question de niveau 2 :</p> <p>la réponse est dans le texte mais nécessite la mobilisation des connaissances antérieures et la mise en relation avec les données du texte « la canne à sucre : c'est une sorte de roseau qui <u>pousse</u> dans les pays trop chauds <b><u>et très humides</u></b> ». Le Sahara est une région <u>trop chaude</u> <b><u>mais pas humides</u></b></p>                                                                                                                   |
| <p><b>Q : 4-</b>Le sucre blanc est-il un produit naturel ?</p>          | <p>Question de niveau 3:</p> <p>La réponse figure dans le texte, mais n'est pas formulée avec les mêmes mots et nécessite de faire un lien direct avec les données du texte : « On <b><u>écrase</u></b> d'abord <b><u>la canne ou la betterave</u></b> dans une presse, puis on fait <u>chauffer le jus</u> obtenu. L'eau va s'évaporer (elle disparaît) et <u>il ne reste que des cristaux de sucre</u>. Enfin, on filtre les cristaux, on <u>les nettoie</u> et <u>on obtient du sucre blanc</u> »</p> |

Epreuve n° 1. Texte n°2 : « Le miel »

| Texte                                                                         | Nature des questions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Q : 1-</b> Qui parle dans le texte ?</p>                                | <p><u>Question de niveau 1</u> : la réponse est écrite littéralement dans le texte : « <b>Le miel</b> »</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p><b>Q : 2-</b> De quoi parle-t-il ?</p>                                     | <p><u>Question de niveau 2</u> : la réponse est dans le texte, mais nécessite de mettre en relation les données du texte : « <b>La <u>transformation</u></b> se fait alors dans le jabot de l’ouvrière et se poursuit dans une cellule de cire pour finalement <b><u>me donner naissance</u></b>». Nous avons accepté les deux réponses : soit <b><u>la transformation</u></b> ou <b><u>la naissance du miel</u></b></p> |
| <p><b>Q : 3-</b> Quel est le poids de l’abeille (combien pèse –t-elle ?)</p>  | <p><u>Question de niveau 1</u><br/>La réponse est écrite littéralement dans le texte : « <b><u>elle pèse 80 milligrammes à vide.</u></b>»</p>                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p><b>Q : 4-</b> Alors, l’abeille est-elle forte ou faible ? Dis pourquoi</p> | <p><u>Question de niveau 3</u><br/>L’élève doit raisonner à partir des informations données dans le texte et des connaissances antérieures acquises :<br/>« <b><u>elle collecte</u></b> sur plus de mille fleurs <b><u>jusqu’à 70 milligrammes</u></b>, alors qu’elle <b><u>pèse 80 milligrammes à vide</u></b> ! », donc l’abeille est forte.</p>                                                                       |

Nous soulignons que les deux derniers items, à choix simple, présentent des points à vérifier sous forme d'affirmation et nous avons demandé aux élèves de mettre « vrai » ou « faux » selon ce qu'ils avaient compris du texte. Mais nous soulignons le fait que pour éviter que les élèves ne jouent sur le hasard, nous avons choisi deux fausses affirmations (qui nécessitent toutes les deux, le même choix « faux ») et cela pour savoir si les élèves lisent réellement le texte avant de répondre.

La première affirmation fait partie du niveau(1) dans le sens où la réponse est écrite dans le texte : (c'est monsieur **l'apiculteur qui élève les abeilles**). Alors que la réponse à la deuxième affirmation (niveau2) est dans le texte mais reformulée d'une autre manière : « L'hiver venu, les abeilles puisent dans mes réserves pour s'alimenter ». Elle exige la mise en relation du substitut grammatical (**mes**) avec le terme « **miel** » et le verbe « **se nourrissent** » avec le verbe « **s'alimenter** ».

Il faut préciser que la majorité des questions en usage dans le manuel et les classes ne portent en général que sur une compréhension littérale. Par conséquent, certains élèves se sont habitués à ce type de questions de surface et arrivent facilement à trouver la réponse qu'ils relèvent du texte pour répondre à la question du maître, sans lire tout le texte.

Nous devons signaler que concernant **le texte n° 1 (déjà analysé en classe)** nous avons fait exprès d'éviter les questions littérales trop simples (qui nécessitent de recopier mot à mot, du texte). Notre objectif est de voir si les étudiants ont constitué une représentation mentale du texte et, en même temps évaluer le niveau de compréhension à travers des questions qui incitent l'élève à lire et relire le paragraphe ou le texte en entier, puis répondre aux questions.

Aussi, nous devons rappeler que le programme de Français (2009) a opté pour un enseignement explicite de la grammaire dans le but de permettre « *la prise de conscience du mode de fonctionnement de la langue* » (Programme de français,

2009 : 5). Ainsi, la langue devient objet d'étude. Cette étude porte sur les articulateurs (marqueurs de temps, les adverbes de liaisons, les conjonctions de coordination, les articulateurs logiques) et les substituts grammaticaux qui reprennent les éléments déjà posés dans un texte (les pronoms personnels, les pronoms possessifs, les pronoms démonstratifs, les substituts lexicaux) (Programme de français, 2009 : 16)

La deuxième épreuve de la remise en ordre de textes nécessite un travail sur les indices textuels qui donnent au texte sa cohérence, comme les substituts grammaticaux et lexicaux qui font partie des séquences d'apprentissage du troisième projet. Notre objectif est de vérifier si les élèves ont réellement acquis ces notions qui éclairent le texte, favorisent énormément la compréhension et facilitent ainsi la reconstitution de texte.

Nous avons donné pour chaque bonne réponse un point (01pt) et pour la mauvaise réponse (0). Cependant pour la deuxième épreuve (la remise en ordre du texte), nous avons accordé une note pour la remise en ordre de chaque texte (texte narratif composé de cinq phrases : 5pts ; texte informatif (l'apiculteur) composé de cinq phrases : 5pts ; texte informatif (les ennemis de la santé) composé de quatre phrases : 4pts). Aussi, un point est donné chaque fois que les élèves produisent deux phrases successives liées sémantiquement et de façon cohérente.

### **Présentation des reconstitutions des textes puzzle**

**Epreuve 2**

**Remise en ordre du 1<sup>er</sup> texte « Ranya »**

B- Il y a très longtemps, vivait, dans un beau château, Ranya, la fille du roi.

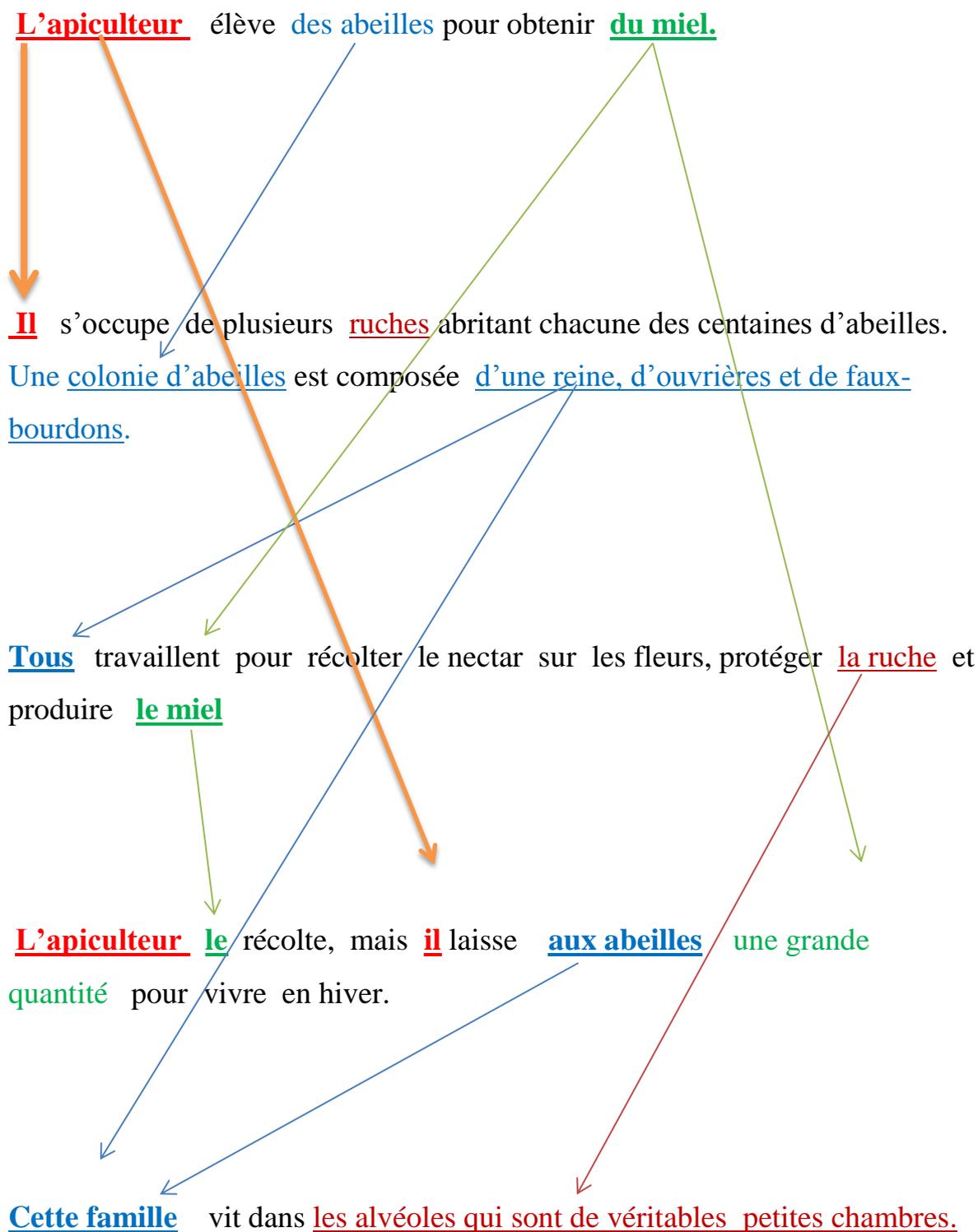
A- Un jour, à son retour d'une promenade, son père et même son château avaient disparu. Son petit chien lui dit : « c'est Vipéra, la sorcière, qui les a volés. Je l'ai vue».

D- Alors, Ranya met de vieux vêtements sales et déchirés et partit vers la maison de la sorcière. Elle frappa à sa porte et lui demanda de lui donner à manger

E- Vipéra accepta à la condition que la jeune fille lui nettoie, chaque jour, la maison sans toutefois entrer dans «sa chambre secrète». Un jour, pendant que la sorcière cueillait des champignons en forêt, Ranya trouva la clé de la pièce secrète. Elle y pénétra et découvrit une boule de cristal contenant le palais et son père en miniature.

C- Elle la prit, la cacha sous son tablier et s'enfuit vers son jardin. Essoufflée, elle y arriva bientôt, y déposa la boule de cristal et la brisa. Ranya retrouva son père et son palais tandis que la sorcière, folle de rage, disparaissait de la région.

Epreuve 2 Remise en ordre du 2<sup>ème</sup> texte « L'apiculteur »



Texte adapté. Collection : en savoir plus genève, 1996

Epreuve 2 Remise en ordre du 3<sup>ème</sup> texte

Les ennemis de la santé : les bactéries

Les ennemis des dents sont les bactéries.

Les bactéries se nourrissent des sucres restés sur les dents.

Elles transforment ces sucres en acide et creusent des trous  
dans la dent.

Un trou dans la dent se nomme une carie.

Prendre soin de sa santé.

Bulletin de l'hygiène scolaire. Paris, 2000.

### 3. Organisation des données pour une analyse des réponses des élèves

Pour faire notre analyse statistique, nous nous sommes inspirée du travail de recherche de Caroline Ricard, 2007 sur site Internet. Nous avons présenté les réponses des élèves dans un tableau puis nous avons calculé le nombre et le taux de réussite et d'échec pour chacune des questions des textes de la première épreuve. Ensuite, nous avons représenté le taux de succès de chaque niveau de maîtrise dans un autre tableau.

Les résultats inscrits dans les tableaux (1), (2) indiquent le niveau de maîtrise des acquis des élèves (des deux groupes), dans la première épreuve d'évaluation de la compréhension de l'écrit (textes suivis de questions).

Comme nous l'avons déjà signalé, nous avons souligné quatre niveaux de maîtrise de la compréhension de l'écrit, mais comme nous travaillons avec des élèves de l'école primaire, pour qui, le français est une langue étrangère, nous sommes basée, dans la conception de notre test d'évaluation, sur les trois premiers niveaux seulement :

-niveau (1) : une question dont la réponse se trouve dans le texte et l'apprenant n'a qu'à recopier l'information du texte,,

-niveau (2) : nécessite un traitement des anaphores et des substituts afin de répondre à la question,

-niveau (3) : exige une réponse inférentielle, c'est à dire, une déduction de la réponse à partir des connaissances de l'élève et des informations données dans le texte.

Pour la deuxième épreuve nous avons classé les réponses des élèves selon une grille d'analyse à trois critères :

-aptitude à réaliser la tâche entière de remise en ordre des textes,

-aptitude à relier deux phrases liées par le sens,

-l'incohérence de l'ensemble (pas de cohérence entre les phrases reliées).

Voici les tableaux présentant le classement des réponses selon les niveaux.

**Tableau (1) Présentant les réponses du groupe (1, 2, 3) concernant la première épreuve : texte informatif « le sucre »**

| Apprenants<br>G1, G2, G3 | Question 1<br>Niveau3 | Question2<br>Niveau1 | Question3<br>Niveau 2 | Question4<br>Niveau 3 |
|--------------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                        | 0                     | 1                    | 1                     | 1                     |
| 2                        | 0                     | 1                    | 1                     | 1                     |
| 3                        | 0                     | 1                    | 1                     | 0                     |
| 4                        | 1                     | 1                    | 1                     | 0                     |
| 5                        | 0                     | 1                    | 1                     | 0                     |
| 6                        | 0                     | 1                    | 1                     | 0                     |
| 7                        | 0                     | 1                    | 1                     | 1                     |
| 8                        | 0                     | 0                    | 0                     | 1                     |
| 9                        | 0                     | 1                    | 1                     | 1                     |
| 10                       | 0                     | 1                    | 1                     | 0                     |
| 11                       | 0                     | 1                    | 1                     | 0                     |
| 12                       | 0                     | 1                    | 1                     | 0                     |
| 13                       | 0                     | 1                    | 1                     | 1                     |
| 14                       | 1                     | 1                    | 1                     | 0                     |
| 15                       | 0                     | 0                    | 0                     | 0                     |
| 16                       | 0                     | 1                    | 1                     | 0                     |
| 17                       | 0                     | 1                    | 1                     | 0                     |
| 18                       | 0                     | 0                    | 0                     | 0                     |
| 19                       | 0                     | 0                    | 0                     | 1                     |
| 20                       | 0                     | 0                    | 0                     | 1                     |
| 21                       | 0                     | 1                    | 1                     | 0                     |
| 22                       | 1                     | 0                    | 0                     | 0                     |
| 23                       | 0                     | 1                    | 1                     | 0                     |
| 24                       | 0                     | 1                    | 1                     | 0                     |
| 25                       | 0                     | 1                    | 1                     | 0                     |
| 26                       | 0                     | 0                    | 1                     | 1                     |
| 27                       | 0                     | 1                    | 0                     | 0                     |
| 28                       | 1                     | 1                    | 1                     | 0                     |
| 29                       | 1                     | 1                    | /                     | /                     |
| 30                       | 0                     | 1                    | 0                     | 0                     |
| 31                       | 0                     | 0                    | 0                     | 1                     |
| 32                       | 0                     | 0                    | 0                     | 0                     |
| 33                       | 0                     | 0                    | 1                     | 0                     |

|                    |          |           |           |           |
|--------------------|----------|-----------|-----------|-----------|
| 34                 | 0        | 0         | 0         | 0         |
| 35                 | 0        | 0         | 1         | 1         |
| 36                 | 0        | 1         | 0         | 0         |
| 37                 | 0        | 0         | 0         | /         |
| 38                 | 0        | 1         | 1         | 1         |
| 39                 | 1        | 1         | 1         | 0         |
| 40                 | 0        | 1         | 0         | 1         |
| 41                 | 0        | 1         | 1         | 0         |
| 42                 | 0        | 1         | 1         | 0         |
| 43                 | 0        | 0         | 1         | 1         |
| 44                 | 0        | 1         | 1         | 1         |
| 45                 | 0        | 1         | 0         | 0         |
| 46                 | 0        | 0         | 0         | 0         |
| 47                 | 0        | 1         | 0         | 0         |
| 48                 | 0        | 1         | 1         | 1         |
| 49                 | 0        | 0         | 0         | 0         |
| 50                 | 1        | 1         | 1         | 0         |
| 51                 | 0        | 1         | 1         | 0         |
| 52                 | 0        | 1         | 0         | 1         |
| 53                 | 0        | 1         | 1         | 1         |
| 54                 | 1        | 0         | 1         | 1         |
| 55                 | 0        | 0         | 1         | 0         |
| 56                 | 0        | 0         | 0         | 0         |
| 57                 | 0        | 1         | 0         | 1         |
| 58                 | 0        | 1         | 1         | 0         |
| 59                 | 0        | 1         | 1         | 0         |
| 60                 | 1        | 0         | 1         | 0         |
| 61                 | 0        | 1         | 1         | 0         |
| 62                 | 0        | 1         | 0         | 0         |
| 63                 | 0        | 1         | 1         | 0         |
| 64                 | 0        | 0         | 1         | 1         |
| 65                 | 0        | 1         | 1         | 0         |
| 66                 | 0        | 1         | 0         | 0         |
| 67                 | 0        | 1         | 1         | 0         |
| <b>Total</b>       | <b>9</b> | <b>47</b> | <b>43</b> | <b>20</b> |
| Bonne réponse      |          |           |           | 1         |
| Réponse incorrecte |          |           |           | 0         |
| Pas de réponse     |          |           |           | /         |

**Tableau 2** présentant les réponses des groupe (1, 2, 3) concernant la première épreuve : texte narratif informatif (le miel)

| Apprenants | Q :1<br>Niveau1 | Q :2<br>Niveau 2 | Q :3<br>Niveau1 | Q :4<br>Niveau 3 | Aff1<br>Niveau1 | Aff2<br>Niveau2 |
|------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| 1          | 1               | 1                | 1               | 0                | 0               | 1               |
| 2          | 1               | 0                | 1               | 0                | 1               | 0               |
| 3          | 1               | 0                | 0               | 0                | 0               | 1               |
| 4          | 0               | 0                | 1               | 0                | 1               | 0               |
| 5          | 1               | 0                | 0               | 0                | 1               | 0               |
| 6          | 1               | 1                | 1               | 0                | 1               | 1               |
| 7          | 1               | 1                | 0               | 0                | 0               | 1               |
| 8          | 0               | 0                | 0               | 0                | 0               | 1               |
| 9          | 1               | 0                | 0               | 0                | 1               | 0               |
| 10         | 1               | 1                | 0               | 0                | 0               | 1               |
| 11         | 1               | 0                | 0               | 0                | 1               | 0               |
| 12         | 1               | 0                | 1               | /                | 1               | 0               |
| 13         | 0               | 0                | 0               | 0                | 1               | 0               |
| 14         | 1               | 0                | 0               | 0                | 0               | 1               |
| 15         | 0               | 0                | 0               | 0                | 1               | 0               |
| 16         | 1               | 1                | 0               | 0                | 1               | 0               |
| 17         | 1               | 0                | 0               | 0                | 1               | 0               |
| 18         | 1               | 0                | 0               | 0                | 1               | 0               |
| 19         | 1               | 0                | 1               | 0                | 1               | 0               |
| 20         | 1               | 1                | 1               | 0                | 1               | 0               |
| 21         | 1               | 1                | 0               | 0                | 1               | 0               |
| 22         | 0               | 0                | 0               | 0                | 0               | 1               |
| 23         | 0               | 0                | 0               | 0                | 1               | 0               |
| 24         | 1               | 1                | 1               | 0                | 1               | 0               |
| 25         | 1               | 0                | 0               | 0                | 1               | 0               |
| 26         | 1               | 0                | 0               | /                | 0               | 1               |
| 27         | 1               | 1                | 1               | 0                | 1               | 0               |
| 28         | 1               | 0                | 0               | 0                | 1               | 0               |
| 29         | 1               | 0                | 1               | 1                | 1               | 0               |
| 30         | 0               | 0                | 1               | 0                | 1               | 0               |
| 31         | 1               | 0                | 0               | 0                | 0               | 1               |
| 32         | 1               | 0                | 1               | 0                | 1               | 0               |
| 33         | 1               | 0                | 1               | 0                | 1               | 0               |
| 34         | 0               | 0                | 0               | 0                | 0               | 1               |

|       |    |    |    |   |    |    |
|-------|----|----|----|---|----|----|
| 35    | 1  | 1  | 0  | 0 | 0  | 1  |
| 36    | 1  | 0  | 1  | / | 0  | 1  |
| 37    | 1  | 1  | 0  | 0 | 1  | 0  |
| 38    | 1  | 0  | 0  | 0 | 0  | 1  |
| 39    | 1  | 0  | 1  | 0 | 1  | 0  |
| 40    | 1  | 0  | 1  | 0 | 1  | 0  |
| 41    | 1  | 0  | 1  | 0 | 1  | 0  |
| 42    | 1  | 0  | 0  | 0 | 0  | 1  |
| 43    | 1  | /  | 1  | / | 1  | 0  |
| 44    | 1  | 0  | 0  | / | 1  | 0  |
| 45    | 1  | 0  | 0  | / | 0  | 1  |
| 46    | 1  | 1  | 0  | 0 | 1  | 0  |
| 47    | 1  | 1  | 0  | 0 | 1  | 0  |
| 48    | 1  | /  | 1  | / | 1  | 0  |
| 49    | 1  | 0  | 0  | 0 | 1  | 0  |
| 50    | 1  | 0  | 0  | 0 | 0  | 1  |
| 51    | 1  | 1  | 0  | 0 | 1  | 0  |
| 52    | 1  | 1  | 0  | 0 | 1  | 1  |
| 53    | 1  | 0  | 1  | 0 | 1  | 0  |
| 54    | 1  | 0  | 1  | 0 | 1  | 0  |
| 55    | 1  | 0  | 0  | 0 | 1  | 0  |
| 56    | 1  | 0  | 1  | / | 1  | 0  |
| 57    | 1  | 0  | 1  | 0 | 1  | 0  |
| 58    | 1  | 0  | 1  | 0 | 0  | 1  |
| 59    | 1  | 1  | 0  | 0 | 0  | 1  |
| 60    | 1  | 0  | 1  | / | 1  | 0  |
| 61    | 1  | /  | 1  | 0 | 0  | 1  |
| 62    | 1  | 0  | 0  | 0 | 1  | 0  |
| 63    | 1  | 0  | 1  | 0 | 1  | 0  |
| 64    | 1  | 0  | 1  | 0 | 1  | 0  |
| 65    | 1  | 0  | 1  | / | 0  | 1  |
| 66    | 0  | 0  | 0  | / | 1  | 0  |
| 67    | 1  | 0  | 0  | 0 | 0  | 1  |
| Total | 58 | 17 | 27 | 1 | 45 | 23 |

|               |   |                    |   |                |   |
|---------------|---|--------------------|---|----------------|---|
| Bonne réponse | 1 | Réponse incorrecte | 0 | Pas de réponse | / |
|---------------|---|--------------------|---|----------------|---|

### **3.1 Taux de réussite et d'échec pour chacune des questions de l'épreuve (1)**

Pour calculer le taux de réussite et le taux d'échec correspondant à chaque niveau de maîtrise, nous avons emprunté la méthode suivie par Bernard et Fontaine (1982) concernant l'indice de difficulté de chaque question : « l'indice de difficulté nous indique la difficulté ou la facilité d'une question pour l'ensemble des sujets qui y ont répondu. La formule de l'indice de difficulté est la suivante :

**Taux de l'indice de difficulté** :  $p =$

**Nombre de sujets ayant réussi la question x 100**

**Nombre total de sujets ayant répondu au test »**

(Bernard et Fontaine, cités par Caroline Ricard, 2007 :104).

Enfin pour calculer le taux d'échec, il faut soustraire ce pourcentage au pourcentage représentant le nombre total des sujets, c'est-à-dire 100% (Ibidem)

### **3.2. Tableaux synthétiques des résultats de l'épreuve (1), texte (1) et (2)**

Nous présentons ci-après, les tableaux contenant les résultats comparatifs et synthétiques des réponses produites par les trois groupes d'élèves ayant participé à notre expérience.

- Résultats de l'analyse des réponses au 1<sup>er</sup> texte « le sucre »

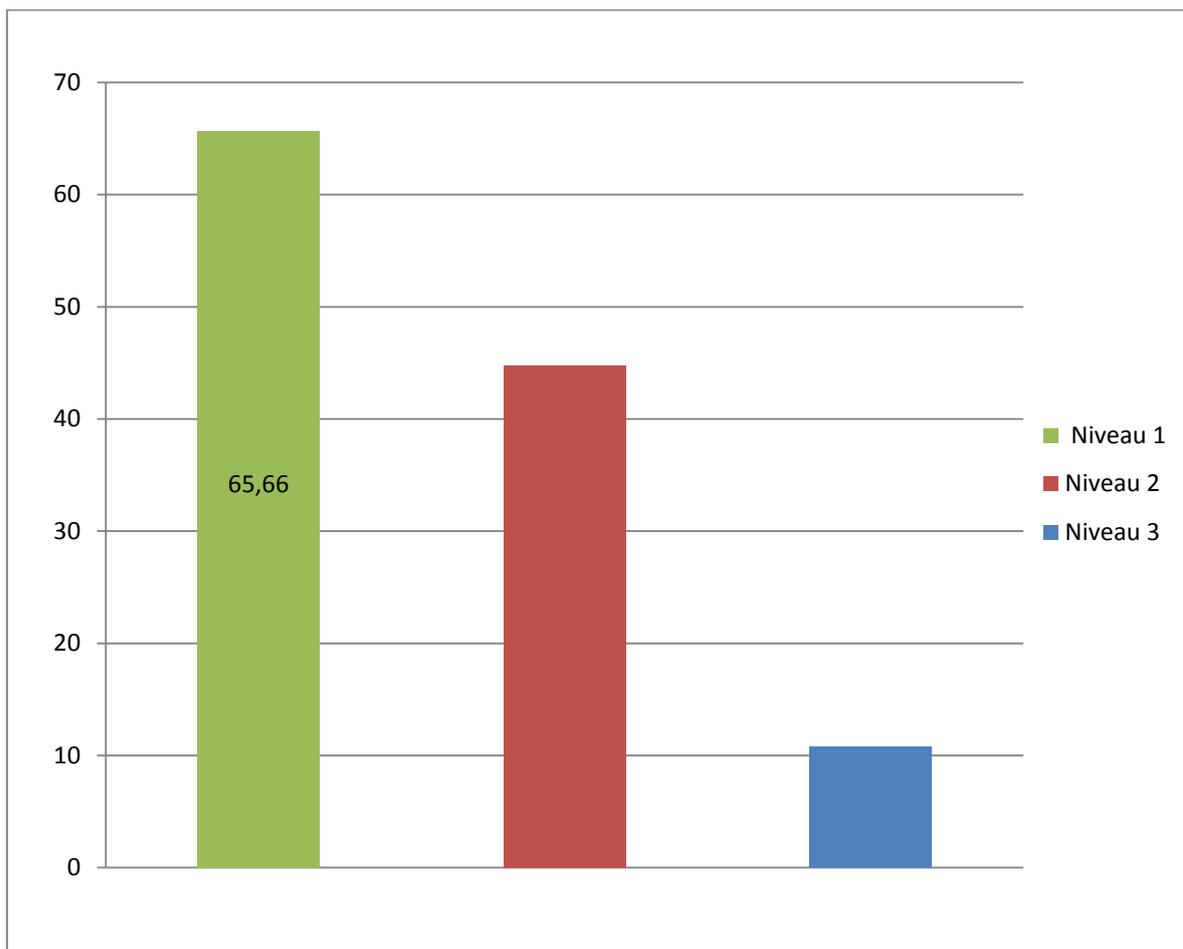
- Résultats de l'analyse des réponses au 2<sup>eme</sup> texte « le miel »

**Tableau 3** : Taux de réussite et d'échec de chaque question de l'épreuve (1) (texte 1 « Le sucre »), en fonction du niveau de compétence.

| Epreuve (1) Texte (1)   | Taux de réussite (G1, G2, G3) | Taux d'échec (G1, G2, G3) |
|-------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Question 1<br>(niveau3) | <b>13,43°/°</b>               | <b>86,57°/°</b>           |
| Question2<br>(niveau1)  | <b>70,14°/°</b>               | <b>29,86°/°</b>           |
| Question3<br>(niveau2)  | <b>64,17°/°</b>               | <b>35,83°/°</b>           |
| Question4<br>(niveau 3) | <b>29,85°/°</b>               | <b>70,15°/°</b>           |

**Tableau 4** : Taux de réussite et d'échec des réponses aux questions de l'épreuve (1) (texte inédit 2 « Le miel »), en fonction du niveau de compétence

| Epreuve (1) Texte(2)              | Taux de réussite | Taux d'échec     |
|-----------------------------------|------------------|------------------|
| Question(1) Niveau1               | <b>86,56°/°</b>  | <b>13,44°/°</b>  |
| Question(2) Niveau 2              | <b>25,37°/°</b>  | <b>74,63°/°</b>  |
| Question(3) Niveau1               | <b>40,29°/°</b>  | <b>59,71 °/°</b> |
| Question(4) Niveau 3              | <b>1,49°/°</b>   | <b>98,51°/°</b>  |
| <b>Affirmation (1) Niveau (1)</b> | <b>67,16°/°</b>  | <b>32,84°/°</b>  |
| <b>Affirmation(2) Niveau (2)</b>  | <b>34,32°/°</b>  | <b>65,68°/°</b>  |



**Figure 1 :** Moyenne des réponses produites lors de la première épreuve en fonction du niveau de compétences des participants

#### 4. Analyse des résultats de l'épreuve (1)

L'analyse des données recueillies montre une maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'écrit. L'examen du taux de réussite et du taux d'échec des réponses des élèves aux questions de l'épreuve est très révélateur du niveau de maîtrise des compétences attendues et déclinées par le programme officiel de l'école primaire.

L'examen des tableaux (1), (2) montre le classement des réponses des sujets selon les niveaux de compétences, c'est à dire de la compétence la moins exigeante (niveau 1) jusqu'à la plus exigeante (niveau 3).

Ainsi une réponse explicite (niveau 1) signifie un traitement au niveau local ou superficiel de la phrase alors que (le niveau 3) et surtout (le niveau 4) nécessitent un traitement au niveau du tout (un traitement textuel). C'est ce type de traitement qui se fait au niveau de la structure du texte qui donne une construction du sens ou une véritable compréhension du texte.

Les tableaux présentant les taux de réussite et d'échec révèlent que le nombre d'élèves qui maîtrisent, de façon peu satisfaisante, les compétences attendues par les programmes à l'école primaire en compréhension de l'écrit, ne dépasse pas le taux de 31,34°/° pour le traitement d'un texte déjà analysé en classe. Cependant, pour le 2<sup>ème</sup> texte (inédit), nous notons un taux inférieur qui a atteint 19,40°/° pour les trois groupes. Autrement dit, cette catégorie représente les élèves (du groupe 1, 2, 3) qui ont su répondre à des items relevant de compétences d'exigences variées : par exemple, réussir un item du niveau (1) et niveau (2) mais qui ont échoué au niveau d'une question niveau (3). C'est le cas de l'élève n°3, 5, 6, 10, 11, 12, 16, 17, 21, 23, 24, 25, 41, 42, 43, 51, 58, 59, 61,63, 65, 67 (Tableau 1) et l'élève n°1, 7, 10, 16, 20, 24, 27, 35, 37, 46, 47, 51, 59 (Tableau 2).

Les résultats de l'épreuve d'évaluation (1) révèlent que les élèves des trois groupes semblent plus à l'aise dans le prélèvement d'informations explicites (niveau 1). En effet, concernant le texte inédit (2<sup>ème</sup> texte), le pourcentage de la compétence du prélèvement d'informations explicites (niveau 1) a atteint 86,56°/° pour les trois groupes. En revanche, les taux montrent que les élèves éprouvent des difficultés si la question impose de relever des indices ou de faire une déduction : leurs performances sont moins élevées ou presque nulles (1,49°/°).

Les difficultés des élèves apparaissent bien au niveau des questions qui correspondent au niveau (2) et plus encore, celles du niveau (3), c'est à dire les questions d'inférences simples. Ces questions exigent une réponse qui n'est pas formulée telle quelle dans le texte. L'élève doit savoir tirer une déduction logique à partir des informations contenues dans le texte et ses propres connaissances afin

de comprendre le texte et savoir répondre aux questions. C'est le cas de la première question du texte (1) « Y'a-t-il du sucre dans le citron ? » : seulement 13,43% ont réussi à répondre à la question, alors que le texte a été déjà analysé en classe.

Conformément à l'hypothèse (1) **selon laquelle les élèves peuvent prendre des habitudes de lecture qui rendent impossible la lecture compréhension**, nous avons constaté que la majorité des élèves qui ont échoué au niveau (3), et qui représentent 86,75 % de la totalité des élèves concernant le texte (1) et 98,51% pour le texte inédit (2), naviguent au niveau local (superficiel) du texte. Il semble qu'ils survolent les textes et ne les lisent pas pour construire une représentation sémantique de l'écrit. Par conséquent, ils ne peuvent pas répondre aux questions qui exigent de lire, de relire et de traiter les informations du texte.

Les résultats de cette épreuve indiquent que ces élèves utilisent une seule stratégie de lecture, celle du mot à mot et considèrent le texte comme un assemblage de mots liés les uns aux autres et non comme un ensemble cohérent de significations. Ils répondent parfois aux questions en « empruntant » des expressions provenant du texte, mais ils ne se font pas leur propre représentation de l'écrit. Cette attitude les empêche de chercher le sens dans un tout cohérent qui est le texte et ne leur permet pas d'extraire une information importante ou faire une inférence à partir de deux mots ou deux propositions séparées.

Ce test d'évaluation permet de constater que les élèves ne font pas de lien direct entre ce qu'ils savent et ce qu'ils lisent. Ils n'arrivent pas à établir une relation simple entre les informations du texte et des connaissances de la vie courante. Par conséquent, ils ne peuvent pas répondre à une simple question qui nécessite de faire une simple déduction, comme celle que nécessite la question inférentielle n°4, et qui est précédée d'une question littérale n°3 de l'épreuve n°1 :

**« Quel est le poids de l'abeille (combien pèse-t-elle ?) »**

**« L'abeille est-elle forte ou faible ? Dis pourquoi ».**

La réponse à la question littérale n°3 et de même, la réponse à la question inférentielle n°4 est dans le texte : « elle collecte sur plus de mille fleurs jusqu'à **70** milligrammes, **alors qu'**elle pèse 80 milligrammes à vide ! », mais elle nécessite de bien lire le texte et de connaître la valeur du marqueur d'opposition pour établir le lien entre les deux propositions et faire une déduction.

Les résultats des données recueillis indiquent que le taux d'échec à la question n°4 est de 100%. Cependant, nous avons constaté lors de la correction des copies que les difficultés des élèves qui n'ont pas su répondre à cette question ne proviennent pas du fait que ce sont de mauvais compreneurs, car certains d'entre eux ont donné une partie de la réponse « *elle collecte sur plus de mille fleurs jusqu'à 70 milligrammes* » ; « *l'abeille est forte pour récolter ce nectar sur les fleurs* ». Même ceux qui n'ont pas pu répondre à la totalité des questions ont su répondre aux questions de niveau (3) du 1<sup>er</sup> texte et des questions de niveau(1) et (2) du 2<sup>eme</sup> texte. C'est le cas des élèves n°1, 2, 7, 13, 26, 29, 35, 38, 48, 53 (texte n°1) et de même, les élèves n° 1, 7, 10, 16, 20, 24, 27, 35, 37, 46, 47, 51, 59 ont trouvé une réponse aux questions du niveau (1) et niveau (2) du texte(2).

Les élèves ne sont pas de faibles compreneurs mais ne sont pas des stratèges car ils ne lisent pas très bien la question avant de répondre. Le plus important, c'est qu'ils croient que c'est intelligent de leur part de survoler les mots du texte afin de trouver les éléments de la « question réponse » qu'ils doivent recopier pour répondre, au lieu de perdre leur temps à lire et relire tout le texte.

Cette attitude est confirmée à travers l'analyse des réponses relatives à l'item (n°5) du texte (2). Nous rappelons que pour cet item, nous avons proposé deux affirmations qui nécessitent toutes les deux, selon le sens du texte, le choix de la réponse « faux » et nous avons donné la consigne suivante : « Lis les phrases puis réponds par **vrai** ou **faux** ». Notre objectif est de vérifier si les élèves lisent bien le texte avant de choisir une réponse. L'analyse des résultats de l'item n°5 montrent que les sujets des trois groupes n'ont pas lu le texte et n'ont pas lié le contenu des deux affirmations au contenu du texte. La majorité (97,02 %) ont fait

un choix au hasard ; c'est pourquoi, les choix étaient opposés pour presque la totalité des réponses (Vrai/ Faux ou Faux/ Vrai), excepté, la réponse de deux élèves : n° 6 et n° 52.

L'épreuve (2) nécessite d'établir des relations de cohérence entre les phrases successives d'un texte comme le soulignent M. Paget et R. Drolet : « *établir des relations de cohérence est ce qui confère la cohérence à un texte car ces relations sont la clé de toute l'organisation du sens dans les paragraphes d'un texte* » (1994 : 20). Donc, c'est la compréhension des relations de cohérence assurée par les pronoms personnels, les pronoms et adjectifs possessifs, les pronoms et adjectifs démonstratifs, la substitution lexicale et grammaticale qui permet de réussir la tâche de reconstitution. L'élève doit mobiliser ses connaissances linguistiques afin de comprendre la structure sémantique et remettre en ordre le texte puzzle.

Voici le tableau présentant les résultats de l'épreuve (2) des trois groupes dans la tâche de remise en ordre des textes (1), (2), (3)

**Tableau (1) présentant les résultats de l'épreuve n°2 (Textes : 1, 2, 3)**

| N°<br>.. | (G1, G2, G3)<br>Identification | Reconstitution du<br>texte entier. |    |    | Deux phrases<br>reliées<br>sémantiquement. |    |    | Fausse reconstitution |    |    |
|----------|--------------------------------|------------------------------------|----|----|--------------------------------------------|----|----|-----------------------|----|----|
|          |                                | T1                                 | T2 | T3 | T                                          | T2 | T3 | T1                    | T2 | T3 |
|          |                                |                                    |    |    |                                            |    |    |                       |    |    |
| 1        | sujet lecteur                  |                                    |    |    | 1                                          | 1  |    | 0                     |    | 0  |
| 2        | sujet lecteur                  |                                    |    |    |                                            | 1  | 1  | 0                     |    |    |
| 3        | sujet lecteur                  |                                    |    | 4  |                                            | 1  |    | 0                     |    |    |
| 4        | sujet lecteur                  |                                    |    |    |                                            |    |    | 0                     | 0  | 0  |
| 5        | sujet lecteur                  |                                    |    |    | 1                                          | 1  | 1  |                       |    |    |
| 6        | sujet lecteur                  |                                    |    |    | 1                                          |    | 1  |                       | 0  |    |
| 7        | sujet lecteur                  |                                    | 5  |    |                                            |    |    | 0                     |    | 0  |
| 8        | sujet lecteur                  |                                    |    |    | 1                                          |    |    |                       | 0  | 0  |
| 9        | sujet lecteur                  |                                    |    |    | 1                                          |    |    |                       | 0  | 0  |
| 10       | sujet lecteur                  |                                    |    | 4  | 1                                          |    |    |                       | 0  |    |
| 11       | sujet lecteur                  |                                    |    |    | 1                                          | 1  |    |                       |    | 0  |
| 12       | sujet lecteur                  |                                    |    |    | 1                                          | 1  | 1  |                       |    |    |
| 13       | sujet lecteur                  |                                    |    |    | 1                                          |    |    |                       | 0  | 0  |
| 14       | sujet lecteur                  |                                    |    |    |                                            |    |    | 0                     | 0  | 0  |
| 15       | sujet lecteur                  | 5                                  |    |    |                                            |    |    |                       | 0  | 0  |
| 16       | sujet lecteur                  |                                    |    |    | 1                                          | 1  | 1  |                       |    |    |
| 17       | sujet lecteur                  |                                    | 5  |    |                                            |    | 1  | 0                     |    |    |
| 18       | sujet lecteur                  |                                    | 5  |    | 1                                          |    | 1  |                       |    |    |
| 19       | sujet lecteur                  |                                    |    |    | 1                                          | 1  |    |                       |    | 0  |
| 20       | sujet lecteur                  |                                    |    |    |                                            | 1  | 1  | 0                     |    |    |
| 21       | sujet lecteur                  |                                    |    |    |                                            | 1  | 1  | 0                     |    |    |
| 22       | sujet lecteur                  |                                    |    |    |                                            |    |    | 0                     | 0  | 0  |
| 23       | sujet lecteur                  |                                    |    | 4  | 1                                          |    |    |                       | 0  |    |
| 24       | sujet lecteur                  |                                    |    |    | 1                                          |    |    |                       | 0  | 0  |
| 25       | sujet lecteur                  |                                    |    |    | 1                                          |    |    |                       | 0  | 0  |
| 26       | sujet lecteur                  | 5                                  |    |    |                                            |    | 1  |                       | 0  |    |
| 27       | sujet lecteur                  |                                    |    |    | 1                                          | 1  |    |                       |    | 0  |
| 28       | sujet lecteur                  |                                    |    |    |                                            | 1  |    | 0                     |    | 0  |
| 29       | sujet lecteur                  | 5                                  |    |    |                                            |    | 1  |                       | 0  |    |
| 30       | sujet lecteur                  | 5                                  |    |    |                                            | 1  |    |                       |    | 0  |
| 31       | sujet lecteur                  | 5                                  |    |    |                                            | 1  |    |                       |    | 0  |
| 32       | sujet lecteur                  | 5                                  |    |    |                                            | 1  |    |                       |    | 0  |
| 33       | sujet lecteur                  |                                    |    |    |                                            | 1  |    | 0                     |    | 0  |
| 34       | sujet lecteur                  |                                    |    |    |                                            |    |    | 0                     | 0  | 0  |
| 35       | sujet lecteur                  |                                    |    |    |                                            |    |    | 0                     | 0  | 0  |
| 36       | sujet lecteur                  |                                    |    |    |                                            | 1  |    | 0                     |    | 0  |

|              |               |           |          |          |           |           |           |           |           |           |
|--------------|---------------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 37           | sujet lecteur |           |          |          | 1         |           |           |           | 0         | 0         |
| 38           | sujet lecteur |           |          |          |           |           | 1         |           | 0         | 0         |
| 39           | sujet lecteur | 5         |          |          |           |           |           |           | 0         | 0         |
| 40           | sujet lecteur |           |          |          | 1         |           |           |           | 0         | 0         |
| 41           | sujet lecteur |           |          |          |           |           | 1         | 0         | 0         | 0         |
| 42           | sujet lecteur |           |          |          | 1         |           |           |           | 0         | 0         |
| 43           | sujet lecteur |           |          | 4        |           | 1         |           | 0         |           |           |
| 44           | sujet lecteur |           |          |          | 1         |           |           |           | 0         | 0         |
| 45           | sujet lecteur |           |          |          | 1         |           |           |           | 0         | 0         |
| 46           | sujet lecteur |           |          |          |           | 1         | 1         | 0         |           |           |
| 47           | sujet lecteur |           |          |          | 1         |           |           |           | 0         | 0         |
| 48           | sujet lecteur |           | 5        |          | 1         |           |           |           |           | 0         |
| 49           | sujet lecteur |           |          |          | 1         |           |           |           | 0         | 0         |
| 50           | sujet lecteur |           |          |          | 1         | 1         |           | 0         |           |           |
| 51           | sujet lecteur |           |          |          | 1         | 1         |           |           |           | 0         |
| 52           | sujet lecteur |           |          |          | 1         | 1         | 1         |           |           |           |
| 53           | sujet lecteur |           |          | 4        | 1         |           |           |           | 0         |           |
| 54           | sujet lecteur |           |          | 4        |           |           |           | 0         | 0         |           |
| 55           | sujet lecteur |           |          |          |           |           |           | 0         | 0         | 0         |
| 56           | sujet lecteur |           |          |          | 1         |           | 1         |           | 0         |           |
| 57           | sujet lecteur |           |          |          |           |           | 1         | 0         | 0         |           |
| 58           | sujet lecteur |           |          |          |           |           |           | 0         | 0         | 0         |
| 59           | sujet lecteur | 5         |          | 4        |           | 1         |           |           |           |           |
| 60           | sujet lecteur | 5         |          |          |           |           |           |           | 0         | 0         |
| 61           | sujet lecteur | 5         |          |          |           | 1         |           |           |           | 0         |
| 62           | sujet lecteur |           |          |          | 1         | 1         | 1         |           |           |           |
| 63           | sujet lecteur |           |          |          | 1         |           |           |           | 0         | 0         |
| 64           | sujet lecteur | 5         |          | 4        |           | 1         |           |           |           |           |
| 65           | sujet lecteur |           |          | 4        | 1         | 1         |           |           |           |           |
| 66           | sujet lecteur |           |          |          |           | 1         |           | 0         |           | 0         |
| 67           | sujet lecteur |           |          |          |           | 1         |           | 0         |           | 0         |
| <b>TOTAL</b> |               | <b>11</b> | <b>4</b> | <b>9</b> | <b>32</b> | <b>29</b> | <b>18</b> | <b>24</b> | <b>34</b> | <b>40</b> |

Les tableaux ci-dessous présentent le taux de réussite de la tâche de remise en ordre des trois textes.

### Epreuve 2 : Remise en ordre d'un texte puzzle (Groupe 1, 2, 3)

| Tâches                                       | Taux de réussite<br>Texte 1<br>« Ranya »<br>(Inédit) | Taux de réussite<br>Texte :2<br>« L'apiculteur »<br>(Déjà étudié en<br>classe) | Taux de réussite<br>Texte 3« Les ennemis<br>de la santé :les<br>bactéries »<br>(inédit) |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| 1-Reconstitution du<br>texte entier.         | 16,41°/°                                             | 5.97                                                                           | 13,43°/°                                                                                |
| 2-Deux phrases<br>reliées<br>sémantiquement. | 47,76°/°                                             | 43,28°/°                                                                       | 26.86°/°                                                                                |
| 3-Fausse<br>reconstitution                   | 35,82°/°                                             | 50.74°/°                                                                       | 59,70°/°                                                                                |

### 5. Analyse des résultats de la deuxième épreuve

L'analyse des résultats recueillis révèle un taux très faible de performance de remise en ordre qui varie entre 16,41°/° pour le texte narratif contre 5,97°/° pour le texte informatif. L'absence de différence significative entre les résultats du texte informatif (1) considéré comme déjà exploré en classe et ceux du texte informatif (2) inédit permet de dire que les élèves ont du mal à repérer ce qui relie une information nouvelle à ce qu'ils ont déjà lu. Ils n'arrivent pas à faire attention aux

contraintes syntaxiques et sémantiques, à évaluer s'ils ont bien compris le contenu, et si leur reconstitution sémantique du contenu est cohérente ou incohérente.

Les apprenants n'ont pas su profiter des indices contenus dans les deux textes pour reconstituer la structure sémantique de chaque texte. Il leur est donc difficile de comprendre la nécessité de procéder à un traitement des informations en cours des lectures pour mettre en relation les diverses phrases du texte.

L'hypothèse H.3 nous a conduite à supposer que les élèves n'apprennent pas à l'école primaire à développer des stratégies cognitives et métacognitives en lecture compréhension qui leur permettent d'apprendre à apprendre à comprendre. Conformément à cette hypothèse, l'interprétation des résultats montre que les participants n'ont pas appris à l'école à employer des stratégies de compréhension. En effet, les élèves ne sont pas capables de mettre en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires : celles de retrouver la cohérence d'un court texte à travers des anaphores et des substituts qui relient les phrases entre elles. Ils n'ont pas développé de stratégies qui favorisent la hiérarchisation des informations du texte. Le problème se pose aussi bien pour le texte déjà analysé que pour les textes inédits, c'est-à-dire que le taux d'échec varie entre 35,82°/° et 59.70°/° pour les textes inédits contre 50,74°/° pour le texte déjà analysé en classe.

Cette situation qui témoigne des difficultés d'apprentissage en compréhension de l'écrit confirme la nécessité de prendre en compte le niveau linguistique, le niveau sémantique et d'intégrer plusieurs éléments et stratégies cognitives et métacognitives afin de favoriser l'apprentissage de la compréhension de l'écrit.

Nous ne pouvons affirmer que ces élèves n'ont aucune compétence en lecture compréhension de l'écrit ; la preuve est que 26,86°/° jusqu'à 47,76°/° ont réussi à détecter les liens entre deux propositions ou même entre trois propositions liées par le sens. En revanche, nous pouvons affirmer que l'absence de réussite est en relation directe avec des habitudes de lecture qui rendent impossible la lecture compréhension. En effet, les élèves n'ont pas appris à **revenir en arrière**

**afin de** questionner le contenu des phrases ni l'organisation d'un texte pour se constituer une représentation sémantique cohérente. Ils n'ont pas appris à faire un traitement sémantique des énoncés afin de trouver les liens entre les propositions. La reconstruction exige une centration sur l'énoncé et l'énonciation, un repérage des groupes syntaxiques et sémantiques et un travail sur le contexte linguistique, une mise en relation d'informations distantes, alors que les élèves ont l'habitude de survoler l'écrit, de se centrer sur le déchiffrement et la localisation des mots afin de répondre aux questions littérales du professeur.

Nous avons constaté que les élèves qui n'ont pas su remettre en ordre aucun des trois textes font partie des partisans du moindre effort. Ce sont des lecteurs qui s'attendent à ne pas comprendre, ils n'étudient presque pas le texte, ils se contentent de lire la première phrase puis ils remettent leurs copies. Lorsque nous les avons interrogés sur leur attitude, ils répondent tous de la même manière : « manefhemch francissa », « je suis nul en français », « je ne comprends pas le français, donc ce n'est pas la peine de lire ». C'est le cas des élèves (n°14, 34, 35, 55, 58) qui pensent que la lecture compréhension est un don et que pour eux, tout effort est vain.

Les résultats de la deuxième épreuve sont en effet compatibles avec l'hypothèse H2 selon laquelle, les pratiques adoptées par les enseignants ne favorisent pas le savoir lire chez les élèves. En effet, l'origine des difficultés des élèves est lié directement, et en grande partie (pour ne pas dire entièrement), à la manière dont les activités de compréhension en lecture sont présentées dans les classes (voir chapitre antérieur : observation des pratiques des enseignants). Si l'enfant scolarisé est confronté à des questions de compréhension qui ne portent que sur des éléments d'information explicites (niveau 1) qu'il peut facilement localiser dans le texte, il n'est pas étonnant qu'il fonctionne avec une telle représentation lors d'une épreuve d'évaluation.

Si l'élève n'a pas appris à connaître la valeur des pronoms personnels et des adjectifs et pronoms possessifs et des adjectifs et pronoms démonstratifs dans le fonctionnement interne d'un texte, ni la valeur des substituts lexicaux dans la

cohérence et la cohésion de l'écrit, il ne saura répondre à notre demande de remise en ordre des phrases d'un texte parce qu'il n'est pas outillé, il n'a pas les moyens nécessaires qui lui permettent d'affronter cette tâche.

Par ailleurs, nous avouons que les résultats obtenus dans la première et la deuxième épreuve confirme les propos de plusieurs chercheurs comme Denhière, Aguilar, Caillies, Montoya & Thérouanne, Legros et Mervant qui affirment que le développement des capacités de construction d'une représentation sémantique cohérente exige la production d'inférences de différentes natures ( Legros et al, 1998 : 92). En effet, nous avons constaté que les élèves qui avaient du mal ou n'arrivaient pas à répondre à des questions inférentielles (niveau 3) n'avaient pas réussi à la deuxième épreuve, c'est le cas de l'élève n°, 22, 34, 36 45, 46, 55, 56, 62.

La résolution de la deuxième épreuve nécessite le développement de la compétence textuelle afin de permettre aux élèves d'exécuter la tâche de remise en ordre d'un texte puzzle ; l'apprenti lecteur doit faire un traitement linguistique en lui consacrant de l'attention, et en même temps, élaborer une interprétation en s'appuyant sur le traitement des liens sémantiques des mots et des phrases et en mobilisant ses connaissances préalables. Nous en concluons que les difficultés rencontrées par les participants relèvent d'une interactivité entre des processus de lecture de différents niveaux, alors que les habitudes de lecture acquises par les jeunes lecteurs ne permettent de développer aucun de ces processus de lecture compréhension.

### **Conclusion du chapitre**

Le test d'évaluation dont nous avons rendu compte, nous permet de dire que les déficits liés au traitement du texte écrit chez les participants sont liés d'une part à une insuffisance des connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche : connaissances linguistiques (lexicale et syntaxique) et textuelles (substituts anaphores relatifs aux enchaînements entre les éléments du texte) et, d'autre part à la mauvaise régulation de l'activité de lecture (compétences stratégiques de contrôle de la compréhension).

Ces résultats confirment notre première hypothèse : que les habitudes de lecture apprises par les jeunes lecteurs affectent la qualité de leur compréhension.

La majorité utilise massivement des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant des phrases isolées ce qui les prive de pouvoir contrôler la cohérence de l'information tout au long du texte. Ils ne savent pas l'utilité des « *processus d'intégration sémantique* »(Cèbe, Goigoux , Thomazet, 2009 ) en cours de lecture, la nécessité de faire des retours en arrière pour contrôler sa compréhension ni l'utilité des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte.

Les apprenants ont aussi du mal à repérer l'information importante d'un passage, ne savent pas lier une information nouvelle à ce qu'ils savent déjà ou à ce qu'ils ont déjà lu, ne font pas attention aux indices syntaxiques et sémantiques qui peuvent les aider à bien comprendre le contenu d'un texte ; ce qui confirme notre deuxième hypothèse que les pratiques adoptées par les enseignants n'aident pas les apprenants à devenir des lecteurs autonomes, capables de lire pour découvrir et produire un sens.

L'enseignement/apprentissage qui porte sur une lecture déchiffrage suivie de questions fermées portant sur l'explicite ou plus exactement, sur des détails insignifiants du texte ne pourrait mener les élèves vers un véritable apprentissage de la lecture compréhension. Ce type d'apprentissage permet de construire une représentation faussée de la lecture compréhension et peut entraver de façon durable le développement des compétences de compréhension (Gambrell et al cités par Lafontaine, 2003 : 9).

En effet, les élèves ont besoin de savoir leurs points forts et leurs points faibles à chaque étape de leur apprentissage. Ils doivent connaître le niveau de compétence atteint et ce qu'il leur reste à faire pour atteindre le savoir-faire dans un domaine précis. Et pour cela, nous pensons que l'évaluation de la compréhension doit évoluer pour correspondre aux nouveaux programmes de français et tenir compte de toutes les composantes de la compétence de compréhension. Les professeurs doivent changer d'attitude de façon à apprendre à porter un regard positif sur les progrès des élèves, à mesurer à l'aide d'outils fiables leur degré de réussite en compréhension de l'écrit au lieu de suivre les erreurs (phonétiques) qu'ils font.

## **Conclusion générale**

Nous avons choisi de nous inscrire dans la lignée des recherches qui s'intéressent à l'école comme lieu d'appropriation des apprentissages, et au rôle de l'enseignant dans l'explicitation des stratégies et des pratiques de lecture compréhension.

Nous avons entamé notre première partie par une présentation des fondements théoriques d'une didactique de l'entrée dans la culture de l'écrit afin de cerner les composantes de l'apprentissage de la lecture compréhension pouvant constituer une grille d'analyse des pratiques des enseignants, comprendre les difficultés des faibles lecteurs et déterminer les stratégies d'aide. Dans notre deuxième partie pratique nous avons fait le choix d'une méthodologie qui a fait l'objet d'une description minutieuse et a permis un travail d'analyse de différents grains : l'analyse des documents officiels (programmes et manuels scolaires de l'école primaire), l'analyse des pratiques d'enseignement réalisée à l'aide d'une grille d'observation, et l'analyse des résultats du test d'évaluation mené avec les élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire afin de rendre compte des compétences qu'ils ont pu développer en compréhension de l'écrit au cours des trois années, et de mesurer l'efficacité de la démarche d'enseignement /apprentissage de la lecture compréhension de l'écrit à l'école primaire.

L'analyse des nouveaux programmes de français (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> AP) révèle un changement au niveau des savoirs recensés concernant le choix méthodologique. L'accent est mis sur l'apprenant, sur son action à travers le développement de compétences qui lui permettent d'agir de manière efficace en classe et plus tard, dans une perspective socioconstructiviste des apprentissages privilégiant la médiation et les confrontations interindividuelles comme sources de développement cognitif et mental.

Les objectifs d'apprentissage préconisés par le programme de 3<sup>ème</sup> AP dévoilent le choix d'un enseignement/ apprentissage basé sur l'appropriation du code et du sens. On recommande en premier lieu la maîtrise du système graphique du français tout en visant la construction du sens. Cela se réalise de façon progressive, à travers l'élargissement du « *bagage graphique* » (Giasson, 2005) qui permet à l'élève de maîtriser la correspondance grapho-phonique. Il

s'agit de commencer par le texte comme point de départ afin d'éviter la présentation des phonèmes sans signification, éviter la complexité de la segmentation écrite et de permettre à l'apprenant d'intégrer progressivement le système phonologique du français. La prise de conscience de ce système sera déterminante pour le développement de ce qu'on appelle la conscience phonologique qui est indispensable pour une maîtrise de la lecture et de l'écriture.

En 4<sup>ème</sup> AP, l'école poursuit les objectifs d'apprentissage prescrits en 3<sup>ème</sup> AP. L'enseignement de la lecture se base sur les acquis des élèves concernant la maîtrise du système phonologique de la langue française, leur capacité à une discrimination auditive et visuelle des phonèmes et à la mise en relation des phonèmes et des graphèmes. L'enseignement de la lecture compréhension s'appuie toujours sur l'articulation entre décodage et compréhension dans une pédagogie de construction du sens et vise aussi l'acquisition des stratégies convergentes afin de développer la compétence à lire des textes courts, de manière expressive.

Les prescripteurs du programme sollicitent davantage (en 4<sup>ème</sup> AP) les aptitudes cognitives de l'apprenant et proposent de mobiliser ses capacités d'observation, de comparaison et de déduction. L'objectif est de développer le répertoire lexical des apprenants à travers une démarche qui permet d'identifier le matériau linguistique, de l'enrichir et le réinvestir dans des activités de réemploi à des degrés de difficulté différents, mais adaptées au niveau de la classe. Les activités proposées mobilisent les connaissances grammaticales et lexicales au profit de la lecture compréhension afin de permettre aux apprenants de profiter de la séance de lecture pour enrichir les connaissances lexicales mais aussi de s'imprégner des structures linguistiques pour organiser leur recherche de prise d'indices dans le but de construire le sens du texte.

Prescrire des objectifs d'apprentissage en didactique des langues implique la mise en place de modalités et moyens d'atteinte : contenus d'enseignement, activités pédagogiques, progression, stratégies, système d'évaluation. L'objectif d'apprentissage doit porter sur une activité identifiable par un comportement observable et doit mentionner les conditions dans lesquelles l'élève sera placé. En

revanche, le programme de 5<sup>ème</sup> AP ne s'appuie pas sur ce qui est significatif, c'est-à-dire des contenus qui ont un sens pour l'apprenant et qui débouchent sur un véritable apprentissage surtout, en compréhension de l'écrit. Le souci d'amener l'élève à effectuer une véritable lecture compréhension n'apparaît pas de manière explicite dans les objectifs et les compétences. Le programme n'explique pas le type d'opérations mentales (cognitives) impliquées dans le processus d'enseignement/ apprentissage de la lecture compréhension, à savoir l'utilisation et l'adaptation des stratégies aux différents types d'activités.

Le système éducatif préconise une centration sur l'action de l'apprenant mais n'accorde pas de place à une pédagogie d'enseignement explicite de la lecture compréhension. Il nous semble que la compréhension est toujours considérée comme sous-jacente à la démarche d'acquisition du code linguistique. Par conséquent, on note une absence de recommandations visant l'utilisation des stratégies de compensation capables d'équilibrer le manque de ressources linguistiques chez les apprenants, en langue étrangère et susceptibles de les aider à développer des compétences de construction du sens d'un texte écrit.

Ce qui nous intéresse dans l'analyse des manuels de l'école primaire, c'est de voir si le livre de lecture aide l'apprenant à créer et développer des habitudes de lecture compréhension dans lesquelles il se sent en sécurité.

Les données recueillies indiquent que les manuels de français de 3<sup>ème</sup> AP et 4<sup>ème</sup> AP sont deux supports précieux conçus pour être utilisés en classe, sous la conduite avertie du professeur.

Le manuel de 3<sup>ème</sup> AP se caractérise par la simplicité du discours, la clarté de la présentation et l'abondance des illustrations. Il propose des situations d'apprentissage (des activités variées de manipulation et de réemploi avec des degrés de difficultés différents) qui mettent l'élève au centre de la pratique pédagogique, afin de favoriser la réalisation de projets individuels et collectifs.

En revanche, ce manuel n'aborde pas de manière complète les recommandations du programme officiel car les activités nécessaires au développement des habiletés de décodage ne sont pas planifiées de façon

rigoureuse. Les activités proposées sont trop axées sur la découverte, la réflexion au détriment de l'appropriation systématique de l'écrit (le code).

L'enseignement/apprentissage de la lecture en 3<sup>ème</sup> AP doit se baser sur une étude approfondie de la combinatoire afin de permettre à l'enfant d'apprendre à associer les lettres entre elles, pour constituer les syllabes prononçables puis des mots tout en insistant sur le sens. L'automatisation du traitement du code libère l'élève et lui permet de consacrer le maximum de ses ressources cognitives à la compréhension. Par conséquent, pour sécuriser l'apprenant en 1<sup>ère</sup> année d'apprentissage du français et lui permettre d'automatiser les processus de bas niveau, indispensable à la maîtrise de la lecture compréhension, le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AP surtout, doit comporter une part non négligeable d'activités portant sur l'entraînement systématique, selon une progression graduée, permettant d'explicitier les règles langagières mais qui ne doit pas être coupée d'une lecture finalisée par la recherche et la construction de la signification.

Le manuel de 4<sup>ème</sup> AP présente des textes riches en vocabulaire et des activités diverses : activités de compréhension, des questionnements, des résumés, des dispositifs d'auto-évaluation des acquis. Cependant, il ne prend pas en considération les recommandations officielles concernant la consolidation des acquis de la 3<sup>ème</sup> AP : l'apprentissage du système graphique du français et l'articulation entre décodage et compréhension.

Par ailleurs, l'autre inconvénient de ce manuel est qu'il se fonde sur une normalisation de l'apprentissage qui impose aux élèves de suivre tous, le même itinéraire d'accès à la lecture, sans tenir compte des capacités des élèves, de leurs pré-acquis, alors que les enfants ne s'approprient pas l'écrit de manière uniforme, ils n'ont pas les mêmes capacités, ni le même rythme d'apprentissage. Il y a des enfants qui achèvent l'apprentissage de la combinatoire en 4<sup>ème</sup> AP ; ils ont besoin de consolider leur acquis en matière de compréhension mais plus encore, ils ont besoin d'automatiser les processus de bas niveau afin d'avancer dans leur apprentissage de la lecture compréhension et préparer le passage en 5<sup>ème</sup> AP.

Le manuel de 5<sup>ème</sup> AP ne peut constituer un livre de référence pour les élèves parce que les activités indispensables, qui permettent aux élèves d'accéder à l'autonomie et de gérer leurs apprentissages, surtout en compréhension de l'écrit, sont inexistantes. Il n'accorde pas de place à une pédagogie explicite de la compréhension de l'écrit. La lecture compréhension est centrée sur un texte suivi d'un questionnaire qui traite seulement de la compréhension littérale. Autrement dit, ce manuel n'aide pas l'apprenant lecteur à développer la capacité d'apprendre à apprendre exigée par le programme officiel, et ne propose pas des situations d'apprentissage qui le mettent dans une situation de découverte et d'exploration. Aussi, il ne prévoit pas des systèmes de retours (si un apprentissage a été raté) ni des activités d'évaluation formative qui répondent aux besoins des élèves en difficulté, et qui les aident à prendre conscience des progrès qu'ils réalisent et de ceux qui leur restent à faire.

Le livre de référence est celui qui propose aux apprenants des textes riches (textes qui ne sont pas trop chargés culturellement et symboliquement mais qui permettent un travail explicite sur la compréhension du texte), une palette d'activités de lecture compréhension qui, d'une part sollicite tous les élèves (les plus habiles comme les plus fragiles) et d'autre part leur permet de faire le point sur leurs apprentissages.

L'analyse des pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit confirme notre deuxième hypothèse que les pratiques adoptées par les enseignants n'aident pas l'apprenant à devenir un lecteur autonome, capable de lire pour découvrir et produire un sens. En fait, nous avons constaté que les stratégies indispensables à la lecture compréhension (savoir constituer une représentation sémantique, savoir émettre des hypothèses, savoir construire des informations à partir d'indices, répondre à des questions inférentielles, savoir traiter les anaphores ou substituts grammaticaux et lexicaux, identifier ce dont on parle, repérer la cohérence du texte (rapport cause/conséquence, chronologie), identifier les liens de causalité, repérer les accords constituant des indices pour la compréhension d'un écrit, savoir contrôler et réguler sa compréhension...) ne font pas partie des préoccupations des enseignants ni du temps de la leçon de lecture.

Le cours de lecture est consacré à évaluer les élèves par des questions souvent littérales sur le texte en l'absence de toute stratégie de lecture. Par conséquent, les apprenants (observés en séance de lecture compréhension) développent une attitude passive, réticente face à un texte. Ils ne s'intéressent pas au texte pour dégager un sens et comprendre ce qu'il veut dire. Ils attendent le questionnaire du professeur pour s'y intéresser véritablement. Il leur semble que la lecture n'a qu'une seule fonction : celle de leur permettre de déchiffrer et de repérer une thématique superficielle pour répondre aux questions.

Notre dernière analyse porte sur les données du test d'évaluation que nous avons mené avec des élèves de 5<sup>ème</sup> AP. Nous rappelons qu' à ce niveau du cursus scolaire, et selon les objectifs d'apprentissages fixés par le programme officiel, les élèves sont plus aptes à exécuter plusieurs tâches parmi lesquelles : chercher et localiser l'information, relever des indices textuelles et les traiter dans le but de construire du sens.

Les résultats du test d'évaluation sont particulièrement intéressants du point de vue didactique ; ils semblent en effet compatibles avec les hypothèses que nous avons développées au début de notre travail.

Nous avons remarqué que la totalité des apprenants exerce essentiellement un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel mais pas au niveau textuel. Ils n'ont pas appris l'utilité de l'intégration sémantique en cours de lecture ni la nécessité de faire des inférences pour mettre en lien les informations nouvelles du textes et les informations antérieures afin de construire une représentation mentale du texte traité. Tout cela contribue sans doute à remettre en cause les habitudes de lecture mobilisées pour la compréhension d'un texte.

Par ailleurs, et conformément à la troisième hypothèse, nous avons constaté que les déficits liés au traitement du texte écrit chez les participants sont liés d'une part à une insuffisance de connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche : connaissances stratégiques, cognitives relatives aux enchaînements entre les éléments du texte, et connaissances métacognitives relatives à la mauvaise régulation de l'activité de lecture compréhension (compétences stratégiques de

contrôle de la compréhension). Ces élèves ignorent que lire c'est construire une représentation sémantique qui elle-même nécessite l'intégration des informations importantes du texte. Ils n'ont pas appris à moduler leur vitesse de lecture, à revenir en arrière quand il le faut afin de s'assurer de la qualité de leur compréhension. Ils n'ont pas appris à construire délibérément les relations logiques qui permettent de relier les informations du texte ni à établir une connexion entre ces informations et leurs connaissances antérieures. Ils se contentent de décoder les mots du texte à lire. En effet, la majorité utilise des stratégies de lecture mot à mot et traite chacune des phrases de façon isolée, ce qui ne leur permet pas de contrôler la cohérence de l'information tout au long du texte. Ils n'ont pas appris l'utilité des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte, ni l'utilité de se poser des questions pour contrôler leur compréhension.

L'apprentissage de la compréhension de l'écrit en FLE à l'école primaire, ne peut déboucher sur un véritable apprentissage si nous continuons à recourir à une stratégie de lecture linéaire et non à des activités qui déstructurent le texte et des comportements variés en fonction du projet de lecture. Il est important que les procédures de décodage soient suffisamment automatisées afin de favoriser l'identification des mots écrits, mais ces procédures ne suffisent pas à garantir l'apprentissage de la lecture compréhension. Apprendre à lire pour un enfant, c'est apprendre, en même temps à faire les premiers pas sur le chemin du savoir-faire, apprendre à lire pour faire, pour dire, pour découvrir, anticiper, résumer, trouver des réponses, imaginer, apprécier, analyser, synthétiser... faire son entrée dans la culture de l'écrit.

Cette entrée dans la culture de l'écrit exige de doter les jeunes apprenants d'outils qui leur permettent de développer des compétences diverses visant l'appropriation du fonctionnement de la langue écrite et des stratégies du lecteur autonome.

L'appropriation de l'écrit est une activité complexe qui ne saurait être un travail solitaire. Au contraire, cette activité de recherche et de construction est d'abord orientée et réorientée par les apports des professeurs à travers des

activités d'apprentissage variées qui, au cours d'une première période, peuvent être réalisées en groupes puis reconstruites et gérées par l'individu seul (Grossman,1999).

Admettre cette complexité, c'est reconnaître que l'enseignement/ apprentissage de la lecture compréhension ne se fait pas du jour au lendemain. Dès les premiers apprentissages, l'école doit établir une progression des apprentissages qui soit adaptée aux besoins réels des apprenants. Cette progression ne s'organise pas forcément selon un ordre linéaire des activités : décodage, compréhension, mais suivant une progression qui prend en considération le caractère indissociable de ces activités (Goigoux & Pollet, 2011).

Nous remettons en cause les pratiques d'enseignement qui ne favorisent pas cette appropriation et ne portent que sur une lecture orale suivie de questions fermées portant sur l'explicite ou plus exactement sur des détails insignifiants du texte . Nous estimons que, particulièrement, dans une pédagogie explicite qui vise l'apprendre à apprendre, l'enseignement /apprentissage de la lecture compréhension est celui qui, par sa valeur dynamique, par son contenu, ses modalités, ses principes organisateurs, aide à comprendre ce qu'est la lecture compréhension et favorise l'installation d'habitudes de compréhension efficaces chez les apprenants. Par conséquent, il est indispensable de signer la rupture avec la séance d'explication de texte (lectures silencieuses suivies de questions portant sur l'explicite) car ce mode d'enseignement contribue de façon durable à la construction d'une représentation faussée de la lecture qui peut bien entraver le développement des compétences de compréhension.

Par ailleurs, dans le domaine de l'évaluation de la compréhension de l'écrit, l'appréciation globale permet aux élèves de passer d'une année à une autre, mais ne leur permet pas de prendre acte de leurs acquis. Les élèves ont besoin de savoir leurs points forts et leurs points faibles à chaque étape du parcours scolaire. Ils doivent connaître le niveau de compétence qu'ils ont atteint et ce qu'il leur reste à faire pour atteindre le savoir-faire dans un domaine précis. Et pour cela, nous

pensons que l'évaluation de la compréhension doit évoluer pour tenir compte de toutes les composantes de la compétence de compréhension. Les professeurs doivent changer d'attitude de façon à apprendre à porter un regard positif sur les progrès des élèves, à mesurer, à l'aide d'outils fiables, leur degré de réussite en compréhension de l'écrit au lieu de suivre les erreurs phonétiques commises.

L'instituteur a besoin de connaître les compétences de chacun de ses élèves, dès le début de l'année, pour se faire une idée de ceux en difficulté et pouvoir construire sa progression en fonction de ces mêmes élèves afin de les suivre et les conduire à la réussite. Tout cela est possible grâce aux évaluations formatives qui permettent d'évaluer les acquis des apprenants, d'ajuster les pratiques d'enseignement, de mesurer l'efficacité des apprentissages et de veiller tout particulièrement aux progrès de chacun des apprenants, en fonction des difficultés identifiées des uns et des autres.

Dans cette même perspective de l'apprendre à apprendre, nous soulignons que l'esprit de l'apprenant n'est pas une table rase sur lequel se greffent des connaissances toutes faites, structurées par l'intelligence du professeur mais un apprenti qui cherche du sens dans ce qu'il fait. Par conséquent, si cet apprenti lecteur est placé dans un contexte qu'il comprend, il prendra conscience de ce qu'il sait déjà faire dans une situation d'apprentissage, il aura plus confiance en lui-même, et pourra entreprendre avec conviction la tâche exigée pour progresser.

Le contrôle et la gestion de la lecture sont des savoir-faire, des stratégies métacognitives indispensables au développement des apprentissages. Ils permettent de réguler la compréhension et de lui donner plus d'efficacité en mettant en œuvre des processus de traitement adéquats. En effet, pour savoir lire, il faut savoir ce qu'il faut faire pour devenir lecteur. L'autogestion de la lecture compréhension est beaucoup plus facile quand on est conscient de ce qu'on fait lorsqu'on lit. Quand on sait qu'on comprend ou non, et ce dont on a besoin pour comprendre. Quand on sait ce qu'on peut faire quand on ne comprend pas et quelles stratégies choisir pour atteindre la compréhension.

Toutefois, il faut garder à l'esprit que l'enseignant consciencieux n'est pas un simple consommateur de programmes et de contenus prêts à utiliser, mais un

éducateur faisant preuve d'esprit critique et capable de choix judicieux qui prennent en considération les besoins de ses élèves tout en atteignant les objectifs prescrits dans le domaine de la lecture (Goigoux, 2002). Il se fixe comme objectif de faire progresser ses apprenants et les aider à développer leurs compétences et stratégies en lecture compréhension. Il explique aux élèves pourquoi une réponse n'est pas adéquate et quelles stratégies ils peuvent utiliser pour arriver à des réponses meilleures. Il explicite verbalement comment il procède pour comprendre un texte. Il interagit avec ces apprenants et les guide en donnant des indices, des rappels et en diminuant graduellement l'aide apportée de façon à consolider l'autonomie individuelle.

Nous reconnaissons que cela exige détermination et volonté car l'efficacité de l'enseignement explicite et de l'évaluation formative nécessite quelquefois des aides individualisées, ce qui n'est pas compatible (ou semble être incohérent) avec le volume horaire destiné à l'enseignement du français à l'école primaire.

Il est nécessaire de penser l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit selon une démarche globale qui prenne en considération toutes les composantes indispensables à l'opération, non dans leur juxtaposition mais dans leur interaction fonctionnelle. Par ailleurs, pour réaliser correctement cette interaction, nous estimons que l'actualisation de la formation des enseignants, formation durant laquelle ils seront appelés à repenser leurs pratiques pédagogiques et à revoir les méthodes d'évaluation, est plus qu'indispensable. Les pratiques d'enseignements enrichies par une formation des enseignants pourront constituer un levier d'évolution de l'école primaire.

## **Perspectives**

Il nous reste à faire fructifier notre modeste recherche par d'autres travaux qui peuvent porter sur la place de l'étayage de la métacognition dans l'enseignement apprentissage de la compréhension de l'écrit. Cette dimension, qui nécessite des activités de formation pédagogique pour être employée comme un outil d'enseignement, nous semble indispensable au développement des

apprentissages en général, et en particulier à l'apprentissage de la compréhension de l'écrit en français langue étrangère.

Par ailleurs, et comme nous l'avons déjà noté dans la partie théorique, nous soulignons l'importance d'une autre piste qui pourrait mettre en relief la dimension affective dans le développement métacognitif. Ce facteur fort important a été mis en valeur par Tardif qui affirme que « *l'engagement, la participation, et la persistance dans une tâche métacognitive dépendent entre autres de facteurs affectifs* » (1992 : 60). Il serait alors pertinent de prendre en considération la combinaison entre les différents facteurs cognitifs/affectifs/métacognitifs et explorer une nouvelle piste de recherche afin de comprendre comment évolue l'apprenant dans une situation interactive en lecture compréhension.

## **Références bibliographiques**

### **OUVRAGES**

- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations sociales*. Paris : PUF.
- Amigues, R., Zerbato, M.T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris. Dunod.
- Astolfi, J.P. (1995). *Vers une pédagogie constructiviste*. Paris, PUF.
- Aumont, B. , Mesnier. P.M. (1992), *L'acte d'apprendre. Pédagogie d'aujourd'hui*. Presse universitaire de France.
- Bachelard, G. (1971). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin, Paris.
- Baddeley, A. (1993). *La mémoire humaine, théorie et pratique*. Grenoble .Presses Universitaires de Grenoble.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- Barth, B.M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- Bastien,G (1987). *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*, Paris, PUF
- Beacco, J.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Langues & didactique. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les éditions Didier. Paris.
- Bentolila, A., Germain, B. (2005). *Apprendre à lire. Choix des langues et choix des méthodes*. Paris : UNESCO.
- Bentolila, A. (1994). *Gafi, méthode de lecture pour le cours préparatoire*. Paris : Nathan.
- Bentolila, A. (1998). Introduction. In O.N.L. (Ed.), *Apprendre à lire* (pp. 15-29). Paris : CNDP / Editions Odile Jacob.
- Bentolila, A., Gavard, A. (2013). *Devenir lecteur. Comment construire les compétences ? Questions d'enseignants*. Editions Nathan.
- Berbaum, J. (1984). *Apprentissage et formation. Que sais-je*. Paris. PUF.
- Bergson, H. (1965). *Mémoire et matière*. PUF.
- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Editions Retz
- Bernardin, J. (2001). *Contre l'évidence du simple...l'entrée dans une autre culture*. In G., Chauveau (Ed.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur* . (pp. 16-31). Paris . Retz.

- Besse, H. (1988). *Sur une pragmatique de la lecture littéraire*. Le Français dans le monde. N° Spécial Février –Mars 1988.
- Bianco, M. (2003). "Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques" in Gaonac'h, D. & Fayol, M. (éds), *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*, Paris, Retz, pp. 156-181
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Editions.
- Blanc, N., Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension ; lire pour comprendre*. Paris. Editions In Press.
- Blanc, N. (2006). *Le concept de représentation en psychologie*. Editions In Press.
- Bosman, C., Gérard, F., Roegiers, X. (2000). *Quel Avenir Pour Les Compétences ?* 1er Ed., Bruxelles : De Boeck Université.
- Bouchard, M.J. (1991). *Apprendre à lire comme on apprend à parler*. Didactiques 1<sup>er</sup> degré. Hachette Education. Paris.
- Bouguerra, T. (1991). *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, Alger : OPU.
- Boutin, G., Julin, L.(2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Editions nouvelles. Montréal.
- Boyer, J-y.J., Dionne, P., Raymond.P (1994). *Evaluer les savoir-lire*. Les Editions logiques BNC
- Braibant, J.M. (1994). *Le décodage et la compréhension*. In J. Grégorie & B Pierart (Eds) *Evaluer les troubles de la lecture* (pp.173-194). Bruxelles : DeBoeck.
- Bronckart, J.P. (1977) *Théorie du langage : une introduction critique*. Bruxelles, Mardaga.
- Brossard, M., Fijalkov, J.(2008). *Vygotsky et les recherches en éducation et en didactiques*. Presses Universitaires de Bordeaux.Pessac.
- Brossard, M. (1989). *Espace discursif et activités cognitives, un apport de la théorie vygotkienne*. Enfance. Presses Universitaires de Bordeaux.France.
- Brossard, M., Fijalkov, J. (2002). *Apprendre à l'école : perspectives piagésiennes et vygotkiennes*. Presses Universitaires de Bordeaux. Pessac. France.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J.S. (1991). *Savoir-faire, savoir dire*. Paris. PUF.

- Cabrera, A., Kurz, O. (2001). *Lecture apprentissage*, Editions Bordas pédagogie  
*Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture  
et de l'écriture*. Académie de Lyon
- Castelotti, V., Moore, D.(2002). *Représentations sociales des langues et  
enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques  
éducatives en Europe.De la diversité linguistique à l'éducation  
plurilingue*.Strasbourg .Editions du Conseil de l'Europe.
- Chanquoy, L., Tricot. A. , Sweller. J.(2007). *La charge cognitive, théorie et  
. application*. Paris : Retz.
- Charmeux, E. (1975). *La lecture à l'école*, (deuxième édition) Editions CEDIC.
- Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire, échec à échec*, Editions Milan/Education.
- Charpentier, J.(1992). *Apprentissage de la lecture et développement de la pensée  
logique*. Presses Universitaires de France.
- Chartier, A-M., Hebrard, J.(1989). *Discours sur la lecture*. Paris
- Chartier,A-M.,Clesse,C., Hebrard, J. (1997) Lire Ecrire. Entrer dans le monde de  
l'écrit au cycle 2. HATIER PEDAGOGIE. Paris
- Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2002). *Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie  
cognitive et culturelle*. Education Culture INRP. Paris
- Chauveau, G., Mayo, C. (2004). *Il a du mal à apprendre à lire, comment  
l'aider ?* Editions Albin Michel. Paris.
- Chauveau, G., Rémond, M.(1993). *L'enfant apprenti lecteur, l'entrée dans le  
système écrit*. INRP. Le Harmattan .
- Cicurel, F.(1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette
- Cornaire, C., Germain, C.( 1999). *Le point sur la lecture*. Les Editions CLE  
International.
- Courtillon, J., Raillard, S. (1982) *Archipel : Livre du Professeur*. Livre 1  
Paris.Didier
- Cuche, TH. Dutoit, J.G, Sommer, M. (2006). *Dire, lire et écrire. Enseigner avec la  
méthode phonétique, synthétique*. Edition Belin.
- CUQ, J.-P., GRUCCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue  
étrangère et seconde*. Grenoble. PUG.
- Dabène, M. (1989). *Regards sur la lecture : textes et images*. Ellug. B.U. Paris.

- Dabène, M. (1994). *L'évaluation de la lecture, approches didactiques et enjeux sociaux*. PUF. Grenoble
- Dehant, A. (1968). *Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture*. Librairie univ. Louvain
- Denhière, G., Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France
- Deschènes, A-J. (1991). *La lecture une activité stratégique*. Les Entretiens Nathan, La lecture, Actes1, 29-49. Paris : Nathan
- Deschènes, A-J. (1994). « *Les connaissances initiales du lecteur et l'évaluation de la compréhension* » in *Evaluer le savoir-lire*. Collection Théorie et pratique dans l'enseignement. Les Editions logiques 1994 bns.
- Descotes, M. (1999). *La lecture méthodique ; savoir et faire en Français*. Delagrave Edition et CPDP Midi-Pyrénées.
- Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*, Inter éditions.
- Downing, J. (1996). *Clarté cognitive et conscience linguistique*. In J. Fijalkow (Ed.), *l'entrée dans l'écrit* (pp. 33-45). Toulouse : Presses Universitaires de France.
- Drévilion, J. (1980). *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*. Paris : PUF.
- Dufays, J-L., Gemenne, L., Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles, DeBoeck-Duculot. (Vol 1)
- Durand, M.J., Chouinard, R. (2008). *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*, HMH. Canada.
- Ecalte, J., Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod. Paris.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris, Grasset
- Fayol, M., Rémond, M., David, J. (2000). *Maitriser la lecture. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Editions Odile Jacob .
- Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Sprenger, C., Zagat, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Presse universitaire de France.
- Ferrand, L. (2007). *Psychologie cognitive de la lecture. Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Edition De Boeck Bruxelles.

- Ferreiro, E. (2001). *Culture écrite et éducation*. Paris Retz.
- Ferreiro, E., Gomez, P.M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent ils ?* Texte français établi à partir d'une traduction de Mario Verdenelli revu par Besse, J.M et Ginet, D. Université Lumière, Lyon 2, corrigé et adapté par Ferreiro.
- Fijalkow, J., Reuter, Y. (2000). *Sur la lecture, dans perspectives sociocognitives le champ de la lecture*, ESF Editeur
- Fijalkow, J. (1996). *L'entrée dans l'écrit*, Toulouse : Presses Universitaires de France.
- Fijalkow, J., Downing, J. (2000). *Lire et raisonner*. Série formation pédagogique. ESF Editeur
- Fijalkow, J. Fijalkow, E. (2000). *La lecture*. Edition : Le cavalier bleu
- Fily, D. (1997). *Faut-il enseigner la lecture ? Ecole et société*. Editions, la .  
 . Découverte et Syros. Paris.
- Gaonac'h, D. (1990a). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère.L'approche cognitive*. Paris. Hachette. (Le Français dans le monde, recherches et applications)
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories et apprentissage d'une langue étrangère*. Paris, .  
 . Editions Didier.
- Gonnac'h, D., Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre, du texte au . multimédia*, Hachette.
- Gervais, B. (1993). *A l'écoute de la lecture*. Montréal .VLB Editeur.
- Gervais, (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, Montréal, XYZ éditeur
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Série, Pédagogie en développement. Pratiques méthodologiques. De Boeck Université
- Giasson, J. (2005). *La lecture de la théorie à la pratique*. Gaetan Morin Editeur, Montréal.
- Giasson, J. (1992) *Stratégies d'interventions en lecture : quatre modèles récents*. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun(Eds). *La lecture et l'écriture enseignement et apprentissage, actes du colloques stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture écriture*. Montréal. Editions logiques, 219-239.
- Giasson, J.(2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Adapté par G.Vandecasteele.Edition DeBoeck.Belgique.

- Giordan, A., de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchatel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- Giordan, A. (1978). *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*. Le Centurion, Paris.
- Giordan, A. (1989). *Vers un modèle didactique d'apprentissage allostérique*, in *Construction des savoirs des savoirs, obstacles et conflits*, sous la direction de Bednarz N et Garnier.C, Ottawa Agence d'Arc Inc.
- Goigoux, R. (2008). *Lecture (Méthodes de) Comment décrire les méthodes de lecture ?* Dictionnaire de l'éducation. Paris. PUF
- Goigoux, R., Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Editions-Retz. Paris
- Goigoux, R. (1994). *Six (bonnes) raisons et deux (jolies) manières de décrire les pratiques d'enseignement initial de la lecture*. In A. Bentolila (Ed.), *Les Entretiens Nathan. (Actes IV): Enseigner, apprendre, comprendre* (pp.17-49). Paris : Nathan.
- Goigoux, R. (2001). *Enseigner la lecture à l'école primaire*, Habilitation à Diriger les Recherches, Saint Denis : Université Paris 8.
- Goigoux, R., Pollet, M-C.(2011). *Didactiques de la lecture de la maternelle à l'université*. Presses universitaires de Namur. Cedocef. Belgique
- Golder, C., Gaonac'h, D. (1995). *Lire et comprendre, psychologie de la lecture*, coll Profession enseignant, Hachette Education.
- Golder, C., Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre*. Psychologie de la lecture. Edition Hachette Education. Paris
- Gombert, J-E. (1993). « *L'apprentissage de la lecture : apport de la psychologie cognitive* » in *L'enfant apprenti lecteur, l'entrée dans le système écrit*, INRP, Le Harmattan.
- Gombert, J.-E. et coll. (2000). *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*. Paris : Nathan.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, Edition de Minuit.
- Hassenforder, J. (1972). *L'innovation dans l'enseignement*. Collection E. Casterman. Poche.
- Hebrard, J. (2004). *Du parler au lire*, ESF.

- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture, Théorie de l'effet esthétique*, trad. franç Bruxelles, Mardaga. Jauss H-R (1978). *Pour une esthétique de la réception, de 1972 à 1975*, traduit en 1978, Ed, Gallimard, Bibliothèque des Idées.
- Jolibert, J. (1991). *Former des enfants lecteurs de texte, des outils pour apprendre à questionner un texte* .(Tome 2).Paris :Hachette Ecoles.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Hachette Livre, Paris
- Le Ny, J-F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens*, Odile Jacob, Paris.
- Lecocq, P.C., Leuwers, C., Watteau, N.(1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*.Lille,Presses Universitaires du Septentrion.
- Lentin, L.(2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*. Collection dirigée par P. Merieu. ESF éditeur
- Lemaire, P. (2005). *Psychologie cognitive*. De Boeck & Larcier .s.a, 1999. Editions De Boeck Université. Bruxelles
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, Editions du progrès.
- Lobrot, M. (1987). *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture*. Collection Science de l'Education. Editions ESF. Paris.
- Lott, H.D. (1980) . *Comment les enfants apprennent à lire*, ouvrage collectif, Edition Retz, Paris.
- Mager, R.F.(1971). *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Gauthier-Villars, 1971,Edit.
- Maisonneuve, L. (2002). *Apprentissage de la lecture : méthodes et manuels*. Tome 1 : Apprentissage de la lecture et méthode de la lecture. Paris : Harmattan.
- Malglaive, G.(1990). *Enseigner à des adultes*. PUF.
- Marie-Gerard, F., Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*.De Boek-Wesmael.Bruxelles
- Martinez, P. (2002). *La didactique des langues étrangères. L'approche communicative*. Que sais-je. PUF. France. Mars 2002, N°48978.
- Meirieu, Ph. (1987). *Apprendre ...Oui , mais comment ?*,ESF.
- Meirieu, Ph. (1989) *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. ESF
- Moirand, S.(1979). *Situation d'écrit. Compréhension/ production en langue étrangère*. Coll : Didactique des Langues Étrangères CLE international, Paris.

- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Editions Odile Jacob.
- Morissette, D.(1996). *Guide pratique de l'évaluation sommative (Gestion des épreuves et des examens)*. Montréal: Éd. Du Renouveau Pédagogique, coll. Pratiques Pédagogiques, 130 pages.
- Moscovisci, S.(1984). Le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovisci (Ed), *Psychologie sociale*. P.U.F
- Muckensturn, P.(2012). *Il faut apprendre à lire .Comment ? Pourquoi ?*. Editions Paradigme Orléans.
- Nonnon, E., Goigoux, R. (2007). *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. Repères*, 35. Paris : INRP.
- Pasques, L. (1980). « *Théories de l'écrit dans l'orthographe de l'académie* » in *Pour une théorie de la langue écrite*, ouvrage collectif édité par Nina Catach, 259 pages.
- Perret, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Editions Denoel/ Gonthier.
- Pigallet, P. (1996). *Méthodes et stratégies de lecture ; Pour un art de lire*. Collection Formation Permanente En Science Humaine. ESF .. Editeur, Paris
- Olson, D. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF éditeur, Paris.
- Reuter, Y.,Fijalkow,J.(2000). Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture. ESF éditeur. INSB.
- Roegiers,X.(2004). L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves. Bruxelles : de Boeck.
- Romdhane, M.N., Gombert, J.E., Belajouza, M. (2003). *L'apprentissage de la lecture perspective comparative*. Rennes : PUR.
- Roux, J.P.(1996). *Médiations entre pairs et co-élaboration de savoirs en milieu scolaire*. Educations.
- Séleskovitch, D. (1975). *Langage, langue et mémoire*, Paris, éd. Lettres Modernes . 1975, Coll. Cahiers Champollion.
- Smith, F. (1986). *Devenir lecteur*. Armand Colin Editeur, Paris.
- Sprenger, C.L., Casalis, S. (1996). *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Staiger, R.C. (1979). *Les chemins de la lecture*, U.N.E.S.C.O.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Logiques.
- Tisseau, G.(1996). *L'intelligence artificielle*. Paris :PUF.
- Tisset, C. (1994). *Apprendre à lire au cycle 2*, Hachette.
- Toupiol, G. (2000). *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*. Paris. Retz
- Tourayot, C. (1973). « *L'apprentissage de la lecture* » in *Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle*. Tome1.Editions Fernand Nathan.
- Trousseau, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, Hachette.
- Tzvetan, T. (1978). « *La lecture comme construction* » In *Les genres du discours*. Paris, seuil, Coll Poétique.
- Vygotski , L.S. (1985 /1933). *Le problème de L'enseignement du développement mental à l'âge scolaire*. In B.Shneuwly & J.P.Bronckart(Eds),Vygotsky aujourd'hui ;Paris :Delachaux &Niestlé.
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. A .Collin
- Widdowson, H. G. (1978). *Une approche communicative de l'enseignement des langues. LAL Langues et apprentissage des langues*. Oxford, University Press.

## 2- ARTICLES

- Baillé, J., Chardon, S-C. (2002). "*Soutien en lecture : prise en compte des méthodes d'apprentissage*", *Revue française de pédagogie*, Vol. 139 n°1, pp.81-95.
- Beaume. E. « *La lecture feuilleton* ». *Communication et langages*. N°70, 4<sup>ème</sup> trimestre.
- Bejarde, E. (1994). « *De la lecture à la haute voix* ». *Le Français dans le monde*, N°269, p.47
- Beltrami, D. Quet, F. (2002). « *Lecture, l'espace d'un problème* », in *Le Français aujourd'hui*, n°137
- Bentolila, A. (2006). "*Apprendre à lire*", *Ortho magazine*, vol. 12, n° 62, pp. 19-23.
- Bentolila, A. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*. Ministère de l'Éducation nationale.

- Bergquist, L., Mousseau, J. (1985). « *La lecture rapide à l'école primaire.* » *Communication et langages*. N°63, 1<sup>er</sup> trimestre.
- Bernier, J.P. (2002). « *Eléments théoriques pour une didactique interactionniste de la langue maternelle* ». *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Presses Universitaires de Bordeaux, Pessac. France.
- Besse, H. (1980). « *Enseigner la compétence de communication* ». *Le Français dans le monde* 153
- Besse, H. (1988). « *Sur une pragmatique de la lecture littéraire* ». *Le Français dans le monde*. Février-Mars 1988.
- Bianco, M. (2003). « *Apprendre à lire / Apprendre à comprendre* ». Revue pour le PIREF, conférence de consensus sur la lecture, Paris, 4-5 décembre.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. (2005). « *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés* » *Revue française de pédagogie*, n° 150, janvier-février-mars 2005, 87-141
- Bouaillon, P. (2005). « *La frontière invisible entre compréhension et interprétation* » *Pratiques de littérature-GRP Herault*.
- Bouysse, V., Claus, P., Leblanc, M., Safra, M. (2006). *Mise en œuvre de la politique éducative de l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Braibant, J-M., Gérard, F-M. (1996). « *Savoir lire : Question(s) de méthodes ?* ». *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, n° 1, p. 7-45.
- Brossard, M. (1999-2002). « *Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale...* » in *Avec Vygotsky*. Deuxième édition. La Dispute /SNEDIT, Paris.
- Brossard, M. (2002). « *Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit* » in *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Presses Universitaires de Bordeaux, Pessac, 2002. Nouvelle édition. France.
- Canvat, K. (1992). « *Interprétation du texte littéraire et cadrage générique* » in *Pratiques*, n°76.
- Carell, P. (1990). « *Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels* » In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. *Le Français dans le monde/ Recherches et applications*.
- Cèbe, S., Goigoux, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école : Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Cèbe, S., Goigoux, R. (2007). « *Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes* ». *Recherches en*

- didactique du Français langue maternelle. Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. Repères n°35 2007.*
- Charmeux, E. (1976). « *Construire une pédagogie de la lecture* ». *Communication et langages*. 1976, N°31.
- Charmeux, E. (1975). « *Apprendre à lire de la maternelle à l'université ?* ». *Le Français Aujourd'hui*. N°31 septembre 1975.
- Chartier, R. (1995). « *Révolution et modèles de la lecture, xv-xx siècle* ». *le Français Aujourd'hui* n°112.
- Chartier, A., Hebrard, J. (1990). *Méthode syllabique et méthode globale . Quelques clarifications historiques . In Le Français aujourd'hui juin 1990 n°90*
- Chauveau, G., Chauveau, E. (1989). « *Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire* » in, *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie*. Revue Française de Pédagogie 1989. INRP.
- Chauveau, G. (2006). « *Apprendre, comprendre les choses de l'école* » in, *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. éd .Joelle Gardette. Retz
- Chiss, J-L. (2004). « *Réflexions sur la lecture littéraire au cycle 3* » in *Nouveaux regards sur la lecture*. Observatoire National de la lecture.
- Coll, C. (2002). « *La construction de la connaissance à l'école : conditions et limites d'une intégration théorique* » in *Apprendre à l'école, perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Presses Universitaires de Bordeaux, Pessac. France.
- Cortesse, G. (1990). « *Cognition, métacognition, traduction* » In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Le Français dans le monde/ Recherches et applications.
- Coste, D. (1972). « *Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du Français Langue étrangère* » in *La pédagogie du Français langue étrangère. Pratiques pédagogiques*. Hachette 1978 .
- Crinon, J., Legros, D. (1995). *Théories d'apprentissage et enseignement de la lecture. Le français aujourd'hui*, 112, 34-40.
- Dabène, M. (1992). 1986. « *La construction du sens dans l'activité de lecture* » in ELA, juillet- septembre, 1986.
- Dabène, M. (2001). *Situation de lecture et quête du sens : cheminements et fractures*. Cahiers du français contemporain, 7, 9-22.
- Debyser, F. (1978). « *Théorie linguistique* » in *La pédagogie du Français langue étrangère. Pratique pédagogique*. Hachette 1978.

- Descotes, M. (1990). « *La lecture méthodique : un problème de représentation ?* » In *Le Français aujourd'hui*, juin, 1990.
- Develay, M. (1996). « *Didactique et transfert* » in Meirieu, Ph. Develay. M.Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, p. 20.
- Develotte, C. (1990). « *Lire, un contrat de confiance* » *Le Français dans le monde ; N°235*
- Doly, A-M. (2006). « *La métacognition de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école* » in *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Sous la direction de Gérard Toupiol. Editions RETZ
- Ecalte, J-M.A., Bouchafa, H. (2008) « *De la compréhension en lecture chez l'enfant, de 7 à 15 ans : étude d'un nouveau paradigme et analyse des déterminants* ». Glossa. N°105.
- Edelhoff, C., Bommel, H.V. (1980). « *Objectifs de l'enseignement des langues et pratiques relevant de la compétence de communication* » in *Pratiques de la communication*. *Le Français dans le Monde*. n°153. Mai-Juin 1980.
- Fabre, C., Cappeau, P. (1996). « *Pour une dynamique de l'apprentissage : lecture /écriture/réécriture*. In *Comment étudier l'écriture et son acquisition ?* Ela. janvier-mars, 1996.
- Fardeau, E. (2003). « *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire* » *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.29, n°3.
- Fayol, M. (1992). « *Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle* » in, Fayol, M ; Gombert, J.E; Lecocq, P ; Sprenger Charolles & Zagat, D. (1992) *Psychologie cognitive de la lecture*. Presse universitaire de France.
- Fayol, M. (2004) « *La lecture comme processus dynamique* » In *Nouveaux regards sur la lecture*. Observatoire Nationale de la Lecture. Paris
- Fijalkow, J., Fijalkow, E. (2002). « *Facteurs pédagogiques et psychologiques de l'entrée dans l'écrit : problèmes méthodologiques* » in *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Presses Universitaires de Bordeaux, Pessac. France.
- Fijalkow, J. (1997). « *Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ?* » In, *Pratiques langagières et enseignement du Français à l'école*. Repères n°15-1997
- Frier, C., Guernier, M.C. (2007). *Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ?* Repères.

- Gaonac'h, D. (1993). « *Les composantes cognitives de la lecture* » in *Le Français dans le monde*, n°255 février-mars 1993
- Gaonac'h, D. (1995). *Les théories classiques de l'apprentissage*. In D.Gaonac'h & C.Golder, (Eds). *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp.26-49). Paris : Hachette Education.
- Gaonac'h, D. (2000). « *La lecture en langue étrangère. Un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive* » in *Aile*, 2000, n° 13.
- Gaonac'h, D. (1990). *Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère*. In D.Gaonac'h(Ed). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : approche cognitive*. Paris,Hachette (Le Français dans le monde, recherches et applications).
- Gervais, B. (2001). « *Sans fin, les terres. L'occupation des sols au risque d'une définition des pratiques de lecture* » in *comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* ; sous la direction de Catherine Tauveron, INRP.
- Gilis, D., Guillaume, J.C. (1995). « *La résolution de problèmes ; un nouveau savoir scolaire ?* In *SPIRALE*, Revue de Recherches en Education N°15.
- Goigoux, R. (2003). « *Enseigner la compréhension : l'importance de l'auto-régulation* ».In M. Fayol & D.Gaonac'h (Eds), *Aider les élèves à comprendre: du texte au Multimédia*, Paris. Hachette. (pp. 182-204).
- Goigoux, R. (2004). « *Formation et pratiques d'enseignement en questions* » N° 1/ 2004/ pp. 37-56 47
- Goigoux, R. (1999). « *Apprendre à lire de la pratique à la théorie* », Repères 18, Paris, INRP, pp. 147-162
- Goigoux, R.(2004). « *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture* » In *L'apprentissage de la lecture*. N° 1 / 2004 / pp. 37-56.
- Goigoux, R., Sylvie, C., Serge, T.(2009). « *Enseigner la compréhension* » site EDUSCOL.
- Goigoux, R. (2000). « *Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéo-visuelle* ». *Psychologie Française*, 45-3, 235-245.
- Goigoux, R. (2002). « *Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie* ». *Revue française de pédagogie*, n°138, 125-134.
- Goigoux, R. (2008). « *Lecture (Méthodes de).Comment décrire les méthodes de lecture ?* » Dictionnaire de l'éducation. Paris :PUF .
- Guernier, M-C.( 1999). « *Lire et répondre à des questions au cycle 3*», In Repères n°19-1999. *Comprendre et interpréter les textes à l'école*. INRP

- Guernier, M-C.( 2001). « *Je veux leur faire comprendre que quand on lit il faut comprendre* ». *Discours ordinaires d'enseignants sur la lecture*, In *Pratiques de lecture et cheminement du sens*. (P. 93)
- Grossmann , F. (1995). « *Evaluer les lecteurs* » Le Français aujourd'hui, n°112
- Grossmann , F.,Tauveron,C.(1999) « Présentation » In Repères n°19-1999  
Comprendre et interpréter les textes à l'école. INRP
- Halté, J-F.(1989). « *Savoir écrire-Savoir-faire* » in *Pratiques, Ateliers d'écriture*. n°61, Mars 1989.
- Hébrard, J. (2003). « *Place de l'activité orale dans l'apprentissage de la lecture en CP* », in Observatoire National de la Lecture (Éd.) : *Le manuel de lecture au CP*. Paris : SCÉRÉN / Savoir Livre.
- Hirtt, N. (2009). « *L'approche par compétence et le constructivisme :Piaget, Vysotsk, Freinet tous coupables* » in *L'école démocratique*. N°39 septembre 2009.
- Houziaux , M-O.(1968). « *Panorama critique des divers types d'enseignement programmé* »In Bulletin d'Information, Ministère de l'Education nationale, Bruxelles, 1968, III,4
- Johsua, S. (2008). « *Les obstacles épistémologiques et le cadre vygotkien* » in *Vygotsky et les recherches en éducation et en didactiques*. Presses Universitaires de Bordeaux,Pessac,2008
- Jorro, A. (1994). « *L'apprentissage d'une stratégie de compréhension de texte au cycle 3 de l'école primaire* ». *Lidil*, 10, 39-51.
- Jorro, A. (2008). « *Comprendre l'agir professionnel en éducation et en formation avec Ricoeur* ». IN SIMARD D. et KERLAN A., *Ricoeur et l'éducation*. Laval : PUL.
- Lafontaine, D.(1998). « *Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses* », *Enjeux*. pp. 41-42,
- Lehmann, D., Margerie (de), A., Pelfrene. A. (1998). « *Lecticiel : l'autonomie» Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial août-septembre, 1998, pp.116-121.
- Lehmann, D., Moirand, S. (1980). « *Une approche communicative de la lecture* »In *Pratiques de la communication*. Le Français dans le Monde, n°153, mai-juin,1980.
- Legros, D.(2000) «*Compréhension de textes : Comment aider les élèves de C.E.1 à construire la cohérence de la signification globale d'un texte ?* » IUFM de Créteil et Laboratoire CNRS-UPRES. Université de Paris VIII.
- Martin, J-F. (2014). « *De l'observation des pratiques enseignantes* ». In *Recherches en Éducation*. N°19 - Juin 2014.

- Martin, S. (1995). « Lire au cycle III de l'école. Quelle problématique ? » In Le Français Aujourd'hui *Lecteurs. Lectures*. n°112, décembre 1995.
- Meyer, G. (1994). « L'évaluation du savoir- lire à l'école primaire : quelles catégories d'indices les lecteurs utilisent-ils pour comprendre un texte ? » *Lidil*, 10, 55-72.
- Morais, J., Crinon, J., Legros, D. (1995). « Modèles et théories de la lecture et de son apprentissage » In, Le Français aujourd'hui. *Lecteurs-Lectures*. N°112 décembre, 1995.
- Morsly, D.(1984) « La langue étrangère : réflexion sur le statut de la langue française en Algérie », in Le français dans le monde, n°189, Hachette- Larousse, novembre-décembre 1984, p. 22-26.
- Nonnon, E. (2007). « L'école et ses mauvais lecteurs ». *Repères*, 35,5-30
- Oriol-B, C., Normand, I.(1997). « Pratiques de lecture et d'écriture en FLE à partir d'un texte intégral » in : LIDIL. Revue de linguistique et de didactique des langues. N° 16, décembre 1997.
- Outaleb, P.A.(2013). « L'enseignement du FLE. Réflexion sur la culture »in, *Enseignement et apprentissage des langues étrangères en Algérie. Etat des lieux ,Réflexion,Propositions*. ISBN.
- Perrenoud, P.(1998). « L'école saisie par les compétences», texte de l'allocution prononcée au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, décembre
- Perrenoud. P.(1999). « Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore à l'autre : implications sociologiques et pédagogiques», *Raisons éducatives*, n° 2.
- Piaget, J., Inhelder, B. « La psychologie de l'enfant, Coll. Que sais-je ? P.U.F. La meilleure synthèse possible des travaux de Piaget.
- Porcher, L. (2008) « Note sur l'évaluation », *Langue française*, n° 36, p. 11.
- Portine, H. (1987). « Lecture et activité textualisante ». Le Français dans le monde.
- Rémond, M. (1999). « Apprendre à comprendre L'écrit. Psycholinguistique et métacognition. L'exemple du CM2 ». In *Comprendre et interpréter les textes à l'école. La lecture à la jonction du cognitif et du culturel*. Repère n°19/ 1999.
- Rémond, M. (2007). *Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves Français de 10 ans ?* Repères, 35, 53 – 72.
- Reuter, Y.(1996) . « La lecture littéraire : éléments de définition », in J.LDufays . . . & al. (Dir), pour une lecture littéraire2, Bruxelles, DeBoeck, Duculot 1996.
- Richaudeau, F. (1980). « La lisibilité de l'écrit et les stratégies de lecture(en quoi les stratégies de lecture font-elles évoluer les caractéristiques de l'écrit ?) » In *cinq contributions pour comprendre la lecture*. Ed. A.F.L.

- Romian, H.(1973) . «*Pour une pédagogie fonctionnelle du français* »,in *Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle*. Tome 1 sous la direction de L.Legrand. Ed : Fernand Nathan.
- Seibel,C.(1984) . « *Genèses et conséquences de l'échec scolaire :vers une politique de prévention* »in *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes*. Revue Française de Pédagogie. INRP,1989
- Sève, L. (2002). « *Quelles contradictions ? A propos de Piaget, Vygotski et Marx* », in *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Presses Universitaires de Bordeaux, Pessac. France.
- Simard, S. (2001). « *L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement ?* » in *Vie pédagogique* 118, février-mars.2001.PP 19-23
- Simon, J-P. (2001). « *Texte ordinaire, lectures plurielles* »in *Pratiques de lectures et cheminement du sens*. Cahiers du Français contemporains.
- Sprenger-Charolle, L., Bechenec, D. (1997). « *Sciences cognitives et acquisition de la lecture/écriture* », in *Revue française de linguistique appliqué* ,n°143, p36)
- Sprenger-Charolle, L.(1982). « *Quand lire c'est comprendre. Approche linguistique et psycholinguistique de l'activité de lecture* »in *La lecture. Pratiques* n°35octobre 1982.
- Sprenger-Charolle, L.(1986). « *Rôle du contexte linguistiques, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage* »in *Pratiques de lecture*. Pratiques. N°52 décembre 1986.
- Sprenger-Charolle, L.(1989). « *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* »in *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherches sur la lecture et la production de textes dans la revue française de pédagogie*. N°87 avril-mai-juin1989. INRP.
- Steve, B., Mario, R., Mac, G-H. (2002). «*Périodique de l'animation pédagogique enseignement secondaire*» Namur-Luxembourg Octobre-novembre 2002.
- Sylvie, C., Goigoux, R., Thomaze, S. « *Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités* ». CDROM. *Lire Ecrire un plaisir retrouvé*, DESCO, CNEFEI et DPJJ
- Tardif, J. (1996). « *Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels* » in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y.(dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, pp. 31-46.
- Tardif, J., Meirieu, Ph. (1996) « *Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances* », *Vie pédagogique*, n° 98, mars-avril, pp. 4-7.

- Tauveron, C. (1999). « *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant* », INRP. Repère.N°19-1999.
- Tauveron, C. (2001). « *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* ».INRP.
- Turcotte, A.G.(1994). « *Compétences et perceptions du lecteur évaluées de façon authentique* »in, *L'évaluation de la lecture. Approches didactiques et enjeux sociaux*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Vergnaud, G.(2008). « *On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget* » in *Avec Vygotski* Sous la direction D'Yves Clot. 1999-2002. La Dispute /SNEDIT,Paris.
- Verrier, J. (2001). « *L'illusion de lecture* » in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. INRP.
- Vigner,G. (1996). « *Lire : comprendre ou décoder* » in : *Le Français dans le monde*, Aout -septembre EDICEF N° 283.
- Vigner,G.(1990).« *Activité d'exercice et acquisition langagières* ». In D .Gaonac'h(Ed).*Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : approche cognitive*. Paris,Hachette (Le Français dans le monde, recherches et applications).

### **Colloques, Conférences**

- Astolfi, J.P. (2001). "Qui donc n'est pas constructiviste ?" Actes du colloque international Constructivisme : usages et perspectives en éducation, Uni-Mail, Genève, 468, septembre 2000, pp. 113-127.
- Besse, J. M. (1993). "L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit", in J.P., Jaffre. L., Sprenger-Charolles & M., Fayol (Eds.), *Lecture/Ecriture : acquisition*. Les actes de La Villette, (pp. 253-261). Paris . Nathan.
- Chauveau, G.(2003). Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Paris. 4 Décembre 2003.

### **Thèses de doctorat**

- Guidoni-Stoltz,D.(2012).L'enseignement-apprentissage du lire écrire en classe hétérogène :éléments d'une professionnalité et conditions du développement professionnel. Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Rehaili, D.(2013) La construction du sens lors de la lecture en français chez les lycéens algériens : une démarche du questionnement. Le cas des lycéens algériens.

Thèse en Sciences du langage didactique et linguistique. Sous la direction de Christine Barre de Miniac.

-Zetili, A.(2006) Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français, cas du cycle secondaire en Algérie. Thèse de Doctorat en didactique des langues. Université Mentouri. Constantine. Tome 1.

### **Documents et programmes officiels**

-Programmes de français, 2005, 2009, 2011

-Documents d'accompagnement des programmes de français cycles 1, 2 et 3.ONPS, 2005, 2010, 2011.

-Ordonnance N°35-76 du 16 avril1976 « *Organisation de l'Education et de la Formation en Algérie* » 1998.

-(Rapport Général de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif, Vol.1, Alger, 2000, p.103)

-Maunuel scolaire de 3<sup>eme</sup> AP

-Mauel scolaire de 4<sup>eme</sup> AP

- Mauel scolaire de 5<sup>eme</sup> AP

### **Sites internet consultés**

[www.unige.ch/fapse/logopedie/.../article1-bragard.pdf](http://www.unige.ch/fapse/logopedie/.../article1-bragard.pdf)

### **Table des matières**

Introduction générale.....01

### **Première partie : Cadre théorique**

**Chapitre 1. Les théories d'apprentissage.....11**

1. Le béhaviorisme.....14

1.1. Béhaviorisme et apprentissage.....15

|                                                                               |           |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1.2. Apports et limites du béhaviorisme .....                                 | 17        |
| 2. Théorie intermédiaire : la gestalthéorie .....                             | 21        |
| 2.1. Gestalthéorie et apprentissage.....                                      | 23        |
| 2.2. L’apport de la gestalthéorie à la lecture .....                          | 24        |
| 3. Le cognitivisme.....                                                       | 25        |
| 3.1 Le modèle de Traitement de l’information.....                             | 27        |
| 3.2. Le cognitivisme et l’apprentissage.....                                  | 29        |
| 3.3. Théorie des « schémas ».....                                             | 29        |
| 3.3.1. Schémas et organisation mentale.....                                   | 30        |
| 3.3.2. Schémas et apprentissage en langue étrangère.....                      | 31        |
| 3.3.3. Rôle des schémas dans la compréhension de l’écrit en FLE.....          | 35        |
| 3.4. La lecture comme processus de traitement de l’information.. ..           | 38        |
| 3.5. Les processus mobilisés pour l’apprentissage de la lecture en LM/LE..... | 38        |
| 3.5.1. La perception .....                                                    | 39        |
| 3.5.2. L’identification des mots .....                                        | 40        |
| 3.5.3. Le traitement syntaxique .....                                         | 44        |
| 3.5.4. Le traitement de la structure .....                                    | 45        |
| 3.5.5. La mémoire.....                                                        | 48        |
| 3.6. Apports et limites du cognitivisme .....                                 | 51        |
| Conclusion partielle .....                                                    | 52        |
| 4- Le constructivisme.....                                                    | 53        |
| 4.1. Le constructivisme piagétien .....                                       | 53        |
| 4.2. Le constructivisme et l’apprentissage.....                               | 57        |
| 4.3. Bruner : approche constructiviste interactionniste.....                  | 59        |
| 4.4. Apports et limites du constructivisme.....                               | 61        |
| <b>5. Le socioconstructivisme.....</b>                                        | <b>62</b> |
| 5.1. Vygotsky et le socioconstructivisme.....                                 | 62        |
| 5.2. Vygotsky et la zone proximale de développement.....                      | 67        |
| 5.3. Apports et les limites du socioconstructivisme.....                      | 71        |
| Conclusion du chapitre.....                                                   | 71        |

|                                                                         |           |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Chapitre 2 : Les méthodes d'enseignement de la lecture .....</b>     | <b>73</b> |
| <b>1. Méthodes et enseignement de la lecture compréhension.....</b>     | <b>74</b> |
| 1.1. Méthode synthétique, dite «syllabique» ou « ascendante».....       | 75        |
| 1.1.1.Méthode syllabique .....                                          | 75        |
| 1.1.2. Méthode phonémique .....                                         | 76        |
| 1.1.3. Méthode syllabique et choix des textes supports .....            | 77        |
| 1.1.4. Les limites des méthodes syllabiques.....                        | 77        |
| 1.2. Méthode analytique, dite «globale» ou « descendante.....           | 81        |
| 1.2.1. Méthode globale.....                                             | 82        |
| 1.2.2. Technique d'apprentissage suivant la méthode globale.....        | 84        |
| 1.3. Méthode naturelle.....                                             | 85        |
| 1.4. Méthode idéo visuelle.....                                         | 86        |
| 1.5. Les limites de la méthode globale.....                             | 88        |
| <b>2. La lecture à travers les approches didactiques .....</b>          | <b>92</b> |
| 2.1-L'approche communicative.....                                       | 91        |
| 2.1.1. Approche communicative et apprentissage en langue étrangère..... | 92        |
| 2.1.2.La lecture compréhension dans l'approche communicative.....       | 93        |
| 2.1.3.Textes et contenus thématiques.....                               | 94        |
| 2.1.4.Processus de lecture et stratégies multiples.....                 | 95        |
| 2.1.5. Pratiques non linéaires .....                                    | 96        |
| 2.2. L'approche par compétences .....                                   | 98        |
| 2.2.1. Qu'est-ce qu'une compétence ?.....                               | 99        |
| 2.2.2. L'approche par compétence et l'apprentissage en LE.....          | 100       |
| 2.2.3. La lecture compréhension dans l'approche par compétences .....   | 101       |
| 2.2.4. Apports et limites de l'approche par compétences.....            | 103       |
| Conclusion du chapitre.....                                             | 104       |

### **Chapitre 3 : La lecture. Essai de définition.....107**

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Tentative de définition.....                                        | 108 |
| 1.2. Lire c'est oraliser .....                                         | 108 |
| 1.2.1. Lecture à haute voix / lecture silencieuse.....                 | 109 |
| 1.3. Lire c'est construire un sens .....                               | 111 |
| 1.3. Les opérations qui favorisent la construction du sens.....        | 113 |
| 1.3.1. L'anticipation.....                                             | 114 |
| 1.3.2. Le prélèvement d'indices.....                                   | 114 |
| 1.3.3. Le texte.....                                                   | 115 |
| 1.3.4. Théorie du monde et construction du sens.....                   | 118 |
| 1.3.5. La construction du sens entre le « dit » et le « non-dit »..... | 120 |
| 1.3.6. Interroger le texte pour construire le sens.....                | 121 |
| 1.5. La coordination entre comprendre et décoder.....                  | 122 |
| 1.6. Le savoir lire.....                                               | 124 |
| 1.7. Le savoir-faire lectural.....                                     | 126 |
| Conclusion du chapitre.....                                            | 129 |

### **Chapitre 4 : La compréhension de l'écrit.....132**

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. La compréhension de l'écrit .....                                   | 133 |
| 1.1. Qu'est-ce que comprendre ?.....                                   | 133 |
| 1.2. Les opérations mises en œuvre dans la compréhension.....          | 134 |
| 2. Qu'est-ce qu'une représentation ?.....                              | 135 |
| 2.1. Comment s'organise et fonctionne la représentation mentale ?..... | 136 |
| 2.2. La représentation en didactique du FLE .....                      | 138 |
| 2.3. La représentation situationnelle en compréhension de l'écrit..... | 141 |

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3. La compréhension en langue étrangère .....                          | 142 |
| 3.1. Facteurs qui interviennent dans la compréhension en LE.....       | 142 |
| 3.2. Comment améliorer la compréhension ?.....                         | 145 |
| 3.3. Les modèles de compréhension en langue seconde.....               | 146 |
| 3.4. Les processus cognitifs inclus dans la compréhension.....         | 146 |
| 3.4.1. Les anaphores.....                                              | 147 |
| 3.4.2. Les inférences.....                                             | 147 |
| 3.4.3. Les types d'inférences.....                                     | 149 |
| 4. Compréhension / interprétation.....                                 | 151 |
| 5. Enseigner la compréhension « apprendre à comprendre ».....          | 157 |
| 5.1. Les stratégies de compréhension en langue seconde.....            | 158 |
| 5.1.1. La métacognition .....                                          | 159 |
| 5.1.2. La métacognition en lecture compréhension.....                  | 161 |
| 5.2. L'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives.....   | 162 |
| 6. Les courants dominant l'enseignement des stratégies en lecture..... | 164 |
| Conclusion du chapitre.....                                            | 170 |

**Deuxième partie : cadre méthodologique : Analyse..... 174**

**Chapitre 1. La lecture/compréhension dans les nouveaux programmes de l'école primaire.....175**

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Finalités et objectifs de l'enseignement du français.....               | 176 |
| 2. Programmes de français et choix méthodologiques.....                    | 177 |
| 2.1. La pédagogie du projet.....                                           | 178 |
| 2.1.1. La réalisation du projet.....                                       | 179 |
| 2.1.2. L'intérêt de la pédagogie par projet.....                           | 180 |
| 2.2. L'installation des compétences en FLE.....                            | 181 |
| 2.2. La situation d'intégration.....                                       | 182 |
| 3. La démarche pédagogique préconisée dans les programmes de français..... | 185 |
| 3.1. La démarche de résolution de problèmes.....                           | 191 |
| 4. Enseignement du français et volume horaire.....                         | 192 |

|                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5. L'organisation de l'enseignement du français à l'école primaire.....                         | 192        |
| 5.1. L'enseignement du français en troisième année primaire.....                                | 193        |
| 5.1.1. L'objectif terminal d'intégration pour La 3 <sup>ème</sup> AP.....                       | 193        |
| 5.1.2. La place de la compréhension de l'écrit dans le programme de 3 <sup>ème</sup> AP.....    | 194        |
| 5.1.3. Les objectifs d'apprentissage de la lecture compréhension.....                           | 194        |
| 5.1.4. Le choix des textes.....                                                                 | 194        |
| 5.1.5. Le vocabulaire.....                                                                      | 195        |
| 5.1.6. L'évaluation.....                                                                        | 195        |
| 5.2. L'enseignement du Français en 4 <sup>ème</sup> année primaire.....                         | 196        |
| 5.2.1. Objectifs d'apprentissage de l'écrit .....                                               | 196        |
| 5.2.2. Les activités proposées par le programme de 4 <sup>ème</sup> AP.....                     | 196        |
| 5.2.3. Le choix des textes .....                                                                | 197        |
| 5.2.4. Vocabulaire.....                                                                         | 197        |
| 5.2.5. Grammaire.....                                                                           | 198        |
| 5.3. Analyse des objectifs et des activités relatifs à l'écrit.....                             | 198        |
| 5.4. Les objectifs d'enseignement du français en 5 <sup>ème</sup> année primaire.....           | 202        |
| 5.4.1. Les compétences de fin d'année énoncées dans le P F.....                                 | 202        |
| 5.4.2. Contenus d'enseignement /apprentissage langagiers en 5 <sup>ème</sup> AP... ..           | 203        |
| 5.4.2.1 Apprentissages linguistiques .....                                                      | 204        |
| 5.4.3. La place de la lecture/compréhension dans le programme de 5 <sup>ème</sup> AP.....       | 208        |
| 5.4.4. La progression de l'apprentissage de la lecture compréhension<br>à l'école primaire..... | 209        |
| <b>5.4.5. Les profils d'entrée et de sortie.....</b>                                            |            |
| <b>211</b>                                                                                      |            |
| <b>5.4.5.1 Profil d'entrée</b><br>.....                                                         | <b>211</b> |
| <b>5.4.5.2 Profil de</b><br><b>Sortie.....</b>                                                  | <b>211</b> |
| 5.4.6. Analyse des recommandations relatives aux profils.....                                   | 212        |
| 5.4.7. Textes choisis.....                                                                      | 213        |
| 5.4.8. Les thèmes proposés.....                                                                 | 213        |
| 5.4.9 Les objectifs d'apprentissage en lecture compréhension.....                               | 216        |

|                                                                                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.5. Nouvelle démarche de la lecture compréhension.....                                     | 218        |
| 5.5.1. Analyse de la nouvelle démarche de lecture.....                                      | 219        |
| 5.5.2. Analyse des objectifs d'apprentissage en compréhension de l'écrit.....               | 220        |
| 5.5.3. Les activités de lecture compréhension proposées par le programme...                 | 222        |
| 5.5.4. Analyse des activités proposées par le programme de 5 <sup>ème</sup> AP.....         | 222        |
| Conclusion du chapitre.....                                                                 | 226        |
| <b>Chapitre 2. La compréhension de l'écrit à travers le manuel scolaire.....</b>            | <b>229</b> |
| 1. Présentation du manuel scolaire de 3 <sup>ème</sup> AP.....                              | 230        |
| 2. La lecture/compréhension dans le manuel de 3 <sup>ème</sup> AP.....                      | 231        |
| 3. Description du manuel scolaire de 4 <sup>ème</sup> AP.....                               | 232        |
| 3.1. Organisation de la séquence d'apprentissage.....                                       | 233        |
| 3.2. L'évaluation dans le manuel scolaire.....                                              | 234        |
| 3.3. La lecture compréhension dans le manuel de 4 <sup>ème</sup> AP.....                    | 234        |
| 4. Analyse du contenu du manuel de 3 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> année primaire..... | 235        |
| 4.1. Le manuel de 3 <sup>ème</sup> AP.....                                                  | 236        |
| 4.2. Le manuel de 4 <sup>ème</sup> AP.....                                                  | 239        |
| 5. Structuration du manuel scolaire de 5 <sup>ème</sup> AP.....                             | 241        |
| 2-Thèmes proposés.....                                                                      | 241        |
| 3. L'organisation du projet.....                                                            | 242        |
| 3.1. Comment s'organise une séquence ?.....                                                 | 243        |
| 3.1.1. Les illustrations.....                                                               | 243        |
| 3.1.2. Les activités.....                                                                   | 243        |
| 3.2. L'organisation des contenus d'apprentissage dans le manuel.....                        | 245        |
| 4. L'apprentissage de la compréhension de l'écrit dans le manuel.....                       | 247        |
| 4.1. Le choix des textes dans le manuel scolaire.....                                       | 248        |
| 4.2. Le questionnaire.....                                                                  | 251        |
| 4.3. Typologie textuelle dans le manuel.....                                                | 252        |
| 4.4. Evaluation et manuel scolaire.....                                                     | 253        |
| Conclusion du chapitre.....                                                                 | 254        |
| <br>                                                                                        |            |
| <b>CHAPITRE 3. L'observation des pratiques d'enseignement.....</b>                          | <b>257</b> |
| 1.1. Objectifs.....                                                                         | 259        |
| 1.2. Corpus.....                                                                            | 259        |

|                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.3. Les classes observées. ....                                                                        | 259 |
| 1.4. Méthode d'observation .....                                                                        | 260 |
| 1.5. Grille d'analyse .....                                                                             | 261 |
| 2. Analyse des résultats de l'observation de classes.....                                               | 264 |
| 2.1. Analyse des résultats de l'observation des classes de 3 <sup>eme</sup> et 4 <sup>eme</sup> AP..... | 264 |
| 2.2. Analyse des résultats de l'observation des classes de 5 <sup>eme</sup> AP.....                     | 268 |
| Conclusion du chapitre.....                                                                             | 289 |

## **CHAPITRE 4. L'expérimentation. Test d'évaluation .....292**

|                                                                                  |            |
|----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1.1. Objectifs du test d'évaluation.....                                         | 293        |
| 1.2. Justification du choix de 5 <sup>eme</sup> année primaire.....              | 293        |
| 1.3. La conception du test d'évaluation.....                                     | 294        |
| 1.4. Le dispositif d'évaluation.....                                             | 295        |
| 1.5. Choix des textes.....                                                       | 296        |
| 1.6. Tâches proposées.....                                                       | 298        |
| 1.6.1. Les questions.....                                                        | 299        |
| 2. Déroulement du test.....                                                      | 300        |
| 2.1. Présentation du test d'évaluation.....                                      | 301        |
| 2.2. Analyse des difficultés selon le niveau des questions. ....                 | 307        |
| 3. Organisation des données pour une analyse des réponses des élèves.....        | 314        |
| 3.1. Taux de réussite et d'échec pour chacune des questions de l'épreuve(1)..... | 319        |
| 3.2. Tableaux synthétiques des résultats de l'épreuve(1).....                    | 319        |
| 4. Analyse des résultats des épreuves .....                                      | 321        |
| Conclusion du chapitre.....                                                      | 331        |
| <b>Conclusion générale.....</b>                                                  | <b>334</b> |

## **Résumé**

La compréhension en lecture est sous-tendue par diverses capacités cognitives et langagières. Elle nécessite un certain niveau de précision en lecture de mots, un certain niveau de vocabulaire, des connaissances syntaxiques suffisamment développées, des capacités à faire des inférences mais aussi des stratégies métacognitives pour piloter ses propres processus de recherche d'informations. En effet, de nombreuses recherches psycholinguistiques et cognitivistes, entre autres, (les travaux de Piaget sur la prise de conscience, les travaux de Vygotsky sur

l'origine sociale des processus cognitifs de l'apprenant et ceux de Pressley sur l'enseignement explicite des stratégies) accordent une place très importante au rôle que jouent les stratégies cognitives et métacognitives dans l'amélioration de l'apprentissage. De fait, la résolution des problèmes de compréhension, chez nos apprenants de langue étrangère, à l'école primaire, nécessite une compensation par la maîtrise des savoir-faire et la mise en place d'activités variées visant «l'apprendre à comprendre ». C'est la confluence de ces diverses capacités qui rend les processus de compréhension efficaces.

**Mots clés :** Apprendre à comprendre, stratégies, cognition, enseignement explicite, action, apprenant, lecture, compréhension.

**ملخص:** يتركز الفهم في القراءة على مختلف القدرات المعرفية واللغوية وذلك يتطلب مستوى معيناً من الدقة في القراءة، من المفردات، و معرفة نحوية كافية، كما يتطلب قدرة على القيام باستنتاجات واستراتيجيات ميتا معرفية من أجل التحكم في عمليات بحثنا عن المعلومات. في الواقع إن الدراسات الجديدة ، ( أعمال بياجي وأعمال فيكوسكي حول الأصل الاجتماعي للعمليات المعرفية الخاصة بالمتعلم، وكذا تلك الدراسات التي قام بها برسلي حول التعليم الشارح للاستراتيجيات التعليمية ) تعطي مكانة جد هامة للاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية في تحسين التعليم . في الحفيفية إن معالجة المشكلات المتعلقة بالفهم عند تلاميذنا الذين يدرسون اللغة الأجنبية في المدرسة الابتدائية يتطلب نوعاً من دعم يكسبهم مهارات عملية ، وكذا نشاطات متنوعة تهدف إلى (تعلم الفهم) إذ إن اجتماع هذه القدرات هو ما يجعل عمليات الفهم فعالة.

الكلمات المفتاحية :

تعلم الفهم ، استراتيجية ، معرفة ، التعليم الشارح ، فعل ، متعلم ، قراءة ، فهم .

## Summary

Reading comprehension is underpinned by various cognitive and language abilities. It requires a certain level of accuracy in reading words, as well as metacognitive strategies to control his own information research process. Indeed, many psychological and cognitive linguistic research, among others,

(Piaget's work on the awareness, the work of Vygotsky on the social origin of the cognitive processes of the learner and those of Pressley on teaching explicit strategies) award a very important space for the role of the cognitive and metacognitive strategies in improving learning. In fact, the resolution of understanding problems among our foreign languages learners in elementary school, Requires compensation through the mastery of knowledge and the development of various activities aiming to the "learn to understand". It's the confluence of these various capacities that make the processes of understanding more effective.

**key-words** : learning to understand, strategies, cognition, explicit teaching, action, learner, reading comprehension.

