

République Algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1



Faculté des Lettres et des Langues
Ecole Doctorale Algéro- française
Pôle Est
Antenne de Constantine

Thèse

Présentée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat ès sciences
Option : didactique du FLE

N°d'ordre :

N°de série :

La compréhension de l'écrit en 5^{ème} année de primaire
Analyse de dispositifs d'enseignement et d'évaluation

Présentée par
Zineb HAROUN

Sous la co - direction de :

Dr. Aldjia Outaleb-Pellé - Maître de conférences HDR- U. Mouloud Mammeri. Tizi Ouzou. Algérie
Dr. Jean-Pascal Simon - Maître de conférences U. Grenoble-Alpes. France

Soutenu publiquement le 21 novembre 2016 devant le jury composé de:

Président	: Pr. Abdelali Merdaci	Université Frères Mentouri Constantine 1. Algérie
Co-rapporteur	: Dr. Aldjia Outaleb-Pellé	Université Mouloud Mammeri. Tizi Ouzou. Algérie
Co-rapporteur	: Dr. Jean-Pascal Simon	Université Grenoble -Alpes. Grenoble. France
Examinatrice	: Pr. Fatiha Hacini	Université Frères Mentouri Constantine 1. Algérie
Examineur	: Pr. Jean-Charles Chabanne	ENS de Lyon. Institut Français de l'Éducation. Lyon. France
Examineur	: Dr. Mourad Bektache	Université Abderrahmane Mira. Béjaïa. Algérie

Année universitaire 2015-2016

République Algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Frères Mentouri Constantine 1



جامعة الأخوة منتوري قسنطينة
UNIVERSITÉ DES FRÈRES
MENTOURI CONSTANTINE

Faculté des Lettres et des Langues
Ecole Doctorale Algéro- française
Pôle Est
Antenne de Constantine

Thèse

Présentée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat ès sciences
Option : didactique du FLE

N°d'ordre :

N°de série :

La compréhension de l'écrit en 5^{ème} année de primaire
Analyse de dispositifs d'enseignement et d'évaluation

Présentée par
Zineb HAROUN

Sous la co - direction de :

Dr. Aldjia Outaleb-Pellé - Maître de conférences HDR. U. Mouloud Mammeri. Tizi Ouzou. Algérie
Dr. Jean-Pascal Simon - Maître de conférences. U. Grenoble-Alpes. France

Soutenu publiquement le 21 novembre 2016 devant le jury composé de:

Président	: Pr. Abdelali Merdaci	Université Frères Mentouri Constantine 1. Algérie
Co-rapporteur	: Dr. Aldjia Outaleb-Pellé	Université Mouloud Mammeri. Tizi Ouzou. Algérie
Co-rapporteur	: Dr. Jean-Pascal Simon	Université Grenoble -Alpes. Grenoble. France
Examinatrice	: Pr. Fatiha Hacini	Université Frères Mentouri Constantine 1. Algérie
Examineur	: Pr. Jean-Charles Chabanne	ENS de Lyon. Institut Français de l'Éducation. Lyon. France
Examineur	: Dr. Mourad Bektache	Université Abderrahmane Mira. Béjaia. Algérie

Année universitaire 2015-2016

Dédicace

Je dédie cette recherche à mon mari qui a contribué amplement à son élaboration par son soutien moral et financier.

Je dédie cette investigation à la mémoire de mon père et de ma mère qui auraient été si fiers de la ténacité de leur fille.

Je dédie ce travail à la mémoire de mes frères Hacène et Belkacem El Aid, partis tous les deux à la fleur de l'âge.

Je dédie cette thèse aux nombreuses personnes qui m'ont apporté leur soutien pour que j'aille à bout de cette aventure pleine d'embûches. À Amira, la compagne de route. À Sawssene pour son incessant soutien. À Fella, Hanene et Belinda pour leur sincère amitié et pour leur croyance en ma personne.

À mes frères et à mes sœurs. À ma nièce, Meriem, que je porte dans mon cœur.

À tous mes amis et collègues.

Remerciements

Un travail de thèse n'est pas une réalisation individuelle. Il est le produit de l'aide de plusieurs personnes dont chacune a apporté sa pierre à l'édifice. C'est pourquoi il est de mon devoir de remercier tous ceux ayant contribué de près ou de loin à la mise au jour de cette recherche.

La première personne à remercier est mon directeur de thèse, M. Jean-Pascal Simon, pour la direction de ce travail depuis qu'il n'était qu'un simple projet. J'avoue que son encadrement scientifique m'a été d'un grand apport et m'a éclairé le chemin de la recherche. Son savoir, son savoir-faire ne m'ont guère permis de m'égarer. Il a été là à chaque fois pour baliser les territoires à conquérir. Qu'il trouve dans ces quelques mots toute ma reconnaissance et ma gratitude envers le chercheur et l'humain qu'il est.

Je remercie également ma directrice de thèse, Mme Aldjia Outaleb-Pellé, pour la main qu'elle m'a tendue et pour la compréhension exprimée à un moment délicat de cette recherche. Je tiens à saluer la qualité de son encadrement et le savoir-faire dont elle a fait preuve afin de m'aider à achever un travail qui me paraissait interminable. Avec ses encouragements et son suivi régulier, elle a su me conduire au terme de cette recherche. Qu'elle reçoive en ces quelques mots ma sincère reconnaissance, ma gratitude et mes remerciements. Du fond de mon cœur, je la remercie de m'avoir sauvée.

Je ne peux en aucun cas oublier ma marraine et mon guide dans ce chemin de la recherche, Mme Habiba Dib-Meziane qui, par sa sagesse et sa piété, a toujours su m'apporter la sérénité et le calme qui me permettaient de rester sur le droit chemin et de continuer à y croire à des moments où je ne voyais plus le bout du tunnel. Qu'elle reçoive ici toute mon affection, mon respect et ma profonde reconnaissance à l'égard de ses conseils et du moindre mot qui a éclairé mon chemin et apaisé mes maux.

Je tiens spécialement à exprimer ma sincère reconnaissance à Nadjia Merdaci que j'ai toujours considérée comme une grande sœur pour le soutien qu'elle m'a apporté et pour ses encouragements. Qu'elle reçoive en ces quelques mots toute mon affection et mon profond respect.

Que les enseignants et les directeurs des écoles primaires qui m'ont accueillie dans leurs classes et dans leurs établissements trouvent ici tous mes égards pour le métier qu'ils font et pour l'aide qu'ils m'ont apportée lors du recueil de mon corpus. Je remercie vivement, Mr Amar Daoud, directeur de l'école Khanfri Amar et ses enseignants, M. Karboua Mohamed et Mme Zighed Meriem. Je remercie M. Daoud Nasreddine, directeur de l'école Kadi Boubakeur et ses enseignantes, Mme Bouchama Nadia et Mme Bourouba Houria. Je remercie M. Benamira Abdelouahab, directeur de l'école Soukeina et son enseignante, Mme Benahmed Rebiha. Je remercie M. Boukerzaza Boudjemaa, directeur de l'école Khantoul Chaâbane et ses enseignantes, Mme Hamadou Chahra et Mme Harchaoui Kheira. Je remercie Mr. Achour Noureddine, directeur de l'école Bouhbel Salah et son enseignante, Mme Gueddar Rym. Je remercie M. Daikhra, directeur de l'école Rouibeh Omar et son enseignante, Mlle Terki Nardjesse. Je remercie M. Naoui Ibrahim, directeur de l'école Arfa Amar et son enseignante, Mme Boussaha Kahina. Je remercie M. Kadri Abdellah, directeur de l'école Bouchriha Ahcene et son enseignante, Mme Hacini Dallel. Je remercie Mr. Boussboule Kheireddine, directeur de l'école Azzouz Bouarroudj et son enseignante, Mme Soumani Rabia. Je remercie M. Bouchmel Rachid, directeur de l'école Mihoubi Ibram et son enseignante, Mme Ghachi Nadia.

Je remercie vivement tous les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce modeste travail. Je les remercie également d'avoir pris de leur temps afin de lire et d'enrichir par leurs remarques cette recherche.

SOMMAIRE

Introduction Générale.....	01
Chapitre 1	09
Les fondements de la compréhension de l'écrit	09
Introduction	10
1. Comprendre un texte	12
2. Les modèles consensuels de la compréhension en lecture	14
2.1. Les modèles de Van Dijk et Kintsch (1978 ; 1983) et de Kintsch (1988 ; 1998).....	14
2.2. Le modèle interactif de Giasson (1990).....	18
2.3. Le modèle interactif étendu de Snow (2002).....	22
3. Le lecteur dans le processus de compréhension	24
3.1. L'accès au lexique du texte.....	24
3.2. Le rôle de la mémoire dans la compréhension.....	26
3.3. Le développement des habiletés de compréhension chez le jeune lecteur	27
3.4. Les stratégies dans la compréhension de textes.....	36
4. Un modèle de lecteur.....	47
4.1. Les difficultés liées à la compréhension d'un texte.....	49
5. La lecture en français, langue étrangère ou langue seconde ?.....	52
5.1. Français langue seconde ou français langue étrangère ?	52
5.2. Caractéristiques et difficultés du système français.....	53
5.3. Les difficultés de lecture en français langue étrangère privilégiée ou langue seconde	54
5.4. L'acquisition de la lecture en français langue étrangère privilégiée ou seconde.....	55
Conclusion du chapitre 1	56
Chapitre 2	59
L'enseignement-apprentissage et évaluation de la compréhension de l'écrit.....	59
Introduction	60
1. Les relations entre <i>variables</i> dans le processus de compréhension	63
2. Les interactions pédagogiques.....	63
2.1. L'enseignement –apprentissage de la compréhension d'un texte.....	63
2.2. La ou les didactique (s) de la compréhension de textes.....	99
2.3. L'évaluation de la compréhension d'un texte.....	101
Conclusion du chapitre 2.....	125
Chapitre 3	127
Analyse de dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit	127
Introduction	128
1. Pourquoi une analyse de dispositifs ?.....	129
2. Le modèle conceptuel d'analyse et les hypothèses de travail.....	130
3. Les principes méthodologiques	140
4. L'observation.....	141
4.1. Le type et la nature d'observation	141
4.2. Les données d'observation	141
4.3. Le contexte d'observation	142
4.4. Les instruments et les méthodes d'observation	145
Chapitre 4	169
Les pratiques prescrites de la compréhension de l'écrit.....	169
Introduction	170
1. L'enseignement du français dans le cadre de la réforme.....	171
1.1. Le caractère multidimensionnel de l'enseignement du français.....	171
1.2. Le caractère intégratif et interactionnel de l'enseignement du français	172
1.3. Choix pédagogique et fonctions de l'enseignement du français	173
2. La compréhension de l'écrit dans le cadre de la réforme	174
2.1. Les finalités de l'enseignement de la compréhension de l'écrit	175
2.2. Les objectifs de l'enseignement de la compréhension de l'écrit	176
2.3. Les fondements théoriques du dispositif d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit	182

2.4. Les principes organisateurs du dispositif d'enseignement de la compréhension de l'écrit ...	189
3. Les pratiques prescrites de l'enseignement de la compréhension de l'écrit	203
3.1. Le processus d'enseignement de la compréhension de l'écrit.....	203
3.2. Le processus d'évaluation de la compréhension de l'écrit	228
Conclusion du chapitre 4.....	253
Chapitre 5	256
Les pratiques effectives de la compréhension de l'écrit.....	256
Introduction.....	257
1. Du curriculum officiel au curriculum enseigné.....	258
2. L'enseignement de la compréhension de l'écrit en classe.....	258
2.1. Les observations de classe.....	258
2.2. L'analyse des données recueillies.....	259
2.3. Les textes supports	259
2.4. Résultats et discussions	264
2.5. Les types d'information ou le niveau construit de la représentation	266
2.6. La structuration de l'activité de compréhension de texte	268
2.7. L'outillage cognitif en compréhension de l'écrit.....	290
2.8. Les médiations dans les pratiques effectives	318
3. L'évaluation de la compréhension de l'écrit en classe	327
3.1. Les épreuves d'évaluation de la compréhension de l'écrit en classe.....	328
3.2. Les textes supports	329
3.3. Les questions des épreuves d'évaluation de classe	331
3.4. Les objets évalués.....	331
Conclusion du chapitre 5.....	339
Chapitre 6.....	342
À la croisée des pratiques prescrites et des pratiques effectives de la compréhension de l'écrit ...	342
Introduction.....	343
1. Le curriculum acquis	344
2. Les objets du curriculum acquis	344
2.1. Les données écrites.....	344
3. Pour un alignement curriculaire des pratiques de la compréhension de l'écrit.....	396
3.1. L'alignement curriculaire des pratiques prescrites	396
3.2. L'alignement curriculaire des pratiques effectives	410
Conclusion du chapitre 6.....	423
Conclusion générale	429
Bibliographie.....	442
Liste des tableaux et des figures.....	464
Table des matières.....	470

*« Avec la logique de la compréhension, il ne suffit pas de résoudre
le problème, il est nécessaire de l'avoir compris. »
(Lafortune, Fréchette, Noëlle, Doudin, Ottavia, 2010, p.17)*

Introduction Générale

La compréhension de l'écrit, bien qu'ayant fait l'objet de plusieurs travaux de recherche et alimenté plusieurs polémiques sur son acquisition et sur son enseignement, est toujours d'actualité à s'en tenir aux différentes réformes curriculaires entreprises à travers le monde et aux différentes enquêtes internationales (PISA¹ de l'OCDE, PIRLS de l'IEA²) qui évaluent les acquis des élèves. Ces refontes et ces enquêtes qui touchent à certains - si ce n'est pas à l'ensemble - des champs disciplinaires enseignés, accordent une attention toute particulière à l'activité langagière du fait qu'elle se trouve au cœur du socle commun des apprentissages, depuis le primaire jusqu'au secondaire. La position névralgique de la compréhension de l'écrit, aux yeux des systèmes éducatifs internationaux ne laisse guère insensible le système éducatif algérien qui lui assigne une place centrale dans l'enseignement du français, et qui peut être qualifiée de charnière au vu des missions conférées à l'école dans le cadre des réformes entreprises depuis 2003.

Les attributions de l'école qui laissent croire à une place centrale de la compréhension de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage de la langue française, s'articulent autour de l'acquisition des connaissances dans les différents domaines et des moyens permettant leur appropriation, selon la loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008. Ce qui nourrit également cette conviction est le fait que cette même loi insiste sur l'accroissement de la culture générale des élèves par le biais d'un apprentissage actualisé en permanence et puisé dans les domaines scientifiques, littéraires et artistiques (JORADP, 2008, p.7). À la lumière de ces finalités, il est évident que la vision de l'école algérienne est portée à la fois sur les défis internes et externes, et dont la complémentarité permet de faire face aux exigences de la mondialisation dont la principale est l'acquisition de niveaux littéraires très élevés.

Afin de relever les défis internes relatifs à la qualité de la formation, et les défis externes en rapport avec un accès aux nouvelles avancées scientifiques et technologiques, l'école algérienne mise sur un enseignement-apprentissage de la compréhension de textes qui gravite autour du processus d'autonomisation du jeune lecteur. Cette finalité est, en effet, en parfaite harmonie avec le projet social qui aspire à une préparation et à un développement continu des compétences des élèves afin qu'ils puissent faire face de manière autonome aux différentes situations de vie (MEN, 2009a). Cette finalité assignée à la compréhension de l'écrit en 5e année de primaire parvient dans un contexte scolaire qui connaît, pratiquement depuis une décennie, des refontes touchant à la fois les niveaux théoriques, pédagogiques et méthodologiques. Ces refontes de l'enseignement du français, d'une manière générale, et de l'enseignement de la compréhension d'une manière particulière, poursui-

¹ L'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) a lancé depuis les années 2000 une enquête internationale appelée Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et qui consiste à évaluer leurs compétences dans plusieurs pays en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences, dans une perspective comparative de leurs performances au niveau international.

² Le Programme international de recherche en lecture scolaire (Pirls) a été mis en place par l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA) afin d'évaluer chez les élèves âgés de 09 à 10 ans, les processus de compréhension, les buts de la lecture et les comportements et les attitudes à l'égard de la lecture.

vent les mêmes objectifs de la refonte du système éducatif qui visent à l'inscrire dans les nouvelles mutations que connaissent les différents domaines du savoir et dans les nouvelles technologies (op.cit.).

Ainsi, ces évolutions et ces transformations qui touchent en particulier l'enseignement de la compréhension de l'écrit ont interpellé cette recherche pour une approche plus fouillée qui aspire à rendre compte de la réalité de la compréhension de l'écrit en contexte scolaire algérien et en contexte de la réforme. L'objectif est de parvenir à dresser un descriptif de cet enseignement afin de relever de possibles incohérences susceptibles d'émerger en cours d'analyse et de procéder à de possibles alignements. L'intérêt accordé à l'activité de compréhension de texte au cycle primaire émane, certes, des mutations vécues par l'école algérienne, mais provient également de constats relevés depuis notre recherche en magistère et qui nous ont incitées à approfondir davantage la question de l'enseignement de la compréhension et à l'élargir vers son évaluation.

Les constats en question ont surgi lors de la mise en place de notre protocole de recherche qui consistait à sélectionner les groupes ayant constitué nos informateurs. Pour y parvenir, nous avons soumis des tests de niveau, établis à partir du modèle scolaire d'évaluation de la compréhension, à deux classes issues de deux milieux socioculturels différents. Les résultats obtenus par le type d'épreuves standardisées ont alors montré que les élèves du milieu défavorisé étaient meilleurs que ceux du milieu favorisé. Une telle réalité nous a conduite à ce moment-là, à nous interroger sur la fiabilité des évaluations de la compréhension de l'écrit dans le domaine scolaire, et sur les critères à partir desquels l'institution éducative évalue les compétences des élèves en ce domaine.

De surcroît, d'autres raisons nous ont motivée à mener cette recherche qui se veut un lieu pour appréhender la problématique du savoir lire selon des aspects scientifiques et approcher la question de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit de manière objective.

D'abord, le savoir lire est fondamental dans la vie des individus d'une manière générale et dans celle des élèves d'une manière particulière, dans la mesure où l'accès à l'ensemble des savoirs ne peut se faire sans une maîtrise parfaite des différents mécanismes de la lecture et des processus nécessaires pour la construction du sens. En outre, il permet de pallier les échecs scolaires qui, dans la majorité des cas, sont en étroite relation avec les difficultés de lecture. Dans la vie quotidienne, les individus entrent sans cesse - si ce n'est pas toujours - en contact avec l'écrit, que ce soit pour lire un journal, une notice, un mode d'emploi, un menu, ou pour naviguer sur Internet, pour s'informer, etc. Ce qui exige l'acquisition de compétences en lecture.

Ensuite, l'abondance des connaissances relatives à la lecture-compréhension, et plus particulièrement celles développées dans le sillage des sciences cognitives, ont décrit avec précision le fonctionnement du lecteur lors de la construction du sens d'un texte et ont indiqué formellement qu'il met bien en œuvre plusieurs processus et stratégies. Ce qui prouve que les élèves sont loin d'être démunis et qu'ils déploient toutes sortes d'opérations en face d'un texte. Ces acquis scientifiques

devraient nous laisser confiants quant à la possibilité d'identifier leurs potentiels et à développer leurs stratégies, par la mise en place d'un dispositif qui accroîtrait à long terme leurs chances de réussite.

Enfin, nous estimons que le primaire est à la base de tous les autres cycles, et que mettre des élèves de primaire dans la posture de lecteur autonome permettrait d'installer des compétences en lecture et, naturellement, leur transfert à travers les différents cycles d'apprentissage (collège, lycée, université), ce qui diminuerait, à notre sens les incessantes plaintes des enseignants qui souvent, face aux difficultés rencontrées lors de la compréhension de l'écrit, sont dépourvus de solutions adéquates.

Les origines de cette recherche ainsi que les motivations qui la guident, lui attribuent les objectifs suivants :

- Permettre aux praticiens (enseignants) une lecture réelle et objective des programmes et des différentes instructions institutionnelles à la lumière des nouvelles approches disciplinaires convoquées, en examinant les rapports qui peuvent exister entre les démarches ou les méthodes d'enseignement de la lecture-compréhension, avec ces théories.
- Recentrer le regard des praticiens et des décideurs politiques sur les capacités interprétatives des élèves, qui existent et qui peuvent être développées grâce à un enseignement spécifique de la compréhension de l'écrit ayant pour toile de fond l'enseignement explicite des stratégies.
- Montrer les limites des évaluations institutionnelles dans le sens où les critères sur lesquels elles se basent ne permettent pas d'attester de la compétence en compréhension de texte en l'absence de critères qui prennent en charge la totalité des mécanismes intervenant lors du processus interprétatif.
- Mettre en évidence les incohérences-si elles existent-des évaluations de compréhension de l'écrit avec son enseignement, et avec les théories qui les étayent.
- À partir de ces insuffisances, parvenir à proposer des ajustements en enseignement et de nouveaux paramètres d'évaluation qui permettent de renforcer les écrits curriculaires et d'élaborer un outil d'évaluation de la compréhension de l'écrit qui intègre toutes les dimensions permettant des productions.

À la lumière des objectifs que se donne cette recherche, notre problématique centrale est de caractériser l'enseignement qui est dispensé en compréhension de l'écrit et l'évaluation qui lui est préconisée, dans des classes de 5e année de primaire et de fin de cycle du premier palier du système éducatif algérien. L'idée est de dégager les propriétés de cet enseignement et de cette évaluation en tenant compte des nouvelles approches, en l'occurrence l'enseignement explicite des stratégies (Deschênes, 1991 ; Lima, Sylvestre et Bianco, 2006 ; Falardeau et Gagné, 2012), les modèles de la compréhension (Giasson, 1990 ; Snow, 2002) et leurs ancrages théoriques, les fondements de l'évaluation (Tardif, 1994) et les compétences du lecteur (Turcotte, 1994 ; Cèbe et Goigoux, 2009).

L'élucidation de cette problématique se fera à partir des questions de recherche suivantes :

- Quels sont les objets qui sont mis en évidence en enseignement et en évaluation de la compréhension de l'écrit pour la 5^e année de primaire ?
- Quels modèles ou quelles approches théoriques étayent l'enseignement et l'évaluation de la compréhension de l'écrit ?

La caractérisation de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit à travers les objets enseignés et évalués, et les modèles théoriques qui les sous-tendent, a nécessité une revue de la littérature puisée essentiellement dans plusieurs domaines qui relèvent de la psycholinguistique du traitement de texte, de la psychologie de l'apprentissage, de la didactique de l'écrit en FLM et en FLE et des sciences de l'éducation. Cet état de la recherche à caractère exploratoire (Quivy et van Campenhout, 2011) s'est effectué autour des concepts de compréhension de textes en tant qu'activité langagière, l'enseignement-apprentissage et l'évaluation et dont l'opérationnalisation a permis de constater leur interdépendance dans une perspective d'acquisition d'objets en compréhension de textes. Ces concepts ont été identifiés dans le cadre de l'état de la recherche et qui recouvrent plusieurs dimensions.

À s'en tenir à ces éléments théoriques, l'acquisition des objets en question s'opère dans le sillage d'une dialectique entre les pratiques d'enseignement et les démarches des élèves. Cette mise en relation n'est en réalité que l'usage de l'aspect prescrit du curriculum (Audigier, Crahay et Dolz, 2006) qui renvoie au « que doit-on enseigner » (ibid., p.122) défini en termes de compétences disciplinaires et transversales, et de son aspect effectif qui recouvre le « comment enseigner ce quoi à qui » (ibid.) et qui « se réfère à l'analyse de la mise en œuvre du curriculum à travers les pratiques d'enseignement » (ibid.). Selon les éléments à partir desquels vont être déterminés les objets et les approches d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit, les questions de recherche peuvent être reformulées comme suit :

- Quels objets sont mis en œuvre par les pratiques prescrites et les pratiques effectives d'enseignement-évaluation de la compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire ?
- À partir de ces objets, quels modèles théoriques sous-tendent les pratiques prescrites et les pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire ?
- Existente-t-il une congruence ou une incongruence entre les pratiques prescrites et les pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit ?

Selon ces questionnements, il s'agit de faire la lumière sur la problématique des objets et des modèles d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit à travers les pratiques mises en place. À l'égard de celles-ci, nous postulons :

- Qu'en enseignement de la compréhension de l'écrit, elles mettent en perspective les compétences de déchiffrage comme préalable aux compétences de compréhension.
- Qu'en lien avec ce qui a été mis en perspective en enseignement, les pratiques d'évaluation mettent en avant dans les épreuves des items qui favorisent une

mobilisation plutôt parcellaire qu'interactive, des compétences de la compréhension d'un texte.

- Qu'en dépit de leur détermination par des pratiques prescrites consignées dans un *curriculum officiel* (Glatthorn, 1987, cité par Audigier, Crahay et Dolz, 2006), les pratiques effectives de l'enseignement-évaluation de la compréhension de l'écrit ou le *curriculum effectivement enseigné*, demeurent en décalage par rapport au curriculum prescrit.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, une approche descriptive-compréhensive (Puren, 2013 ; Paillé et Mucchielli, 2012) est adoptée dans la mesure où elle se prête le mieux à l'objectif que se donne cette recherche et qui consiste à rendre compte des propriétés de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en contexte scolaire algérien, et de son fonctionnement. Ces caractéristiques ont été dégagées à partir d'un modèle élaboré sur la base d'une démarche déductive qui part d'une revue de la littérature sur la question de la compréhension de l'écrit, sur son enseignement et sur son évaluation, pour parvenir à des conclusions relatives à la possibilité de les appréhender en tant que système. Ce qui justifie le choix de la méthode systémique qui permet de décrire et d'analyser l'enseignement et l'évaluation de la compréhension de l'écrit en adoptant pour cadre intégrateur le dispositif pédagogique (Montandon, 2002).

La démarche est également interprétative dans la mesure où les hypothèses formulées dans le contexte de cette recherche tentent d'apporter des éléments de réponses sur les pratiques prescrites et les pratiques effectives de la compréhension de textes dans une perspective comparative pour des fins d'intervention. En effet, il est impossible de dissocier l'intervention de l'interprétation, activité de la compréhension, puisque dans le cadre du processus d'enseignement/apprentissage-évaluation le but n'est pas seulement de le décrire mais de l'améliorer (Puren, 2013).

L'ensemble des éléments présentés précédemment et qui constituent les composantes de notre problématique, assigne à cette recherche une organisation en six chapitres qui se présentent comme suit :

- Un premier chapitre, intitulé « Les fondements de la compréhension de l'écrit » se donne pour objectif de rendre compte du caractère multidimensionnel de l'activité de compréhension, du modèle de lecteur traduit en termes de compétences, des contextes linguistique, culturel et social, et des difficultés liées à cette activité. Ces objectifs sont mis au jour, dans un premier temps au moyen d'une définition de la compréhension d'un texte, issue de plusieurs travaux menés dans le domaine de la psycholinguistique du traitement de texte. Dans un deuxième temps, ces objectifs sont approchés à partir d'un passage en revue des modèles de compréhension les plus admis (van Dijk et Kintsch, 1978, 1983 ; Kintsch, 1988, 1998 ; Giasson, 1990 ; Snow, 2002) dans le champ de la psychologie cognitive et dans le champ de l'enseignement de la compréhension de l'écrit. Suite à la présentation de cette définition et de ces modèles qui s'articulent autour du lecteur, les facteurs qui lui sont liés sont exposés, dans un troisième temps, dans le but d'une compréhension plus fine de son fonctionnement lors du processus interprétatif. Les stratégies de compréhension de

l'écrit, en tant que facteur entrant en jeu dans ce parcours, sont présentées en quatrième temps sous forme de catégories (Deschênes, 1991). Cet élément théorique, qui est une composante de la compétence en compréhension de l'écrit, ainsi que les autres éléments théoriques mobilisés dans ce chapitre et constituant le modèle de lecteur, sont replacés dans le contexte linguistique algérien qui est plurilingue. Le but est de s'arrêter sur le statut du français en Algérie afin de mettre en évidence les difficultés inhérentes à la langue et à son acquisition. D'où l'orientation de cette recherche vers la compétence plurilingue (Castellotti et Moore, 2011) et les compétences plurilittéraciées (Moore, 2006) comme ressources d'apprentissage au regard de ce qu'elles permettent respectivement en termes de transferts et en termes de pratiques littéraciées (Barré de Miniac, 2003).

- Un deuxième chapitre, nommé « L'enseignement-apprentissage et l'évaluation de la compréhension de l'écrit » tente de mettre en relation les facteurs intrinsèques et extrinsèques au lecteur, par le biais du rapport lecteur-contexte. Celui-ci est le lieu de rencontre entre les élèves et l'enseignant dans le cadre d'une situation de lecture scolaire ayant pour fin l'enseignement-apprentissage et l'évaluation. Ainsi, par l'intermédiaire du contexte en tant que champ « d'interventions pédagogiques » (Turcotte, 1994), sont étudiés le processus d'enseignement-apprentissage, ainsi que le processus d'évaluation de la compréhension d'un texte. L'étude du processus d'enseignement-apprentissage s'opère à la lumière des différentes conceptions théoriques qui sous-tendent les modèles d'enseignement de la lecture à travers les pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit. Cette présentation met en avant les objets à enseigner et les approches d'enseignement, en l'occurrence l'enseignement explicite des stratégies de compréhension. Suite à l'identification de ces objets, une typologie de stratégies est présentée (Lima, Sylvestre et Bianco, 2006) et accompagnée de la typologie de textes pouvant servir de supports à leur enseignement. Une catégorisation des difficultés de compréhension de texte est également exposée dans le but de planifier des interventions pédagogiques (Cèbe et Goigoux, 2009).

Quant au processus d'évaluation, il est examiné à la lumière des paradigmes associationniste, constructiviste et socioconstructiviste afin de dégager les objets d'évaluation qui s'avèrent en rapport avec les compétences. C'est pourquoi, il est proposé dans ce chapitre une définition de la compétence (Rey, 2006 ; Roegiers, 2004) qui s'inscrit dans l'approche par compétences et dans la pédagogie de l'intégration. Suite à cette définition, les composantes de la compétence en compréhension de texte se précisent. (Turcotte, 1994 ; Tardif, 1994 ; Moirand, 1982 ; Dabène, 1987 ; Lafortune et al., 2011). L'évaluation étant une opération de recueil d'informations dans le but d'une prise de décision sur la maîtrise et sur le développement des compétences, un dispositif d'évaluation, recouvrant les outils d'évaluation, l'épreuve d'évaluation et les caractéristiques de leur validité, les items, les critères et les indicateurs d'évaluation, est étudié. La portée de cet examen est de rendre compte de la nécessité d'une prise en charge de l'évaluation des stratégies de compréhension de texte en plus des connaissances, en tant que démarches ayant concouru à l'atteinte des réponses.

- Un troisième chapitre, intitulé « Analyse de dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit », retrace les éléments constitutifs du cadre méthodologique de la recherche. Celui-ci revient dans un premier temps sur le motif du choix d'une analyse par le biais du dispositif pédagogique (Montandon, 2002). Dans un deuxième temps, il présente les composantes du modèle conceptuel d'analyse établi sur la base de mises en relation entre les propriétés du dispositif pédagogique et les concepts théoriques mobilisés dans le cadre de cette recherche. Ce modèle conceptuel qui inclut les fondements théoriques du dispositif, précise également les dimensions et les indicateurs d'observation de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les dimensions et les indicateurs en question recouvrent les pratiques prescrites ou le curriculum officiel, et les pratiques effectives ou le curriculum effectif.

Dans un troisième temps, il est présenté, en plus des principes méthodologiques qui sous-tendent cette recherche (Puren, 2013 ; Paillé et Mucchielli, 2012 ; Van Campenhoudt et Quivy, 2011), les données écrites et orales permettant la description des deux types de pratiques. L'ensemble des données a été collecté dans un contexte de réforme du système éducatif algérien et dans un contexte linguistique de l'enseignement du français, qui ne sort pas du cadre de la situation sociolinguistique algérienne. Les données écrites recouvrent l'ensemble des injonctions officielles, les modèles d'épreuves, et les copies d'évaluation de la compréhension de l'écrit. Pour les données orales, il s'agit d'observations de séances de compréhension de l'écrit dans des classes de 5e année, contrastées sur le plan du milieu socio-économique d'appartenance des élèves (« urbain favorisé »/« urbain défavorisé », etc.) via des enregistrements vidéo.

Dans un quatrième temps, les indicateurs d'analyse des données écrites relatives à l'enseignement (Dolz et Ollagnier, 2002 ; Bain, 2002) et à l'évaluation (Irwin, 1991 ; Deschênes, 1991, 1994 ; Turcotte, 1994 ; Cèbe et Goigoux, 2009 ; Morrisette, 1997 ; Laveault et Grégoire, 2002) sont exposés. Dans un cinquième temps, il est question de présenter les indicateurs ayant permis l'analyse des données orales. Ceux-ci s'articulent autour de critères relatifs aux informations visées par les questions (Irwin, 1991), aux processus et aux niveaux de la représentation (ibid.), aux stratégies (Deschênes, ibid.) et aux compétences et à leurs composantes (Cèbe et Goigoux, ibid.).

- Un quatrième chapitre, « Les pratiques prescrites de la compréhension de l'écrit », analyse, en partant des indicateurs retenus dans le cadre du dispositif d'enseignement et d'évaluation, les fondements des pratiques prescrites de la compréhension de l'écrit et les objets d'enseignement et d'évaluation qui sont au centre de ces pratiques. Ces assises sont approchées à partir des finalités et des objectifs de l'enseignement du français de manière générale, et de l'enseignement de la compréhension de l'écrit d'une manière particulière, des principes organisateurs du dispositif, des théories qui sous-tendent l'enseignement et l'évaluation, et des pratiques. Les bases du dispositif sont, par la suite, mises en perspective à travers une analyse des pratiques prescrites. Celles-ci sont approchées à partir de l'entrée par définition de la compétence dans les référentiels et à partir de l'entrée par le disposi-

tif de son évaluation. Par souci de cohérence entre ce qui est déclaré et ce qui est mis en œuvre concernant la notion de compétence, les questions du manuel sont analysées dans le but de déceler les différentes composantes de la compétence qui font objet d'enseignement en compréhension de l'écrit. Les situations d'enseignement et les médiations sont aussi examinées du fait qu'elles se présentent respectivement comme un lieu d'exercice de la compétence et comme un principe méthodologique favorisant son acquisition.

Dans une approche comparative avec les objets enseignés en compréhension de l'écrit, l'entrée par le dispositif d'évaluation revient sur les dimensions de la compétence évaluée et sur les dispositifs qui les accompagnent (les tests en tant que situation d'évaluation, les supports, les médiations, les épreuves et les questions d'épreuve).

- Un cinquième chapitre, intitulé « Les pratiques effectives de la compréhension de l'écrit », constitue l'ancrage réel de ce travail de recherche. Pour renseigner le processus d'autonomisation du jeune lecteur, il est préconisé de dégager les impératifs d'une pédagogie de la compréhension de textes à partir de situations de classe. Après avoir présenté les textes ayant servi de support aux séances observées, il est question de déceler les niveaux de compréhension ciblés. Ces niveaux sont mis en évidence à partir des types d'épisodes et de la relation question- réponse. Les niveaux de la représentation et les types d'information qui découlent des questions, vont servir à déterminer la structuration de chaque séance pédagogique. Chaque organisation va, par la suite, être examinée pour saisir les modèles de lecture qu'elle tente de reproduire et pour s'arrêter sur ses épisodes afin de déceler les objets co-construits, objets identifiés à partir des critères relatifs aux types d'information ciblés, aux niveaux de la représentation, aux processus, aux stratégies, aux compétences et à leurs composantes. La médiation est également étudiée afin de repérer les différents étayages ayant permis l'outillage cognitif des jeunes lecteurs. Le processus d'autonomisation est étudié également à partir de l'évaluation de la compréhension de l'écrit par les enseignants. C'est pourquoi une analyse des épreuves est effectuée dans la perspective de mettre au jour les objets qui sont évalués. Ceux-ci sont identifiés à partir des mêmes critères retenus pour l'observation des séances de compréhension de texte.

- Un sixième chapitre, ayant pour titre « À la croisée des pratiques prescrites et des pratiques effectives de la compréhension de l'écrit », s'arrête sur le curriculum acquis par les élèves ainsi que sur l'alignement curriculaire (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013) effectué suite à l'approche comparative entre le curriculum prescrit et le curriculum effectif de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de textes. L'objectif est de vérifier leur rupture, leur discordance ou leur continuité. Suite à ce bilan, des propositions didactiques relatives à l'enseignement explicite des stratégies de compréhension retenues dans le cadre de l'analyse des deux pratiques, sont effectuées.

- Une conclusion générale revient sur les principaux résultats de cette recherche et souligne ses limites ainsi que ses perspectives.

Chapitre 1

Les fondements de la compréhension de l'écrit

Introduction

L'idée de partir de travaux s'inscrivant dans le champ de la psychologie cognitive a pour principal objectif de mettre en exergue la construction de la définition de la compréhension d'un texte, établie sur la base d'éléments découverts au fil des générations de recherche (van de Broek et al. et Gustafson, 1999, voir Blanc et Brouillet, 2005). L'activité, dans un processus dynamique et interactionnel, mobilise un ensemble d'habiletés, activées à des niveaux différents, et de connaissances pour construire une représentation propre au lecteur.

À l'issue de cette définition, un passage en revue des modèles (Van Dijk et Kintsch, 1978, 1983 ; Kintsch, 1988, 1998 ; Giasson, 2007 ; Snow, 2002) les plus influents dans le domaine du traitement de textes, est effectué dans la perspective de rendre compte du caractère multidimensionnel et complexe (Deschênes, 1988) de la compréhension de textes s'articulant dans leur intégralité autour du lecteur. Ce dernier, en plus de facteurs qui lui sont intrinsèques (les différentes mobilisations et leur coût cognitif), est sous l'influence de facteurs externes s'étendant vers le contexte socioculturel (Snow, *ibid.*). Cette focalisation sur ce contexte s'explique par le fait qu'il réunit des paramètres (l'environnement familial et social) ayant de l'impact sur le lecteur et sur son apprentissage, en l'occurrence ceux qui sont déterminants pour l'enrichissement du capital en textes et pour le rapport à l'écrit. Ces deux éléments seront au cœur de l'approche culturaliste (Chauveau, 1998) évoquée dans d'autres sections de ce travail.

Suite à ces facteurs et à ces variables, présentés de manière parcellaire dans les différentes modélisations, va se constituer autour de la variable *lecteur* une constellation caractérisée par des mécanismes de fonctionnement dans le processus de compréhension. Les mécanismes en question sont en rapport avec l'accès lexical, avec la fonction de la mémoire dans le cadre de ce processus, avec l'organisation des connaissances en mémoire, avec les processus et leur développement chez les jeunes lecteurs, avec ses stratégies (Deschênes, 1991), comparées à celles en langue étrangère et avec ses compétences. Ces éléments sont les constituants d'un modèle de lecteur, enrichi sur la base du modèle proposé par Turcotte (1994).

La mise en place d'un modèle de *lecteur* en termes de compétences permet d'avoir une vision intégrative de l'ensemble des éléments intervenant lors d'une tâche de lecture, en l'occurrence les processus et les stratégies qui en sont les composantes des compétences. Cette vision globale permet aussi de rendre compte des difficultés inhérentes à l'activité suite à la complexification des facteurs liés au lecteur. Ces difficultés proviennent d'erreurs de décodage (Lima, 2001) (manque d'automatisme et problème d'analyse syntaxique) et d'erreurs de compréhension (*ibid.*) (non maîtrise des stratégies, incapacité à activer les connaissances et à interpréter des anaphores, difficultés à contrôler et à réguler la compréhension, etc.).

La présentation des composants et des facteurs de compréhension s'est opérée sur la base des modèles théoriques (le modèle construction- intégration de Kintsch, 1998 et le modèle de Snow, 2002) qui prennent en considération les contextes linguistique, social et culturel du lecteur - apprenant. En ce sens, notre recherche a été

orientée vers le contexte spécifique du lecteur-apprenti algérien afin de déceler son rapport avec le français comme objet d'enseignement à travers les dimensions « statutaires » (Verdelhan-Bourgade, 2007, p.16) et les caractéristiques liées au système du français (Dutrévis et Crahay, 2010). Ce système, qualifié d'« opaque » (ibid.), se présente comme source d'autres difficultés pour ce jeune lecteur - apprenti algérien.

Les dimensions statutaires et les caractéristiques du système du français qui s'avèrent des entraves au processus de compréhension font émerger des modèles didactiques de l'enseignement de la lecture en français langue seconde (FLS). Ces modèles proposent comme pistes d'appropriation les caractéristiques de la langue (Rafoni, 2007) et la compétence plurilingue (Castellotti et Moore, 2011) au regard de ce qu'elle permet de transferts (ibid.). L'approche culturaliste (Chauveau, 1998) est également privilégiée du fait de sa mise au jour du rapport précoce à l'écrit qui s'établit préalablement à l'école. Suite à ces vertus, il se forge « des compétences plurilittéraciées » (Moore, 2006) chez les enfants, dont il faut tenir compte lors de l'apprentissage formel de la lecture à l'école, puisqu'il s'agit également d'un lieu social de « pratiques littéraciées privilégiées » (Barré de Miniac, 2003).

1. Comprendre un texte

La question de la compréhension de l'écrit fait l'objet depuis ces trois dernières décennies d'une littérature abondante en provenance de champs disciplinaires divers. La psychologie cognitive, plus particulièrement la psycholinguistique cognitive, y a apporté sa part de contribution en parvenant à modéliser les opérations qui rendent compte du fonctionnement d'un lecteur lors de la lecture/compréhension d'un texte en rapport avec son contexte cognitif, social et culturel (Marin et Legros, 2008).

Ces descriptions et ces modélisations sont le résultat de travaux de recherche menés sur trois générations (van den Broek et Gustafson, 1999, voir Blanc et Brouillet, 2005, p.14-30) ayant chacune apporté sa pierre à l'édifice : la définition de la compréhension.

Pour la première génération, qui est représentée par les travaux de plusieurs chercheurs et dont la référence majeure est celle de van Dijk et Kintsch (1983), l'accent est mis sur le « produit » de la compréhension (Blanc et Brouillet, *ibid.*, p.14), qui se manifeste par la construction d'*un modèle de situation* ou d'une *image mentale*, sur ses composants constitutifs (propositions, schémas...) ainsi que sur les facteurs pouvant influencer sur sa construction. À la base, il est reconnu trois niveaux de représentation dans la mémoire : le niveau de *surface* où s'effectuent les traitements des mots et leur syntaxe, le niveau *sémantique* où le lecteur traite les phrases, les liens qui existent entre elles et la structure globale du texte, et *le modèle en situation* où un enrichissement de la base de texte, obtenue dans le second niveau, est effectué à l'aide des connaissances antérieures du lecteur.

L'un des apports importants de cette génération de travaux est d'avoir distingué entre la représentation mentale (la mémoire de compréhension) qui est une construction propre au lecteur et les informations fournies par le texte (la mémoire du texte). Ceci revient au fait que la construction produite lors de la compréhension inclut les connaissances préalables du lecteur.

D'où son originalité par rapport à ce qui existe antérieurement dans le texte. C'est pourquoi il faut interroger le lecteur sur ce qu'il construit et non sur ce qu'il a retenu (Blanc et Brouillet, *ibid.*, p.28). Ce qui distingue aussi la représentation est son caractère cohérent, établi par le lecteur au moyen des mises en relation entre les différents éléments de la représentation. Les relations référentielles (Garham, Oakhill et Johnson-Lard, 1982, cité par Crahay et Dutrévis, 2010) et causales (Trabasso et van den Broek, 1985, *ibid.*) assurées par les anaphores et les connecteurs, figurent parmi les plus fondamentales.

En dépit de ces différentes avancées réalisées dans le cadre de cette première génération, il a été reproché à ce modèle de compréhension de ne pas avoir considéré les processus intervenant à chaque niveau de traitement. Ce qui a conduit à l'émergence d'un nouveau paradigme de recherche orientant la réflexion dans ce sens.

La préoccupation principale des recherches du nouveau paradigme, que représente la deuxième génération, est d'identifier les processus mis en œuvre lors de la compréhension, en examinant dans un premier temps, grâce à de nouveaux moyens comme ceux en lien avec les « mouvements oculaires » (Blanc et Brouillet, 2005, p.20), les opérations « on-line »³ (ibid.) intervenants au fur à mesure que le lecteur avance dans le texte ainsi que les facteurs qui affectent ces processus. Dans un second temps, elles ont montré les limites des ressources attentionnelles (la mémoire de travail) pour retenir tous les éléments du texte. Ceci empêche, d'une part, le déploiement des processus cognitifs et, d'autre part, conduit le lecteur à effectuer une sélection des éléments les plus pertinents du texte. Ainsi, l'identification des différentes sources d'information qui sont activées pendant le processus de compréhension, devient l'objet d'étude centrale de ces investigations.

Au cours de l'activité de lecture, plusieurs éléments sont activés et concernent principalement les éléments textuels et les connaissances antérieures du lecteur. L'identification de ces connaissances comme source qui émerge lors de la compréhension, a permis également de rendre compte de leur rôle primordial dans l'élaboration des inférences, processus cognitif intervenant dans l'activité de compréhension et se révélant indispensable pour la cohérence de la représentation mentale.

Suite à la mise au jour du produit de la compréhension et des processus mis en œuvre pour sa construction, les travaux de la troisième génération vont appréhender une approche intégrative dans le but d'inclure dans un même modèle ces deux éléments. Leurs recherches vont alors porter sur la relation entre les processus impliqués dans la compréhension et la construction stockée en mémoire, en décrivant le parcours d'activation des différentes habiletés jusqu'à l'atteinte de la représentation mentale. Ces activations s'opèrent au moyen de sources provenant principalement, selon le modèle de van den Broek et al., du « contenu de la phrase en cours de traitement, des contenus de la phrase précédente, des inférences chargées d'assurer la cohérence, et de la représentation épisodique en cours de construction en mémoire » (cités par Blanc et Brouillet, 2005, p.25). Suite à ces activations, des mises à jour permanentes de la construction mentale sont nécessaires au fur à mesure qu'une nouvelle information est intégrée aux précédentes. Ce va-et-vient permanent des activations en fonction des éléments du texte et des inférences rend le processus de compréhension très dynamique.

À l'issue de ces modélisations, les principales caractérisations de la compréhension de l'écrit se dessinent et contribuent à sa définition. Dans ce sens, elle se présente comme une activité dynamique au cours de laquelle des traitements à différents niveaux, grâce à divers processus, sont effectués en activant progressivement des sources d'informations sélectionnées en fonction de leur pertinence et qui seront intégrées au fur à mesure à l'ensemble des connaissances, pour construire en mémoire une représentation cohérente de la situation évoquée par le texte (Blanc et Brouillet, 2005).

³ Ce terme renvoie, selon les auteurs, à l'intervention des processus en temps réel que l'acte de lire un texte.

2. Les modèles consensuels de la compréhension en lecture

La définition de la compréhension a montré que l'activité requiert la mise en œuvre de processus cognitifs et de connaissances à l'issue desquels une construction personnelle de la signification du texte est élaborée. Elle a permis également de rendre compte de son caractère dynamique et interactionnel qui ne laisse plus croire à « une hiérarchisation des habiletés ainsi qu'à une réception passive du texte » (Giasson, 2007, p.5-6) comme c'était le cas dans des conceptions traditionnelles de la lecture. Ce qui explique les choix théoriques de la section suivante qui portent sur des modélisations ayant pour dominateur commun le caractère interactionnel des habiletés intervenant en cours de lecture. De surcroît, il est question de modélisations ayant chacune contribué à expliquer l'activité de compréhension en introduisant, d'un modèle à un autre, des éléments nouveaux.

2.1. Les modèles de Van Dijk et Kintsch (1978 ; 1983) et de Kintsch (1988 ; 1998)

Parmi les modèles qui ont marqué le champ de la recherche en compréhension de textes, le modèle *princeps* de Kintsch et Van Dijk (1978) (voir Marin et Legros, 2008), qui a connu plusieurs évolutions au fil des années.

Selon ce modèle (**Figure 1**), les processus mis en œuvre dans l'acte de compréhension interagissent de manière simultanée. Il se compose d'une *micro- et d'une macrostructure sémantique* (Van Dijk et Kintsch, 1983) ou d'une base de texte constituée, à un premier niveau, de propositions hiérarchisées après une sélection effectuée par le lecteur afin d'établir la cohérence référentielle. L'ensemble des propositions classées renvoie au sens littéral du texte. À un deuxième niveau, un autre traitement consiste à condenser sur le plan sémantique la première hiérarchisation des propositions, par élimination ou par généralisation. Ce type de traitement va donner lieu à *une macrostructure sémantique* cohérente ou à un résumé du texte (Van Dijk et Kintsch, *ibid.* ; voir Denhière 1984). La cohérence⁴ locale et globale du texte est assurée par la construction d'inférences et l'activation de connaissances antérieures du lecteur qui vont combler les vides sémantiques laissés par le texte.

En dépit de ces apports qui ont permis de saisir ses constituants ainsi que les traitements opérés à l'intérieur, ce modèle ne rend pas compte des facteurs liés au lecteur, en l'occurrence ses particularités langagières et culturelles, déterminantes pour l'élaboration d'inférences. Cette limite sera prise en charge par le modèle de Kintsch et Van Dijk, développé en 1983, qui introduit le concept de modèle *de situation*.

⁴ Guy Denhière (1984) fait remarquer que la cohérence n'est pas uniquement sémantique mais elle est aussi pragmatique dans le sens où elle concerne aussi les utilisateurs du langage et le contexte de la communication.

Ce modèle représente « une perspective théorique de la compréhension qui reste l'une des plus largement admise aujourd'hui » (Marin et Legros, op.cit., p.69-70).

En effet, il révèle les processus de compréhension mis en œuvre dans les trois niveaux de la représentation (**Figure 1**) :

- le niveau de *la surface du texte*, considéré comme le niveau le plus élémentaire où s'effectuent des traitements au niveau des mots et des propositions (prédicats et arguments) et où se construit une microstructure.
- un niveau sémantique de la représentation où une signification globale du texte est élaborée, comprenant des propositions hiérarchiquement organisées et constituant une macrostructure dont la construction est influencée par des facteurs tels que les connaissances générales du lecteur et le contexte.
- le niveau du *modèle de situation* défini comme « une représentation cognitive des événements, des actions, des individus, et de la situation en général évoquée par le texte. » (Marin et Legros, op.cit., p. 69) et qui englobe les connaissances et expériences du lecteur. Ce qui fait son originalité et sa spécificité (Blanc et Brouillet, 2005).

L'intervention des connaissances du lecteur, qui sont le résultat « de ses apprentissages et de ses expériences vécues dans son environnement familial et culturel » (Marin et Legros, 2008, p.71), est fondamentale et au cœur même de cette modélisation. En effet, elle assure la cohérence de la représentation construite, conditionne le passage de la « base de texte » au « modèle de situation » et donc l'accès à une compréhension fine du texte, appelée par certains auteurs l'interprétation (Bajo, Padilla, Munoz, Padilla, 2001, voir Marin et Legros, 2008).

En d'autres termes, la mobilisation des connaissances assure la transformation d'« une structure isolée » (la base de texte) en « une entité intégrée, cohérente et complète » (ibid., p.71) (la mémoire épisodique). Il y a lieu de préciser aussi que « le modèle de situation permet de rendre compte de nombreuses activités intrinsèquement liées à l'aptitude compréhension du lecteur, comme acquérir de nouvelles connaissances, raisonner ou résoudre un problème. » (Marin et Legros, op.cit., p. 71). D'ailleurs, les premiers modèles développés en psychologie, en l'occurrence celui de Black et Bower (1980), présentent la compréhension comme une activité stratégique de résolution de problèmes.

La contribution principale de cette modélisation est d'avoir révélé le rôle fondamental du lecteur à travers ses connaissances et ses contributions dans le parcours interprétatif. Ce rôle a été également soulevé par les travaux de Mannes et Kintsch (1987, voir Marin et Legros, 2008) qui ont montré que le lecteur, en fonction de ses connaissances et de ses compétences en lecture, adopte une stratégie visant soit à développer la base de texte, soit à élaborer le modèle de situation. Cette conception permet d'affirmer que le lecteur parviendra à construire un modèle plus précis si les connaissances et les informations textuelles sont riches et organisées de manière cohérente. Cette façon de considérer le processus interprétatif permet « de placer la compréhension au-delà d'une simple mémorisation des constituants du texte pour en faire une véritable activité de construction de la signification où le lecteur a une

part dans l'élaboration et le contrôle de la construction de la signification. » (Marin et Legros, op.cit., p.72).

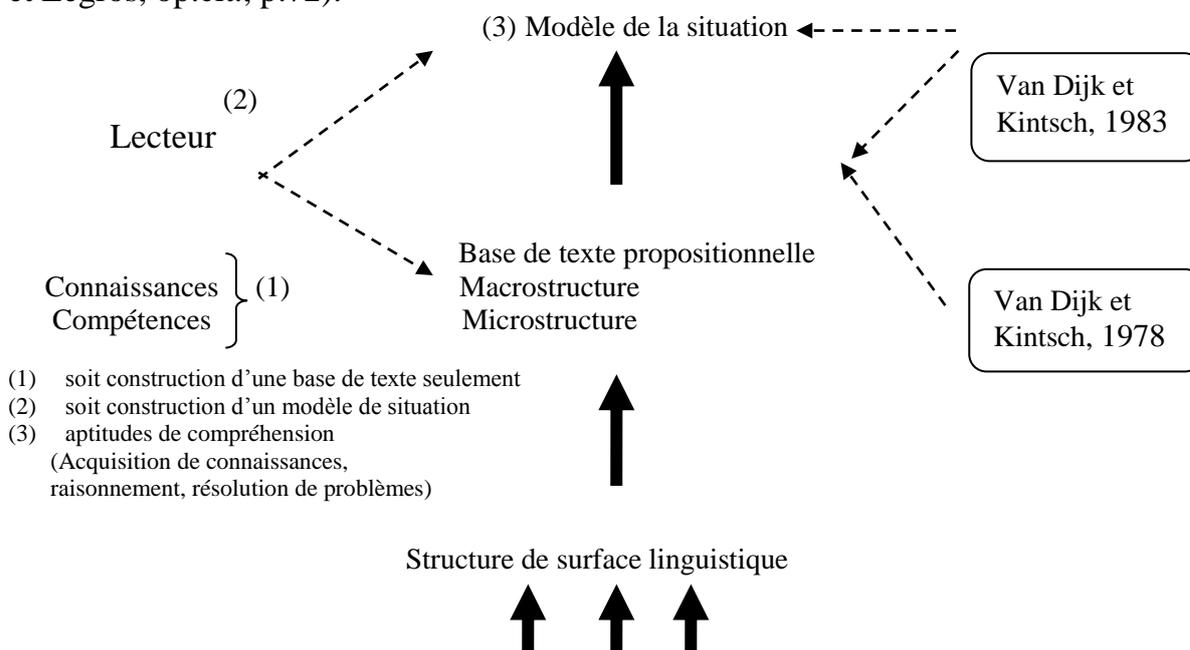


Figure 1 : Les niveaux de traitement dans le modèle de compréhension de Kintsch (adapté selon Kintsch et Kintsch, 1991, p.15)

En 1988, Kintsch va développer un modèle qui, cette fois-ci, va concevoir la place du lecteur bilingue en situation de diglossie, dans la compréhension et le rappel de texte en langue seconde (L2) (Hoareau et Legros, 2006, cités par Marin et Legros, 2008). Il s'agit du modèle de construction-intégration qui se situe dans la continuité des théories précédentes (Van Dijk et Kintsch, 1983).

Ce modèle (1988, 1998), tout en gardant les principaux concepts de ceux qui les ont précédés (notamment la proposition nécessaire pour la conceptualisation des entrées linguistiques en mémoire) rend compte des étapes de l'activité de compréhension en étudiant les processus à l'origine de la sélection d'informations pertinentes pour l'élaboration d'une représentation cohérente. Ainsi, la compréhension exige de la part du lecteur l'établissement de connexions entre des éléments d'informations variés (informations textuelles et connaissances antérieures pertinentes). Kintsch admet deux étapes principales dans ce processus interprétatif, la *construction* et l'*intégration*. (Voir Marin et Legros, *ibid.*, p.72-75):

- *La construction* réside dans le fait d'activer « des représentations correctes, qui ne sont pas pertinentes, redondantes, voire contradictoires ». (*ibid.*, p.73) Cette étape se déroule en phases : la formation des propositions qui correspondent aux entrées linguistiques ; la construction de la microstructure grâce aux propositions sélectionnées (construites aussi à l'aide des entrées linguistiques) et associées aux autres propositions voisines dans « le réseau de connaissances » (*ibid.*). Chaque proposition servira ensuite « d'indice » pour l'activation des « informations issues du réseau de connaissances des individus (*ibid.*) ».

L'élaboration d'inférences permet de créer des liaisons entre les propositions et leur organisation en « macro-propositions » (Marin et Legros, 2008, p.73). Ainsi, le produit du processus de construction renvoie à « un réseau » englobant « les nœuds lexicaux activés », « les propositions construites », et « les inférences⁵, élaborées au niveau local et global » (ibid.). Après que le réseau de propositions soit construit par des mises en relation, l'organisation de la représentation mentale s'opère sur la base « d'un processus de satisfaction de contraintes, qui désactive rapidement les constructions inadaptées » (ibid.). « L'inhibition » (ibid.) ou la préservation des éléments constitutifs de la représentation est la fonction de la phase d'intégration.

- La phase d'intégration consiste à supprimer les incohérences et la construction d'une nouvelle composition cohérente dans laquelle les unités ayant le nombre élevé d'activation constituent la représentation du texte (ibid.).

Dans ce modèle, la construction de la signification se fait de manière progressive et intégrative dans la mesure où le processus de compréhension débute par l'activation des sens des mots qui seront par la suite intégrés à des ensembles plus larges (phrase, texte) pour arriver à l'activation de la signification du texte. Dans ce sens, cette version du modèle s'avère en adéquation avec les versions précédentes.

Dans le modèle de 1998, Kintsch diminue le nombre des niveaux de représentations à deux : la base de texte et le modèle de situation. Il fait remarquer que la représentation mentale ne se compose pas de manière équitable de « la base de texte » et « du modèle de situation ». La dominance de chacun de ces niveaux de représentation est tributaire du lecteur et de « ses caractéristiques culturelles et linguistiques » (ibid., p.74) qui peuvent favoriser l'activation de nœuds en lien avec les connaissances générales et spécifiques du lecteur. En conséquence, les constituants de la représentation mentale sont variables et évolutifs. C'est ce qu'ont démontré Bransford, Barclay et Franks (cités par Marin et Legros, ibid.) dans leurs recherches, en montrant que le lecteur bien que ne comprenant pas le texte, arrive à se souvenir de la base de texte et à construire une représentation stable qui lui permettra de répondre correctement aux épreuves d'évaluation de compréhension. Ils signalent également que le lecteur peut se rappeler du texte, mais n'arrive pas à construire un modèle de situation à cause de l'absence de connaissances suffisantes en mémoire sur le thème évoqué, pour pouvoir élaborer une compréhension stable autour de la base de texte.

Au terme de cette présentation des travaux développée dans le cadre de la psycholinguistique textuelle sur la compréhension d'un écrit, il est évident que les apports des différentes modélisations ne sont pas des moindres puisqu'elles ont réussi à mettre au jour la relation qui s'établit entre un lecteur et un texte et les facteurs intervenant dans le cadre de cette interaction. D'autres descriptions, en s'appuyant sur les acquis des modèles cités précédemment, vont s'étendre vers d'autres facteurs élargissant dans ce sens les relations binaires vers des relations triadiques.

⁵ Inférence signifie toute information qui n'est pas mentionnée de manière explicite dans le texte et qui nécessite pour son élaboration, la jonction soit de plusieurs éléments textuels entre eux, soit le recours aux connaissances (générales ou spécifiques) antérieures du lecteur.

C'est le cas du modèle objet de la section suivante.

2.2. Le modèle interactif de Giasson (1990)

Le modèle de Giasson (1990, 2007) est parmi les modèles qui font consensus aujourd'hui sur le caractère interactif de la lecture (Page, 1985 ; Mosenthal, 1989). Il a été élaboré sur la base des travaux de chercheurs (Irwin, 1986 ; Deschênes ; 1986 ; Langer ; 1986) qui admettent les mêmes éléments entrant en interaction. La relation dynamique qui unit un lecteur, un texte et contexte met en jeu un ensemble d'habiletés qui fonctionnent simultanément alors qu'auparavant il a toujours été question d'une conception séquentielle des habiletés de lecture (Giasson, *ibid.*). En effet, « toute habileté est continuellement en interaction avec les autres habiletés dans le processus de lecture : elle exerce un effet sur les autres habiletés et elle est modifiée par ces dernières. » (Giasson, 2007, p.4). Ce modèle (Giasson, 2007, 2011) admet trois variables consubstantielles (**Figure 2**) :

- La variable *lecteur* regroupe les structures du sujet et les processus mis en œuvre en lecture. Du fait que les lecteurs représentent des particularités individuelles, cela va avoir des répercussions sur leur compréhension, sur leurs habiletés ainsi que sur leurs connaissances et capacités cognitives.
- La variable *texte*, qui renvoie au support à lire, peut être appréhendée sous trois angles : l'intention de l'auteur, la structure du texte et son contenu. Le premier élément oriente les deux autres dans le sens où c'est lui qui détermine non seulement la structure du texte qui renvoie à l'organisation des idées de l'auteur, mais également son contenu qui concerne les concepts, le vocabulaire et les connaissances implantés par l'auteur.
- La variable *contexte* concerne des éléments externes au lecteur et au texte mais qui ont de l'impact sur le processus de compréhension. Il est question du contexte psychologique (intention de lecture et intérêt pour le texte, ...), du contexte social en rapport avec les interventions de l'enseignant, des pairs, etc. et du contexte physique en lien avec les facteurs pouvant nuire à la compréhension tels que le bruit, le temps de lecture, etc.

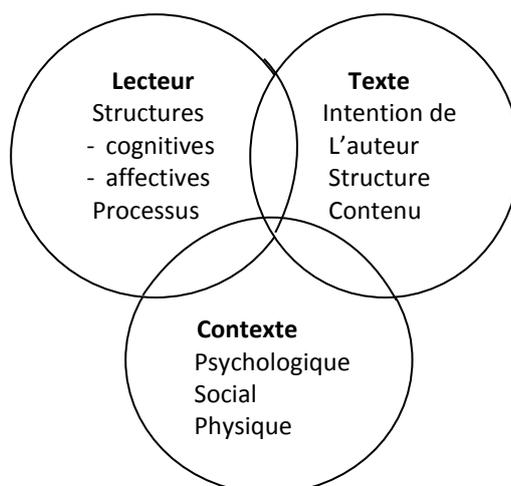


Figure 2 : Le modèle contemporain de compréhension en lecture (Giasson, 2007, 2011)

2.2.1. La variable Lecteur

La variable lecteur (Giasson, op.cit.) est considérée comme la variable la plus complexe du modèle dans la mesure où le lecteur, pour entreprendre une tâche de lecture, fait intervenir ses structures cognitives et affectives ainsi que des processus à des niveaux différents du texte. Les composantes en question sont reprises dans le schéma suivant (**Figure 3**) :

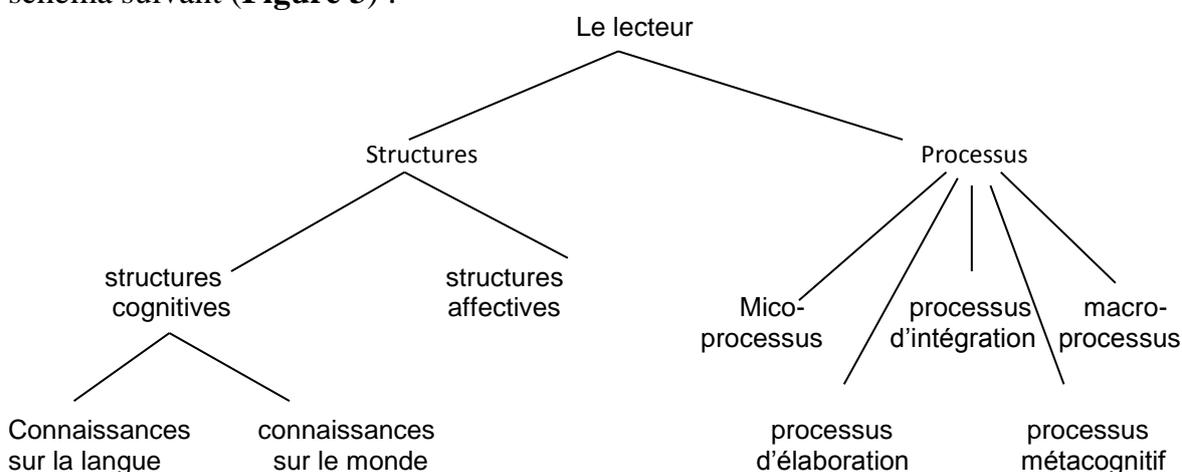


Figure 3 : Les composantes de la variable lecteur (Giasson, 2007, p.9)

Les structures du lecteur regroupent (ibid.) :

- ses structures cognitives qui se composent de ses connaissances sur la langue (phonologiques, syntaxiques, sémantiques, pragmatique) ainsi que de ses connaissances sur le monde. Ces dernières sont organisées en schémas (Rumelhart, 1975 ; Anderson, 1977 ; Minsky ; 1975, voir Giasson, op.cit.) dans sa tête. Suite à leur activation et à leur mise en relation avec les informations textuelles, une construction du sens est effectuée (Giasson, 2007).

- ses structures affectives, quant à elles, sont en relation avec ses attitudes (attirance ou indifférence face à une tâche de lecture) et ses intérêts pour le texte (affinité entre sa thématique et les intérêts du lecteur).

Pour les processus enclenchés en cours de lecture, ils s'articulent autour d'opérations intervenant à la fois pour la compréhension de la phrase, pour les relations entre les phrases, pour la compréhension globale et la cohérence du texte, pour la construction d'une représentation mentale, pour l'intégration des éléments textuelles aux connaissances du lecteur, et pour le contrôle et la gestion de l'activité (**Figure 4**).

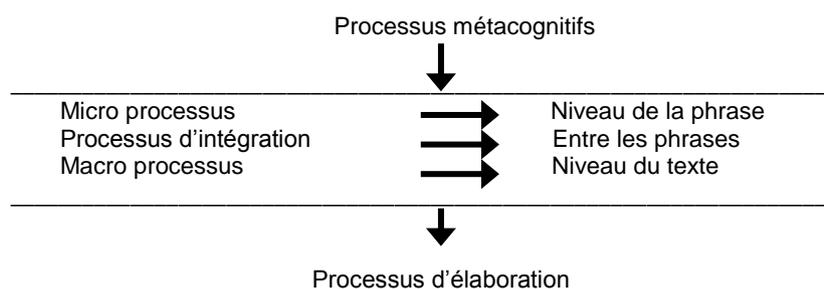


Figure 4 : Liens entre le texte et les processus de compréhension (Giasson, 2007, p.17)

Irwin (1986, voir Giasson, 2007, p15-16) recense cinq groupe de processus (**Figure5**):

- Les *microprocessus*, qui interviennent dans la compréhension de l'information contenue dans la phrase. Ils regroupent les connaissances des mots, la lecture des groupes de mots et la micro-sélection, c'est-à-dire l'identification de l'information essentielle de la phrase ;
- Les *processus d'intégration* permettent d'établir des liens entre les phrases ou les propositions. Ils se manifestent à travers l'utilisation adéquate des mots de substitution (les référents) et des mots de relation (les connecteurs) ainsi que la formulation des inférences ;
- Les *macro-processus* ont pour rôle de déterminer la compréhension globale du texte et des liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent. Ces processus contribuent à l'identification des idées principales du texte, au résumé et à l'utilisation de la structure du texte ;
- Les *processus d'élaboration* offre au lecteur la possibilité d'aller au-delà du texte et d'effectuer des inférences. Il existe cinq types de processus d'élaboration : (1) faire des prédictions ; (2) se construire une image mentale ; (3) réagir d'une manière émotive ; (4) intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures ; (5) raisonner sur le texte.
- Les *processus métacognitifs* soutiennent le lecteur quant à son adaptation au texte et à la situation. Ils l'aident aussi à gérer son processus interprétatif en cas de perte de compréhension en trouvant les bonnes stratégies qui contribuent à sa réparation.

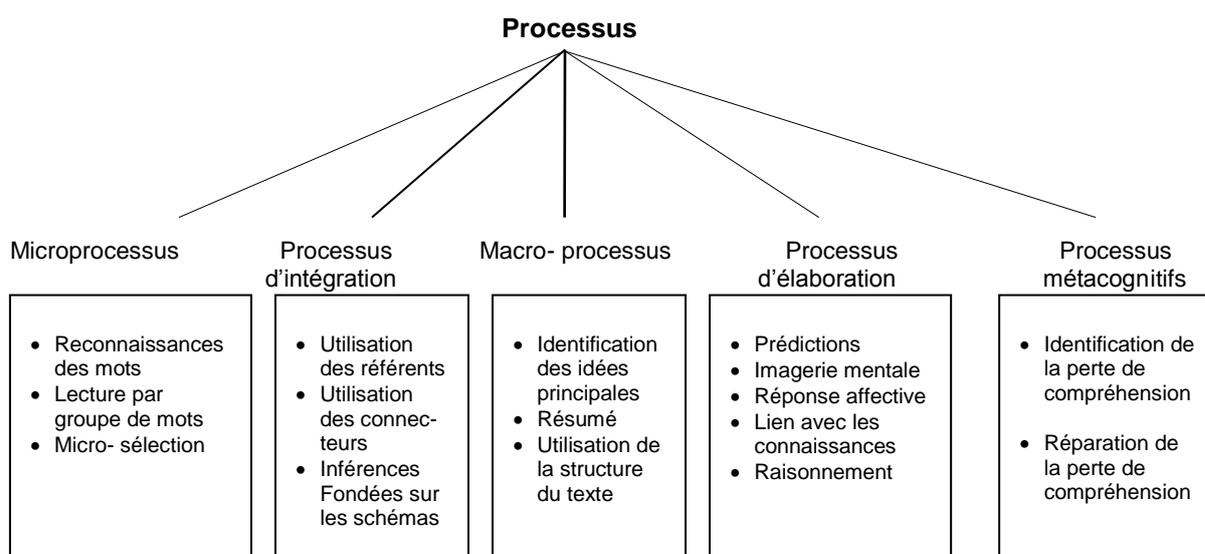


Figure 5 : Les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 2007, p.16)

2.2.2. La variable *Texte*

Cette variable, en relation avec la classification des textes, s'avère influente sur le comportement du lecteur. En l'absence d'une classification homogène des typologies textuelles, Giasson (2007) s'appuie sur les critères les plus répandus dans le domaine de l'éducation, en l'occurrence : « l'intention de l'auteur et le genre littéraire », ainsi que « la structure du texte et le contenu » (p.19). L'intention de l'auteur, qui va varier entre la persuasion, l'information et l'incitation, donne lieu à des typologies en lien avec l'argumentatif, l'informatif et l'incitatif.

La structure du texte est en rapport avec l'organisation des idées de l'auteur, et le contenu avec les thématiques et les concepts présents dans le texte. Il est généralement admis aujourd'hui dans l'ensemble de la littérature, qu'il existe deux types de textes : ceux qui racontent et ceux qui informent.

2.2.3. La variable *Contexte*

Cette variable renvoie aux *conditions* (Giasson, *ibid.*) qui entourent un lecteur, doté de structures et de processus et qui entre en interaction avec un texte, ayant une organisation bien déterminée. Il y a les conditions qui sont déterminées par le lecteur et celles imposées par son milieu, généralement par son enseignant.

Le contexte renvoie aux intentions du lecteur qui conditionnent les informations à retenir lors de sa lecture. Il fait référence aussi au contexte social qui inclut les interventions de l'enseignant et des pairs, qui peuvent avoir de l'influence sur la lecture et la compréhension d'un texte. Quant au contexte physique, il comprend les facteurs qui ont des répercussions sur la lecture de manière particulière ainsi que sur les apprentissages scolaires de manière générale.

2.3. Le modèle interactif étendu de Snow (2002)

Le modèle de Snow (2002, voir Giasson, 2012, p.16-17) s'inscrit toujours dans le cadre des modèles interactifs de la compréhension en lecture qui reconnaissent les mêmes variables que la modélisation précédente mais en ajoutant une nouvelle dimension liée au contexte socioculturel.

Pour ce modèle (**Figure 6**), les variables lecteur, texte et contexte sont intégrées à un « contexte socioculturel multidimensionnel » qui rassemble « les contextes de la classe, de l'école, de la communauté et de la famille. » (Giasson, *ibid.*, p.16)

- Le *contexte de la classe* a pour impact la manière dont l'élève va entreprendre la lecture. Plusieurs variables en rapport avec « le type d'enseignement dispensé, le temps accordé à la lecture en classe, les pratiques de regroupement et les ressources matérielles » (*ibid.*, p.16-17) sont autant de facteurs à prendre en compte dans ce contexte.
- Le *contexte de l'école* est aussi déterminant dans l'apprentissage de la lecture. Il peut concerner « le climat général de l'école, la volonté de l'ensemble du personnel d'assurer la réussite des élèves, à l'organisation des services et aux politiques mises en place par l'école pour aider les élèves en difficulté. » (*ibid.*)
- Le *contexte social* concerne la communauté dans laquelle l'enfant évolue. Le milieu socio-économique ainsi que la société ont de l'influence sur le regard et sur l'intérêt que peut porter un enfant sur la lecture et sur l'écrit en général.
- Le *contexte familial* est d'une importance indéniable pour l'apprentissage de la lecture vu que l'enfant arrivant à l'école dispose déjà d'un capital en lecture et de représentations sur l'activité, développées dans son milieu familial.

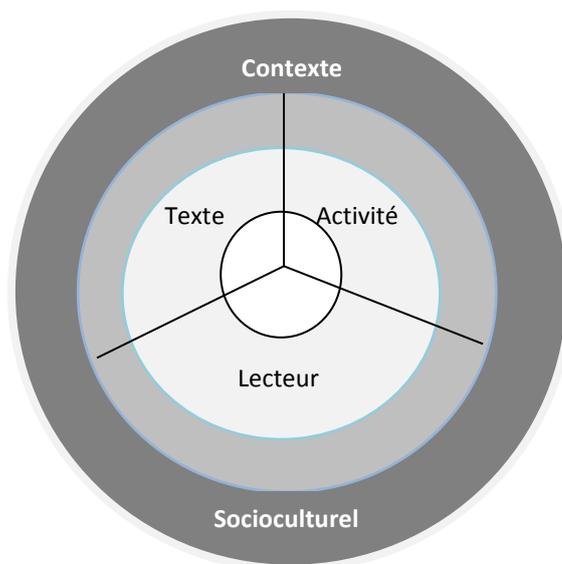


Figure 6 : Le modèle interactif étendu de Snow (Giasson, *ibid.*, p.16)

Au terme de cette présentation des modèles les plus influents dans le domaine de la compréhension de la lecture, il est clair que cette activité revêt un caractère complexe et multidimensionnel dû principalement au nombre de variables et de facteurs qui interviennent au cours du processus de compréhension et qui s'articulent quasiment autour du lecteur, désormais partie intégrante de l'opération. Nous rejoignons par-là, la définition de l'activité de lire donnée par Deschênes (1988) et pour qui elle serait « une activité multidimensionnelle dont le but est la construction d'une représentation sémantique de ce qui est dit ou écrit » (p.15).

La complexité de l'activité est perceptible à travers des variables et facteurs internes au lecteur et qui renvoient à l'ensemble des processus et des connaissances ainsi qu'aux conditions et aux contraintes de leur mise en œuvre pour construire une signification.

Le processus de compréhension est mis en marche dès que le lecteur entre en interaction avec un texte. Ses mises en relation laissent apparaître combien l'activité est coûteuse sur le plan cognitif à travers les différentes mobilisations de processus correspondants aux différents niveaux de traitement (au niveau du texte, au niveau des connaissances, au niveau de l'élaboration des inférences, au niveau de la représentation mentale). Ces traitements, bien qu'automatisés pour certains niveaux (c'est le cas pour l'accès lexical), dépendent en grande partie du lecteur et plus précisément de sa mémoire (les ressources attentionnelles), de ses spécificités linguistiques et culturelles et de ses connaissances antérieures (enrichissement de la représentation par le biais d'activation de nœuds en rapport avec les connaissances du lecteur).

Pour ce qui est des facteurs externes, les modèles interactifs de Giasson (2007) et de Snow (2002) ont mis en évidence, en plus des variables déjà formulées dans les modèles de la psychologie cognitive (Kintsch et Van Dijk, 1978 ; 1983 ; Kintsch, 1988 ; 1998), des facteurs relevant plus particulièrement des contextes de la lecture qui ne se limitent pas seulement au contexte psychologique, toujours interne au lecteur, mais qui s'étendent au contexte socioculturel. Ce dernier s'avère également multidimensionnel du fait qu'il inclut l'ensemble des paramètres susceptibles d'avoir des conséquences sur le parcours de compréhension. Il fait intervenir des acteurs ayant des influences notables sur le lecteur. Il s'agit de l'enseignant à travers son dispositif d'enseignement, de l'école à travers les conditions réunies pour la réussite des lecteurs et pour la prise en charge de ceux en difficulté, de la famille à travers le capital relatif aux textes et à la pratique de lecture qu'elle permet à l'individu de cumuler et de la société à travers les rapports à l'écrit (Bernardin, 1997) et les représentations qu'ont les lecteurs de la lecture (Barré de Miniac, 2003).

Au regard de cette panoplie de variables, de facteurs et d'acteurs qui interviennent et influencent l'activité de lecture/compréhension, la problématique du lecteur se complexifie à son tour du fait des paramètres non négligeables qui relèvent de sa sphère. Ils vont conditionner ainsi son apprentissage, les conceptions des enseignants du lecteur et les curriculums d'enseignement de la compréhension de textes.

Ainsi, préliminairement à toute pédagogie de la lecture, une compréhension plus fine du lecteur s'impose afin de saisir, dans un premier temps, son fonctionnement cognitif de manière générale et ce qui fait entrave, et dans un second temps, son fonctionnement dans le cadre de la lecture en français langue étrangère. Cette entreprise a pour but d'orienter la problématique de l'enseignement de la compréhension et de son évaluation en contexte algérien.

3. Le lecteur dans le processus de compréhension

Les recherches menées dans le cadre de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique cognitive ont montré que le lecteur est l'acteur central du processus de la compréhension. Dans ce sens, elles avancent l'idée que « l'habileté à comprendre, à saisir un message se trouve au cœur même de toutes les activités de communication et d'apprentissage, et l'apprenant [...] en est l'élément principal. » (Cornaire et Germain, 1991, p.6). Ce rôle actif du lecteur revient au fait que pour construire le sens du texte, il met en œuvre plusieurs opérations telles que l'accès lexical, le calcul syntaxique, l'intégration sémantique, la mobilisation des connaissances, la prédiction, la formulation d'hypothèses, etc.

De surcroît, Forrest-Pressley et Weller, cité par Rémond (1996) précise qu'un bon lecteur ne se limite pas seulement à décoder et à comprendre ce qui est lu mais mobilise également des stratégies adéquates aux buts de la lecture, des connaissances à propos de ces stratégies et possède même la capacité de les contrôler.

Ainsi, le lecteur n'est plus cet élément passif mais une variable complexifiée par des mécanismes de lecture relatifs à l'accès lexical, à l'organisation de la mémoire en cours de lecture, aux habiletés, aux ressources cognitives, aux stratégies et aux compétences qu'il fait intervenir pour la construction du sens d'un texte. C'est pourquoi une description de la mise en place de ces mécanismes s'impose afin de saisir, d'une part, les caractéristiques du lecteur et, d'autre part, son fonctionnement dans le processus de compréhension.

3.1. L'accès au lexique du texte

Préalablement à l'accès sémantique du texte, le lecteur s'adonne à une opération de reconnaissance visuelle des mots, sous-tendue par des processus mis au jour grâce à la psychologie cognitive depuis une vingtaine d'année (Ecalte et Magnan, 2003). Ces opérations perceptuelles dont beaucoup de modèles cognitivistes développementaux ont rendu compte (Frith, 1985 ; Harris et Coltheart, 1986 ; Marsch, Friedman, Welsch et Desberg, 1981 ; Morton, 1989 ; Seymour, 1986, voir Ecalte et Magnan, *ibid.*) permettent d'accéder aux mots selon deux voies différentes :

- Par une voie directe qui s'appuie sur le traitement orthographique ou ce qui est appelé la « procédure d'adressage » (Ecalte et Magnan, *ibid.*, p.26). Selon cette voie, aucun recours à l'information phonologique n'est effectué pour

l'identification des mots. Leur prononciation se fait directement à partir d'un code phonologique existant dans le lexique mental du lecteur. Cette voie est la plus empruntée puisqu'elle est moins coûteuse sur le plan cognitif. En cas d'échec de l'adressage, c'est-à-dire en l'absence de représentation lexicale, la voie indirecte entre en jeu.

- Par une voie indirecte où l'accès au mot obéit aux règles de correspondance graphèmes- phonèmes. Cet assemblage au moyen du code phonologique va permettre l'activation du mot stocké dans le lexique mental. Cette opération peut être abandonnée en cours de traitement en faveur de la voie directe si le mot est reconnu au moyen d'indices contextuels.

Le traitement continu des mots écrits va permettre la construction d'une base lexicale composée de « connaissances visuelles et phonologiques » (Ecalte et Magnan, 2003, p.60), stockées sous forme de « représentations graphonémiques et orthographiques » (ibid.) et qui est en perpétuel accroissement.

L'« exposition à l'écrit (*print exposure*) et la quantité et la qualité des interactions sociales autour de l'écrit » (ibid.) sont autant de conditions qui permettent de construire une base de connaissances impliquées dans la reconnaissance des mots écrits (Cunningham et Stanovich, 1998 ; Backer, Fernandez-Fein, Scher et Williams, 1998, voir Ecalte et Magnan, 2003). Un apprentissage explicite de ces mots permet leur emmagasinement sous forme de connaissances phonologiques et visuelles renvoyant à des représentations orthographiques (ibid.).

À ces deux types d'accès lexical, les modèles connexionnistes vont rajouter à partir des années 1980 (Ecalte et Magnan, ibid.) un troisième mode plus interactif que « sériel » (ibid., p.56) qui combine toutes les connaissances associées aux mots (phonologiques, orthographique, sémantique, morphologique) pour les identifier.

L'intégration de ces mécanismes de traitement lexical aux mécanismes de traitement de compréhension (ibid.) conduit à évoquer les deux directions que peuvent prendre les flux d'informations. Soit une direction ascendante. Dans ce cas, on parle de modèle « bottom-up ou data-driven » (ibid.) qui consistent à partir des mécanismes inférieurs (perception puis assemblage des lettres) vers les processus cognitifs supérieurs (Chauveau, 1998) pour parvenir au sens du texte. Les méthodes d'enseignement de la lecture qui découlent de cette direction correspondent aux méthodes synthétiques, alphabétiques, phonétiques et syllabiques.

La deuxième direction considère un flux descendant qui correspond au modèle « top-down ou concept-driven » (Ecalte et Magnan, ibid.). Il prévoit un traitement qui s'appuie intégralement sur les connaissances stockées par le lecteur (Zagar, 1992) pour atteindre le sens du texte. Cette conception de la lecture est défendue par les travaux du psychologue américain Goodmann (1976) pour qui la lecture se prête à un jeu de devinette ou le recours aux traitements inférieurs est exclu, du moins dans un premier temps. Cette position sera également défendue par Smith (1980).

Dans une approche intégrative, les deux processus de traitement seront intégrés dans le cadre des modèles de lecture interactive qui combinent, pour l'accès aux sens, les mécanismes inférieurs et les mécanismes supérieurs de la lecture.

Néanmoins, Morais (1991, cité par Ecalle et Magnan, 2003) insiste sur le fait que la compréhension de l'écrit nécessite au moins pour les premières années d'apprentissage de la lecture, l'automatisation des processus d'accès lexical et la reconnaissance de mots.

L'ensemble des traitements et des processus évoqués dans le cadre de l'accès lexical et dans le cadre des processus cognitifs supérieurs de la compréhension, connus aussi sous l'appellation « de décisions sémantiques » (Chauveau, 1998, p.7) sollicite sans cesse la mémoire pour des tâches différentes. Il s'agit en fait d'une « structure d'accueil » (Cornaire et Germain, 1991, p.16) vers laquelle les informations traitées convergent.

3.2. Le rôle de la mémoire dans la compréhension

Le bon déroulement de la compréhension met en marche deux structures de la mémoire : la mémoire de travail et la mémoire à long terme (Gineste et Le Ny, 2002). L'activité de compréhension en tant que processus de construction de sens instaure des échanges continuels entre les deux mémoires (Ehrlich, Seigneuric et Gyselinck, 2001 ; Seigneuric, Gyselinck et Ehrlich, 2001, voir Gineste et Le Ny, *ibid.*, p 110-111). Dans cette dialectique, la mémoire de travail est appelée pour mémoriser, pour une courte durée⁶, des signes perçus par « la réserve sensorielle » (Cornaire et Germain, *ibid.*) afin d'effectuer les *traitements perceptifs* visuels des mots.

Ces traitements consistent à *activer la signification* des mots à partir de la *mémoire sémantique* du lecteur ou à partir de la mémoire à long terme (Gineste et Le Ny, *ibid.*). Une fois l'accès à la signification assuré, les mots seront transférés définitivement vers la mémoire à long terme pour conservation. Il y a lieu de faire remarquer que ce parcours concerne le lecteur expert pour qui l'accès lexical est facile, contrairement au lecteur qui s'attarde beaucoup à déchiffrer des unités de rang inférieur. Cela va conduire à une surcharge mémorielle qui se manifeste par la perte des informations retenues et donc par l'inaccessibilité au sens du texte.

Ainsi, la mémoire à court terme paraît « fugitive et périssable » (Beaume, 1986, p.43) contrairement à la mémoire à long terme dont la capacité d'emmagasinement ne connaît pas de restriction. Cette dernière contient, selon une distinction établie par Tulving (1972, voir Gineste et Le Ny, *ibid.*, p.106), une « mémoire épisodique » qui comprend les connaissances particulières du lecteur et une « mémoire sémantique » qui englobe des connaissances générales. Ainsi, la mémoire à long terme regroupe toutes les connaissances du lecteur ou ce qu'on appelle « les connaissances encyclopédiques ». Elle héberge aussi au niveau de la mémoire sémantique, les significations de mots associées « aux croyances et aux affects » des lecteurs, et « les connotations » sémantiques (Gineste et Le Ny, *ibid.*).

⁶ La capacité de la mémoire de travail ou les ressources attentionnelles (Blanc et Brouillet, 2005) sont limitées et peuvent être contraignants pour le processus de compréhension. C'est pourquoi le lecteur est amené à choisir les éléments les plus pertinents pour la réussite de sa compréhension.

L'ensemble de ces éléments présents dans cette mémoire constitue le *lexique mental* (Gineste et Le Ny, 2002, p.106) dont la capacité est augmentée au moyen de l'apprentissage de nouveaux mots, à l'oral ou à l'écrit ou par l'ajout de nouvelles informations à des mots déjà existants dans ce répertoire.

La variabilité d'acquisition du lexique, le plus fréquemment, dépend à un haut degré « de l'environnement linguistique, lui-même dépendant du statut socio-économique de l'enfant. » (ibid., p.108). Pour le reste du lexique, son appropriation est tributaire de l'environnement linguistique (propre à chaque lecteur et lié à ses histoires cognitives, social et culturel (ibid.)). Ces environnements peuvent être des facteurs de partage ou d'union entre les lecteurs.

Néanmoins, la possession d'un lexique mental riche favorise « l'automatisation » (Marin et Legros, 2008, p.44) de la reconnaissance des mots (décodage rapide et inconscient), qui est nécessaire au processus de compréhension dans la mesure où une identification rapide des mots libère les ressources attentionnelles du lecteur qui seront consacrées à comprendre plutôt qu'à identifier les mots écrits.

Cette automatisation peut être développée au moyen d'un enseignement spécifique. Dans ce sens, des études ont montré que « le système d'activation automatique des représentations orthographiques et phonologiques se constitue progressivement au cours de l'école primaire », selon Marin et Legros (ibid., p.43). Ainsi, la mise en place d'un enseignement/ apprentissage relatif aux habiletés phonologiques et orthographiques contribuera à l'acquisition d'une compétence de lecture.

La récurrence de l'identification lexicale qui repose sur le couple activation/assemblage donne lieu à des « représentations partielles » (Gineste et Le Ny, ibid., p.112) qui vont contribuer à la construction d'une représentation plus large. Ainsi, il s'agit d'un traitement cyclique qui s'appuie « sur une interaction constante et répétitive entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme » (ibid., p.113).

3.3. Le développement des habiletés de compréhension chez le jeune lecteur

La plupart des modèles présentés dans le cadre de cette recherche (Van Dijk et Kintsch, 1978, 1983 ; Kintsch, 1988, 1998 ; Giasson 1990, 2007, Snow, 2002), montrent que la construction du sens exige de la part du lecteur la mise en œuvre de processus intervenant à différents niveaux du traitement. Ils concernent un ensemble d'habiletés qui revêtent un aspect « holistique ou unitaire » (Giasson, 1990, p.5) à la lecture. Au vu de leur importance dans l'activité de construction du sens et de la complexité de leur mise en œuvre, Blanc (2010) plaide pour leur développement chez les enfants depuis l'âge préscolaire afin qu'ils puissent l'aider à poursuivre l'apprentissage de la lecture tout au long du primaire. Cette conviction, n'est pas le fruit du hasard, mais elle émane de recommandations d'experts (Fayol, 1996, 2005, voir Blanc, ibid., p.1) qui insistent sur le fait d'accorder un intérêt aux habiletés des enfants par le biais d'un apprentissage de la lecture en parallèle à celui de la compréhension ainsi que par « un entraînement explicite » (Blanc, op.cit.) aux compé-

tences mises en jeu en compréhension.

Son intérêt pour les habiletés de compréhension chez les enfants est appuyé par des recherches scientifiques qui confirment la nécessité de combiner simultanément le processus de décodage et le processus de compréhension et de développer les connaissances des enfants tout au long de leur apprentissage vu leur importance dans la construction du sens des textes.

L'introduction du modèle développemental des habiletés de compréhension (van den Broek et al., 2005, voir Blanc, 2010) en lecture s'est effectuée dans un contexte scientifique qui a connu des avancées considérables. Parmi ces avancées, il y a lieu de citer les travaux menés sur certaines compétences de haut niveau et qui ont énormément contribué à la mise en place de ce modèle (van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White et Lorch, 2005, voir Blanc, *ibid.*, p. 8). Il concerne, à la fois, la période cognitive du développement de l'enfant, située entre trois et huit ans, et le type de texte qui appartient au genre du récit. Ce type de texte est utilisé massivement par les chercheurs pour son accessibilité ainsi que pour la proximité de son contenu avec la vie quotidienne des enfants.

La définition de la compréhension d'un texte en termes de représentation mentale, a été construite sur la base d'observations des traitements effectués à partir d'un texte raconté (auditif, visuel ou audiovisuel) et à partir de connaissances préalables. Elle a permis de révéler les processus qui interviennent au cours de l'élaboration du modèle en situation. Cette mise au jour a ouvert la voie à plusieurs travaux qui ont permis de distinguer deux grandes catégories de processus : La première regroupe les processus orientés vers la conversion des unités linguistiques en unités sémantiques ; la deuxième concerne les processus qui ont pour tâche d'organiser l'ensemble de ces unités en une représentation mentale cohérente. L'intérêt des chercheurs dans le contexte de l'apprentissage de la lecture a beaucoup plus porté sur la première catégorie concernant les processus du décodage (Catts, Fey, Zhang et Tomblin, 1999 ; Ehri, Nunes, Stahl et Willows, 2001 ; Perfetti, 2003 ; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky et Seidenberg, 2001, Whitehurst et Lonigan, 1998, voir Blanc, *ibid.*) et plus précisément le rôle des connaissances langagières de base (la conscience phonologique, la connaissance des lettres de l'alphabet et du vocabulaire).

La seconde catégorie de processus liés aux habiletés et/ou stratégies de compréhension des jeunes lecteurs du primaire et même du préscolaire, connaît peu de considération. Ainsi, la saisie de ces habiletés chez les enfants non lecteurs et lecteurs débutants est comparée aux processus cognitifs des adultes afin de confirmer ou d'infirmer leurs similitudes et afin de pouvoir se prononcer sur leur efficacité et sur les niveaux de traitements sur lesquels ils opèrent. L'objectif est d'avoir une vision précise sur le développement des habiletés de compréhension chez l'enfant (Blanc, *ibid.*). Pour y parvenir, il est admis que « les compétences en matière de compréhension de textes sont fonction du développement cognitif de l'enfant : l'accumulation d'expériences va lui permettre d'enrichir ses connaissances générales sur le monde et ses connaissances sur les stratégies qui fonctionnent, affectant par conséquent ses habiletés en matière de compréhension. » (*ibid.*).

Il est également supposé que les habiletés langagières de base et les habiletés de compréhension interagissent de manière dynamique.

Des travaux menés sur les habiletés de compréhension chez les jeunes lecteurs confirment les supposés concernant le développement simultané des processus langagiers de base et les processus de compréhension. En effet, à l'aide de techniques en rapport avec des histoires racontées ou regardées (modalités auditive et audiovisuelle), il a été possible de constater des habiletés de compréhension chez des enfants d'âge préscolaire, comme leur capacité à inférer des relations (Blanc, 2010). Ces études ont permis aussi d'anticiper sur leur manifestation, plus tard, en cours d'apprentissage de la lecture indépendamment même de leurs habiletés langagières de base (van den Broeck et al., 2005, voir Blanc, *ibid.*, p.11).

D'autres travaux mettent l'accent sur la complexité de la relation (Blanc, *ibid.*) entre les habiletés langagières de base et les habiletés de compréhension. D'où la nécessité de considérer le développement des deux habiletés de manière différente. Ceci s'explique par plusieurs cas de figures. Dans certains cas les difficultés de compréhension sont liées à des difficultés de décodage. Elles sont engendrées par les limites des ressources attentionnelles entièrement consacrées au déchiffrage et ne laissant ainsi guère de place aux mises en relation des mots et des phrases pour élaborer une représentation cohérente (Perfetti, 1985, voir Blanc, *ibid.*).

Dans cette situation, l'habileté à décoder est la condition *sine qua non* pour accéder au sens du texte. Mais une bonne habileté de décodage ne peut assurer à elle seule une bonne habileté de compréhension du texte (Stohard et Hulme, 1996 ; Yuill et Oakhill, 1991, voir Blanc, *ibid.*, p.12) parce qu'elle s'améliore avec l'avancée en âge et le caractère explicatif des rapports entre l'habileté de compréhension avec cette habileté va diminuer avec le temps (Perfetti, Landi et Oakhill, 2005 ; Saarnio, Oka et Paris, 1990, voir Blanc, *ibid.*).

Un troisième groupe de recherche va consolider l'idée que les habiletés langagières de bases sont séparées des habiletés de compréhension du fait qu'il est difficile de décrire la relation qui existe entre le vocabulaire, la connaissance de sa signification et les habiletés de compréhension de texte (Blanc, *ibid.*). Il a été démontré qu'une méconnaissance du vocabulaire et de son sens ne déstabilisait pas la compréhension du texte (Freebody et Anderson, 1983, voir Blanc, *ibid.*). De même, une parfaite connaissance du vocabulaire et de sa signification ne mène pas forcément à saisir le sens du texte (Pany, Jenkins et Schrek, 1982, Cain et Oakhill, 2004. Cain, Oakhill et Lemmon, 2005 ; Ehrlich et Remond, 1997 ; Stohard et Hulme, 1992, voir Blanc, *ibid.*). Cette relation entre vocabulaire et compréhension est, elle aussi, soumise à une évolution avec l'avancée en âge des enfants. Ainsi, la compréhension en lecture exige davantage que la connaissance du vocabulaire.

C'est sur la base des résultats des trois groupes de travaux que van den Broek et ses collègues (2005, voir Blanc, *ibid.*) vont introduire leur modèle du développement des habiletés de compréhension des enfants (voir **Figure 7**) qui s'appuie sur trois principes fondamentaux : le développement précoce des habiletés de compréhension, en simultané des habiletés langagières de base, et l'évaluation de ses habiletés à partir de situations en dehors du texte écrit (à partir de séquences d'images

par exemple).

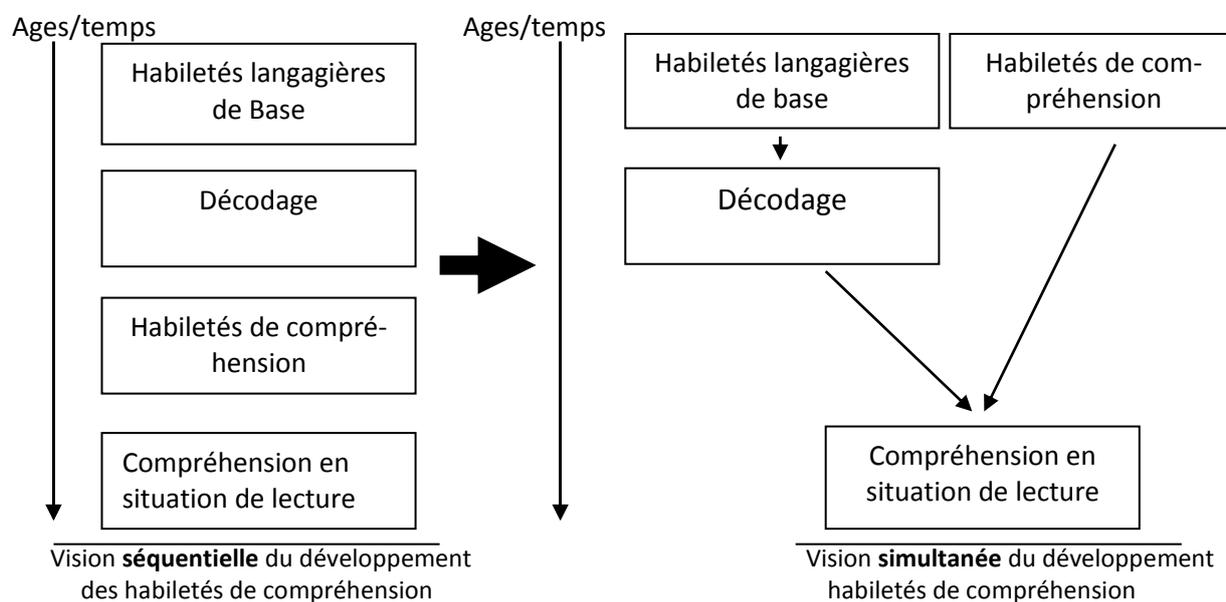


Figure 7 : Le modèle du développement des habiletés de compréhension proposé par van den Broek et al. 2005 (Blanc, 2009, p. 13)

L'analyse fine du développement de ces processus est menée selon une approche quantitative et qualitative vu que ce développement se manifeste à travers un nombre important de connexions établies entre les informations, mais aussi à travers leur nature et leur type. Recenser le nombre d'événements rappelés est insuffisant et il est nécessaire de s'appuyer sur la nature des relations établies (spatiale, temporelle, causale, émotionnelle) et leur type (locale, globale) (Blanc, 2010, p.14).

Il a été démontré à partir des trois groupes de travaux ayant contribué à la mise en place du modèle développemental des habiletés de compréhension, que la compréhension d'un texte ne dépend pas de l'automatisme des mots, mais de compétences « de haut niveau ». Selon Oakhill et Cain (2007, voir Blanc, *ibid.*), ce sont trois compétences fondamentales pour la compréhension, observées chez des enfants âgés entre 7 et 9 ans : « La capacité à utiliser les connaissances en matière de structure de récit, la capacité de produire des inférences, la capacité à auto-évaluer le produit de la compréhension en cours » (Blanc, *ibid.*).

L'étude des relations entre ces trois compétences s'impose afin de saisir leur influence sur le développement des habiletés de compréhension. Oakhill et Cain (2007, voir Blanc, *ibid.*, p.15), en combinant trois méthodes d'investigation (appariement d'individus avec la manipulation de variables (habiletés et âges), études longitudinales, et observation des effets d'un entraînement) sont parvenus à déterminer que ces trois compétences sont « reliées causalement aux habiletés de compréhension ». Cette analyse permet de dépasser la conception qui distingue le mauvais et le bon compreneur par leur niveau de compréhension d'une même histoire.

Et ses résultats contribuent à mettre en place des aides afin de remédier aux compétences déficientes chez les mauvais compreneurs. (Blanc, 2010, p. 14). Ainsi, en termes d'enseignement, les compétences qui œuvrent dans le développement des habiletés de compréhension doivent être sollicitées dans les programmes de remédiation qui doivent également prendre en considération que les compétences qui permettent d'avoir des indications sur le développement des habiletés de compréhension en lecture sont différentes de celles qui fournissent des informations sur le développement des habiletés de lecture de mots. Ils doivent enfin se focaliser sur les stratégies qui visent à produire des inférences, à auto-évaluer la compréhension en cours, et à utiliser les connaissances sur la structure des textes. (ibid.)

La présentation du modèle développemental des habiletés de compréhension ainsi que les travaux sous-tendant sa mise en place, montrent que les jeunes lecteurs cantonnés le plus souvent dans la seule capacité du décodage développent précocement des compétences de compréhension semblables même à celles des adultes.

Ces conceptions du développement des habiletés de compréhension peuvent être généralisées dans la mesure où elles s'appuient, dans leur définition de la compréhension, sur des modèles cognitifs (van Dijk et Kintsch en l'occurrence) qui regroupent des processus et des niveaux de représentations communs à tous les individus.

3.3.1. Les inférences

Parmi les processus mis au jour par les travaux de la deuxième génération de recherche sur la compréhension (voir Blanc et Brouillet, 2005) et parmi les compétences de haut niveau qui concourent au développement des habiletés de compréhension (Oakhill et Cain, 2007, voir Blanc, 2010), les inférences, qui ont une influence notable sur la construction de la représentation mentale.

Par inférence, il est convenu de désigner toute information qui n'est pas mentionnée de manière explicite dans le texte et qui nécessite, pour son élaboration, la jonction soit de plusieurs éléments textuels entre eux, soit le recours aux connaissances (générales ou spécifiques) antérieures du lecteur. (Voir Blanc et Brouillet, 2005, p.21).

Pour Denhière et Baudet (1992), elle serait « une information qui consiste en une adjonction, à un état spécifié d'information, de nouveaux éléments dépendant de l'état de départ. » (p.8).

Pour Rossi et Campion (2008, voir Giasson, 2012), « l'inférence est une information qui n'est pas explicitée, mais que le lecteur doit produire afin de rendre cohérente la représentation qu'il élabore. » (p. 236). Ces définitions s'entendent sur le fait qu'il est question d'information non donnée directement par le texte et qu'il y a lieu d'opérer des mises en relation pour l'obtenir. L'information obtenue est nécessaire pour maintenir la cohérence de la représentation. Ces mises en relation ont donné lieu à des catégorisations de l'inférence qui diffèrent d'un auteur à un autre (Trabasso, 1981 ; Beach et Brown, 1987 ; Cunningham, 1987, voir Giasson, ibid. ; van Dijk et Kintsch, 1983 ; Richard, 1990, voir Denhière et Baudet, ibid.).

Il sera question ici d'une présentation des types d'inférences nécessaires à la compréhension du texte.

Pour la majorité des auteurs, il est admis que :

- les inférences *de liaison* (Denhière et Baudet, 1992) ont pour rôle de relier des informations construites à partir d'éléments provenant du texte. Elles assurent la cohérence de la représentation construite en comblant les vides explicites laissés par le texte.
- les inférences *logiques* (Denhière et Baudet, *ibid.* ; Giasson, 2007, 2012) obéissent à « certaines démarches d'implication relevant du domaine de la logique afin de déterminer leur valeur de vérité » (Denhière et Baudet, *ibid.*, p.85). Elles découlent directement du texte.
- les inférences *pragmatiques* (Giasson, *ibid.*) sont établies à partir des schémas ou des connaissances du lecteur. Elles renvoient à des informations sous-entendues par les phrases mais qui ne sont pas nécessairement vraies. Elles regroupent plusieurs types selon l'objet de l'inférence (lieu, temps, agent, action, et instruments) (Giasson, *ibid.*)

Giasson (*ibid.*) propose d'autres types d'inférences :

- Les inférences de *cohérence* qui se subdivisent en inférences de cohérence *locale* qui assurent des relations entre des éléments du texte contigus (mots, groupe de mots, phrases et propositions) ; et en inférences de cohérence *globale* qui ont pour fonction de relier des éléments éloignés dans le texte.
- Les inférences *d'élaboration* ou qui contribuent à l'enrichissement de la représentation mentale mais ne participent pas à l'établissement de sa cohérence.
- Les inférences *créatives* ressemblent aux inférences pragmatiques dans le sens où elles s'appuient totalement sur les connaissances du lecteur.

L'ensemble de ces inférences sont présentées isolément contrairement au modèle *conceptuel des inférences* de Cunningham (1987, voir Giasson, 2007) qui s'appuie sur une typologie semblable à celles présentées plus haut mais qui est replacée dans le contexte du texte (**Figure 8**).

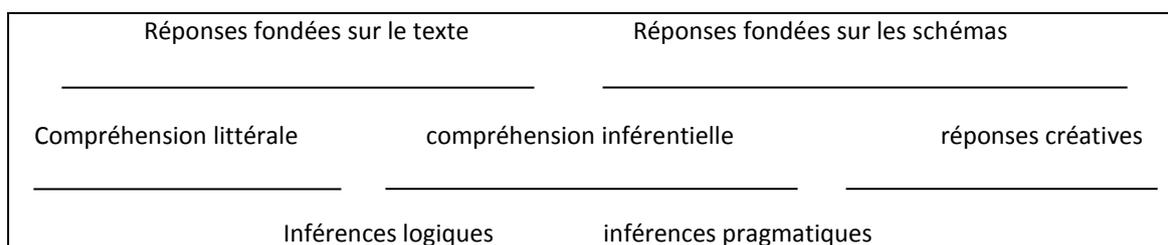


Figure 8 : échelle des inférences de Cunningham (Giasson, 2007, p.61)

Il est clair à partir de ces catégorisations et plus particulièrement à partir de celle de Cunningham, que l'élaboration d'inférences permet un double accès au texte : un accès au niveau littéral de la compréhension à partir des éléments explicites dans le texte ; et un accès à son niveau inférentiel au moyen de liens établis soit entre éléments textuels, soit entre segments du texte d'une part, et les connaissances du lecteur, d'autre part.

Il y a lieu de faire remarquer que les connaissances du lecteur interviennent en force dans le processus de construction du sens. Elles sont convoquées depuis les premiers traitements concernant la reconnaissance du vocabulaire, jusqu'aux traitements supérieurs en rapport avec l'établissement d'inférences et avec l'enrichissement de la représentation mentale. C'est pourquoi dans la prochaine section un regard sera porté sur cette variable du processus interprétatif.

3.3.2. Les connaissances dans le processus interprétatif

Les experts et les modèles théoriques (van Dijk et Kintsch, 1983, Kintsch, 1988, 1998. van den Broek et al., 2005, voir Blanc, 2010) sont unanimes pour reconnaître le rôle fondamental des connaissances du lecteur ainsi que sur la nécessité de les développer chez les enfants puisque leur inexistence ou leur déficience peut entraîner une rupture dans la compréhension voire même un échec. Ces constats ont été confirmés à partir de travaux ayant révélé des différences dans les performances des lecteurs dans la mémorisation d'un texte et dans l'apprentissage à partir d'un texte (Kintsch, 1990 ; Kintsch, 1986 ; Kintsch et Kintsch, 1991, Mannes et Kintsch, 1987, voir, Deschênes, 1994, p. 103). Il s'est avéré que l'organisation des connaissances en mémoire est à l'origine de ces divergences.

À l'issue de ces études et des modélisations de la compréhension (Van Dijk et Kintsch, 1978, 1983 ; Kintsch, 1988, 1998), il est admis deux représentations construites : « une représentation du contenu propositionnel (microstructurelle) et [de] la structure du texte (macrostructurelle) » (Deschênes, *ibid.*) et une représentation de la situation décrite par le texte (le modèle de situation).

Sur le plan cognitif, ces deux niveaux distincts correspondent à deux catégories « de représentations des connaissances » découvertes par Le Ny et réétudiées par Denhière et Baudet 1992 ; Baudet et Denhière, 1989 ; Baudet, Denhière et Legros, 1990 (voir Deschênes, *ibid.*, p.104). Selon ces auteurs, Le lecteur construit « des représentations occurrentes » (Deschênes, *ibid.*) constituées d'informations en provenance du texte, et des connaissances activées à partir de la mémoire à long terme. Ces dernières connaissances constituent la base de données de la mémoire à long terme et permettent de « catégoriser et de structurer l'information nouvelle apportée sur le texte et l'intégrer aux connaissances antérieures de l'individu. » (Denhière et Baudet 1992, p. 39, voir Deschênes, *ibid.*). À l'issue de ces traitements, il parvient à élaborer une « représentation type » (Le Ny, 1989) qui correspond au modèle de situation.

Ainsi, les connaissances se présentent comme le noyau du processus interprétatif, d'où une analyse plus approfondie des éléments qui y sont en relation, en l'occurrence les processus cognitifs et les structures de connaissances. Les processus ayant déjà fait l'objet d'une présentation dans les sections précédentes (2.2.1 et 3.3.), il y a lieu seulement d'expliquer leur rapport avec ces connaissances. Dans ce sens, ils sont considérés comme « des opérations qui interviennent sur les structures cognitives pour les changer, les modifier, de telle sorte que le lecteur arrive à construire une représentation mentale cohérente du texte lu. » (Deschênes, *ibid.*, p.107).

Il existe plusieurs types de processus. Deschênes (1994) en recense une dizaine parmi les plus connus dans les théories de la compréhension : « la perception, le passage signifiant/signifié, l'analyse syntaxique, la construction de propositions psychologiques, la construction de la signification des phrases, la hiérarchisation, l'organisation, l'intégration, la recherche et le recouvrement en mémoire, la production et la gestion. » (ibid., p. 107-108)

Ces processus opèrent sur « des structures de connaissances ou des structures cognitives » qui sont « des représentations de l'information dans la mémoire des individus ». (ibid., p. 109). Il y a lieu de distinguer entre les connaissances déclaratives en rapport avec des faits, des phénomènes et des relations et les connaissances procédurales en corrélation avec le savoir comment (Chi, 1987 ; Cordier, Crépault, Denhière, Hoc, George et Richard, 1990 ; Tardif, 1992, voir Deschênes, ibid.). Dans ce sens, l'évaluation du savoir-lire peut porter sur les connaissances déclaratives portant sur le contenu du texte, mais aussi sur les connaissances procédurales portant sur l'activité de lecture (ibid.).

Quant aux connaissances, il en existe différents types selon les recherches menées dans le domaine de l'éducation et de la psychologie (**Figure 9**). Pour Alexander, Schallert et Hare, cités par Deschênes (ibid., pp. 110-111), les connaissances renvoient « à tout ce que l'individu sait ou croit savoir indépendamment de la valeur de vérité. Les connaissances recouvrent donc des informations, des habiletés, des expériences, des croyances, des souvenirs, etc. ». Cela montre que les connaissances existant dans la mémoire du lecteur peuvent ne pas être vraies mais dans sa conception, elles le sont.

Pour ces mêmes auteurs, les connaissances se divisent en deux types : les connaissances conceptuelles (subdivisées en connaissances de contenu et connaissances linguistiques), et métacognitives (composées de connaissances sur la personne, sur les tâches et sur les stratégies). Les connaissances de contenu concernent généralement des savoirs relatifs à des domaines et à des textes, et connues sous l'appellation de « connaissances thématiques » (Valencia, Stallman, Commeyras, Pearson et Harteman, 1991, voir Deschênes, ibid., p.112). Les connaissances linguistiques regroupent les connaissances phonologiques, orthographiques, syntaxiques, textuelles, relatives aux structures des textes et pragmatiques (Giasson, 1990 ; 2007). En relation avec les connaissances conceptuelles, les connaissances sur les mots ou sur le vocabulaire font également partie de cette catégorie. Elles identifient aussi les « connaissances socioculturelles » définies comme « un ensemble de croyances partagées par les groupes auxquels appartient l'individu et qui « filtrent les informations qu'il reçoit, colorant ainsi la signification attribuée aux réalités perçues » (Deschênes, ibid., p. 113). Brown et ses collaborateurs, cités par Deschênes (1994, p.113) supposent qu'un même concept peut avoir différentes significations selon le contexte dans lequel il est présenté et activé et selon la lecture faite du contexte par le lecteur.

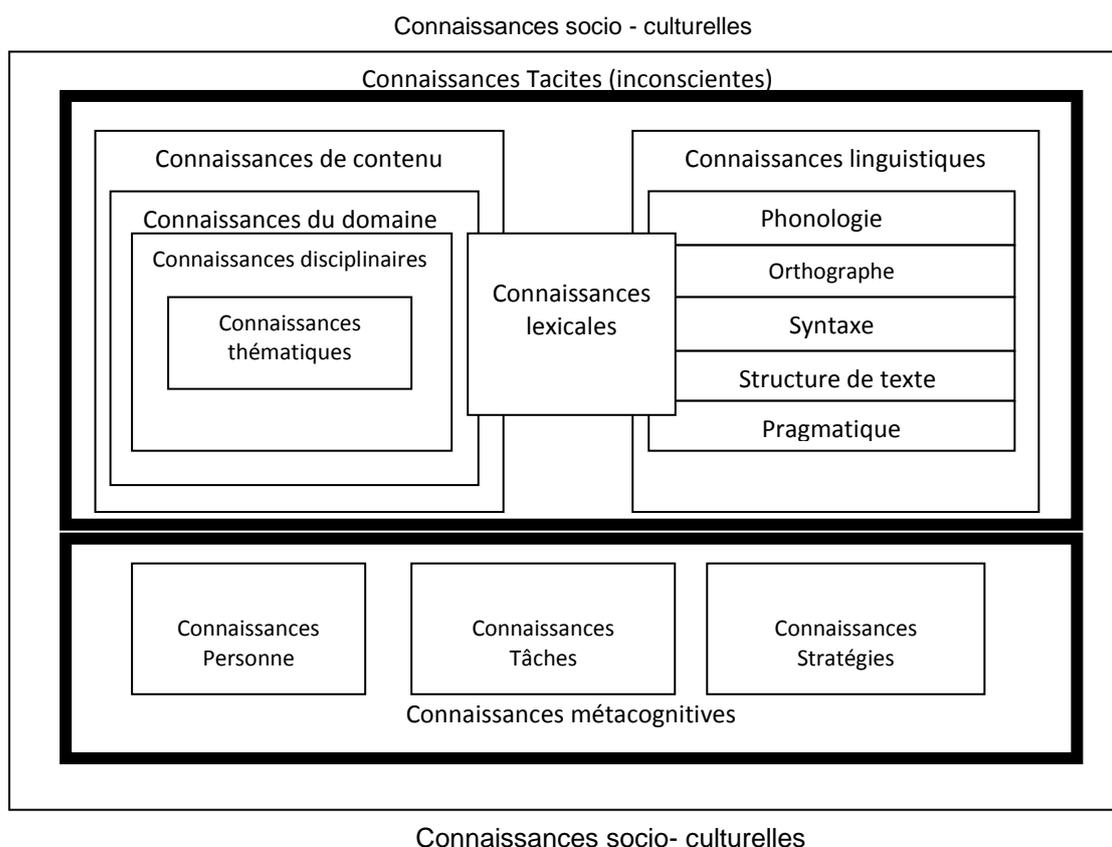


Figure 9 : Représentation schématique des différents types de connaissances (inspirée de Alexander, Schallert et Hare, 1991, voir Deschênes, 1994, p.111)

À l'issue de cette classification des processus et des connaissances, a été élaborée une catégorisation qui associe les processus cognitifs décrits ci-dessus et les types de connaissances, résumée dans le tableau suivant :

Processus cognitifs	Connaissances
La perception	Phonologique et orthographique
Le passage signifiant/signifié	Lexicale
L'analyse syntaxique	Syntaxe
La construction de propositions psychologiques	Lexicale
La construction de la signification de phrase	Thématique et pragmatique
La hiérarchisation	Domaine et structure de texte
L'organisation	Domaine
L'intégration	Domaine
La recherche et le recouvrement de mémoire	Métacognitive et domaine
La production	Linguistique et pragmatique
La gestion	Métacognitive

Tableau 1 : Association entre les processus cognitifs et les connaissances (Deschênes, 1994, p.113)

Le fonctionnement de ces associations (Deschênes, 1994) (**Tableau 1**) débute au contact des signes perçus à partir du texte qui va enclencher dans la mémoire du lecteur ses connaissances phonologiques et orthographiques. Le passage du signifiant/signifié et la construction des propositions psychologiques s'effectueront au moyen des connaissances lexicales puisqu'elles vont permettre l'accès à la signification des différents concepts mis en relation. Pour effectuer l'analyse syntaxique des phrases, le lecteur va convoquer ses connaissances syntaxiques afin de construire leur signification. Le maintien de leur cohérence locale dépend des connaissances thématiques du lecteur dont la qualité générera les inférences de liaison. L'intervention des connaissances pragmatiques à ce stade précisera le sens des phrases, lié souvent au contexte. Les connaissances du domaine vont contribuer à la hiérarchisation, à l'organisation et à l'intégration des informations recueillies du texte en vue de la construction d'une cohérence globale.

La hiérarchisation peut également s'effectuer au moyen des connaissances sur la structure du texte. La recherche, la récupération des informations et la gestion de la compréhension s'appuient sur des connaissances métacognitives liées au lecteur, aux tâches et aux stratégies tandis que le processus de production est tributaire des connaissances linguistiques du lecteur. Il est également supposé que le processus de recherche et de recouvrement fait intervenir des connaissances du domaine et de leur niveau d'organisation.

L'analyse de la relation entre les processus et les connaissances (Deschênes, *ibid.*) a permis de mettre en exergue deux dimensions générales des connaissances : les connaissances *conceptuelles* et les connaissances *métacognitives*. Le passage d'une dimension à une autre est décrit comme étant une transition entre un état qualifié de « tacite » (inconscient) (Alexander, Schallert et Hare, 1991, voir Deschênes, *ibid.*, p.110) à un autre état caractérisé d'explicite puisque le lecteur va délibérément faire intervenir, en cours de compréhension, des connaissances en rapport avec ses croyances, ses expériences mais aussi en rapport avec la tâche de lecture et avec les stratégies qui vont l'aider à construire le sens d'un texte.

Dans ce sens, l'activité de compréhension requiert non seulement la mobilisation d'un ensemble d'habiletés considérées comme étant « un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou les expériences » (Cornaire et Germain, 1991, p.37), mais aussi le recours à des stratégies qui sont « des démarche(s) consciente(s) mises en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif. » (Williams, 1989, cité par Cornaire et Germain, *ibid.*).

3.4. Les stratégies dans la compréhension de textes

Parmi les aspects du processus de compréhension de texte figurent les stratégies de lecture dont le rôle n'est pas des moindres puisqu'elles permettent au lecteur, en parallèle à ses habiletés, de faire face aux tâches auxquelles il est confronté.

Il existe plusieurs définitions d'une stratégie de lecture. Ne seront retenues dans le cadre de ce travail que celles établies sur la base d'opposition avec les habiletés et dans une perspective d'enseignement.

Dans ce sens, il est question dans le champ de l'éducation, de stratégie « lorsque le lecteur décide consciemment d'utiliser un moyen ou une combinaison de moyens pour comprendre un texte, soit parce qu'il prévoit les difficultés de texte, soit parce qu'il éprouve effectivement une difficulté ou encore qu'il veuille retenir plus d'informations du texte. » (Giasson, 2012, p 252-253). Il est clair que l'emploi d'une stratégie est en rapport avec des buts et des objectifs tracés par le lecteur afin de pallier aux difficultés surgissant en cours de lecture. En l'absence de but bien déterminé, le déploiement de stratégies serait impossible (Deschênes, 1991). Il est évident aussi que le lecteur ne se limite pas à une seule stratégie, mais a recours à plusieurs d'entre elles. Cela montre qu'il opère des choix contrôlés (Reed, 2007) à l'intérieur d'un ensemble, contrairement aux habiletés qui lui sont imposées du fait qu'elles sont automatisées (Afflerbach, Pearson et Paris, 2008, voir Giasson, 2012).

Il existe plusieurs ensembles de stratégies recensés dans le cadre des paradigmes de recherche du français langue maternelle (FLM) et français langue étrangère (FLE). Les stratégies recensées sont celles du lecteur expert qui servent de pré-alables afin de déterminer celles du lecteur débutant.

Dans ce sens Pressley, Borkowski et Schneider, cités par Deschênes (ibid., p.30) définissent, dans le cadre de leur modèle du *Good strategy User* (utilisateurs de bonnes stratégies), les lecteurs performants comme « des individus ayant un bon répertoire de stratégies de mémoire, de compréhension et de résolution de problème » et ayant « les métaconnaissances nécessaires à la sélection, la mise en œuvre et le réajustement de leurs stratégies en fonction de la tâche et des buts poursuivis. » (ibid.).

Ces auteurs s'inscrivent dans une démarche intégrative d'apprentissage de la lecture qui préconise l'acquisition des habiletés de base de la lecture en même temps que l'acquisition des stratégies de compréhension et de leur contrôle (Nisbet et Shucksmith, 1988, voir Deschênes, ibid.). Cette démarche connaît actuellement un consensus chez plusieurs chercheurs tels que Deschênes (1990), Entwistle et Waterson (1988), Jones, Amiran et Katims (1985), Maria (1990), Wade et al. (1990), Weinstein (1987) (voir Deschênes, ibid., p.31).

Pour une tâche de lecture destinée à des lecteurs experts, les stratégies d'apprentissage et de compréhension, établies par Deschênes (ibid.) regroupent deux grands types de stratégies (Flavell, 1981, 1985 ; Garner et Alexander, 1989 ; Lefebvre- Pinard et Pinard, 1985 ; McCombs et Whisler, 1989, voir Deschênes, ibid.) : les *stratégies cognitives* qui vont aider le lecteur à poursuivre ses objectifs ; et les *stratégies métacognitives* qui vont lui permettre de gérer et de contrôler sa lecture. Il est reconnu aussi des stratégies de type *affectif* et qui sont en relation avec « la motivation, l'intérêt et les états émotifs du lecteur en rapport avec les tâches à réaliser ou avec la situation d'apprentissage en général. » (Weinstein, 1987, Deschênes, Bourdages, Michaud et Lebel, 1990, voir Deschênes, ibid., p.31).

Pour les deux principales catégories de stratégies (cognitive et métacognitive), correspondent des étapes de la lecture qui consistent à la préparer, à la planifier ainsi qu'à l'évaluer. À chaque typologie est également associé un ensemble d'objectifs qui deviennent à leur tour des stratégies pouvant être réalisées par un lecteur une

fois mis en relation avec un moyen ou une action (Deschênes, 1991.). Le tableau suivant (**Tableau 2**) reprend les informations relatives aux trois étapes de la lecture, aux stratégies correspondantes ainsi qu'aux objectifs concernant chaque typologie de stratégies :

Etapes de la lecture	Types	Stratégies (objectifs)
Préparer la lecture	métacognitif	Identifier la motivation Déterminer des buts Identifier les tâches à réaliser Prendre conscience des aspects affectifs sélectionner les stratégies préciser le temps
	cognitif	Activer les connaissances Anticiper les contenus Se familiariser avec le vocabulaire
Faciliter la compréhension	métacognitif	Superviser la démarche Ajuster la démarche
	cognitif	Sélectionner les informations importantes Organiser les informations Intégrer les informations
Evaluer la compréhension	métacognitif	Faire le point sur la motivation Vérifier l'atteinte des buts Vérifier la réalisation de la tâche Vérifier l'affectif Vérifier l'efficacité des stratégies Faire le point sur le temps Identifier les connaissances acquises.
	cognitif	Produire des connaissances Transférer des connaissances

Tableau 2: Stratégies d'apprentissage et de compréhension (Deschênes, 1991, p.32)

En phase de préparation de la lecture (Deschênes, *ibid.*, p.33), le lecteur fait intervenir des stratégies métacognitives et des stratégies cognitives. Les stratégies métacognitives consistent à :

- *Identifier la motivation.* L'accomplissement d'une tâche est tributaire de la force intrinsèque ou extrinsèque (Vienneau, 2011, p.216) au lecteur et qui le guide vers l'action. C'est pourquoi la meilleure façon de le motiver est de le rendre autonome par le biais d'une prise en charge de sa propre démarche cognitive. Ce qui accroît le taux de réussite de la tâche.
- *Déterminer des buts.* Plusieurs recherches (Mannes, 1988 ; Wades et al., 1990 ; De Jongs et Simons, 1988, voir Deschênes, *ibid.*), ont montré que les lecteurs flexibles sont ceux qui ont la capacité de reconnaître les buts différents de la lecture, de s'ajuster en fonction en modifiant le temps de leur lecture. Elles ont également révélée qu'une connaissance du but de la lecture permet de mobiliser les structures de connaissances et les stratégies adéquates.
- *Identifier les tâches à réaliser.* Une connaissance de la tâche, de ses exigences et des processus cognitifs qui lui sont sous-jacents facilite l'apprentissage. dans la mesure où il a été démontré que la difficulté éprouvée en face d'une tâche est liée à une méconnaissance de ses caractéristiques. Il a également été

prouvé que la difficulté d'une tâche exige la mobilisation de davantage de stratégies et de compétences générales en compréhension.

- *Prendre conscience des aspects affectifs* : Plusieurs recherches (Sadoski, Goetz, et Kangiser, 1988, voir Deschênes, 1991.) ont fait remarquer que l'organisation des informations par les lecteurs est en étroite relation avec leurs réactions affectives. Ceci s'explique par l'idée que les concepts sont enregistrés en mémoire avec leurs réactions émotives ainsi qu'avec le contexte de leur acquisition (Denhière et Le Ny, 1980 ; Martins, 1982, voir Deschênes, ibid.).
- *Sélectionner les stratégies*. Le choix d'une stratégie est déterminant dans la réussite ou dans l'échec de l'apprentissage. Ce choix est déterminé par la nature de la tâche, par les objectifs de la lecture et par le texte à lire. Ainsi, le choix d'une bonne stratégie montre que le lecteur possède une connaissance des stratégies et qu'il dispose d'un répertoire riche. Cela révèle aussi que, d'une part, il a une bonne connaissance de soi et des spécificités de la tâche et, d'autre part, qu'il a une parfaite maîtrise des stratégies et de leurs régulations.
- *Préciser le temps*. La délimitation du temps de lecture est fonction de plusieurs facteurs et peut être la cause d'échec s'il n'est pas bien évalué. Plusieurs travaux de chercheurs (voir Deschênes, 1991, p. 34) montrent que la planification du temps de la lecture est en corrélation avec les caractéristiques de la tâche à réaliser, les objectifs visés, le texte à lire et les connaissances initiales des lecteurs. Par exemple, Reinking (1988, voir Deschênes, ibid.) a montré que la lecture d'un texte sur un ordinateur est plus rapide après un entraînement préalable. Renaud (1988, voir Deschênes, ibid.) rend compte d'une expérience qui révèle que le temps de lecture diffère selon le contenu des phrases. Mannes (1988, Deschênes, ibid.) a trouvé que le temps accordé aux informations selon leur degré d'importance est variable en fonction des objectifs visés. À titre d'exemple, pour faire un résumé, l'importance est accordée aux informations situées au niveau supérieur de la hiérarchie. Pour Cession et Denhière (1985, voir Deschênes, ibid.) les connaissances antérieures des lecteurs ont une influence sur le temps de la lecture dans la mesure où les lecteurs, possédant moins de connaissances antérieures, avaient besoin d'un temps de lecture supérieur à ceux qui ont davantage de connaissances.

Les stratégies du type cognitif concernent la capacité à :

- *Activer les connaissances*. Les connaissances antérieures du lecteur jouent un rôle déterminant dans l'appropriation de nouvelles informations (Afflerbach, 1990 ; Alvarez et Risko, 1989 ; Alverman et Hague, 1989 ; Alverman et Hynd, 1989 ; Deschênes, 1988a ; Hynd et Alverman, 1989 ; Maria, 1989,1990 ; Roller, 1985, 1990 ; Stahl, Jacobson, Davis et Davis, 1989 ; Townsend et Clarihew, 1989, voir Deschênes, ibid.). Plusieurs travaux de chercheurs ont montré qu'elles interviennent dans le processus de compréhension notamment au niveau de la sélection et de l'organisation des informations ainsi qu'au niveau du transfert de connaissances. Elles ont également une influence sur les performances des lecteurs. Pressley et ses collaborateurs (1989, voir Deschênes,

op.cit., p.35) ont montré qu'une connaissance du domaine de référence du texte ne laisse pas place à une lecture stratégique. En outre, certaines connaissances - entre autres les connaissances métalinguistiques - sont primordiales pour la compréhension. Parmi celles-ci, la connaissance de l'organisation des textes qui, selon certains chercheurs (Baker et Brown, 1984 ; Finley et Seaton, 1987, Meyer, Brandt et Bluth, 1980, voir Deschênes, 1991) facilite la compréhension du texte. C'est pourquoi, il est préconisé la mise en œuvre en classe, d'activités de pré lecture afin de permettre aux lecteurs de traiter les informations du texte.

- *Anticiper le contenu.* Selon Brown et ses collaboratrices (Armbruster et Brown, 1984 ; Brown, Palincsar et Armbruster, 1984 ; voir Deschênes, ibid.) prédire le contenu du texte est une opération mentale très importante puisqu'elle simplifie la compréhension du texte. D'autres chercheurs tels qu'Afflerbach (1987, voir Deschênes, ibid.) ont remarqué que l'élaboration d'hypothèses sur le contenu du texte est l'une des stratégies fondamentales contribuant dans la construction de l'idée principale du texte. La mobilisation de cette stratégie dépend principalement des connaissances antérieures des lecteurs. Maria (1989, voir Deschênes, ibid.) propose les débats en groupe comme activité afin de permettre aux lecteurs à faible étendue de connaissances antérieures de pouvoir se préparer à l'anticipation des contenus.
- *Se familiariser avec le vocabulaire.* Un texte contenant des mots difficiles ne permet pas l'accès à son sens. C'est pourquoi une connaissance du vocabulaire facilite la construction de la microstructure du texte selon les travaux de Stahl et ses collaborateurs (1989, voir Deschênes, ibid.). Ces derniers avancent également que le déploiement de mots difficiles conduit à des rappels moins performants. Il est possible de pallier les difficultés du vocabulaire du texte lu, par des enseignements spécifiques (Maria, 1990, voir Deschênes, ibid.) consistant à faire découvrir aux lecteurs, par eux-mêmes, le sens des mots en recourant à des procédés comme l'utilisation du contexte, l'analogie, les synonymes familiers ainsi que la production de phrases contenant les mots qui sont objets de difficultés.

Pour faciliter sa compréhension, le lecteur doit suivre attentivement le processus de compréhension afin de pouvoir intervenir au bon moment pour apporter les corrections nécessaires pour sa poursuite et pour son bon déroulement. Pour y parvenir, il fait intervenir deux stratégies de type métacognitif, qui renvoient à la supervision et à l'ajustement de la démarche.

- *La supervision de la démarche.* Selon plusieurs chercheurs (Baker et Brown, 1984a, Brown et al., 1984, Miller, 1985 ; Yussen, Mathews et Hiebert, 1982, voir Deschênes, ibid., p.36), cette stratégie permet de superviser le bon déroulement du processus cognitif afin de vérifier sa conformité avec ce qui a été prévu au départ. À titre d'exemple, le lecteur est amené à observer les résultats obtenus par l'utilisation d'une telle stratégie et le degré d'atteinte des objectifs (de Jong et Simons, 1988). La stratégie de supervision permet également d'identifier les difficultés qui peuvent surgir en cours de lecture. Selon Maria (1990, voir Deschênes, ibid.), les faibles lecteurs ont beaucoup de

difficultés à saisir la raison pour laquelle ils ne comprennent pas, contrairement aux bons lecteurs chez qui il a été constaté une surestimation de la compréhension (Baker et Brown, *ibid.* ; Glenberg, Wildinton et Epstein, 1982 ; Maki et Berry, 1984 ; Surgent, 1985 ; Waern et Askwall, 1981 ; Zabrocky et al., 1987, voir Deschênes, 1991).

- *L'ajustement de la démarche.* En cours de lecture, le lecteur peut rencontrer certaines difficultés. C'est à ce moment-là qu'il doit apporter les réajustements nécessaires soit en modifiant la planification de départ, soit en changeant de stratégie pour une nouvelle lui permettant de résoudre le problème. Il est possible que le lecteur puisse situer le problème, mais ignore la stratégie qui conduit à sa résolution. C'est pourquoi, la connaissance des stratégies, de leurs choix et des spécificités des tâches à exécuter, se révèle indispensables.

Sur le plan cognitif, trois processus sont fondamentaux pour la compréhension et déterminants pour les actions à déployer. Il s'agit de la sélection des informations importantes, l'organisation de ces informations et leur intégration aux connaissances existantes.

- *Sélectionner les informations importantes.* Le repérage des informations pertinentes est indispensable pour le processus de compréhension. Selon Winograd (1984, voir Deschênes, *ibid.*, p.37), il permet de distinguer les bons lecteurs des mauvais lecteurs. En outre, cette organisation des informations essentielles se fait grâce aux indices textuels (Deschênes, 1988b ; Glynn et Britton, 1984 ; Mayer, 1984) et aux connaissances préalables des lecteurs (Afflerbach, 1990). Par ailleurs, le type de tâche à réaliser, l'intérêt du lecteur et les objectifs à atteindre ont un impact sur l'identification des idées les plus importantes. Afflerbach (1990, voir Deschênes, *ibid.*) a remarqué qu'en face de textes difficiles ou moins connus par leur domaine de référence, les lecteurs déploient divers types de stratégies pour atteindre les objectifs visés par la tâche de lecture. Généralement, pour faire identifier les informations principales du texte, on a recours à des questions adressées aux élèves (questions adjointes selon la terminologie de Landry, voir Deschênes, *ibid.*, p.37) et qui sont censées contenir les idées essentielles du texte. Mais il s'avère qu'il est préférable de procéder par la technique d'auto-questionnement (Brown et al., 1984 ; Haller et al., 1988) qui leur permet de poser leurs propres questions et d'y apporter leurs propres réponses. Il y a lieu d'ajouter que les informations principales dans un texte ne sont pas toujours explicites et doivent être construites par le lecteur (Afflerbach, 1990 ; Brown et Day, 1983 ; Hare et al., 1988, cités par Deschênes, *ibid.*). Dans ce cas-là, la tâche devient plus laborieuse et exige beaucoup de moyens. Afflerbach (1990, voir, Deschênes, *ibid.*) fait remarquer que les lecteurs, pour dégager ces informations implicites, font appel au titre ou aux sous-titres, à l'identification du thème en le commentant, en repérant les concepts ou les mots clefs et par étape d'élaboration ou de révision.

- *Organiser les informations.* Plusieurs recherches (Denhière et Deschênes, 1987 ; Deschênes, 1988a, voir Deschênes, 1991) insistent sur le rôle primordial de l'organisation des informations relevées lors du processus de compréhension dans la mesure où elle conduit à la construction d'une image mentale cohérente. Ainsi, cette stratégie, qui est au cœur de l'activité de compréhension et d'acquisition de connaissances, consiste à mettre en relation les informations principales du texte. Weinstein, (1987, cité par Deschênes, *ibid.*) avance que les stratégies d'organisation des informations ont pour rôle la transformation des informations en une forme plus simple afin de faciliter leur compréhension. Ces stratégies comprennent « le regroupement, la mise en séquence temporelle, la production de schéma ou toute autre forme de structuration. » (Deschênes, *ibid.*). Le résultat de ces opérations de transformation des informations est une « macrostructure » qui correspond à la structure globale du texte (Baudet, 1988 ; Denhière, 1982, 1984, Deschênes, 1988a, Kintsch et van Dijk, 1984). L'élaboration de cette structure est un préalable à la compréhension et pourrait avoir de l'influence sur les opérations « automatiques de recouvrement des informations lors d'un rappel » (Baudet, 1988, cité par Deschênes, *ibid.*). À l'issue de ces résultats de recherches, beaucoup de travaux vont s'orienter vers l'étude des structures canoniques des textes tels que la structure du récit et la structure du texte de type « expositif » décrite par Meyer (1984a, b, cité par Deschênes, *ibid.*).
D'autres travaux en rapport avec les structures de texte se sont intéressés aux indices textuels permettant l'identification de la structure. Leur connaissance par les lecteurs a permis de constater des améliorations au niveau de leurs performances de rappel de texte au niveau de l'élaboration des inférences (Glover et al., 1988 ; Glover, Bullock et Dietzer, 1990, voir Deschênes, *ibid.*, p.38). Généralement, il est admis quatre types d'indices permettant d'identifier la structure du texte. Le premier groupe d'indices englobe « des mots et des phrases » qui renvoient explicitement au type de structure (Anderson et Armbruster, 1984 ; Finley et Seaton, 1987 ; Meyer et al., 1980, Meyer et Rice, 1982, voir Deschênes, *ibid.*). Le deuxième groupe d'indices regroupe « des phrases résumées » (Brown et Day, 1983) ; le troisième est en rapport avec « des organisateurs introductifs » (Alvarez et Risko, 1989, Graves et Cooke, 1980 ; Graves, Cooke et Laberge, 1983 ; Gravers et Palmer, 1981, voir Deschênes, *ibid.*) ; et le quatrième est lié aux « procédés typographiques » (Waller, 1987, voir Deschênes, *ibid.*). Un bon lecteur est capable d'identifier l'ensemble de ces indices qui l'aideront à repérer la structure du texte. Dans une perspective d'apprentissage et d'enseignement, plusieurs techniques sont proposées pour conduire les lecteurs à organiser les informations qu'ils relèvent des textes. Il s'agit du résumé, de la synthèse, de l'analyse et en particulier de schémas et de tableaux qui facilitent largement la hiérarchisation des connaissances (Deschênes, Bourgades, Label et Michaud, 1990a).
- *Intégrer les informations.* Selon Deschênes (*ibid.*), cette stratégie consiste à intégrer les nouvelles informations recueillies du texte à des informations pré-

existantes afin de faciliter la mémorisation des connaissances ainsi que leur utilisation ultérieure (Glynn et Britton, 1984 ; Mayer, 1984). Néanmoins, ce processus cognitif n'est pas mis en œuvre dans toutes les situations de compréhension, notamment lorsqu'il y a un conflit entre les informations du texte et les connaissances préalables du lecteur (Deschênes, 1988a).

Afin de faciliter le processus d'intégration des informations, des chercheurs (Alverman et Hague, 1989 ; Hynd et Alverman, 1989 ; Maria et MacGinitie, 1987, voir Deschênes, 1991) ont proposé des solutions qui se rattachent à la multiplication des activités de pré-lecture et au refus, dans le texte lu, des fausses conceptions anticipées chez les lecteurs. D'autres techniques peuvent aider les lecteurs à intégrer leurs connaissances aux structures préexistantes, telles que l'essai, l'opinion, la synthèse, et l'analyse (Deschênes et al, 1990a, voir Deschênes, *ibid.*).

À l'issue de l'activité de lecture, l'évaluation du processus de la compréhension et de ses constituants est importante vu qu'elle permet au lecteur d'avoir un regard rétrospectif sur l'ensemble du processus (les motivations, les buts, les stratégies, les aspects affectifs, les tâches et le temps). Sur la base de cette rétrospection, il obtiendra de nouvelles informations qui vont l'aider à modifier ou à enrichir l'ensemble des connaissances (méta-connaissances) sur lui en tant que lecteur, sur ses tâches et sur ses stratégies. L'évaluation de la compréhension englobe des stratégies de type cognitif et de type métacognitif.

- Les *stratégies de type métacognitif* consistent, selon Deschênes (*ibid.*) en un retour sur les démarches entreprises lors de la lecture et qui ont été identifiées en phase de planification. Cette rétrospection a pour objectifs d'évaluer l'efficacité des démarches et des réajustements effectués en cours de lecture. Cette étape inclut également une évaluation des connaissances acquises et l'identification de celles que le lecteur désire acquérir. L'évaluation ne s'effectue pas seulement à la fin de la lecture, mais elle se déroule tout au long de la compréhension afin de vérifier la mise en œuvre effective des processus et d'apporter au fur à mesure les régulations nécessaires. La plupart des travaux (Baker, 1985, Pressley et Ghatala, 1988, Reinking, 1988, Surgent, 1985, Waern et Askwall, 1981, Zabrocky et al., 1987, voir Deschênes, *ibid.*, p.39) qui se sont intéressés à l'évaluation de la compréhension ont porté leur intérêt sur l'évaluation des contenus et ne se sont jamais interrogé sur les autres aspects de la situation de lecture tels que les stratégies, les objectifs, le temps, etc. Selon ces travaux, il a été constaté que les lecteurs évaluent rarement en cours de lecture et, s'ils le font, ils surestiment leur compréhension. Wade et ses collaborateurs (1990, voir Deschênes, *ibid.*), en analysant les stratégies des lecteurs, se sont rendu compte que parmi le peu de moyens utilisés dans l'évaluation de leur compréhension, les lecteurs ont recours à l'auto-questionnement, c'est-à-dire à se poser des questions et à y répondre, et à l'auto-vérification qui consiste à utiliser des notes ou des soulignements. Il existe également une autre stratégie métacognitive que Glaser et ses collaborateurs (1982, voir Deschênes, *ibid.*)

appellent « l'illusion de comprendre » (Deschênes, 1991, p.39), et qui consiste à croire qu'il existe une compréhension du texte du moment qu'il n'y a pas de difficultés qui surgissent.

Les Stratégies de type cognitif qui permettent l'évaluation des apprentissages sont la production et le transfert des connaissances. Le déploiement de ces deux types de stratégies présume qu'il y a eu effectivement une acquisition de connaissances.

- *Produire des connaissances.* Selon Deschênes (1991), la production de connaissances est une opération complexe du fait du nombre de processus mis en œuvre. L'acquisition des connaissances peut être contrôlée par la rédaction d'un résumé ou à l'aide d'un auto-questionnement. Néanmoins, la plupart du temps, ce sont les activités de rappel et les questions à réponses suggérées qui sont utilisées dans l'évaluation de la compréhension. L'activité de rappel soulève certaines ambiguïtés dans la mesure où elle met en relief les capacités mnémoniques des lecteurs⁷ (Deschênes, 1986, Lunderbeg, 1987, voir Deschênes, *ibid.*, p.40) alors que les questions à réponses suggérées font appel à des capacités de reconnaissance d'informations seulement, et peuvent « créer l'illusion de comprendre » (Pressley et Ghatala, 1988, voir Deschênes, *ibid.*). Ainsi, dans l'élaboration d'un questionnaire, il est prudent d'éviter de tomber dans la superficialité et l'insignifiance de ces questions suggérées. En effet, une vérification de l'acquisition des connaissances devrait se faire à partir d'une vérification de la mise en œuvre effective des processus de sélection des informations importantes, d'organisation et d'intégration de ces informations (Deschênes, *ibid.*)
- *Transférer des connaissances :* le processus de transfert est une opération qui consiste à utiliser dans de nouvelles situations, les connaissances acquises dans des situations antérieures. Le transfert, selon Spiro et ses collaborateurs, (1987, voir Deschênes, *ibid.*), figure parmi les processus les plus fondamentaux dans l'acquisition des connaissances vu qu'il s'appuie sur l'aptitude des lecteurs à mettre en relation les différents concepts. Néanmoins, cette stratégie, en dépit de son importance, est peu étudiée par les chercheurs (Lysynchuk et al., Deschênes, *ibid.*). Pour aider les lecteurs à transférer leurs connaissances, on a recours à des études de cas, à des simulations, à des jeux et à des exercices d'application.

Au terme de cette description des stratégies d'apprentissage et de compréhension, Deschênes (1991) précise que la liste présentée est loin d'être exhaustive et qu'il existe peu de descriptifs de techniques permettant aux enseignants de mettre en œuvre ces processus.

Toutefois, cette catégorisation par étapes de la lecture, au vue des modèles théoriques ayant mis l'accent sur les processus (Giasson, 2007) et les connaissances métacognitives (Alexander, Schallert et Hare, 1991, voir Deschênes, 1994) confirment que la lecture est une activité stratégique qui peut être gérée, contrôlée et amé-

⁷ Les stratégies mnémoniques réfèrent à des techniques qui permettent au lecteur de conserver des informations dans sa mémoire et de les réutiliser. Le soulignement des idées principales, l'encadrement relèvent de ce type de stratégies.

liorée par le lecteur. (Deschênes, 1994, p.41). Ainsi, un apprentissage efficace est tributaire de la « mise en œuvre de bonnes stratégies » (Niesbet et Shusksmith, 1988, cité par Deschênes, *ibid.*) dont l'enseignement est recommandé non seulement aux enfants plus âgés mais, comme certains travaux l'ont montré, les habiletés de compréhension peuvent être développées même depuis un âge précoce (van den Broek et al, 2005, voir Blanc, 2010). Ainsi, il est possible de supposer également un développement précoce des stratégies. De plus, leur enseignement permet de dépasser une évaluation de la compréhension qui, s'appuie le plus souvent sur un questionnaire favorable pour les bons lecteurs qui répondent rapidement, Ce qui conduit les enseignants à donner rapidement les réponses. Cette attitude ne permet pas de vérifier le déploiement de stratégies.

De surcroît, l'enseignement des stratégies est à préconiser puisqu'il a été constaté leur méconnaissance même par les adultes (Deschênes et Michaud, 1987). Des travaux ont indiqué que même les stratégies les plus élémentaires en lien avec la relecture ne sont pas utilisées par les lecteurs (Garner et Alexander, 1989, Deschênes, *ibid.*) qui ne connaissent qu'un seul type de stratégie et qu'ils ont souvent recours à la mémorisation (Wade et al., 1990, Deschênes, *ibid.*).

3.4.1. Les stratégies de lecture en langue étrangère

L'appellation « stratégies de lecture en langue étrangère » suppose dès le départ sa distinction de celle de « stratégie de lecture en langue maternelle » du fait que les deux dénominations concernent deux langues différentes. Toutefois, les typologies de stratégies dressées par Deschênes (1991), à partir de nombreux travaux s'inscrivant dans la tradition anglo-saxonne et française, laissent supposer l'inverse.

En effet, ces typologies peuvent concerner un lecteur en langue étrangère comme en langue maternelle, puisqu'elles ont été établies sur la base de recherches et de modèles cognitifs de la compréhension de textes qui décrivent le fonctionnement cognitif humain d'une manière générale. Ainsi, l'expérimentation de stratégies de lecteurs ayant pour langue maternelle une langue latine auprès de lecteurs ayant pour L1 l'arabe s'inscrira dans les nouvelles problématiques (Gaonac'h, 1991) traitant la question des compétences mises en jeu lors de la lecture en L1 et en L2 par l'intermédiaire des stratégies déployées pour un même lecteur. Cette problématique fera partie aussi des questions soulevées quant à la présence ou l'absence de telle ou telle stratégie ainsi que sur le transfert ou non de stratégies de la L1 à la L2.

Il est généralement admis dans le domaine de la didactique des langues secondes et plus particulièrement dans sa dimension stratégique de l'enseignement / apprentissage (Cornaire et Germain, 1991), plusieurs typologies reconnues comme des systèmes de classification à l'issue de travaux portant sur les bons lecteurs (O'Malley et al, 1985a, 1985b, voir Cornaire et Germain, *ibid.*, pp.42-43).

Les typologies en question regroupent trois catégories de stratégies en rapport avec les types métacognitif, cognitif, socio-affectif, mnémonique, compensatoire, etc. La stratégie métacognitive est commune à tous les apprentissages. Elle permet sa gestion ainsi que sa régulation. Relève de ce type de stratégies la réflexion, la

planification et l'évaluation de l'apprentissage. La stratégie cognitive est définie comme « technique intellectuelle choisie par une personne comme étant la plus propice à la réalisation d'un problème » (Legendre, 1993, voir Scallon, 2004, p.56). Ainsi, elle est en rapport direct avec la tâche. Relève de ce type de stratégie l'élaboration des inférences, l'utilisation du dictionnaire et des indices textuels. Certaines études (O'Malley et al., 1985a ; 1985b, voir Cornaire et Germain, 1991, p.43) ont observé que les stratégies cognitives sont beaucoup plus utilisées chez les lecteurs débutants que les stratégies métacognives. Les stratégies socio-affectives concernent les stratégies mobilisées en situation d'interaction entre le lecteur et son enseignant et les autres membres de la classe. Font partie de ce groupe de stratégies les sollicitations de l'enseignant pour des explications et les échanges avec les autres membres dans le cadre de la réalisation d'une tâche. Quant aux stratégies mnémoniques (Oxford et Crookall 1989, voir Cornaire et Germain, 1991), elles sont attachées à des techniques qui permettent au lecteur de préserver les connaissances acquises dans sa mémoire et de les rappeler au moment voulu. Le soulignement des idées principales, l'encadrement relèvent de ce type de stratégies. Pour ce qui est des stratégies compensatoires, elles sont utilisées pour combler des insuffisances liées à un manque de connaissances par rapport à un domaine ou par rapport à une stratégie. À titre d'exemple l'utilisation d'éléments linguistiques contextuels, ou la traduction pour dégager le sens d'un mot.

En rapport toujours avec les stratégies du bon lecteur en langue seconde, des chercheurs ont mis au point des techniques relatives à des verbalisations à haute voix - ce que les chercheurs anglo-saxon appellent *Think-aloud* (Presseley, 2002, voir Falardeau et Gagné, 2012) et proposent d'autres stratégies relevées chez ces mêmes lecteurs. Parmi ces stratégies (Carrell, 1989, voir Cornaire et Germain, *ibid.*, p.44), ils citent « le balayage, l'écramage, l'utilisation du contexte, la tolérance et l'ambiguïté, la lecture critique, l'utilisation de l'inférence et l'utilisation des connaissances antérieures, référentielles et textuelles. » (Cornaire et Germain. *ibid.*). Bien que ces stratégies soient considérées comme des stratégies de lecture (Rui, 2000), elles demeurent pour certains chercheurs (O'Malley, *ibid.*, voir Cornaire et Germain, *ibid.*) des stratégies d'apprentissage (cas de l'utilisation des connaissances antérieures pour Reiss, 1985, voir Germain et Cornaire, *ibid.*). D'autres stratégies se rajoutent à la liste précédente telles que « l'anticipation, la capacité à résumer, l'exploitation des ressemblances lexicales (...), les préfixes, les suffixes, l'aptitude à cerner les idées principales, etc. » (Germain et Cornaire, *ibid.*, p. 44). D'autres études ont été menées auprès de lecteurs en anglais (Carrell, 1987 ; cité par Cornaire et Germain, *ibid.*) et en français langues étrangères (Kern, 1989, voir Cornaire et Germain, *ibid.*) dans la perspective de rendre compte de la valeur de certaines stratégies comme « la formulation d'hypothèses, l'utilisation du contexte, des congénères, des articulateurs, etc. » (Cornaire et Germain, *ibid.*). Il a été remarqué pour des lecteurs en français langue seconde (Raymond, 1990, cité par Cornaire et Germain, *ibid.*) que l'emploi de la structure du texte facilite la compréhension.

Qu'elles soient en rapport avec une langue maternelle ou avec une langue étrangère, les stratégies intervenant dans l'activité de compréhension sont sembla-

bles quant à leur typologie. Néanmoins, il reste à confirmer s'il est réellement question des mêmes stratégies mises en œuvre par un lecteur en L1 et en L2. Un aspect de la problématique de cette recherche tentera de répondre à cette préoccupation à partir d'observations de terrain, susceptibles d'apporter les éclairages adéquats.

4. Un modèle de lecteur

Le cadre conceptuel mobilisé depuis le début de ce travail ne cesse d'insister sur le fait que le lecteur est au cœur de l'activité de compréhension au regard de la finalité de la tâche de lecture et au regard des facteurs entrant en jeu pour son atteinte. C'est pourquoi, il est primordial d'avoir une vision d'ensemble sur tout ce qui se rattache à cette variable et que peut regrouper un modèle de lecteur (**Figure 10**). L'idée de modèle de lecteur est inspirée du modèle de Turcotte (1994) dont l'introduction à ce stade de la présentation du cadre théorique de la recherche est synthétique par rapport à tout ce qui a été avancé depuis le début sur la variable lecteur, dans le sens où les opérations mises en œuvre dans le processus interprétatif sont exprimées en termes de compétences. Le recours à ce concept réside dans le fait qu'il est désormais le cadre intégrateur de l'ensemble des opérations automatisées (processus) et conscientes (stratégies). Cette intégration est justifiée puisque les processus et les stratégies sont les composantes de la compétence (Marin et Legros, 2008) qui inclut également les connaissances (Tardif, 1994).

Tenir compte de ce nouveau concept permet de définir la compréhension de l'écrit comme « un ensemble de compétences et que cet ensemble (...), pour se développer et se manifester, exige des interactions simultanées, par opposition à séquentielles, entre un lecteur, un texte et un contexte. » (Tardif, *ibid.*, p.87). Dans le même esprit des modèles théoriques précédents, les compétences du lecteur interagissent avec un texte dans le cadre d'une activité « langagière et cognitive par laquelle il traite des données présentes dans le 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, *ibid.*, p.19).

Donc, il est également question d'un parcours d'élaboration du sens d'un texte qui fait intervenir des *compétences, des connaissances et des perceptions* (*ibid.*). Les compétences sont en rapport avec des compétences langagières qui permettent le traitement des *données formelles* au moyen d'opérations ou de processus de *décodage linguistique* (compétence de décodage)(Cèbe et Goigoux, 2009), de traitements *phrastique* (compétence linguistique)(*ibid.*), *textuel* (compétence textuelle) (*ibid.*) et *discursif* (*compétence discursive*) (*ibid.*). Elles concernent aussi des compétences cognitives ou une compétence stratégique (*ibid.*) nécessaire pour le traitement des *données conceptuelles* du texte qui s'effectuent à l'aide d'opérations d'« *identification, d'inférence, de structuration, de résumé et d'évaluation* » (Turcotte, *ibid.*). Un premier niveau de traitement, élaboré au moyen de ces compétences, va faire intervenir les connaissances du lecteur pour accéder à un deuxième niveau de traitements qui enrichira les premières constructions.

Ces connaissances, qu'on va considérer comme une compétence référentielle (Cèbe et Goigoux, 2009.), seront enrichies par la typologie proposée par Alexander, Schallert et Hare (1991, voir Deschênes, 1994) et qui, à notre sens, est plus explicite et permet d'avoir une vision sur les dimensions pouvant faire l'objet d'enseignement et d'évaluation. L'ensemble des traitements effectués aboutira à une construction personnelle du sens du texte puisqu'elle dépend des intérêts et des buts du lecteur (Turcotte, 1994., p.15). Un contrôle permanent et une évaluation de la compréhension sont assurés au moyen de compétences stratégiques (Cèbe et Goigoux, *ibid.*) ou métacognitives (Turcotte, *ibid.*). Ainsi complexifié, le modèle du lecteur, élaboré à la base dans une perspective d'évaluation des compétences des lecteurs, rend compte de différentes dimensions pouvant faire l'objet de cette évaluation (Turcotte, *ibid.*). Dans cette perspective, il accorde aussi une grande importance « aux composantes qui assurent le contrôle par l'individu de son activité » (*ibid.*, p.19), Cela montre qu'il existe également un intérêt pour les stratégies en tant qu'objet d'évaluation.

Une vue d'ensemble de l'activité et de ce qu'elle fait intervenir comme facteurs ne peut être, à notre sens, sans incidences sur le lecteur en situation d'apprentissage et d'évaluation. Ainsi, au regard de la problématique de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension, un traitement des difficultés liées à la compréhension s'impose.

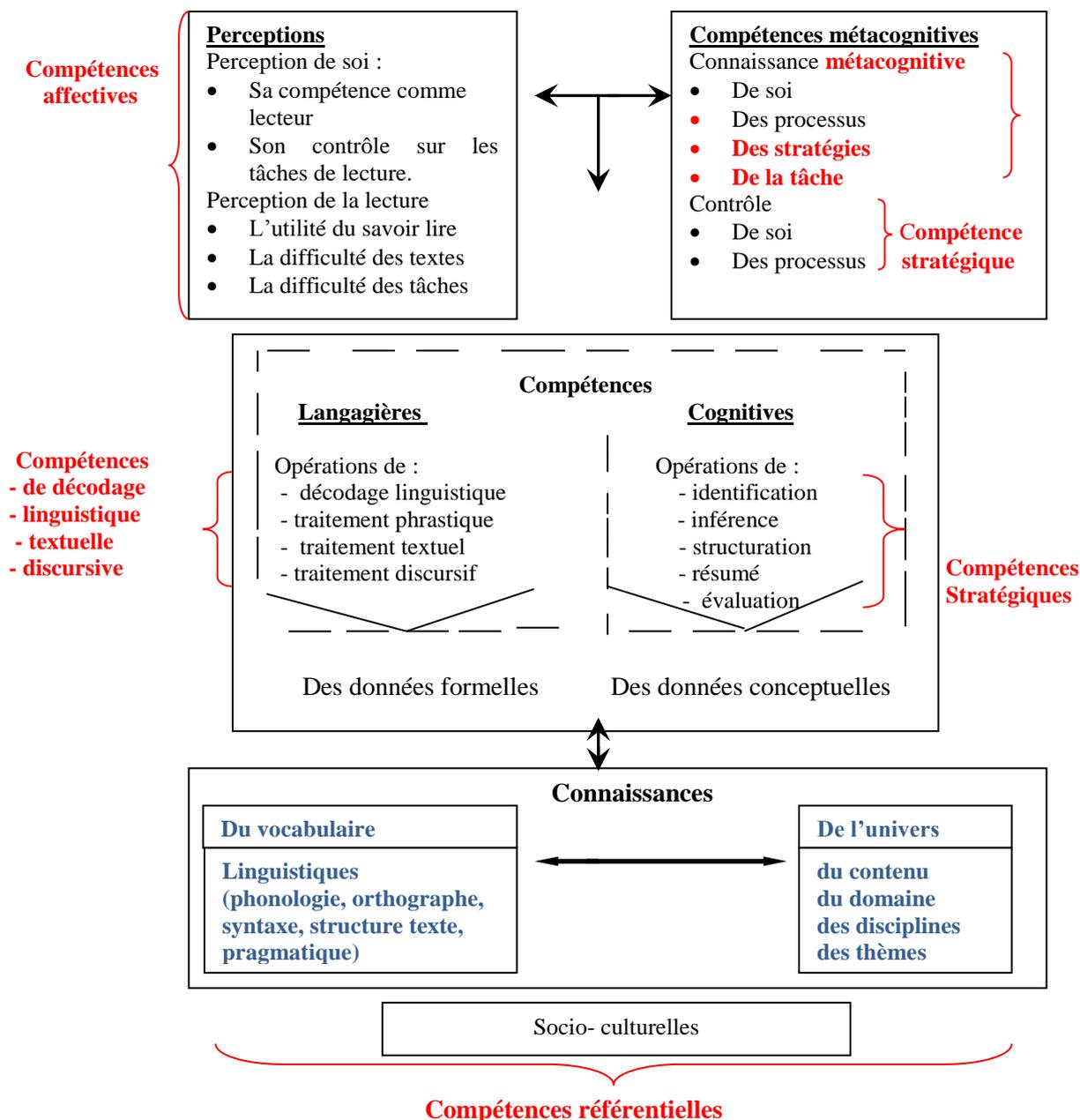


Figure 10 : Le modèle du lecteur selon A.G.Turcotte (1994, p.21) enrichi

4.1. Les difficultés liées à la compréhension d'un texte

À l'égard de son caractère complexe et multidimensionnel, l'activité de lecture s'avère source de plusieurs difficultés liées à des erreurs de décodage et de compréhension (Lima, 2001).

Les erreurs relatives au décodage ont pour origine le manque d'automatisation qui devrait libérer les ressources attentionnelles du lecteur (Blanc et Brouillet, 2005) afin qu'elles soient consacrées à des opérations supérieures de construction du sens. Les faibles compreneurs ont tendance à privilégier la stratégie grapho-phonétique (sans pour autant la maîtriser) négligeant ainsi les autres stratégies (anticipation, inférence, utilisation des connaissances, organisation, intégration, etc.). Le « surcodeur » (Gâté et André, 2005, p.116) va ainsi perdre de vue la construction du sens en se concentrant trop sur le déchiffrement. D'autres travaux (Ecalte et Magnan, 2003, p.60) expliquent le faible niveau d'automatisation par l'influence de l'environnement linguistique qui, lui-même, dépend d'un contexte socio-économique n'exposant pas suffisamment le lecteur à l'écrit (Gineste et Le Ny, 2002).

Les difficultés de compréhension seraient également liées à l'incapacité à mener des analyses syntaxiques (Oakill, Cain et Yuill, 1998, cité par Lima, 2001) indispensables pour construire la base de texte. Cette difficulté a été identifiée suite à des recherches menées par Oakan, Wiener et Cromer (1991, voir Lima, *ibid.*) auprès de lecteurs qui ont éprouvé des difficultés à comprendre certaines structures syntaxiques comme les phrases contenant des subordonnées relatives. Ce qui ne leur permet pas d'accéder à la compréhension de textes. Néanmoins pour certains chercheurs (Oakill, Cain et Yuill, voir Lima, *ibid.*), cette difficulté concernant les structures syntaxiques n'est pas toujours un facteur inhibant dans le cas où les aptitudes au décodage sont maîtrisées (Lima, 2001).

En effet, les habiletés de décodage ne peuvent influencer à elles seules sur le processus de compréhension (Stohard et Hulme, 1996 ; Yuill et Oakhill, 1991, voir Blanc, 2010, p.12) puisqu'il a été démontré qu'elles s'améliorent avec l'âge et le temps. Ce qui affaiblit l'argument relatif au rapport existant entre cette habileté et l'habileté de compréhension (Perfetti, Landi et Oakhill, 2005 ; Saarnio, Oka et Paris, 1990, voir Blanc, *ibid.*)

C'est pourquoi, pour les recherches actuelles (Lima, *ibid.*), les difficultés de lecture sont à chercher du côté de la compréhension, et plus précisément du côté des stratégies utilisées par les lecteurs (*ibid.*), suite à leur introduction dans les modélisations de la lecture par Pearson (2000)⁸ comme une composante principale du processus interprétatif. Cette prise en considération s'est effectuée sur la base des résultats d'expériences qui ont mis en évidence l'amélioration des performances des lecteurs à l'issue d'un enseignement des stratégies des bons lecteurs (Palincsar et Brown, 1984, Baumann, 1986, O'sullivan et Pressley, 1994, voir Lima, *ibid.*).

Ce qui a conduit beaucoup de chercheurs (Nisbet et. Shucksmith, 1988, voir Deschênes, 1991) à privilégier une démarche intégrative d'apprentissage de la lecture qui combine simultanément l'acquisition des habiletés de base de la lecture avec l'acquisition des stratégies de compréhension et de leur contrôle.

⁸ Pearson modélise la lecture comme suit : $l = (d \times c) \times \text{stratc. (lecture)} = [(d \times c) \times (\text{compréhension})] \times (\text{Stratégies de compréhension})$ enrichissant dans ce sens le modèle de Cough et Juel pour qui la lecture combine seulement le décodage et la compréhension.

Ainsi, il est légitime de penser que les difficultés de compréhension sont déjà en rapport avec la non-maitrise, ou la méconnaissance par les lecteurs, de plusieurs stratégies indispensables pour le processus de compréhension. En effet, l'absence d'un répertoire riche de stratégies conduit les lecteurs à utiliser la même stratégie quelle que soit la tâche (Wade et al., 1990, voir Deschênes, 1991). D'autres ne disposent pas de connaissances quant aux choix des stratégies (Tobias, 1989, voir Deschênes, *ibid.*). D'autres encore ignorent l'utilisation des stratégies en leur possession (Maria, 1990, voir Deschênes, *ibid.*). Ce qui ne va pas leur permettre une construction convenable du sens du texte, voire même son absence.

En outre, l'incapacité à activer les connaissances en lien avec le domaine du texte, a de l'impact sur le déroulement du processus de compréhension en l'occurrence la sélection et l'organisation de l'information ainsi que le transfert de connaissances (Deschênes, 1991). Affectant dans ce sens les performances des lecteurs (Baudet, Denhière et Deschênes, voir Deschênes, *ibid.*). L'absence de connaissances relatives au vocabulaire du texte influence également la construction de la microstructure du texte (Deschênes, *ibid.*).

De plus, la non- mobilisation des connaissances propres aux lecteurs conduit à des difficultés liées à la sélection et à l'organisation des informations du texte (*ibid.*). La stratégie de sélection des informations textuelles est un critère de distinction entre les bons lecteurs et les lecteurs faibles (Winograd, 1984, cité par Deschênes, *ibid.*). Par ailleurs, la difficulté à hiérarchiser ou à organiser les informations ne permet pas d'accéder à la structure du texte, or elle « serait un pré-requis à la compréhension » (Armbruster et al., 1987, cité par Deschênes, *ibid.*, p.37). L'ignorance de cette même structure textuelle (Cain, 1996, voir Lima, 2001) empêcherait la construction d'une représentation mentale (Idole, 1987). Il y a lieu aussi de faire remarquer que l'impossibilité d'intégrer les informations nouvelles aux informations existantes (Deschênes, *ibid.*) ne permet pas l'élaboration des inférences (Barnes et Dennis, 1996, Cain et Oakhill, 1998), nécessaires pour la cohésion de la représentation mentale.

Les difficultés de compréhension peuvent aussi surgir lors de l'interprétation des anaphores (Yuill et Oakhill, 1991 ; Bianco, 1996, Lima, *ibid.*) qui nécessite un accès aux informations stockées en mémoire.

À l'ensemble de ces difficultés s'ajoutent des difficultés liées à la capacité à superviser et à réguler la démarche de lecture qui s'avère absente chez les lecteurs faibles qui ne réalisent pas qu'ils n'ont pas compris le texte (Deschênes, *ibid.*) et dans le cas où ils détectent un problème, ils ne parviennent pas à le résoudre puisqu'ils ne possèdent pas la stratégie adéquate (*ibid.*).

Sans prétendre à l'exhaustivité des difficultés en rapport avec les stratégies de compréhension, il est évident qu'elles font entrave au parcours interprétatif à plusieurs niveaux, et qu'elles ne permettent pas d'accomplir le processus de compréhension. La solution à ces difficultés parvient à partir des années 1980 où l'on assiste au développement en Amérique, en Europe et plus particulièrement en France, de recherches appelées « l'entraînement – ou l'enseignement - des stratégies de compréhension » (Crahay et Dutrévis, 2010, p.248) comme solution permettant aux lec-

teurs faibles de faire face aux difficultés rencontrées et d'améliorer leurs compétences en compréhension de textes. D'amples détails sur cette problématique de l'enseignement de la compréhension seront fournis dans le cadre du prochain chapitre.

5. La lecture en français, langue étrangère ou langue seconde ?

Avant d'évoquer la situation de la lecture en français, en tant que situation de lecture en « langue-autre »⁹ (Blanchet, 1998, p.81), il est nécessaire de s'arrêter sur le concept de « français langue étrangère », comme objet d'enseignement, afin de saisir « ses fonctions statutaires » (Verdelhan-Bourgade, 2007, p.16) déterminantes pour les choix didactiques (ibid.) et ce qu'il recouvre comme dimensions et comme caractéristiques.

Cette approche est indispensable dans le cadre de cette recherche puisqu'elle permet en premier lieu de mesurer le degré d'étanchéité de ses frontières avec le concept de français langue seconde (FLS dorénavant). Elle permet également de dessiner le contexte de notre problématique, celui de l'enseignement du français en contexte scolaire algérien, plus précisément : l'enseignement de la compréhension de l'écrit en français.

5.1. Français langue seconde ou français langue étrangère ?

Considérant *un continuum de situations* du FLE au FLM (français langue maternelle), Verdelhan- Bourgade (2002) y voit « trois ensembles juxtaposés... mais non étanches » (p.25). Cela veut dire qu'il y a des points communs entre le FLS et le FLE et que ce sont les fonctions sociales du FLE qui départageront les deux situations. Pour le contexte algérien, le rôle assigné à la langue française mène à une contradiction, selon les propos de Verdelhan - Bourgade (2007) puisque son enseignement véhicule à la fois « la culture anthropologique locale » (ibid., p.18) dans le primaire et la culture francophone par le biais de textes et de supports dans les manuels du secondaire. Cela donne accès à une culture plutôt FLS/FLM (ibid.). Cette ambiguïté, Verdelhan-Bourgade (ibid.) l'explique par le passé colonial qui a encore de l'influence sur le statut de la langue française considérée comme la langue du colonisateur bien qu'elle soit en contradiction avec le comportement linguistique des locuteurs algériens.

En dépit de ces paradoxes, le français bénéficie d'un statut privilégié (« FLE privilégié » selon Verdelhan- Bourgade (ibid.) puisqu'il est enseigné comme deuxième langue après l'arabe et comme première langue étrangère avant l'anglais.

La situation qui vient d'être décrite n'est pas celle de FLE puisque les méthodes et les manuels avec lesquels on enseigne le français dans les écoles sont ceux du français en tant que langue seconde.

⁹ Le choix de cette dénomination se justifie par le moment de l'acquisition par rapport à la langue maternelle. Ici, l'acquisition du français est ultérieure à, ce qu'appelle Blanchet, la « langue - base » (la langue maternelle). Par ailleurs, cette acquisition peut être ponctuelle et durable sans pour autant devenir langue-base.

Dans ce sens, Benamar, cité par Verdelhan- Bourgade (2007), précise que « pour les enseignants et pour les élèves le « FLE » n'existe pas, il ne fait partie ni de leur vécu subjectif, ni de leur réalité objective appréhendée dans leur environnement socio- culturel. Le français qu'ils perçoivent correspond plutôt à un système d'une existence matérielle et d'un rôle spécifique » (p. 18). Ainsi, s'agissant d'une réalité appartenant à celle du FLS, il sera question, sur le plan socio- et psycholinguistique, de langue seconde (Miled, 1997, voir Verdelhan - Bourgade, *ibid.*)

5.2. Caractéristiques et difficultés du système français

Evoquant la dimension psycholinguistique du français langue seconde, Miled, cité par Verdelhan- Bourgade, *ibid.*), met l'accent sur la question de son acquisition qui nécessite au préalable de porter un regard sur le système français, qualifié le plus souvent d'« opaque » (Dutrévis et Crahay, 2010, p. 192). Cette attention toute particulière de décrire le système français est due au fait que « la langue, elle-même influence la relative difficulté de (l') apprentissage » de la lecture (*ibid.*, p.190) et au fait qu'elle permet de saisir le statut des apprentis - lecteurs (Rafoni, 2007) : dans le cadre de cette recherche, des élèves ayant pour langue maternelle l'arabe. De même, les nouveaux modèles didactiques (Rafoni, *ibid.*) « recentrent leur attention sur la langue en partant de l'idée que l'entrée dans la compréhension du système symbolique de l'écrit nécessite (...) un effort d'observation des caractéristiques inhérentes à la langue. » (p.185).

La langue française est caractérisée (voir Dutrévis et Crahay, 2010, pp.192-193) comme étant une langue alphabétique qui fait correspondre aux mots des lettres, s'opposant ainsi aux écritures idéographiques dont l'idéogramme renvoie à un objet. Le système français utilise, comme toutes les langues alphabétiques, des graphèmes composés d'une ou de plusieurs lettres (« o », « au », « eau ») pour représenter les sons de la langue ou les phonèmes (/o/, /t/, /l/).

La langue française comporte 93 graphèmes, transcrits au moyen de 26 lettres, 36 phonèmes ainsi que des accents. La systématisme de la relation entre l'oral et l'écrit ainsi qu'en écriture et en lecture n'est pas évidente du fait que plusieurs graphèmes peuvent traduire un seul son (exemple « ch » dans le mot technologie exprime le son /k/). Ce même graphème qui se lit /ʃ/ dans « chambre » peut se lire aussi /k/ dans « choral ». Le système d'écriture français regroupe aussi de nombreuses lettres, « diagraphes ou trigraphes muets » (*ibid.*) comme « estomac, partent », des doubles lettres comme dans « accompagner », des particularités orthographiques comme dans « lampe », des graphies rares (exemple le mot « monsieur »), et étrangères comme « week-end ». Pour toutes ces caractéristiques, le français comme système d'écriture est qualifié d'« opaque » s'opposant aux écritures « transparentes » (*ibid.*) comme l'allemand ou l'italien. Les mots des langues transparentes sont décodés facilement en appliquant le principe de correspondance graphème-phonème. C'est le cas aussi de certains mots dits « consistants » (*ibid.*) en français comme « papa ». Par contre, il existe d'autres mots qualifiés d'« inconsistants », comme « technologie » qui est censé être lu /teʃnoloʒi/ et non

/teknoloji/.

Ainsi, les différences de transparence entre les langues seraient une difficulté pour les lecteurs à reconnaître les mots et du coup à acquérir les procédures d'identification des mots. En outre, une autre source de difficulté de lecture réside dans l'asymétrie entre la transparence de l'orthographe et celle de la lecture. Ce phénomène est constaté en langue française au niveau des mots qui sont « consistants » en lecture mais « *inconsistants* » en écriture. À titre d'exemple, le mot « poids » qui se prononce comme on l'entend /pwa/ mais dont le son « oi » s'écrit accompagné de « ds ».

D'autres difficultés liées à la lecture et à la compréhension cette fois-ci, proviennent de certaines caractéristiques de mots de la langue française comme les « homophones non hétérographes » (Dutrévis et Crahay, op.cit., p.193), c'est-à-dire des mots qui se prononcent de la même façon, mais, qui sont orthographiés autrement. C'est le cas des mots « paire, père, perd » (ibid.). Les mots polysémiques sont également une entrave à la compréhension dans la mesure où leur sens est différent selon le contexte.

À la lumière de ce caractère « bi-univoque » (Rafoni, 2007, p.158) du système d'écriture français et de sa logique souvent « parasitée par un *plurisystème* graphique » (ibid.), l'entrée à l'écrit en cette même langue sera plus laborieuse pour des lecteurs qui ne sont pas « sur caractères latins » (Rafoni, ibid., p.71) comme c'est le cas des élèves ayant l'arabe comme langue maternelle. Ces difficultés sont compréhensibles au regard de l'absence d'une maîtrise phonologique et syntaxique du français à l'oral (ibid.). Les autres confusions vont se situer pour eux au niveau de la direction de l'écriture de la langue française qui est différente de celle de la langue arabe (de la gauche vers la droite pour le français et de la droite vers la gauche pour l'arabe). De plus, le problème des interférences sur le plan phonologique va également se poser suite au système vocalique arabe qui ne comprend pas certaines voyelles françaises comme le /o/ ou le /e/.

L'ensemble de ces difficultés aura des répercussions sur la lecture ainsi que sur la compréhension de textes chez les lecteurs- apprenants.

5.3. Les difficultés de lecture en français langue étrangère privilégiée ou langue seconde

Cornaire et Germain (1991) dégagent quelques caractéristiques de la lecture en langue seconde, et qui peuvent donner une idée sur la lecture des élèves algériens confrontés aux caractéristiques inhérentes du français.

Ils avancent comme première caractéristique la lenteur de la lecture avec beaucoup de retours en arrière et de subvocalisations. Ils soulèvent également le problème de l'automatisme des mots, très lente chez les lecteurs de langue seconde à cause de leur démarche de lecture, qualifiée de linéaire et fragmentaire, ce qui épuiserait leurs ressources attentionnelles (mémoire à court terme). Cette lenteur est en relation, selon eux, avec un niveau limité de connaissances linguistiques nécessaires pour accéder au sens : la connaissance de certains traits grammaticaux et notam-

ment syntaxiques, et la connaissance du vocabulaire qui, restreint, réduirait la capacité de compréhension. Néanmoins, la lenteur en lecture constatée chez des lecteurs ayant niveau élevé de bilinguisme, a montré qu'elle n'est pas due seulement à une déficience dans la compétence linguistique, mais qu'elle peut être également en relation avec certains mécanismes perceptuels et cognitifs. Ainsi, la maîtrise de la compétence linguistique facilite le processus de compréhension et permet le déploiement de stratégies et d'habiletés nécessaires au traitement d'informations.

Comme deuxième source de difficulté, Cornaire et Germain (1991) évoquent la limite du répertoire des stratégies de lecteur et leur inadéquation avec la situation de lecture. Ce qui peut faire également entrave à la compréhension chez les lecteurs en langue seconde, est le manque de stratégies pour faire face à une situation de lecture. Au lieu de transférer les stratégies (Moirand, 1979) et les habiletés dont ils disposent en langue maternelle, ils se cantonnent dans le déchiffrage. Ce fait a orienté les nouvelles recherches vers un enseignement des stratégies de lecture afin de doter les lecteurs de langue seconde en moyens leur permettant d'accéder au sens du texte.

5.4. L'acquisition de la lecture en français langue étrangère privilégiée ou seconde

Au regard de ces entraves liées au système du français, les modèles didactiques actuels réorientent l'apprentissage de la lecture en français langue seconde vers les caractéristiques de la langue (Rafoni, 2007), mais privilégient également une autre piste d'acquisition, la compétence plurilingue (Castellotti et Moore, 2011). Le choix de cette perspective s'appuie sur la réalité linguistique ou sur le répertoire linguistique du lecteur-apprenti algérien qui se révèle plurilingue au regard des langues en présence ou en contact (Taleb-Ibrahimi, 2006).

Le recours à la compétence plurilingue comme mode d'appropriation de la langue française devrait permettre, dans un premier temps, d'adapter les choix didactiques adéquats au contexte algérien (Ngalasso, voir Verdelhan-Bourgade, 2007) et dans un deuxième temps, d'apporter des solutions pédagogiques appropriées à ces élèves.

L'appropriation de la lecture en français par le biais de la compétence plurilingue du jeune lecteur est possible puisque cette dernière ouvre la voie aux « transferts comme des ressources importantes d'apprentissages. » (Castellotti et Moore, *ibid.*, p.249). Ce que confirme Bialistok (1990) qui avance que l'apprentissage d'une langue étrangère :

« revient [...] à exploiter des composantes procédurales déjà maîtrisées dans une langue maternelle, pour les appliquer à la construction d'une autre langue. L'acquisition d'une langue étrangère est alors une extension de l'acquisition d'une langue maternelle, car dépendant de processus cognitif de même nature. » (p.51).

Une autre piste d'appropriation à exploiter est en rapport avec l'approche culturaliste (Rafoni, 2007) de la lecture, revendiquée par Gérard Chauveau (1998). Cette approche reconnaît que l'acquisition de l'écrit, en l'occurrence l'écrit en français, est préalablement à l'école un fait de société lorsque l'enfant entre en contact avec les textes d'une manière ou d'une autre dans son environnement.

Pour cet auteur « les raisons du lire sont donc construites avant l'entrée à l'école et ne demandent qu'à être confirmée. » (Rafoni, *ibid.*, p.75). Il s'appuie dans ce sens sur la théorie d'apprentissage de Vygotsky qui appréhende le développement de l'enfant à travers « un processus d'appropriation d'expériences sociales préexistantes » (cité par Rafoni, *ibid.*).

De nos jours, ce rapport à l'écrit est accentué par le développement des nouvelles technologies dans la société. Ce nouveau contexte aura des répercussions sur les pratiques « littéraciées », des enfants et influera par conséquent sur leurs conceptions sociales et culturelles de l'acte de lecture (Moore, 2006).

L'école en tant que lieu social de pratiques littéraciées « privilégiées » (Barré-de Miniac (2003), est amenée dans le cadre de l'enseignement du français par le biais de l'activité de lecture/compréhension, à reconnaître les compétences plurilittéraciées des enfants puisqu'il a été démontré à partir de recherche sur « l'écriture émergente » (Moore, *ibid.*, p.128) que les jeunes enfants construisent précocement « des hypothèses sur le fonctionnement de l'écriture et qu'ils développent des stratégies de constructions d'accès au sens très tôt. » (*ibid.*).

À la lumière de ces compétences développées dans le contexte du lecteur – apprenti, l'école est censée à mettre en place des dispositifs didactiques appropriés (*ibid.*). Dans cette situation, l'apprentissage du français langue étrangère en contexte plurilingue, serait, selon Barré-de Miniac, « un apprentissage de la littéracie » (2011, p. 220).

L'inclusion progressive de nouveaux aspects liés au français en tant qu'objet d'enseignement, a dévoilé son caractère multidimensionnel qui ne se limite pas au domaine linguistique, mais concerne désormais d'autres dimensions censées éclairer aussi son enseignement, en l'occurrence ses dimensions sociale, culturelle et littéraire. Ainsi, l'enseignement du français à l'école algérienne devrait avoir pour toile de fond ces repères nécessaires pour la mise en place d'un dispositif d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit.

Conclusion du chapitre 1

Les recherches et les modèles de traitement de texte ont permis progressivement d'extraire les éléments constitutifs d'un modèle de lecteur (Turcotte, 1994) préétabli mais enrichi par d'autres travaux en rapport avec les connaissances et leur relations avec les processus (Deschênes, 1994) et avec les stratégies (Deschênes, 1991 ; Cèbe et Goigoux, 2009). Ces éléments, comme le confirment les nouvelles définitions de la compétence (Tardif, 1994, Roegiers, 2004, Rey, 2006) sont des composantes qu'on ne peut dissocier parce qu'elles lui sont consubstantielles.

De plus, l'idée d'un modèle s'exprimant en termes de compétences permet de se prononcer sur le développement des habiletés de lecture puisqu'il a été démontré que le déploiement des processus est l'indicateur de cette évolution (van den Broek et al., voir Blanc, 2010).

Les compétences et leurs composantes donnent une idée claire sur les objets (Depover et Noël, 1999) dont il faut tenir compte dans le cadre de l'enseignement ou de l'évaluation de la compréhension notamment après avoir mis en exergue les difficultés sous-jacentes à l'activité de lecture et qui sont inhérentes aux stratégies de compréhension (Pearson, 2000). Ces difficultés apparemment ne sont pas le propre de la lecture en français langue maternelle mais également celles de la lecture en français langue étrangère privilégiée ou langue seconde, en considérant que la lecture en contexte algérien est celle en français langue seconde (Verdelhan-Bourgade, 2007).

De plus, l'émergence de stratégies de compréhension d'un texte en français langue maternelle comme difficultés communes à la compréhension en français langue étrangère a permis de les situer par rapport aux différents traitements et par rapport aux niveaux de traitement du texte (local ou global). Ce qui peut donner lieu à des catégorisations du niveau de difficultés (Joole, 2008 ; Dutrévis et Crahay, 2012) exploitables dans le cadre d'un enseignement spécifique des stratégies. D'autres indicateurs qui peuvent éclairer cet enseignement, sont en relation avec la possibilité de dépasser la stratégie de décodage et de se focaliser sur celle permettant l'accès à la compréhension.

Dans une perspective d'enseignement, il est primordial de tenir compte des spécificités du contexte linguistique, culturel et social du lecteur. Dans ce sens, la prise en considération des compétences plurilingues (Castellotti et Moore, 2011) et en littéracie (Barré-de Miniac, 2011) devrait permettre de réfléchir sur les dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de textes par rapport à la réalité des élèves algériens.

Par ailleurs, il y a lieu de rappeler que toutes ces données sont réunies dans le cadre de champs disciplinaires relatifs à la psychologie cognitive, centrés sur le lecteur. S'agissant du contexte de l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère privilégiée, il serait pertinent de saisir la prise en charge de ces données dans le cadre de la didactique du français en considérant les relations interactionnelles des trois variables de la lecture. Ces relations concernent « l'interprétabilité » (Turcotte, 1994, p.17) qui unit le lecteur et le texte ainsi que « l'intervention pédagogique » (ibid.) regroupant le lecteur et son contexte.

En effet, la prise en compte des *interventions pédagogiques* (ibid.) est nécessaire puisqu'elle permettra d'observer les rapports lecteur-enseignant (ibid.) qui se rencontrent en situation d'enseignement /apprentissage et d'évaluation. L'autre relation qui est en lien avec l'« interprétabilité » (Lecavalier et al., 1991, voir Turcotte, ibid.) offrira une occasion d'observer les rapports lecteur/texte qui sont soumis à des contraintes de lisibilité (les éléments formels et conceptuels du texte) ainsi qu'à des contraintes intrinsèques au lecteur relatives à ses buts et ses intérêts personnels, ses connaissances antérieures ainsi que ses réactions affectives (Turcotte, 1994).

À partir de ces relations sera traitée la problématique de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit, dans le deuxième chapitre.

Chapitre 2

L'enseignement-apprentissage et évaluation de la compréhension de l'écrit.

Introduction

La mise en exergue des relations unissant le *lecteur* et le *contexte* (Turcotte, 1994) a permis de mettre au jour les rapports existants entre un lecteur et un enseignant. Cette union s'inscrit dans le cadre d'une situation de lecture scolaire ayant pour fins l'enseignement-apprentissage et l'évaluation. Dans ce sens, le contexte se révèle un champ « d'interventions pédagogiques » (ibid., p.17) qui met principalement en œuvre un processus d'enseignement-apprentissage ainsi qu'un processus d'évaluation de la compréhension d'un texte.

Ainsi, dans ce chapitre, il est question de l'examen du processus d'enseignement-apprentissage de compréhension à partir d'une revue des différentes conceptions ayant sous-tendu les modèles d'enseignement de la lecture (Pierre, 1994 ; Giasson, 2005) et qui ont trait aux modèles à inspiration behavioriste et cognitiviste (traitement de l'information, le constructivisme et le socioconstructivisme). À l'issue des modélisations cognitivistes, qui mettent en avant l'enseignement stratégique, un regard sur les pratiques de l'enseignement de la lecture en classe est porté afin de dégager ses composantes (Goigoux, 2004). Celles-ci suite à plusieurs travaux (Cornoldi et Oakhill, 1996, voir Goigoux, ibid.) s'accordent sur un équilibre entre l'enseignement des habiletés de base de la lecture et l'enseignement de la compréhension dès les premières années d'apprentissage. D'où l'intérêt d'un enseignement stratégique comme pratique d'enseignement de la compréhension de textes. Cette pratique est explicitée dans le cadre de ce chapitre en revenant sur ses débuts (Giasson, 2012), sur ses caractéristiques, sur ses fondements, sur ses objectifs et ses préalables, sur ses étapes (Falardeau et Gagné, 2012), sur ses approches (l'enseignement collaboratif par le biais des débats interprétatifs) ainsi que sur ses objets (les catégories de stratégies) (Lima, Sylvestre et Bianco, 2006). L'ensemble de ces aspects permet de considérer l'autorégulation (Zimmerman, Bonner et Kovach, 1996) comme un cadre intégrateur de l'enseignement explicite des stratégies. Ainsi, l'autorégulation se présente comme une stratégie globalisante dirigeant tout le processus de compréhension qui implique aussi bien l'évaluation de l'utilisation des stratégies que leur maîtrise.

Au regard de ce nouveau cadre et au regard de l'enseignement collaboratif qui privilégie un enseignement intégré des stratégies au processus de lecture par le biais de texte, une typologie des textes (Schneuwly, 1987 ; Adam, 1987 ; Werlich, 1975) les plus enseignés est exposée sur la base de leur organisation structurelle (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996 ; Meyer, 1985) afin de dégager les niveaux de traitements qui sont des lieux de mobilisation d'habiletés et de stratégies adéquates.

Les types de textes décrits, en l'occurrence, le type narratif et le type informatif révèlent des zones de difficultés qui sont catégorisées par Joole (2008) en cinq domaines à partir desquels il est possible de planifier des interventions pédagogiques prenant en charge l'enseignement des stratégies qui correspondent à chaque domaine. En revanche, La possibilité d'une intervention pédagogique est conditionnée par une prise en charge de l'ensemble des didactiques qu'elles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles (Fijalkow, 1995) et par la prise en considéra-

tion du contexte scolaire algérien. Cette contextualisation peut se faire à partir de la dimension interventionniste de la compétence en littéracie (Barré de Miniac, 2011) qui considère l'école, parmi d'autres instances sociales, comme une instance d'intervention afin d'améliorer les pratiques littéraciques. L'enseignement stratégique en tant que programme d'intervention, peut contribuer à la réalisation de cet objectif vu qu'il se focalise sur l'aspect procédural de l'activité nécessaire aussi pour un usage de l'écriture en réception (Jaffré, 2004).

L'évaluation en tant que pratique intégrante de ce programme d'enseignement des stratégies par le biais de la rétroaction et de l'autorégulation, doit être également adaptée au contexte scolaire algérien au regard des niveaux littéraciques (Pierre, 1994) que ce dernier cherche à atteindre. Pour cela, il est nécessaire de saisir les impératifs de ce processus. Ces exigences sont à chercher auprès d'une revue des paradigmes théoriques (Cardinet, 1988 ; Tardif, 1994 ; Talbot, 2009) afin de déterminer les objets d'évaluation. Les objets en question incluent, en plus des connaissances, les démarches ayant permis d'atteindre une performance ou un résultat ainsi que les critères d'évaluation (Cardinet, *ibid.*). Cette vision de l'objet confère à l'évaluation une présence permanente dans toutes les phases de l'enseignement stratégique. D'où un retour sur ses fonctions (diagnostique, formative, certificative), bien que différentes, mais complémentaires dans la perspective de *la régulation* et du progrès. Cet aspect de l'évaluation, qui s'intéresse au développement des compétences en compréhension (Tardif, 2006), nécessite l'identification des composantes pouvant faire l'objet d'évaluation. Celles-ci sont déterminées à partir des travaux de Cèbe et Goigoux (2009), Tardif (1994), Moirand (1982), Dabène (1987) et Turcotte (1994) et qui admettent les dimensions langagière, cognitive, métacognitive et affective. Afin de déceler ces composantes, ce chapitre s'arrête sur leur lieu d'exercice incarné par les situations- problèmes (Roegiers, 2004). Ce contexte de l'évaluation permet de rendre compte du caractère opératoire de la compétence (Scallon, 2007 ; Rey et al., 2006, Tardif, 1994, Le Boterf, 1994) à travers les différentes mobilisations et combinaisons des ressources (Roegiers, *ibid.*). Ces mobilisations qui renseignent sur le niveau atteint de la compétence et sur son évolution assigne à l'évaluation le rôle de recueil d'information (De Ketele, 1991) à partir d'une démarche d'inférence (Tardif, 2006).

Ce recueil s'opère, dans le cadre scolaire, au moyen de l'épreuve d'évaluation qui reflète des pratiques évaluatives (Roegiers, *ibid.*) inscrites dans l'approche par compétences. Il s'agit d'une situation d'intégration (*ibid.*) qui consiste à évaluer une macro-compétence (*ibid.*). Cette dernière est évaluée par le biais d'items (Laveault et Grégoire, 2002) ou de questions sollicitant une composante de cette compétence ainsi qu'un niveau de maîtrise (Bloom, 1956 ; Anderson et Krathwohl, 2001) qui oscille entre les processus inférieurs et les processus supérieurs. S'intéressant à l'évaluation des processus et des stratégies déployés en compréhension d'un texte, le recours à des classifications (Pearson et Johnson, 1978 ; Irwin, 1991) qui analysent la relation entre les questions et les réponses effectives semble approprié dans ce cas-là. Faire appel à d'autres outils comme le rappel (Giasson, 2012 ; Blanc, 2005) ou le résumé (*ibid.*) a le mérite de permettre l'accès à la représentation men-

tale qui englobe les informations textuelles et les connaissances du lecteur, ainsi qu'aux processus déployés tels que la sélection ou la hiérarchisation.

Pour que l'ensemble des informations recueillies au moyen d'items ou de questions soit pris en considération, il est nécessaire de tenir compte de critères afin de garantir la validité de l'épreuve (Tardif, 1994). Ils sont en rapport avec la *validité de construit* (qui insiste sur le fait d'inscrire la construction d'une épreuve dans une théorie), la *validité de contenu* (qui doit veiller à la compatibilité entre les items et les objectifs de l'évaluation), la *validité écologique* (qui devrait assurer les mêmes résultats dans un autre contexte d'évaluation) et la *validité déontologique* (indispensable pour déterminer l'exactitude des résultats obtenus). En plus de ces critères qui évaluent l'épreuve globalement, il est fait appel à des critères ainsi qu'à des indicateurs (Tardif, *ibid.*, Roegiers, 2004 ; Vial et Bonniol, 2009) pour évaluer la compétence. En combinant des informations quantitatives ainsi que des informations qualitatives, ils doivent permettre la prise de décision dans une perspective certificative ainsi que dans une perspective de régulation.

1. Les relations entre *variables* dans le processus de compréhension

Les variables *lecteur*, *texte* et *contexte*, comme l'a souligné Turcotte (1994), entrent en interaction afin d'en dégager un sens personnel. Cet interactionnisme fait émerger prioritairement deux types de relations à partir desquels va être approchée la problématique de l'enseignement - apprentissage et de l'évaluation de la compréhension d'un écrit. Cette appréhension à travers la première relation, est justifiée par le fait que le lecteur, qui est conditionné par le contexte en tant que champ « d'intervention pédagogique » (ibid., p.17), se croise avec l'enseignant dans le cadre d'une situation de lecture scolaire pour des fins d'apprentissage et d'évaluation (ibid.).

Le recours à la seconde relation relative à « l'interprétabilité » (ibid., p.16) d'un texte, s'explique par l'idée que les contraintes de la lecture sont liées non directement au texte, mais à sa relation avec le lecteur. En effet, cette difficulté, déjà imposée par les éléments formels et conceptuels du texte, va s'accroître une fois mise en relation avec « les buts du lecteur, avec ses intérêts, ses réactions affectives et ses connaissances antérieures » (ibid.). L'ensemble de ces éléments ont une influence notable sur l'élaboration du sens.

Ainsi, il sera question de saisir, à l'intérieur des interventions pédagogiques qui incluront désormais *l'interprétabilité du texte*, les impératifs d'une pédagogie de la compréhension ainsi que de son évaluation, tenant compte des difficultés liées à l'activité et aux spécificités du lecteur. La prise en considération de la relation lecteur - texte comme un aspect du rapport lecteur - contexte revient au fait que la lecture en contexte scolaire obéit à des choix textuels effectués également dans une perspective d'apprentissage et d'évaluation (ibid.).

2. Les interactions pédagogiques

Turcotte (ibid.) en signalant ces relations, met l'accent, à court terme, sur l'évaluation et à long terme, sur l'intervention pédagogique. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous inversons la tendance en partant de l'idée que tout acte d'évaluation de la compréhension de textes a préalablement fait l'objet d'un enseignement-apprentissage.

2.1. L'enseignement –apprentissage de la compréhension d'un texte

L'activité de compréhension de texte est une dimension du processus d'enseignement-apprentissage de manière générale, qui « englobe à la fois toutes les interventions et les mises en situation effectuées par l'enseignant (démarches d'enseignement) et toutes les activités, actions et opérations mentales réalisées par l'apprenant au cours de sa démarche d'apprentissage. » (Vienneau, 2011, p.4). Ce processus se déroule dans un contexte scolaire ayant ses particularités et est assujéti à des facteurs sociaux et psychologiques (ibid.).

De plus, il s'agit d'un processus qui prend tout son sens dans la dialectique instaurée entre les objectifs de l'apprentissage arrêtés par les intervenants scolaires, les activités d'apprentissage permettant leur atteinte, et les méthodes de rétroaction et de mesure aidant à l'évaluation de la réalisation de ces objectifs (Vienneau, 2011).

Il ressort de cette définition du processus de l'enseignement-apprentissage qu'il est question de deux pôles distincts représentés par l'enseignant et l'apprenant, mais dont les actions convergent vers le même but : la maîtrise des objectifs d'apprentissage. Ces actions menées dans le cadre de ce rapport par les deux protagonistes, concernent l'acquisition d'objets bien déterminés, sous-tendue par des conceptions d'apprentissage et d'enseignement ayant connu des évolutions tributaires de moments d'apprentissage qui reconnaissent « la dimension des processus » et « la dimension du produit » (ibid., p.4). C'est sur la base de ces deux dimensions et de la dimension sociale de l'apprentissage que vont être abordés les perceptions d'enseignement-apprentissages et les objets qui en découlent.

2.1.1. Les conceptions d'enseignement - apprentissage

Les modèles didactiques qui émergent dans le domaine de l'enseignement – apprentissage de la compréhension de textes furent classés en fonction de l'orientation adoptée et qui est en rapport avec des courants de pensée bien déterminés (Pierre, 1994). Régine Pierre (ibid.) ainsi que d'autres chercheurs tels que Giasson (2005), font état des théories ayant servi de repère à ces positionnements pédagogiques et que nous développons dans ce qui suit.

2.1.1.1. La conception de transmission des connaissances

Sous l'influence du courant behavioriste qui met l'accent sur le produit de l'apprentissage, il est question pour cette conception, de transmission de savoirs qui sont extérieurs à l'apprenant (Giasson, ibid.). Dans ce sens, l'enseignant a pour tâche de les transmettre par le biais d'exercices de répétition afin qu'ils soient mémorisés définitivement par l'apprenant, considérant ainsi l'apprentissage comme étant « mécaniste » (Vienneau, ibid., p.59). Cette mémorisation favorise l'enregistrement de connaissances de « nature perceptive ou motrice » (Pierre, ibid., p.284) inexploitable dans « l'activité cognitive générale de l'élève » (ibid., p.22) au détriment d'un travail individuel de compréhension. Dans cette perspective, les connaissances acquises ne permettent ni le transfert, ni la construction de nouveaux savoirs sur la base de connaissances préexistantes (Pierre, ibid.). Ce qui maintiendrait les élèves dans « un état de dépendance par rapport au contexte d'apprentissage. » (ibid.).

De plus, il s'agit dans le cadre de ce modèle, d'un apprentissage qui ne peut passer à l'étape suivante sans que l'étape première ne soit acquise. Pour faciliter cette appropriation, la tâche est morcelée en petites unités au cours de laquelle l'acquisition procède par association (stimulus-réponse et réponse-conséquence) ainsi que par mémorisation (Vienneau, ibid.).

Selon ces principes, l'enseignement est en corrélation avec l'apprentissage dans la mesure où l'action de l'enseignant est à l'origine des appropriations des apprenants. Cette action, jugée comme étant interventionniste, consiste en un contrôle de comportements observables et mesurables.

Ce type d'enseignement qualifié de « magistrocentré » (Vienneau, 2011, p.91) a pour finalité de faciliter l'adaptation sociale des individus au marché du travail, au moyen de la transmission de connaissances et de comportements adéquats (ibid., p.90). D'où un choix curriculaire inscrit totalement dans un « rationalisme académique » (ibid., p.58) qui se base sur une idéologie appelée par Schiro (2008, cité par Jonnaert, Ettayebi et Defise 2009) « The scholar academic ideology » (p.30) (l'idéologie du savant académique), et promulguant l'accès à des savoirs académiques organisés en disciplines scolaires (ibid.).

À l'issue de cette présentation de la conception transmissive des savoirs, Pierre (1994) fait remarquer que son soubassement théorique fondé sur le behaviorisme ne favorise qu'un apprentissage de base et ne permet pas d'expliquer le processus interprétatif ainsi que les opérations mises en œuvre, notamment celles relevant d'un ordre supérieur. En dépit de ses insuffisances, le modèle de transmission de connaissances, qui a marqué le domaine de l'enseignement de la lecture jusqu'aux années 1980, demeure présent dans les classes, et les pratiques enseignantes font encore appel (Giasson, 2005).

2.1.1.2. La conception basée sur le traitement de l'information

En réaction à la conception behavioriste, le modèle du traitement de texte (Giasson, ibid.) à inspiration humaniste (Maslow, Rogers, Neil, voir Vienneau, 2011) et cognitiviste (ibid.), met au cœur de ses préoccupations l'apprenant, en insistant sur son développement personnel, social et cognitif.

En effet, en réunissant les conditions nécessaires liées en général au respect et à la valorisation de l'humain ainsi qu'à sa créativité (ibid.), l'apprenant peut parvenir à une autonomie dans son apprentissage. Cette liberté d'action à laquelle aspire ce modèle est sous-tendue par des agrégats qui mettent en avant le caractère singulier de l'apprenant, perceptible à travers ses stratégies et ses styles d'apprentissage, ainsi qu'à travers « ses intérêts, ses expériences, ses désirs et ses aspirations » (ibid., p.225). Il insiste également d'une part, sur le développement de l'autonomie affective de l'apprenant en parvenant à le détacher émotionnellement, plus particulièrement de l'enseignant et d'autre part, sur le développement de son autonomie sur le plan social au moyen d'une prise de conscience de son « métier d'élève » (ibid.) et de son aptitude à entrer en contact avec ses pairs (ibid.).

La mise en œuvre de cette autonomie dans le cadre du modèle de traitement de l'information (Giasson, 2005) est marquée par l'octroi d'un espace beaucoup plus large à l'apprenant en l'aidant à saisir ce qu'il apprend et le pourquoi de cet apprentissage (ibid.).

Cette compréhension concerne la façon de mémoriser, de modifier et d'interpréter les informations émanant de l'environnement (ibid.).

L'importance, dans ce sens-là, sera accordée aux processus cognitifs supérieurs tels que le transfert des acquis et la métacognition (Giasson, 2005). Cela montre que l'apprenant est actif dans le processus de compréhension, qu'il hiérarchise, construit de nouvelles connaissances sur la base de connaissances antérieures et contrôle cette opération (ibid.).

Ces nouvelles données auront pour conséquence la mise en place de l'enseignement stratégique (Tardif, 1992, voir Giasson, ibid.) qui s'appuie sur les connaissances individuelles de l'apprenant, ainsi que sur son appropriation de stratégies cognitives et métacognitives (Vienneau, 2011) lui permettant de lire dans diverses situations.

2.1.1.3. La conception constructiviste

Dans le même esprit des modèles cognitivistes, la conception constructiviste, tout en s'intéressant au processus interne de l'apprentissage (ibid.), se focalisera également sur son développement qui, suite à l'application de certaines théories en l'occurrence celle de Piaget (voir Vienneau, ibid.) dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, appuie l'idée d'une édification personnelle par l'apprenant à partir de ses connaissances et ses expériences individuelles. Dans cette lignée, il est question d'une construction inédite conçue au moyen de l'intégration des nouveaux savoirs à la structure cognitive existante. Pour cela, il est préconisé un enseignement actif qui met en avant « le mode action » au détriment du « le mode réception » (ibid., p.61) ainsi que le développement des savoirs et des moyens permettant leur acquisition.

Cette appropriation s'opère en étapes et grâce au « conflit cognitif » (Giasson, ibid., 23) qui, en montrant les limites de la compréhension de l'apprenant, permet la poursuite de l'apprentissage, en d'autres termes, le passage aux étapes suivantes.

Les deux conceptions relatives au traitement de l'information et au constructivisme, bien que mettant en avant le fonctionnement cognitif du lecteur ainsi que le développement de son apprentissage, insistent beaucoup plus sur ses capacités et sur ses connaissances individuelles qui ne sont pas forcément identiques pour tous les contextes sociaux (Pierre, 1994). Rendant ainsi ces modèles seulement valables pour des lecteurs issus de milieux privilégiés. Néanmoins, l'enseignement à l'école concerne aussi les apprenants qui ne bénéficient pas d'un tel avantage. Pour ceux – ci qui se trouvent démunis devant plusieurs situations d'enseignement-apprentissage, seul un enseignement spécifique consistant à « apprendre à apprendre » (Faure, 1972, cité par Vienneau, ibid., p.133) pourrait leur permettre de faire face aux difficultés de compréhension.

Il y a lieu d'insister sur le fait que les deux orientations basées sur « l'unicité de l'apprenant » (Vienneau, ibid., p.225) visent le développement de l'individu sur les plans cognitif, développemental, personnel et social, et répondent au type de curriculum centré sur la personne, appelé « The Learner Centered Ideology » (l'idéologie centrée sur l'apprenant) (Jonnart, Ettayebi et Defise, 2009, p.30).

2.1.1.4. La conception socio-cognitiviste

Si le constructivisme a été le courant qui a recentré le regard sur l'activité dynamique de l'apprenant, le socioconstructivisme, dont le chef de file est L.S. Vygotski (1985), va lui donner une dimension sociale en s'intéressant aux relations de cet apprenant avec « les membres les plus connaissant de sa communauté » (Giasson, 2005, p. 23). Dans cette perspective, « les interactions sociocognitives » (Vienneau, *ibid.*, p. 62) entre les pairs et l'enseignant sont autant de moyens favorisant la construction du savoir (*ibid.*). Le contexte social et culturel mis au jour plus particulièrement par Jérôme Bruner, est également un stimulateur d'appropriation dans la mesure où il a un effet considérable sur cette co-construction (*ibid.*).

Sur cette toile de fond théorique sera mis en place un enseignement dont la visée est « le développement des compétences disciplinaires et transversales d'ordres intellectuel, méthodologique, personnel, social et communicationnel » (*ibid.*). La réalisation de ces objectifs s'opèrera à l'aide de l'enseignement-apprentissage coopératif (*ibid.*) basé sur l'entraide entre les apprenants et entre les apprenants et l'enseignant. Le fait marquant est que ce courant théorique adopte des situations d'apprentissage puisées dans la réalité sociale des apprenants et qu'incarnent les situations – problèmes. Ce dispositif opératoire permet de mobiliser, du côté de l'enseignement, des stratégies comme « l'apprentissage coopératif » (Vienneau, 2011, p.62) ou « la pédagogie du projet » (Bru et Not, cités par Vienneau, *ibid.*) pour parvenir à résoudre le problème. Du côté de l'apprentissage, l'acquisition s'effectue grâce aux « conflits sociocognitifs » (*ibid.*) mis au jour par les échanges entre pairs et entre enseignant et apprenants.

Au cours de ces interactions surgissent des différences au niveau des sens donnés au problème à résoudre, au niveau des résultats obtenus ou encore au niveau des stratégies déployées, etc. Ce qui rend explicite ces savoirs aux yeux des apprenants et plus particulièrement aux yeux de ceux en difficulté. Néanmoins, leur intériorisation par ces derniers ne peut devenir effective qu'une fois qu'ils auraient franchi la « zone proximale de développement » (Vygotski, cité par Vienneau, *ibid.*, p.176) où les apprentissages deviennent possibles au moyen d'un soutien ou d'« un étayage » (Giasson, 2005, p.24) reçus de la part de l'enseignant ou de la part d'un pair.

L'ensemble de ces postulats de base du modèle socioconstructiviste fonde parfaitement le curriculum à orientation social qui est appelé « The social Reconstruction idéologie » (idéologie de reconstruction sociale) (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009, p.30) et qui défend l'idée d'une éducation au service de la construction d'une société.

Il y a lieu de faire remarquer que, d'une conception théorique à une autre ou d'un modèle d'apprentissage de la compréhension à un autre, il existe une évolution au niveau des objets d'enseignement- apprentissage, centrée au départ sur le savoir dans les modèles à inspiration behavioriste, pour concerner dans le cadre des modèles cognitifs (traitement de l'information, constructiviste et socioconstructiviste) les processus d'apprentissage. Cet élargissement dans les objets focalise spécifique-

ment l'attention sur les stratégies cognitives et métacognitives ainsi que sur l'autorégulation (Vienneau, 2011. p. 192).

L'idée de les énoncer pour les apprenants conduit à la mise en place de dispositifs d'enseignement dont l'objectif est de les doter d'outils (Giasson, 2012) leur permettant de faire face aux différentes situations de lecture/compréhension d'un texte. La mise en œuvre de ces nouvelles dispositions donnera naissance à l'enseignement stratégique mis en avant par les modèles cognitivistes et constructivistes ; elle annonce ainsi le coup d'envoi de l'enseignement de la compréhension de textes (Pierre, 1994) en tant que processus qui s'acquière en classe. Mais, au préalable, il est nécessaire de revenir sur les pratiques de l'enseignement de la compréhension dominantes en classe, dans les différentes conceptions, ainsi que les éléments qui leur sont associés et qui peuvent les influencer.

2.1.2. Les pratiques d'enseignement de la compréhension de textes

2.1.2.1. La place de l'enseignement de la compréhension

L'enseignement de la compréhension de textes suscite l'intérêt des chercheurs ces dernières décennies, suite à des avancées considérables ayant mis en valeur l'autonomie cognitive de l'apprenant (Vienneau, *ibid.*), et suite également à des recherches empiriques sur la place de l'enseignement de la compréhension de textes dans l'enseignement de la lecture de manière globale (Goigoux, 2004). Ces examens révèlent des proportions variables de cet enseignement selon les conceptions et les périodes (*ibid.*).

Roland Goigoux (*ibid.*), dans une perspective de planification de l'enseignement de la lecture, reconnaît quatre composantes à cet enseignement : « L'identification et la production de mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit » (*ibid.*, p.38).

Par rapport à ces quatre constituants, les pratiques effectives de la compréhension de textes observées au cours des premières années d'apprentissage de la lecture diffèrent selon les conceptions dominantes. Elles oscillent entre le déchiffrage et la compréhension locale des phrases pour la période des années vingt jusqu'au début des années 1970 (**Figure 11**). Négligeant dans ce sens le travail sur la compréhension ainsi que sur « l'appropriation et la familiarisation avec la culture écrite » (*ibid.*) et la production de texte. Cette pratique correspond à une conception « éta-piste » (*ibid.*, p.39) de l'enseignement de la lecture, qui est en faveur d'une acquisition préalable des mécanismes de déchiffrage pour l'accès -à la compréhension du texte et à la culture de l'écrit.

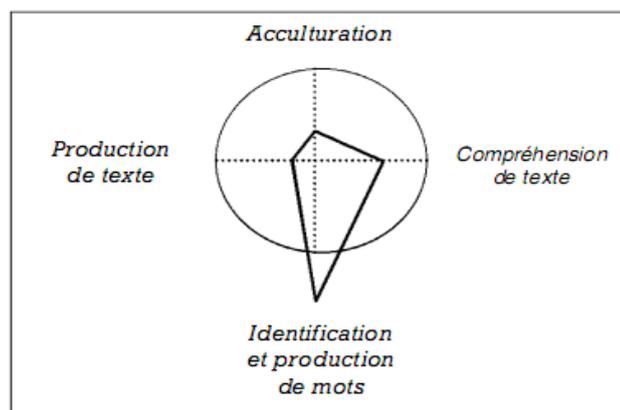


Figure 11 : Le temps imparti aux pratiques effectives basées sur l'identification et la production de mots

À partir des années 1970, de nouvelles préconisations vont orienter les pratiques enseignantes vers l'apprentissage de la compréhension afin de permettre aux élèves de poursuivre leur scolarisation dans les cycles supérieurs (Goigoux, 2004). Ceci va conduire les pratiques enseignantes à poursuivre un enseignement favorisant « la découverte de la culture écrite et de la littérature de jeunesse » (Mauffrey et Cohen, 1983 ; Chenouf et Foucambert, 1999 ; Boussion et al., 1998 ; Chartier et al., 1998, cités par Goigoux, *ibid.* p.40). Néanmoins, cette orientation va négliger les « habiletés cognitives » (*ibid.*) en tant qu'objet d'enseignement en faveur de l'apprentissage de la langue et de la culture de l'écrit (**Figure 12**).

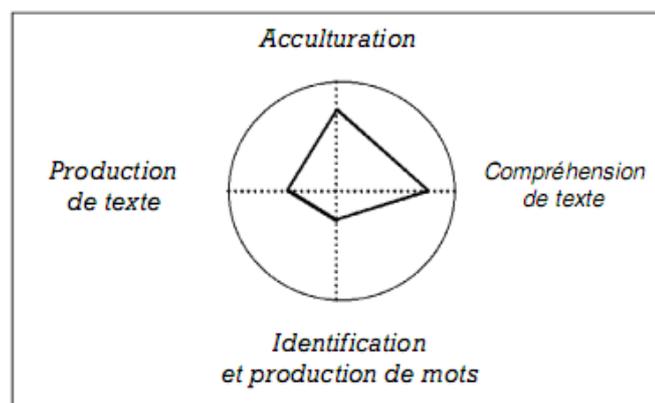


Figure 12 : Le temps imparti aux pratiques effectives basées sur l'acculturation à l'écrit

Roland Goigoux (*ibid.*) dans une quête de recherche d'un équilibre entre les quatre composantes propose « un dosage temporel » (p.42) avec des proportions¹⁰ plus ou moins pondérées (P : 15%, A : 20%, C : 25%, I : 30%) (*ibid.*) où la compréhension de l'écrit occupe une place centrale après le travail sur l'identi-

¹⁰ Goigoux attire l'attention sur le fait qu'il est question de proportions données seulement « à titre indicatif » puisqu'il n'existe pas de recherches confirmant ces taux. Néanmoins, il précise qu'elles permettent d'identifier les besoins préalables à des apprentissages ultérieurs.

fication et la production de mots (**Figure 13**). Cette répartition parvient suite à des recherches ayant montré l'absence d'une opposition entre la compréhension et le déchiffrage (Cornoldi et Oakhill, 1996, cités par Goigoux, op.cit., p.41). Ce qui devrait permettre d'alterner le travail sur le décodage et le travail sur la compréhension de textes, et qui s'avère possible dès les premières années d'apprentissage de la lecture.

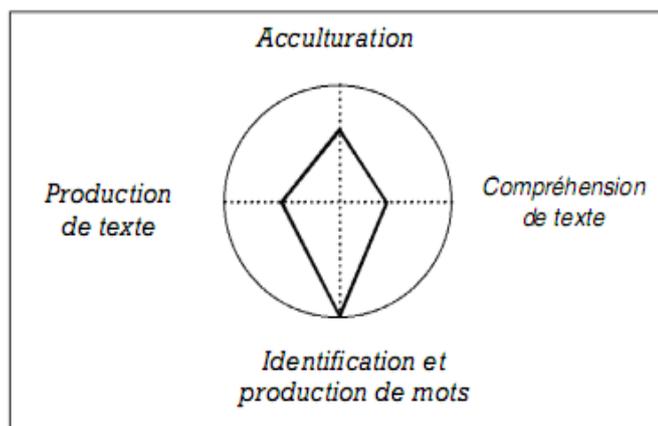


Figure 13 : une répartition temporelle possible pour les quatre composantes de l'enseignement de la lecture

La présentation des composantes de l'enseignement de la lecture, dont la compréhension de textes est une pièce maîtresse du fait de la proportion qui lui est accordée, permet de confirmer son indissociabilité des autres apprentissages qu'ils soient relatifs au déchiffrage ou à l'accès à la culture de l'écrit. Ces derniers s'avèrent nécessaires pour la construction de nouvelles connaissances (Crahay et Dutrévis, 2010), de nouvelles « attitudes » et de nouveaux « usages » (ibid., p.38) qui seront à leur tour remis dans le circuit de l'activité de compréhension afin de construire le sens du texte. Toutefois, devant ces éléments, les élèves ne sont pas égaux du fait de leur origine et de leur milieu social qui est le plus souvent une entrave pour ceux provenant des milieux défavorisés. C'est précisément à cette catégorie d'élèves qu'est destiné l'enseignement de la compréhension de textes afin qu'ils puissent rejoindre les plus performants qui, justement, se distinguent par de meilleures capacités de compréhension (Crahay et Dutrévis, ibid., p.248).

2.1.3. L'enseignement stratégique de la compréhension de textes

2.1.3.1. Regard rétrospectif

L'intérêt pour les stratégies d'une manière générale s'est manifesté depuis les courants cognitivistes qui se sont penchés sur « l'étude des processus internes de l'apprentissage. » (Vienneau, 2011, p. 121). L'examen de ce processus a permis de mettre au jour les habiletés et les stratégies mobilisées lors de l'acquisition. Néanmoins, on ne se rendra compte qu'elles peuvent être apprises et enseignées (ibid.) que vers les années 1980.

Deux approches vont marquer essentiellement ce champ d'enseignement des stratégies. Il s'agit des « programmes généraux d'entraînement cognitif dont les objectifs sont la rééducation cognitive¹¹ ou l'entraînement à certaines stratégies cognitives, et les interventions éducatives propres à certaines disciplines scolaires. » (Vienneau, op.cit., p.152). La différence entre les deux approches réside dans le fait que la première privilégie un enseignement des stratégies à l'intérieur de séquences séparées de celles prônées par les programmes, alors que la seconde l'intègre dans les contenus disciplinaires (ibid.).

Parmi les disciplines scolaires ayant connu l'enseignement stratégique, la compréhension de l'écrit qui, jusqu'aux années 1970, a été enseignée comme une activité qui consiste à évaluer les apprenants par le biais de questions –réponses (Durkin, 1978-1979 ; Irwin, 1986 ; Giasson, 2012). Toutefois, les stratégies objets de cet enseignement vont connaître des conceptions différentes au fur à mesure de l'évolution des recherches et des applications pédagogiques qui en découlent.

Raphael et ses collaborateurs (2009, voir Giasson, ibid.) admettent trois conceptions d'enseignement des stratégies. La première a permis de rendre compte « des stratégies isolées » (Giasson, ibid., p.254) employées par les lecteurs experts, qui s'avèrent dynamiques avant, pendant et après la lecture (Tierney et Cunningham, 1983, voir Giasson, ibid.). L'identification de ces stratégies ainsi que leur classification (**Figure 14**) mettent au jour la possibilité d'envisager leur enseignement (Duffy et al., 1987, voir Giasson, ibid.).

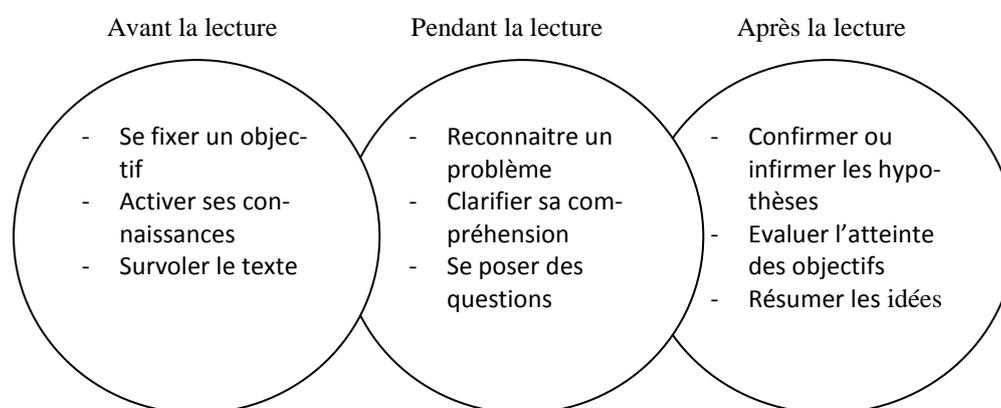


Figure 14 : Les principales stratégies du lecteur efficace (Giasson, 2012, p.254)

L'enseignement explicite de ces stratégies consiste dans un premier temps à présenter et à expliquer l'importance de la stratégie pour les élèves. Dans un second temps, il est question du moment et de la façon de son utilisation. Dans un dernier temps, l'enseignant guide les élèves dans leur application de la stratégie tout en leur accordant des moments d'utilisation autonome (**Figure 15**).

¹¹ Ce concept, selon Vienneau (2011) s'appuie sur l'idée qu'il est possible d' « éduquer l'intelligence » (p.152)

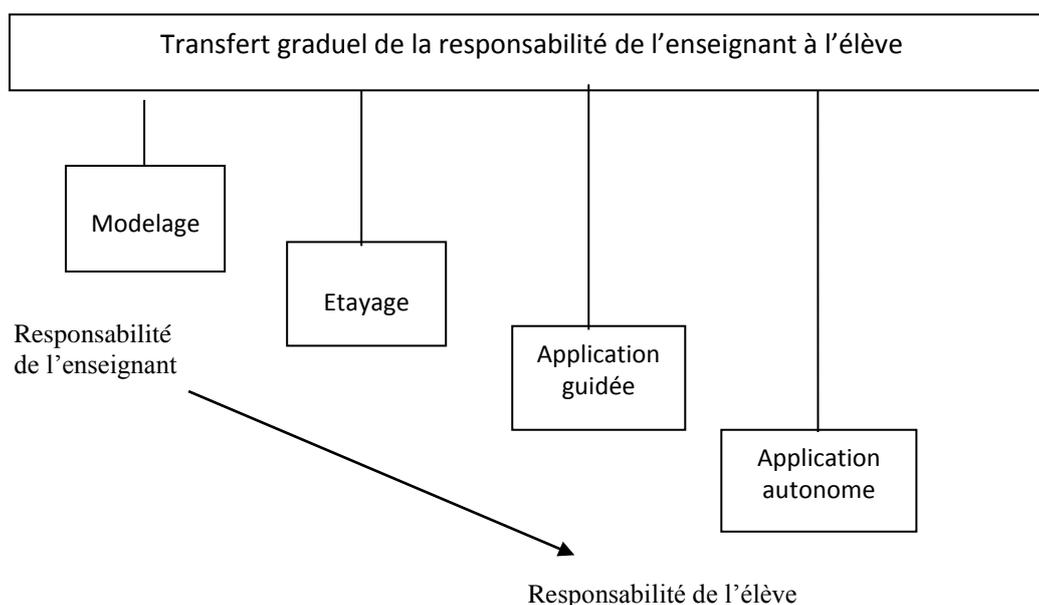


Figure 15 : Le transfert des responsabilités dans l'enseignement des stratégies (Giasson, 2012, p.255)

Contrairement à la première conception qui envisage un enseignement séparé des stratégies, la seconde les considère dans leur aspect intégratif qui consiste à les mettre en relation par le lecteur expert (Pressley et al., 1992 ; Reutzel, Smith et Fawson, 2005, voir Giasson, 2012) . Parmi les stratégies mises en avant par « l'enseignement réciproque » (Palincsar et Herrenkholi, 2002, voir Giasson, ibid., p.255) dans le cadre de cette conception, « la question », « le résumé », « la clarification » et « la prédiction » (Giasson, ibid.) (Figure 16).

<p style="text-align: center;">Question</p> <p>Poser des questions sur le texte : la réponse aux questions est parfois dans le texte, mais d'autres fois il faut l'inférer Je me demande... Où, quand, quoi, pourquoi, comment ?</p>	<p style="text-align: center;">Résumé</p> <p>Rapporter dans ses mots l'essentiel du texte. Le texte parle de... L'histoire commence... puis... à la fin...</p>
<p style="text-align: center;">Clarification</p> <p>Reconnaître qu'une partie du texte pose problème et chercher à la résoudre Je ne comprends pas ce mot... Je ne sais pas ce que l'auteur veut dire...</p>	<p style="text-align: center;">Prédiction</p> <p>Se servir d'indices du texte et des illustrations pour anticiper la suite du texte. Je pense que... parce que... Je suppose que... parce que... Je pense que j'apprendrai... parce que...</p>

Figure 16 : Les quatre stratégies de l'enseignement réciproque (Giasson, 2012, p.255)

Ces quatre stratégies sont utilisées mutuellement par l'enseignant et les élèves dans le cadre d'une discussion sur le texte. Avant la lecture, l'accent est mis sur l'anticipation de son contenu. Après la lecture, la place est aux questions et au débat

sur ce que porte le texte afin de préciser les sens dégagés. Ensuite, un meneur du débat, en collaboration avec ses pairs et avec l'enseignant, procède au résumé, à la prédiction et à des clarifications sur la partie lue. Les autres parties du texte seront traitées par un autre meneur.

Dans ce sens, l'enseignement réciproque favorise « la communication interactive » (Giasson, 2012, p.256) dans la mesure où il permet une distribution de l'information entre tous les membres du groupe qui parviennent à une construction collégiale du sens grâce à l'intégration des quatre stratégies de compréhension (Sporer, Brunstein et Kieschke, 2009 ; Oczkus, 2010, voir Giasson, 2012).

La troisième conception de l'enseignement des stratégies va porter le regard sur la « réflexion sur l'enseignement des stratégies » (Giasson, *ibid.*) tel qu'il se présente dans les classes. Bien que certaines études ont montré l'apport de l'enseignement stratégiques pour les élèves faibles et moyens (National Reading Panel, 2010, voir Giasson, 2012), d'autres ont révélé que sa mise en œuvre n'est pas sans difficultés (Connor, Morrison et Petrella, 2004 ; Atwell, 2007, voir Giasson, *ibid.*). Parmi les problèmes recensés, Giasson (*ibid.*) identifie celui :

- du « surenseignement des stratégies » (*ibid.*) qui insiste sur l'enseignement de stratégies non mises en évidence par la recherche. Ce qui va le rendre beaucoup plus complexe qu'indispensable.
- de l'enseignement isolé des stratégies, qui se manifeste dans les programmes par une stratégie pour chaque séquence.
- de l'enseignement des stratégies en dehors de situations « authentiques » (*ibid.*), c'est-à-dire un enseignement qui fait usage de stratégies en inadéquation avec la situation de lecture.
- de l'enseignement limité à la phase d'application sans pour autant aller vers la phase de l'appropriation autonome de la stratégie.

À partir de ces trois conceptions, il est déjà possible de dégager les principes et les objets dont on doit tenir compte lors de la mise en place d'un enseignement stratégique. L'existence d'une classification de stratégies et d'approches telles que l'enseignement réciproque ou les débats permettant leur enseignement, ne peut que faciliter leur mise en pratique en classe. En revanche l'émergence d'un déséquilibre dans les conceptions relatif à une absence totale d'un enseignement stratégique, à un enseignement isolé des stratégies ou encore à une présence d'un surenseignement de ces stratégies, attire l'attention sur la nécessité d'une réflexion fondée sur les recherches existantes sur la question. Dans ce sens, plusieurs travaux ont vu le jour ces dernières années, relatifs à la transmission des stratégies de lecture, notamment dans la tradition anglo-saxonne.

Ces recherches qui s'inscrivent dans le courant du *Direct teaching* (Giasson, 1990 ; Pierre, 1994 ; Falardeau et Gagné, 2012) ont permis de rendre compte de la « fonction explicative » (Giasson, 1990, p.27) de l'enseignement de la compréhension, en plus du questionnement et de la répétition des tâches de lecture (*ibid.*). Ce qui a donné naissance à l'enseignement explicite de la compréhension, qui s'articule autour de l'explication de la cause des non-réponses et des stratégies adéquates à leur formulation (Irwin, 1986, voir Giasson, *ibid.*), sur le caractère dynamique de

l'apprenant ainsi que sur la dimension interactionnelle et sociale de son apprentissage (Giasson, op.cit.).

2.1.3.2. Les caractéristiques de l'enseignement explicite des stratégies

L'enseignement explicite est apparu à l'issue des travaux récents sur l'enseignement de la compréhension (Duffy et Roehler, 1987 ; Irwin, 1986 ; Palinscar et Brawon, 1985 ; Pearson et Dole, 1987 ; Raphael, 1985, voir Giasson, 1990) et en réaction à l'enseignement « indirect » jugé « implicite » (Joole, 2008, p.26) dans la mesure où les apprenants - lecteurs n'ont pas conscience de leur apprentissage (ibid.).

Ainsi, le but de cet enseignement est de le rendre conscient à ces lecteurs et de l'accélérer par le biais d'un enseignement « systématique et progressif » (Joole, ibid., p.19) qui procède par planification à partir d'une hiérarchisation des problèmes tout en préservant le caractère « holistique » (Giasson, ibid., p.28) des tâches. Cette planification ne consiste pas à suivre une progression de manière rigide mais elle dépend des besoins et des difficultés des lecteurs (Joole, ibid.).

Dans cette perspective, le principe de cet apprentissage est de donner la possibilité aux apprenants-lecteurs de connaître leurs entraves à partir desquelles sera proposé un dispositif adéquat à « déclencher des stratégies pertinentes ainsi qu'(à) automatiser les procédures et la prise de conscience. » (Joole, ibid., p.18).

Ce principe fondateur de l'enseignement explicite de la compréhension vise l'autonomisation des apprenants-lecteurs (Giasson, ibid.) qui, une fois conscients que la lecture est une activité de résolution de problèmes qui exige l'identification de la difficulté et la mobilisation des habiletés et des stratégies compatibles, parviendront à confronter d'autres situations de lecture. Selon cette vision des choses, une maîtrise des mécanismes de compréhension ne peut que faciliter l'accès au sens du texte. Un tel objectif rappelle l'idée de « moyens » pour apprendre, défendue par Carl Rogers pour qui l'apprentissage « dans une situation d'autonomie [...] passe par l'octroi de moyens souvent différents selon les individus » (Cité par André, 1989, p.10).

2.1.3.3. Les bases de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension

Selon les principes évoqués précédemment, les stratégies de compréhension sont au cœur de l'enseignement explicite. C'est pourquoi un intérêt tout particulier sera accordé à cette composante et à ce qu'exige son enseignement.

Ayant déjà été abordée de manière explicite dans le chapitre précédent (la section 3.4), il sera question dans cette section d'un bref rappel de ce qu'est une stratégie et ce qu'elle recouvre. Erick Falardeau et Julie-Christine Gagné (2012), en reprenant des chercheurs comme Pressley et Harris (2006), définissent la stratégie comme « une opération cognitive et métacognitive complexe qui permet d'atteindre un but déterminé à l'aide d'une suite d'actions réalisées de manière consciente ou non » (p. 93).

Il ressort de cette définition qu'il est question d'un mode opératoire qui procède à partir d'actions conscientes et de regard sur ces actions afin de parvenir à l'objectif tracé au départ. Ainsi, le lecteur est amené à choisir dans son répertoire la stratégie adéquate à la tâche à laquelle il est soumis. Donc, le choix en lui-même suppose une connaissance de la stratégie et une connaissance de son mode d'emploi. Il est également tenu à évaluer et à contrôler constamment le déroulement du processus de réalisation de la tâche de compréhension (Vienneau, 2011).

Les stratégies recensées dans le cadre de plusieurs recherches (Deschênes, 1991, voir chapitre 1, Pearson, Roehler, Dole et Duffy, 1991 ; Pressley, 2000, 2002 ; Duke et Pearson, 2002 ; Nokes et Dole, 2004, voir Falardeau et Gagné, 2012) sont mobilisées, hiérarchisées et coordonnées par des lecteurs experts avant, pendant et après la lecture (Falardeau et Gagné, *ibid.*). Avant la lecture, ils sont amenés à préciser un but de lecture, à activer leurs connaissances afin d'anticiper sur le sens du texte et à repérer sa structure ainsi que les parties les plus importantes en rapport avec l'objectif de leur lecture. Pendant la lecture, ils ont recours à leur métacognition afin d'évaluer la pertinence du contenu textuel par rapport au but fixé. Pour cela, ils procèdent à la sélection d'informations en lisant rapidement le texte, en laissant des passages au profit d'autres passages, en revenant sur des parties déjà lues, etc. La finalité de cette opération est la construction du sens du texte par les lecteurs experts qui est remis constamment en question au fur à mesure qu'on avance dans le texte.

Les lecteurs experts s'attachent aussi à élaborer des inférences en tissant des liens entre les éléments textuels épars et entre ces mêmes éléments et leurs connaissances afin de dégager les sens sous-jacents. En outre, ils identifient les idées principales, les résumant en cours de lecture. À l'issue de ces synthèses, des modèles de situations sont créés afin de faciliter la compréhension et la mémorisation des sens construits. Pour les mêmes fins, ils font appel à des techniques telles que la prise de notes, les listes, les schémas, etc. Ils reviennent sur les mots inconnus, sur l'auteur, sur ses intentions ainsi que sur le contexte historique. Tout au long de ce processus de construction du sens, ils contrôlent leur compréhension de façon à apporter les ajustements nécessaires. Ils évaluent « la qualité et la valeur du texte » (Falardeau et Gagné, *ibid.*, p.95) et se prononcent sur son sens de manière intellectuelle et affective (*ibid.*). À la fin, les lecteurs experts reprennent la lecture afin d'établir une synthèse et de mener des réflexions sur son contenu et sur son fonctionnement.

Selon cette brève présentation des stratégies mobilisées par les lecteurs experts, le métacognitif- aussi bien que le cognitif-joue un rôle fondamental dans le processus interprétatif dans le sens où il se présente en amont de l'ensemble des actions afin de superviser le déroulement et d'y remédier selon le besoin. Donc, il est au cœur de « l'action stratégique » (*ibid.*) dans la mesure où il permet au lecteur, en plus de l'évaluation et du jugement de son travail interprétatif, de se rendre compte des dysfonctionnements en cours de lecture. Il l'aide aussi à effectuer le choix de la stratégie adéquate à la situation-problème à laquelle il est confronté ainsi qu'à sa mise en œuvre (Almasi, 2003 ; Nokes et Dole, 2004, voir Falardeau et Gagné, *ibid.*, p. 96).

Afin de parvenir à effectuer ce choix, le lecteur est amené à rappeler toutes les connaissances « sur ses propres ressources cognitives et sur la compatibilité existant entre ces ressources et la situation d'apprentissage dans laquelle il se trouve. » (Falardeau et Gagné, 2012, p.96). Au regard de ce que recouvre la métacognition comme connaissances sur notre propre fonctionnement cognitif et sur notre capacité à le contrôler (Flavell et Wellman, 1977, voir Vienneau, 2011 ; Flavell, 1979 ; Giasson, 1990, 1992), il est primordial d'entraîner les lecteurs également aux stratégies métacognitives qui sont au cœur de l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Selon la définition donnée en supra (*cf.* Falardeau et Gagné, 2012), la mise en œuvre d'une stratégie, qu'elle soit cognitive ou métacognitive, s'effectue selon une certaine progression qui laisse à penser que même son enseignement doit s'opérer par étapes. Mais avant cela, une mise au point sur les buts de cet enseignement ainsi que sur ses préalables s'impose.

2.1.3.4. Les objectifs et les préalables de l'enseignement stratégique

Falardeau et Gagné (*ibid.*) précisent que l'enseignement stratégique tend à rendre « transparentes » (*ibid.*) les stratégies cognitives et métacognitives aux élèves plus faibles afin qu'ils puissent résoudre les problèmes auxquels ils seront confrontés en situation de lecture de manière autonome. Cet accent mis sur le développement de l'autonomie (Giasson, 1990) par le biais de la métacognition s'explique par le fait qu'elle « se révèle un facteur d'identification des élèves en difficulté par opposition à ceux qui n'éprouvent pas ou peu de difficultés d'apprentissage. » (Blain, 1993, p.52).

« Pour montrer à ces élèves comment devenir autonome » (Giasson, *ibid.*, p.34), il est préconisé d'associer l'enseignement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles aux stratégies afin qu'ils soient mémorisées dans une perspective de récupération rapide et d'économie cognitive (Tardif, 1999). Les connaissances déclaratives (les savoirs), qui répondent au « quoi » (Giasson, *ibid.* Falardeau et Gagné, *ibid.*), permettent de décrire la stratégie ainsi que son rôle. Il serait préférable que l'enseignant illustre avec un exemple de stratégie. Les connaissances procédurales se focalisent sur le « comment » manipuler une stratégie et renvoient aux démarches à suivre pour sa réalisation (Almasi, 2003 ; Paris et al. 1983 ; Nokes et Dole, 2004, cités par Falardeau et Gagné, *ibid.*). Par rapport aux connaissances déclaratives qui se rattachent à un travail de restitution de la mémoire, les connaissances procédurales contribuent à leur transformation en savoir-faire (Tardif, *ibid.*). Dans ce sens, l'enseignant est amené à expliquer aux élèves le mode de fonctionnement de la stratégie comme le fait de résumer un texte ou d'anticiper sur son contenu. Néanmoins ces deux types de connaissances ne permettent pas à eux seuls de maîtriser parfaitement la stratégie enseignée puisqu'elles sont orientées vers « la performance » (Falardeau et Gagné, *ibid.*).

C'est pourquoi, il est nécessaire que l'enseignant fournisse aux élèves des clarifications relatives au moment et au pourquoi de l'utilisation de la stratégie (*ibid.* ; Giasson, 1990). La connaissance des motifs de sélection et d'emploi de la stratégie est un facteur de motivation pour les élèves dans la mesure où elle va les stimuler à

déployer des efforts pour s'approprier la stratégie. Ainsi, en l'absence des « dimensions affective et motivationnelle du savoir conditionnel » (Falardeau et Gagné, 2012, p.97), l'élève risque d'être démotivé quant aux choix de la stratégie et quant à son application (Almasi, 2003 ; Nokes et Dole, 2004, voir Falardeau et Gagné, *ibid.*) dans d'autres situations de lecture.

2.1.3.5. Les étapes de l'enseignement stratégique

De ce qui précède, les étapes de l'enseignement explicite des stratégies de lecture peuvent déjà être décelées à partir des réponses aux questions, quoi, pourquoi, comment et quand (Stein, 1986, voir Giasson, 1990). La réponse à chaque question donne lieu à une étape de ce processus d'enseignement. Aujourd'hui, il est admis par les chercheurs (Giasson, 1990 ; Falardeau et Gagné, 2012) les étapes suivantes :

Définir la stratégie et préciser son utilité

La première étape de l'enseignement explicite consiste à définir la stratégie à faire étudier aux élèves en la nommant et en expliquant son importance pour l'exécution de la tâche de lecture au moyen d'un langage compréhensible (Afflerbach, 2002 ; Duffy, 2002 ; Giasson, 1992 ; Nokes et Dole, 2004 ; Pressley et al., 1994, voir Falardeau et Gagné, *ibid.*). Ne garantissant pas son utilisation après enseignement par les élèves, il est primordial de les sensibiliser à son utilité pour d'autres situations de lecture qui ne sont pas forcément scolaires. Ainsi, l'enseignant doit parvenir à valoriser la stratégie (Giasson, 1990 ; Falardeau et Gagné, *ibid.*) enseignée en montrant à ses élèves le rapport qui existe entre l'utilisation de la stratégie et l'amélioration de leur performance (Falardeau et Gagné, *ibid.*) en lecture, comme cela a été le cas pour d'autres élèves (Giasson, *ibid.*). La mise en exergue de l'utilité de la stratégie à acquérir peut se faire tout au long des étapes de l'enseignement explicite. Ce qui devrait leur donner confiance quant à la compréhension du texte et augmenter leur sentiment de compétence et de contrôle par rapport à la tâche à accomplir » (Giasson, *ibid.*).

Rendre le processus transparent (modelage/think-aloud)

Cette étape a pour objectif de rendre perceptible les processus cognitifs mis à l'œuvre dans le choix et dans l'application de la stratégie par un lecteur expert (Duffy, 2002 ; Duke et Pearson, 2002, Giasson, 1992 ; Nokes et Dole, 2004, voir Falardeau et Gagné, *ibid.*). Pour ce faire, l'enseignant est amené à faire un usage « intensif et répété » (Falardeau et Gagné, *ibid.*, p.99) de la stratégie en question en verbalisant ses propres processus de lecture ou ceux du lecteur expert (Giasson, 1990) afin que les élèves puissent, à leur tour se l'approprier. Cette méthode est très bénéfique pour ces élèves dans la mesure où, lorsqu'ils vont se mettre à leur tour à expliciter les mécanismes qu'ils ont mis en place, leur compréhension du texte va augmenter. Cette technique va les rendre plus attentifs à chaque passage du texte et va accroître le nombre de stratégies utilisées.

Elle va également leur permettre d'évaluer leur compréhension au fur à mesure qu'il y a cessation de construction du sens.

Pour la mise en place du « modelage » (Falardeau et Gagné, 2012.), l'enseignant doit veiller au préalable au développement de l'activité métacognitive (ibid.) des élèves à partir de sa propre activité qui leur servira de repère pour construire plus tard leur propre raisonnement de construction du sens d'un texte. Pour l'appropriation de ces mécanismes de compréhension, l'enseignant ne doit pas se limiter à l'énumération des étapes d'utilisation de la stratégie mais doit plutôt décrire les processus mentaux mis en œuvre en cours de lecture. Il fait ainsi du modelage un processus flexible plutôt que rigide, qui mise sur « la personnalisation et la modification des stratégies » (Falardeau et Gagné, ibid., p.99) en fonction du texte, des ressources cognitives et des besoins réels des élèves (Pressley et al., 1992b, cités par Falardeau et Gagné, ibid.).

En dépit de ces exigences (Giasson, 1990), il est possible de perfectionner le modelage si les éléments suivants sont pris en compte par l'enseignant (Duffy et al., 1988, voir Falardeau Gagné, ibid.):

1. la présentation de la stratégie dans un contexte authentique, c'est-à-dire dans un texte réel et son illustration à partir d'exemples émanant du même texte.
2. la description détaillée des opérations mentales mises en œuvre dans le raisonnement de l'enseignant afin qu'elles servent d'informations aux élèves dans une perspective de contrôle métacognitif des processus déployés dans l'exécution d'une stratégie,
3. la nécessité d'étayer ces opérations par des exemples et des contre-exemples afin de mettre en avant le caractère flexible du raisonnement lors de la compréhension,
4. le modelage est remis en arrière-plan au moment où les élèves prennent la parole pour faire part de leur raisonnement. Ces moments sont très importants pour l'enseignant vu qu'ils l'éclairent sur les problèmes d'apprentissage des élèves et l'aident à apporter les réajustements nécessaires en fonction de leurs besoins. Ces régulations consistent à reprendre soit la séance de modelage, soit l'étape (ou les étapes) de l'enseignement explicite telle que la reprise de la définition de la stratégie ou son importance pour le processus interprétatif, etc. (ibid.).

Pour plus d'efficacité, il est conseillé de ne pas séparer le modelage de l'enseignement explicite. Ce constat est le résultat de recherches (Bereiter et Bird, 1985) qui ont remarqué que le modelage n'est pas pris en charge par l'enseignant en l'absence d'un enseignement explicite. En outre, ce modelage est un stimulateur de la motivation et de l'affectivité des lecteurs novices dans la mesure où il leur permet de prendre conscience que les difficultés concernent aussi les lecteurs experts.

Pratique guidée/scaffolding

Il s'agit d'un guidage effectué par l'enseignant afin que les élèves puissent acquérir les informations fournies lors du modelage sur la mise en œuvre de la stratégie. L'objectif de cet étayage est de doter les élèves d'informations supplémentaires

et de revenir sur les éléments incompréhensibles. Cette opération est accompagnée d'un « dé-étayage » (Falardeau et Gagné, 2012, p.101) qui baisse progressivement l'aide apportée (Giasson, 1990) aux élèves au fur à mesure que leur contrôle sur l'activité de lecture et sur les stratégies cognitives et métacognitives se développe (Duffy, 2003 ; Giasson, 1992; Nokes et Dole, 2004, voir Falardeau et Gagné, *ibid.*). Ce support privilégie le travail en groupe et en sous-groupe afin de favoriser les échanges non seulement avec l'enseignant mais aussi entre les élèves. Dans ce sens :

« L'étayage représente l'interaction sociale entre les élèves et l'enseignant qui précède l'internalisation- ou l'appropriation- des connaissances, des habiletés et des dispositions considérées utiles par les apprenants. Il s'agit d'un outil d'enseignement qui vise à réduire les ambiguïtés liées à l'apprentissage d'une nouvelle stratégie, permettant ainsi de favoriser le développement des élèves. » (Doyle, 1986, cité par Falardeau et Gagné, *ibid.*, p.101)

Tel que défini, l'étayage sert à réduire les écarts qui existent entre les connaissances et les capacités disponibles chez les élèves et l'apprentissage visé (Falardeau et Gagné, *ibid.*). L'objectif étant l'appropriation de la stratégie objet d'enseignement, il est question d'un soutien devant conduire les élèves à surmonter les difficultés de la tâche en partant de leur pré requis. Cet accompagnement qui tend graduellement à une autonomie des élèves quant aux choix et à l'application de la stratégie, est un moment « d'évaluation et de consolidation des acquis » (*ibid.*, p.101) qui cherche à aider les élèves à mettre en œuvre la stratégie de manière correcte afin d'éviter la fixation de pratiques erronées (Giasson, 1992, cité par Falardeau et Gagné, *ibid.*).

L'efficacité de l'étayage dépend en grande partie de la compréhension commune de la tâche (Roehler et Cantlon, 1997, voir Falardeau et Gagné, *ibid.*), et de ce qu'elle suscite chez les élèves comme défi et comme intérêt. En effet, il est primordial qu'un juste milieu soit cherché entre l'étayage offert et la motivation pour la tâche. L'accroissement de l'efficacité de l'étayage est possible dans un contexte de discussion où les élèves ont la possibilité de partager des savoirs, de faire part de leurs conceptions et de développer leurs connaissances (Roehler et Cantlon, 1997, voir Falardeau et Gagné, *ibid.*).

Pour installer la stratégie étudiée, l'enseignant a recours à plusieurs formes d'étayage (Falardeau et Gagné, *ibid.*) : diminuer la complexité d'une activité en la scindant en étapes, exécuter une étape de la tâche pour les élèves, attirer leur attention sur les erreurs qui peuvent émerger, recourir à des textes simples en adéquation avec la stratégie, revenir sur les informations données lors du modelage et favoriser le travail des élèves en petits groupes. Cette dernière option semble importante dans la mesure où elle stimule la motivation et facilite l'intégration de la stratégie (*ibid.*).

À ce propos, Nokes et Doles (2004, cités par Falardeau et Gagné, *ibid.*) précisent que :

« Lorsque les élèves travaillent en groupes, ils [sont] forcés de défendre leur propre manière d'utiliser la stratégie et d'expliquer les processus cognitifs qui les ont menés à un tel résultat. Ce genre d'interactions fournit la possibilité de réviser les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles liées à la stratégie, tant pour l'élève qui explique que celui qui l'écoute. » (p. 103)

Suite à plusieurs recherches (Roehler et Cantlon, 1997, voir Falardeau et Gagné, 2012) menées auprès de classes, plusieurs types d'étayage ont été identifiés : 1) donner des informations supplémentaires sur la stratégie et sur sa mise en application, 2) impliquer les élèves dans l'enseignement de la stratégie en les sollicitant à fournir des informations complémentaires à ce qu'ils ont avancé sur la façon de raisonner et d'agir pour effectuer une tâche. Ces verbalisations vont permettre d'identifier les pré-requis et les nouvelles acquisitions. 3) À l'issue de ces verbalisations, l'enseignant est amené à évaluer les réponses des élèves afin d'apporter les clarifications nécessaires et de mettre en valeur les efforts fournis ainsi que leur impact sur les autres élèves de la classe. De plus, l'enseignant est tenu de remédier à l'aide d'autres informations au cas où il constaterait des confusions chez les élèves. 4) Rendre explicites les raisonnements et les pratiques souhaitées en montrant comment on doit penser, agir et se sentir dans une situation donnée. 5) demander aux élèves de rendre transparents les éléments qui leur ont permis de résoudre le problème auquel ils étaient confrontés. La verbalisation du processus est une co-construction entre enseignant et élèves (Roehler et Cantlon, *ibid.*, voir Falardeau et Gagné, *ibid.*).

Pratique autonome

Après l'étape guidée consistant à aider les élèves à prendre partiellement le contrôle de la stratégie et de son application, parvient la phase où les élèves sont invités à une pratique autonome de cette même stratégie. Selon Gauthier, Bissonnette et Richard (2007, cités par Falardeau et Gagné, *ibid.*), cela représente :

« L'étape qui permet à l'élève de parfaire sa compréhension jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible. L'atteinte d'un niveau de maîtrise élevé des connaissances obtenu grâce aux multiples occasions de pratique permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme et d'assurer l'automatisation. L'automatisation facilite ainsi leur rétention et leur rappel éventuel. » (p.102)

Selon ces auteurs, l'objectif de la pratique autonome de cette stratégie est de l'automatiser de façon à ce qu'elle soit restituée aisément en face d'une situation - problème à résoudre. Pour ce faire, l'enseignant est tenu d'offrir plusieurs occasions de manipulation autonome de la stratégie. Cela peut se faire dans le cadre d'un devoir ou d'un travail individuel en classe (Falardeau et Gagné, *ibid.*).

Pour une appropriation efficace de la stratégie, l'enseignement explicite doit tenir compte de deux éléments fondamentaux (Gauthier et al., *ibid.*). Le premier concerne une pratique intensive de la stratégie au moyen de plusieurs tâches complémentaires afin de développer l'aisance et le savoir-faire nécessaire relatif à l'automatisation des connaissances et des habiletés apprises (*ibid.*).

Il y a lieu de faire remarquer que la priorité est accordée aux tâches « complexes et inductive » (Falardeau et Gagné, 2012, p.102) afin d'éviter celles fondées sur la répétition et qui risquent d'être démotivantes pour les élèves (ibid.). Falardeau et Gagné (ibid.) donnent l'exemple de l'analyse du paratexte qui peut déboucher sur l'analyse de celui de plusieurs livres afin de dégager les propriétés des premières et des quatrièmes de couverture. Ce qui exigera un raisonnement complexe afin d'établir le lien entre ces éléments et le contenu du texte.

Le deuxième élément est en relation avec l'évaluation formative qui est importante en cette phase dans la mesure où elle permet de rendre compte de la capacité des élèves à utiliser facilement une stratégie de lecture. Dans cette étape, l'enseignant cherche à obtenir le taux de réussite le plus élevé quant à l'utilisation efficace de cette stratégie. En plus de l'identification des réussites, cette évaluation va aider l'enseignant à diagnostiquer les problèmes relatifs à l'apprentissage et à y remédier par des retours en arrière ciblés ou par des reprises des étapes de l'enseignement explicite (Falardeau et Gagné, ibid.).

Rétroaction et questionnement

Partie intégrante du processus d'apprentissage, la rétroaction sous forme de questionnement est indispensable pour l'évaluation formative dans la mesure où elle est révélatrice de l'état des apprentissages d'un point de vue cognitif et motivationnel. Dans ce sens, Brookhart (2010), cité par Falardeau et Gagné (ibid.) précise et insiste sur le fait qu' :

« une rétroaction efficace porte à la fois sur des facteurs cognitif et motivationnel. Elle fournit aux élèves l'information dont ils ont besoin pour savoir où ils en sont dans leur apprentissage et ce qu'ils doivent faire ensuite. C'est le facteur cognitif. Parallèlement, quand ils sentent qu'ils comprennent ce qu'il faut faire et pourquoi, la plupart des élèves ont alors l'impression d'exercer un contrôle sur leur propre apprentissage. C'est le facteur motivationnel. » (p.104)

En recouvrant ces deux dimensions, la rétroaction et le questionnement visent l'efficacité de leurs actions qui devrait dans un premier temps tenir compte du contexte dans lequel elles se situent au vu de son importance pour la compréhension de l'étape en elle-même. En effet, il est indispensable que les élèves prennent conscience qu'il est question d'une critique à valeur « constructive » plutôt que « corrective » (Falardeau et Gagné, ibid., p.105) et qui a pour fonction de développer les apprentissages de la stratégie. L'atteinte de cet objectif passe par une rétroaction efficace qui doit prendre en considération quatre éléments selon Brookhart (2010, cité par Falardeau et Gagné, ibid.) : « le moment, l'ampleur, la démarche utilisée et le destinataire. ».

Selon lui (ibid.), il est important que la rétroaction s'effectue au moment où les informations fournies sur la tâche sont encore fraîches dans la mémoire des élèves et qu'il existe des raisons pour prolonger le travail sur les résultats obtenus.

L'enseignant doit aussi limiter les informations sur lesquelles il veut travailler en rétroaction, puisqu'il n'est pas possible de remédier à toutes les difficultés en une seule fois. La délimitation de la quantité des informations à fournir lors d'une rétroaction est tributaire du rapport à établir entre les connaissances disponibles chez les élèves et les objectifs à atteindre. Dans ce sens, les enseignants sont tenus de prendre en considération les contenus et les résultats d'apprentissage visés, l'évolution des acquisitions de ces contenus ainsi que les besoins des élèves (Brookhart, 2010, cité par Falardeau et Gagné, 2012.).

Quant aux démarches utilisées pour mettre en place une rétroaction, elles concernent aussi bien l'écrit (tel que les annotations et les commentaires sur une production écrite d'un élève) que l'oral qui peut prendre la forme de remarques faites sur le travail d'un élève en classe et qui consistent en des commentaires sur sa démarche. La rétroaction peut être également effectuée à partir de discussions menées en groupe afin de permettre aux élèves d'analyser leur performance. L'enseignant, pour choisir une démarche, s'appuiera sur les critères suivants : la capacité des élèves à lire et à comprendre ses commentaires, les conditions et les besoins des élèves (Falardeau et Gagné, *ibid.*).

Les trois éléments cités auparavant et concernant les conditions d'une rétroaction efficace, doivent être adaptés au destinataire de ce questionnement. Une rétroaction individuelle doit être personnalisée et doit permettre de faire saisir à l'élève qu'il est accordé de l'importance à son travail et à son évolution (Falardeau et Gagné, *ibid.*). Il est également possible de recourir à « une rétroaction de groupe/ de classe » (*ibid.*, p.106) dans le cas où sont soulevées des difficultés similaires. Cette pratique peut servir de révision pour l'ensemble de la classe, ou de mini-leçon.

Pour ce qui est du contenu de la rétroaction, « le sujet » (*ibid.*) est le critère de sélection le plus pertinents et le plus retenus pour cette situation (*ibid.*). Hattie et Tremperley, (2007, cités par Falardeau et Gagné, *ibid.*) admettent quatre niveaux permettant d'identifier un sujet de rétroaction :

« la rétroaction 1) *sur la tâche* (exemple informations sur les erreurs, sur la qualité du travail, 2) *sur la démarche* relation entre ce que les élèves ont fait et la qualité de leur travail, information sur les stratégies de rechange possibles ; 3) *sur la gestion* des apprentissages (rétroaction sur l'autorégulation qui favorise la connaissance qu'à l'élève de ces propres capacités ; 4) sur l'élève lui-même. » (p.106)

Ce dernier niveau n'est pas vraiment pertinent dans la mesure où il ne permet pas aux élèves d'évoluer dans la mesure où il est imaginé que leur intelligence est identique. Par contre, les niveaux 2 et 3 favorisent l'apprentissage dans le cadre de l'enseignement explicite des stratégies de lecture puisque le retour sur sa propre démarche permet les acquisitions. Quant à la capacité à gérer ses propres apprentissages, elle renforce le contrôle de l'utilisation des stratégies de lecture (Falardeau et Gagné, *ibid.*).

Réinvestissement ou transfert

Le réinvestissement des apprentissages est une étape très importante du processus d'enseignement explicite des stratégies de lecture parce qu'il s'agit de la phase où les élèves doivent montrer qu'ils sont capables d'utiliser les stratégies apprises, de façon autonome. Mais leur automatisation est loin d'être achevée puisqu'ils doivent encore effectuer quelques exercices afin de se prononcer définitivement sur « leur internalisation » (Falardeau et Gagné, 2012, p.107). Ces exercices doivent avoir pour supports des textes autres que ceux ayant servi à l'apprentissage. L'objectif est de faire saisir aux élèves que les stratégies peuvent être utiles dans n'importe quel texte. En outre, l'accompagnement des élèves dans le réinvestissement des stratégies dans d'autres situations de lecture est une autre étape primordiale puisqu'il n'est pas évident que tous les élèves y parviennent. Pour cela, l'enseignant doit expliciter clairement qu'il s'agit d'un exercice de transfert des stratégies étudiées sur un autre texte que celui déjà vu. Il sera amené aussi à reprendre une ou des étapes de l'enseignement explicite afin de permettre l'appropriation des apprentissages par les élèves.

Ce réinvestissement peut s'effectuer dans le cadre d'une dernière étape que Gauthier et ses collaborateurs appellent « l'objectivation des apprentissages » (Falardeau et Gagné, *ibid.*). Cette étape se résume en :

« un temps privilégié pour identifier formellement et extraire, parmi ce qui a été vu, entendu et réalisé dans une situation d'apprentissage, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes qui sont essentiels à retenir et à placer en mémoire. Par la sélection et la synthèse des éléments essentiels à retenir, cette étape favorise l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire. »

Afin de garantir l'intégration de ces apprentissages, il faut qu'il y ait au préalable une prise de conscience par les élèves de ce qui a été appris dans une perspective de transfert dans d'autres situations de lecture qui peuvent être extrascolaires (Giasson, 1990). Pour garantir ce réinvestissement, Giasson propose que les enseignants mettent l'accent sur « le quand utiliser les stratégies apprises » (Giasson, *ibid.*, cité par Falardeau et Gagné, *ibid.*) afin que les élèves arrivent à effectuer un choix pertinent de la stratégie adéquate au type et au genre du texte lu.

Au regard des étapes présentées ci-dessus, l'élément qui revient le plus souvent concerne le cadre de la mise en place de l'enseignement explicite et qui renvoie quasiment, tout au long de ce processus, au travail de groupe qui privilégie les discussions et les débats. Cette dimension sociale, mise au jour par le socioconstructivisme et adaptée par l'enseignement explicite, s'avère d'une portée indéniable au vu de ses effets bénéfiques sur l'appropriation des stratégies de compréhension.

En plus de la dynamique instaurée au sein du groupe par ces échanges, leur présence dans les différentes étapes contribue progressivement à la mise en place de la stratégie à acquérir. Cette présence qui n'est pas pour le moindre négligeable concerne la primauté accordée à la parole des élèves dans la description de leur parcours cognitif quant aux choix et à la mise en œuvre de la stratégie lors du modelage. Elle se manifeste également à travers l'étayage ou le guidage des élèves, qui

s'effectue en groupe. Ce travail collégial permet de connaître leurs difficultés et de les dépasser. En outre, il contribue à évaluer (rétroaction en groupe) et à consolider leurs acquis ainsi qu'à réviser et à accroître leurs connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles liées à la stratégie au contact de l'enseignant et de leurs pairs.

L'autre élément sur lequel reviennent les étapes de l'enseignement explicite est la métacognition au vu de son importance pour le développement de l'autonomie ainsi que pour le maintien de la motivation lors de l'accomplissement de la tâche de lecture. L'une des conditions de l'efficacité de l'enseignement explicite réside incontestablement dans le développement de la métacognition comme préalable à cet enseignement lors du modelage. De plus, la métacognition contribue au développement de la stratégie affective (Vienneau, 2011) qui s'avère le moteur du modelage dans le sens où elle met en confiance les lecteurs novices. Par ailleurs dans le cadre du guidage, la motivation pour la tâche est un élément indispensable qui est en complémentarité avec l'aide apportée par l'enseignant pour l'appropriation de la stratégie.

La portée de la métacognition fait d'elle un objet d'évaluation lors de la rétroaction et du questionnement, où il est rendu compte de la capacité des élèves à pratiquer le contrôle sur leur tâche d'une manière particulière, et sur leur apprentissage de manière générale. Sur la base de cette évaluation, un contenu de remédiation est délimité, qui se focalise à la fois sur la démarche entreprise pour l'utilisation de la stratégie de lecture et sur la gestion de la tâche de lecture qui permet aux élèves « d'apprendre à apprendre » et à s'autoréguler (Falardeau et Gagné, op.cit.).

En somme, ce qui paraît évident c'est qu'il est impossible de dissocier l'enseignement explicite articulé autour des stratégies, de la métacognition et de l'autorégulation (Falardeau et Gagné, *ibid.*). À s'en tenir à Zimmerman, Bonner et Kovach (2002, voir Vienneau, 2011), l'autorégulation se présente comme un cadre intégrateur qui recouvre une « composante cognitive (stratégie métacognitive), une composante comportementale (stratégie de gestion) et une composante affective (stratégie motivationnelle). » (p. 192).

Les principaux éléments sur lesquels reviennent les étapes de l'enseignement explicite des stratégies en l'occurrence les discussions en groupe, l'aide aux moins connaisseurs ainsi que la gestion et l'activité de compréhension, sont pris en charge dans le cadre des nouvelles approches de l'enseignement de la compréhension notamment par l'enseignement collaboratif dont le plus illustre exemple est le débat interprétatif.

2.1.3.6. L'enseignement collaboratif de la compréhension : le débat interprétatif

En plus de l'enseignement explicite des stratégies, qui se focalise sur l'usage des techniques de compréhension dans des situations de lecture (Giasson, 2012), l'enseignement collaboratif de la compréhension s'attache à un enseignement explicite qui s'insère, cette fois-ci, dans le cadre de la construction collaborative du sens d'un texte. À partir de son contenu sont élaborées des représentations au moyen de

discussions avec l'enseignant et avec les pairs, et sont également acquises des stratégies (Catts, 2009 ; Cervetti, Jaynes et Hiebert, 2009, voir Giasson, op.cit.).

Le débat interprétatif, en tant que dispositif de cet enseignement collaboratif et en tant que pratique émergente dans certaines modélisations de l'enseignement de la compréhension (Beltrami et al., 2004) et de la littérature (Tauveron, 2004), privilégie « les conflits interprétatifs » (Beltrami, *ibid.*, p.21) en quête d'une solution commune. Ceci permet de rendre explicite, en plus des savoirs et des enjeux du texte, des savoir-faire sur la lecture en tant qu'activité cognitive (élaboration d'inférences et mobilisation de connaissances et de stratégies) (*ibid.*, p.20) et en tant que processus interprétatif (anticipation, sélection d'informations, leurs mises en relation, la construction et la vérification d'hypothèses, la modification des représentations tout au long de la lecture) (*ibid.*).

Ces principes sur lesquels s'appuie ce nouveau contexte discursif (enseignement explicite de la compréhension, construction commune du sens, compréhension de texte comme une résolution de problème) s'inscrivent dans la continuité des autres principes des pratiques innovantes, en l'occurrence la diversification des supports et le rapport de la lecture à l'écriture dans le but « de construire une culture de l'écrit » (*ibid.*, p.17).

La mise en place de ce dispositif d'enseignement de la compréhension se situe à la croisée des entraves liées à l'enseignement de l'activité et aux difficultés des élèves faibles. Au regard de la complexité de l'enseignement stratégique, les enseignants ont tendance à restreindre ses exigences par souci d'adaptation au niveau de la classe (Beltrami et al., *ibid.*). Ces restrictions, selon Beltrami et ses collaborateurs (2004), concernent le choix des textes qui privilégie les plus simples, les tâches de compréhension qui se voient morcelées afin d'être adaptées au niveau de la classe, le questionnement relatif à l'aplanissement des difficultés du vocabulaire qui aboutit généralement à la réduction des responsabilités des élèves puisque les réponses sont chez l'enseignant, etc. De plus, le recours à la traduction sans pour autant traiter de manière active le texte, ne peut qu'asseoir les représentations erronées de la lecture assimilée à une opération de décodage (*ibid.*). En outre, selon ces mêmes auteurs, certains questionnements des manuels, qui renvoient le plus souvent à un niveau littéral de la compréhension, vont renforcer ces fausses représentations à cause de la fluidité des réponses se limitant seulement à quelques mots ou expressions. Ces réponses peuvent provenir d'un simple travail d'identification ou d'un choix qui est effectué à partir de propositions de réponse. Elles peuvent être aussi le résultat d'une lecture du texte qui demeurera superficielle ou d'une comparaison entre les mots des propositions et les mots du texte.

Beltrami et ses collaborateurs (*ibid.*) s'interrogent sur l'intérêt de ces questionnements qui demeurent peut satisfaisants et ne permettent qu'à évaluer le niveau de compréhension des élèves. Ils croient peut à un enseignement de la compréhension « qui n'explique jamais ni ces outils ni ces attentes. » (*ibid.*, p.15). Cela va donner lieu à plusieurs propositions vers l'enseignement de la compréhension à travers *la lecture partagée* « comme approche précoce de l'écrit » (Lima, Sylvestre et Bianco, 2006, p. 26). L'idée est de prolonger la lecture familiale dans le contexte

scolaire suite aux constats relevés plus particulièrement auprès des élèves issus de milieux favorisés et qui disposent, avant leur arrivée à l'école, de connaissances sur l'écrit. Ces préalables, en l'occurrence ceux en lien avec les textes, vont permettre lors des discussions d'examiner profondément le fonctionnement du texte et du sens. Pour cela, il est possible de doter les élèves d'outils nécessaires pour entreprendre ces tâches de lecture.

Les outils qui consistent en stratégies de compréhension, peuvent être objet d'enseignement dans le cadre de débats ou de lecture partagée¹² (Lima, Sylvestre et Bianco, 2006). Autrement dit, les stratégies sont enseignées de manière combinée « au cours de l'interprétation des textes et des principes de la lecture partagée. » (ibid., p.33). Ainsi, il est possible d'assurer cet enseignement en l'intégrant aux débats interprétatifs, en d'autres termes au processus de lecture lui-même. En effet, il a été prouvé que l'enseignement ou l'entraînement à des stratégies de compréhension (Crahay et Dutrévis, 2010, p. 248) sont trop coûteux en terme de temps, difficilement transposables en dehors des situations expérimentales et trop centrés sur les stratégies et non sur la construction du sens du texte (Lima, sylvestre et Bianco, ibid.).

2.1.3.7. Les catégories de stratégies

Lima, Sylvestre et Bianco (ibid.), à l'issue de travaux menés sur l'enseignement de stratégies, ont recensé plusieurs d'entre elles pouvant faire l'objet soit d'un enseignement « indépendant » (ibid., p.32), soit d'un enseignement focalisé sur « une étude conjointe » (ibid., p.33) des stratégies. Pour se fixer sur le type d'enseignement à donner, il est nécessaire d'explicitier la nature et les exigences de ces deux alternatives. En ce qui concerne l'enseignement « successif de plusieurs stratégies de compréhension » (ibid., p.32), les stratégies sont abordées de manière consécutive, c'est-à-dire séparément à partir de textes différents. Pour la seconde possibilité, il est question d'une approche intégrative qui prend en charge l'enseignement de plusieurs stratégies en même temps en fonction des besoins des lecteurs, de leurs objectifs et des propriétés du texte (ibid.).

Les effets d'un tel enseignement s'avèrent très positifs et bénéfiques pour les élèves dans la mesure où il a été relevé des améliorations de leur niveau de compréhension (Pressley, 2002, voir Lima, sylvestre et Bianco, ibid.). Actuellement ce deuxième type d'enseignement est très répandu dans les classes au regard de sa compatibilité avec le processus de lecture. Selon Lima, Sylvestre et Bianco (ibid., p.29-39), les catégories de compréhension pouvant donner lieu à un enseignement explicite et efficace concernent :

- Les *stratégies d'enrichissement des connaissances* : il est question de techniques permettant d'identifier les mots inconnus au moyen du contexte, de l'analyse morphosyntaxique et d'informations extérieures. Il s'agit également de restitution de connaissances préalables par les jeunes lecteurs afin qu'ils an-

¹² L'expérimentation menée par Lima, Sylvestre et Bianco auprès d'élève de CE2 a montré les effets positifs de cet enseignement sur les performances interprétatives des élèves.

icipent sur le contenu, la forme et l'organisation du texte avant la lecture. Pour ce faire, ils s'appuieront sur des indices tels que le paratexte. Ils procéderont également à des prédictions à partir d'une confrontation des éléments recueillis avant et en cours de lecture. En outre, il est question d'un enrichissement des connaissances sur le thème du texte.

- Les *stratégies d'organisation de l'information* : elles consistent à identifier et à utiliser les structures des textes qui reprennent les informations essentielles de leurs contenus (cadre spatio-temporel de l'histoire, les personnages, leurs actions, leurs buts et motivations, la chronologie des événements, les résultats des actions, etc.). Ces stratégies consistent aussi en l'apprentissage des techniques du résumé qui renvoient à la capacité de sélectionner les phrases et les énoncés en rapport avec le thème principal, à éliminer les détails et les répétitions, à remplacer des phrases par une seule tout en préservant le point de vue de l'auteur et l'enchaînement de sa pensée. Ces résumés vont permettre soit de mobiliser des connaissances en lien avec une partie du texte, soit une mise au point par rapport à ce qui a été lu. Le recours aux « organisateurs graphiques » (Lima, Sylvestre et Bianco, 2006, p.30) permet de schématiser les idées essentielles ainsi que les rapports qu'ils entretiennent.
- Les *stratégies de traitement détaillé de l'information* : Pour dégager l'implicite du texte, il est fait appel à deux stratégies. La première consiste à répondre à des questions en apprenant aux jeunes lecteurs à chercher dans le texte ou dans leurs connaissances antérieures, les informations leur permettant de formuler une réponse et de distinguer les types de questions (celles qui portent sur le sens littéral, celles qui incitent à élaborer des inférences et celles qui renvoient aux idées principales et à la structure du texte). La deuxième stratégie consiste à faire apprendre aux élèves à formuler des questions. Cette stratégie va les aider à poser des questions et à s'auto-questionner en leur montrant les passages du texte et la manière de le questionner.
- Les *stratégies de contrôle* : elles consistent à apprendre au lecteur à s'arrêter sur ses difficultés de compréhension ainsi que sur leurs origines. L'objectif de cette évaluation de la compréhension est de pouvoir l'ajuster au moyen de procédures telles que la relecture, le contexte pour dégager le sens d'un mot et le déploiement de ses connaissances.

En plus de cette typologie de stratégies, d'autres recherches (Bauman, 1986 ; Yuill et Oakhill, 1991 ; Bianco, 2006) plaident pour un enseignement des inférences nécessaire pour le maintien de la cohérence locale, assurée par les anaphores et les relations de causalité (Crahay et Dutrévis, 2010) ainsi que celui de la cohérence de la représentation mentale (Gaonac'h et Fayol, 2003).

2.1.3.8. Un cadre intégrateur des stratégies : l'autorégulation

L'enseignement intégré et multiple des stratégies en fonction du lecteur, de ses besoins et de ses buts à travers les discussions, met en marche un processus qui se déroule en phases et qui fait intervenir des outils contribuant à la compréhension

du texte. Ces outils (Giasson, 2012), qui se prêtent maintenant à l'acquisition, recouvrent l'ensemble des stratégies évoquées ci-dessus dont le cadre intégrateur est l'autorégulation puisqu'elle inclut « la métacognition et la cognition » (Falardeau et Gagné, 2012, p.109) et puisqu'elle est présente tout au long de l'activité de compréhension. Cette habileté qui déborde du cadre même de la métacognition (Zimmerman, Bonner et Kovach, 1996, cités par Falardeau et Gagné, *ibid.*), inclut :

- « - la fixation d'objectifs par rapport à la tâche à réaliser ;
- L'utilisation de stratégies ;
- L'auto-évaluation ;
- La prise en charge par l'élève de la responsabilité de son apprentissage ;
- L'autocontrôle
- L'ajustement stratégique de l'élève. » (p.109)

Ainsi, la métacognition qui englobe les connaissances sur le fonctionnement cognitif du lecteur, et sur le contrôle, qu'il a sur son activité (Beltrami et al., 2004), se voit enrichie d'objectifs de départ et de choix de stratégies en adéquation avec la tâche à réaliser (Falardeau et Gagné, *ibid.*). Elle constitue de ce fait l'autorégulation dont la mise en œuvre exige non seulement une connaissance des stratégies (quoi ?), mais nécessite également la capacité à les adapter aux buts et à la tâche (quand ? et comment ?). De ce fait, l'autorégulation, qui tend vers l'autonomie du lecteur, se situe au cœur de l'enseignement - apprentissage des stratégies dans la mesure où « elle chapeaute l'ensemble du processus de lecture, (en) impliquant autant la maîtrise des stratégies que l'évaluation de leur utilisation. » (*ibid.*, p. 110)

Zimmerman (2002, cité par Falardeau et Gagné, *ibid.*), en alignant les étapes de l'autorégulation sur celles du processus de lecture, admet trois phases de l'autorégulation pour une tâche complexe de lecture (**Tableau 3**). Chaque phase comprend un ensemble de stratégies qui renvoie à des compétences et à des attitudes envers la lecture, qui relèvent de la motivation (tableau 3). Il s'agit de « la phase de planification » (Falardeau et Gagné, *ibid.*, p. 111) qui consiste à examiner la tâche à accomplir ainsi que les représentations que s'en font les élèves. Il est question aussi d'une « phase de réalisation » (*ibid.*) où l'accent est mis sur « le contrôle de la compréhension et de l'interprétation, de la réaction et du jugement critique » (*ibid.*) au terme duquel des réflexions sont menées sur les actions entreprises. La dernière phase concerne l'« autoréflexion » (*ibid.*) qui consiste en un retour sur la lecture faite, sur les stratégies déployées, sur les connaissances construites et mobilisées. L'objectif de cette rétrospection est de juger de l'efficacité des stratégies employées et de l'aptitude à ajuster ou à éviter lors de futures lectures (*ibid.*).

	Compétence	Motivation
Phase de planification	Analyse de la tâche <ul style="list-style-type: none"> - Identification des objectifs de lecture - Planification de l'utilisation de la stratégie - Anticipation du contenu du texte - Activation de connaissances pertinentes sur le genre, le sujet - Gestion du temps et de l'environnement 	Perception de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> - Sentiment d'efficacité (self-efficacy), soit le degré auquel un élève s'estime capable d'accomplir une tâche avec succès. - Attente en termes d'apprentissages - Valeur accordée à la tâche
Phase de réalisation	Contrôle de la compréhension, de l'interprétation, de la réaction et du jugement critique : <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des stratégies de compréhension en fonction de la tâche à réaliser, des difficultés rencontrées, du type et du genre de texte lu - Utilisation des stratégies d'interprétation en s'appuyant sur des indices présents dans le texte - Utilisation des stratégies de réaction en se référant autant au texte qu'aux effets qu'il produit sur soi - Construction d'un jugement critique en se référant à des critères clairs et à des éléments tirés du texte lu. - Recherche d'aide au besoin 	Réflexion sur l'action : <ul style="list-style-type: none"> - Auto-questionnement pour évaluer l'utilisation des stratégies et l'avancement de la lecture - Appréciation de l'efficacité des méthodes adoptées
Phase d'autoréflexion	Auto-évaluation de la performance (self-evaluation) : <ul style="list-style-type: none"> - Observation systématique de sa performance en fonction des objectifs déterminés avant ou pendant la lecture (self monitoring) - Appréciation de sa performance en fonction des stratégies employées - Identification des connaissances nécessaires ou acquises au cours de la lecture - Identification des causes de la réussite ou de l'échec, internes ou externes 	Réaction affective et corrective : <ul style="list-style-type: none"> - Appréciation de sa satisfaction par rapport à l'efficacité des stratégies employées - Adoption de comportements d'ajustement ou d'évitement pour les lectures à venir

Tableau 3 : Les étapes de l'autorégulation selon Zimmermann (2002, cité par Falardeau et Gagné, 2012, p.112)

Falardeau et Gagné (2012) précisent qu'il est possible de revenir sur chacune des phases à n'importe quel moment puisqu'il est question d'évaluation et de réajustement des stratégies mobilisées pour une tâche de lecture précise. C'est dans cette perspective qu'intervient l'autorégulation qui consiste à conduire les élèves à acquérir un questionnement sur le choix et l'utilité de la stratégie, sur le cheminement de sa mise en place ainsi que sur l'efficacité de l'ensemble de ces opérations.

La présence de l'autorégulation comme ultime étape, et en même temps comme stratégie globalisante, donne à la fois une vue d'ensemble des composantes de l'enseignement explicite, rend compte de sa complexité ainsi que de sa finalité. Dans ce sens, il n'est pas seulement question de doter les élèves de stratégies pour qu'ils puissent les utiliser à bon escient, mais il est aussi question d'une maîtrise des mécanismes de contrôle, d'évaluation et de réajustement. Ainsi, une pédagogie de la compréhension d'un texte ne peut rejeter en dehors de son champ l'enseignement explicite des stratégies, de l'autoévaluation et de l'autorégulation, à cause de leur caractère indissociable. De plus, la cohérence de ces éléments garantit non seulement la construction du sens et de nouvelles connaissances, mais également l'appropriation des mécanismes du fonctionnement du processus interprétatif.

2.1.4. Les supports de l'enseignement stratégique : les textes

L'enseignement intégré des stratégies de compréhension au processus de lecture (Lima, Bianco et Sylvestre, 2006) implique une mise en relation du lecteur avec le texte dans une perspective de construction de sens. Pour ce faire, le lecteur est amené à mobiliser des stratégies dont le choix est contraint par le texte (ibid.) en plus de ses buts et de ses motivations personnelles.

Les textes pouvant servir à l'enseignement stratégique relèvent de l'ordre des typologies textuelles recensées par de nombreux chercheurs (Schneuwly, 1987, Adam, 1987, Werlich, 1975) dans le cadre de plusieurs champs disciplinaires (linguistique, linguistique textuelle, grammaire des récits, pragmatique, etc.). Cette typologie, que s'est appropriée le domaine de l'enseignement des langues et plus particulièrement celui de l'enseignement du français, admet des genres non absolus du fait de leur hétérogénéité (Adam, ibid.). Devant cette « hétérogénéité textuelle » (Chiss, 2012, p.21), intervient « la dimension séquentielle » (ibid., p.22) pour départager les séquences en présence dans le texte, par la notion de « dominante » (Jauss, 1970, cité par Chiss, ibid., p.45). Ces séquences textuelles, appartenant à des typologies « procédurales ou cognitives » (Schneuwly, 1991, p.123), concernent le narratif, l'argumentatif, le descriptif, l'explicatif et l'instructionnel. Le choix de ce type de taxinomie s'appuie sur le fait qu'il s'agit d'une classification établie sur la base des opérations mentales sous-jacentes à la compréhension de textes et sur la base de structuration cognitive des textes (ibid.).

Dans le cadre de notre recherche, un intérêt tout particulier sera accordé aux textes narratif et informatif ou explicatif du fait qu'ils demeurent les deux types les plus enseignés en classe et les plus accessibles pour les élèves. Afin de faciliter le choix des textes à travailler en classe, Goigoux et Cèbe (2006) suggèrent, pour un travail explicite sur la compréhension, des textes de « type 2 » (ibid., p.50)¹³ dont les principales propriétés sont la familiarité de leurs thématiques pour les élèves et contenant des problèmes de compréhension que les élèves résoudront avec l'aide de leur enseignant. Dans le cadre d'une « approche équilibrée » (Giasson, 2005, p. 28), les textes choisis par l'enseignant ou par les élèves peuvent provenir soit de manuels scolaires, soit de la littérature de jeunesse.

2.1.4.1. L'enseignement du texte narratif et informatif

Préliminairement à l'enseignement du texte narratif et informatif/explicatif, il est indispensable de disposer d'un descriptif de ces deux typologies permettant plus tard des interventions pédagogiques. Celui-ci sera établi sur la base du principe qui stipule que « les indicateurs textuels » (Coirier, Gaonac'h, Passerault, 1996, p.177) sont des directives qui permettent la gestion de l'activité de compréhension. En d'autres termes, en plus du sens qu'elles véhiculent, les marques textuelles sont

¹³ Goigoux, selon sa mappemonde didactique, reconnaît des textes de type 1 dont le but est d'enrichir la culture des élèves sur le plan des écrits ainsi que sur le plan des connaissances. Pour les textes de type 3, ils contiennent un ensemble de phrase et de mots permettant l'apprentissage du décodage.

« éventuellement porteuses d'instructions de traitement, destinées à donner au lecteur des indications relatives à la manière de gérer son activité de lecture. » (Coirier, Gaonac'h, Passerault, op.cit.). Dans ce sens, l'identification d'indices textuels pertinents servira d'itinéraire de lecture et de stimulateur de processus, de stratégies de traitement et de gestion de l'activité de compréhension de l'écrit.

2.1.4.2. Les caractéristiques du texte narratif

Le narratif ou le récit est le type de texte qui a fait l'objet de plusieurs travaux (Van Dijk, 1977 ; Kintsch et Van Dijk, 1978 ; Miller et Kintsch, 1980) ayant servi à la modélisation de l'activité de compréhension de textes (Kintsch et Van Dijk, 1978 ; 1983). Ce modèle rend compte des différents traitements qui s'opèrent dans le cadre d'une interaction permanente entre les caractéristiques du texte, celles du contexte et celles du lecteurs- producteurs. » (Coirier, Gaonac'h, Passerault, 1996, p.7). Donc ces rapports sont de prime abord ceux de propriétés des facteurs qui forment cette relation triadique. Partie intégrante de cette relation, les particularités du texte, dans ce sens-là, s'avèrent d'une extrême importance au regard de leur influence sur la construction du sens. C'est pourquoi un traitement des caractéristiques du texte narratif, en l'occurrence, celles pouvant éclairer l'enseignement des stratégies, est indispensable.

La propriété principale du récit est sa structure canonique dont la maîtrise est synonyme de compétence sur le plan textuel, et indicatrice de développement des habiletés de compréhension (van den Broek, et al., 2005, Oakill et Cain, 2007, voir par Blanc, 2010). Ayant connu plusieurs développements depuis les travaux de Propp (1928) et de Greimas (1966) sur le conte et plus tard sur tout type de récit avec Brémond (1966), le narratif dans ses dernières évolutions (Blanc, *ibid.*), est considéré comme « un réseau de relations causales entre les événements décrits (Blanc, *ibid.*, p.28). Ainsi, « la causalité » (Willingham, 2004, cité par Blanc, *ibid.*) est au cœur des composantes du récit (le conflit, la complication, et les personnages) dans la mesure où elle consiste à dégager les rapports existant entre les événements relatés. Dans ce sens, la recherche de « l'enchaînement causale des faits » (*ibid.*) par le lecteur est l'objectif de sa lecture en plus de l'identification des personnages et de leurs liens. Selon cette vision des choses, la compréhension d'un récit, dans le sillage du développement récent des grammaires de récits (Mandler et Johnson 1977 ; Stein, 1988 ; Stein et Glenn, 1979, cités par Blanc, *ibid.*) qui admettent « un modèle en réseau causal » de leur organisation (Bourg, Bauer et van den Broek, 1997 ; Stein et Liwag, 1997 ; Trabasso et Stein, 1997 ; Trabasso, van den Broek et Suh, 1989 ; Trabasso, Secco et van den Broek, 1984, cités par Blanc, *ibid.*), consiste en une opération de hiérarchisation des événements décrits (*ibid.*).

Cette opération de catégorisation s'effectue au moyen de règles donnant lieu à un schéma de récit qui reconnaît les composantes suivantes : « la situation de départ ; l'évènement perturbateur ; le but que se fixe le personnage ; les tentatives ou actions que le personnage entreprend ; les conséquences de ses actions (solution ou nouvelle complication) ; les réactions émotionnelles et sentiments du personnage. » (Blanc, *ibid.*, p. 29). Ces catégories implique la résurgence d'un « schéma super

structural » narratif (Coirier, Gaonac'h, Passerault, 1996, p.39) qui suppose pour le lecteur hiérarchisation et organisation des informations textuelles (ibid.). Il évoquera pour lui aussi le recours à « un schéma cognitif général fondé sur le but et la causalité » (ibid., p.40).

Ce lien entre but du personnage et causalité est établi grâce aux inférences (Blanc, 2010) dont l'élaboration s'effectue soit sur un plan local, c'est-à-dire que les informations à relier sont présentes dans le même épisode, soit sur le plan global consistant à relier plusieurs informations situées dans différents épisodes.

Cet intérêt pour la structuration du récit ainsi que pour les inférences se justifie du fait qu'il s'agit de deux compétences qui peuvent être source de difficultés pour les mauvais compreneurs (ibid.). D'autres difficultés proviennent de l'arrière plan culturel du texte, que la proximité des connaissances générales et culturelles des lecteurs peut atténuer au profit d'un rappel fluide des propositions du texte et d'une construction correcte des inférences élaboratives (Pritchard, 1990, voir Marin et Legros, 2008). Ceci montre le rôle primordial des connaissances des lecteurs, acquises dans leur contexte et leur milieu socioculturel (Marin et Legros, ibid.).

2.1.4.3. Les caractéristiques du texte informatif

Selon une approche cognitive des typologies de texte (Coirier, Gaonac'h et Passerault, ibid.), le texte informatif (expositif ou explicatif pour ces auteurs) est organisé en relations procurant aux lecteurs des indications sur son organisation ainsi que sur les éléments les plus pertinents à prendre en considération pour construire le sens (ibid.). Contrairement au texte narratif qui dégage sa structuration à partir du contenu de ses propositions, le texte informatif tient sa hiérarchisation par « les dispositifs de cohésion », assurée notamment par les connecteurs.

Par ailleurs, Meyer (1985) précise qu'il n'existe pas de superstructure commune à tous les textes informatifs ou expositifs. Chaque structure, selon lui, est déterminée par les types de relations qui le composent. Dans ce sens, Meyer, cité par Giasson (1990, p.122-123) établit une catégorisation des textes informatifs en cinq types : 1) description, 2) énumération, 3) comparaison, 4) cause-effet, 5) problème-solution.

1- Description : ce type de texte s'articule autour des particularités d'un sujet donné. La principale propriété de ce sujet est donnée dans la première proposition alors que les propositions suivantes en apportent d'autres relatives à ce même sujet.

2 – Énumération (ou collection) : dans ce type de texte, la relation d'énumération réunit un ensemble d'éléments autour d'« une séquence ou d'un ordre temporel » (Giasson, ibid.). Cette séquence peut concerner l'énumération de constituants d'un objet, d'un animal, etc. ou d'étapes décrivant la conception ou la transformation d'un être.

3- Comparaison : il est question, dans ce type de texte, d'une comparaison entre deux objets, deux personnes, deux phénomènes selon des aspects bien déterminés afin de dégager leurs divergences ainsi que leurs convergences.

4- Cause-effet : Les idées du texte informatif dans cette situation sont reliées par une relation de cause à effet. Dans ce cas de figure, une idée peut être la cause et une autre sa conséquence.

5- Problème - solution (question-réponse) : Le texte englobant cette relation ressemble à la relation précédente dans le sens où le problème précède la solution. Toutefois, le problème dans le cadre de cette relation se croise avec la solution.

Au regard de cette hétérogénéité des structures, Meyer (1985, cité par Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996) précise que la hiérarchisation des idées du texte informatif ne s'effectue pas à partir d'un schéma canonique appliqué de manière « descendante » (ibid., p.90), mais s'opère à partir de traitements mis en œuvre par un lecteur de façon « ascendante » (ibid.).

En plus de ces traitements, il y a lieu de préciser que la compréhension du texte informatif exige de la part du lecteur la possession de connaissances lexicales et référentielles - ne faisant pas souvent partie de sa culture (Marin et Legros, 2008)- nécessaires pour la construction du sens. Les difficultés de compréhension du texte informatif sont aussi en rapport avec une présence intensive de concepts en lien avec le phénomène évoqué, avec une structure textuelle non familière ainsi qu'avec la présence de connaissances nouvelles (MacCormick, 2007 ; Jennings, Caldewell et Lerner, 2006, voir Giasson, 2012).

2.1.4.4. Les difficultés liées aux textes

À partir de cette brève présentation des propriétés du texte narratif et informatif, il est clair que leur traitement n'est pas sans obstacle. Des difficultés ont déjà été dégagées en lien avec la hiérarchisation qui est commune aux deux textes et en rapport avec l'élaboration des inférences. Joole (2008), dans une perspective interventionniste, dresse cinq domaines qui font entrave à l'activité de compréhension.

Le premier domaine concerne « les composantes de l'énonciation » (ibid., p.52) qui renvoient à celui qui parle dans le texte, au lieu et au moment de son énonciation. Ainsi, il est important pour que le lecteur identifie l'énonciateur et les circonstances de son énonciation puisque ces paramètres varient en fonction des textes. En effet, contrairement au texte informatif où le lecteur éprouve moins le besoin de localiser celui qui prend la parole du fait du caractère neutre de cette typologie, le texte narratif, et plus particulièrement le texte littéraire, ne laisse pas apparaître son énonciateur. Ce dernier peut se confondre avec l'auteur ou avec le narrateur dont la présence dans le texte est soit connue, soit inconnue. Ce même narrateur peut également demeurer neutre ou anonyme, comme il peut aussi être amalgamé aux personnages du texte. Selon ces différentes postures, le contrat entre l'auteur et le lecteur risque d'être rompu du fait que l'identité du narrateur ne se dévoile pas dès le début de la lecture ; ce qui peut conduire à un abandon de la part du lecteur. La recherche de l'énonciateur risque encore une fois de se compliquer du fait que les textes narratifs et littéraires regroupent récit et discours, ce qui oblige chaque fois le lecteur à repérer celui qui prend la parole et les conditions de sa prise

de parole.

Le deuxième domaine de difficulté, selon Joole (2008), concerne les actants. Ce concept emprunté à Greimas et renvoyant aux composants de son schéma actantiel (sujet, objet, destinataire, destinataire, adjuvant, opposant), désigne des personnages accomplissant des actes et jouant des rôles. Néanmoins, cette idée de personnage est souvent en rapport avec un récit fictionnel où il est question d'humain alors que celle d'actant, en tant que terme neutre, peut exister aussi dans un texte informatif en représentant « des objets, des entités collectives, politiques, morales, des notions... » (Joole, *ibid.*, p.56). Ainsi, il n'est pas imaginable qu'on puisse comprendre un texte sans passer par ces actants. C'est pourquoi un intérêt particulier est accordé à ce domaine suite à des constats relevés (Soussi, Broi, Wirthner, 2007, voir Joole, *ibid.*) auprès d'élèves qui accordent peu d'importance aux personnages et qui s'attardent beaucoup plus sur les événements et sur les idées principales. Ce qui ne permet guère d'avoir une compréhension complète du texte.

L'identification des actants s'appuie, selon plusieurs travaux, sur les anaphores ou sur les substituts qui assurent « la continuité et la progression d'un texte » (Joole, *ibid.*, p.56). Ces dernières permettent de vérifier si l'objet ou le personnage évoqués dans des propositions précédentes, sont les mêmes dans les propositions suivantes (Gaonac'h et Fayol, 2003, voir Joole, *ibid.*). Dans cette lignée, « identifier les actants consiste (...) à associer les marques substitutives aux entités, personnages ou objets désignés. » (Joole, *ibid.*, p.56). Toutefois, cette capacité à relier ces deux éléments, selon des recherches et des constats de praticiens, est une tâche difficile pour beaucoup d'élèves. Cette difficulté va s'accroître à l'idée des complications que peuvent présenter les choix et les dispositions des référents. Selon Baumann et Seigneuric, cités par Joole (2008), ces complications sont dues à un « éloignement du substitut par rapport au référent, sa situation par rapport au référent (avant ou après), sa nature grammaticale (nom, prénom, groupe nominal), le genre et le nombre, substitutions regroupantes » (*ibid.*, p.56-57). Selon Baumann (cité par Joole, *ibid.*), ces éloignements effectués par l'auteur ne visent pas seulement à éviter les répétitions mais tendent à apporter des informations supplémentaires afin d'aider les lecteurs à caractériser les personnages et à se les représenter mentalement. Ainsi, suite au rapport existant entre les anaphores et les caractéristiques des actants ainsi que les représentations qui découlent de cette relation, Joole (*ibid.*) propose d'assembler dans un même domaine la stratégie associant « indices anaphoriques et identité de l'actant » (*ibid.*, p.57) et celle unissant la représentation de l'actant et ses propriétés dégagées au moyen du réseau anaphorique.

Selon Gaonac'h et Fayol (2003, cité par Joole, *ibid.*), le problème de « la corréférence » s'accroît dans un texte où il y a beaucoup de personnages. À cet effet, les élèves abandonnent la recherche des actants puisqu'ils ont du mal à établir les liens entre eux. C'est pourquoi l'identification de la nature des rapports qui s'établissent entre les actants s'avère indispensable puisque leur présence et leur évolution sont tributaire de ces relations qui permettent de dégager leurs spécificités.

Le repérage des actants, selon Joole (2008) suppose la construction de leur représentation mentale qui s'opère à partir d'indices textuels comme leurs « dénominations (nom propre, pseudonyme, surnom, groupes nominaux désignateurs » (ibid., p.58), leur description physique et morale, leur langage ainsi que leurs relations avec les autres personnages. Une fois ces éléments identifiés, le lecteur est amené à les associer avec les autres actants. Par ailleurs, l'auteur précise qu'en dépit de la différence qui existe au niveau des processus et des stratégies mobilisés pour chaque opération ainsi qu'au niveau des inférences, le but de l'identification des composantes de l'énonciation est le même, c'est-à-dire celui qui parle et les circonstances de sa prise de parole.

Le troisième domaine qui peut être à l'origine de difficultés de compréhension, concerne la cohérence de la représentation mentale assurée par « la cohérence énonciative, la cohérence référentielle (reconnaître le même actant sous plusieurs désignations) et la cohérence logique » (Joole, ibid., p.59). Cette dernière concerne une structuration interne qui est propre à chaque texte. Dans ce sens, Joole (ibid.) préfère parler de cohérence au pluriel puisqu'il est difficile de prétendre à l'unicité de la structure textuelle. Ainsi, comprendre un texte, nécessite de la part du lecteur une saisie de la façon dont l'auteur a organisé ses idées. Au regard de la diversité des structures textuelles, il est difficile de les enseigner toutes. À l'exception des superstructures propres à certains types de textes tels que le documentaire ou le récit, la majorité des textes ont « une cohérence propre et originale » (ibid., p.60).

C'est pourquoi Joole (ibid.) est contre l'idée d'enseigner, dans le cadre d'un travail sur la compréhension en lecture, les structures canoniques des textes (en l'occurrence le narratif) qui admettent une répartition en cinq étapes (commencement ou orientation, complication, développement- action, résolution, résultat- conclusion). Ce modèle de structure narrative qui se généralise à tous les genres devient objet d'enseignement dans les années 1980 et 90, et est toujours présent dans les manuels scolaires jusqu'à aujourd'hui. Il n'est pas interdit de signaler l'existence de cette structure, mais il ne faut pas pour autant l'appliquer à tous les genres littéraires dont la structure ne correspond pas forcément celle du schéma canonique.

C'est pour cette raison que Joole (ibid.) écarte l'idée d'un travail sur la compréhension de textes s'appuyant sur l'identification des schémas quinaires, jugé trop modélisant et réducteur, et sur les structures narratives ne permettant pas aux lecteurs de progresser dans l'histoire.

Pour le texte documentaire, ce même auteur ne retient pas la totalité des structures décrites par Meyer (1985) parce qu'il considère que « la séquence » correspond à « la structure chronologique » (Joole, ibid., p.63) et que « la comparaison » et « l'énumération » (ibid.) sont des structures qui concernent peu de textes. C'est pourquoi, l'accent sera mis sur les structures « cause à effet » (ibid.) et « question/réponse » (ibid.) dans la mesure où elles représentent des rapports logiques assurant la cohérence du texte. Ces rapports constituent le quatrième domaine de difficultés qui posent problème à la compréhension d'un texte, en plus de l'identification des actants et de leur progression dans le texte. Il est indispensable que les lecteurs saisissent « la logique d'enchaînement entre faits ou idées. » (ibid.,

p.64). Les principaux rapports logiques qui assurent la compréhension des textes sont « le rapport de causalité ou de cause à conséquence (car/donc), d'opposition et de concession (mais), d'hypothèse et de condition (si...) » (Joole, 2008, p.64). Le rapport de causalité qui existe aussi bien dans le texte informatif que dans le texte narratif, ne suffit pas à lui seul pour veiller à la cohérence du texte. Celle-ci est superposée par d'autres rapports en lien avec les enchaînements chronologique et topographique. Ainsi, un texte peut très bien être organisé selon les déplacements du personnage d'un lieu à un autre et selon des rapports de causalité quant à la succession des événements. Dans d'autres textes, il est possible qu'ils soient structurés selon une trame chronologique qui englobe des passages exprimant une relation de cause à conséquence.

En l'absence d'une saisie de cette relation, la compréhension peut se révéler difficile et incomplète puisqu'il s'agit d'une cohérence qui concerne la totalité du texte. La cohérence globale du texte est repérable à partir d'indices textuels tels que les indicateurs de temps, de lieu, les conjonctions de coordination, etc. (ibid., p.66), et à partir d'une comparaison des schémas structurels (« trame topographique, succession chronologique, enchâssement de plusieurs récits, ... ») emmagasinés en mémoire du lecteur avec le texte. Quant au rapport logique de causalité, il est identifiable soit à partir de connecteurs tels que « parce que, car, donc, de telle sorte que, par conséquent, etc. » (ibid.), soit à partir d'inférences élaborées lorsque il n'est pas explicité dans le texte. D'autres rapports logiques en lien avec la concession et l'opposition (identifiables à partir de marqueurs comme mais, bien que, malgré, pourtant, ...) et l'hypothèse exprimée au moyen de la conjonction de subordination « si » (ibid.).

Contrairement aux domaines précédents qui renvoient à des éléments perceptibles dans le texte, le cinquième domaine concerne plutôt « une aptitude de lecteur » (Joole, ibid., p.67) à séparer ce qui est essentiel de ce qui est accessoire dans un texte. Cette capacité à sélectionner les informations textuelles les plus pertinentes est considérée comme le but principal de la lecture/compréhension. C'est pourquoi, il est fondamental qu'elle soit enseignée comme une stratégie au même titre que les stratégies d'identification de la situation d'énonciation (qui parle ? où ? quand ?), des actants tout en les associant aux représentations mentales construites au moyen des séquences descriptives, de repérage du réseau relationnel des personnages ainsi que la cohérence du texte, etc. La difficulté majeure de la hiérarchisation réside au niveau de la structure du texte et des rapports logiques qu'elle renferme. Ainsi pour aplanir ces difficultés, le choix des textes doit porter sur ceux ayant une structure du type descriptif ou séquentiel plutôt que du type cause-effet. Cela devrait faciliter la hiérarchisation qui va de pair avec la capacité de résumer un texte (Joole, ibid.)

Cette catégorisation (**Tableau 4**) des obstacles de la compréhension fait appel à des stratégies adaptées, et concerne des habiletés qui interagissent dans le but d'assurer la cohérence globale du texte. Ainsi, la classification des domaines de difficultés à la compréhension regroupe à la fois des indices textuels, des habiletés et des stratégies correspondantes. Cette catégorisation prend en compte également

différentes difficultés liées principalement à des insuffisances au niveau des compétences linguistiques ou textuelles, et au niveau des traitements locaux (micro) et des traitements globaux (macro) (Joole, 2008, p. 69). En dépit de leurs différences et suite à des constats relevés en classes (MEN, 2007, cité par Joole, *ibid.*), il a été possible de distinguer des constantes. Elles concernent l'élaboration des inférences en reliant des informations éparses dans le texte pour identifier la situation d'énonciation, les actants et leurs descriptions, pour repérer la cohérence du texte et hiérarchiser, etc. Simultanément, des traitements locaux (décodage des mots et des phrases en rapport avec l'actant) et globaux permettant de sélectionner les informations principales et de saisir son agencement.

Sur la base de cette classification des difficultés de compréhension, il est possible de planifier des interventions pédagogiques pour un enseignement de stratégies adéquates à chaque domaine.

Composantes de l'énonciation	Qui parle ? Qui raconte ? D'où ? Quand ?
Actants	Dénomination Caractérisation Relations
Cohérences	Chronologies Parcours Autres (entrelacement...)
Rapports logiques	Causalité Opposition, concession Hypothèse, condition
Hiérarchisation	Idées Evènements Personnages

Tableau 4 : Les obstacles à la compréhension (Joole, 2008, p.68)

2.1.4.5. Les interventions pédagogiques

Au regard des cinq domaines de difficultés relevés par Joole (2008), plusieurs travaux se sont penchés sur les possibilités de remédiation par le biais d'un enseignement de stratégies adéquates à chaque difficulté. Ces recherches se sont intéressées à l'enseignement de la structure des textes et, de manière intensive, à celle du récit et de l'informatif du fait de la place qu'ils occupent dans les programmes scolaires. Cet enseignement de la structure du récit consiste à entraîner les élèves, dès leur jeune âge au sens global des textes narratifs par le biais d'un contact avec sa structure (Maheu, 1996). Néanmoins, Giasson (2012) comme d'ailleurs Joole (2008) précisent qu'il n'est pas question d'une application systématique du schéma quinaire à tous les textes, mais plutôt d'une prise de connaissance de l'existence de ce type de structure et d'une sensibilisation qui va les aider à saisir le sens du texte.

Cette impossibilité d'appréhender la compréhension de tous les textes par le biais de ces schémas, revient au fait qu'il existe des structurations et des cohérences variables et non fréquemment identifiables (Joole, *ibid.*).

Ainsi, il est impossible de généraliser les règles des structures habituelles à tous les textes.

D'autres travaux, notamment ceux de Cèbe et Goigoux (2009) proposent, des séquences didactiques pour l'enseignement de stratégies permettant la construction progressive d'une représentation mentale cohérente du texte. Dans ce sens, ils procèdent par étape en incitant les élèves à verbaliser et à rappeler les idées principales du texte. C'est ce qu'ils nomment « faire un film » (ibid., p.17). Ils privilégient les tâches de reformulation pour exprimer ces idées essentielles du texte par le biais de l'aide de l'enseignant afin de les conduire à trier ce qui est important de ce qui ne l'est pas. Pour la cohérence de la représentation, ils incitent à des activités consistant à raconter une séquence narrative tout en exprimant les rapports logiques et chronologiques qui relient les faits et les événements. L'ensemble de ces activités est réalisé dans un premier temps à partir de textes courts comme les récits brefs et les faits divers, pour s'étendre dans un deuxième temps vers des textes plus complexes. Cette démarche s'inscrit dans une logique de sensibilisation à l'importance des outils et des stratégies enseignées au fur à mesure de la complexification des textes.

Pour ce qui est de l'enseignement de la structure du texte informatif, il s'avère aussi nécessaire au regard de l'hétérogénéité de ses structures (la description, l'énumération, la comparaison...) (Meyer, 1985). C'est pourquoi il faut conscientiser les élèves à ces organisations suite à des travaux qui ont démontré que ceux qui étaient en possession de la structure du texte informatif renaient facilement beaucoup d'informations (Berkowitz, 1986, voir Giasson, 2012).

Plusieurs techniques sont mises en œuvre pour sensibiliser à la structure du texte informatif (Giasson, 2012 ; 1990). Elle peut être mise au jour au moyen de représentations graphiques reprenant chaque type de structure (Giasson, 1990) et incluant les idées principales ainsi que leurs relations. La mise en évidence de la structure s'opère aussi au moyen des « arrangements visuels » (Giasson, 2012, p.300) qui consistent à « imaginer les structures du texte informatif » (ibid.) afin d'aider les élèves à mémoriser le schéma.

Il est également possible de faire acquérir cette structure aux élèves en utilisant une suite de questions (ibid.) leur permettant de dégager les concepts clés ainsi que les rapports existant entre eux. Ces questions ne doivent pas être formulées dans le but d'évaluer les connaissances des élèves, mais pour leur faire découvrir la structure du texte. « Les indices de signalement » (Finley et Seaton, 1987, cités par Giasson, 1990, p.133) se présentent aussi comme une technique efficace pour révéler le schéma du texte informatif. L'idée est de présenter une liste de mots renvoyant à un type de structure, ensuite de demander aux élèves de les associer à la structure adéquate du texte informatif.

L'identification des idées principales et le résumé, comme la structure du texte, sont orientés vers la compréhension globale du texte qui exige, en plus de la sélection des informations essentielles, un travail d'intégration. Pour enseigner une idée principale (Giasson, ibid., p.74), il est préconisé d'expliquer aux élèves qu'elle se situe généralement au début du texte et qu'elle se présente en une phrase ou en

deux au maximum. L'enseignement de l'idée principale implicite d'un texte informatif exige d'autres techniques (Giasson, 2012) comme le recours au titre du texte, ou au « squelette de poissons » (ibid., p.305) qui est un graphique contenant les questions : qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? La réponse à ces questions permettra aux élèves de dégager une idée principale.

Pour saisir le sens d'un texte, les élèves ne vont pas seulement s'appuyer sur sa structure et sur son idée principale, mais ils auront également recours à l'identification des actants ou des personnages puisqu'il s'agit d'une composante centrale notamment dans les récits. La sensibilisation à cette composante permettra aussi aux élèves de relier les actions des actants « aux situations et leur donner du sens » (ibid., p. 270). Plusieurs activités se prêtent à la sensibilisation aux personnages, telles que leur portrait qui englobe les faits soulevés par l'auteur à leur sujet, leurs comportements, leurs conversations ainsi que leurs pensées (ibid.). Ce dernier critère a fait l'objet de propositions didactiques (Cèbe et Goigoux, 2009) qui consistent à saisir leur système de valeur et de croyance qui n'est pas toujours explicité dans le texte. Pour cela, Cèbe et Goigoux proposent une analyse « des buts des personnages, leurs raisons d'agir, leurs sentiments, leurs émotions, leurs connaissances et leurs raisonnements » (ibid., p.18).

En outre, il est possible de travailler les relations entre les personnages ou les actants en adoptant une approche comparative. Cette comparaison est opérée au moyen des « profils » (Giasson, op.cit., p.272) qui permettent de dégager les convergences et les divergences entre les personnages, des « échelles d'évaluation » (ibid.) qui conduisent les élèves à porter des jugements sur leurs comportements, ainsi que « les cartes » (ibid.) qui retracent les liens existant entre les personnages principaux et les personnages secondaires.

Le fait de revenir sur quelques travaux ayant pris en charge le recensement des domaines de difficultés de compréhension d'un texte ainsi que sur les propositions didactiques de remédiation à ces difficultés, constitue un fonds à partir duquel peuvent se construire des séquences didactiques pour intervenir selon le besoin et selon la difficulté relevée. Néanmoins, ces propositions didactiques concernent des lecteurs dont le français est une langue maternelle. L'idéal serait de les vérifier auprès d'élèves algériens pour qui le français est une langue étrangère privilégiée. Dans ce sens et au regard de ce qui a été avancé depuis le début de ce chapitre concernant les impératifs d'un enseignement stratégique de la compréhension, il est fondamental de replacer l'ensemble de ces acquis dans le contexte de notre recherche. Cette contextualisation des avancées de la recherche sur l'enseignement explicite de la compréhension servira d'observables qui contribueront à situer dans un premier temps l'enseignement de la compréhension en contexte scolaire algérien et dans un deuxième temps à apporter les ajustements nécessaires s'ils ont lieu d'être.

2.2. La ou les didactique (s) de la compréhension de textes

De la présentation des fondements théoriques des modèles et des pratiques d'enseignement de la compréhension de texte se dégagent plusieurs objets d'ensei-

nement de la construction du sens. Ces objets, qui sont en rapport soit avec des connaissances, soit avec les processus d'apprentissage, supposent des prises en charge ou des dispositifs didactiques différents. Néanmoins, l'émergence de l'enseignement stratégique a permis de saisir l'indissociabilité de l'enseignement des connaissances de celui des stratégies au regard de leur importance pour le fonctionnement du processus de compréhension.

À ces connaissances qui relèvent de l'ordre du déclaratif, du procédural et du conditionnel correspondent des *didactiques déclarative, procédurale et conditionnelle* (Fijalkow, 1995). Pour l'enseignement explicite de la compréhension d'un texte, comme c'est le cas pour Fijalkow (ibid.), il est nécessaire de faire place beaucoup plus à une didactique procédurale axée sur l'idée de doter le lecteur d'outils lui permettant de résoudre les situations de lecture de manière autonome. Toutefois, cette autonomie ne peut être atteinte que si les deux premières didactiques sont complétées par une didactique contextuelle fournissant au lecteur un savoir sur « le pourquoi et le quand » (ibid. p, 141). Ce positionnement pour une prise en charge des trois formes de didactiques de la lecture est valable pour l'enseignement de la langue maternelle ainsi que pour celui de la langue étrangère. Cette généralisation parvient suite aux constats identiques relevés pour l'enseignement des deux langues, et qui s'inscrivent seulement dans une didactique déclarative (ibid.).

Bien que l'enseignement de la lecture en langue étrangère adopte le même type de didactique que celui de la langue maternelle (ibid.), il demeure la question de son adaptation dans un contexte algérien ayant ses particularités linguistiques, culturelles et sociales. Cette préoccupation sera abordée à partir de la compétence en littéracie (Barré de Miniac, 2011) au regard des dimensions qu'elle recouvre. En effet, il n'est pas possible d'introduire un enseignement stratégique de la compréhension, en ayant seulement pour toile de fond des compétences linguistique, textuelle, référentielle, stratégique (Cèbe et Goigoux, 2009) et affective (Lafortune et al., 2010, p.17). Cet ensemble ne sera opérationnel que par rapport à des composantes de la dimension littéracique en l'occurrence celle en rapport avec « les interventions des différentes instances (école, famille et contexte social) » (Barré de Miniac, ibid., p.218) et leur rôle dans le développement de la compétence en littéracie. L'école, en tant qu'instance d'intervention parmi d'autres, contribue à cette évolution par la mise en place de programmes spécifiques (ibid.). Dans ce sens, les programmes d'enseignement stratégiques adaptés au contexte peuvent jouer le rôle de stimulateurs pour le développement de la compétence en littéracie du fait qu'il se focalise sur l'aspect procédural et conditionnel de l'activité, nécessaire aussi pour « un usage de l'écriture en réception » (Jaffré, 2004, p.31).

Partie intégrante de ce programme d'intervention par le biais de la rétroaction et de l'autorégulation (Falardeau et Gagné, 2012), l'évaluation doit être, elle- aussi, revue par rapport à ce contexte qui, en plus de sa spécificité, doit définir les niveaux littéraciques qu'il cherche à atteindre au regard du « rehaussement des standards de la littératie » (Pierre, 1994, p.281) dans le monde. Dans ce sens, Pierre (ibid.) renvoie la nécessité d'un nouveau regard sur l'évaluation et sur l'apprentissage de la compréhension d'une manière générale « à l'hétérogénéisation - l'hétérogénéisation

des contextes d'utilisation de l'écrit, des utilisateurs de l'écrit, des contextes d'apprentissage, des clientèles scolaires, des objectifs de formation. » (Pierre, 1994, p. 283). Cela va conduire impérativement à :

« la complexification –complexification des contenus d'apprentissages, des approches pédagogiques, des compétences requises pour les enseignants et donc complexification des modèles qui doivent sous-tendre les approches pédagogiques et les modèles d'évaluations qui seront proposés pour répondre au besoin de formation des sociétés technologisées. » (ibid., p.284).

Ayant déjà traité l'enseignement de la compréhension ainsi que ces impératives théorique et pratique à travers le processus d'enseignement –apprentissage, il sera question dans ce qui suit du processus d'évaluation de l'activité de construction du sens.

2.3. L'évaluation de la compréhension d'un texte

L'intérêt pour l'évaluation a déjà été mis au jour dans le cadre de l'enseignement explicite de la compréhension par le biais de l'évaluation formative (Falardeau et Gagné, 2012) qui se présente comme une étape indispensable pour un retour sur les difficultés des élèves. Ainsi, il est question d'une phase incontournable du processus de l'enseignement –apprentissage de la compréhension d'un texte. C'est ce que confirme Régine Pierre (1994) qui, dans le cadre de son modèle interactif basé sur l'enseignement explicite de connaissances et de stratégies de lecture, exige que « l'évaluation soit intégrée aux différentes phases du scénario comme instrument de planification et de gestion de l'enseignement. » (p.300). Dans ce cas, elle devient source d'éclairages pour les systèmes de formation et pour les formateurs quant à l'enseignement dispensé dans une perspective de *régulation* des pratiques d'enseignement.

2.3.1. L'évaluation et l'enseignement stratégique

Revenir sur les acquis des élèves dans le domaine de la compréhension de l'écrit fait partie de la problématique de l'évaluation en tant que partie intégrante de l'enseignement- apprentissage amorcée à partir des années soixante-dix par de nombreux chercheurs en l'occurrence Bloom (1971) avec le concept « d'évaluation formative », et Allal (1979) avec celui de « régulation interactive ». Cette intégration se manifeste dans le cadre de l'enseignement stratégique par l'introduction de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative (Vienneau, 2011) comme des phases « de rétroaction individuelle sur le degré de maîtrise atteint et des activités complémentaires permettant de corriger les difficultés éprouvées ou d'enrichir les apprentissages réalisés » (ibid., p.165).

Ainsi, l'objectif de cette articulation de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation est de conduire l'élève à s'autoévaluer dans le cadre du processus d'autorégulation en tant que générateur d'apprentissage par le biais d'interactions

avec l'enseignant et entre pairs (Allal, 1993). Cette façon de considérer l'évaluation est le résultat de l'évolution des paradigmes ayant marqué les pratiques évaluatives depuis plus de soixante ans. La section suivante tentera de l'expliciter de manière succincte.

2.3.2. Les paradigmes d'évaluation de la compréhension de textes

Afin d'appréhender les conceptions d'évaluation de la compréhension d'un texte, nous nous sommes appuyée sur la synthèse de Tardif (1994) pour qui l'évaluation du savoir-lire doit être en harmonie avec la ou les théories qui soutiennent les méthodes de l'enseignement/apprentissage de la compréhension de textes. Cette recension montre que l'histoire de l'évaluation a été marquée par deux paradigmes qui s'opposent : le behaviorisme et le constructivisme. D'autres recensions (Talbot, 2009 ; Cardinet, 1988) viennent compléter la première en mettant au jour les apports du paradigme socio-constructiviste et de la psychologie sociale, en l'occurrence l'apport de l'aspect social de l'apprentissage.

2.3.2.1. Le paradigme behavioriste

Selon André et Phye, Glover, Ronning et Bruning et Shuell, cités par Tardif (1994), la conception behavioriste de l'enseignement-apprentissage s'appuie sur l'idée que seuls les comportements observables sont susceptibles de dégager les lois du comportement humain. Selon cette vision, « le produit des activités humaines est privilégié comme objet d'analyse. » (Tardif, *ibid.*, p.73). Dans cette perspective, l'objectif de l'enseignement est d'observer les niveaux de performance atteints par les élèves, et de vérifier, à travers l'évaluation du savoir-lire, l'apparition de ces performances au lieu de se s'interroger sur les stratégies ayant concouru à cette atteinte.

S'appuyant sur ces conceptions behavioristes, qui classent les comportements observables et mesurables en plusieurs comportements, les concepteurs de curriculums et les enseignants ont décomposé les tâches proposées aux élèves. En termes de contenus, les connaissances sont également fragmentées selon « une hiérarchisation qui va d'un préalable à un autre. » (*ibid.*, p.74). C'est-à-dire que les connaissances sont organisées l'une après l'autre de façon à ce qu'elles conduisent l'élève à maîtriser une compétence. *Ipsa facto*, « l'enseignement est orienté [...] vers des connaissances, plutôt que vers un ensemble d'unités orchestrées entre elles, vers des compétences. » (*ibid.*). Dans cet esprit-là, l'élève, avant même d'aborder la compréhension d'un texte, doit préalablement acquérir « des connaissances linguistiques, textuelles, et discursives. » (*ibid.*), par association et dans un contexte de stimulus-réponse. La conséquence qu'eurent ces pratiques enseignantes sur l'évaluation du savoir-lire consiste à observer des performances à partir de questions portant sur des connaissances isolées qui ne peuvent en aucun cas donner des indications sur les stratégies déployées ou sur l'évolution des compétences.

2.3.2.2. Le paradigme constructiviste

À l'inverse du paradigme associationniste pour qui les connaissances sont le fil conducteur aux compétences (Tardif, 1994), le constructivisme plaide pour une construction progressive des savoirs au cours de laquelle l'individu met en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives afin de réaliser une tâche ou de résoudre un problème. Ainsi, dans ce paradigme, l'importance est accordée expressément à la description des démarches ayant concouru à l'atteinte des performances qui en aucun cas ne seront le véritable révélateur de l'utilisation de telle ou de telle stratégie. C'est pourquoi, la mise en œuvre d'une telle démarche pour l'enseignement et l'évaluation du savoir-lire, impose une centration sur les stratégies cognitives et métacognitives que l'élève déploie pour réaliser ses activités. Dans cette perspective, l'enseignant est appelé à aider l'élève à construire ses compétences, d'une part en organisant et en regroupant les connaissances nécessaires à leur construction, et d'autre part en l'assistant dans le choix des stratégies (cognitives et métacognitives) adéquates pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes. De telles pratiques doivent être la préoccupation majeure de l'enseignant afin de conduire l'élève à acquérir une « autonomie graduelle » (Tardif, *ibid.*, p.78) en termes de stratégies cognitives et de compétences.

Selon cette conception constructiviste, les instruments de l'évaluation du savoir-lire doivent révéler, en premier lieu, les stratégies cognitives mises en œuvre par le lecteur pour lire et comprendre. En deuxième lieu, ils doivent fournir des indications sur le développement des compétences visées par un enseignement à travers « des tâches réelles à réaliser ou [...] des problèmes vraisemblables à résoudre, qui sont, de surcroît, cohérents avec les compétences en questions » (*ibid.*, p.79). En dernier lieu, les instruments de l'évaluation du savoir-lire sont tenus de fournir des éclairages sur l'organisation des connaissances qui est « une variable très significative de l'expertise cognitive » (*ibid.*) et métacognitive de l'élève.

2.3.2.3. Le paradigme socio-constructiviste

En prolongement aux thèses constructivistes sur l'activité cognitive du lecteur, le socio-constructivisme lui donnera une dimension sociale en démontrant que les compétences se construisent également au contact d'acteurs sociaux (Bandura, 1977 ; Bruner, 1983 ; Doise et Mugny, 1981 ; Perret- Clermont, 1979 ; Vygotsky, 1934). Cette « médiation » (Vygotsky et Bruner) sociale et culturelle est assurée par l'enseignant et par les pairs dans « une dynamique sociocognitive » (Allal, 1993).

En effet, la construction des savoirs, bien qu'étant individuelle, est également sociale par le biais des interactions qui s'instaurent entre le lecteur et l'enseignant et entre lui et ses pairs. Cette relation interlocutive va permettre aux moins connaisseurs d'apprendre dans le sillage des discussions de groupe qui vont rendre transparent des savoirs ainsi que des processus d'apprentissage et d'évaluation (Cardinet, 1988).

En explicitant le cheminement suivi pour atteindre les connaissances, l'enseignant énonce également les critères d'évaluation dans une perspective d'appropriation individuelle (Perret-Clermont, op.cit.). Ce qui devrait accroître la motivation du lecteur, sa capacité à s'auto-évaluer et du coup à s'auto-réguler.

2.3.3. Les fonctions et les types d'évaluation

Au regard de ces trois paradigmes, il est attribué plusieurs fonctions à l'évaluation correspondant chacune à un type bien déterminé. Le paradigme behavioriste, préoccupé par la performance à atteindre, privilégie son contrôle par rapport à un référentiel préétabli (Talbot, 2009). Ce qui converge avec l'évaluation sommative et aussi avec l'évaluation certificative. Contrairement au behaviorisme, le paradigme constructiviste s'interroge sur les stratégies et les processus ayant concouru à atteindre cette performance. Ce qui exige un suivi continu du processus poursuivi par le lecteur afin de repérer ses difficultés et de réguler en conséquence ses apprentissages. Le rôle de l'évaluation formative (Scriven, 1967; Bloom, 1971) consiste dans ce sens-là à adapter les procédures de l'enseignant en fonction des difficultés relevées et des progrès observés chez les élèves lors des apprentissages (Allal, 1979).

Le paradigme socio-constructiviste, en attribuant un aspect social à l'acquisition des processus et des stratégies accorde également de l'importance à la formation à l'évaluation suite au processus de « négociation » (Chevallard, cité par Allal, Bain et Perrenoud, 1993, p.15) qui s'instaure entre les élèves et l'enseignant et qui s'avère un lieu d'intériorisation de l'objectif et des critères d'évaluation de l'enseignant (Cardinet, 1988). Dans cette optique œuvre l'évaluation formatrice (Nunziati, 1990) qui est pour une appropriation par les élèves des outils d'évaluation (Carte d'étude, critères, dispositifs d'auto-évaluation et des démarches de régulation telles que le travail sur la métacognition par le biais de verbalisation) (Vial et Bonniol, 2009 ; Allal, 1993) afin de leur permettre de s'auto-évaluer et de s'auto-corriger.

Ainsi, ce sous-système de régulation devient « un processus de formation dans le processus de formation » (Genthon, cité par Bonniol et Vial, 2009, 248) qui vise soit la consolidation des objectifs de départ de la formation, soit leur modification en fonction des nouvelles informations recueillies. À ce propos, Genthon, cité par Bonniol et Vial (2009,), attribue à l'évaluation-régulation :

« deux fonctions : l'une de conserver le sens du projet initial (renforcement de la cohérence par rapport aux objectifs et aux fonctionnements visés), l'autre de produire du sens nouveau (ouverture sur une modification du projet initiale). Ces deux fonctions sont nécessaires à la survie, au fonctionnement et au développement du système » (p.248-249)

Au fil de la présentation des fonctions et des typologies de l'évaluation, on assiste à un élargissement des boucles systémiques de la régulation des apprentissages (Allal, 1979 ; 1988) qui intègrent l'auto-évaluation en tant que processus d'auto-régulation permettant l'apprentissage par le biais du « critère » (Genthon, 1982, cité

par Cardinet, 1988, p.259). Celui-ci devient objet d'appropriation dans le cadre d'une régulation interne de l'apprentissage (Cardinet, *ibid.*).

Selon ce système d'évaluation organisé en boucle, la régulation se présente au début (évaluation prédictive), pendant (évaluation formative) et à la fin de la formation (sommative/certificative). Au début de la formation, l'évaluation prédictive ou pronostique selon Allal (1979), fournit des informations sur les caractéristiques des apprenants (aptitudes, intérêts, connaissances disponibles, etc.) à partir desquelles sera mise en place une formation adéquate. Au cours de cette formation, des adaptations des procédures de l'enseignant en fonction des difficultés relevées sont opérées dans une perspective d'amélioration des apprentissages et d'augmentation de la capacité de contrôle et de gestion. Cette capacité sera développée au moyen de l'autorégulation qui met à la disposition des apprenants les outils d'évaluation. Au terme de la formation, l'atteinte des objectifs est contrôlée au moyen d'une évaluation bilan dont l'objectif est d'améliorer les résultats des apprentissages. (Cardinet, 1988).

Ces points de régulation n'auront de véritable sens que s'ils sont mis en relation. Dans cette optique, Bonniol et Vial (2009) dans sa définition de l'évaluation, précise que « réguler, c'est articuler, c'est faire un va-et-vient (...), mettre en boucles (...). Une boucle de régulation ne peut se comprendre et se concevoir qu'en tant que jeu d'interactions avec d'autres régulations » (p. 357)

Selon cette définition, l'évaluation formative, qui est d'ailleurs présente dans toutes les étapes de l'enseignement explicite des stratégies à travers les rétroactions et à travers l'autorégulation, est une boucle de ce système qui devrait être au service de l'évaluation certificative. C'est ce que défend Roegiers (2004) pour qui l'évaluation formative doit être utilisée comme moyen pour améliorer l'évaluation certificative. En d'autres termes, « son articulation à l'évaluation certificative d'effectuera dans le but d'étudier en quoi elle peut préparer les élèves à cette dernière » (*ibid.*, p.41).

2.3.4. Les objets d'évaluation de la compréhension de textes

D'après les paradigmes et les fonctions de l'évaluation, les objets d'évaluation concernent des connaissances ou des ressources, des processus et des stratégies. Ces objets, bien qu'ils soient traités de manière séparée dans le cadre du behaviorisme et du constructivisme, sont en fait des composantes indissociables de la compétence en compréhension de texte. À ce propos, Tardif (2006) déclare que « tout ce qui a trait aux ressources est enchâssé d'une manière synergique dans les compétences » (p.107). Ainsi, l'évaluation, dans le cadre de l'enseignement explicite de la compréhension, concerne des compétences au regard des éléments qui sont au cœur de cet enseignement : les stratégies enseignées en association avec les connaissances (Fardeau et Gagné, 2012). Selon cette vision des choses, on assiste à « l'extension de (...) l'objet » (Chardenet, 2005, p.346) de l'évaluation de la compréhension qui dépasse désormais le simple fait d'évaluer de manière isolée des connaissances seulement. C'est pourquoi

un regard tout particulier sera porté à la définition de cet objet ainsi qu'aux dimensions qu'il recouvre.

2.3.4.1. Définition et appareil conceptuel de la compétence

Le terme de compétence fait d'abord son apparition dans le monde du travail et de l'entreprise¹⁴ pour émerger ensuite dans le monde scolaire (Rey, 2006) à partir des années 1990. Son entrée s'est faite dans un contexte qui connaît plusieurs « ruptures de cadre » (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009, p. 61). Le basculement d'une pédagogie par objectifs vers une approche par compétence ainsi que le passage d'un enseignement « de contenus décontextualisés » (ibid.) à un enseignement qui cherche à donner du sens aux apprentissages et aux savoirs (Rey, ibid.) sont des exemples de cette coupure.

Ainsi, l'usage de ce concept dans le domaine de la compréhension de l'écrit en l'occurrence dans le domaine de l'enseignement stratégique va s'effectuer dans l'esprit de ces nouveaux cadrages théoriques en s'inscrivant dans une logique de mobilisation et de transfert des savoirs (Perrenoud, 2000). En témoignent les fondements de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension qui aspirent à une autonomie du lecteur à travers justement cette capacité de réinvestissement et de transfert des stratégies acquises (Falardeau et Gagné, 2012).

Dans le cadre de ces postulats théoriques, la compétence serait dans son acception générale : « la possibilité pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation- problème » (Roegiers, 2004, p. 107). Tardif (1994), en apportant plus de précision quant aux types de ressources mobilisées et quant à leur mode organisationnel qui permet l'action, la définit comme étant « un système de connaissances, déclaratives ainsi que conditionnelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situation, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace. » (p.83).

La définition de Bernard Rey (ibid.) sera plus éclairante quant à la nature de l'action qui renvoie à l'exécution d'une tâche. Dans ce sens, la compétence est « le fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est-à-dire une action ayant un but. » (p.33). Au regard de ces trois définitions, la compétence relève de l'ordre du « savoir-agir » (Le Boterf, 1994 ; Tardif, 2006 ; Scallon, 2007) dans le sens où elle exige des opérations nécessaires (Scallon, ibid.) et un contexte (Tardif, ibid.) pour son exercice. Ces opérations concernent :

- la mobilisation qui consiste en une aptitude à choisir et à combiner de manière judicieuse et singulière (Tardif, ibid.) les ressources internes (acquises à l'école) et externes (d'ordre matériel) compatibles à la situation confrontée et qui contribuent à la résolution du problème ou à l'accomplissement de la

¹⁴ Pour d'amples détails sur l'usage de la notion de compétence dans ces domaines, on peut consulter l'ouvrage de F. Ropé et L. Tanguy (Dir.), *Savoirs et compétences, De L'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris : L'Harmatan., 1994.

- tâche. Cette capacité de faire appel à des connaissances et de les amalgamer de façon à constituer un système montre le caractère dynamique de la compétence (Tardif, 2006, Jonnaert, Ettaybi et Devise, 2009).
- l'intégration ne se limite pas à additionner des éléments à l'existant, mais elle consiste à relier des ressources variées (cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices) (Allal, 2002, citée par Tardif, *ibid.*) selon un processus d'interdépendance. Néanmoins, il est difficile de rendre cette opération tangible, en d'autres termes d'inférer la compétence puisqu'elle ne se prête pas à l'observation immédiate en situation d'évaluation quelle que soit la consigne. Ainsi, en l'absence de consignes très pointues permettant d'inférer la capacité d'intégrer, on ne peut que recourir à des situations complexes et ce que Roegiers appelle « situation d'intégration », « situation-cible », « situation de réinvestissement » (2004, p.109).
- Le transfert qui figure aussi comme une composante du savoir-agir (Le Boterf, *ibid.*) désigne « l'usage qui est fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle » (Legendre, 1993, p.1370). Cela signifie qu'en face d'une situation inédite, l'élève déplace les connaissances apprises dans les situations d'apprentissage afin de faire face aux exigences de la nouvelle situation. En dépit de son originalité, la situation - problème où la tâche qui doit contribuer à inférer la compétence doit être en rapport avec le contexte d'apprentissage (Scallon, 2007). Comme c'est le cas pour l'intégration, inférer le transfert de connaissances doit s'opérer également à partir de situations-problèmes et de tâches.

Les opérations citées ci-dessus ne sont déployées que dans des contextes en lien avec des situations complexes, appelées **situations-problèmes**. Cette notion, qui est au cœur d'une stratégie d'enseignement appelée **apprentissage par problème** (Cody et Gagnon, 2009 ; Guilbert et Ouellet, 2004 ; Ménard, 2007, cités par Vienneau, 2011), désigne « tout tâche complexe, tout projet qui pose à l'élève des défis, dont celui de mobiliser des ressources. » (Scallon, *ibid.*, p.112). Dans ce sens, il s'agit d'un cadre où l'élève est amené à pratiquer sa compétence (Roegiers, 2004). Cet exercice de la compétence s'effectue dans des situations d'apprentissage ainsi que dans des situations d'évaluation. C'est pourquoi il est nécessaire que ces deux situations proviennent d'une même **famille de situations**.

Cette dernière se définit comme étant un ensemble de situation-cible qui renvoie à une compétence (Roegiers, *ibid.*). Ceci veut dire qu'il existe plusieurs occasions pour mettre en œuvre une compétence ainsi que pour l'évaluer. Ces situations ont pour spécificité d'être analogues sur le plan de la difficulté et sur celui de la complexité. La manipulation de deux ou de trois de ces situations permet de se prononcer sur la compétence de l'élève.

2.3.4.2. La compétence en compréhension d'un texte

La définition de la compétence dans son acception générale a révélé son caractère opératoire, « hétérogène » (Rey, 2006, p.15) et contextuel mis en œuvre pour

atteindre un but bien déterminé. La construction du sens d'un texte en tant que finalité de tout acte de lecture et en tant que processus dynamique requiert la mobilisation de connaissances, de stratégies et de processus. Répondant au caractère hétérogène de la compétence par les constituants mobilisés (Rey, op.cit.) et à son caractère homogène par la finalité de l'activité, la compréhension de l'écrit ou « le savoir-lire correspond à un ensemble de compétences et que cet ensemble de compétences, pour se développer et se manifester, exige des interactions simultanées, par opposition à séquentielles, entre un lecteur un texte et un contexte. » (Tardif, 1994, p.87).

À la lumière de cette citation, la mise en œuvre de compétences en compréhension de texte est tributaire de l'interaction entre un lecteur muni de ces connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, de ses perceptions sur ces propres compétences, sur la tâche ainsi que sur sa contrôlabilité (Tardif, 1994) et un texte fournissant des informations linguistiques, textuelles et discursives (Lebrun, 1987, cité par Tardif, ibid.). À ces éléments s'ajoutent les contraintes du contexte (Tardif, ibid.) en lien avec les intentions du lecteur et ses buts de lecture qui orientent le traitement des informations, avec la présentation du texte (titre, illustrations, les questions, etc.) ainsi qu'avec les finalités de la situation de lecture déterminantes pour le comportement à adopter (en situation d'enseignement ou en situation d'évaluation).

Au vu de ces éléments qui interviennent dans la construction du sens, l'enseignement ainsi que l'évaluation de la compréhension de textes se complexifient. Ce qui va nécessiter une précision quant aux composantes de la compétence pouvant faire l'objet d'évaluation et à partir desquelles il est possible de se prononcer sur le développement des compétences du lecteur ainsi que sur son expertise cognitive (Tardif, ibid.) décelable à partir des stratégies cognitives et métacognitives. En effet, le *caractère développemental de la compétence* (Tardif, 2006) est au cœur de l'évaluation de la compréhension en lecture dans la mesure où elle va tenter « de préciser l'évolution de l'élève dans le développement de ses compétences » (Tardif, 1994, p.94). Il est également au cœur de l'enseignement dans la mesure où la répartition des apprentissages permettant l'appropriation des compétences dans des programmes se présentent selon une « logique de complexification croissante » (Tardif, 2006, p.20). Ce qui est une preuve tangible que les compétences se développent (ibid.).

2.3.4.3. Les composantes de la compétence

L'évaluation en compréhension de texte s'appuie sur des composantes qui selon Luissier « deviennent les indices de mesure dont il faut s'inspirer au moment d'élaborer des situations d'évaluation et des grilles d'appréciation. Ils doivent servir de points de repère pour déterminer le niveau de performances et d'habiletés des apprenants à divers stades d'apprentissage » (1992, p.54). Ces composantes concernent dans un premier temps des connaissances qui permettent aux lecteurs de traiter les informations textuelles. Elles concernent :

- Les connaissances déclaratives qui renvoient à des connaissances sur le monde, sur la langue ainsi que sur le lecteur. Celles en lien avec le lecteur correspondent à la perception qu'il a de lui-même en tant que variable du processus de construction du sens et de l'activité de compréhension. Ce volet des connaissances déclaratives rejoint la composante « perception » du modèle du lecteur présenté par Turcotte (1994). L'insistance sur ce type de connaissances qui relèvent des facteurs affectifs a des répercussions sur « le niveau d'engagement et de persistance que le lecteur manifesterà lors de la lecture » (Tardif, 1994, p.92). Il y a lieu de signaler que les savoirs déclaratifs permettent la réflexion, mais ne conduisent pas à l'action. C'est pourquoi leur prise en considération comme le seul objet d'évaluation n'est pas significative.
- Les connaissances procédurales, selon Tardif (ibid.), correspondent au « comment ? ». Elles sont importantes dans l'évaluation du savoir-lire puisqu'elles incluent les stratégies cognitives qui permettent la réalisation de tâches. En lecture, c'est grâce à ce type de stratégies que le lecteur réussit à mettre en relation les différents types d'informations émanant de différents niveaux du texte. C'est grâce à elles aussi que des liens sont établis entre ses connaissances antérieures et les informations textuelles.
- Les connaissances conditionnelles aident le lecteur à choisir les bonnes stratégies au bon moment. L'opérationnalisation de ce choix nécessite la réponse à la question « quand ? ». Les connaissances répondant à la question « pourquoi ? » permettent aux lecteurs ayant un certain degré d'expertise cognitive de justifier le choix de telle ou telle stratégie. Les connaissances conditionnelles incluent également les stratégies métacognitives qui concourent activement à la gestion des démarches de réalisation de tâches ou de résolution de problèmes. Tardif (ibid., p.93) insiste sur leur prise en compte dans l'évaluation du savoir-lire puisqu'elles permettent de distinguer entre les lecteurs en difficulté et les lecteurs experts.

Tenant compte de ces connaissances et dans une perspective de traitement des informations textuelles, le lecteur met en œuvre des compétences (Cèbe et Goigoux, 2009) :

- de décodage en rapport avec le déchiffrement
- linguistiques en rapport avec une connaissance du lexique et de la syntaxe des phrases
- textuelles renvoyant à une connaissance du genre textuel, aux composantes de la situation d'énonciation, à la ponctuation, à la cohésion, aux connecteurs, etc.
- référentielles regroupant des connaissances sur le monde ainsi que sur l'univers des textes
- stratégiques permettant au lecteur d'évaluer, de contrôler et de réguler son activité de compréhension

Il mobilise également des compétences :

- discursives qui concernent une connaissance des types de discours replacés dans leur contexte communicationnel (Tardif, 1994 ; Moirand, 1982, Dabène

, 1987). Elles sont décelables à partir de l'intention de l'auteur, de la tonalité et de la fonction du texte

- affectives (Turcotte, 1994 ; Lafortune et al., 2011) en lien avec ses perceptions sur ses capacités en lecture et sur l'activité de compréhension déterminante pour l'autorégulation de l'activité

Ces compétences recouvrent quasiment les quatre dimensions du modèle proposé par Turcotte (ibid.), en l'occurrence la dimension langagière (linguistique, textuelle et discursive), la dimension cognitive, la dimension métacognitive (stratégique) et la dimension affective. Toutefois, ces compétences ne peuvent être mises en œuvre qu'au moyen de la compétence stratégique qui, en plus de sa dimension métacognitive consistant à évaluer, à contrôler et à réguler l'activité de compréhension, englobe les stratégies cognitives comme un ensemble d'opérations procédurales (Tardif, 1994 ; Fijalkow, 1995) nécessaires pour l'interpellation d'un texte. Ces « connaissances procédurales », au sens que lui donne Tardif (ibid., 83), sont d'une extrême importance dans la mesure où elles permettent au lecteur de mettre en relation les différents types d'informations émanant des différents niveaux du texte et d'établir des liens entre ses connaissances antérieures et les données textuelles. Ceci implique, d'une part, que la compétence stratégique (Cèbe et Goigoux, op.cit.) est à la charnière de compétences de décodage, de compétences linguistiques, de compétences textuelles et de compétences référentielles (ibid.) et que, d'autre part, plusieurs traitements (locaux et globaux) sont opérés grâce à leur mobilisation simultanée (ibid.).

Au regard de ces composantes de la compétence de compréhension et des dimensions qu'elles recouvrent, il n'est plus possible de demeurer dans une « logique de restitution » (Lafontaine et al., 2011, p. 25) basée seulement sur le rappel des connaissances mémorisées par les élèves. Les modalités d'évaluation doivent être en harmonie avec les principes de l'enseignement de la compréhension de textes qui est pour une appropriation des stratégies, et plus spécifiquement pour une appropriation de la métacognition dans une perspective, de planification, de contrôle, d'évaluation et d'autorégulation de leur propre compréhension (ibid.). Devant les postulats de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de textes inscrits, dans une logique de maîtrise d'outils, de mécanismes et de compétences pour un statut autonome de lecteur, quel sens doit-on attribuer à l'évaluation ? La section suivante tentera d'apporter quelques éléments de réponses.

2.3.5. Définition de l'évaluation

Pour caractériser la nature de l'activité d'évaluation et les pratiques qui en découlent, dans une perspective développementale de la compétence, il est nécessaire de se munir d'une définition de l'évaluation qui s'inscrit dans cette logique. Cette définition sera établie dans un premier temps à partir de ce qui relève de l'évaluation et de ce qui n'en relève pas (Talbot, 2009) et dans un deuxième temps à partir d'une progression allant de la mesure comme donnée quantitative à l'évaluation en tant que donnée qualitative.

Pour De Ketele (1991), l'évaluation est une opération de collecte d'informations réunies sur la base de critères de pertinence, de fiabilité, et de validité, et qui sera mise en relation avec un référentiel préétabli ou construit en cours de route pour une éventuelle prise de décision. Dans ce sens, elle ne peut se confondre avec une simple activité de contrôle puisque le référent lui est *consubstantiel* (Talbot, op.cit.).

Ce qui est évident est que l'évaluation consiste bel et bien en une opération de recueil d'informations dans une perspective interprétative et décisionnelle. Cette décision, qui peut avoir comme finalités soit la certification en termes de réussite et d'échec, soit la régulation des apprentissages, soit le commencement d'un nouvel apprentissage (Roegiers, 2004), s'appuie sur des données répondant à des critères qui devraient assurer son objectivité. Les critères en question concernent dans un premier temps la pertinence des informations réunies, c'est-à-dire que ces informations doivent être en lien avec les objectifs de l'évaluation. Dans un deuxième temps, elles doivent répondre au critère de fiabilité qui doit garantir la reproduction de ces mêmes informations dans un autre contexte et dans d'autres conditions. Dans un troisième temps, les données recueillies obéissent au critère de validité qui devrait garantir la compatibilité entre ce qui a été déclaré au départ et ce qui est réellement évalué (Roegiers, *ibid.*).

Ce recueil d'information qui sera comparé à des critères préétablis ou construits, peut parvenir de la mesure comme première étape de l'évaluation. Dans ce sens, Tousignant (1982) précise que :

« nous devons d'abord mesurer les apprentissages pour être capable de les évaluer. Ce que nous cherchons à faire, c'est d'évaluer la réalité des apprentissages ; le moyen privilégié dont nous disposons, c'est l'observation de toutes les manifestations de ceux-ci. La mesure précède toujours l'évaluation, (...). C'est à cause de la relation étroite qui unit ces deux notions que les tests, les examens, les travaux pratiques, les grilles d'observation sont parfois appelés instruments de mesure, parfois instruments d'évaluation. Ils nous aident à recueillir les données concrètes de nos observations, donc de mesurer. » (p.18-19)

La réalité d'apprentissage dont rend compte la mesure consiste en une appréciation des connaissances (Legendre, 1988) et des capacités des évalués en termes d'objectifs atteints et au moyen d'un « dispositif visant l'analyse, de façon quantitative, des données recueillies. » (Ardoino et Bergé, cités par Talbot, 2009, p.42). Néanmoins, ces données quantitatives dans le cadre de l'évaluation des compétences ne peuvent fournir des indications sur le développement cognitif et métacognitif (Tardif, *ibid.*) des élèves. Pour renseigner cette dynamique de l'apprentissage qui tend vers l'acquisition de compétences, il y a lieu d'aller au-delà des données quantitatives puisque l'évaluation « exige souvent que l'on ait aussi accès à des informations qualitatives » (Jouquan, 2002, en ligne). Pour Gardner, cité par Tardif (1993), ces informations portent sur les connaissances et sur leur développement, qui à leur tour apporteront des éclairages pour l'individu ainsi que pour son environnement social (l'enseignant, l'institution, la famille, etc.). Ces informations reflètent une certaine conception de l'évaluation, qui serait selon lui :

« un processus par lequel des informations sont obtenues au sujet des connaissances (*skills*) et des capacités (*potentials*) d'une personne. [...]. Ce processus de recueil d'information vise à fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et à fournir des données utiles à la communauté dans laquelle elle vit. » (p.27)

Gardner, cité par Tardif (op.cit.), en mettant l'accent sur les capacités du sujet ainsi que sur les métamorphoses de ses connaissances (Tardif, *ibid.*), ouvre la voie à une évaluation préoccupée par le développement des compétences. Dans cette optique, il est fait appel à différentes sources d'informations afin de rendre compte du niveau atteint de la compétence, des connaissances mobilisées et combinées pour sa mise en œuvre ainsi que des possibilités d'exploitation dans d'autres situations. Selon cette vision des choses, l'évaluation est définie, selon Tardif (2006) comme :

« un processus de collecte de données à partir de sources multiples et variées qui, en considérant les expériences d'apprentissage, permet de rendre compte :

- du niveau de développement des compétences de l'élève ou de l'étudiant
- de son degré de maîtrise des ressources internes et externes qui peuvent être mobilisées et combinées dans leur mise en œuvre ; et
- de l'étendue des situations dans lesquelles il est en mesure de déployer ces niveaux de développement et ces degrés de maîtrise. » (p.104)

Afin d'opérationnaliser cette définition, Tardif (*ibid.*) propose neuf principes œuvrant dans une perspective de concrétisation de la compétence. Il suggère que l'évaluation :

- 1- porte sur l'évolution de la compétence par rapport à un modèle cognitif d'apprentissage qui lui soit propre. Ainsi, les évaluateurs doivent disposer de ce modèle afin de pouvoir se prononcer sur la progression des élèves.
- 2- accorde de l'importance aux compétences et non aux ressources puisque ces dernières leur sont consubstantielles. Au regard de la définition de la compétence comme savoir-agir qui mobilise et combine des ressources, l'évaluation doit porter sur l'efficacité des opérations qui sont révélatrices du déploiement effectif de compétences.
- 3- détermine les ressources effectivement mobilisées et combinées ainsi que celles qui auraient dû être mobilisées et combinées. L'identification de ces dernières permettra de planifier les apprentissages nécessaires pour leur acquisition. Pour rendre compte des connaissances mobilisées et combinées, il est fait appel à « des schémas et à des cartes conceptuels » (Tardif, *ibid.*, p.109).
- 4- identifie les ressources que possèdent les élèves, mais qui n'ont pas été déployées dans la situation à laquelle ils étaient confrontés. En ayant une idée sur les ressources réellement exploitées et celles qui n'ont pas été mises en œuvre, les enseignants disposeront d'une base d'information.
- 5- circonscrit le déploiement de compétences à l'intérieur de familles de situations. Chaque situation doit rendre compte d'un niveau de développement des compétences.

- 6- documente l'évolution des compétences à partir de preuves tangibles. Ces preuves sont à chercher dans les situations et les tâches complexes où les réponses sont construites au lieu d'être sélectionnées parmi des propositions faites aux élèves. Ainsi, les évaluateurs sont amenés à adopter « une démarche d'inférences » (Tardif, 2006, p.113) afin d'identifier le niveau atteint de la compétence et « le degré de maîtrise des ressources mobilisées et combinées. » (ibid.)
- 7- rende compte de l'autonomie des individus dans l'emploi des compétences. Cette autonomisation est perceptible selon Glaser, Linn et Bohrnstedt (1997, cités par Tardif, ibid.) à travers « l'organisation des connaissances, la représentation de problèmes, l'usage de stratégies, l'autorégulation et les contributions individuelles à la résolution coopérative de problèmes. » (p. 114). L'autonomie, selon ces auteurs, est tangible beaucoup plus à partir des trois deniers éléments en lien avec l'utilisation des stratégies (cognitives et métacognitives), avec la capacité à s'autoréguler et avec la résolution collective de la tâche ou du problème qui aide l'élève à construire ses productions.
- 8- recoure à des critères « multiréférenciés » (Tardif, ibid., p.117) pour rendre compte en concomitance du développement de la compétence, des multiples ressources (cognitives, sociales, etc.) mobilisées et combinées, de l'autonomisation dans l'utilisation de la compétence. Ces critères qui concernent la même production incitent à ce que l'évaluation use de situations et de tâches complexes pour révéler l'évolution des compétences par rapport à des modèles cognitifs d'apprentissage de ces compétences.
- 9- prenne en considération les différences individuelles dans les évaluations afin d'éviter aux élèves d'être évalués de la même façon. C'est pourquoi, lors de l'établissement des évaluations, les évaluateurs sont tenus d'élaborer des critères qui, tout en renseignant sur le développement des compétences au terme de sessions de formation, accordent de l'importance aux divergences individuelles dans ces progressions des compétences.

La définition de la compétence en terme de savoir-agir a révélé son caractère dynamique qui se traduit dans les opérations intervenant dans sa mise en œuvre. La mobilisation, la combinaison et le transfert sont autant d'opérations montrant l'autonomie de l'individu et du lecteur de manière particulière. Cette autonomisation s'accroîtra davantage grâce à la capacité de s'autoréguler tout au long du processus de résolution du problème ou de l'accomplissement de la tâche. Dans le domaine de la compréhension, ces opérations concernent la mobilisation de stratégies cognitives, métacognitives et autorégulatrices qui s'avèrent au cœur de l'activité de compréhension. Néanmoins, ces opérations en tant que manifestation de la compétence, ne sont pas accessibles directement et nécessitent une démarche d'inférence. Celle-ci est nécessaire pour renseigner sur l'acquisition des apprentissages en termes de compétences.

L'évaluation en tant que processus de recueil d'information a pour rôle justement de rendre compte de l'état des acquisitions dans une perspective développementale de la compétence.

Pour cela, elle usera de moyens et d'outils qui vont l'aider à réunir des données significatives susceptibles d'apporter des clarifications pour l'élève ainsi que pour l'évaluateur.

2.3.6. Les outils d'évaluation de la compréhension de textes

Les outils d'évaluation reflètent de manière générale des pratiques évaluatives qui s'inscrivent dans un système d'évaluation bien déterminé. Roegiers (2004), en s'appuyant sur les travaux de De Ketele et Dufays (2003), dégage quatre systèmes d'évaluation. :

- Le premier renvoie à un type d'évaluation qui s'appuie sur les contenus et privilégie leur restitution. Cette évaluation permet d'avoir facilement des informations au moyen de la note. Ce qui aide l'évaluateur à diminuer les jugements abusifs quant à la réussite et quant à l'échec des élèves au moyen d'un échantillon de questions. Néanmoins, elle demeure moins pertinente du fait que les informations qu'elle permet de recueillir ne reflètent pas ce qui est attendu réellement de l'élève. Elle est également moins fiable dans la mesure où les réponses collectées, généralement très courtes (le cas des QCM), peuvent être formulées à partir d'autres réponses appartenant à d'autres élèves. En outre, elle est peu efficace puisqu'elle interroge des informations très ponctuelles ne permettant pas de réunir suffisamment d'informations nécessaires pour la prise de décision.
- Le deuxième système est en rapport avec une évaluation « selon des objectifs spécifique » (Roegiers, *ibid.*, p.166). Dans le cadre de la pédagogie par objectif, elle a permis d'accroître le degré d'efficacité dans le sens où il est facile d'identifier les objectifs non atteints et d'y remédier. Toutefois, elle est aussi discutable en termes de pertinence et en termes d'efficacité dans le sens où elle ne permet pas de rendre compte des questions de certaines maîtrises comme le savoir-être et celles des valeurs telles que l'autonomie et la coopération. Par ailleurs, elle préserve la même méthode quant à l'échantillonnage pour limiter les problèmes d'échecs et de réussites abusifs.
- Le troisième système concerne « l'évaluation selon les compétences transversales » (*ibid.*, p.156). Cette évaluation, en recourant à des situations de classe, à des portfolios et à des situations complexes, a permis de résoudre le problème de la pertinence du système dans le sens où l'objet d'évaluation est pris dans sa totalité. En termes de fiabilité, ce système évalue des productions complexes et personnelles. En dépit de son caractère authentique, il n'est pas réaliste puisqu'il exige un dispositif très lourd et la subjectivité intervient lors du recueil d'information. D'où son manque de crédibilité pour les enseignants et les parents. Il s'agit d'un système qui prend son sens dans le cadre de l'évaluation formative, mais il inadapté pour une évaluation certificative.

- Le quatrième système, en adoptant l'approche par compétences de base, œuvre dans la perspective d'une intégration des acquis des élèves à partir de situations complexes. Ces dernières correspondent à des compétences en rapport avec des profils bien déterminés. L'évaluation dans le cadre de cette approche permet de se prononcer sur la capacité des élèves à entamer des cycles nouveaux à partir des compétences évaluées pourvu qu'elles soient prises dans toutes leurs dimensions. Elle se présente comme étant beaucoup plus fiable dans la mesure où elle s'effectue à partir de productions complexes et personnelles. Son efficacité réside dans les critères de correction qui s'affichent comme des balises orientant les évaluateurs. En dépit de la difficulté de cette évaluation, il est possible de la mettre en place même pour des classes nombreuses et avec peu de moyens. Toutefois, elle demeure peu visible pour les différents acteurs en l'occurrence pour les parents. Cela n'empêche qu'elle est considérée comme « l'alternative la plus crédible » (Roegiers, op.cit., p.169) pour évaluer aujourd'hui les élèves à l'école.

Ainsi, en inscrivant l'évaluation de la compréhension de textes dans l'approche par compétence et plus particulièrement dans son système d'évaluation, le recours à la situation complexe se prête comme la solution idéale pour rendre compte des acquis en termes de compétence. Parmi ces instruments d'évaluation, l'épreuve scolaire qui se présente comme une situation - problème à partir de laquelle il est possible de recueillir des informations quantitatives ainsi que qualitatives (Roegiers, 2004).

2.3.6.1. L'épreuve d'évaluation

L'épreuve d'évaluation au sens que lui donne Roegiers (ibid.) se présente comme « une ou plusieurs situations d'intégration, des situations complexes, à travers lesquelles l'élève démontre sa compétence. » (p. 238). La compétence en question renvoie à ce qui est appelé dans le cadre de la pédagogie de l'intégration, « l'objectif terminal d'intégration », ou « la macro-compétence de fin cycle dans une discipline donnée » (ibid.). Cet objectif général ou cette macro-compétence se déploie au cours du cursus des apprentissages en micro-compétences qui renvoient à des objectifs variables dans leur complexité ainsi qu'à des niveaux de maîtrise bien déterminés (Bloom, 1956).

Ces niveaux de maîtrise correspondent à des opérations intellectuelles que Bloom classe en six niveaux allant du plus simple au plus complexe. Les niveaux dits « inférieurs » sont en rapport avec les deux premiers niveaux de sa taxonomie, en l'occurrence *la connaissance* et *la compréhension*. Ces opérations renvoient à l'ensemble des savoirs emmagasinés dans la mémoire de l'élève ainsi qu'à la faculté à saisir leur sens. Dans la trilogie d'objectifs de V.et G. De Landsheere (1984), elles répondent aux *objectifs de maîtrise* évaluables à partir d'informations très cadrées. Pour les capacités intellectuelles intermédiaires, elles recouvrent les domaines de *l'application* et de *l'analyse* qui consistent à utiliser des informations générales dans des cas particuliers et à mettre en évidence les éléments de ces in-

formations afin de dégager leur relation. L'objectif est de *transférer* (De Landsheere et De Landsheere, op.cit.) des connaissances acquises dans le contexte d'un autre champ d'application.

Concernant les capacités intellectuelles supérieures, elles touchent les deux derniers niveaux de la taxonomie de Bloom plus précisément ceux de la *synthèse* et de l'*évaluation*. Elles consistent pour la première à conduire l'élève à rassembler les connaissances en un tout cohérent afin de construire une production. Pour la seconde, il est question d'un regard critique ou d'un jugement sur sa propre production. Ce qui converge dans ce sens avec le niveau de l'*expression* (V. et G. De Landsheere (1984) qui exige une singularité et une créativité dans cette production.

Le niveau « synthèse » et le niveau « évaluation » connaîtront une modification dans leur hiérarchisation suite à la révision de la taxonomie de Bloom par Anderson et Krathwohl (2001, voir Vienneau, 2011). Cette modification concerne l'introduction du niveau « créer » (ibid.) à la place du niveau « évaluer » (ibid.) qui sera déclassé à la cinquième position. Ce nouveau positionnement s'explique par le fait que le niveau « évaluation » (ibid.) revêt le même degré de complexité que le niveau « synthèse » (ibid.) lui-même associé auparavant au niveau « créer ». De plus, le niveau « créer » n'exige pas seulement une production inédite de la part du lecteur mais nécessite également une « planification détaillée et complète comprenant tous les éléments pertinents d'une tâche » (Vienneau, 2011, p.13).

L'introduction de cette nouvelle opération va s'accompagner d'une nouvelle vision de la taxonomie qui porte désormais un regard de « complexité » (ibid., p.14) quant à l'ensemble des opérations ou des niveaux qui la composent plutôt qu'un regard « cumulatif » (ibid.) comme cela était le cas pour la version de Bloom. En d'autres termes, l'opérationnalité de la taxonomie réside dans le fait de considérer les opérations dans leurs perpétuelles interactions plutôt que dans leur linéarité. Cela devrait permettre de réaliser des tâches complexes sans passer obligatoirement par des tâches simples. En plus de la dimension des opérations cognitives représentée par ces six niveaux de la taxonomie modifiée, une nouvelle dimension va s'ajouter et concerne « les types de connaissances visées par la tâche » (Vienneau, ibid., p.14). Ils concernent « les connaissances factuelles, les connaissances conceptuelles, les connaissances procédurales et les connaissances métacognitives. » (ibid.)

Les nouvelles modifications de la taxonomie de Bloom opérées par Anderson et Krathwohl (2001) sont cohérentes avec les principes de l'activité de compréhension de texte en l'occurrence l'aspect interactionnel des opérations cognitives. Celui-ci concorde avec les fondements du processus interprétatif qui sont également basés sur le caractère interactionnel des habiletés et des stratégies mobilisées. La convergence de cette taxonomie avec les principes de l'enseignement de la compréhension de textes concerne l'importance de la métacognition dans la gestion du processus de lecture. Suite à ces constats, il est primordial de tenir compte de ces principes lors de l'élaboration des épreuves d'évaluation.

L'ensemble des opérations de cette taxonomie et qui relève du domaine cognitif peut être convoqué au moyen de différents items auxquels ils font appel pour construire des épreuves ou des « tests d'acquis scolaires » (Laveault et Grégoire,

2002, p.15). Ces derniers sont élaborés soit dans une situation d'évaluation sommative, soit dans une situation d'évaluation formative. Dans la première situation, il est question d'un échantillonnage qui tente d'être représentatif des objectifs du programme enseigné, qui s'inscrivent dans un *curriculum* tenant leur cohérence de la relation qui existe entre eux et les finalités et les buts d'enseignement (Pelpel, 2005). Ces « objectifs généraux », selon la terminologie de Deno et Jenkins (1969, cités par Laveault et Grégoire, *ibid.*, p.19) qui renvoient aux taxonomies d'objectifs généraux (cognitifs, affectifs et psychomoteurs), ont de l'influence sur les objectifs spécifiques qui précisent ce qui sera évalué. Dans la seconde situation, il s'agit d'une prise d'information « focalisée et compréhensive » (Laveault et Grégoire, *ibid.*, p.16) portant sur un seul objectif. La mesure critériée qui se prête à ce type d'évaluation vise à fournir des éléments pertinents sur les apprentissages dans une perspective de remédiation et de régulation (*ibid.*).

Pour construire l'épreuve ou le test des acquis, il est fait appel à ce que Laveault et Grégoire appellent « les typologies des formats d'items » (p.31).

2.3.6.1.1. Les formats d'items

Les taxonomies les plus connues classent généralement les items en deux catégories : les questions ouvertes et les questions fermées (Laveault et Grégoire, 2002). Les questions ouvertes exigent la construction de réponses alors que les questions fermées proposent une réponse parmi plusieurs propositions.

Les items fermés comprennent des items classés en fonction du type de choix demandé à l'individu (*ibid.*) :

- Les items à *choix multiples* consistent à opérer un choix parmi plusieurs propositions qui ne dépassent généralement les quatre options. Souvent, il a été reproché à ce type d'item de ne servir qu'à vérifier les connaissances et de ne convoquer que les niveaux taxinomiques inférieurs. Aujourd'hui, cette affirmation est en remise en question et il est possible d'utiliser les QCM pour évaluer des opérations intellectuelles supérieures.
- Les items *vrais-faux* comportent une seule proposition qui est soumise à une évaluation en termes de « vrai » ou de « faux ».
- Les items d'*appariement* se composent d'un côté « d'amorces » (*ibid.*, p. 33) et d'un autre côté de solutions correctes. Le rôle de l'individu est de relier chaque amorce avec la réponse qui lui convient.
- Les items à réponse brève, bien qu'ils soient classés parmi les questions ouvertes, possèdent les caractéristiques des questions fermées du fait du caractère court de la réponse exigée. Il est demandé à l'individu de répondre seulement par un mot, une phrase ou par un nombre. Ce qui devrait éviter l'intervention de la subjectivité du correcteur. D'où leur appellation de questions « objectives » (Ebel et Frisbie, 1991, cités par Laveault et Grégoire, *ibid.*, p.33).

Contrairement à ces questions où le degré de fidélité est élevé à cause de ce caractère objectif, les questions à *réponse narrative* (Laveault et Grégoire, *ibid.*) ou les *questions ouvertes* (*ibid.*) en offrant une grande liberté de réponses augmentent

le taux de subjectivité des évaluateurs. Ce type de questions permet aux individus de décider de la manière de traiter le problème, du type d'information à introduire et d'organiser leur réponse. De plus, cet item permet d'évaluer « la capacité d'un sujet à organiser, à intégrer et à exprimer ces idées. » (Laveault et Grégoire, op.cit., p.33). Néanmoins, cette richesse dans les réponses complexifie la correction.

Le choix entre questions fermées et questions ouvertes pour élaborer une épreuve, a souvent été effectué sur la base d'« *a priori* » (ibid., p.35) que sur la base d'une véritable connaissance de leurs caractéristiques respectives. En réalité ce choix est déterminé par les objectifs du test, ses conditions d'application et des contraintes à prendre en considération. Laveault et Grégoire (2002, ibid.) admettent des contraintes liées aux « capacités cognitives à mesurer » (ibid.), aux « conditions matérielles de l'évaluation » (ibid.), aux « fonctions assignées au test » (ibid.) et aux « risques liés aux suggestions de réponses » (ibid.). Sans pour autant minorer le rôle des autres contraintes, nous nous attarderons sur la première contrainte du fait de son rapport avec notre problématique de recherche qui se focalise sur les mobilisations lors de l'activité de compréhension.

Ainsi, il est légitime de s'interroger sur ce que mobilise chaque item en termes de capacité cognitive afin d'assurer une compatibilité entre l'objectif de l'évaluation et le choix des items. Le plus souvent, les questions fermées sont destinées à évaluer les niveaux inférieurs de la taxonomie d'objectifs de Bloom. En effet, plusieurs chercheurs les considèrent comme des outils pour convoquer des connaissances seulement alors qu'ils peuvent également, avec les items d'appariement, évaluer des processus d'ordre supérieur. Ainsi, Laveault et Grégoire considèrent que « les questions à choix multiple et les questions d'appariement offrent un potentiel rarement exploité. » (ibid., p.35). Néanmoins, il faut admettre que « par leur nature, certaines capacités ne peuvent être évaluées par des questions fermées » (ibid.). Dans ce sens, les questions ouvertes se prêtent mieux à leur évaluation, notamment s'il est question d'apprécier des capacités de compréhension ou de production.

Dans le domaine de la compréhension de l'écrit, l'activité requiert des processus cognitifs inférieurs ainsi que des processus supérieurs qui entrent en interaction afin de construire le sens d'un texte. Ces traitements sont opérés au moyen de la mise en œuvre d'un ensemble de compétences (Cèbe et Goigoux, 2009) dont la compétence stratégique qui a pour rôle de contrôler, de gérer et de réguler l'activité. Au regard de ces éléments, « l'évaluation du savoir lire doit rendre compte de l'exercice des processus de lecture, allant des processus de décodage aux processus de traitement des textes et non uniquement de la compréhension en tant que produit de la compréhension » (Pierre, 1994, p.301). Elle doit également porter « sur des compétences et non sur des connaissances. » (Tardif, 1994, p.97). Selon ces objets, il va falloir faire appel à une typologie de questions qui convoquent ces différentes mobilisations.

2.3.6.1.2. Les types de questions

Durkin, citée par Giasson (1990), propose deux catégories de questions : les questions *d'enseignement* qui permettent l'évolution des habiletés de compréhension du lecteur et les questions *d'évaluation* qui se contentent seulement de vérifier l'exactitude ou l'inexactitude de la réponse. Les observations réalisées par cette auteure l'ont conduite à se rendre compte de l'ampleur des questions portant sur l'évaluation au détriment des questions du type enseignement. Ceci la conduira à proposer une classification de questions qui distingue entre « les questions sur le produit » et « les questions sur le processus » (ibid., p.234) :

- Les questions sur « le produit » sollicitent généralement les connaissances, par exemple : quel est le nom... ? Où se passe l'histoire ?... ». Elles renvoient à des questions d'évaluation.
- Les questions sur « le processus » conduisent les élèves à réfléchir sur les démarches qui leur ont permis d'arriver à telle ou telle réponse. Donc, elles portent sur le processus déployé par l'élève au moment où il répond à la question. Par exemple, « Qu'est-ce qui te fait dire que... ?; dans ce paragraphe que signifie... ?; qu'est-ce qui t'a permis de prédire ce qui est arrivé ?; qu'est-ce qui t'a aidé à trouver le sens du mot... ?, Peut-on déplacer les phrases (...) et (...) sans changer le sens du texte ? Qu'est-ce qui te fait dire que le texte est imaginaire ? » (ibid.).

Dans la même perspective, Smith et Barrett (1974, cités par Giasson, 1990) proposent une classification fondée sur les processus cognitifs déployés selon le niveau de compréhension. Elle comprend des questions :

- *de reconnaissance littérale ou rappel*, où il est attendu de la part des élèves de repérer des informations mentionnées explicitement dans le texte.
- *d'inférence* qui exigent de la part des élèves d'effectuer un travail de synthèse à partir des informations textuelles, de leurs connaissances préalables et de leur imagination afin d'élaborer des hypothèses.
- *d'évaluation* qui demandent aux élèves de porter un jugement ou un avis sur le texte.
- *d'appréciation* qui conduisent les élèves à réagir quant à la qualité du texte, et cela en s'appuyant sur leurs connaissances des techniques littéraires utilisées par les auteurs afin de déclencher les réactions des lecteurs.

Cette classification qui met en œuvre trois niveaux de compréhension (littéral, inférentiel et critique), a contribué dans l'élargissement de l'éventail des questions permettant aux enseignants d'élaborer des questionnaires d'évaluation. Néanmoins, elle sera abandonnée au profit de la taxonomie de Pearson et Johnson (1978) qui a le mérite de s'intéresser à la fois aux questions posées et aux réponses des lecteurs en tentant de mettre en évidence leur relation. Ainsi, au lieu d'élaborer une classification de questions en fonction de la relation qui s'établit entre la question et la réponse attendue par l'enseignant, comme c'est le cas dans les classifications classiques, elle établit le rapport entre la question et la réponse réellement produite par l'élève. Ce qui va permettre d'identifier le processus employé par l'élève pour pro-

duire cette réponse. Ce type de relation va permettre également d'expliquer la recevabilité de la réponse bien qu'elle ne corresponde pas à celle prévue par l'enseignant. La taxonomie de Pearson et Johnson, appelée aussi « la classification R-Q-R (Relation-Question-Réponse) » (Giasson, op.cit., p.277) se compose de trois niveaux :

- La relation « explicite et textuelle » : à ce niveau la question et la réponse proviennent toutes les deux du texte et la relation entre la question et la réponse sont bien marquées par des indices existant dans le texte.
- La relation « implicite et textuelle » : ici la question et la réponse découlent du texte mais cette fois-ci la relation entre ces deux éléments n'est pas marquée par un indice grammatical provenant du texte. Dans ce cas-là, le lecteur doit élaborer une inférence.
- La relation « implicite fondée sur les schémas du lecteur » : À ce stade, seule la question est en relation avec le texte alors que la réponse émane des connaissances personnelles du lecteur.

En plus de ces trois niveaux de la classification, Pearson et Johnson (cités par Giasson, 1990) parlent de la catégorie des « intrusions textuelles » (ibid., p.227) et qui concerne les réponses prises du texte, mais qui n'ont aucun rapport avec la question posée. Il évoque aussi la catégorie « des intrusions provenant des schémas du lecteur » (ibid.) qui renvoie aux réponses issues des connaissances antérieures du lecteur, mais qui ne répondent pas à la question posée. La classification de Pearson et Johnson (ibid.) aura une influence notable sur les recherches ultérieures dont celle d'Irwin (1991) (**Tableau 5**) qui propose une classification basée sur la relation qui existe entre les questions et les processus de compréhension de texte qu'elles convoquent. Cette taxonomie est fort intéressante pour notre problématique qui s'interroge sur les compétences mobilisées et dont les manifestations tangibles sont les processus et les stratégies.

La relation question - réponse	Le type d'information			
	Microprocessus	Processus d'intégration	Macroprocessus	Processus d'élaboration
Rappel des connaissances antérieures avant la lecture				Questions sur les connaissances préalables
Textuelle - explicite	Questions sur les détails d'un texte	Questions sur les connecteurs explicites	Questions sur les idées principales explicites et les résumés explicites	
Textuelles - implicite	Questions sur le langage figuré	Questions sur les connecteurs implicites, sur les anaphores et les inférences implicites	Questions sur les idées principales implicites et les résumés implicites	
Implicite et basée sur les schémas du lecteur				Questions sur les prédictions, sur les images mentales, sur les réponses affectives, sur les raisonnements

Tableau 5 : La taxonomie de la relation question – réponse (Irwin, 1991, voir Viola, 1998, p.41)

2.3.6.1.3. Le rappel et le résumé

En plus du questionnaire qui permet de rendre compte des processus et stratégies déployées, il existe d'autres outils permettant d'évaluer le produit de la compréhension. Il est question du :

- Rappel (Giasson, 2012 ; Blanc, 2005) qui est une technique de mesure de la compréhension après traitement, et qui consiste à demander à l'élève de raconter soit oralement soit par écrit ce qu'il a compris de l'histoire lue. Ainsi, cette activité « requiert (...) que le lecteur accède à sa représentation du texte pour répondre aux exigences de la tâche de compréhension à laquelle il est confronté » (Blanc, *ibid.*, p.83). Il existe plusieurs grilles permettant d'évaluer le rappel de récit. Giasson propose celle de Makdissi et Boisclair (2010) qui comporte six niveaux permettant de cerner l'évolution de la conception du récit (**Tableau 6**).

Niveau	Evolution de l'enfant
Niveau 0	La dénomination d'objets présents sur la page de couverture : L'enfant ne dit rien ou nomme les objets de la page de couverture
Niveau 1	Les personnages : l'enfant nomme un ou des personnages de l'histoire.
Niveau 2	Les actions isolées : l'enfant rappelle certaines actions pertinentes, mais sans structuration du récit.
Niveau 3	Le début de structuration du récit : L'enfant identifie le problème, les épisodes ou la fin du récit.
Niveau 4	L'apparition des liens successifs : l'enfant établit des liens temporels entre deux parties du récit.
Niveau 5	L'apparition des liens de causalité : l'enfant des relations causales entre les composantes du récit, par exemple entre le problème et la solution ou entre les épisodes et la fin.
Niveau 6	L'apparition de la double causalité : l'enfant manifeste une compréhension du thème de l'histoire.

Tableau 6 : La grille de rappel de récit (Giasson, 2012, p.108)

Elle propose également pour un élève bien avancé une grille d'évaluation plus explicite et qui a la particularité de contenir les liens établis par l'élève entre le texte et ses expériences personnelles (**Tableau 7**)

Score 1	L'élève ne se souvient pas du texte ou fait un rappel minimal d'un ou de deux faits du texte.
Score 2	Les personnages : l'enfant nomme un ou des personnages de l'histoire.
Score 3	L'élève rapporte l'idée principale du texte ainsi que quelques idées secondaires
Score 4	L'élève rapporte l'idée principale du texte ainsi qu'un bon nombre d'idées secondaires, bien qu'elles ne soient pas nécessairement organisées de façon logique ou séquentielle
Score 5	Le rappel de l'élève est un résumé complet du texte, est présenté de façon logique, comprend un bon nombre d'idées secondaires et inclut une formulation de l'idée principale
Score 6	Le rappel de l'élève est un résumé complet du texte, est présenté de façon logique, comprend un bon nombre d'idées secondaires et inclut une formulation de l'idée principale. L'élève fait également des liens justifié entre le texte et sa propre vie ou un autre texte.

Tableau 7 : La grille d'évaluation du rappel (Giasson, 2012, p.328)

- Le résumé consiste à dégager du texte initial les informations essentielles. Cela suppose que le texte a été compris, que les idées principales et leurs rapports ont été repérés (Blanc, 2005). Il s'agit de l'épreuve la plus « appropriée pour vérifier que le lecteur a construit une représentation mentale du texte. » (*ibid.*, p.95). Donc, le résumé se présente comme une épreuve où l'élève est amené à produire un texte concis et original sur le plan de la forme, tout en respectant

son contenu. Pour y parvenir, l'élève est amené à distinguer les propositions non essentielles des propositions centrales qui vont constituer la macrostructure. Cela implique leur intégration et leur mise en relation avec les connaissances du lecteur. Ainsi, la construction d'un résumé met en œuvre les processus de sélection, de flexibilité, d'élaboration et d'intégration qui constituent en même temps les règles de production d'un résumé. Brown et Day (1983, cités par Blanc, 2005), suggèrent les règles suivantes pour l'élaboration d'un résumé : « supprimer les informations secondaires, supprimer les informations qui se répètent, employer un terme générique pour remplacer une suite d'éléments qui se rapportent à la même chose, utiliser un seul mot pour une suite d'actions, trouver la phrase qui contient l'idée principale. » (Blanc, *ibid.*, p.104). À notre sens ces règles peuvent servir de critères pour inférer les stratégies et les processus mobilisés.

2.3.6.1.4. Les critères de validité de l'épreuve d'évaluation

L'élaboration d'une épreuve nécessite, comme nous l'avons vu précédemment, le recours à des items, à des questions et à des situations variables en fonction des objectifs visés. L'objectif étant l'évaluation des compétences, il est nécessaire de tenir compte de certains critères garantissant sa validité. Tardif (1994), dans une perspective de transfert des apprentissages par le biais d'une mise en action des compétences développées en enseignement dans des situations d'évaluation, insiste sur le fait que l'instrument d'évaluation soit élaboré à partir d'une théorie et non à partir d'une norme. Ce critère qu'il appelle « la validité de construit » (*ibid.*, p.95), se concrétise dans le domaine du savoir lire par l'adoption du constructivisme comme référence théorique pour la construction d'instrument d'évaluation et qui exige l'évaluation des compétences à partir de situations- problèmes et de tâches. Il est possible aussi de s'appuyer sur le socio-constructivisme en tant que fondement théorique ayant permis l'apprentissage explicite des critères d'évaluation dans le sillage de la relation interlocutive entre enseignant et élèves. Ces critères peuvent être intégrés dans l'instrument d'évaluation afin de leur servir de balise et de renseigner l'enseignant sur les mobilisations métacognitives.

En termes de « validité de construit » (Tardif, *ibid.*, p.97), cette épreuve doit rendre compte du développement de la compétence de l'élève « en rendant explicites ses forces et ses faiblesses cognitives et métacognitives. » (*ibid.*). Cela suppose l'inférence des stratégies mobilisées et non mobilisées. Les perceptions qu'a l'élève de ses propres compétences doivent être également mises au jour par cet outil.

La « validité de contenu » (*ibid.*) est un autre critère garantissant la validité de l'épreuve. Dans cette perspective, il est indispensable que les items ou les questions constitutives de l'épreuve soient compatibles avec les objectifs assignés à l'évaluation. Dans ce cas, il faut qu'elles soient en lien avec les compétences qui composent la compréhension d'un texte et non avec les connaissances. Il faut aussi que ces questions soient représentatives de l'ensemble des compétences de compréhension. Néanmoins, Tardif (*ibid.*) met en garde contre l'idée de pouvoir vérifier

toutes les compétences de la compréhension au moyen d'un seul instrument.

Un autre critère auquel doit satisfaire un instrument d'évaluation du savoir-lire est en relation avec « la validité écologique » (Tardif, 1994, p.98) qui, « serait définie comme le degré de ressemblance entre les conditions dans lesquelles se trouvent les élèves dans une situation d'évaluation et celles qui existent à l'extérieur de la classe et de l'école. » (ibid.). Veiller à ce que les conditions qui unissent des évalués en classe soient les mêmes dans un autre contexte disons extrascolaire, donnerait une forte crédibilité à l'instrument d'évaluation, notamment en termes de transfert des compétences, et permettrait d'avoir des résultats significatifs, non seulement pour l'enseignement et l'apprentissage, mais également fournirait des conclusions pertinentes sur les plans cognitif, social et professionnel.

Le dernier critère relatif à l'élaboration d'un instrument d'évaluation du savoir lire concerne « La validité déontologique » (ibid.) qui est définie comme « le degré d'exactitude avec lequel un instrument d'évaluation détermine les compétences développées. » (ibid.). Ce critère est déterminant dans une évaluation qui a pour visée la sélection ou le classement dans la mesure où les résultats obtenus peuvent avoir des retombées importantes sur les personnes évaluées. Ces instruments peuvent décider de l'arrêt ou de la continuité du parcours scolaire ou professionnel des individus, c'est pourquoi « toute personne a le droit à une évaluation exacte de ses compétences, à une évaluation déontologique de son expertise cognitive. » (ibid.)

S'intéressant à des évaluations de classe et ne pouvant aller au-delà du contexte scolaire pour vérifier la validité de l'instrument d'évaluation quant au troisième critère, il sera pris en considération les autres critères : *la validité du construit*, *la validité du contenu* et *la validité déontologique* afin de déceler les théories sous-tendant les épreuves institutionnelles, les compétences évaluées par les items ou par les questions qui les composent et afin d'attester de leur exactitude quant aux résultats obtenus.

Puisqu'il est question d'évaluation des compétences de compréhension, il est indispensable de disposer d'outils permettant de les observer surtout si elles sont difficilement accessibles (Talbot, 2009). C'est pourquoi Tardif insiste sur le fait qu'il faut les « associer à des indicateurs ou des critères de performance » (1994, p.85)

2.3.6.1.5. Les critères et les indicateurs

Le recours au critère dans le cadre de l'évaluation de la compréhension de l'écrit est justifié par le fait qu'il s'inscrit dans l'approche par compétence. Cette approche qui a tendance à traduire les objectifs d'enseignement-apprentissage en critères lors d'une évaluation (Roegiers, 2004), le considère comme « une caractéristique que l'on se donne pour juger de la performance des élèves par rapport au développement des habiletés langagières. » (Cuq, 2003, p.91). Ainsi, le critère se présente pour l'enseignant comme un repère permettant d'avoir un regard précis, d'une part sur la performance réalisée par l'évalué et, d'autre part sur son évolution par rapport aux apprentissages reçus. Dans ce sens, le critère fournit des informa-

tions non seulement sur le niveau de maîtrise atteint de la compétence en compréhension, mais également permet de se prononcer sur son développement.

À ces deux objectifs de l'évaluation correspond le critère de réussite, qui concerne la performance ou le résultat obtenu, et le critère de réalisation qui porte alors sur les démarches, interrogeant dans ce sens l'évalué sur son fonctionnement (Bonniol et Vial, 2009). Cela signifie que l'évaluation peut combiner dans la continuité, des données quantitatives et des données qualitatives. Ce processus de complémentarité entre ces deux types de critères est tributaire de caractéristiques qui déterminent le passage d'un critère à un autre. Il est question de « la fonction d'évaluation qu'ils servent, de leur puissance, des objets qu'ils concernent, et des sujets qui les utilisent. » (ibid., p.257).

Si l'évaluation est au service de la mesure, le critère est un moyen de quantification. Il concerne, dans ce cas-là, l'évaluateur qui est dans une position de prise de décision. Dans cette lignée, il « est considéré comme une qualité que doit respecter le produit d'une tâche complexe. Il est pris dans le sens d'un critère de correction d'une production. Il est opérationnalisé par des indicateurs. (Roegiers, 2004, p.74).

Au regard du caractère abstrait du critère, il est saisissable à partir d'un ensemble d'indicateurs qui permettent de l'observer. Dans ce sens, « les indicateurs sont de l'ordre de l'observable en situation, et ont une valence positive ou négative. Ils précisent un critère, ils permettent d'opérationnaliser un critère » (Roegiers, 2004, p.46). Cette opérationnalisation dans le cadre du critère au service de la mesure s'effectue au moyen de l'indicateur quantitatif qui « fournit des précisions sur des seuils de réussite du critère. Il s'exprime alors par un nombre, un pourcentage, une grandeur. » (ibid., 2005, p.120)

Dans le cas où l'évaluation vise le progrès, le critère devient un moyen permettant le réajustement (Bonniol et Vial, ibid.) des démarches déployées pour produire une réponse ou obtenir un résultat. Dans cette perspective, il concerne à la fois l'évaluateur qui va s'interroger « sur les stratégies auxquelles a recours l'élève » (Roegiers, 2004, p.186) et l'évalué en focalisant son attention « sur les critères de qualité des processus à l'œuvre » (Bonniol et Vial, ibid., p.260) afin qu'ils les utilisent plus tard dans une perspective d'auto-évaluation et auto-régulation.

Pour rendre visible « le critère de processus » (Roegiers, ibid., p.207), il y a lieu de faire appel à l'indicateur qualitatif qui « précise une facette du critère. Il reflète soit la présence/l'absence d'un élément, soit un degré d'une qualité donnée. » (Roegiers, 2005, p.119).

Dans le cas de l'évaluation de la compétence en compréhension d'un texte, il est question de déterminer la présence ou l'absence de mobilisations de stratégies et de connaissances. Ces mobilisations permettent des mises en relation entre plusieurs connaissances afin de réaliser la tâche de compréhension ou de résoudre le problème posé par cette activité (Tardif, 1994). Ces opérations sont la preuve tangible de l'exercice de la compétence et de son développement. Pour rendre compte des manifestations de la compétence, Gillet (cité par Tardif, ibid.) insiste sur le fait qu'il faut « disposer d'indicateurs de performance » « qui correspondent à des comportements qui témoignent de la compétence elle-même. » (Tardif, ibid., p.86).

Néanmoins, Tardif (op.cit.) précise que la difficulté majeure dans le domaine du savoir lire réside dans le fait d'identifier une série d'indicateurs renseignant de manière fidèle l'évolution de la compétence. Dans un ouvrage récent, Tardif (2006) pour palier à ce manque, propose comme solution « de disposer d'un modèle cognitif d'apprentissage pour baliser le choix des indicateurs. » (p.122). Dans le cadre de notre problématique, le modèle cognitif de l'apprentissage de la compréhension de textes peut-être esquissé à partir des compétences visées par l'enseignement de la compréhension en 5e année primaire, à partir des modèles cognitifs de la compréhension ainsi qu'à partir des catégorisations de stratégies. Ces éléments peuvent servir de repère pour observer l'évolution de la compétence à évaluer.

Conclusion du chapitre 2

Une revue de la littérature sur l'enseignement et sur l'évaluation de la compréhension de textes, opérée à partir de divers travaux de recherche émanant prioritairement de la psychologie de l'apprentissage, des sciences de l'éducation et de la didactique du FLM a permis de dégager les impératifs d'une pédagogie de la compréhension de textes dont les constituants se sont précisés tout au long de ce chapitre. L'intérêt de cette pédagogie consiste dans le fait d'être élaboré à l'intérieur des relations du modèle triadique de la compréhension qui unissent lecteur, texte et contexte. Cela a permis de jeter un pont entre le lecteur en tant qu'entité cognitive, et le contexte de lecture en tant qu'entité linguistique, sociale, pédagogique et didactique. Le rapprochement du lecteur de son contexte a contribué, dans le cadre des interactions pédagogiques entre le lecteur et son enseignant, à l'examen de près du processus d'enseignement et d'évaluation. Cet examen a consisté à délimiter l'objet qui est au cœur de ce processus. L'étude des paradigmes théoriques ayant sous-tendu l'enseignement et l'évaluation de la compréhension a concouru à déterminer l'objet qui renvoie aux compétences ainsi qu'à préciser la relation qui existe entre elles et les connaissances. Cette délimitation est susceptible d'orienter les pratiques enseignantes en termes d'enseignement et en termes d'évaluation.

Les pratiques enseignantes s'inscrivent dans un dispositif qui doit veiller à la cohérence interne et externe des éléments (Jonnaert, Ettayebi et Devise, 2009) qui le constituent. Dans le cadre scolaire, il s'agit d'un dispositif curriculaire dont la cohérence externe est assurée principalement par les finalités et les objectifs qu'il se donne. Ces finalités et ces objectifs sont édictés par un nouveau contexte mondial qui prône des niveaux littéraciques supérieurs (Pierre, 1994). Leur atteinte est conditionnée non par un enseignement purement transmissif, mais plutôt par un enseignement incitatif, associatif et permissif (Vienneau, 2011) qui met en avant la médiation grâce au travail collaboratif dans le but d'atteindre l'autonomie du lecteur.

Les principes évoqués constituent les postulats de base de l'enseignement stratégique qui se situe justement dans cette logique de l'autonomisation du lecteur par le biais d'outils. Dans le cadre de l'enseignement de la compréhension de textes, ces outils concernent les stratégies cognitives, métacognitives et autorégulatrices acquises dans le cadre de programmes spécifiques ou intégrés au processus de lecture.

L'appropriation des stratégies de compréhension suppose des contenus, des supports, des activités ainsi que des modalités d'évaluation. La conceptualisation des étapes de l'enseignement stratégique (Falardeau et Gagné, 2012.), la catégorisation des stratégies (Deschênes, 1991 ; Lima, Bianco et Sylvester, 2006), des textes (Adam, 1987 ; Schneuwly, 1987 ; Werlich, 1975), des domaines de difficultés de la compréhension de textes sont autant de repères considérables favorisant l'acquisition qui est indissociable de l'évaluation en tant que partie intégrante de l'enseignement stratégique.

Dans la perspective de la cohérence interne des éléments du dispositif ou du curriculum (Jonnaert, Ettayebi et Devise, *ibid.*, 2009), les soubassements théoriques de l'évaluation de la compréhension de textes doivent être en harmonie avec ceux de leur enseignement. Cela implique une compatibilité entre l'objet d'évaluation et l'objet d'enseignement qui relèvent du savoir-agir et dont de simples outils ne peuvent rendre compte. La mobilisation, l'intégration et le transfert sont autant d'opérations témoins de l'exercice de la compétence et de son développement et qu'il est possible d'observer dans des situations complexes. Pour se prononcer sur l'évolution de la compétence en compréhension, les évaluations ponctuelles ne suffisent pas à elles seules et il faut les inscrire sur un continuum où les différents points qui le constituent, incarnés par des boucles de régulation, sont en complémentarité les uns par rapport aux autres. Selon cette vision des choses, l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation certificative et l'auto-évaluation entrent en relation d'interdépendance dans la mesure où elles s'éclairent mutuellement sur l'état d'apprentissage du lecteur et sur le système de formation. En effet, en prenant en considération que l'évaluation, dans le cadre de l'enseignement stratégique, est un instrument de gestion et de planification de la formation (Pierre, 1994), de rétroaction individuelle et d'apprentissage (Vienneau, 2011), la certification aura suffisamment de balises pour parvenir à intégrer l'ensemble des composantes de la compétence dans son système de mesure dans une perspective de régulation et de progrès et dans une perspective développementale.

Pour parvenir à rendre compte de cette évolution et d'œuvrer à améliorer le système de formation et le système d'évaluation, le recours aux critères et aux indicateurs dans le cadre de l'épreuve comme situation d'intégration est indispensable afin de rendre tangibles les manifestations des compétences. Pour cela, il faut disposer de modèles cognitifs des compétences qui serviront de repère pour pouvoir se prononcer sur la dynamique des compétences évaluées.

Au terme de ces impératifs de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit, il y a lieu de faire remarquer que les contours d'un modèle didactique se dessinent et englobent un dispositif assez riche pour observer la réalité de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de textes en contexte algérien. Ainsi, il sera question dans la deuxième partie de ce travail, d'une analyse de dispositifs d'enseignement et d'évaluation à la lumière de ces données recueillies dans la littérature du domaine du savoir lire.

Chapitre 3

Analyse de dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit

Introduction

Ce chapitre a pour objectif de présenter le cadre méthodologique ayant permis de rendre compte de la réalité de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en contexte scolaire algérien. Cette réalité est approchée à partir du dispositif pédagogique qui s'avère un cadre intégrateur de l'apprentissage-enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit du fait de son caractère systémique.

Ainsi, après avoir justifié le choix de l'idée d'analyse à partir du dispositif pédagogique, la place est accordée aux caractéristiques et aux composantes du dispositif qui servent de critères d'analyse de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire. Sur la base de ces propriétés mises en relation avec les concepts théoriques fondamentaux de cette recherche, un modèle conceptuel d'analyse est élaboré après un bref rappel de la problématique. Suite à ces mises en relations, les composants du modèle conceptuel se précisent et renvoient aux fondements théoriques du dispositif, aux dimensions et aux indicateurs d'observation de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Ces dimensions se déclinent en pratiques d'enseignement et en pratiques d'évaluation. Les indicateurs qui permettent leur observation renvoient aux pratiques prescrites ou au curriculum officiel, et aux pratiques effectives ou au curriculum effectivement enseigné. L'objectif est de parvenir à dégager les objets ainsi que les modèles qui sont au cœur de l'enseignement et de l'évaluation en 5^e année de primaire.

Dans ce sens, des données écrites et orales sont recueillies dans un contexte de réforme du système éducatif algérien et dans un contexte linguistique de l'enseignement du français qui est en étroite relation avec le contexte sociolinguistique du pays. Celui-ci confère à la langue française un statut privilégié dont il est nécessaire de tenir compte dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit chez des élèves de 5^e année de primaire. Selon une approche descriptive et compréhensive, les injonctions officielles sont analysées à partir d'indicateurs en lien avec le statut de la notion de compétence dans les référentiels et en lien avec les dispositifs d'évaluation. Les modèles d'épreuves diffusés par le ministère, et les questions de la compréhension de l'écrit du manuel sont examinés au moyen d'une grille conçue à partir de taxonomies relatives au domaine de la compréhension de l'écrit (Irwin, 1991 ; Deschênes, 1991 ; 1994), au domaine de la compétence (Turcotte, 1994 ; Cèbe et Goigoux, 2009) et de l'évaluation (Morissette, 1997 ; Laveault et Grégoire, 2002). Ces données écrites, que représentent les pratiques prescrites, sont confrontées aux pratiques effectives par le biais d'observations de classes, d'évaluation de classe et de copies d'élèves afin de donner un ancrage réel à cette recherche. Ces données orales et écrites sont examinées à partir de la même grille et à partir des mêmes indicateurs qui visent dans leur ensemble à saisir l'objet ainsi que les modèles d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit étayant les pratiques des enseignants. L'objectif est également de rendre compte des approches d'enseignement et des ressources qui les accompagnent à la lumière de l'enseignement stratégique en classes de primaire.

1. Pourquoi une analyse de dispositifs ?

L'idée d'une analyse de dispositifs mis en place pour l'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire parvient suite aux rapports d'interdépendance (principes de globalité et de cohérence) qui se sont manifestés lors de la revue de la littérature entre l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. Ces rapports d'interdépendance rendent compte du caractère complexe des variables intervenant dans le cadre du processus d'enseignement/apprentissage et d'évaluation et de leurs interrelations. Ces interrelations s'établissent entre des apprenants et un enseignant dont les actions convergent vers l'atteinte d'objectifs d'enseignement-apprentissage.

Les liens entre les acteurs concernés par ce processus ainsi que les objectifs à atteindre font partie intégrante du dispositif (Montandon, 2002, p.12) qui a justement pour fonction « de mettre en relation des systèmes de relation grâce à des configurations spécifiques de médiations » (ibid., p.2). Les médiations dans cette optique sont assurées par l'enseignant dans le cadre de la dynamisation des échanges entre lui et entre les apprenants, et dans le cadre de l'aide qu'il leur fournit en situation de construction du sens, d'une manière particulière, et en situation de découverte de l'objet de manière générale (ibid.). Ce qui permet d'inscrire, dans ce sens, les médiations en question dans un contexte pédagogique lié au modèle socioconstructiviste, et confère également au dispositif, loin d'une conception techniciste, « le statut d'analyseur des théories implicites de la formation ou de l'apprentissage. » (ibid., p.3)

S'en tenir aux acteurs, à leurs interrelations, aux objectifs, à la réalité pédagogique et au statut du dispositif, les dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit sont à considérer selon une conception systémique dont l'objectif est de les analyser, de les décrire en tant que situations complexes et de relever les dysfonctionnements s'ils existent (Unesco, 1981). Les situations ont tendance à combiner plusieurs paramètres (Montandon, ibid., p.14) dont il est nécessaire de saisir leurs mises en relation. Ces paramètres renvoient « aux pratiques pédagogiques diversifiées, qui mobilisent travail individuel, travail en petits groupes ou en grand groupe, diversification des supports, analyse des stratégies d'apprentissages, en relation avec les modalités mises en œuvre, conditions de facilitations des transferts des apprentissages, en fonction des caractéristiques spécifiques de la situation et de la nature des interventions des enseignants, recourent à des dispositifs de remédiation en fonction des données fournies par l'évaluation dynamique et formative, etc. » (ibid.).

Les paramètres énoncés ci-dessus et qui constituent les composants du dispositif peuvent servir de critères d'analyse afin d'approcher l'enseignement de la compréhension de l'écrit en contexte algérien. Les critères d'analyse, selon la citation, ci-dessus, recouvrent d'une manière générale les pratiques enseignantes avec ce qu'elles impliquent comme moyens (les supports, les méthodes, les situations d'enseignement et d'évaluation) et les activités des élèves avec ce qu'elles engendrent comme mises en œuvre (déploiement de processus et de stratégies) afin

d'assurer le transfert des apprentissages.

Les pratiques enseignantes ainsi que les activités des élèves interagissent dans le cadre de situations pédagogiques dont l'objectif final est la compréhension de l'écrit. Considérées en tant que processus de production, les situations pédagogiques acquièrent le statut de système ayant une sortie et une entrée. L'*output* ou le *produit* (Unesco, op.cit, p.10), qui est la compréhension de l'écrit (en termes de compétences), est le résultat d'un processus d'enseignement-apprentissage et d'évaluation entre l'enseignant, les élèves, les ressources ainsi que les contraintes (ibid.). L'*input* ou l'*entrée* (ibid., p.11), qui renvoie aux élèves, se présente en tant qu'entité déterminante pour l'élaboration du dispositif de formation. Celui-ci obéit aux transformations que vont connaître les élèves. (ibid.). C'est pourquoi Cardinet (1982, cité par Audigier, Crahay et Dolz, 2006) insiste sur le fait que la progression du dispositif de formation doit être établie selon une logique relative au cheminement de l'apprenant pour atteindre les compétences visées. Dans cette optique, il déclare :

« L'objectif terminal ne définit nullement le cheminement qui permet d'atteindre la compétence visée. Le dispositif de formation ne peut pas découler de l'analyse de la situation cible, ni même de l'étude des réponses attendues du sujet. Le dispositif de formation serait plutôt à fonder sur une étude (...) des démarches du sujet qui s'approprie la compétence visée. » (ibid., p.13)

À partir de cette déclaration, il est clair qu'il est question d'un déplacement dans les objets d'enseignement - apprentissage et que « leur organisation dépend d'un cadre de référence » (Audigier, Crahay et Dolz, ibid.) plus large dont il est nécessaire de retracer les contours. Cette entreprise permettra, particulièrement, d'approcher ces objets de manière rigoureuse et d'approcher, généralement, la réalité de la compréhension de l'écrit en contexte scolaire algérien.

2. Le modèle conceptuel d'analyse et les hypothèses de travail

En adoptant une démarche systémique afin de décrire la réalité de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en contexte algérien, l'idée est de parvenir à dégager un modèle conceptuel d'analyse ayant pour entrées les composants du système identifiés en dessus et mises en relation avec les concepts théoriques mobilisés dans le cadre de ce travail de recherche.

Pour une structuration cohérente (Campenhoudt et Quivv, 2011) de ce modèle, il est nécessaire de rappeler brièvement notre problématique ainsi que notre question de départ.

La compréhension de l'écrit, en dépit de l'abondante littérature dont elle a fait objet depuis ces dernières décennies, demeure au cœur des préoccupations des chercheurs, des praticiens ainsi que des décideurs politiques. L'accroissement de son intérêt est légitime au regard de son influence sur les niveaux de littératies (Pierre, 1994) déterminants pour un fonctionnement social et planétaire. Néanmoins, ces niveaux connaissent un rehaussement de leurs standards à travers le monde, imposé prioritairement par les exigences de la mondialisation et par l'ère des nouvelles

technologies. L'Algérie, par rapport à ces défis externes qui à leur tour imposent des défis internes relatifs à la qualité de la formation (Référentiel général des programmes, 2009), entreprend des réformes curriculaires concernant l'enseignement du français au primaire de manière générale et l'enseignement de la compréhension de textes en 5^e année de primaire de manière particulière. Ainsi, notre recherche se donne pour objectif de rendre compte de cet enseignement dans le cadre de ce nouveau contexte institutionnel ainsi que dans le cadre des avancées disciplinaires du domaine.

Les théories et les modèles que nous avons mobilisés dans notre cadre théorique de référence et qui s'inscrivent dans plusieurs domaines (la psycholinguistique du traitement de texte, la psychologie de l'apprentissage, avec la didactique de l'écrit en FLM, les sciences de l'éducation, etc.) gravitent exclusivement autour de trois concepts dont l'opérationnalisation permettra d'appréhender la compréhension de l'écrit à l'ère de la réforme de l'école algérienne. Il s'agit de la compréhension de l'écrit en tant qu'activité langagière, de son enseignement-apprentissage et de son évaluation.

La revue de la littérature a permis dans un premier temps de décrire le comportement d'un lecteur en quête de sens. Cette description est parvenue à travers plusieurs modélisations (van Dijk et Kintsch, 1983 ; Kintsch, 1988 ; 1998 ; Snow, 2002 ; Giasson, 1990 ; 2011) à dégager les facteurs qui lui sont inhérents (processus, stratégies, connaissances antérieures, etc.) ainsi que ceux qui lui sont externes (contexte socio-culturel, contexte familial, etc.). Cette entité centrale dans l'activité de compréhension correspond spécifiquement, dans le cadre du modèle systémique, à l'*entrée* (l'*input*), représentée par les élèves.

Dans un second temps, l'état de la recherche met en évidence le caractère indissociable de l'enseignement de la compréhension de son évaluation au regard de la dialectique qui s'instaure entre les deux concepts dans le cadre d'un processus d'acquisition des mécanismes de la compréhension (stratégies, processus, connaissances antérieures, etc.) et de construction du sens. Ce qui confère à ce processus de production le rôle de l'*output* du dispositif pédagogique. Suite à ces premières attributions ainsi qu'à leurs caractéristiques explicitées dans les composantes du système, il est possible d'esquisser les premiers contours du modèle comme suit :

Les dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit : 1- Principes organisateurs

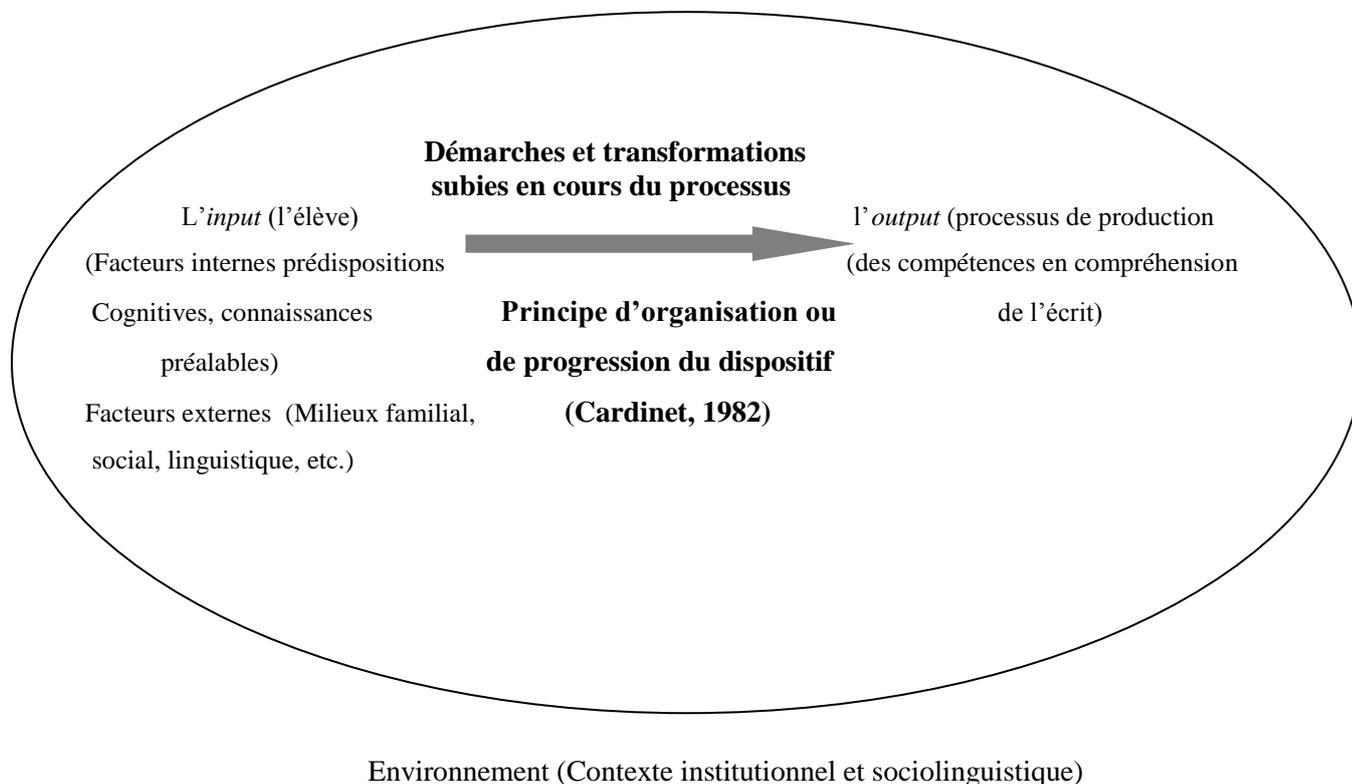


Figure 17 : Les principes organisateurs du dispositif

Ces premières distributions mettent l'accent sur le principe organisateur du dispositif, ancré dans un environnement spécifique (institutionnel, sociolinguistique) et fondé sur les différentes transformations que connaîtra l'élève lors de ses apprentissages ainsi que sur les différents transferts qu'il effectuera. Ces transformations comme l'a signalé précédemment Cardinet (voir Audigier, Crahay et Dolz, 2006), concernent les démarches conduisant à l'atteinte de la compétence visée. Ainsi, le dispositif de formation devrait avoir pour toile de fond théorique permettant de planifier sa progression, l'enseignement stratégique de la compréhension de l'écrit (la conceptualisation des étapes de l'enseignement stratégique, voir. Falardeau et Gagné, 2012), en tant que modèle éclairant l'évolution des compétences à partir de leurs composantes, en l'occurrence les stratégies (la catégorisation des stratégies, voir Deschênes, 1991 ; Lima, Bianco et Sylvester, 2006).

Une fois le principe qui détermine le cheminement de la progression du dispositif pédagogique désigné, il est question maintenant de relier les autres composantes du système avec la réalité théorique de la compréhension de l'écrit. Ces composantes touchent l'enseignant qui entre en contact avec l'élève dans le cadre du processus d'enseignement-évaluation. Ce processus de production est sous-tendu

par le socio-constructivisme en tant que régisseur des relations entre les acteurs du système et en tant que cadre de référence organisant l'objet d'enseignement-évaluation de la compréhension de l'écrit (l'enseignement de stratégies au moyen de l'enseignement collaboratif, de situations –problèmes et de conflits sociocognitifs).

En termes d'interrelations entre acteurs, l'enseignant est concerné par la mise en œuvre de pratiques supposées conduire les élèves à l'acquisition de compétences de compréhension de l'écrit. Dans le cadre d'un dispositif soumis à une progression qui a pour référence théorique l'enseignement stratégique, les pratiques enseignantes, afin d'atteindre les objectifs et les finalités (le principe d'autonomie) tracés par le système éducatif, sont balisées dans un cadre formel bien déterminé.

Celui-ci est du ressort de l'institution qui le diffuse sous forme de pratiques prescrites afin de servir de guide pour l'ensemble des acteurs du système éducatif. De manière générale, les enseignants sont concernés plus que d'autres acteurs par ce que Goigoux appelle « prescription » et qu'elle considère comme étant :

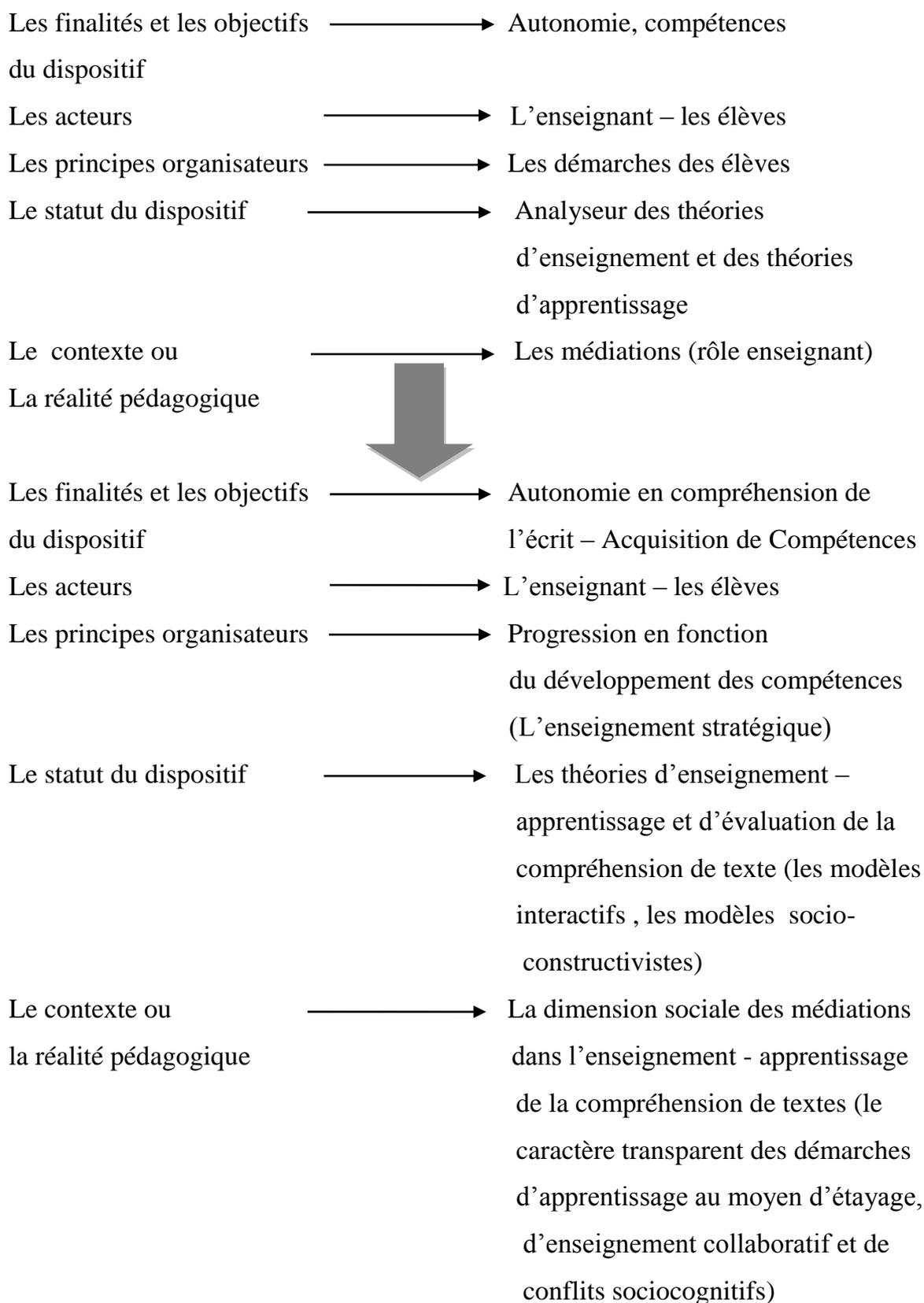
« tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professeur pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail : les programmes d'enseignement et autres instructions officielles, les lois et règlements de la fonction publique d'État, l'évaluation du travail enseignant réalisé par les inspecteurs de l'Éducation nationale, l'évaluation des acquisitions des élèves, etc. » (Goigoux, 2007, en ligne).

Ces pratiques prescrites sont également accompagnées de directives d'ordre méthodologique et que reprennent les composantes du système relatives aux supports (les textes et les zones de difficultés, voir les catégories établies par de Joole, 2008), aux méthodes, aux situations d'enseignement, aux situations d'évaluation, etc.

Partie intégrante de l'enseignement stratégique (Falardeau et Gagné, 2012) l'évaluation est également prise en charge dans le cadre de ces pratiques prescrites et obéit à des fondements théoriques compatibles à ceux de l'enseignement. Cela suppose l'évaluation d'objets en lien avec les démarches ayant conduit à la compétence (stratégies cognitives, métacognitives, autorégulatrices) et des situations – problèmes pour observer l'exercice de cette compétence. Il est également question d'acquisition de critères d'évaluation susceptible de générer des apprentissages. Cette vision de l'objet attribue à l'évaluation plusieurs fonctions (diagnostique, formative, certificative, autorégulatrice) sur un même continuum qui permet l'observation de la progression des apprentissages ainsi que l'observation des pratiques enseignantes.

Au terme de ces mises en relation entre composantes du dispositif pédagogique dans sa conception systémique, et les concepts théoriques relatifs à la compréhension de l'écrit, à son enseignement ainsi qu'à son évaluation, les constituants des dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de textes se précisent dans un premier temps sur le plan des théories étayant les relations entre acteurs et le processus d'enseignement-apprentissage et évaluation. Cet arrière-plan théorique se présente comme suit :

Les dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit : 2-Fondements théoriques



Dans un second temps, les dispositifs d'enseignement et d'évaluation se précisent sur le plan des dimensions concrètes à partir desquelles il est possible d'appréhender la compréhension de l'écrit dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien. Celles-ci concernent les pratiques d'enseignement et les pratiques d'évaluation du fait qu'elles sont reconnues comme une composante du dispositif pédagogique, qu'elles émanent d'instances institutionnelles et qu'elles s'inscrivent dans des modèles théoriques appropriés. Ainsi, il est possible de schématiser les concepts de la compréhension de l'écrit et leurs dimensions comme suit :

Les dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit : 2- Les dimensions

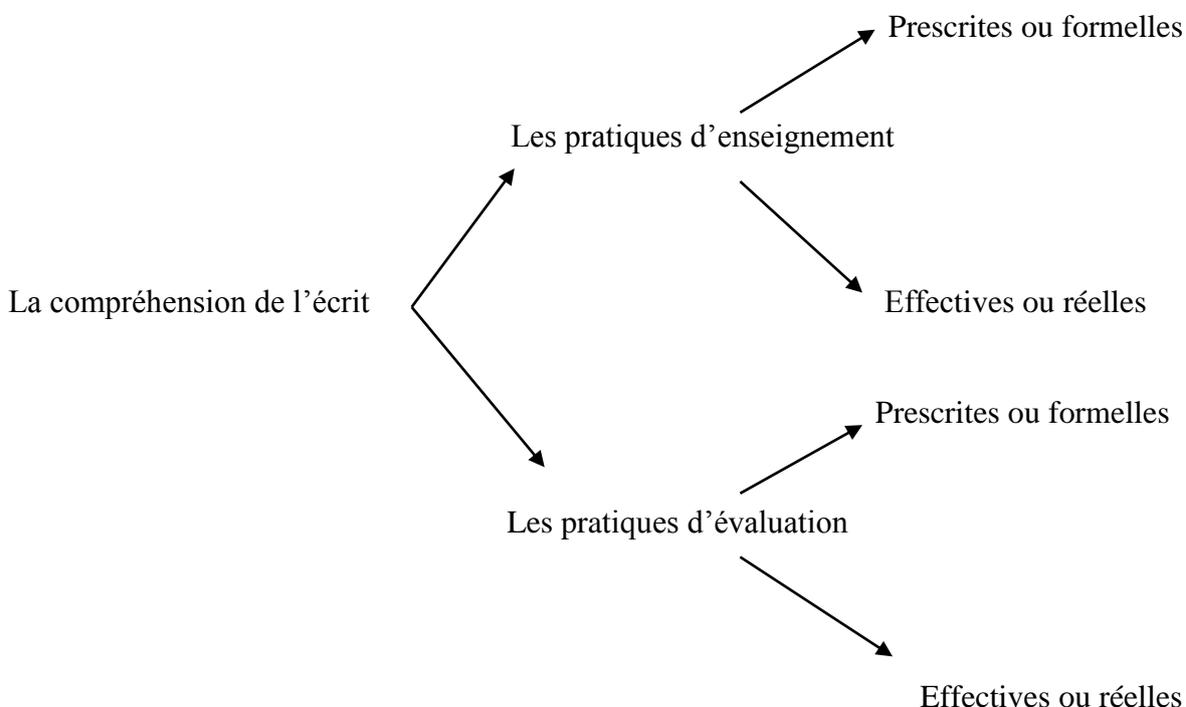


Figure 18 : Les dimensions retenues du concept « la compréhension de l'écrit »

À partir de cette schématisation, il est clair qu'une approche tangible de la compréhension de l'écrit ne peut s'opérer qu'à travers ces pratiques qui constituent en soi des sources de savoir et que seule l'analyse permet de saisir (Pescheux, 2007). Pour atteindre ces savoirs, il est nécessaire de spécifier la question générale qui s'interroge sur l'enseignement et l'évaluation de la compréhension de l'écrit dispensés en 5^e année de primaire en contexte algérien. La question principale peut se décliner en questions de recherche que voici :

- Quel (s) objet (s) est (sont) mis en perspective par les pratiques prescrites et les pratiques effectives d'enseignement-évaluation de la compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire ?

- À la lumière de cet (ces) objet (s), quel (s) modèle (s) théorique (s) soutient (ent) les pratiques prescrites et les pratiques effectives d'enseignement-évaluation de la compréhension écrite en 5^e année de primaire ?
- Dans quelle mesure les pratiques prescrites et les pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit sont-elles congruentes ou incongruentes ?

Ces questionnements aspirent à élucider la problématique de la compréhension de l'écrit à travers son enseignement et son évaluation en interpellant ses objets et ses fondements théoriques à la lumière des pratiques mises en place. À l'égard de celles-ci, nous postulons :

- Qu'en enseignement de la compréhension de l'écrit, elles mettent en perspective les compétences de déchiffrage comme préalable aux compétences de compréhension.
- Qu'en lien avec ce qui a été mis en perspective en enseignement, les pratiques d'évaluation mettent en avant dans les épreuves des items qui favorisent une mobilisation plutôt parcellaire qu'interactive, des compétences de la compréhension d'un texte.
- Qu'en dépit de leur détermination par des pratiques prescrites consignées dans un *curriculum officiel* (Glatthorn, 1987, cité par Audigier, Crahay et Dolz, 2006), les pratiques effectives de l'enseignement-évaluation de la compréhension de l'écrit ou le *curriculum effectivement enseigné*, demeurent en décalage par rapport à celui-ci.

La formulation de ces hypothèses permet de constater un élargissement conceptuel vers le *curriculum officiel* (ibid.) et le *curriculum effectivement enseigné* (ibid.) dans une perspective comparative. Le but de cette comparaison est de pouvoir s'arrêter sur le degré de mise en œuvre du *curriculum recommandé* (ibid.) et sur son degré de répercussion sur le *curriculum acquis par les élèves* (ibid.). L'introduction du curriculum acquis est justifiée par l'idée qu'il est partie intégrante du processus d'enseignement-évaluation.

Au vu de l'ampleur de ce que peut recouvrir un curriculum, il est nécessaire de préciser l'usage dont il est fait de ce concept dans le cadre de notre recherche à travers les dimensions retenues.

L'utilisation que nous faisons du concept « curriculum » et qui s'inspire de la théorie de *conceptualisation historique* du curriculum de Kliebard (1992, cité par Audigier, Crahay et Dolz, 2006), recouvre principalement le « que doit-on enseigner » (ibid., p.122) qui renvoie aux savoirs définis dans le nouveau curriculum en terme de compétences disciplinaires et transversales, et « le comment enseigné ce quoi à qui ? » (ibid.) qui « se réfère à l'analyse de la mise en œuvre du curriculum à travers les pratiques d'enseignement » (Audigier, Crahay et Dolz, ibid.) susceptibles d'assurer la transmission de ce savoir aux élèves. Ainsi, l'usage du concept curriculum s'opèrera dans le but de désigner les pratiques d'enseignement et leur rapport avec les démarches d'apprentissage des élèves ayant pour cadre d'action « la situation qui requiert celui de dispositif » (ibid., p.123).

En effet, le dispositif en tant que cadre intégrateur, englobe des situations. Montandon (2002,) précise ce rapport qui existe entre dispositif et situation en signalant que celle-ci « est ponctuelle, mise en place à un moment déterminé » (p.31) alors que « le dispositif intègre la dimension temporelle, et doit être pensé comme un ensemble intégrateur des différents paramètres convoqués dans toute situation d'apprentissage interactif, et permettant d'opérationnaliser les processus d'apprentissage des individus. » (ibid.)

La clarification des rapports entre dispositif et situation est indispensable pour notre observation. Cette observation portera sur les paramètres du dispositif, mais qui seront analysés dans le cadre de situations d'enseignement - évaluation de la compréhension de l'écrit sélectionnées. L'observation de situations sélectionnées s'explique par le fait qu'il est impossible de rendre compte de toutes les situations que peut contenir un dispositif pédagogique à cause de son caractère « dynamique et instable, susceptible d'évoluer au cours du processus de formation et d'apprentissage » (ibid., p.35)

Mais avant de procéder à la présentation de notre recueil des données, il est nécessaire de schématiser les pratiques en rapport avec le concept de curriculum et de revenir sur le modèle conceptuel afin de synthétiser les critères d'analyse retenus.

Les dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit :

3- Les indicateurs : Les pratiques

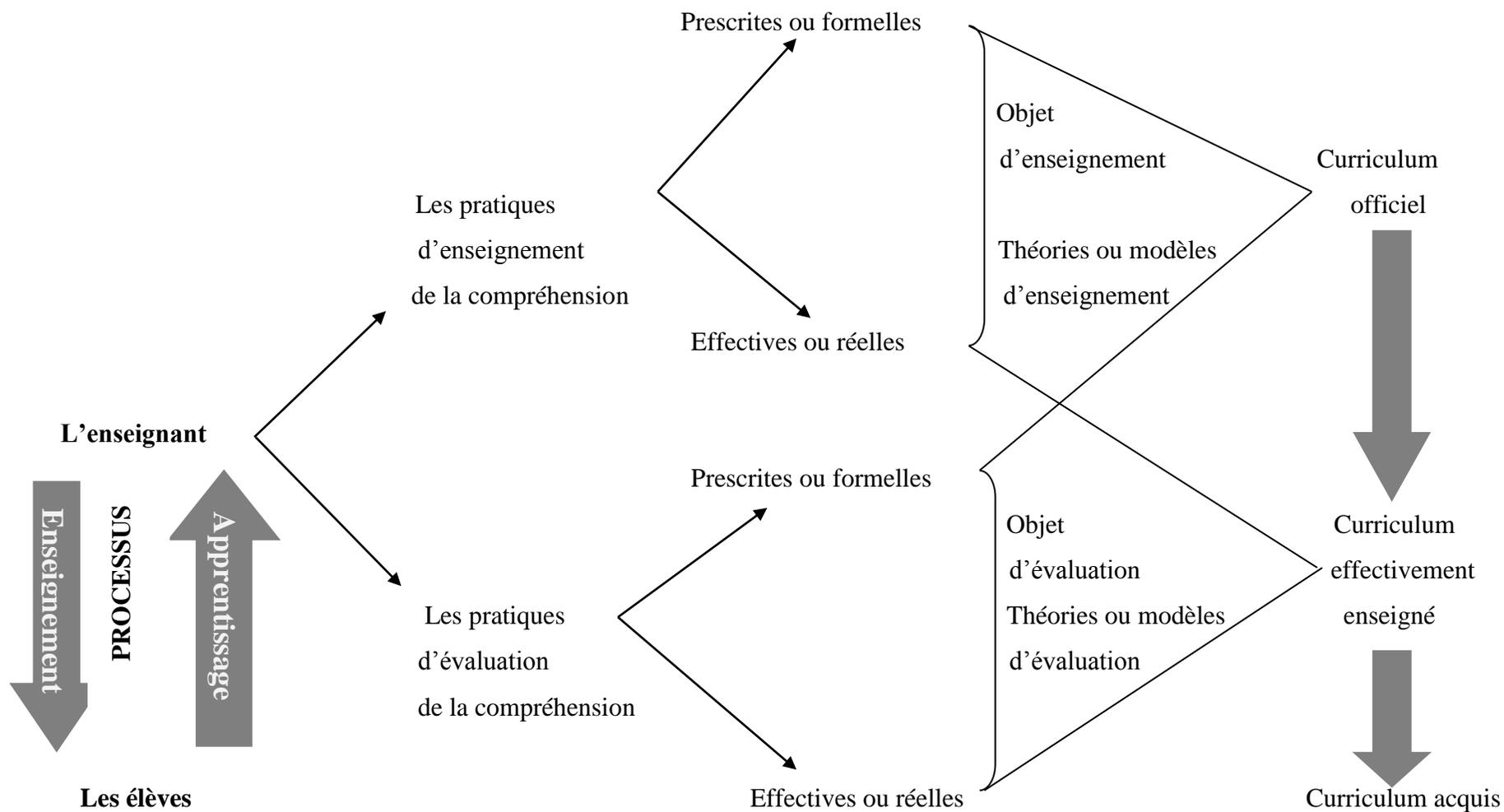


Figure 19 : Les indicateurs retenus pour le concept « la compréhension de l'écrit »

Les dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit

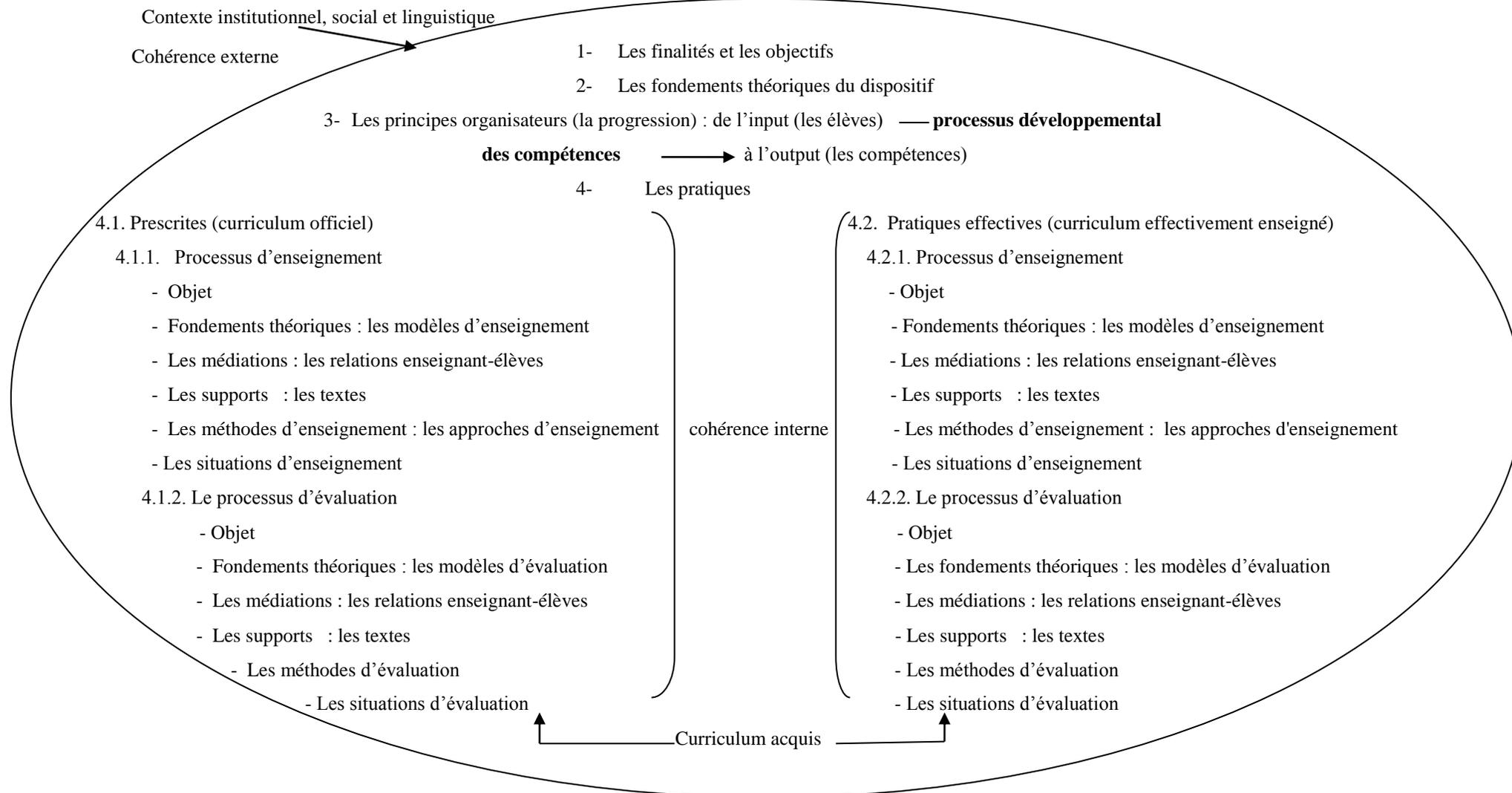


Figure 20 : Les entrées du modèle conceptuel (critères d'analyse)

3. Les principes méthodologiques

L'approche méthodologique empruntée dans le cadre de cette recherche est descriptive - compréhensive (Puren, 2013 ; Paillé et Mucchielli, 2012) vu que l'objectif recherché est de rendre compte de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en contexte scolaire algérien afin de dégager ses propriétés et de comprendre son fonctionnement. L'objet d'étude, c'est-à-dire l'enseignement de la compréhension de textes, en tant qu'objet social, impliquant des acteurs sociaux, se prête mieux à l'approche compréhensive qui considère « les faits humains ou sociaux » comme « des faits porteurs de signification véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions, etc.) parties prenantes d'une situation interhumaine. » (Paillé et Mucchielli, *ibid.*, p.40).

Pour dégager les caractéristiques de cet objet et saisir les significations qui en découlent de sa mise en rapport avec les acteurs concernés, un modèle est établi sur la base d'une démarche déductive qui part d'une revue de la littérature sur la question de la compréhension de l'écrit, sur son enseignement et sur son évaluation, pour parvenir à des conclusions relatives à la possibilité de les appréhender en tant que système. D'où le choix de la méthode systémique qui permet de décrire et d'analyser l'enseignement et l'évaluation de la compréhension de l'écrit en adoptant pour cadre intégrateur le dispositif pédagogique.

La démarche est également interprétative dans la mesure où les hypothèses formulées dans le contexte de cette recherche tentent d'apporter des éclairages sur les pratiques prescrites et les pratiques effectives de la compréhension de textes selon une approche comparative pour des fins d'intervention. En effet, il est impossible de dissocier l'intervention de l'interprétation, activité de la compréhension, puisque dans le cadre du processus d'enseignement /apprentissage - évaluation le but n'est pas seulement de le décrire mais de l'améliorer. Puren (2013, en ligne) confirme cet objectif à travers une définition de l'intervention qui est une :

« action sur le processus d'enseignement-apprentissage qui a pour objectif d'améliorer ce processus en proposant aux enseignants et apprenants des manières et moyens d'enseigner-apprendre ensemble plus efficacement. Elle n'a pas pour autant à se limiter uniquement à ce qui paraît possible sur le terrain au moment de la recherche. »

De plus, cette recherche se présente comme étant empirique dans la mesure où les stratégies d'observation mobilisées s'appuient sur des données recueillies sur le terrain et plus exactement dans des écoles primaires, conférant dans ce sens à cette recherche « le principe de réalité » (Van Campenhout et Quivy, 2011, p.142) par le biais de l'observation.

Enfin, elle est qualitative, d'une part par son attachement au principe de la compréhension du phénomène étudié (la compréhension de l'écrit et son enseignement et son évaluation). Dans cette optique, l'analyse qualitative est qualifiée, comme étant « une activité de l'esprit humain tendant de faire du sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voir transformer. » (Paillé et Mucchielli, *ibid.*, p.11).

D'autre part, elle l'est par les techniques d'observation qu'elle met en œuvre. « Les instruments et méthodes utilisés (...) sont conçus pour recueillir des données qualitatives « de terrain » (Paillé et Mucchielli, op.cit., p.13) « qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs. » (ibid.). Cela n'exclut pas que la recherche ait recours à des données quantifiées notamment en ce qui concerne l'analyse des questions et des réponses des élèves.

4. L'observation

4.1. Le type et la nature d'observation

L'approche descriptive –compréhensive dans laquelle s'inscrit cette recherche s'appuie sur une observation extensive réunissant plusieurs données (des documents et des enregistrements vidéos) susceptibles de mettre à l'épreuve le modèle conceptuel d'analyse (Van Campenhoudt et Quivy, 2011) afin de décrire l'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire. Les données recueillies ont été définies par le modèle conceptuel d'analyse, et plus particulièrement par les indicateurs (ibid.).

4.2. Les données d'observation

Les pratiques prescrites d'enseignement de la compréhension de l'écrit sont observées à partir d'une analyse de contenu des instructions officielles qui comprennent :

- Le Référentiel général des programmes (MEN, 2009a)
- Le Programme de 5^e année de primaire (MEN, 2009b)
- Le document d'accompagnement au programme de français de la 5^e année primaire (MEN, 2009c)
- Le livre de Français de 5^e année de primaire (MEN, 2008)
- Le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (MEN, 2009d)
- Les modèles d'épreuves ¹⁵ proposés par le Ministère de l'Education nationale composés de 11 sujets.

Les pratiques effectives d'enseignement de la compréhension de l'écrit seront décrites et analysées à partir d'observation directe de situations d'enseignement en classe et à partir d'une analyse de contenu d'épreuves de compréhension de l'écrit et de copies d'élèves.

À partir de ces données, deux champs d'analyse sont convoqués. Le premier champ concerne les recommandations du ministère de l'éducation nationale quant à l'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire.

¹⁵ Modèles diffusés par le Centre National d'Intégration des Innovations Pédagogiques et de Développement des Technologies de l'Information et de la Communication en Education (2009)0

L'analyse du premier champ à partir des différentes entrées du dispositif devrait permettre de décrire l'enseignement et l'évaluation de la compréhension de l'écrit dispensée par l'institution. Le second champ, qui touche à la réalité du terrain, est censé rendre compte de la mise en pratique des injonctions officielles à partir des mêmes entrées. La confrontation des résultats des deux champs aidera à se prononcer sur l'impact des deux types de prescriptions sur les acquis des élèves.

4.3. Le contexte d'observation

4.3.1. Le contexte institutionnel et social

Le recueil de données s'est effectué dans un contexte de réforme du système éducatif algérien et plus précisément dans celui de la réforme de l'enseignement du français en 5^e année de primaire dans la wilaya de Constantine.

Ce renouvellement de l'enseignement du français obéit aux mêmes exigences ayant enclenché le renouveau des curricula depuis 2002 et qui concernent des impératifs internationaux liés à la compétitivité avec les pays développés (Toualbi-Thaâlibi, 2005) ainsi qu'à des impératifs scientifiques en rapport avec l'actualisation des connaissances (ibid.) qu'elles soient disciplinaires ou méthodologiques. Partie intégrante de ces réformes curriculaires, la 5^e année de primaire connaît de profondes structurations dont voici un bref descriptif.

4.3.1.1. La cinquième année de primaire

La 5^e année primaire correspond au troisième palier du cycle primaire (une année) appelé aussi le palier de *Maîtrise des Langages fondamentaux* (MEN, 2009a, p.43). Sa particularité réside dans le fait qu'il s'agit d'une année qui achève en même temps trois ans d'apprentissage de la langue française, débuté en 3^e année et le cycle primaire par un examen final ayant pour objectif le passage au cycle moyen. C'est pourquoi, cette année est d'une extrême importance dans la mesure où, à son issue, l'apprenant devrait atteindre, d'une part, « un degré de maîtrise de langages fondamentaux qui l'empêchera à jamais de retomber dans l'illettrisme » (ibid., p.43) et, d'autre part, l'objectif terminal d'intégration (OTI) dont la principale fonction est de garantir « le passage vers le cycle moyen et (...) d'aborder des situations d'apprentissage plus complexes » (MEN, 2009b, 2011, p.78).

Ainsi, afin de faire face aux exigences de l'examen terminal et de garantir sa réussite, l'institution préconise l'installation de compétences à l'oral et à l'écrit à travers plusieurs activités langagières auxquelles correspond un volume horaire bien déterminé (45mn pour chaque activité). Ces activités sont organisées à l'intérieur d'une séquence, l'unité fondamentale du projet pédagogique. Les voici résumées dans le tableau suivant :

	1 ^{ère} semaine	2 ^{ème} semaine
01h30	Oral : compréhension/production Lecture : compréhension de texte	Conjugaison Orthographe Lecture suivie et dirigée
01h30	Texte : activités de lecture Vocabulaire : exercices écrits	Production écrite Evaluation
01h30	Grammaire : exercices écrits Préparation à la production écrite	Début de la séquence suivante
45mn	Remédiation	Remédiation

Tableau 8 : Déroulement possible d'une séquence de projet (MEN, 2009b ; 2011, p.16, p.100)

Selon cette répartition, la lecture occupe une place prépondérante par rapport aux autres activités, selon le volume horaire qui lui a été octroyé et qui s'élève à deux heures. Ce qui représente 44,44% du volume global attribué à l'enseignement du français, mettant dans ce sens l'activité au cœur du socle commun des apprentissages de la langue française au primaire.

4.3.2. Le contexte linguistique de la région

La réforme de l'enseignement du français au primaire concerne l'ensemble des wilayas de l'Algérie. Ainsi, le même curriculum est dispensé dans toutes les écoles qui s'étendent sur l'ensemble du territoire national. La wilaya de Constantine, en tant que partie de ce territoire, est touchée par la diffusion des nouveaux programmes de l'enseignement du français au primaire par le ministère de l'Éducation nationale. Cette mise en œuvre se fait dans un contexte linguistique du français qui n'est pas à dissocier de la situation linguistique générale du pays. C'est pourquoi la compréhension du rapport entre l'enseignement du français et la situation sociolinguistique s'impose.

À l'instar des autres régions, la wilaya de Constantine partage le même héritage historique (les mêmes civilisations : punique, phénicienne, romaine, vandale, byzantine, arabo-musulmane, espagnole, ottomane et française) qui s'avère à l'origine de la coexistence de plusieurs « sphères langagières » (Taleb-Ibrahimi, 2004, p.207-214). Celles-ci s'articulent autour de la « sphère arabophone », de la « sphère berbérophone » (ibid.) ainsi que de « la sphère des langues étrangères » (ibid.). La première sphère englobe l'arabe classique et l'arabe dialectal. Le dialecte algérien avec « ces variantes locales et régionales » (ibid.) assure la communication entre les interlocuteurs sur l'ensemble du territoire, en plus du berbère qui appartient à la deuxième sphère. Ce substrat linguistique qui acquiert le statut de langue nationale, est la langue maternelle des régions de la Kabylie, des Aurès, du Mزاب et du Hoggar. À ces substrats, vient s'ajouter la sphère des langues étrangères qui est dominée par l'ottoman et le français, deux langues ayant eu une influence

notable sur les parlers locaux du fait de leur longue implantation dans le pays.

Le français se positionne comme une langue privilégiée par rapport aux autres langues en présence (l'arabe dialectal, l'arabe moderne, le tamazight, etc.) dans la vie des Algériens d'une manière générale et dans celle des Constantinois de manière particulière par son usage dans les pratiques langagières quotidiennes, dans la presse écrite ainsi que dans l'enseignement général et universitaire.

Dans les échanges de tous les jours, l'arabe algérien et le français s'interpénètrent (Queffélec et al., 2002) au moyen de l'alternance codique qui permet de constater un recours très fréquent à des emprunts en provenance de la langue française. Cette situation de bilinguisme (ibid.) est due à l'héritage colonial qui a influencé des générations entières par le biais de l'enseignement (Seddiki, 2004). Elle est également en rapport avec une exposition très forte (Queffélec, ibid.) à cette langue grâce aux chaînes françaises qui sont regardées dans les foyers des Algériens, permettant dans ce sens, l'acquisition de la langue française même à un âge précoce. De plus, « la proximité géographique et culturelle » de l'Algérie et de la France (Seddiki, ibid., p.317) contribue à l'accroissement du contact avec la langue française par l'intermédiaire des voyages et de la communauté algérienne établie en France (ibid.).

Le fort ancrage du français dans la vie des Algériens est visible par la présence d'une importante presse d'expression française (El Watan, Le Quotidien, El Acil, Liberté, etc.) avec « une audience supérieure ou égale à celle de la langue arabe » (Kateb, 2006, p.91) ainsi qu'avec des tirages très élevés (ibid.).

En outre, le statut privilégié du français se manifeste par sa présence comme un idiome qui est enseigné au primaire en tant que première langue étrangère. Il est dispensé à partir de la 2^e année primaire ensuite à partir de la 3^e année primaire contrairement à la langue anglaise dont l'enseignement débute au collège. Néanmoins, la situation à l'université est particulière dans la mesure où la langue française est la langue d'enseignement pour la plupart des filières scientifiques et techniques et en médecine, et la langue de la documentation, indispensable pour l'accès et pour la compréhension des connaissances dispensées (Kateb, ibid.).

Au regard de ses éléments sociolinguistiques concernant la situation de la langue française dans le paysage linguistique algérien, l'apprenant arrive à l'école avec des pré-requis linguistiques quant à sa langue maternelle et à la langue française, ce qui devrait contribuer à l'apprentissage de la langue française à l'école (Seddiki, ibid.). D'où la mise en place par l'institution d'un programme d'enseignement du français qui tient compte de la réalité socioculturelle des élèves afin de les familiariser avec la langue française qu'ils rencontrent quotidiennement dans les lieux et les domaines cités auparavant (ibid.).

Ce qui converge avec les pistes d'acquisition de la langue proposées par plusieurs chercheurs, en l'occurrence l'apprentissage par la compétence plurilingue ainsi que par l'approche culturaliste (*cf.* chapitre 1).

4.4. Les instruments et les méthodes d'observation

Selon les champs d'analyse convoqués, les données recueillies sont réparties en données écrites et en données orales faisant appel à des instruments d'observation établis sur la base des indicateurs mobilisés dans le cadre de cette recherche.

4.4.1. Les données écrites

Afin d'analyser les pratiques prescrites, nous avons recueilli l'ensemble des supports pédagogiques que constitue « un corpus de textes » (Chardenet, 2011, p.111) destinés aux enseignants afin de faciliter leur travail de classe. Ses supports, qui concernent les injonctions ministérielles citées dans la section 4.2., vont permettre d'analyser les recommandations institutionnelles quant à l'enseignement de la compréhension et à son évaluation. Les supports concernés par cette analyse sont répartis comme suit :

L'enseignement de la compréhension de l'écrit	L'évaluation de la compréhension de l'écrit
- Le Référentiel général des programmes (MEN, 2009a)	- Le Référentiel général des programmes (MEN, 2009a)
- Le Programme de 5 ^e année de primaire (MEN, 2009b)	- Le Programme de 5 ^e année de primaire (MEN, 2009b)
- Le document d'accompagnement au programme de français de la 5 ^e année primaire (MEN, 2009c)	Le document d'accompagnement au programme de français de la 5 ^e année primaire (MEN, 2009c)
- Le livre de Français de 5 ^e année primaire (MEN, 2008)	- Le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (MEN, 2009d)
	- Les modèles d'épreuves proposés par le Ministère de l'Education nationale composés de 11 sujets.

Tableau 9 : Les données écrites ou le corpus de textes (les instructions officielles)

L'analyse de contenu de ce corpus de textes vise à produire des connaissances sur la structuration de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit en contexte scolaire algérien à partir des indicateurs suivants :

- Les finalités de l'enseignement de la compréhension de l'écrit
- Les objectifs de l'enseignement de la compréhension de l'écrit
- Les fondements théoriques de l'enseignement de la compréhension de l'écrit

- Le principe organisateur des dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit : l'input (élève) et l'output (les compétences).

Ces quatre entrées vont permettre d'analyser les fondements généraux des dispositifs. Une fois l'organisation et les fondements décelés, il sera question dans deux sections différentes, de l'analyse des pratiques prescrites de l'enseignement de la compréhension et des pratiques prescrites de son évaluation à partir des critères suivants :

Le curriculum officiel	
Les pratiques prescrites de l'enseignement de la compréhension de l'écrit	Les pratiques prescrites de l'évaluation de la compréhension de l'écrit
<ul style="list-style-type: none"> - Objet d'enseignement - Fondements théoriques : modèles d'enseignement - Les médiations ou relations enseignant-élèves - Les supports - Les méthodes d'enseignement - Les situations d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - Objet d'évaluation - Fondements théoriques : modèles d'évaluation - Les médiations ou relation enseignants-élèves. - Les supports - Les méthodes d'évaluation - Les situations d'évaluation

Tableau 10 : Les critères d'analyse du curriculum officiel de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit

Les critères énoncés ci-dessus visent principalement à répondre aux questions relatives aux objets et modèles d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit qui sont au cœur de la 5^e année de primaire. Elle vise également à vérifier « le degré de cohérence interne » (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009, p.47) des éléments du curriculum prescrit et plus particulièrement la cohérence entre l'enseignement et l'évaluation de la compréhension de l'écrit.

Le traitement de ces questions est abordé dans un premier temps à partir de l'usage dont il est fait de la notion de compétence et de son évaluation dans les instructions officielles (Dolz et Ollagnier, 2002). Cet usage est approché à travers « les référentiels des compétences » (ibid., p.9). Plusieurs indicateurs peuvent permettre d'aborder ces référentiels en étudiant leur rapport :

- « aux attentes de l'environnement socio-économique
- aux savoirs disciplinaires
- aux étapes de développement des comportements de l'apprenant » et
- aux méthodes d'organisation du travail » (ibid.)

L'usage de la notion de compétence peut être également approché à travers les propositions d'évaluation » (ibid.).

Selon ces indicateurs, la démarche d'analyse préconise une double entrée :

- Une entrée par sa définition (dans son acception générale et dans son acception particulière relative au domaine de la compréhension de l'écrit)
- Une entrée par le dispositif de son évaluation. L'enjeu ici, est de souligner les décalages qui peuvent exister entre *les définitions de la compétence, les dimensions à évaluer et les tests utilisés* (Bain, 2002).

Cette analyse de contenu s'effectuera selon une approche comparative entre le champ théorique de l'éducation et celui de la compréhension de l'écrit pour dégager de potentielles convergences et divergences.

Dans un second temps et par souci de cohérence interne, les supports, les situations d'enseignement et d'évaluation, les relations sont examinés et comparés aux compétences définies et aux tests de leur évaluation.

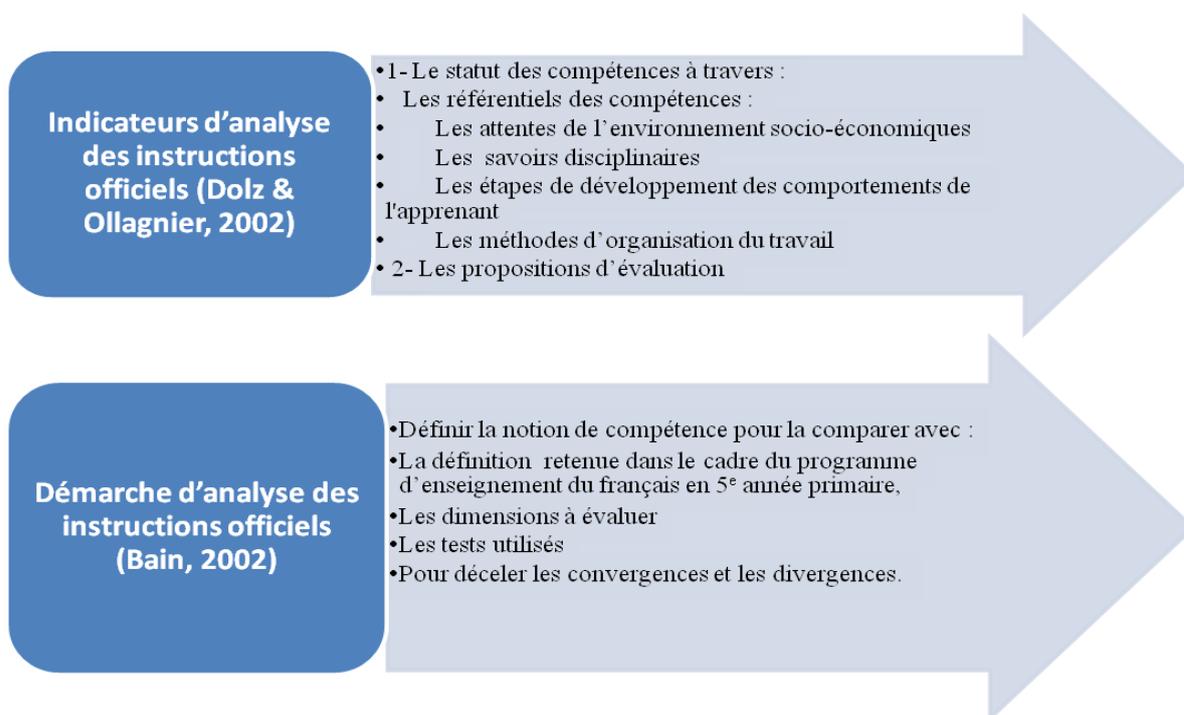


Figure 21 : Indicateurs et démarches d'analyse des instructions officielles

Une fois que l'usage dont il est fait de la notion de compétence dans les référentiels de compréhension de l'écrit est identifié, cette notion est mise en perspective à travers les questions des textes de l'activité de compréhension proposées dans le manuel de 5^e année de français et à travers l'analyse de 11 modèles d'épreuve proposés par le ministère. L'objectif est d'identifier les compétences évaluées par chaque item afin de les comparer avec l'objet tel que défini par les préconisations officielles de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les activités de compréhension du manuel et les modèles du ministère se présentent comme suit :

- Les activités de compréhension de l'écrit du manuel de 5^e AP

Source	Projet	séquence	Titre du texte	Type de texte	Nombre de questions	
Livre de Français 5 ^e année primaire (2008)	I	1	Le concours de lecture	Narratif	08	
		2	Comment j'ai appris à lire	Narratif	07	
		3	Quand nous apprenions à lire	Narratif	07	
		3	Un prix immérité	Narratif	06	
	II	1	1	Texte sans titre (Assia Djebbar)	Narratif/dialogué	10
			1	Le petit pommier	Narratif/dialogué	08
		2	L'automobile malade	Narratif/dialogué	08	
		3	Renard et les marchands	Narratif	07	
	III	1	Le canari et l'éléphant	Narratif	09	
		2	Les trois papillons	Narratif	08	
		2	La nature du scorpion	Narratif	07	
		3	Le petit lion	Narratif	06	
	IV	1	Mes tantes	Descriptif	08	
		1	Sans titre (Chez ma grand-mère)	Descriptif	06	
		2	La légende d'Icare	Narratif	09	
		3	La mère chatte	Narratif	07	
	V	1	Le départ de l'avion	Narratif	05	
		1	Vol d'essai	Narratif	04	
		2	La leçon de bicyclette	Injonctif	05	
		3	Le premier cosmonaute	Informatif	05	
			3	La première femme cosmonaute	Informatif	04
	VI	1	1	La télévision, un rêve	Informatif/argumentatif	04
			1	La télé est-elle supportable	Informatif/argumentatif	03
		2	Une lettre manuscrite	Narratif	06	
		3	Annonces publicitaires	Exhortatif	05	

Tableau 11 : Les caractéristiques des activités de compréhension de l'écrit du manuel de 5^e année primaire

- Les épreuves proposées par le ministère

Source	Titre du texte	Type de texte	Nombre de questions
Institutionnel	La lecture	Narratif	06
	Bubu, le clown	Descriptif	06
	Dans l'avion	Dialogué	06
	À la cantine	Prescriptif	06
	La pollution des océans	Informatif	06
	Un droit précieux	Informatif	06
	La planète bleue	Explicatif	06
	Le rôle des vitamines chez l'enfant	Explicatif	05
	Le mouton	Documentaire	06
	Le chameau	Documentaire	06
	La forêt	Documentaire	06

Tableau 12 : Les caractéristiques des épreuves institutionnelles

Ainsi, pour les pratiques prescrites de l'enseignement de la compréhension de textes, l'analyse concerne **162** questions alors que pour les pratiques prescrites de son évaluation, l'analyse porte sur **65** questions. L'ensemble des questions touchées par cette analyse s'élève à **227** questions.

Les questions et les items sont analysés au moyen d'une grille, élaborée à partir des travaux sur les types d'item (Morissette, 1997 ; Laveault et Grégoire, 2002), sur la relation question-réponse d'Irwin (1991), sur les compétences du lecteur (Turcotte, 1994 ; Cèbe et Goigoux, 2009) et sur les stratégies de compréhension (Deschênes, 1991).

Les particularités de ces classifications, mis à part les taxonomies qui permettent l'identification des types d'item des épreuves, sont en premier lieu qu'elles se traduisent en termes de compétences (Turcotte, *ibid.* ; Cèbe et Goigoux, 2009). Elles concernent spécifiquement les compétences langagières (décodage, linguistique, textuelle et discursive), les compétences cognitives (stratégiques), les compétences métacognitives (stratégiques), et les compétences référentielles (connaissance du vocabulaire et de l'univers) (Deschênes, 1994). En deuxième lieu, elles tiennent compte des modélisations interactives de la compréhension en précisant les processus (microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration) intervenant au niveau de chaque composante de la représentation mentale ou de chaque type d'information (connaissances antérieures du lecteur, textuel explicite, textuel implicite, implicite basé sur les schémas du lecteur). En troisième lieu, elles ont le mérite de regrouper un ensemble de stratégies relevant de l'ordre du cognitif et du métacognitif et qui sont en même temps des stratégies d'enseignement et d'apprentissage (Deschênes, 1991). L'ensemble de ces catégories sont présentées dans la section suivante.

4.4.1.1. Les taxonomies retenues et la grille d'analyse

Les taxonomies à partir desquelles est élaborée la grille d'analyse des questions des épreuves institutionnelles sont les suivantes :

- 1- Les types d'items selon la classification de Morissette (1997) et de Laveault et Grégoire (2002) Cette catégorisation comprend :
 - Les items à réponse construite
 - Les items type phrase à compléter
 - Les items à réponse construite brève
 - Les items à réponse élaborée
 - Les items à réponse choisie
 - Les items à choix simples
 - La forme vraie ou fausse
 - La forme correction
 - La forme bonne ou mauvaise
 - La forme fait ou opinion
 - Les items à choix multiples
 - Les items d'appariement
 - L'association simple
 - L'association multiple
 - La classification

- 2- La taxonomie de la relation question –réponse d’Irwin (1991) participe dans la constitution de la grille d’analyse des questions des modèles de sujets institutionnels, avec trois critères en l’occurrence : le critère relatif à la relation question-réponse, le critère relatif au type d’information et le critère relatif aux processus mobilisés par les questions.

La relation question -réponse	Le type d’information			
	Microprocessus	Processus d’intégration	Macroprocessus	Processus d’élaboration
Rappel des connaissances antérieures avant la lecture				Questions sur les connaissances préalables
Textuelle - explicite	Questions sur les détails d’un texte	Questions sur les connecteurs explicites	Questions sur les idées principales explicites et les résumés explicites	
Textuelle -implicite	Questions sur le langage figuré	Questions sur les connecteurs implicites, sur les anaphores et les inférences implicites	Questions sur les idées principales implicites et les résumés implicites	
Implicite et basée sur les schémas du lecteur				Questions sur les prédictions, sur les images mentales, sur les réponses affectives, sur les raisonnements

Tableau 13 : Les critères d’analyse selon la grille d’Irwin (1991, p.182)

- 3- La taxonomie des stratégies de compréhension de texte de Deschênes (1991), reprise intégralement depuis notre cadre théorique de référence (Chapitre 1). Elle recouvre la dimension cognitive et métacognitive des stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour réaliser une tâche ou résoudre un problème.

Stratégies d'apprentissage et de compréhension (Deschênes, 1991)		
Étapes de la lecture	Type	Stratégies
Préparer la lecture	Métacognitif	Identifier la motivation Déterminer des buts Identifier les tâches à réaliser Prendre conscience des aspects affectifs sélectionner les stratégies préciser le temps
	Cognitif	Activer les connaissances Anticiper les contenus
Faciliter la compréhension	Métacognitif	Superviser la démarche Ajuster la démarche
	Cognitif	Sélectionner les informations importantes Organiser les informations Intégrer les informations
Evaluer la compréhension	Métacognitif	Faire le point sur la motivation Vérifier l'atteinte des buts Vérifier la réalisation de la tâche Vérifier l'affectif Vérifier l'efficacité des stratégies Faire le point sur le temps Identifier les connaissances acquises.
	Cognitif	Produire des connaissances Transférer des connaissances

Tableau 14 : Les stratégies de compréhension de texte (Deschênes, 1991, p.32)

4- Les compétences et leurs composantes sont réunies à partir du modèle de Turcotte (1994), mobilisées dans notre cadre théorique de référence et enrichies par les compétences de compréhension de l'écrit de Cèbe et Goigoux (2009) et des connaissances classées par Deschênes (1994).

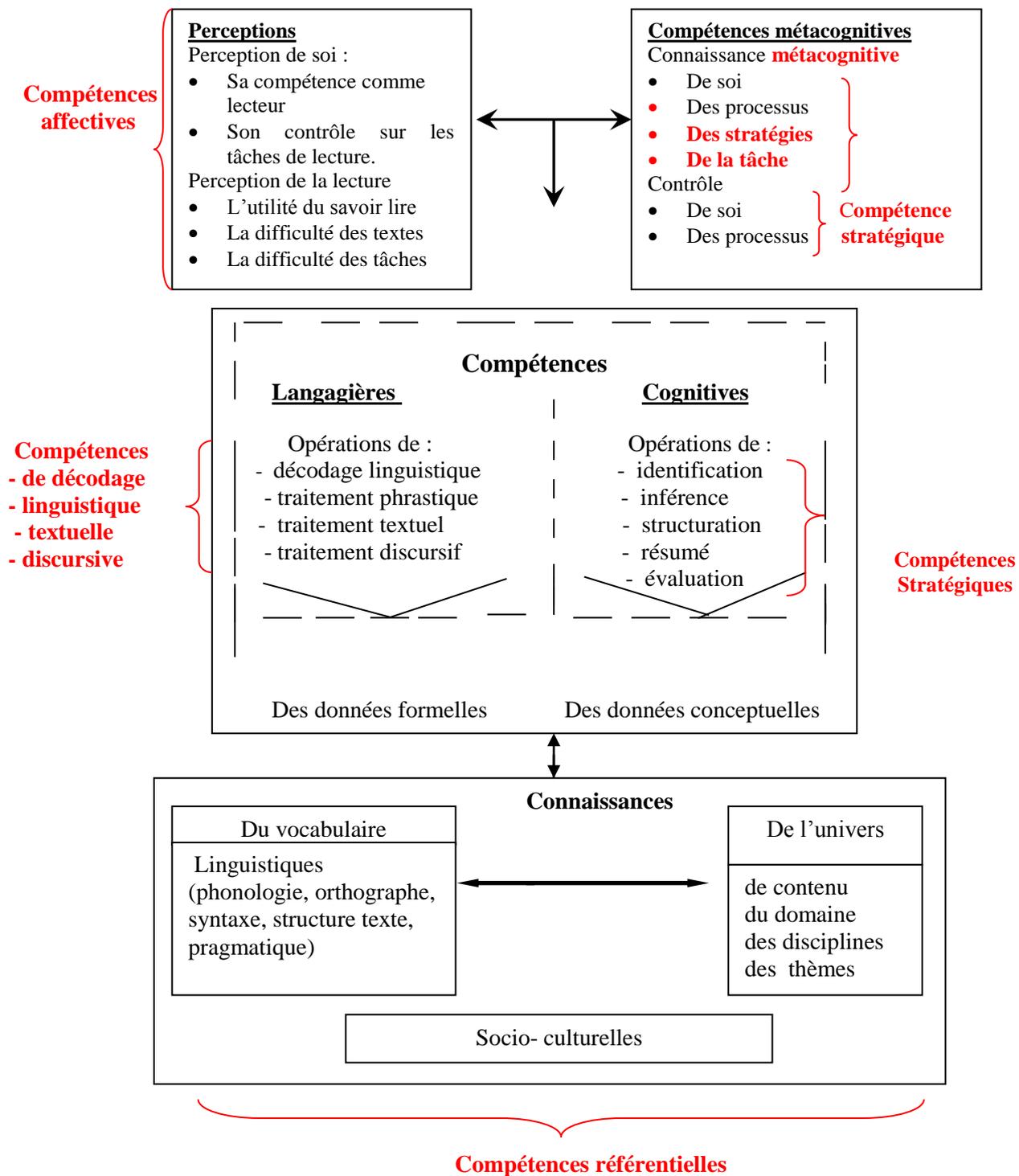


Figure 22 : Les compétences et leurs composantes

Sur la base de ces classifications, les indicateurs d'analyse des questions des épreuves et des textes du manuel scolaire retenus sont :

- Les types d'items,
- Le type d'information ou le niveau de la représentation,
- Les processus mis en œuvre par item,
- Les stratégies mobilisées par item,
- Le type de stratégies
- Les composantes de la compétence évaluée,
- Les compétences évaluées par type d'item.

L'analyse des questions à partir de ces indicateurs se justifie par le fait que la compétence ne se prête pas directement à l'observation (Talbot, 2009) et qu'elle est saisissable à partir des processus et des stratégies déployés. Ainsi, pour parvenir à identifier ces opérations susceptibles d'être convoquées par les questions, il y a lieu de recourir à l'inférence (Scallon, 2004) comme une procédure qui revient généralement sur « les traces laissées lors de tâches précises. » (ibid., p.61)

Cette démarche est qualifiée de complexe au regard de la difficulté d'accès aux informations (ibid.), notamment quand il est question de stratégies et de processus. Dans une logique d'apprentissage par compétence, le but n'est pas la stratégie en elle-même mais plutôt de vérifier l'atteinte de la compétence par le biais de cette stratégie (ibid.). Toutefois, il y a lieu de préciser que cette identification est contextuelle dans la mesure où elle ne concerne que les compétences visées par les programmes officiels et par les situations observées ou évaluées.

Les situations observées et recueillies dans le cadre de notre recherche concernent des épreuves de classe et des copies d'élèves qui sont analysées comme indicateurs des pratiques effectives d'évaluation en classe. Ces situations concernent également l'épreuve et les copies d'élèves de l'examen de la fin de la 5^e année de primaire. Les épreuves de classes, l'épreuve de l'examen de fin de 5^e année de primaire et les copies sont analysées à partir de la même grille qui sert à analyser les modèles d'épreuves du ministère et les questions accompagnant les textes du livre de 5^e année primaire.

L'avantage de cette grille d'analyse consiste dans le fait qu'elle prend en charge aussi l'analyse des réponses. Ainsi, les mêmes critères d'analyse retenus pour l'examen des questions des évaluations proposées par le ministère et du manuel scolaire sont également utilisés pour l'étude des questions des épreuves de classe, de l'épreuve finale et des réponses des élèves, relevées à partir de l'ensemble des copies recueillies.

4.4.1.2. Le recueil des épreuves et des copies

4.4.1.2.1. Les établissements du recueil des données

Afin de donner un ancrage réel à notre recherche et dans le but de comparer les pratiques prescrites avec les pratiques effectives de l'évaluation de la compréhension de l'écrit, des copies d'élèves et des épreuves de classe ont été recueillies dans 04 établissements de la wilaya de Constantine. Les 04 écoles concernées par ce recueil se situent dans le chef-lieu de la wilaya de Constantine et dans les communes avoisinantes de la même wilaya. Leur choix repose sur les critères *environnement de l'établissement* (ville, banlieue, rural et semi-rural) et milieu socioculturel (favorisé, défavorisé, hétérogène)

Il s'agit des écoles suivantes :

- l'école Kadi Boubakeur, située au centre-ville de Constantine et comptant parmi les écoles issues de milieu favorisé.
- l'école Rouibeh Omar, sise à Bkira, quartier de la périphérie de Constantine, et qui dépend de la commune de Hamma Bouziane qui se situe au nord de la ville de Constantine. Les élèves ayant fait l'objet de notre recueil des données sont issus d'un milieu défavorisé.
- l'école Bouchriha Ahcene, située dans la commune de Zighoud Youcef qui est classée comme une zone rurale. Les élèves sont issus d'un milieu défavorisé.
- l'école Khantoul Chaâbane se trouve à Oued Hadjar dans la commune de Didouche Mourad et classée comme zone semi-rurale. Le milieu socioculturel des élèves est favorisé.

Les visites de ces écoles, et notamment celles qui se trouvent dans les autres communes, ont permis de constater que, ces dernières années, il y a eu des déplacements massifs de populations au point de modifier les structures sociales de la wilaya entière. C'est le cas de l'école de la commune de Didouche où nous avons remarqué que les classes se composaient d'enfants issus de familles qui habitaient auparavant Constantine ville et qui, pour des raisons économiques ou autres, ont été déplacées vers d'autres endroits et éparpillées dans les communes de la wilaya.

L'échantillon des classes retenues ne peut prétendre à la représentativité mais il est caractéristique de la population (Campenhoudt et Quivy, 2009) dans la mesure où le tour des cas des environnements possibles (ville, banlieue, rural, semi-rural) et des milieux possibles (favorisé, défavorisé, hétérogène) est fait dans le cadre de cet échantillonnage.

Ecoles	Lieu	Environnement et Milieu socioculturel	Nombre de classes concernées par le recueil
Kadi Boubakeur	Centre-ville de Constantine	Ville Favorisé ■ ■	01
Rouibeh Omar	Bkira Daira de Hamma Bouziane Au nord de la wilaya de Constantine	Périphérie Défavorisé ■ ■	01
Khantoul Chaâbane	Oued Hadjar Commune de Didouche Mourad Au nord de la Wilaya de Constantine	semi-rural favorisé ■ ■	01
Bouchriha Ahcene	Daira Zighoud Youcef Nord-est de la Wilaya de Constantine	Rural Défavorisé ■ ■	01

Tableau 15 : Le recueil de données (les variables situationnelles)

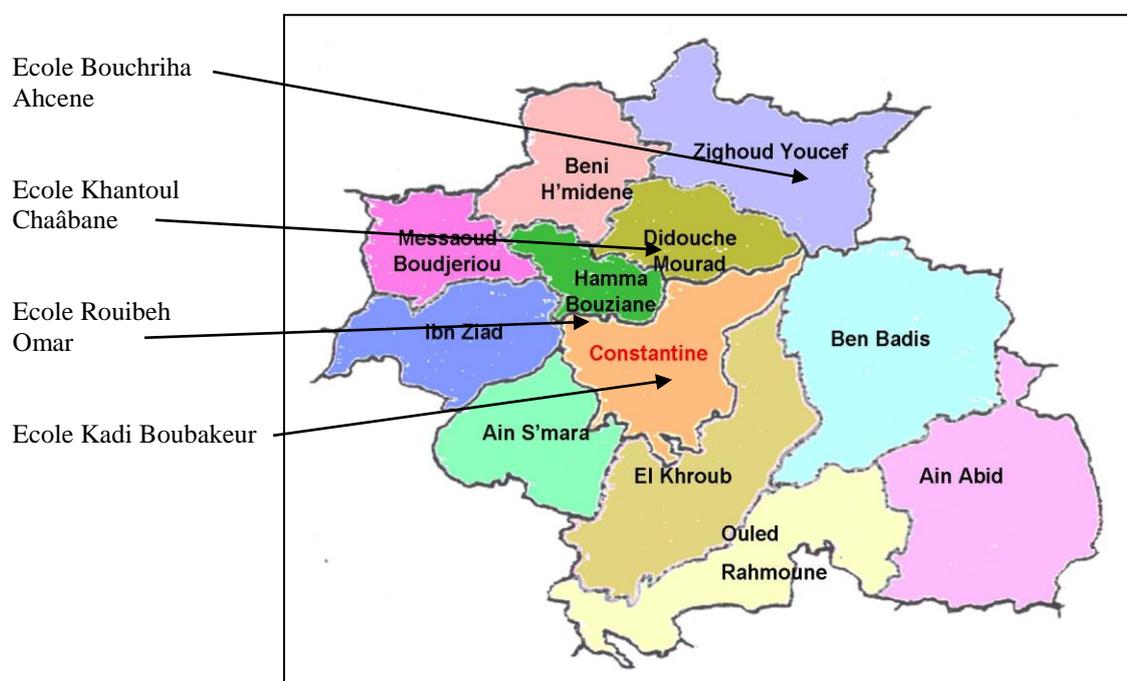


Figure 23 : Situation géographique des écoles dans la wilaya de Constantine

4.4.1.2.2. Les informateurs

La cohorte ayant fait l'objet de notre recueil de données se compose d'élèves de 5e année primaire, d'une tranche d'âge qui varie entre 09 et 11 ans. Exceptionnellement, dans certaines classes, l'âge de quelques élèves varie entre 12 et 16 ans. La présence de ces cas en classe s'explique par le redoublement de ces élèves et par la loi institutionnelle qui interdit le renvoi des élèves de moins de 16 ans. Leur appartenance socioculturelle varie du milieu favorisé au milieu défavorisé comme le montre le tableau ci-dessus (**Tableau 16**).

Le nombre de classes retenu dans le cadre de cette investigation est de quatre, réparties dans les communes de la wilaya citées un peu plus haut. Le nombre d'élèves par classe varie selon les copies recueillies. La variabilité du nombre est due à l'impossibilité de récupérer toutes les copies correspondant au nombre des élèves inscrits réellement dans chaque classe et cela pour les raisons différentes (la perte des copies, l'absence des élèves, etc.).

Selon les nouvelles dispositions prises par le Ministère de l'Éducation nationale¹⁶, les élèves sont tenus de passer mensuellement des épreuves qui seront comptabilisées dans leur cursus. Vu le nombre de copies, nous nous sommes limitée au nombre d'une épreuve par classe. Celles-ci sont choisies sur la base du type de texte (narratif).

		Type de données	
		Copies d'élèves	
		Nombre élèves retenus pour les épreuves mensuelles	
Ecole	Lieu	Nombre élèves effectivement inscrit	Epreuve 1
Kadi Bou-bakeur	Centre-ville Constantine	28	27
Rouibeh Omar	Bkira Hamma Bouziane	27	19
Khantoul Chaâbane	Oued Hadjar Didouche Mourad	29	18
Bouchriha Ahcene	Daira Zighoud Youcef	24	21
TOTALUX		108	85

Tableau 16 : Le nombre d'élèves par épreuve recueillie

¹⁶ Circulaires du 12/10/2008, du 12/01/2009, et du 12/01/2009, émanant de la Direction de la wilaya de Constantine et concernant l'organisation des examens trimestriels.

4.4.1.2.3. Les épreuves et les copies recueillies

Dans une perspective comparative avec les pratiques prescrites de l'évaluation de la compréhension de l'écrit (curriculum officiel), les pratiques effectives et le curriculum effectivement acquis par les élèves sont observés à partir d'épreuves de classes et de copies d'élèves. Les épreuves retenues concernent le type le narratif. Ce choix s'explique par le fait qu'il s'agit du type de textes le plus diffusé dans le domaine scolaire. Cette utilisation massive de ce genre textuel revient au fait qu'il est apprécié par les élèves et qu'il est facilement accessible à cause de la simplicité de sa structure.

Les caractéristiques des épreuves et le nombre de copies retenus dans le cadre de cette recherche sont résumés dans le tableau suivant :

Ecole	Epreuve 1		
	Type de texte	Titre	Nombre de questions
Kadi Boubakeur	narratif	La lecture	06
Rouibeh Omar	narratif	Basil, le chat	06
Khantoul Chaâbane	narratif	Les petits bricoleurs	06
Bouchriha Ah- cene	narratif	La lecture	05
Totaux			23

Tableau 17 : Les caractéristiques des épreuves recueillies

Ainsi, le corpus recueilli (les données écrites) concerne approximativement une centaine d'élèves, 04 épreuves regroupant 23 questions et 85 copies à analysées afin de dégager les compétences mobilisées et acquises à travers les stratégies et les processus de compréhension déployés.

Source	N° du sujet	Type	Titre du texte	Type de texte	Question n°	Formulation de la question	Réponses	Relation question - réponse	Type d'information	Processus de compréhension	Stratégies de compréhension	Type de stratégies	Composante de la compétence	compétence évaluée

Tableau 18 : Grille d'analyse des réponses des élèves aux questions des épreuves de classe

4.4.2. Les données orales

Les pratiques prescrites de l'enseignement de la compréhension de l'écrit sont confrontées aux pratiques effectives de ce même enseignement afin de pouvoir se prononcer sur la compatibilité des objets et des théories étayant ces pratiques. Pour cela, des enregistrements vidéos sont recueillis dans les mêmes établissements ayant fait l'objet du recueil des épreuves institutionnelles et des copies d'élèves.

Les enregistrements renvoient à des observations directes de séances de compréhension de textes en tant qu'activité intégrante des séquences d'enseignement du français en 5^e année primaire. Il s'agit d'échanges conversationnels autour de la compréhension de textes relevant du type narratif et qui proviennent du manuel scolaire. Le nombre d'élèves observés est de 110 élèves.

Les informations relatives à ces enregistrements sont résumées dans le tableau suivant :

Ecoles	Lieu	Nombre d'élèves observés	Enregistrements vidéo			
			Type d'activité	Type de texte	Titre du texte	Source
Kadi Boubakeur	Centre ville de Constantine	28	Compréhension de l'écrit	Narratif à dominante documentaire	Ma grand-mère se met à l'ordinateur	Manuel de 5 ^e année primaire p.172-173
			Compréhension de l'écrit	Narratif	Les trois papillons	Manuel de 5 ^e année primaire p.64
Rouibeh Omar	Bkira Daira Hamma Bouziane Constantine	29	Compréhension de l'écrit	Narratif	le canari et l'éléphant	Manuel de 5 ^e année primaire p.64
Bouchriha Ahcene	Daira Zighoud Youcef Constantine	24	Compréhension de l'écrit	Narratif	Le petit lion	Manuel de 5 ^e année primaire p. 84

Tableau 19 : Les caractéristiques des données orales recueillies

4.4.2.1. Les conventions de transcription

Les échanges verbaux recueillis lors des activités de compréhension d'un écrit ont fait l'objet d'une transcription selon les conventions inspirées des travaux effectués autour du corpus du GARS (Aix-Marseille) et de VALIBEL (Louvain-la-Neuve) et du système de transcription de Robert Vion, dans *la communication verbale. Analyse des interactions* (1992)

Il s'agit d'une transcription orthographique. Les locuteurs sont désignés par les initiaux « M » pour la maîtresse et par « E₁, E₂, etc. » pour les élèves. Les principales conventions utilisées sont les suivantes :

- Conventions relatives aux faits linguistiques

le *bouton = respecter la prononciation exacte de l'enfant (« sèvre » pour « chèvre » ; « bouton » pour « mouton ») et

la *sèvre faire précéder le phonème ou la syllabe qui ne correspond pas à la forme standard d'une *

les p(e)tits

pa(r)ce que = signaler les phonèmes ou syllabes élidés par des ()

i(l) faut

j(e) me

[sait / ses] = mettre les termes pour lesquels on hésite entre [] ; donner les deux possibilités

(x xx xxx) = noter les termes ou segments impossibles à identifier par des croix : une x par syllabe

NON = utiliser les majuscules pour noter des paroles fortement accentuées ; pas de maj. pour les noms propres

Mettre en Alphabet Phonétique International les réalisations phonétiques qui ne correspondent pas au système de la langue française par exemple le son [a] réalisé [ae] ou encore le son « on » réalisé [i] « b[i]jour » pour « bonjour ».

= Effacement

≠ Absence de liaison habituelle

(...) Passage incompréhensible et inaudible

() Commentaire pour indiquer des actions non verbales du locuteur

- Conventions relatives aux faits prosodiques

? ! Utiliser exclusivement ces deux signes de ponctuation et uniquement lorsque nécessaire, pour signaler une question ou une exclamation

i' va::

ben:: allongements vocaliques

↑ Intonation montante

↓ Intonation descendante

/ Rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause

\ Interruption d'un énoncé par l'intervention d'un locuteur

/// interruption assez longue du discours (à justifier en note)

+, ++, +++ pause très brève, brève, moyenne

(p. 15 s.) Pause de 15 secondes

< L2 : pour les chevauchements indiqués entre chevrons à l'intérieur du discours du L1 sans espace entre les différents symboles, mais avec un espace après les deux points

« hm », « euh », « hein », « bien » les onomatopées ou les unités non lexicalisées

<FORT...F>, <VITE...V> phénomènes prosodiques indiqués par des commentaires

4.4.2.2. Le modèle d'analyse des séances

Afin d'analyser ces quatre corpus, nous avons eu recours à certains modèles de l'analyse conversationnelle, en l'occurrence le modèle d'analyse hiérarchique de Roulet et al. (2001). Celui-ci a été repris et adapté par J-P Simon (2009; 2010) afin de rendre compte des spécificités des situations pédagogiques. Pour les besoins de notre analyse, nous avons retenu les unités suivantes :

- **La séance pédagogique** est l'unité maximale d'analyse. Elle commence par un rituel d'ouverture (la présentation des objectifs du travail, de la situation...) et s'achève par un rituel de clôture plus ou moins explicite.
- Un niveau en dessous : l'**épisode pédagogique**, qui est une série d'échanges à propos d'un objet de savoir co-construit dans l'interaction maître-élèves, il s'agit d'une négociation autour de cet objet cognitivo-langagier.
- Au niveau infra du modèle se situent l'**intervention** qui correspond à un tour de parole dans l'échange et l'**acte**.

Selon ce modèle d'analyse, le corpus se compose de quatre séances pédagogiques qui sont analysées en épisodes pédagogiques. Les séances en question sont :

Milieux	Favorisé-urbain	Défavorisé-urbain	Semi-rural favorisé	Rural- défavorisé
Textes	Ecole Kadi Boubakeur Constantine Ville	Rouibeh Omar Constantine	Khantoul Chaâbane Didouche Mourad	Bouchriha Ahcene Zighoud Youcef
Ma grand-mère se met à l'ordinateur	Séance pédagogique 1 (SP1)			
Le canari et l'éléphant		Séance pédagogique 2 (SP2)		
Les trois papillons			Séance pédagogique 3 (SP3)	
Le petit lion				Séance pédagogique 4 (SP4)

Tableau 20 : Les séances pédagogiques observées

L'observation de ces quatre séances pédagogiques aspire à analyser l'enseignement de la compréhension de l'écrit qui est dispensé dans les classes. Ainsi, le curriculum effectivement enseigné est examiné à la lumière des modèles actuels de la compréhension de textes et des nouvelles approches de son enseignement selon une perspective comparative avec le curriculum officiel.

Cette observation s'opère à partir d'une segmentation des séances pédagogiques en épisodes pédagogiques qui sont identifiés suite à une analyse quantitative. L'identification s'effectue sur la base de l'objet autour duquel s'articule l'échange. Une fois les épisodes pédagogiques décelés, il est question de repérer à l'intérieur de chaque épisode les questions et tâches destinées aux élèves ainsi que leurs réponses. L'ensemble des questions et des réponses est analysé à partir des mêmes indicateurs d'analyse retenus pour l'examen des questions des modèles d'évaluation et du manuel scolaire. Ces indicateurs, construits sur la base des catégorisations énumérées dans la section 4.4.1.1., renvoient aux :

- types d'information ou au niveau de la représentation construit,
- processus mis en œuvre par question et par réponse,
- stratégies mobilisées par questions et par réponse,
- types de stratégies,
- composantes de la compétence mobilisée par question et par réponse,
- compétences mobilisées par question et par réponse.

L'intérêt de cette analyse se situe au niveau de la prise en charge de la relation question –réponse. Ce qui devrait permettre de comparer entre les mobilisations des questions posées et les mobilisations des réponses des élèves en termes de type d'information ou de niveau de la représentation, en termes de stratégies et de processus et en termes de compétences et de leurs composantes . L'analyse des questions et des réponses par le biais de ces indicateurs, selon une démarche ascendante qui part de la réalité du terrain, devrait conduire à identifier les objets et les modèles de compréhension de l'écrit ainsi que les approches de son enseignement diffusés en classe de 5^e année de primaire en contexte algérien. L'identification des approches d'enseignement de la compréhension de l'écrit à la lumière de l'enseignement stratégique parvient à donner également des indications sur les rapports entre enseignant et élèves ainsi que sur les situations d'enseignement préconisées en classe.

À l'issue de la présentation du recueil de données concernant les pratiques effectives, le protocole de recherche sur le curriculum effectivement enseigné de la compréhension de l'écrit se présente comme suit :

		Les critères d'analyse	Les données recueillies et les indicateurs d'analyse
Le curriculum effectivement enseigné	Les pratiques effectives de l'enseignement de la compréhension de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Objet d'enseignement - Fondements théoriques : modèles d'enseignement - Les approches d'enseignement - Les médiations ou relations enseignant-élèves - Les supports - Les situations d'enseignement 	<p>Observation directe de séances de compréhension de l'écrit</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Analyse en séances pédagogiques et en épisodes pédagogiques 2- Analyse de questions-réponses à partir des indicateurs suivants : <ul style="list-style-type: none"> - types d'information et le niveau construit de la représentation, - processus mis en œuvre par question et par réponse, - stratégies mobilisées par questions et par réponses, - types de stratégies - composantes de la compétence mobilisées par question et par réponse, - compétences mobilisées par question et par réponse 3- Les fondements et les caractéristiques de l'enseignement stratégique (cadre de référence de cette recherche)
	Les pratiques effectives de l'évaluation de la compréhension de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Objet d'évaluation - Fondements théoriques de l'évaluation - Les médiations ou relations enseignant-élèves - Les supports - Les situations d'évaluation 	<p>04 épreuves de classes (01 épreuve par classe) de 5e année de primaire et 85 copies d'élèves issues d'évaluation de classes.</p> <p>Analyse des questions-réponses à partir des indicateurs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - types d'items - types d'information et le niveau construit de la représentation, - processus mis en œuvre par question et par réponse, - stratégies mobilisées par questions et par réponses, - types de stratégies - composantes de la compétence mobilisées par question et par réponse, - compétences mobilisées par question et par réponse

Tableau 21 : Le protocole de recherche pour le curriculum effectivement enseigné de la compréhension de l'écrit

		Les critères d'analyse (entrée du dispositif)	Les données recueillies et les indicateurs d'analyse
Le curriculum prescrit ou officiel de la compréhension de l'écrit	Les pratiques prescrites de l'enseignement de la compréhension de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Objet d'enseignement - Fondements théoriques : modèles d'enseignement - Les médiations ou relations enseignant-élèves - Les supports - Les méthodes d'enseignement - Les situations d'enseignement 	<p>Observation indirecte s'appuyant sur un corpus de textes réunissant les injonctions institutionnelles suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le <i>Référentiel général des programmes</i> (MEN, 2009) - Le <i>Programme de 5^e année de primaire</i> (MEN, 2009) - Le <i>document d'accompagnement au programme de français de la 5^e année primaire</i> (MEN, 2009) - Le <i>livre de Français de 5^e année de primaire</i> (manuel) - Le <i>Guide méthodologique en évaluation pédagogique</i> (MEN, 2009) - Les <i>modèles d'épreuves</i> proposés par le Ministère de l'Education nationale composés de 11 sujets. <p>I- Analyse de contenu pour dégager les fondements généraux du dispositif à partir des indicateurs suivants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les finalités de l'enseignement de la compréhension de l'écrit - Les objectifs de l'enseignement de la compréhension de l'écrit - Les fondements théoriques de l'enseignement de la compréhension de l'écrit - Le principe organisateur de cet enseignement : l'input (l'élève) et l'output (les compétences visées) <p>II- Analyse du référentiel des compétences à travers les rapports de la notion de compétence avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les attentes socio-économiques de l'environnement - les savoirs disciplinaires - les étapes de développement des comportements de l'apprenant - Les méthodes d'organisation du travail - Les propositions d'évaluation <p>III- Deux entrées retenues :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définition de la notion de compétence dans son acception générale (dans les IO) et dans son acception particulière relative au champ de la compréhension de l'écrit - Le dispositif d'évaluation (dimension à évaluer et les tests utilisés) - Les médiations, les supports, les approches d'enseignement et les situations d'enseignement et d'évaluation mis en rapport avec l'usage de la notion de compétence. <p>IV- Etude comparative pour les deux entrées à la lumière des champs</p>
	Les pratiques prescrites d'évaluation de la compréhension de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Objet d'évaluation - Fondements théoriques : modèles d'évaluation - Les médiations ou relation enseignants-élèves. - Les supports - Les méthodes d'évaluation - Les situations d'évaluation 	

			<p>théoriques mobilisés dans le cadre de cette recherche.</p> <p>V- Mise en perspective de la notion de compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour l'enseignement à travers les questions des textes du manuel - Pour l'évaluation à travers les modèles d'évaluation proposés par le ministère <p>VI- Critère d'analyse des questions (Irwin, 1991 ; Deschênes, 1991 ; 1994, Turcotte, 1994 ; Cèbe et Goigoux, 2009) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les types d'items, - Le type d'information et le niveau de la représentation ciblée, - Les processus mis en œuvre par item, - Les stratégies mobilisées par item, - Le type de stratégies - Les composantes de la compétence évaluée, - Les compétences évaluées par item.
Le curriculum effectivement enseigné de la compréhension de l'écrit	Les pratiques effectives de l'enseignement de la compréhension de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Objet d'enseignement - Fondements théoriques : modèles d'enseignement <ul style="list-style-type: none"> - Les approches d'enseignement - Les médiations ou relations enseignant-élèves - Les supports - Les situations d'enseignement 	<p>Observation directe de séances de compréhension de l'écrit (85 élèves de 04 classes d'environnement et de milieux socioculturels différents (urbain, banlieue, rural, semi rural, favorisé, défavorisé)</p> <p>1- Analyse en séances pédagogiques et en épisodes pédagogiques</p> <p>2- Analyse de questions-réponses à partir des indicateurs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - types d'information et le niveau construit de la représentation, - processus mis en œuvre par question et par réponse, - stratégies mobilisées par questions et par réponse, - types de stratégies - composantes de la compétence mobilisées par question et par réponse, - compétences mobilisées par question et par réponse <p>3- Les approches d'enseignement, les médiations, les supports et situation d'enseignement à la lumière des fondements et des caractéristiques de l'enseignement stratégiques (cadre de référence de cette recherche)</p>
	Les pratiques effectives de l'évaluation de la compréhension de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Objet d'évaluation - Fondements théoriques : modèles d'évaluation - Les médiations ou relations enseignant- 	<p>04 épreuves de classes (01 épreuves par classe) de 5^e année primaire :</p> <p>23 questions à analyser</p> <p>85 copies d'élèves à analyser (évaluations de classe)</p> <p>1- Analyse de questions-réponses à partir des indicateurs suivants :</p>

		élèves - Les supports - Les situations d'évaluation	- types d'items - types d'information ou niveau construit de la représentation, - processus mis en œuvre par question et par réponse, - stratégies mobilisées par questions et par réponse, - types de stratégies - composantes de la compétence mobilisée par question et par réponse, - compétences mobilisées par question et par réponse
--	--	---	--

Tableau 22 : Le protocole de recherche des dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit.

Chapitre 4

Les pratiques prescrites de la compréhension de l'écrit

Introduction

Ce chapitre aborde la question des pratiques prescrites de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire à la lumière des différentes entrées du dispositif d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit. La première entrée revient sur les finalités et sur les objectifs de l'enseignement du français, d'une manière générale, et sur les finalités et les objectifs de l'enseignement de la compréhension de l'écrit, de manière particulière. Le caractère multidimensionnel de cet enseignement, en l'occurrence son utilité communicationnelle, confère aux pratiques prescrites de la compréhension de l'écrit le développement d'une autonomie du lecteur en plus de la lecture et de la compréhension de textes. Le suivi du processus d'autonomisation nécessite, dans un premier temps, une approche comparative entre les finalités et les objectifs de l'enseignement de la compréhension de l'écrit afin de saisir leur cohérence. Dans un deuxième temps, il est question de vérifier la cohérence du processus en question avec les ancrages théoriques qu'il se donne, au moyen des canaux de sa concrétisation : l'enseignement et l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Ce que tente d'analyser la deuxième entrée relative aux fondements théoriques du dispositif.

La troisième entrée, qui touche aux principes organisateurs du dispositif, s'articule autour des différentes progressions définies pour l'enseignement et pour l'évaluation de la compréhension de l'écrit et des postulats de base qui les régissent. À l'issue de l'analyse des fondements qui sous-tendent le dispositif, la quatrième entrée les met en perspective à travers l'examen des pratiques prescrites de la compréhension de l'écrit. Cette étude de la mise en œuvre des assises du dispositif s'opère selon une entrée par la définition de la compétence dans les référentiels, et selon une entrée par le dispositif de son évaluation. La première entrée fait le tour de la question de l'usage dont il est fait de la notion de compétence, selon une perspective comparative, avec sa définition dans le domaine des sciences de l'éducation. Dans une perspective de compatibilité entre les intentions et les mises en pratique de cette notion, les questions accompagnant les textes du manuel scolaire sont analysées afin d'identifier les différentes dimensions de la compétence. Celles-ci devant des buts d'enseignement et d'apprentissage s'exercent en situations problèmes. D'où l'examen des situations d'enseignement et des médiations assurées par l'enseignant.

La deuxième entrée tente, dans une approche comparative avec les compétences mises en exergue par le processus d'enseignement de la compréhension de l'écrit, de revenir sur les dimensions des compétences prises en considération en évaluation ainsi que sur l'ensemble du dispositif les accompagnant. Celui-ci concerne les tests en tant que situation d'évaluation englobant les supports et reflétant les pratiques évaluatives, les médiations, les épreuves proprement dites, et les questions des épreuves. L'idée de cette investigation est de dégager les objets ainsi que les modèles qui sont au cœur des pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit et leur degré de discordance, de rupture ou de continuité avec les objets et les modèles retenus par les pratiques d'évaluation.

1. L'enseignement du français dans le cadre de la réforme

1.1. Le caractère multidimensionnel de l'enseignement du français

La réforme du système éducatif algérien accorde une grande importance à l'enseignement des langues étrangères d'une manière générale et à l'enseignement du français de manière particulière. Cet intérêt se manifeste par l'introduction de la langue française comme première langue étrangère à partir de la troisième année primaire et la langue anglaise en tant que deuxième langue étrangère à partir de la première année du cycle moyen (MEN, 2009a). La place accordée aux langues étrangères, en l'occurrence le français, répond aux attentes de la nation algérienne qui mise sur un équipement linguistique des élèves pour une meilleure insertion dans le monde d'aujourd'hui. Munir les citoyens de demain de suffisamment d'outils par l'intermédiaire de l'enseignement –apprentissage des langues doit permettre :

« aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, d'assurer une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. » (MEN, *ibid.*, p.67).

En plus des dimensions culturelles et universelles de l'enseignement des langues étrangères et du français plus précisément, l'institution insiste sur le fait que cet enseignement doit se faire dans un processus de complémentarité avec les autres cycles de la formation. Cette vision est justifiée par le fait que l'institution préconise une préparation des futurs étudiants qui, une fois à l'université, pourront entreprendre leurs études dans les filières scientifiques qui sont dispensées en langue française.

Ce potentiel humain formé à l'université alimentera les institutions de l'Etat à tous les niveaux par leur participation à l'économie nationale et internationale qui s'appuie fondamentalement sur l'usage des langues dans les échanges commerciaux sans oublier la portée civilisationnelle de ces mêmes langues au regard de leur rapport avec l'histoire et la géographie de l'Algérie (*ibid.*). La portée économique et civilisationnelle des langues nécessite une planification rigoureuse de leur enseignement et de leur apprentissage basée sur :

« une détermination des niveaux d'exigence à chaque cycle d'enseignement, une étude minutieuse des publics concernés et de leurs besoins langagiers (cognitifs et non cognitifs), une adaptation des contenus et des méthodes mises en œuvre jusqu'à présent » (*ibid.*, p.68).

L'établissement d'une progression qui tient compte des besoins de chaque cycle en termes de publics et en termes de dispositifs adéquats à ses besoins, se fait dans le cadre d'une prise en considération du milieu linguistique qui est plurilingue.

Ceci est l'affirmation par un texte officiel, du caractère plurilingue du contexte algérien et de la nécessité d'une adaptation pédagogique en fonction de cette réalité linguistique. Ce que confirme le Référentiel général des programmes à travers ce passage :

« Dans le contexte linguistique algérien, le principe de flexibilité doit trouver toute sa signification pédagogique pour assurer la complémentarité entre les finalités suscitées et le cadre d'intervention didactique approprié à un milieu plurilingue » (op.cit., p.68)

À l'issue de cette lecture du Référentiel général des programmes dans son volet concernant les finalités de l'enseignement des langues, il est clair que l'enseignement du français revêt un caractère multidimensionnel tendant à concilier entre son utilité linguistique, communicationnelle, civilisationnelle et économique.

1.2. Le caractère intégratif et interactionnel de l'enseignement du français

Le programme de français de 5^e année de primaire, en évoquant les finalités de l'école, exprimées dans le référentiel à travers la loi d'orientation sur l'éducation nationale (n° 08-04 du 23 janvier 2008), réaffirme l'importance de l'enseignement des langues en tant que moyens de communication et d'accès à d'autres cultures et aux connaissances. (MEN, 2009b). Ainsi, le rôle attribué à l'école par l'institution consiste, en plus de « l'instruction, de (la) socialisation et de (la) qualification », en « la maîtrise d'au moins deux langues étrangères » (ibid., p.2) afin de permettre l'atteinte des finalités citées précédemment.

Les finalités de l'enseignement des langues et plus particulièrement de l'enseignement du français contribue à la formation du futur citoyen dans le cadre des valeurs nationales et des valeurs universelles. À ce propos, la loi de l'orientation sur l'éducation nationale annonce que :

« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément 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 » (ibid.)

Ainsi, le Programme de français de 5^e année (ibid.), en attribuant les finalités annoncées par cette loi à l'enseignement des langues, insiste certes sur une insertion sociale du citoyen, mais qui ne peut être totale que si elle est mise en relation avec le contexte international, comme moyen d'adaptation, d'ouverture et de compréhension des cultures universelles.

En tant que première langue étrangère enseignée au primaire, le français est dispensé comme moyen de communication et comme moyen permettant « l'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales » (MEN, 2009a, p.2).

À travers ces propos, il est clair que l'accent est mis sur le dialogue entre les langues et les cultures locales, et la langue et la culture française.

Selon les finalités énoncées par le programme de français 5^e année et qui sont en parfaite harmonie avec celles formulées dans le Référentiel Général des programmes et dans la loi d'orientation sur l'Éducation nationale, l'enseignement du français se focalise sur le caractère communicationnel de la langue. D'où les objectifs généraux, tracés pour le cycle primaire, et qui convergent vers l'installation de compétences afin de permettre aux élèves d'interagir en situation d'écrit et en situation d'oral (MEN, op.cit.). Ces situations sont choisies en fonction du « développement cognitif » (ibid.) des élèves.

1.3. Choix pédagogique et fonctions de l'enseignement du français

Au regard des finalités présentées dans les sections précédentes, le document d'accompagnement du nouveau programme de français (2009c) ne déroge pas dans ses fondements quant au caractère opérationnel de l'enseignement du français. En témoigne le profil de sortie (*output*) déterminé dans le cadre de ce document officiel qui vise à conduire les élèves à produire au terme de la 5^e année de primaire, « à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. » (MEN, 2009c, p.3)

Selon cet objectif terminal d'intégration (dorénavant OTI), le but est que les élèves parviennent à réaliser une production orale et écrite, en tant que manifestation concrète de leur mise en œuvre de compétences acquises au cours d'une année d'apprentissage. Ce qui correspond à ce que Roegiers appelle « les profils en termes de situations complexes » (2008, p.6), qui consiste à ce que les élèves font face à des situations en relation avec leur contexte socio-économico-culturel et avec leur réalité. Pour cela, l'intérêt est accordé à une « co-construction de cet environnement par l'élève. » (ibid., p.7).

Dans cette lignée, l'OTI met en évidence les principes du socio-constructivisme, qui insistent sur le fait que les apprentissages doivent être menés conjointement avec les pairs et avec un tuteur dans le cadre de situations-problèmes puisées dans le quotidien des élèves.

Toujours selon l'OTI de la 5^e année de primaire, ces situations- problèmes sont le lieu d'accomplissement d'actes de parole, notion phare du domaine de la pragmatique qui permet d'agir sur autrui au moyen de la parole. Ainsi, « la fonction de communication » (Puren, 1988, p. 252) est le fil conducteur de cette production qui engendre tout un appareil situationnel s'articulant autour de la capacité à adapter des formes linguistiques aux différents paramètres de la situation de communication (émetteur, récepteur, le lieu, le temps, les objets, etc.). En s'appuyant sur les actes de paroles comme un principe organisateur du programme de français de 5^e année primaire, l'idée est de préparer les élèves à une communication en tant qu'échange social.

En prévision d'une utilisation sociale de la langue étrangère à long terme et d'une utilisation pour des fins institutionnelles à court terme (l'examen de fin de cycle primaire), l'acquisition d'une compétence de communication s'impose comme un objectif fondamental reflétant la fonction utilitaire de la langue.

L'atteinte de cette compétence selon le document d'accompagnement au programme de 5^e année primaire (MEN, 2009c) s'opère à partir d'une décomposition de « la macro-compétence » (Roegiers, 2004, p. 238) en sous-compétences à l'oral et à l'écrit. Celles-ci sont arrêtées en fonction du profil de sortie déterminé pour la fin du cycle primaire et que nous expliciterons dans la section suivante.

Il se dégage de l'examen du document d'accompagnement au programme de 5^e année primaire dans sa section « profil de sortie », que le cadre pédagogique de l'enseignement du français renvoie à la pédagogie de l'intégration qui privilégie les situations - problèmes comme lieu de vérification de l'atteinte de l'objectif terminal d'intégration. Cela implique que la mobilisation, l'intégration et le transfert de ressources et de savoir-faire acquis en cours d'année soient les opérations permettant de vérifier la mise en œuvre de « la macro-compétence de fin de cycle » (Roegiers, *ibid.*). Cette pédagogie est présente également à travers le réinvestissement des actes de paroles acquis en cours d'année, et qu'il y a lieu de les considérer comme « les savoirs disciplinaires » ou « le contenu » (Roegiers, 2000, p.46) mobilisés dans le cadre d'un curriculum d'enseignement. Ainsi, ces savoirs dans le sillage de la pédagogie de l'intégration entretiennent des rapports très étroits avec les connaissances - autre concept clé de cette pédagogie - dans la mesure où elles renvoient « au type d'action à effectuer sur les contenus. » (On retient des connaissances, on applique des connaissances, on mobilise des connaissances) » (*ibid.*). Ces opérations correspondent aux types de connaissances tels que définis par Tardif (1992 ; 1994) et auxquelles fait appel un apprenant afin de résoudre une situation- problème ou pour accomplir une tâche.

Pour l'enseignement du français, les contenus et les connaissances sont en rapport avec l'écrit et l'oral. Ces activités langagières sont traduites en termes de capacités à atteindre dans le cadre du profil de sortie. Partie intégrante de ce profil de sortie, la compréhension de l'écrit vise également un ensemble de compétences répondant à des impératifs que nous tenterons d'éclairer dans la section suivante.

2. La compréhension de l'écrit dans le cadre de la réforme

La compréhension de l'écrit a toujours fait partie du socle commun des apprentissages du fait de l'importance qu'elle revêt en tant que moyen permettant l'accès aux différentes connaissances disciplinaires. Son importance lui confère une place prépondérante dans l'enseignement du français par son statut de composante de la compétence de communication à installer notamment à l'écrit. Au regard de ce regain d'intérêt, il est nécessaire de saisir le degré de cohérence qui peut exister entre les finalités du système éducatif algérien, de l'enseignement des langues et du français, et de l'enseignement de la compréhension de l'écrit.

Il est possible d'appréhender cette relation à travers un rapprochement entre les principes d'élaboration du programme de français et l'activité de compréhension de l'écrit. Pour ce faire, un retour sur les finalités et les objectifs déterminés pour cette activité s'avère préliminairement un passage incontournable.

2.1. Les finalités de l'enseignement de la compréhension de l'écrit

Selon le programme de français de 5^e année primaire, les finalités attribuées à l'enseignement de la compréhension de l'écrit consiste à conduire l'élève à « lire et à comprendre un texte » ainsi qu'à « développer un comportement de lecteur autonome. » (MEN, 2009b, p.12). Ces buts qui sont au cœur de la réforme de l'enseignement du français au primaire, visent à accroître l'implication de l'élève dans la construction et la réalisation de son parcours de formation. La liberté d'action à laquelle aspire cette réforme est confortée par les principes fondamentaux de l'élaboration des programmes tels qu'annoncés dans le Référentiel général des programmes (MEN, 2009a). Celui-ci insiste sur le fait qu'il est nécessaire « de restituer à l'élève la place qui lui revient dans le processus d'enseignement/apprentissage. » (ibid., p.10).

Pour une intégration de l'apprenant dans ce processus d'enseignement-apprentissage, ce même texte officiel prône une nouvelle pédagogie dont le principe fondamental consiste à promouvoir « les capacités de raisonnement de l'élève et ses compétences à exercer son esprit critique. » (ibid.). Afin d'ancrer ce nouveau principe, il est question de développer les compétences de cet élève en l'incitant à apprendre « à apprendre, à s'adapter et à réagir en toute autonomie aux différentes situations de vies » (ibid.). Ce développement des compétences est perceptible, selon le Référentiel général des programmes (ibid.) à travers leur installation effective. L'établissement des compétences ne peut être prononcé qu'en face d'une situation-problème où l'élève « doit montrer sa capacité à analyser cette situation, à produire des solutions qui lui soient adaptées, à évaluer la pertinence de solutions alternatives. » (ibid., p.11). La mise en œuvre de ces opérations d'analyse, de production et d'évaluation converge avec le principe de la compétence en tant que « savoir agir » (Le Boterf, 1994 ; Tardif, 2006 ; Scallon, 2007) qui fait appel à la réflexion pour effectuer un choix parmi d'autres choix de solutions, à la production qui suscite mobilisation, intégration et transfert, ainsi qu'à un contrôle dans l'ensemble de ces opérations pour d'éventuelles remédiations. L'opération de contrôle suppose le recours à la métacognition comme stratégie (Lima, Bianco et Sylvestre, 2006) qui permet non seulement l'ajustement, mais également de déceler les ressources non mobilisées comme autres alternatives par rapport à celles déployées effectivement. Cette entreprise s'effectue dans la perspective d'une auto-évaluation ainsi que dans la perspective d'une auto-régulation de la production obtenue.

Ainsi, la place accordée désormais à l'apprenant dans son apprentissage et qui se manifeste à travers ses capacités à mettre en œuvre des compétences en situation problème va à l'encontre d'une pédagogie de restitution et de mémorisation.

Dans ce sens, la place est cédée à un apprentissage par problème, une stratégie d'enseignement s'appuyant totalement sur les situations complexes en tant que situation d'intégration. Celle-ci assure la fonction de cadre intégrateur des compétences acquises antérieurement (Roegiers, 2000) et se caractérise par sa « fonction sociale » (ibid., p.84) en étant proche des situations que rencontre l'élève habituellement.

L'aspect intégrateur des compétences développées en apprentissage et l'aspect social des situations permettant de vérifier leur déploiement effectif, œuvrent selon une vision prospective, à doter l'élève de moyens afin de faire face « aux impératifs de la vie réelle » (MEN, 2009, p.19). Parmi ces impératifs, faire face à la diversification de l'écrit et à la complexification de ses usages, liées à l'évolution des supports, des outils d'écriture et des nouvelles technologies de la communication (Barré de Miniac, 2003).

L'institution, pour préparer les élèves à relever ces défis, définit des objectifs généraux en lien avec un profil de sortie à l'écrit pour la cinquième année de primaire ainsi que des objectifs spécifiques en rapport avec des compétences à installer. La section suivante tente de les expliciter afin de saisir leur ancrage théorique et les modèles didactiques correspondants, ainsi que leur cohérence avec les finalités énoncées ci-dessus.

2.2. Les objectifs de l'enseignement de la compréhension de l'écrit

Le profil de sortie tel que défini dans le programme de français de 5^e année primaire (2009b) et dans le document d'accompagnement au nouveau programme de français, (2009c) consiste à conduire l'élève à :

- « exploiter des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de lecture ;
- lire pour chercher des informations ;
- lire d'une manière expressive (relation phonie/ graphie, rythme, ton et intonation) ; 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 un écrit ;
- produire un écrit sur le « modèle de... »;
- donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu ;
- produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne. » (MEN, ibid., p.3).

Selon ce profil de sortie, les moyens qui vont doter l'élève afin d'acquérir une autonomie en compréhension de texte s'articulent autour de la formulation des hypothèses de sens à partir des éléments du paratexte, de l'identification des informations dans le texte, ainsi que de la structure des textes, de la lecture expressive et

de l'expression de son point de vue sur un texte lu.

D'après les capacités retenues, la démarche à entreprendre pour lire un texte et le comprendre est descendante et ascendante dans la mesure où c'est l'interaction entre les éléments du paratexte et les informations relevées du texte qui permettent la confirmation des hypothèses de sens. En outre, la lecture expressive constitue un objectif de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire afin que les élèves puissent prendre conscience du rapport existant entre phonie et graphie et du rôle de l'intonation et du rythme dans la construction du sens.

Toutefois, il ne s'agit pas seulement d'une opération d'assemblage au moyen du code phonologique, mais il est plutôt question d'une activité qui se manifeste en classe par la lecture « à haute voix » (MEN, 2009c, p.12) comme une aide à la compréhension de textes. Selon le Document d'accompagnement au nouveau programme du français (ibid.), la lecture à haute voix, qui est l'aboutissement d'une lecture silencieuse, suppose que l'élève a « lu et compris un texte pour pouvoir le lire à haute voix à son auditoire. » (ibid.). C'est pourquoi les pratiques prescrites à travers ce document officiel préservent à la lecture à haute voix un enseignement spécifique qui passe par une lecture silencieuse où l'élève est amené à mettre en œuvre ses stratégies mnémoniques comme le soulignement, les marques de pause et de liaisons, etc. Cet enseignement se concrétise aussi à travers sa généralisation dans toutes les activités d'enseignement : lire un extrait de texte de différentes typologies, un album de jeunesse, une consigne, les énoncés d'exercices, une définition d'un dictionnaire, etc. La présence de la lecture à haute voix dans les différentes activités citées précédemment opère dans le but de rendre intelligibles des passages de texte, de saisir une tâche ou d'enrichir le lexique mental par une représentation phonique des mots entendus. (ibid., p.13)

Par ailleurs, conduire les élèves à lire de manière fluide s'inscrit dans la continuité du profil d'entrée à la 5^e année primaire, qui représente le bilan de trois années d'apprentissage de la langue française¹⁷. Ce profil qui traduit les objectifs généraux censés être atteints en 4^e année primaire est défini comme suit :

- « maîtriser la correspondance graphie/phonie régulière ;
- établir la correspondance phonie/graphie irrégulière ;
- exploiter le para texte (éléments qui entourent le texte : titre, nom de l'auteur) et l'image du texte : sous-titres, paragraphe(s) ;
- 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 ;

¹⁷ Au début de la réforme, l'enseignement du français était dispensé à partir de la 2^e année primaire. Mais suite aux écarts relevés dans le niveau d'apprentissage du français en 2^e primaire dans les différentes wilayas (départements) du pays et suite à l'insuffisance d'une année scolaire seulement pour établir les bases de la langue d'enseignement (l'arabe pour le cas de l'Algérie), indispensables pour asseoir celles de l'enseignement de la langue étrangère (DEOC, 2009), il a été décidé le report de l'enseignement de la langue française de la 2^e à la 3^e année primaire (cf. site du CNDP pour une lecture intégrale de la circulaire ministérielle).

- compléter des dialogues par une ou deux répliques ;
- produire de courts textes pour dialoguer, raconter et/ou décrire. » (MEN, 2009b, p.7)

À la lumière de ces objectifs, l'apprentissage met en avant les modèles interactifs de la lecture qui donnent une double direction au flux d'informations pour atteindre la compréhension du texte. De plus, ce même apprentissage prend en charge l'opacité du système français par l'examen des mots irréguliers. En ce qui concerne l'atteinte du sens d'un texte, les éléments du paratexte et les mots emmagasinés au préalable aident les élèves à comprendre des textes courts par le biais de genres textuels, établis socialement (récits, BD, etc.). Ceci devrait permettre aussi la saisie de la structure de différents textes, importante pour construire le sens d'un texte.

Au regard de ces objectifs en lien avec l'apprentissage de la lecture, il est légitime que la lecture expressive, avec ce qu'elle engendre comme exigence, soit au cœur des attentes exprimées par les pratiques prescrites. Ces attentes convergent avec les recherches stipulant la nécessité de l'automatisation des processus de l'accès lexical et de la reconnaissance des mots au moins pour les premières années d'apprentissage. Néanmoins, cela n'empêche pas que l'enseignement des habiletés langagières de base (la conscience phonologique, la connaissance des lettres de l'alphabet et du vocabulaire) soit combiné avec un enseignement aux traitements du sens, comme l'envisage le modèle développemental des habiletés de compréhension, et cela dès l'âge préscolaire.

Par rapport à ce modèle, les pratiques prescrites semblent prendre en charge cette association entre l'apprentissage des habiletés langagières de base et la construction du sens. En témoigne l'un des fondements méthodologiques exprimés par le Programme de français de 5^e année primaire (2009b) qui, pour l'activité de lecture, envisage un apprentissage qui « se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. La démarche s'appuie sur des stratégies convergentes d'appréhension simultanée du code et du sens. » (MEN, *ibid.*, p.4). À s'en tenir à cette instruction, l'activité de lecture requiert un double apprentissage sur le plan du déchiffrage et sur le plan de la construction du sens. Pour cela, l'élève est amené à développer des stratégies propres à chaque niveau de traitement. Ce qui rejoint le principe énoncé dans le même document relatif à l'implication de l'élève dans son processus d'apprentissage par sa participation dans l'appropriation des connaissances (*ibid.*).

Certes, cette participation, selon l'instruction relative à l'activité de lecture, évoque les stratégies à développer, mais aucune indication concernant leurs types ou leur mise en œuvre n'est donnée dans le cadre de ce document officiel. L'enseignement stratégique tel qu'il se présente dans les recherches actuelles dispose d'un cadre conceptuel assez riche pour que le contexte scolaire puisse le prendre en charge. La conceptualisation des étapes de l'enseignement stratégique et les catégorisations des stratégies susceptibles d'intervenir à chaque niveau du traitement d'un texte sont autant de moyens permettant de le rendre explicite.

De plus, en dépit du privilège accordé à un apprentissage simultané du code et du sens, l'enseignement de la lecture/ compréhension (MEN, 2004 ; 2006 ; 2009b) demeure dans une conception « étapiste » (Goigoux, 2004, p. 40) puisqu'elle est axée dans les deux premières années d'apprentissage sur « l'identification et la production de mots » (ibid., p.38). Cette conception est présente en troisième année en concomitance avec un enseignement de « la compréhension de l'écrit » (ibid.) qui aspire à rendre les élèves plus actifs dans le processus de compréhension en les conduisant à mobiliser leurs compétences antérieures et les stratégies appropriées pour venir à bout de la tâche : questionner un texte. (MEN, 2006 ; 2009a). Ce questionnement, comme il a été déjà signalé précédemment, mise sur une découverte implicite de ces stratégies.

Ainsi, les pratiques d'enseignement de la lecture dans les deux premières années d'apprentissage correspondent aux dosages présentés dans la « mappemonde didactique » (Goigoux, 2004, p. 38) suivante :

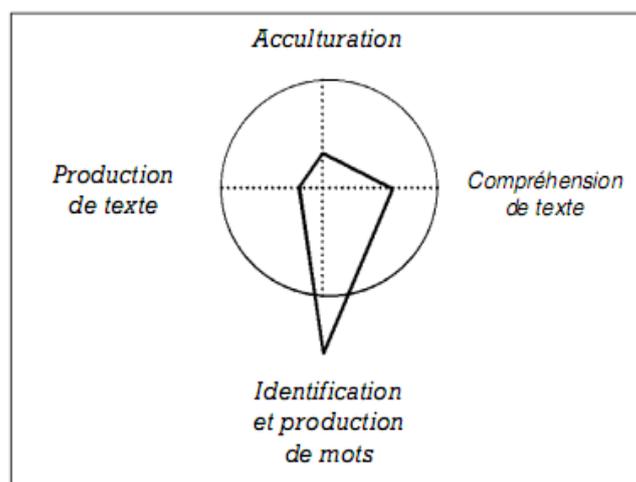


Figure 24 : Les dosages des composantes de l'enseignement de la lecture pour les trois premières années d'apprentissage

Pour la quatrième année d'apprentissage du français, les proportions relatives à chaque composante de l'enseignement de la lecture (Goigoux, 2004) vont changer dans le sens où l'apprentissage du déchiffrage et l'apprentissage de la compréhension sont conduits conjointement. En plus de ces deux composantes, un « travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite » (ibid., p.38) est envisagé dans le cadre des pratiques prescrites à travers la lecture « d'une œuvre complète : l'album de jeunesse » (MEN, 2009c, p.13). La lecture de textes longs se présente comme un prétexte pour l'activité de production écrite dans la mesure où elle offre des possibilités d'apprentissage non seulement en langue mais également en structure de texte.

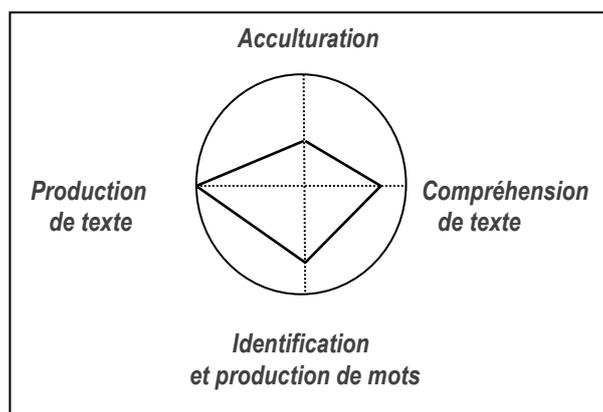


Figure 25 : Les dosages des composantes de l'enseignement de la lecture pour la 4^e année d'apprentissage du français.

Cette conception de l'enseignement de la lecture/compréhension de textes est consolidée par l'objectif terminal d'intégration qui consiste à conduire les élèves à produire un texte s'articulant autour d'un acte de parole. En accordant de l'importance à la production écrite « au vu de l'évaluation finale » (MEN, 2009b, p.4), les instructions officielles mettent la compréhension de l'écrit au service de celle-ci parce que l'épreuve de fin de cycle englobe un texte dont il faut saisir le sens. Pour cela l'élève est amené au préalable à le déchiffrer et à exploiter tous les éléments qui l'entourent afin de parvenir à répondre aux questions de compréhension de l'écrit. Néanmoins, il reste à saisir ce rapport entre l'activité de compréhension de texte et l'activité de production de texte.

Il est possible d'appréhender ce lien à partir des objectifs de la production. Selon le profil d'entrée et de sortie en 5^e année de primaire, l'élève doit produire soit de courtes phrases, soit de courts textes, ou encore des textes en lien avec les typologies abordées lors du cursus de formation. La production d'un texte suppose des mobilisations de ressources et de stratégies selon une situation à laquelle l'élève est confronté. Cela suppose aussi que la situation est inédite où l'élève est amené à exercer les compétences acquises afin d'accomplir la tâche qui lui est proposée. Selon cette conception, « produire un écrit sur le « modèle de... » (MEN, *ibid.*, p. 3) semble, selon notre point de vue, en contradiction avec l'objectif qui vise à conduire l'élève à « produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne. » (*ibid.*). Cette contradiction, nous la justifions par le fait que l'enseignement de la compréhension de textes, comme préalable à la production écrite, devrait permettre à l'élève « de découvrir le fonctionnement et le sens d'un texte » selon le Document d'accompagnement au nouveau programme de français de 5^e année primaire (MEN, 2009c, p.12) et non de mémoriser des connaissances. Ce qui suppose la mise en œuvre de processus et de stratégies susceptibles de le faire accéder aux différents niveaux textuels et à la représentation mentale du texte. Les différents traitements effectués à chaque niveau textuel (le niveau micro et le niveau macro de la structure) vont permettre la construction d'une base de texte qui sera intégrée aux connaissances antérieures de l'élève pour aboutir à une représentation cohérente du texte.

Pour vérifier l'accès à cette représentation, l'enseignement de la compréhension de l'écrit se donne pour objectif de conduire l'élève à « donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu. » (MEN, 2009b, p.8). Parvenir à faire part de son point de vue sur un texte lu, présume au préalable que l'élève est passé par toutes les opérations citées précédemment et qu'il a élaboré une représentation mentale du texte qu'il a lu. Une fois le modèle en situation construit, il va le comparer à ses propres connaissances - associées à ses représentations et à ses convictions - qui constituent la base de données de sa mémoire à long terme.

Une vue d'ensemble des objectifs énoncés par les différents textes officiels laisse apparaître une conception de l'enseignement de la compréhension de textes à partir de laquelle l'institution tend à équiper les élèves pour faire face à n'importe quelle autre situation de lecture. Cette conception met en avant un accès au sens du texte à partir du paratexte et d'indices textuels (ibid., p.12). Ce choix méthodologique, qui est en corrélation avec l'Approche globale des textes écrits (Moirand, 1979 ; Lehmann et Moirand, 1980), modèle ayant irrigué le domaine de la lecture en FLE dans les années 1970, semble être justifié dans la mesure où il s'agit d'une situation de lecture/compréhension en langue étrangère qui tend à faire prendre conscience aux élèves de 5^e année primaire des stratégies de lecture (MEN, 2009c, p. 58). Néanmoins, force est de constater que celles développées dans le cadre de cette approche et sélectionnées par le programme officiel (stratégies sélectives : exploration, écrémage, repérage, balayage) (MEN, 2006, p.19-21) ne concernent que des stratégies « d'enseignement » (Rui, 2000, p. 92) qui ne peuvent être assimilées aux « stratégies d'apprentissages » et aux « stratégies des apprenants - lecteurs » (ibid., p.92). Ce qui semble être insuffisant pour l'acquisition d'une autonomie qui exige aussi la mobilisation par le lecteur de « compétences stratégiques » (Cèbe et Goigoux, 2009, p.7) recouvrant sa capacité à sélectionner les procédures adéquates aux objectifs de sa lecture ainsi que la possibilité de les réguler, les contrôler et les évaluer (ibid.).

Selon ces considérations méthodologiques, les objectifs d'enseignement de la compréhension de l'écrit ne suivent pas les finalités de cet enseignement ainsi que les principes organisateurs du programme qui promeuvent le principe de l'autonomie par le biais d'un développement des capacités de raisonnement des élèves. Le développement de ces capacités dans le cadre de l'enseignement de la compréhension de l'écrit nécessite au préalable une prise de conscience par les élèves de leur existence pour les installer ensuite dans le cadre d'un enseignement explicite. La mise en place de cet enseignement est possible du fait qu'il a été démontré que les habiletés de compréhension de textes se développent très tôt chez les enfants d'âge préscolaire. De plus, sa place a lieu d'être dans les programmes suite à la déclaration du Référentiel général des programmes (2009a) quant à la nécessité de déterminer les exigences et les besoins de chaque cycle, en l'occurrence les besoins cognitifs. Ces besoins ne peuvent exister en dehors d'une progression qui à son tour est en continuité avec les progressions des autres cycles d'enseignement.

2.3. Les fondements théoriques du dispositif d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit

Le passage d'une pédagogie centrée uniquement sur les savoirs à une pédagogie basée sur les capacités de raisonnement et les compétences à exercer pour résoudre une situation -problème ne peut pas être sans incidences sur les construits théoriques sous-tendant l'enseignement de la compréhension de l'écrit ainsi que sur son évaluation. Les finalités et les objectifs retenus dans le cadre de l'enseignement de la compréhension de l'écrit ont permis de déceler quelques principes concernant le fondement du nouveau choix pédagogique. Ces principes qui sont ancrés dans la pédagogie de l'intégration à l'image des concepts d' « OTI » et de « situation-problème » s'étendent vers d'autres assises qu'il est question ici d'identifier.

Les assises du dispositif d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit qui ne sortent guère des soubassements théoriques généraux de l'enseignement du français, prennent leur essence, selon les textes officiels (Référentiel général des programmes, le programme de français de 5^e année primaire et le document d'accompagnement au nouveau programme) dans plusieurs champs théoriques relatifs à l'enseignement- apprentissage, à l'évaluation ainsi qu'à l'éducation de manière générale.

2.3.1. Les fondements de l'enseignement

L'évolution des différents champs disciplinaires à travers le monde, et par voie de conséquence la nécessité d'une mise à jour des ancrages théoriques du système éducatif, inscrivent l'enseignement du français ainsi que celui de la compréhension de l'écrit dans le cognitivisme ainsi que dans le socio - cognitivisme (MEN, 2009a). Cet alignement théorique qui répond au principe de « l'ouverture et de l'intégration au mouvement universel de progrès » (MEN, *ibid.*, p.12) est explicitement énoncé dans le Programme de 5^e année primaire dans sa partie concernant « la démarche pédagogique » (MEN, 2009b, p.3). Cette démarche met en avant le principe de la construction et de l'organisation des apprentissages par l'apprenant. Ce qui converge avec le principe relatif au développement cognitif de l'apprenant. Celui-ci, selon le Référentiel général des programmes, ne se limite pas seulement à l'aspect cognitif, mais vise également un « développement intégral de l'élève. » (*ibid.*, p.11), recouvrant dans ce sens l'aspect individuel et social.

Selon ce fondement théorique, l'importance est accordée à l'élève ainsi qu'à ses besoins et à ses intérêts (*ibid.*), permettant son épanouissement personnel et assurant son fonctionnement en société. L'implication de cette importance sur les champs disciplinaires consiste à les organiser selon les capacités d'assimilation de l'élève et en prenant en considération l'évolution de leurs compétences (*ibid.*). Cette entreprise s'opèrera à partir de situations d'apprentissage et de contenus susceptibles de stimuler leur motivation, indispensable pour le développement de leurs capacités intellectuelles. Cette centration sur « l'acquisition de différents outils intellectuels (apprendre à apprendre) » (MEN, 2009a, p.51) ainsi qu'émotionnels

tendent à rendre l'élève plus autonome sur le plan cognitif ainsi que sur le plan affectif. L'autonomisation de l'apprenant dans le cadre du cognitivisme et du constructivisme s'effectue dans un premier temps par la saisie du sens des apprentissages (Roegiers, 2000). Pour donner du sens à ces apprentissages, il y a lieu d'opérer au moyen de « 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. » (MEN, 2009b, p.3). Dans un deuxième temps, l'atteinte du statut d'autonome exige l'outillage de ce même apprenant en termes de stratégies cognitives, métacognitives et autorégulatrices. Ces outils vont lui permettre de construire des connaissances et d'accomplir les tâches auxquelles il sera confronté.

Il y a lieu de préciser que ce principe d'outillage des apprenants qui vise à les aider à faire face aux différentes situations de compréhension, fait partie également de « la réflexion sur le sens des apprentissages » (Roegiers, *ibid.*, p.15) et plus précisément sur la façon dont l'école compte munir l'élève de moyens (*ibid.*).

Ces moyens ont pour vecteur les relations qui s'établissent entre les apprenants et les membres les plus connaissant de leur communauté, en l'occurrence les enseignants. Ainsi, apprenants et enseignants, dans le cadre des interactions socio-cognitives s'adonnent à des co-constructions d'objets et d'explicitation également des démarches ayant permis leur constructions. Les objets en question concernent des compétences disciplinaires, mais également des compétences transversales relevant de l'ordre de l'intellectuel, du méthodologique, du personnel, du social et du communicationnel » (MEN, *ibid.*, p.6). L'ensemble de ces compétences sont des objectifs de l'enseignement du français qui visent à élever leur niveau de maîtrise chez les élèves de 5^e année primaire parce que « la maîtrise des [ces] outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilit[ent] les apprentissages et prépar[ent] à la vie active » (*ibid.*, p.5). Ces compétences « se développent durant toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement et du transfert à travers les différentes activités en relation avec les projets » (*ibid.*). Le projet pédagogique se présente ainsi comme le cadre intégrateur à travers lequel se réalisent ou se concrétisent les compétences à l'oral ou à l'écrit. Il s'agit « d'une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des ressources diverses. Ce cadre de travail permet de donner du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants. » (*ibid.*, p.4)

Ainsi, les fondements du dispositif d'enseignement de la compréhension de l'écrit, qui prennent racines dans le cognitivisme et dans le socio-cognitivisme, confère à ce dispositif un statut à travers ces ancrages théoriques et à travers la réalité pédagogique qui s'appuie sur la dimension sociale des médiations comme moyen d'acquisition, non seulement du sens des textes, mais également comme moyen d'appropriation des outils de construction de ce sens. Cette réalité se donne pour cadre intégrateur le projet pédagogique en tant que situation –problème susceptible d'assurer l'exercice des compétences au moyen de mobilisations et de transferts de différentes sources (*ibid.*).

Ces choix théoriques de l'enseignement devraient être en étroite relation avec ceux de l'évaluation notamment que les pratiques d'enseignement sous-tendues par des théories d'apprentissage (constructivisme et socioconstructivisme), ont des influences notables sur leurs pratiques d'évaluation (Talbot, 2009). C'est ce que tente de démontrer la section suivante.

2.3.2. Les fondements de l'évaluation

En adoptant le curriculum comme cadre intégrateur, l'institution opte pour un mode d'organisation qui prend en charge :

« Toutes les expériences d'apprentissage organisées, l'ensemble des influences auxquelles pourrait être exposé l'élève sous la responsabilité de l'école pendant une période de formation. Ce concept englobe les activités d'apprentissage auxquelles l'élève participe, des méthodes et des moyens utilisés et des procédures d'évaluation retenues. » (MEN, 2009a, p.11)

D'après cette structuration, l'évaluation fait partie désormais du processus de l'enseignement-apprentissage suite aux nouveaux « objectifs stratégiques du système éducatif » (ibid., p.15) qui sont confrontés « au défi de la qualité » (ibid.). Celui-ci ne peut être atteint que si une résorption des « distorsions induite par le développement du système » (ibid.) est atteinte. Ces distorsions concernent la déperdition scolaire que la nouvelle refonte tend à diminuer. C'est pourquoi l'évaluation est introduite avec toutes ses fonctions dans les programmes afin de déterminer « des standards pour la reconnaissance des compétences, des normes de passage et de certification » (ibid.).

Pour ce faire, une organisation en cycle est adoptée et à laquelle correspondent des programmes comprenant des objectifs à atteindre, des compétences à installer, et des critères d'évaluation (ibid.). Ainsi, il s'agit d'une organisation du cycle et du « système d'évaluation » (ibid., p.21) en compétences identifiées pour chaque cycle. Cette structuration doit se faire en complémentarité avec le cycle suivant de façon à veiller au principe de « la cohérence verticale » (ibid., p.5) du curriculum qui doit assurer le passage d'un cycle à un autre.

Cette transition entre les cycles peut être assurée par la réussite d'un maximum d'élèves. Dans le cadre de la réforme du système éducatif, il est possible de prévoir le succès d'un nombre important d'élèves par le biais de l'évaluation formative et de la pédagogie de la remédiation qui :

« devrait permettre à l'enseignement obligatoire d'atteindre les objectifs visés à un maximum d'élève et à chaque élève, de surmonter des défaillances, combler des lacunes, rattraper des retards dans le cadre d'une pédagogie de soutien et de remédiation faite à temps. Cette pédagogie de la remédiation et du soutien, institutionnalisée tout au long de l'enseignement obligatoire constitue la clé de voûte de la lutte contre la déperdition scolaire. » (ibid., p.21)

À la lumière de ces fondements des programmes, en l'occurrence le programme de l'enseignement du français, faire face au défi de la déperdition par une évaluation balisée constitue un principe non négligeable dans le cadre de l'enseignement, d'une manière générale, et de l'enseignement du français de manière particulière. Cette évaluation qui insiste sur sa fonction formative ainsi que sur sa fonction certificative, mise sur la complémentarité de ces deux types d'évaluation plutôt que sur leur rupture. Ce processus de complémentarité est indispensable dans la mesure où l'évaluation formative, en tant qu'outil permettant « de mesurer les progrès réalisés et d'apporter les remédiations nécessaires au fur à mesure afin d'assurer leur consolidation » (MEN, 2009b, p.4), prépare les élèves à l'évaluation certificative (épreuve de français de l'examen de fin de cycle primaire) qui revient sur leurs acquis en termes de bilan de l'année. C'est sur la base de l'évaluation formative qui revient sur les développements des élèves, qu'il est possible de déterminer les critères à partir desquels sera établie l'évaluation certificative en tant qu'autre boucle du système de régulation. En effet, l'évaluation formative est la seule à permettre « d'aborder tous les objectifs éducatifs. » (Cardinet, cité par Bonniol et Vial, 2009, p.123), c'est-à-dire à atteindre tous les niveaux d'objectifs, qu'ils soient en rapport avec un niveau de maîtrise (observation de performances isolées) ou en rapport avec un niveau supérieur d'objectifs (observation de transferts de situation de la classe à des situations réelles) (ibid.).

Se tenir à ce rapport entre évaluation formative et évaluation certificative, « le principe de cohérence » (MEN, 2009a, p.33) entre les composantes du dispositif d'enseignement et d'évaluation, est concrétisé à travers ce lien instauré entre l'enseignement et l'évaluation. Par le biais de l'évaluation formative, il est possible de porter un regard rétrospectif sur les apprentissages et, par ricochet, sur les enseignements dispensés. Cela suppose, dans le cadre d'une approche « d'individualisation de l'enseignement » (Allal, 1979, p. 154) qui est en étroite relation avec « la différenciation pédagogique » (MEN, ibid., p. 24), qu'il est question d'une adaptation des procédures de l'enseignant en fonction des difficultés relevées et des progrès observés chez les élèves lors des apprentissages. Considérée comme telle, l'évaluation intéresse à la fois l'apprentissage et l'enseignement dans le sens où elle concerne « les changements apportés chez les élèves en regard des divers aspects de leur formation. » (Scallon, 1988, p.9). Contribuant ainsi à une « articulation entre les caractéristiques des personnes en formation [...] et les propriétés du système de formation [...] » (Allal, ibid.). Dans la même lignée, le Référentiel général des programmes stipule que l'évaluation doit être conduite « à une fonction formative de régulation opérée au niveau de l'élève, lui facilitant l'ajustement de ses stratégies d'apprentissage et au niveau de l'enseignant, le soutenant dans l'adaptation de son enseignement. » (MEN, ibid., p.69)

Ainsi ce croisement entre les formés et le système a pour principale fonction *la régulation* qui est présente au début, pendant et à la fin de la formation. Ces différents points de *la régulation* englobent l'évaluation formative (en plus de l'évaluation pronostique et de l'évaluation sommative) qui, dans le cadre de

l'*épistémê* de la gestion et de l'évolution de ses paradigmes¹⁸, portera son intérêt sur les processus beaucoup plus que sur les produits (Bonniol et Vial, 2009, p.299). Ces développements, sous l'influence des paradigmes relatifs au cognitivisme, au constructivisme ainsi qu'au sociocognitivisme (MEN, 2009a), constituent les références théoriques des dispositifs d'évaluation et de régulation des nouveaux programmes, en l'occurrence, le programme de français. Le dispositif en question prône une nouvelle évaluation en rapport avec l'esprit de l'approche par compétences qui dessine de nouveaux rapports au savoir et une nouvelle « manière de le construire et de l'évaluer » (ibid., p.68).

Ainsi, l'évaluation dans le cadre de cette approche concerne des compétences et dont les savoirs ne sont que des constituants. Selon cette vision de l'objet, la préoccupation majeure ne consiste pas à « mesurer l'acquisition des connaissances enseignées » (ibid., p.69), débouchant sur une classification « en bons ou mauvais élèves. » (ibid.), mais consiste plutôt à mesurer le niveaux de maîtrise des compétences (ibid.). C'est pourquoi, le programme de l'enseignement du français insiste sur la fonction formative de l'évaluation, qui à travers ces trois types (proactive, rétroactive et interactive) (ibid.), met au jour les démarches ou les processus ayant conduit à la régulation. Dans ce sens, le Référentiel général des programmes met en garde contre :

« une réduction de l'évaluation à la fonction certificative (engendrant des comportements chez les élèves relevant du « parcœurisme » et du bachotage), et à ses aspects techniques au détriment de la réflexion sur les présupposés qui sont à la base des ses pratiques. » (ibid.)

Les présupposés dont il est question dans ce passage renvoient aux démarches des apprenants- élèves qui sont censés leur « donner un rôle actif (...) dans l'évaluation de ces processus et de ces stratégies d'apprentissage développant ainsi son autonomie et ses capacités métacognitives. » (ibid.)

Selon ces déclarations du Référentiel général des programmes, il est évident que l'intérêt est accordé aux stratégies cognitives ainsi qu'aux stratégies métacognitives, nécessaires pour le contrôle et pour l'évaluation du processus d'apprentissage, pour l'accomplissement d'une tâche ainsi que pour la résolution d'un problème. Ces dimensions des stratégies sont rendues accessibles suite à leur partage par les pairs et par l'enseignant dans le cadre de « l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation » (ibid., p.73). Cette nouvelle vision de l'évaluation devrait permettre « l'installation de mécanismes qui génèrent chez l'apprenant des comportements de critique et d'autocritique et développe ses compétences métacognitives et relationnelles. » (ibid., p.72)

À l'issue de ces principes théoriques émanant du cognitivisme, du constructivisme et du socio-cognitivisme, il est évident qu'il est fait appel à un nouveau type d'évaluation qui, sans pour autant exclure la fonction certificative, insiste sur la

¹⁸ Il y a lieu de préciser que ce modèle inclut sur un même continuum plusieurs paradigmes en relation avec la maîtrise par objectif, la cybernétique, le structuralisme et le systémisme (Bonniol et Vial, 2009)

fonction formative dans un processus de complémentarité que nous avons explicitée précédemment. Cette nouvelle conception de la mesure des acquis des apprenants introduit « l'évaluation des processus » (MEN, 2009a, p.73) en plus des connaissances. En reliant l'évaluation des connaissances avec l'évaluation des processus, l'objectif est d'évaluer les compétences avec toutes leurs composantes, en d'autres termes, évaluer les processus et les stratégies ainsi que les connaissances qui leur sont consubstantielles.

Vouloir évaluer toutes les dimensions de la compétence, cela suppose qu'elles ont fait préalablement l'objet d'un enseignement ayant permis de les rendre accessibles. Néanmoins, il a été constaté dans les fondements de l'enseignement de la compréhension de l'écrit, que l'accès à ces démarches, qui se fait par le biais de la découverte (principe fondamental du cognitivisme), est implicite. La même remarque s'applique à la régulation de ces mêmes démarches qui se fait par le biais des interactions élèves/élèves et enseignant/élèves. Selon cette optique, il est misé sur l'essai et sur l'erreur comme moyen permettant l'accès aux démarches par le biais de formulation d'hypothèses et par leur remise en question. Ainsi, l'erreur se présente « comme un signal révélateur des stratégies individuelles dans le processus de maîtrise des compétences. Elle doit donner lieu à une réflexion qui permet de tirer le maximum d'informations pour une exploitation didactique en vue d'une remédiation s'attaquant aux causes profondes qui l'ont produite. » (ibid., p.24).

Selon ce passage, le traitement de l'erreur permet certes d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives, non pour des fins d'enseignement explicite mais pour des implications didactiques en lien avec la remédiation. Cette remédiation peut servir sur un double plan à rendre ces stratégies transparentes et à expliciter les critères à partir desquels s'opère l'évaluation. Ce qui devrait aider les élèves à s'auto-évaluer et, par la suite, à s'autoréguler (ibid., p.71). Ainsi, il est possible d'étendre les fonctions de l'évaluation vers sa fonction formatrice qui se préoccupe de faire acquérir les outils d'évaluation aux élèves. Cette idée converge avec l'instruction émise par le Référentiel général des programmes (2009a) et qui concerne l'utilisation des portfolios comme un lien entre l'élève, les enseignants et les parents, et comme un moyen informant sur « le cheminement de l'élève vers la maîtrise de ses compétences, sur ses capacités à se prendre en charge et à s'autonomiser sur le plan de l'évaluation et de la gestion personnelle de ses apprentissages. » (ibid., p.72).

Cette autonomie en évaluation ne sera possible qu'en privilégiant un apprentissage à l'évaluation (Bonniol et Vial, 2009) qui dotera les élèves de critères susceptibles de les conduire à s'auto-évaluer et à s'autoréguler. Cet outillage des apprenants consiste à les munir de moyens en développant leur capacité d'apprentissage métacognitif par le biais de la verbalisation des critères, de la manipulation de tâches afin d'obtenir les produits espérés (ibid.).

Cette vision de l'évaluation qu'à l'institution s'inscrit dans les nouvelles approches théoriques qui misent sur la fonction formative pour l'autonomisation des élèves par la mise en avant de leurs stratégies. Il est même prévu par les injonctions officielles, que ces stratégies soient incluses dans l'évaluation. Seulement, la lecture

du Programme de français de 5^e année (2009b) et du Document d'accompagnement au niveau programme (2009c), tout en mentionnant les types d'évaluation auxquels il fait appel pour rendre compte de l'état des apprentissages et des acquisitions, ne laisse guère apparaître d'indications quant aux critères à partir desquels il est possible d'évaluer les progrès des élèves et de valider leur acquis en compréhension de l'écrit. Cela s'explique par le fait que l'objectif principal de la 5^e année est de préparer les élèves à l'examen final de la 5^e année primaire qui s'articule quasiment autour de la production écrite. La validation des acquis quant à cette activité se fait à partir d'une grille proposée dans les deux documents officiels. Pour l'évaluation certificative de la compréhension de l'écrit, les principes qui la sous-tendent sont tout à fait en harmonie avec les choix théoriques retenus, en l'occurrence l'évaluation à partir de situation-problème. Dans ce sens, le Programme de français de 5^e année déclare :

« Evaluer la compétence de lecteur autonome doit se réaliser dans une situation qui permette le véritable exercice de celui-ci et non dans une situation où il est demandé de prendre la parole, par exemple. La satisfaction au nombre requis de critères permet de considérer la compétence comme acquise. » (MEN, 2009b, p.28)

À l'égard de ce passage, il y a lieu de faire remarquer qu'il n'est guère fait mention de manière explicite de critères en lien avec la compétence à évaluer en compréhension de l'écrit. Les exemples d'épreuves figurant dans le Document d'accompagnement au nouveau programme (2009c) attribuent plutôt à cette activité un barème chiffré. En stipulant que « le critère est une dimension de l'objectif » (Bonniol et Vial, 2009, p.254) et que les compétences visées par l'enseignement de la compréhension se déploient en sous-compétences renvoyant à des objectifs, il est possible de considérer ces sous-composantes comme des critères d'évaluation ainsi que comme des critères permettant la formation. Cet objectif est réalisable dans la mesure où le critère « est en soi un outil pour construire des connaissances procédurales, instrumentales, sans lesquelles le fonctionnement cognitif n'est pas performant. » (ibid., p.265). Dans ce sens, le critère de réalisation répond parfaitement à cette fonction puisqu'il permet de désigner « les outils et les opérations pouvant faire objet d'une appropriation (ibid.). Dans le cadre de la compréhension de l'écrit et dans le cadre de l'enseignement explicite des stratégies, il est possible de faire appel également aux stratégies ainsi qu'aux processus comme des critères qui permettent de rendre compte de la mobilisation de la compétence.

De plus, l'explicitation des critères à des fins d'acquisition et, plus tard, à des fins de régulation, est le reflet d'un modèle didactique bien déterminé. En effet, l'évaluation formatrice, en introduisant l'erreur dans la démarche didactique habituelle qui consiste à revenir sur les représentations des savoirs chez les apprenants ainsi que chez enseignants, s'inscrit elle aussi dans « le domaine de la didactique » (ibid., p.263). De ce fait, « expliciter les critères, c'est donc expliciter (le) modèle didactique de référence. » (ibid.). Ceci devrait aider à déceler les modèles sous-tendant l'évaluation de la compréhension de l'écrit ainsi que les modèles de son enseignement.

Au terme de cette analyse, il est clair que l'évaluation s'articule autour de compétences dont la vérification de l'acquisition ainsi que du développement par le biais de critères de réussite et de critères de réalisation est possible. Dans cette perspective, il est nécessaire de saisir les principes de leur organisation dans le cadre du dispositif d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit.

2.4. Les principes organisateurs du dispositif d'enseignement de la compréhension de l'écrit

Contrairement à une conception encyclopédiste de l'organisation des contenus, qui a tendance à morceler les savoirs en unités isolées, l'entrée par compétences privilégie une organisation en compétences. Cela implique une structuration basée exclusivement sur le développement des compétences des élèves tout au long de leur apprentissage. À la lumière de cette conception d'organisation des dispositifs pédagogiques, il sera question de saisir les principes qui sous-tendent l'organisation du dispositif d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire, et de voir si elle s'inscrit dans cette optique. Cette entreprise s'opère au moyen d'un examen du Référentiel général des programmes, du Programme de français de 5^e année primaire ainsi que du Document d'accompagnement au nouveau programme de français. L'idée est de partir des principes généraux d'organisation de programmes afin de dégager ceux du programme de français et, par ricochet, ceux de la compréhension de l'écrit.

2.4.1. Les principes d'ordre stratégique et d'ordre méthodologique

Le Référentiel général des programmes (ibid.), dans sa section « principes organisateurs des nouveaux programmes » (MEN, 2009a, p.32), préconise deux types de principe, l'un « d'ordre stratégique » (ibid.), l'autre « d'ordre méthodologique » (ibid.). Pour ce qui est du principe relevant de l'ordre du stratégique, l'institution envisage la construction, selon « une démarche prospective » (ibid.), d'une école qui se projettera toujours dans l'avenir en s'appuyant sur les évolutions de la science ainsi que sur celles des systèmes éducatifs à travers le monde. Cette réflexion s'explique par des préoccupations relatives à la qualité de l'enseignement que l'école cherche à dispenser grâce à une perpétuelle mise à jour, tant sur le plan des avancées que sur le plan des moyens permettant la formation du citoyen de demain. Elle se justifie aussi par le fait de réfléchir sur la meilleure façon de doter la société, par l'intermédiaire de son système éducatif, de moyens « d'accès à la culture scientifique, technologique et artistique » (ibid.) afin de faire face aux exigences imposées par les échanges ainsi que par les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Ainsi, afin de permettre au citoyen de demain de relever les défis imposés par une conjoncture internationale en perpétuelle mouvance tant sur le plan des progrès scientifiques que sur le plan des nouvelles technologies, le système éducatif opte pour « une édification de la liberté » (André, 1998, p.19) des citoyens en leur

fournissant les moyens nécessaires. Cette opération d'outillage se fera dans le cadre de programmes organisés en systèmes. Cela suppose un ensemble d'éléments qui entretiennent des rapports de complémentarité. Ces éléments qui sont mis en relation concernent « des objectifs visés avec les situations, les contenus, les procédures appelés à les concrétiser, avec les moyens humains techniques et matériels à mobiliser avec les capacités de l'apprenant et les compétences de l'enseignant. » (MEN, 2009a, p.32). Pour que ces éléments maintiennent leur équilibre dans le système, il est nécessaire que les programmes s'inscrivent dans une dynamique qui doit leur fixer des perspectives à long terme par le biais d'exigences sur le plan méthodologique et technique permettant la prise en charge des objectifs et des missions qui leur sont conférés. L'équilibre des programmes est également maintenu par la prise en charge de leur développement progressif qui doit assurer des alternatives en fonction des progrès enregistrés au niveau de la formation des maîtres, des infrastructures et de la règlementation qui les régit.

En plus de l'aspect progressif et développemental de l'élaboration des programmes, ceux-ci doivent également obéir à une démarche scientifique dans leur constitution, consistant à définir des objectifs à atteindre, à émettre des hypothèses ainsi qu'à se donner « des procédures pour leur mise en œuvre. » (ibid., p.33). Cette démarche permettra aux concepteurs ainsi qu'aux enseignants de juger de « la pertinence des programmes » (ibid.) et de procéder aux ajustements nécessaires.

Quant aux principes d'ordre méthodologique, il est question de construire des programmes en conformité avec le principe de « globalité » (ibid.) qui veille à une prise en compte des compétences globales d'un cycle incarnées par le profil de sortie. L'autre principe auquel doivent veiller les concepteurs de programmes, est la cohérence des éléments constitutifs du curriculum qui se rapportent aux objectifs et aux situations d'apprentissage, aux progressions adoptées, aux moyens et aux supports proposés, aux activités suggérées ainsi qu'aux stratégies d'évaluation correspondantes (ibid.). Cette cohérence touche également les compétences disciplinaires qui doivent être établies en relation avec les compétences des autres disciplines « établies au même niveau » (ibid.). Favorisant dans cette optique le principe de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité. En outre, les programmes doivent répondre au critère de « faisabilité » (ibid., p.34) qui est en étroite relation avec les conditions de leurs réalisations, en l'occurrence les « capacités et besoins des élèves, temps alloués, disponibilité des moyens didactiques, modalités d'organisation, niveau de formation des enseignants. » (ibid.). En plus de la faisabilité des programmes, il y a lieu qu'ils soient rédigés de manière claire afin d'assurer leur accessibilité ainsi que leur utilisation par les enseignants.

La construction des programmes doit aussi prendre en considération le principe d'évaluabilité » (ibid.) qui touche plus précisément l'évaluation des apprentissages des élèves. Celle-ci concerne leur progression tout au long de leur formation et qu'il est possible d'appréhender à travers des situations d'apprentissage, des activités auxquelles ils sont soumis, des performances réalisées et des outils ou des instruments. Ces éléments doivent être mentionnés clairement lors de l'élaboration des curricula. Le dernier principe auquel doit obéir l'édification des programmes est

celui de leur « pertinence externe » (MEN, 2009a) qui veille principalement à faire correspondre entre les objectifs de la formation et les besoins du système éducatif, en d'autres termes à « rapprocher l'enseignement de l'environnement naturel, social et culturel et répondre ainsi aux besoins humains et sociaux et aux nouvelles attentes de la société. » (ibid.). Il y a lieu également de réaliser la pertinence interne des programmes, et qui consiste à mettre en rapport ces mêmes objectifs de formation avec les contenus et les activités d'apprentissage.

L'énoncé par le Référentiel général des programmes (ibid.) de l'ensemble des principes cités précédemment, vise principalement à évoquer le processus d'autonomisation des individus par le biais du système éducatif. Ce processus, qui tend tout au long de la formation à fournir des moyens, vise un développement à la fois sur le plan personnel ainsi que sur le plan social. Ce qui permet d'inscrire, dans ce sens, les programmes dans le curriculum du type centré sur la personne, nommé « The Learner centered ideology » (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009, p.30) ou « l'idéologie centré sur l'apprenant » (ibid.) ainsi que dans le curriculum à orientation sociale, appelé « The social reconstruction ideology » (idéologie de reconstruction sociale) (ibid.). Ces deux curriculums sont respectivement sous-tendus par le courant pédagogique cognitiviste et humaniste ainsi que par le courant pédagogique « critique et citoyen » (Vienneau, 2011, p.64) qui se préoccupe du « savoir vivre ensemble et du savoir devenir (la citoyenneté) » (ibid.). Ces choix curriculaires et théoriques sont en harmonie avec les principes retenus pour l'élaboration des programmes, notamment lorsqu'il est question d'un processus consistant à préparer les futurs citoyens dans le cadre d'une autonomisation planifiée par le système éducatif.

Partie intégrante des programmes du système éducatif, le programme de français de 5^e année primaire, en l'occurrence celui de la compréhension de l'écrit, est soumis aux mêmes principes qui œuvrent dans le but d'une autonomie en compréhension de l'écrit. Ceci est légitime au regard de l'importance de cette activité pour l'accès aux connaissances disciplinaires qui connaissent une prolifération spectaculaire et une complexification dues à l'émergence des (N) TICE. Ce foisonnement et cette complexification des connaissances ont impliqué le rehaussement des standards de littératie (Pierre, 1994) dans le monde. Ainsi, pour répondre à ces impératifs, le programme de français, à travers l'activité de compréhension de texte, adhère à ce processus d'autonomisation qui va apporter des éclairages quant aux principes d'organisation de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit s'ils convergent avec les exigences internes et externes du système éducatif.

2.4.2. Le processus d'autonomisation en compréhension de l'écrit

En se référant au principe de « la globalité » (MEN, 2009a, p.33), l'autonomie en compréhension de l'écrit se construit par l'octroi de compétences qui recouvrent tout le cycle primaire et dont l'aboutissement est à observer au niveau du profil de sortie.

Cela suppose que les compétences qui vont permettre à l'élève de faire face à des situations de lecture de manière autonome vont se constituer selon une « progression spiralaire » (MEN, 2009b, p. 4) qui revient sur les acquisitions de l'année précédente et de l'année en cours. Ce trait spécifique de la progression spiralaire consiste « à traiter à plusieurs reprises au sein du cursus de formation certains mêmes objets de savoir ou certaines mêmes situations-problèmes de communication mais selon des objectifs différents et de plus en plus exigeants. » (Collès, Dufays et Maeder, 2003, p.188). Ce type de progression est également perceptible à travers l'évaluation des acquis des élèves qui se fait de manière régulière tout au long de l'apprentissage en étant diagnostique, formative et sommative (ibid.). Cela devrait permettre de prendre en considération « des rythmes différenciés des apprentissages » (ibid.).

Par rapport à ce type de progression, il s'agit de partir des acquis précédents pour atteindre les acquis à venir. Cela correspond aux deux entrées du dispositif d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit : l'*input* ou le profil d'entrée et l'*output* ou le profil de sortie. Entre le point de départ (input) et le point d'arrivée (output), « il y a le curriculum scolaire (qui a le même sens que parcours) dont la traduction concrète se retrouve dans une de ses composantes : le programme d'études » (MEN, 2009a, p.35). Cette relation entre ces trois points et que nous pouvons considérer sur un même continuum, s'articule autour de compétences en compréhension de l'écrit à installer. Ainsi, il sera question de saisir les bases de cette progression et les rapports qui s'établissent entre les années du cycle.

2.4.2.1. Une complexification croissante des compétences

Selon la progression proposée (**Figure 26**), dans Le document d'accompagnement au nouveau programme de français de 5^e année primaire (MEN, 2009c), les premières compétences à installer en 2^e et en 3^e AP relèvent des compétences langagières de base qui s'articulent autour de la conscience phonologique, de la connaissance des lettres de l'alphabet et du vocabulaire. En plus de ces compétences de base, une compétence en compréhension est prévue mais elle s'appuie sur un travail d'accès au sens de manière globale. Ce qui converge avec les approches descendantes (Smith, 1971, Goodman, 1980) qui misent sur les connaissances antérieures des élèves, en l'occurrence les connaissances linguistiques. Ces compétences à installer en 2^e AP et en 3^e AP constituent le profil d'entrée en 4^e année primaire qui se donne pour objectif un travail sur le déchiffrage en concomitance avec un travail sur la compréhension. Il y a lieu de faire constater que la reprise des compétences de base renvoie précisément à son caractère développemental selon « une complexification croissante » (Tardif, 2006, p.30) qui part des habiletés les plus simples (maîtrise du code phonologique, correspondances graphies/ phonies) aux habiletés de lecture les plus complexes (lire couramment, lire de manière expressive).

Néanmoins, ce développement qui concerne les compétences de base préconise une vision séquentielle de l'évolution des habiletés de compréhension au lieu d'une vision simultanée, vu que l'apprentissage sur la compréhension ne débute

qu'à partir de la 3^e année d'enseignement du français. Ainsi, la tutelle se donne comme premier indicateur de développement « la capacité à lire couramment et de manière expressive ». Pour ce qui est du développement des compétences en compréhension, il est question, d'après la progression de la 4^e année primaire (profil de sortie), de compétences langagières focalisées sur les traitements formels du texte, plus particulièrement, les traitements locaux (décodage et phrastique) et les traitements globaux (textuel et discursif) et de compétences relatives à l'utilisation de la structure des récits. Ces traitements permettent de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises suite à l'exploitation des éléments du paratexte mis en relation avec les connaissances antérieures. Anticiper sur le contenu du texte en activant ses connaissances antérieures est révélateur de la mise en place de processus et de stratégies de compréhension. Par ailleurs, l'utilisation de la structure des récits qui se manifeste par la capacité d'identifier les personnages, les évènements ainsi que le cadre spatio-temporel, est un second indicateur de développement des compétences de compréhension de textes, comme le stipule le modèle développemental des habiletés en compréhension de van den Broek et al. (2005).

1.2 – Progression au primaire :

	ORAL	LECTURE	ECRIT
2 ^e AP – 3 ^e AP Apprentissages premiers	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre globalement un texte oral. - Répondre à une question. - Réagir à une consigne scolaire. - Participer à un échange à deux en utilisant un lexique approprié. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser le code phonologique. - Maîtriser la correspondance graphie/phonie. - Comprendre globalement un texte écrit 	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser la graphie. - Maîtriser la correspondance phonie/graphie. - Répondre à une question par un mot, une phrase. - Ecrire une à deux phrases dans une situation de communication.

Figure 26 : La progression du cycle primaire (MEN, 2006, p.36)

L'autre paramètre permettant de se prononcer sur le développement des compétences, s'articule autour de la capacité à agir suite à un texte lu (**Figure 27**). Cela implique au préalable la construction d'une représentation mentale du texte, qui inclut les informations textuelles ainsi que les connaissances du lecteur. Une fois que cette représentation est édifiée et dont le noyau dur sera l'acte de parole, objet du texte, il est question de transfert qui vise justement à conduire l'élève à réagir dans le cadre d'une situation inédite. L'idée de construction de représentation du texte est reconduite en 5^e AP à travers l'objectif qui consiste à amener les élèves à lire un texte afin de résumer ses éléments les plus essentiels (**Figure 27**). Cette opération de condensation procède, selon les modèles récents de la compréhension (van Dijk et Kintsch, 1983 ; Kintsch, 1988 ; 1998) par hiérarchisation des propositions afin de construire une base de texte ou une microstructure. À un deuxième stade, une réduction de la première hiérarchisation sur le plan sémantique s'effectuera par

élimination ou par généralisation, donnant ainsi lieu à une *macro-sémantique* ou à un résumé de texte. La capacité à résumer un texte fait partie également des compétences visées par le programme de la lecture en 5^e année primaire. Celle-ci suppose la sélection des informations les plus pertinentes et l'élimination des moins pertinentes. Pour y parvenir, il est nécessaire que le texte soit compris au préalable et que les principales idées ainsi que leurs rapports soient identifiés. Dans cette perspective, il est question de mettre en œuvre autant de processus en rapport avec les processus de sélection, d'élaboration, et d'intégration qui constituent en même temps les règles d'élaboration d'un résumé.

1.2– Progression au primaire			
	ORAL	ÉCRIT	
		LECTURE	PRODUCTION ÉCRITE
3 ^e AP Apprentissages premiers	-Comprendre globalement un texte oral. -Répondre à une question. -Participer à un échange à deux en utilisant un lexique approprié. -Réagir à une consigne scolaire. Dire un court texte (poème, comptine, récitation).	-Maîtriser le code phonologique. -Maîtriser la correspondance graphie / phonie. -Comprendre globalement un texte lu.	-Maîtriser la graphie. -Maîtriser la correspondance phonie/graphie. -Répondre à une question par un mot, une phrase. -Différencier et utiliser les différentes graphies (script, cursive, capitale, majuscule).
4 ^e AP Approfondissement des apprentissages	-Réagir dans un échange par un comportement verbal et/ou non verbal approprié. -Répondre à une question. -Poser une question. -Dire un court texte (poème, comptine, récitation).	-Émettre des hypothèses de lecture. -Confirmer ou infirmer des hypothèses de lecture. -Lire un texte pour agir. -Identifier dans le récit, après une lecture silencieuse, les personnages, les événements, le cadre spatio-temporel. -Lire couramment et d'une manière expressive.	-Différencier et utiliser les différentes graphies (script, cursive, capitale, majuscule). -Écrire pour répondre à une consigne d'écriture. -Produire un court texte (20 à 30 mots) adapté à une situation de communication.
5 ^e AP Consolidation des apprentissages	-Réagir à des sollicitations verbales par un comportement verbal ou non verbal approprié. -Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible. -Questionner/ répondre dans le cadre d'une interaction. -S'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel.	-Lire couramment. -Lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation). -Émettre des hypothèses de lecture. -Identifier, après une lecture silencieuse, personnages, actions, résultats, lieux et enjeux. -Lire un texte et en résumer l'essentiel.	-Utiliser les différentes graphies. -Écrire pour dire ce qui a été compris. -Donner un avis sur un texte lu (écrire pour garder des traces). -Écrire pour s'exprimer librement dans des situations de compréhension simples et courantes.

Figure 27 : La progression du cycle primaire (MEN, 2009c, p.4)

À partir du caractère récurrent des compétences dans le cadre de la progression spiralaire, il y a lieu de faire constater que les pratiques prescrites se donnent pour indicateurs de développement :

- des compétences langagières de base en tant que compétence transversale du cycle, assurant dans ce sens la cohérence verticale du curriculum d'enseignement de la compréhension de l'écrit tout au long des années d'apprentissage du français au primaire.

- des compétences de compréhension en lien avec la capacité d'utiliser la structure des récits et cela dès la 3^e année d'enseignement du français jusqu'à la 4^e année d'enseignement du français.
- des compétences de compréhension en rapport avec la capacité de résumer un texte en 3^e et en 4^e année d'enseignement du français.

Par rapport au modèle développemental des compétences en compréhension de l'écrit, de van den Broek et al. (2005), seule la compétence en compréhension de texte concernant l'utilisation de la structure des récits, est prise en charge par le programme de 5^e année primaire. Par contre, les deux compétences relatives à la capacité de produire des inférences et la capacité à auto-évaluer le produit de la compréhension ne sont pas mentionnées dans la progression adoptée au cycle primaire. Cela n'exclut pas leur présence qui demeure même implicite. Il est possible de les déceler à travers les capacités de résumer et de lire un texte pour agir, ce qui ne peut se réaliser qu'après une construction mentale du texte et dont la cohérence est assurée par les inférences. De plus, la représentation mentale en tant que résultat de la compréhension de textes nécessite une auto-évaluation de ce produit qui s'opère tout au long du processus d'élaboration de cette représentation. Ainsi, il est possible de conclure qu'elles sont intégrées dans les compétences diffusées par les pratiques prescrites.

Par rapport au modèle cognitif d'apprentissage dont se réclame Tardif (2006), ces compétences ne sont pas accompagnées d'un modèle spécifique à chacune d'elles. Ce qui ne permet pas de déterminer les étapes de leur développement ou, en d'autres termes, « une trajectoire de développement » (ibid., p.58). Par ailleurs, il y a lieu de préciser que la présence de ce modèle aide aux choix des situations d'apprentissage ainsi qu'aux choix des situations d'évaluation qui malheureusement ne figurent pas avec les compétences proposées dans la progression de 5^e année primaire. En l'absence de situations d'apprentissage et d'évaluation qui contextualisent les compétences, ces dernières demeurent virtuelles.

Pour s'en tenir à cette analyse de la progression de 5^e année primaire, les compétences retenues pour acquérir une autonomie en lecture aux élèves se présentent comme suit :

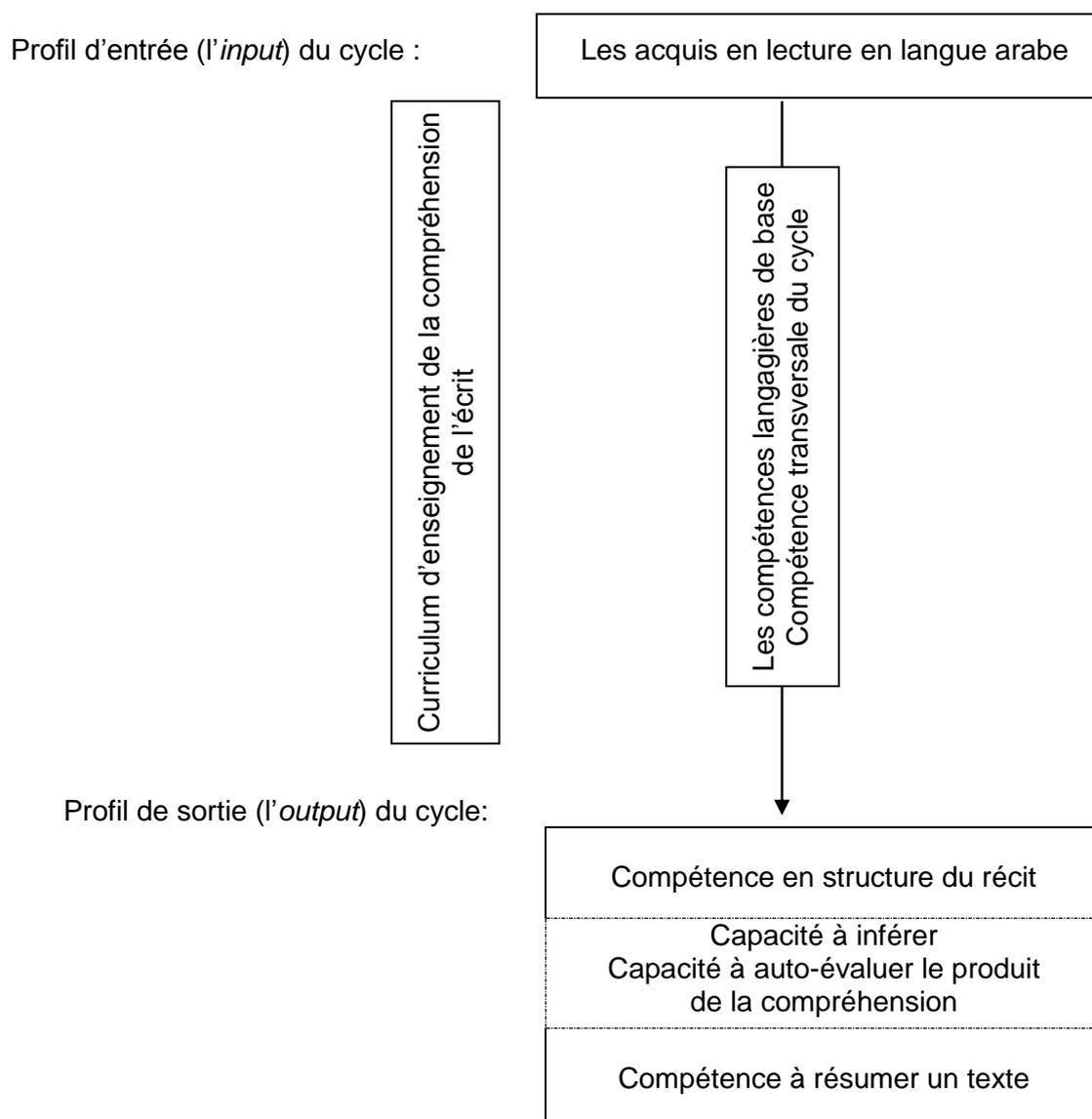
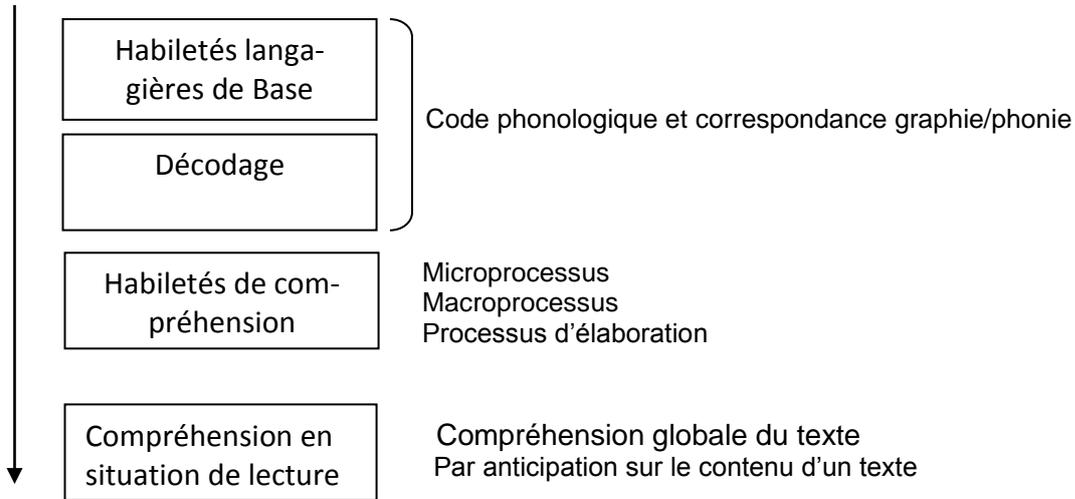


Figure 28 : Les compétences du cycle primaire à la lumière du modèle développemental des habiletés de compréhension de van den Broek et al. (2005)

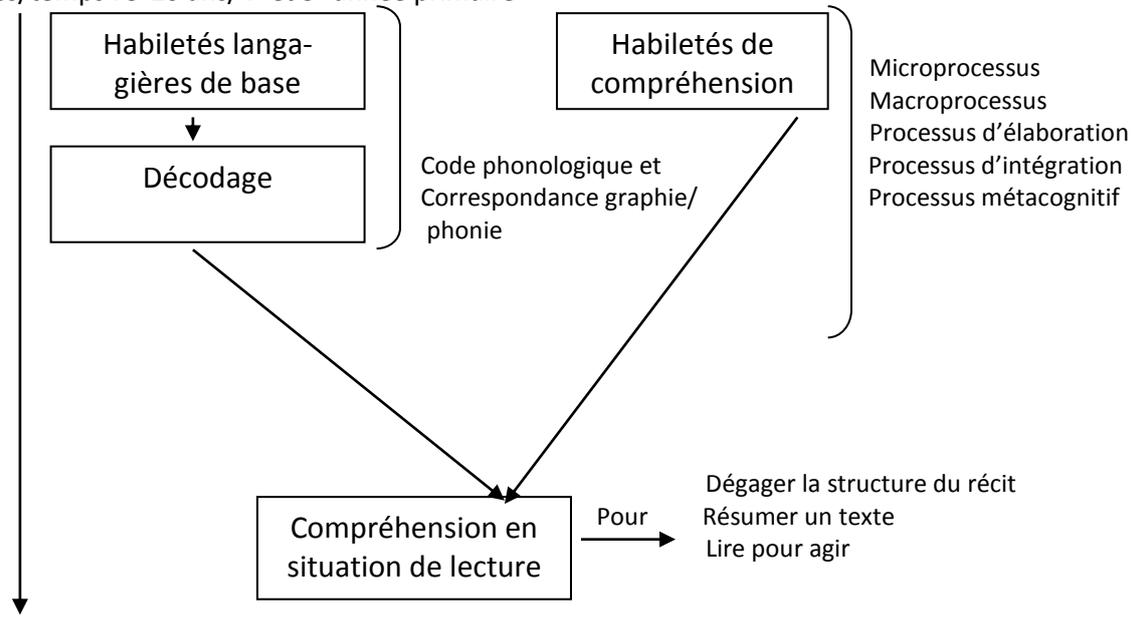
En comparant ces compétences du cycle de primaire au modèle développemental des habiletés de compréhension de van den Broek et al. (2005), les pratiques prescrites prévoient les développements suivants :

Âges/temps : 7-8 ans/ 2^e et 3^e année primaire



Vision **séquentielle** du développement des habiletés de compréhension pour les deux premières années d'enseignement du français

Âges/temps : 9-10 ans/4^e et 5^e année primaire



Vision **simultanée** du développement habiletés de compréhension pour les deux dernières années d'apprentissage du cycle primaire

Figure 29 : Le développement des habiletés de compréhension de textes au cycle primaire (van den Broek et al., 2005)

En préconisant ce type de progression qui vise à installer au préalable des compétences langagières de base, les pratiques prescrites privilégient la thèse des travaux qui insistent sur une automatisation des processus d'accès lexical et la reconnaissance des mots comme un préalable à la compréhension d'un texte. De plus, les pratiques prescrites de compréhension de l'écrit, misent sur une découverte implicite des habiletés et des stratégies en rapport avec les inférences ainsi qu'avec l'auto-évaluation du processus interprétatif dont l'importance n'est pas négligeable aux yeux de l'enseignement stratégique qui a pour cadre intégrateur l'autorégulation.

2.4.2.2. Une progression en évaluation

La progression du cycle primaire présentée précédemment fait appel à des stratégies d'évaluation susceptibles de rendre compte du niveau de maîtrise et de développement des compétences, objet d'enseignement en compréhension de l'écrit. Ces modalités d'évaluation prennent leur essence dans le profil de sortie, dans la mesure où il « fournit les critères et les indicateurs d'évaluation terminale. » (MEN, 2009a, p.36). Toutefois, comme nous l'avons déjà signalé dans la section concernant les fondements de l'évaluation, l'évaluation certificative est construite sur la base de l'évaluation formative censée toucher à tous les objectifs d'apprentissage, du fait de son caractère récurrent dans le processus d'enseignement de la compréhension de l'écrit. Ces objectifs sont vérifiés dans le cadre de l'évaluation formative au moyen de situations-problèmes (MEN, 2009c). Telle qu'elle se présente, la situation-problème vise la mobilisation, la sélection l'articulation, la mise en œuvre d'un ensemble de ressources, l'ajustement, et l'accomplissement d'une tâche (Décret du 24 juillet 1997 indiquant les missions de l'école pour la Belgique Francophone, Programme de formation de l'école Québécoise, 2000 ; Perrenoud, 1997, Rey, 1996; cités par Rey, 2006 ; Tardif, 1994 ; Roegiers, 2004).

Les opérations mobilisées en situation-problème renvoient à une mise en œuvre de compétences dont la manifestation est impérativement située en contexte. Cette mise en œuvre inclut les démarches poursuivies par les élèves afin de résoudre ou d'accomplir une tâche de lecture. Tenant compte de ces éléments théoriques relatifs à l'exercice de la compétence ainsi que de la dimension « transdisciplinaire comportementale » du profil de sortie, qui est « centrée sur l'élève et ses démarches intellectuelles et socio-affectives » (MEN, 2009a, p.36), les pratiques prescrites d'évaluation s'appuient sur une double démarche qui prend en considération la production des élèves ainsi que le processus ayant permis l'atteinte de cette production (ibid.). Dans ce sens, disposer « d'une trajectoire de développement » (Tardif, 2006, p.58) de la compétence s'avère nécessaire afin de déterminer les balises et les repères qui permettront de poursuivre cette évolution. Les jalons dans le cadre de l'évaluation de la compréhension seront les critères de réussite alors que les repères concernent les critères de réalisation.

Pour le Programme de français (MEN, 2009b) ainsi que pour le Document d'accompagnement au programme de 5^e année primaire (MEN, 2009c), il est certes fait mention des types d'évaluation permettant de mesurer les acquis des élèves. Néanmoins, force est de constater qu'il n'est nulle question pour la compréhension de l'écrit, d'une progression en termes de critères traduisant les démarches à poursuivre afin d'atteindre les compétences à installer. Cette remarque parvient suite au postulat de base énoncé dans notre cadre méthodologique concernant l'élaboration des dispositifs de formation et dont l'organisation est établie à partir du cheminement de l'apprenant pour atteindre la compétence visée.

Cette progression des compétences traduites en termes de critères d'évaluation, est justifiée par le fait que les stratégies cognitives, métacognitives et autorégulatrices sont des objets d'enseignement dans le cadre de l'enseignement stratégique en compréhension de l'écrit. En tant qu'opérations mises en œuvre pour accomplir des tâches de lecture ou pour faire face à une situation de lecture, les stratégies de compréhension de texte dans le cadre « du dispositif pédagogique opérationnel (D.P.O.) » (Bonniol et Vial, 2009, p. 198) correspondent « aux opérations » (ibid.) qui traduisent les « actions disciplinaires » (ibid.) ou les capacités à développer chez les élèves. Cela suppose que les compétences de la progression de l'enseignement de la lecture/compréhension sont à traduire à un premier niveau en actions disciplinaires, et à un deuxième niveau en opérations. Cette entreprise opère dans le but d'un apprentissage des processus par le biais d'exercices qui permettent à l'élève de manipuler des éléments de la tâche dans une perspective d'acquisition de la démarche ou du processus en question (ibid.).

Cette démarche ou ce processus s'inscrit dans la perspective d'acquisition « des habiletés des experts » (ibid.) ou de l'enseignant par les élèves. Ce qui œuvre dans le but d'une réconciliation entre l'enseignement et l'apprentissage. Pour cela, il est nécessaire de passer du niveau de « la logique de la discipline » (ibid.) (ou en d'autres termes (ibid.) « le domaine des savoirs » (ibid.)) au niveau « de la logique de la tâche » (ibid.) ou « au domaine des savoir-faire » (ibid.).

À la lumière de cette structuration des programmes, qui prend pour cadre l'évaluation « formatrice », il est possible d'aligner en parallèle à une progression des compétences, objet d'enseignement de la compréhension de l'écrit, une progression des mêmes compétences en termes d'opérations qui constitueront en même temps des critères d'évaluation. Dans le cadre de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire, cette progression peut être élaborée en inférant les stratégies et les processus que peuvent convoquer les compétences mobilisées par le programme de français de 5^e année pour leur exercice. En se référant à la grille de stratégies de Deschênes (1991) et au modèle du lecteur (Turcotte, 1994), il est possible de schématiser la progression en termes de critères comme suit :

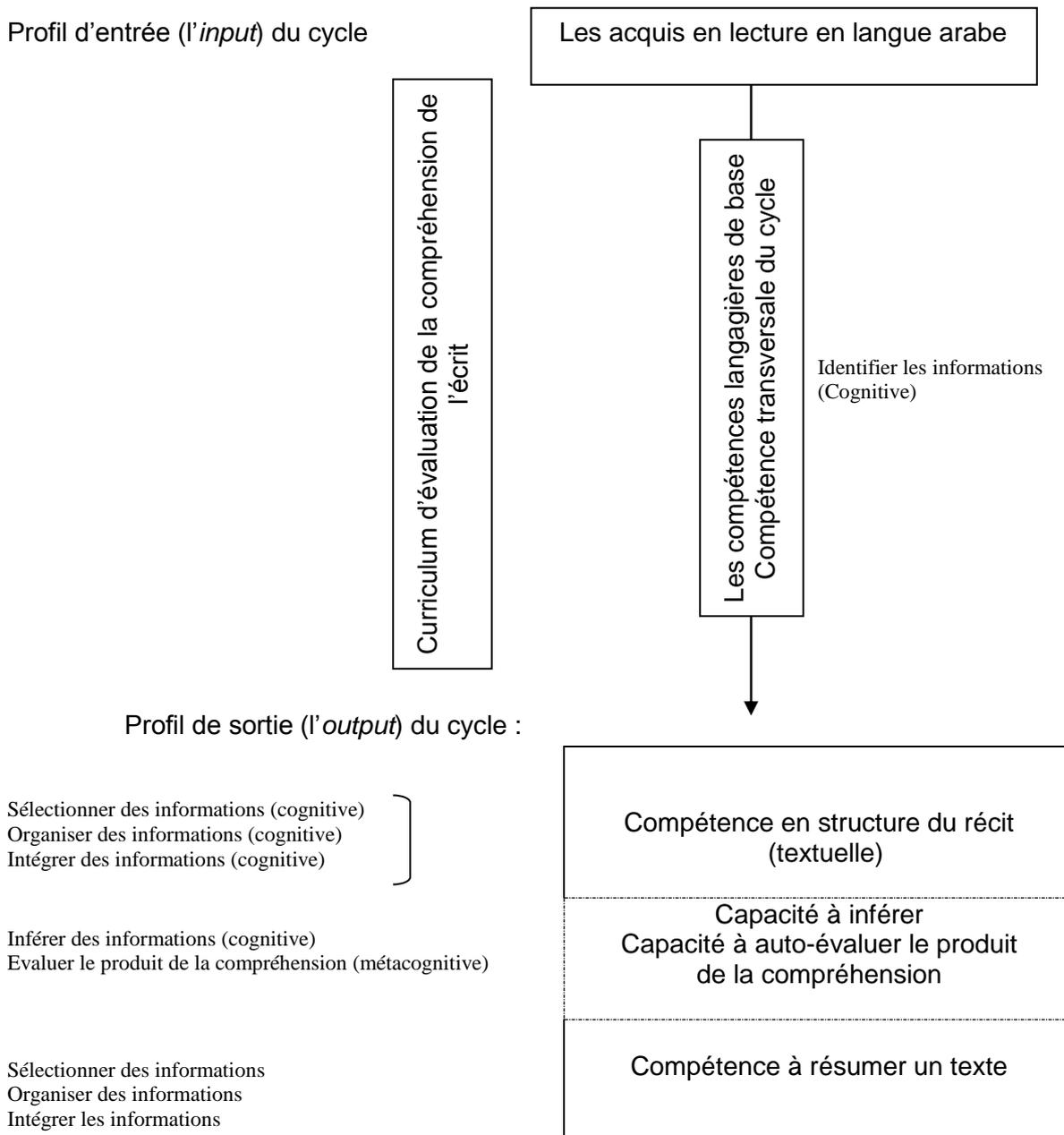


Figure 30 : Les compétences du cycle primaire traduites en termes de stratégies de compréhension de texte

Cette traduction des compétences de cycle en termes de stratégies laisse apparaître les dimensions cognitive et métacognitive des opérations à déployer pour atteindre la compétence visée. Ces dimensions sont au cœur des instruments d'évaluation tels que les préconise le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (MEN, 2009d). Les instruments en question qui se réclament « d'une évaluation authentique » (ibid., p.102), exigent une prise « en considération des stratégies cognitives et métacognitives utilisées par l'apprenant » (ibid.) dans la correction. D'autres exigences sont à satisfaire en ce qui concerne, le contexte d'évaluation,

l'objet à évaluer, le rôle des connaissances, les situations d'évaluation, le temps d'évaluation, les tâches d'évaluation ainsi que les modalités d'élaboration d'une évaluation. À ce propos, Le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (MEN, 2009d) définit les critères suivants :

- « - l'évaluation ne contient que des tâches contextualisées ;
- L'évaluation porte sur des problèmes complexes ;
- L'évaluation doit contribuer à ce que les étudiants développent davantage leurs compétences;
- l'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires
- Il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement lors de l'évaluation des compétences;
- La tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation ;
- L'évaluation exige une certaine forme d'élaboration avec les pairs ; » (p.102)

Selon les critères cités ci-dessus (**Tableau 23**), l'évaluation en tant que situation- problème est privilégiée dans le sens où elle figure parmi les outils proposés aux enseignants dans le Guide méthodologique de l'évaluation pédagogique (MEN, 2009d). Pour vérifier que l'élève est capable de résoudre une situation problème, le document en question suggère des objectifs à atteindre, incarnés par des critères relatifs aux démarches empruntées et au contrôle de ces mêmes démarches. Il avance également d'autres critères en lien avec le choix efficace des ressources et des démarches, avec l'auto-évaluation ainsi qu'avec le transfert dans d'autres situations. Ce qui converge avec les principes de l'enseignement des stratégies en compréhension de l'écrit et plus précisément avec l'autorégulation comme cadre intégrant à la fois la maîtrise des démarches ainsi que l'évaluation de leur utilisation (la démarche qu'il utilise est efficace, il sait contrôler sa démarche). Le critère « Il sait reconnaître les éléments de réussite » renvoie à un autre principe de l'autorégulation et qui concerne l'autoévaluation. L'ensemble des procédures représentées par ces critères a fait l'objet d'une planification préalable assurée par une capacité à reformuler le problème. Cela suppose une analyse de la tâche ou du problème à résoudre en se faisant une idée sur cette tâche, en identifiant les objectifs de lecture et en planifiant les démarches à mettre en œuvre.

L'élève sait résoudre un problème		
	Oui	Non
Il sait reformuler le problème		
Les éléments qu'il choisit pour le résoudre sont pertinents		
La démarche qu'il utilise est efficace		
Il sait contrôler sa démarche		
Il sait reconnaître les éléments de réussite		
Il sait transposer sa démarche à d'autres situations		

Tableau 23 : L'outil d'évaluation proposé dans le Guide méthodologique (MEN, 2009d, p.103)

Selon les caractéristiques de l'évaluation préconisée, de l'outil qui lui correspond ainsi que de la possibilité de traduire les compétences de compréhension de texte en stratégies et en processus, il est clair que les injonctions officielles optent

pour un savoir-agir et pour un exercice effectif des compétences. En témoigne la prescription des démarches comme objet à tenir compte lors de l'évaluation. La situation-problème comme moyen d'évaluation conforte également l'idée d'action puisqu'elle est le lieu des mobilisations par excellence.

Parmi ces mobilisations, il faut noter les connaissances disciplinaires (MEN, 2009d) ou les connaissances déclaratives dont l'usage n'est plus fortuit, mais fonctionnel (ibid.). En d'autres termes, les connaissances sont mises au service de la résolution du problème auquel est confronté l'élève. Il est question aussi de mobilisations relatives aux démarches représentées par les stratégies comme composante essentielle des compétences visées par la progression au primaire et dont l'importance n'est pas des moindres dans l'acquisition de l'autonomie. Les stratégies de compréhension de texte dont il est question à partir des compétences visées en 5^e année primaire recouvrent l'identification, la sélection, l'organisation ou la structuration, l'intégration, et le transfert d'informations.

Compte tenu de ces injonctions qui répondent aux principes d'une évaluation qui rend compte du développement des compétences au moyen des démarches déployées (stratégies et processus de compréhension) et compte tenu des compétences retenues dans la progression de 5^e année primaire, il y a lieu d'approcher leur prise en charge en termes de processus d'enseignement et d'évaluation à la lumière de l'enseignement stratégique. Ces pratiques seront abordées à partir des entrées suivantes du dispositif :

- Le processus d'enseignement qui s'articule autour :
 - o des objets d'enseignement
 - o des modèles d'enseignement
 - o des médiations
 - o des supports (les textes)
 - o des approches d'enseignement
 - o des situations d'enseignement
- Le processus d'évaluation qui s'organise autour des
 - o des objets d'évaluation
 - o des systèmes d'évaluation
 - o des médiations
 - o des supports (textes)
 - o des méthodes d'évaluation
 - o des situations d'évaluation

L'objectif de cette analyse est de revenir sur chaque élément présenté afin de vérifier la compatibilité des hypothèses posées dans le cadre de cette recherche avec ces données recueillies. Cette vérification empirique concerne les objets et les modèles d'enseignement et les systèmes d'évaluation qui sont au cœur du curriculum prescrit. Cet examen va permettre, à travers les objets d'enseignement et d'évaluation, à travers l'arrière-plan théorique des modèles d'enseignement et des systèmes d'évaluation et à travers les ressources qui les accompagnent, de vérifier leur degré de cohérence interne ainsi que leur degré de rapprochement ou non de l'enseignement explicite de la compréhension de l'écrit.

3. Les pratiques prescrites de l'enseignement de la compréhension de l'écrit

L'examen des fondements du dispositif d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire a mis au jour le cadre général dans lequel s'insère l'enseignement de la compréhension de l'écrit et qui est en étroite relation avec les principes du socioconstructivisme et de la pédagogie de l'intégration. Ces choix théorique et pédagogique qui insistent sur les dimensions cognitive et sociocognitive de l'apprentissage ainsi que sur les compétences à développer au cours du cycle primaire, rappellent en grande partie les bases de l'enseignement stratégique. Les bases en question concernent l'autonomie de l'apprenant par le biais de son outillage sur le plan des représentations des apprentissages et sur le plan des moyens de la mise en œuvre de cet apprentissage. Ces moyens concernent la compréhension des apprentissages et l'acquisition de stratégies. L'accès à ces deux outils est prévu dans les injonctions par les interactions, la verbalisation, l'erreur, la découverte, la variabilité des situations d'apprentissage, l'appropriation de critères d'évaluation, etc.

Face à ces fondements de l'enseignement de la compréhension de l'écrit et du français de manière générale, il est nécessaire de saisir leur manifestation en termes de pratiques prescrites destinées aux enseignants. L'étude de la mise en œuvre des assises du dispositif d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit s'inscrit dans une perspective organisationnelle et méthodologique susceptible de garantir la cohérence de ses fondements avec les constituants du curriculum prescrit. Celui-ci recouvre les pratiques d'enseignement ainsi que les pratiques d'évaluation et chacune de ces pratiques englobe à son tour plusieurs entrées. Les sections suivantes feront état en détail des entrées de chaque prescription.

3.1. Le processus d'enseignement de la compréhension de l'écrit

Considérer l'enseignement de la compréhension de l'écrit comme un processus, c'est admettre l'idée du rapport qui unit l'enseignant et les élèves dans le but d'une acquisition des apprentissages visés par le curriculum prescrit. Cette interaction met en œuvre du côté de l'enseignant un ensemble d'interventions et de démarches susceptibles d'atteindre les objectifs tracés pour l'enseignement de la compréhension de l'écrit. Dans ce sens, plusieurs éléments entrent en jeu et s'articulent autour des savoirs qui sont au cœur de cet enseignement, des modèles de lecture/compréhension, des situations d'apprentissages, des approches d'enseignement, des supports et des médiations mises en pratique. L'analyse de ces éléments a pour principal dessein de dégager les objets d'enseignement de la compréhension de l'écrit et les modèles théoriques qui les sous-tendent.

Cette entreprise se fait à partir de l'usage dont il est fait de la notion de compétence dans les pratiques prescrites. Ainsi, cet usage est à chercher dans les référentiels des compétences, présents dans le Référentiel général des programmes (MEN, 2009a), le Programme de français de 5^e année primaire (ibid., 2009b), le document

d'accompagnement au nouveau programme (ibid., 2009c) et le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009d). Pour ce faire, l'entrée par la définition de la notion de compétence (Dolz et Ollagnier, 2002) est retenue dans cet examen des injonctions officielles. Les définitions dégagées vont être comparées avec les définitions de la compétence en compréhension de l'écrit. L'enjeu est de souligner les décalages qui peuvent exister entre ces définitions afin de faire ressortir des convergences ou des divergences.

3.1.1. L'entrée par la définition de la notion de compétence

L'introduction des « compétences » dans le contexte scolaire se recoupe avec les principes retenus dans le cadre du curriculum d'enseignement du français en 5^e année primaire et qui s'articule autour de l'autonomie de l'apprenant. En effet, l'entrée par les compétences, en mettant « l'accent sur le développement personnel et social de l'élève » (MEN, 2009b, p.2) œuvre « dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs » (ibid.). Ainsi, cette nouvelle approche dessine de nouveaux rapports aux savoirs et une nouvelle place à l'apprenant. Dans la même lignée, le Référentiel général des programmes déclare que :

« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centré sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basées sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. » (p.23)

En mettant l'élève au cœur de ses apprentissages, l'importance est accordée aux actions qu'il entreprend telles que « chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des situations... » (ibid.) dans le cadre de situations-problèmes, susceptibles d'être rencontrées dans sa vie de tous les jours. Ces situations-problèmes « composant des situations d'apprentissage sont l'occasion d'installer des compétences. » (ibid.). Celles-ci recouvrent dans le Référentiel général des programmes (MEN, 2009a) les définitions suivantes :

« La compétence étant définie comme la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, des savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. » (ibid.)

« D'une manière générale, la compétence est définie comme une savoir-agir responsable et valide consistant à savoir mobiliser, intégrer un ensemble de ressources (connaissances, procédures, schèmes mentaux, attitudes et comportements) dans un contexte donné pour résoudre une situation-problème appartenant à la famille des situations-problèmes rencontrées. » (ibid., p. 37)

Pour le Programme de français de 5^e année primaire, les compétences sont définies comme étant :

« Un ensemble de savoirs, de savoir-faire et savoir-être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir des situations- problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement des acquis (soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches. » (MEN, 2009b, p. 3)

Selon ces documents officiels, les définitions de la compétence, qui renvoient à son acception générale, s'accordent sur le fait qu'il s'agit d'un savoir agir qui consiste à mettre en œuvre des opérations de mobilisation et d'intégration de ressources dans le but de venir au bout d'une tâche ou d'une résolution de problème. Ces définitions précisent également la nature des ressources en question qui regroupent des connaissances, des procédures, des schèmes mentaux, des attitudes et des comportements. Il est également à préciser à partir de ces mêmes définitions les rapports existant entre les compétences et les ressources qui ne sont en fait que consubstantielles à ces compétences. Par ailleurs, il y a lieu de signaler que les ressources dont il est question dans ces définitions peuvent faire l'objet d'un enseignement, comme le stipule la définition de la compétence selon le Programme de Français en 5^e année primaire (MEN, 2009b). Celui-ci envisage d'en faire un objectif d'apprentissage dans la perspective de conduire les élèves à construire et à organiser leur savoir.

En outre, cet enseignement converge avec l'objectif de l'enseignement du français en 5^e année primaire qui vise à « amener l'apprenant à articuler différents acquis en vue de les mobiliser dans des situations de communication variées » (ibid., p.5). La capacité à mobiliser, qui revient quasiment dans toutes les définitions et même dans les objectifs généraux de l'enseignement du français en 5^e année primaire, est une opération fondamentale dont la réussite consiste dans le choix judicieux des connaissances nécessaires, qu'elles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles. La résolution du problème ou la réalisation d'une tâche doit également son efficacité à la capacité d'intégrer les ressources mobilisées. Rappelons que l'intégration selon Roegiers (2000) est l'opération qui consiste à corréliser des éléments dissociés au départ. Le propre de cette procédure est de ne pouvoir se concrétiser que dans le cadre de situations complexes (ibid., 2004).

Les définitions de la compétence retenues en contexte institutionnel convergent parfaitement avec sa définition dans le champ de l'éducation, mobilisée dans le cadre théorique de cette recherche et qui est considérée comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situation » (ibid., p.107). Néanmoins, la définition du Programme de français de 5^e année primaire par rapport à cette définition ne fait pas mention de l'intégration comme opération indispensable dans le cadre de l'exercice de la compétence. Néanmoins, cette omission ne remet pas pour le moins en question le caractère opératoire de la compétence, mais occulte plutôt une action fondamentale pour l'accomplissement de la tâche.

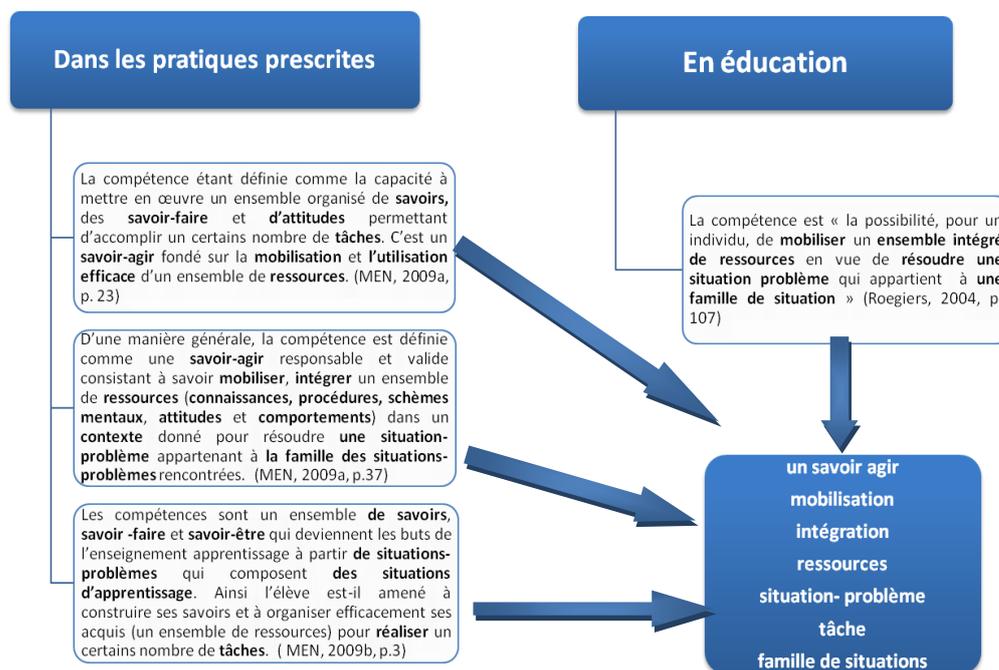


Figure 31 : Les définitions de la compétence dans son acception générale.

Dans son acception particulière, la compétence en compréhension de l'écrit se présente, dans Le Programme de français de 5^e année (Figure 32), en macro - compétence ayant pour objectif de conduire les apprenants à « lire et comprendre un texte tout en développant un comportement de lecteur autonome.» (MEN, 2009b, p.6), et en micro-compétences visant la construction du sens au moyen du paratexte et d'indices textuels, et la lecture expressive (ibid.).

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome.	Construire du sens à l'aide d'éléments de la paratexte (silhouette, références, illustration).
	Construire du sens à l'aide d'indices textuels.
	Lire de manière expressive.

Figure 32 : Les compétences de compréhension de l'écrit en 5^e année primaire (MEN, 2009b, p.9).

Pour le domaine du savoir-lire, elle « serait [...] un système de connaissances déclaratives ainsi que conditionnelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace. » (Tardif, 1994, p.83). Cette même compétence ne prend son véritable sens que si elle fait interagir un ensemble de compétences (Cèbe et Goigoux, 2009) dont la manifestation et le développement sont tributaires d'une interaction

simultanée entre un lecteur, un texte et un contexte (Tardif, 1994, p.87). Les compétences en question renvoient aux compétences de décodage, linguistiques, textuelles, référentielles et stratégiques (Cèbe et Goigoux, op.cit.).

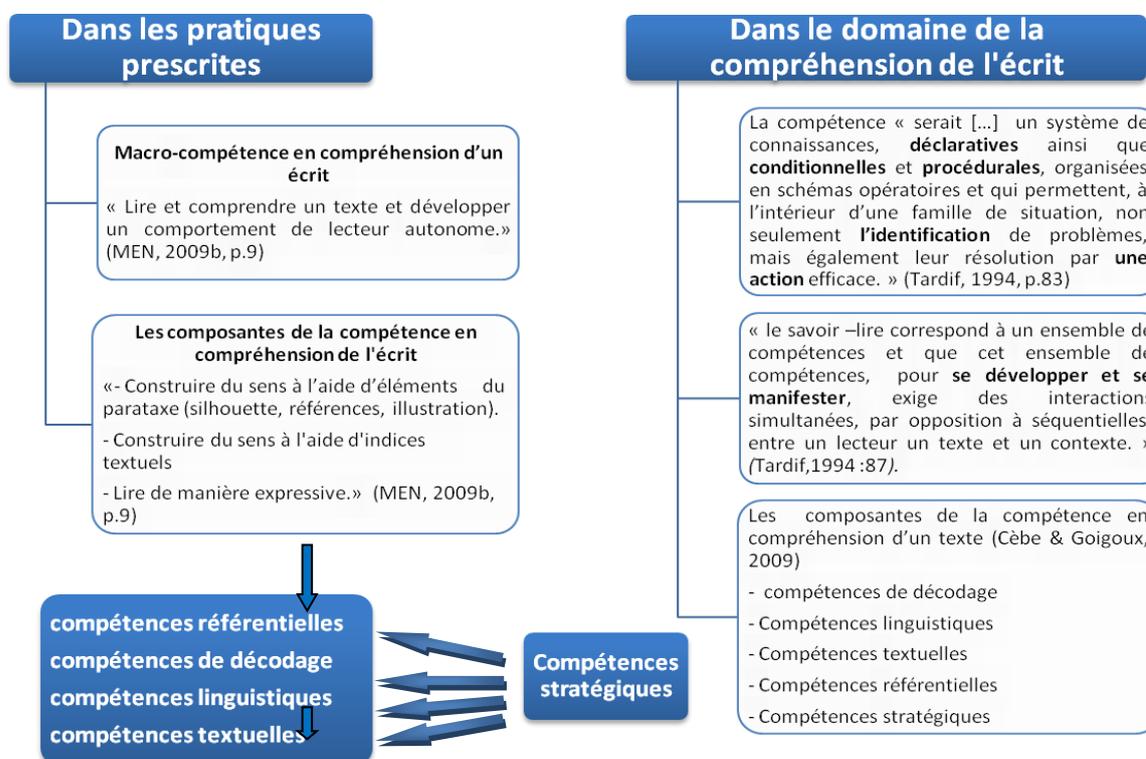


Figure 33 : Les définitions de la compétence dans son acception particulière

À s'en tenir à ces définitions et en comparaison avec celles sélectionnées dans le cadre de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire, les composantes de la compétence en compréhension de textes autour desquelles s'articulent les pratiques prescrites de la compréhension de l'écrit, concernent la compétence référentielle relative aux connaissances des lecteurs sur le monde et sur l'univers des textes. Celles-ci interviennent afin de faire appel en mémoire aux connaissances du lecteur sur les éléments du paratexte ainsi que sur les types de texte afin d'émettre des hypothèses de sens. La confirmation de ces hypothèses s'opère au moyen de l'intervention de la compétence de décodage, la compétence linguistique ainsi que la compétence textuelle. Cela implique, d'une part, la mise en œuvre de « traitements locaux » (Cèbe et Goigoux, 2009, p.7) qui s'opèrent au niveau des mots et des phrases et dont l'accès au sens permet la construction d'une microstructure au moyen des processus inférieurs (microprocessus). D'autre part, il est question de mise en œuvre de « traitements globaux » (ibid.) dont l'aboutissement est la construction d'une macrostructure, qui une fois intégrée aux connaissances antérieures du lecteur, permet l'élaboration d'une représentation mentale du texte.

Néanmoins, ces traitements dégagés à partir des compétences retenues dans le cadre des pratiques prescrites de la compréhension de l'écrit ne sont possibles qu'au

moyen de la compétence stratégique qui englobe les « connaissances procédurales », (Tardif, 1994, p.83) incluant à leur tour les stratégies cognitives qui permettent au lecteur de mettre en relation les différents types d'informations émanant des différents niveaux du texte et d'établir des liens entre ses connaissances antérieures et les données textuelles. Ces dernières mises en relation permettent la construction de représentations provisoires dans la mesure où la compréhension est contrôlée et évaluée au fur à mesure que le lecteur avance dans le texte. Cela donne lieu à des remédiations grâce à « des activités stratégiques » (Cèbe et Goigoux, 2009, p.7) afin de faire face aux difficultés rencontrées et qui sont identifiées au moyen de stratégies métacognitives.

Suite à ces traitements et à ces mises en œuvre de stratégies, exigés par l'activité de compréhension, il s'avère que les compétences stratégiques (Cèbe et Goigoux, 2009) sont à la charnière des autres compétences (de décodage, linguistiques, textuelles et référentielles) (ibid.) et le moteur des différents traitements opérés grâce à leur mobilisation simultanée. L'importance de cette compétence est mise en évidence par les pratiques prescrites et plus précisément à travers le document d'accompagnement au nouveau programme qui insiste sur le fait qu'il faut « poursuivre et approfondir les apprentissages de la lecture/compréhension par l'adoption de stratégies de lecture. » (MEN, 2009c, p.11). La finalité étant de rendre les élèves capables de les mobiliser avec des compétences antérieures pour parvenir à interroger un texte (ibid., 2006). Néanmoins, les pratiques prescrites ne donnent aucune indication concernant leur nature, leur type, leur rôle, leur importance pour le processus interprétatif ainsi que les modalités de leur utilisation.

À partir des composantes de la compétence générale, telles que hiérarchisées dans le programme de français de 5^e année primaire, il est clair que l'institution insiste pour l'accès au sens du texte sur un modèle de lecture interactif où la signification s'élabore à partir d'un traitement qui s'appuie sur des connaissances stockées par le lecteur et à partir de l'encodage des unités linguistiques de base en passant par l'identification des lettres, des syllabes, des mots et enfin des phrases. Mettant ainsi l'accent seulement sur les processus inférieurs de la compréhension et sur les connaissances déclaratives (Fijalkow, 1995) contrairement à ce qu'exige l'activité de compréhension d'un texte afin de garantir l'autonomie du lecteur. Ces exigences se révèlent à travers la capacité à mobiliser des connaissances conditionnelles et de connaissances procédurales (stratégies cognitives et métacognitives). Ces dernières, en dépit de leur importance dans l'identification et dans la résolution du problème, ne sont pas à l'ordre du jour des textes officiels pour lesquels il est plutôt question de stratégies d'enseignement (Rui, 2000) en lien avec « des stratégies de lecture sélective : exploration, écrémage, repérage, balayage » (MEN, 2008, p.19-22).

Ainsi, en privilégiant un modèle de lecture axé sur le déchiffrage, comme préalable pour construire le sens d'un texte et en l'absence d'un enseignement/apprentissage explicite des stratégies de compréhension, les pratiques prescrites ne tiennent pas compte des modèles interactifs (Van Dijk et Kintsch, 1983) qui répondent parfaitement aux exigences de la compréhension d'un texte en tant que situation - problème. À partir de cette analyse des définitions de la notion de

compétence, il est évident que celles mobilisées dans le cadre des textes officiels sont en décalage avec celles des théories récentes de la compréhension d'un texte au niveau du flou ou de l'ambiguïté qui existent autour de la compétence stratégique.

3.1.1.1. Mise en perspective des notions de compétence

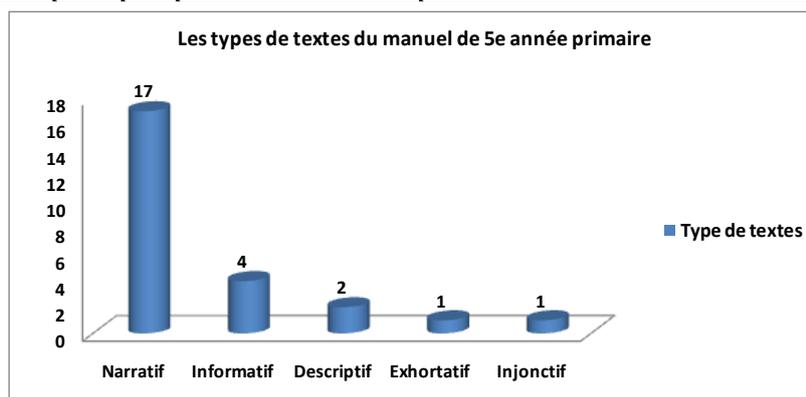
Le passage en revue des définitions de la notion de compétence que ce soit dans son acception générale ou dans son acception spécifique au domaine de la compréhension de l'écrit diverge, au niveau de l'enseignement de la composante stratégique qui, en dépit d'une reconnaissance institutionnelle, s'avère confuse sur le plan définitoire et implicite sur le plan de la transmission. Les autres composantes mises en évidence par les pratiques prescrites se recoupent avec celles identifiées dans le champ de la compréhension de l'écrit. Reste seulement à déterminer leur mode de transmission et d'organisation. Ainsi, dans une perspective de cohérence interne entre les éléments du système ou du dispositif d'enseignement de la compréhension de l'écrit, et plus particulièrement entre les intentions et les mises en pratiques de ces compétences, il sera question dans ce qui suit, d'une analyse des questions accompagnant l'activité de compréhension de texte dans le manuel scolaire. Le but est d'identifier les mobilisations possibles en termes de stratégies et de processus afin de dégager les compétences ciblées par ces questions ainsi que leur structuration interne en vue de quelle construction du sens.

3.1.1.1.1. Les mobilisations des questions du manuel scolaire

Préalablement à une présentation des résultats de l'analyse des questions accompagnant les textes de l'activité de compréhension de l'écrit dans le manuel scolaire, il y a lieu de procéder à une présentation des textes objets de cette analyse.

3.1.1.1.2. Les supports du manuel scolaire

Le manuel de 5^e AP est constitué de 24 textes didactisés, répartis en 17 textes narratifs, en 04 textes informatifs, en 02 textes descriptifs un texte exhortatif et un texte injonctif (**Figure 34**). Dans ce manuel, le texte narratif se place en tête par rapport au type informatif. La prépondérance de ce genre textuel par rapport aux autres genres dans ce palier de scolarisation se justifie par le fait qu'il s'adapte mieux à cette tranche d'âge. De plus, son intégration dans les programmes scolaires part du principe qu'il occupe une place privilégiée dans la vie des enfants à travers les contes et les récits fantastiques qui répondent « à des besoins émotionnels » (Giasson, 1995, p.102) chez eux. Il faut aussi ajouter que ce type de texte est accessible à cause de la simplicité de sa structure.

Figure 34 : Les types de textes du manuel scolaire de 5^e AP

Les textes recensés dans le manuel scolaire sont d'une longueur qui varie entre 100 et 800 mots en moyenne. L'analyse de contenu a révélé que les textes en question recèlent des thèmes explicites ainsi que des thèmes implicites (**Tableau 24**). En considérant que le thème est « une unité sémantique très générale » (Dufays, Gemenne, Ledur, 200, p.105) décelable à partir d'« une constellation d'associations privilégiées du fait de leur récurrence et de leur signification » (Gengembre, 1996, p.23), il ressort des textes du manuel de 5^e AP des thématiques jacentes et sous-jacentes reflétant les préoccupations de l'époque actuelle du système éducatif algérien. Il est majoritairement question de thématiques s'articulant autour du livre comme symbole du savoir, de la récompense, des métiers comme moyen de survie et d'affirmation, la famille comme contexte indispensable d'épanouissement, la faune et la flore, les voyages, les moyens de communications avec leurs avantages et leurs inconvénients. Ces mêmes textes véhiculent de manière implicite des valeurs en relation avec les vertus et les défauts humains comme l'amitié, l'intelligence, la ruse, la fierté, la trahison, la désobéissance, l'orgueil.

D'autres valeurs à tendance universelles sont également transmises à travers ces textes et qui concernent la réussite, la liberté, le travail, la passion du savoir, l'affection et l'amour de la famille, l'ambition et le dialogue.

Projet	séquence	Titre du texte	Type de texte	Thèmes explicites	Thèmes implicites
I Le livre	1	Le concours de lecture	Narratif	La lecture	L'amour de la lecture et du savoir
	2	Comment j'ai appris à lire	Narratif	La lecture	La passion précoce de la lecture et du savoir
	3	Quand nous apprenions à lire	Narratif	La lecture	La passion de lecture et du travail
	3	Un prix immérité	Narratif	La récompense	La réussite dans domaine de prédilection

Projet	séquence	Titre du texte	Type de texte	Thèmes explicites	Thèmes implicites
II Les métiers	1	Texte sans titre (Assia Djebbar)	Narratif/dialogué	Le métier (médecin)	La réussite, la fierté, l'affirmation par le travail
		Le petit pommier	Narratif/dialogué	L'agriculture et les arbres fruitiers	L'orgueil
	2	L'automobile malade	Narratif/dialogué	Le métier (mécanicien)	L'entretien
	3	Renard et les marchands	Narratif	Le métier (les marchands)	La ruse ou l'intelligence
III La nature Et l'environnement	1	Le canari et l'éléphant	Narratif	La nature (la forêt)	La ruse
	2	Les trois papillons	Narratif	Les animaux domestiques	L'amitié
	2	La nature du scorpion	Narratif	Les animaux sauvages	La trahison La ruse
	3	Le petit lion	Narratif	Les animaux sauvages	La liberté
IV La famille	1	Mes tantes	Descriptif	La famille	L'affection
	1	Sans titre (Chez ma grand-mère)	Descriptif	La famille	L'affection L'amour
	2	La légende d'Icare	Narratif	La famille	La désobéissance
	3	La mère chatte	Narratif	La famille	L'affection
V Les voyages	1	Le départ de l'avion	Narratif	Moyen de transport	L'ambition
	1	Vol d'essai	Narratif	Moyen de transport	La réussite
	2	La leçon de bicyclette	Injonctif	Moyen de transport	L'apprentissage
	3	Le premier cosmonaute	Informatif	Le voyage	L'exploit – la réussite
	3	La première femme cosmonaute	Informatif	Le voyage	L'exploit- la réussite
VI Les moyens de communication	1	La télévision, un rêve	Informatif/argumentatif	Les avantages de la télévision	//
	1	La télé est-elle supportable	Informatif/argumentatif	Les méfaits de la télévision	Le dialogue humain
	2	Une lettre manuscrite	narratif	Moyen de communication	//
	3	Annonces publicitaires	Exhortatif	Moyen de communication	//

Tableau 24 : Les thèmes des textes du manuel scolaire de 5^e AP

Suite à ces thématiques, il est clair que les textes englobent des sens explicites ainsi que des sens implicites. Dans cette optique, il est question d'interroger les outils ou les questions mises à la disposition des élèves afin de leur permettre d'accéder à ces deux niveaux de la compréhension.

3.1.1.1.3. Les stratégies et les compétences inférées

Selon la catégorisation des types d'items établie par Laveault et Grégoire (2002), selon la grille de la relation question - réponse d'Irwin (1991) et selon la grille de Deschênes (1991) sur les types de stratégies de compréhension, les critères retenus pour l'analyse des questions de compréhension des textes du manuel scolaire sont les suivants :

- Les types d'item
- les types d'information ou le niveau construit de la représentation,
- les stratégies et types de stratégies mobilisés
- les compétences et composantes de la compétence déployées.

L'identification de ces éléments va permettre de se prononcer sur les objets d'enseignement de la compréhension de l'écrit ainsi que sur les stratégies mobilisées par ces questions. Cela devrait aider à identifier les stratégies transférées de la L1 vers la langue étrangère, contribuant dans ces sens à élaborer des classifications propres à un lecteur en langue étrangère. L'analyse des 162 questions des textes de l'activité de compréhension de l'écrit a donné lieu aux résultats suivants :

3.1.1.1.3.1. Les types d'items

L'analyse quantitative (**Figure 35**) des questions de compréhension de l'écrit a révélé la dominance des items du type à réponse construite brève (152 sur 162 questions). Cette catégorie d'item exige de la part des élèves des informations courtes et très ponctuelles concernant un segment du texte comme « avec qui le petit garçon fait-il un concours de lecture ? » (Le concours de lecture, annexes, p.101), « qui sont les personnages de ce texte » (Le petit pommier, p.36 du manuel scolaire), « quel âge ont les élèves de cette classe ? » (Comment j'ai appris à lire, annexes, p.103). Néanmoins, cette règle de mobilisations très ponctuelles est dérogée puisqu'il est également question de mobilisations implicites par ce même type d'item qui exigent des mises en relation textuelle pour dégager la réponse telle que la question « Quel est le métier du père ? » du texte « Comment j'ai appris à lire ». La réponse à cette question va nécessiter une connexion entre les mots soulignés dans le passage suivant afin de déduire que le métier du père est enseignant :

« Lorsqu'elle allait au marché, ma mère me laissait au passage dans la classe de mon père, qui apprenait à lire à des gamins de six ou sept ans. Je restais assis, bien sage, au premier rang, et j'admirais mon père. Il tenait à la main une baguette de bambou ! Elle lui servait à montrer les lettres... » (Voir annexes, p.103)

C'est aussi le cas de la question « Que fait le scorpion pour convaincre le lion de le porter sur son dos ? » concernant le texte « La nature du scorpion ». Pour formuler la réponse à cette question, il y a lieu d'effectuer des mises en relation entre des mots épars dans le texte, mais qui renvoient tous aux arguments utilisés par le scorpion pour convaincre le lion. Ces arguments, soulignés dans le passage ci-dessous, permettent de recueillir des éléments de réponses stipulant que le scorpion

a utilisé la ruse pour convaincre le lion. Dans ce contexte, elle prendra la forme d'une aide qui sera fatale pour le lion. Bien que connaissant les conséquences d'une telle entreprise (« piquer », « mourir »), le lion fait confiance à cet animal pervers qui ne déroge malheureusement pas à sa nature.

« Un scorpion s'approche : « Réveille-toi. J'ai besoin de ton aide, dit-il (...). Je dois passer de l'autre côté du fleuve. (...) Prends-moi sur ton dos et fais-moi traverser à la nage. Le lion est surpris : « Moi, nager avec un scorpion sur le dos ? Tu vas me piquer et je vais mourir... ». Le scorpion plaide habilement sa cause. « Ne sois pas stupide. Si je te pique, on se noie tous les deux ; Il ne peut rien t'arriver. Méfiant, le lion hésite. Mais l'intelligence du scorpion fini par l'emporter. « Monte, dit le lion »
(MEN, 2008, p.74) (Voir annexes, p. 115)

Les items à réponse construite brève convoquent également des informations implicites mais cette fois-ci en rapport avec les connaissances antérieures du lecteur. C'est le cas des questions suivantes « Comment appelle-t-on des arbres qui donnent des fruits ? » concernant le texte « le petit pommier » (voir annexes, p. 107). La réponse à cette question s'effectue au moyen d'une activation de connaissances de contenu et plus particulièrement des connaissances de domaines relatifs aux arbres fruitiers. La même remarque est valable pour la question « Qu'est-ce que la marée ? (cherche ce mot dans ton dictionnaire) » (Le canari et l'éléphant, voir annexes, p.114) qui touchent à des connaissances conceptuelles et plus exactement aux connaissances des mots et du vocabulaire. En plus des mobilisations en rapport avec des extraits directs du texte et avec des mises en relation de segments épars, les items à réponse construite brève mobilisent un implicite basé sur les connaissances des lecteurs, sur le textuel explicite et sur le textuel implicite. En témoigne la question « Donne un titre à ce texte » (texte Sans titre, d'après José Cabanis « Le bonheur du jour », voir annexes, p.119) qui suppose une compréhension préalable du texte ainsi qu'une identification des idées principales et de leurs rapports.

L'identification des types d'items des questions de l'activité de compréhension de texte a décelé, en plus des items à réponse construite brève, la présence d'items du type à réponse élaborée (09), du type à choix multiple (03) et du type à choix simple (01). Ces items présents en nombre inférieur par rapport aux items à réponse brève ciblent des informations variables. Pour les items à choix multiples, il est question d'informations courtes en rapport avec le texte et où l'élève est amené à effectuer un choix, comme dans les exemples suivants :

« Que veut dire le mot "prix" dans le texte :

- une récompense ?

- une punition ?

- une somme d'argent ? » (Texte « un prix immérité », voir annexes, p.105)

« Dis l'objet (le pourquoi) des annonces que tu viens de lire : vendre ? Acheter ?

Informer ? Visiter ? Échanger ? Chercher ? Trouver ? » (Texte « Les annonces publicitaires », voir annexes, p.135)

Concernant le seul item en lien avec le type choix simple, il s'agit d'examiner le degré de véracité des énoncés proposés. Pour ce faire, les élèves sont amenés à

lire le texte afin de comparer les données textuelles aux données proposées. Seulement, le risque que peut poser ce type d'item est que les élèves ne lisent pas réellement le texte et se contentent de retrouver les mots semblables figurant dans les choix proposés et de les comparer avec les segments textuels. La même procédure peut être adoptée pour les items à choix multiple qui limitent le travail de recherche d'informations dans le texte par des propositions prédéfinies.

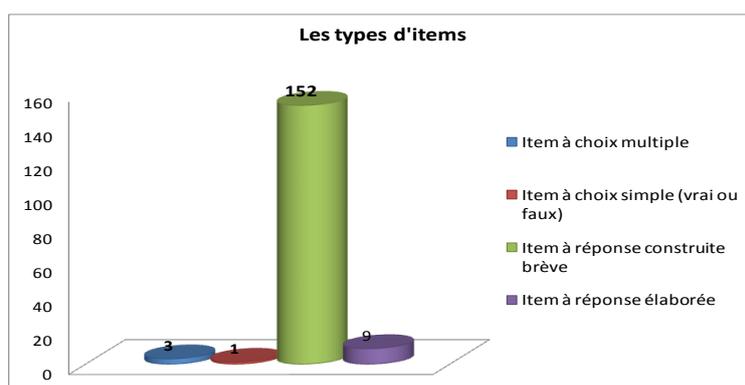


Figure 35 : Les types d'items des questions du manuel scolaire de 5^e AP

Contrairement aux items cités précédemment, les items à réponse élaborée se présentent comme des questions de synthèse et de production de réponses personnelles par les élèves. L'élaboration de ces productions dépend du degré de compréhension du texte et des connaissances antérieures disponibles. Ce dont témoignent les informations convoquées au niveau de la question « Quelle leçon tires-tu de la lecture de cette histoire » (texte « la nature du scorpion » (voir annexes, p.116), ainsi qu'au niveau de la question « penses-tu que sa grande sœur lui prendra sa part de dessert ? Pourquoi ? » (Texte « Le concours de lecture » (voir annexes, p.102) et qui oscillent entre l'implicite basé sur les connaissances préalables des lecteurs et l'implicite - textuel. Pour le premier cas de figure, la formulation de la réponse suppose une compréhension de l'histoire racontée par le texte « la nature du scorpion » et qui s'articule autour du thème implicite « la trahison » suite à un abus de confiance. L'atteinte de ce sens implicite demande des mises en relation entre la représentation construite à l'issue de la lecture du texte et les connaissances socio-culturelles des lecteurs qui englobent ces croyances et ces représentations sur le thème en question.

Pour ce qui est du deuxième cas de figure, il est question également d'un thème implicite en rapport avec la tenue du pari ou non par la grande sœur, et consistant à prendre la part du dessert de son frère au cas où elle terminerait la lecture du livre en premier. Pour parvenir à résoudre cette situation-problème, les élèves sont censés construire dans un premier temps une macro-structure du texte regroupant les idées essentielles ainsi que leur rapport au moyen d'inférences logiques, de cohérence ou pragmatiques. Par la suite, ils procéderont à la comparaison de cette macrostructure avec leur position dans ce type de situation. Donc, il est question de transfert de connaissances recueillies au niveau du texte vers une situation où il leur est demandé d'anticiper sur la mise en œuvre du pari par la sœur suite à sa victoire.

3.1.1.1.3.2. Les types d'informations, le niveau de la représentation et les processus ciblés par item

Les critères types d'information, processus de compréhension mobilisés et niveau construit de la représentation, sont intimement liés dans la mesure où l'information est traitée au moyen de processus intervenant à des niveaux différents du texte pour construire une représentation épisodique. Ainsi, il n'est pas possible d'évoquer le type d'information sans évoquer le résultat de son traitement et les moyens contribuant à son atteinte. Dans le cadre de l'analyse des questions par le biais de ces trois critères, il y a lieu de faire constater que le type d'information ciblée par les questions du manuel scolaire est le textuel- explicite, au regard du taux élevé relevé (120 questions sur 162) qui est nettement supérieur par rapport aux questions convoquant le textuel-implicite (28 questions), l'implicite basé sur les connaissances (19 questions) et le rappel de connaissances (12 questions). Ainsi, sur la base de ces statistiques, la majorité des questions qui relèvent du type à réponse construite brève portent sur les détails d'un texte (121 questions) (**Figure 36**). En deuxième position, des questions sur les connaissances des lecteurs (22 questions) et en troisième position des questions sur les inférences implicites (16 questions). En nombre très limité, les questions à réponse élaborée ciblent les inférences implicites (04 questions), la représentation mentale (04 questions) ainsi que le raisonnement et les prédictions (02 questions). Cette typologie de questions répond dans son ensemble à la typologie préconisée par le Document d'accompagnement au nouveau programme (MEN, 2009c). Celui-ci prévoit pour un accès au sens ainsi qu'au fonctionnement du texte, cinq 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 préalables, actualité, etc.)

Type 5 : celles dont la réponse est hors du texte (question de grammaire ou vocabulaire posée à la suite du texte. » (p. 12)

Le type 1 correspond aux questions sur les détails d'un texte. Le type 2 qui coïncide avec les questions sur les idées principales explicites et implicites ainsi que sur les résumés explicites et les résumés implicites, est quasiment inexistant, à l'exception d'une seule question du type à réponse construite brève qui convoque une idée principale explicite (**Figure 36**). Cette question demande aux élèves, dans le texte « la lettre manuscrite » (Voir annexes, p.134), de faire ressortir les idées développées dans les paragraphes (question n°5 du texte). Pour ce qui est du type 3, il s'agit des questions sur les images mentales, sur le raisonnement et dont la réalisation ne peut s'accomplir que par l'existence d'une étendue de connaissances. Le type 4 qui met en relation des informations textuelles et des connaissances préalables, renvoie au type de question sur les inférences implicites.

Le type 5 est en relation avec des questions portant sur les connaissances antérieures du lecteur, activées suite à des segments du texte. Les connaissances visées par les pratiques prescrites, relèvent du type linguistique (Deschênes, 1994). Cet intérêt, particulièrement pour ces connaissances converge, avec l'objectif de l'enseignement du français qui insiste sur le fait :

« de 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 ; » (MEN, 2009b, p.5)

Ainsi, les situations de lecture, en tant que situations écrites, sont des moments privilégiés pour saisir le fonctionnement de la langue et pour acquérir du vocabulaire. Ces connaissances sont indispensables pour l'accès lexical ainsi que pour le calcul syntaxique au niveau de la proposition du texte.

D'après ces premiers résultats, le niveau de la représentation que ces questions permettent de construire est la base de texte, un passage indispensable pour accéder à la macrostructure et à la représentation mentale. Reste à déterminer si cet accès est réalisable ou non. À ce stade de l'analyse, il est impossible de répondre et seule une analyse qualitative mettant en exergue les rapports entre les questions posées peut apporter des éclairages. Néanmoins, d'après le nombre de questions convoquant l'implicite textuel, l'implicite basé sur les connaissances et le rappel de connaissance, il est possible d'avancer que le travail sur l'implicite du texte est minime. Ce constat paraît paradoxal par rapport à ce que recèle la majorité des textes comme thèmes sous-jacents (**Tableau 24**) et par rapport à la présence de questions sur la morale à tirer de l'histoire (Quelle leçon de morale peux-tu tirer de cette lecture ? texte la légende d'Icare) et sur les positions des lecteurs vis-à-vis des situations relatives aux textes. Ces types de question permettent d'évaluer l'accès ou non à la représentation mentale du texte.

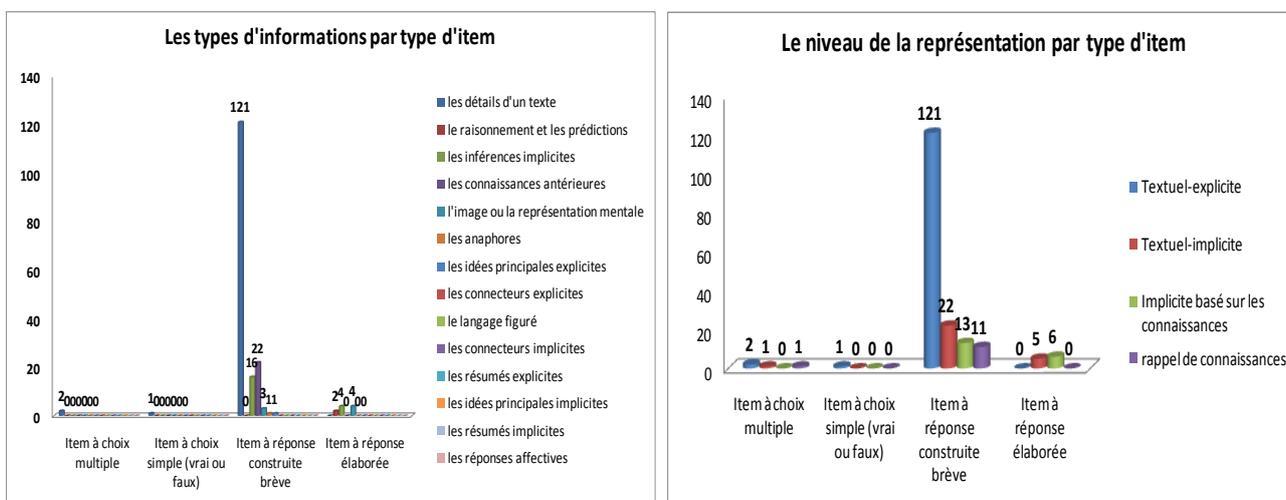


Figure 36 : Les types d'informations et le niveau construit de la représentation par type d'item

À la lumière des niveaux de la représentation que sont censées construire les questions des textes du manuel, les processus les plus sollicités sont les microprocessus nécessaires pour le traitement des informations au niveau phrastique, comme le montre le graphe ci-dessous (**Figure 37**). D'autres processus sont mis en exergue par les items à construction brève tels que les processus d'élaboration et les processus d'intégration. Cela suppose un traitement également inter-phrastique et un travail d'élaboration d'inférence.

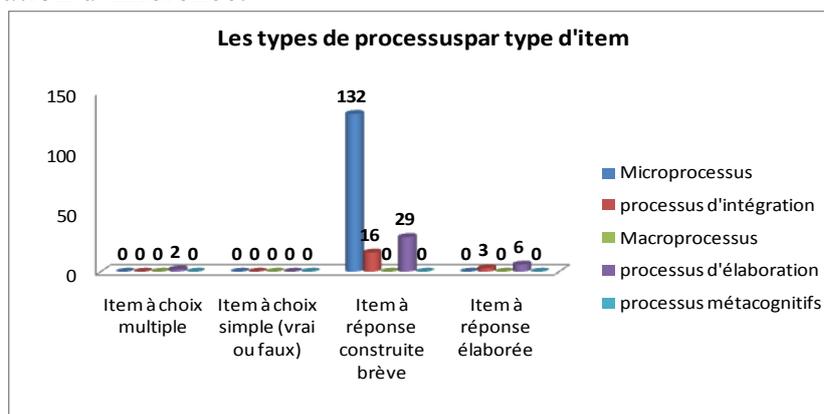


Figure 37 : Les types de processus par type d'item

Des questions, comme « Peux-tu expliquer la première phrase du texte » du texte « Le petit lion » (Voir annexes, p.117) ou « ont-ils réussi ? Pourquoi ? du texte « la légende d'Icare » (ibid., p.121), convoquent respectivement des processus d'élaboration et d'intégration afin de construire des inférences implicites. Pour la première question, il y a lieu de relier la première phrase du texte « Comme cela doit s'ennuyer, un lion en cage !... » qui renvoie au lieu où se trouve le lion avec les connaissances préalables des élèves sur le véritable lieu où doit se trouver normalement un lion, c'est-à-dire la forêt. Cette mise en rapport entre un élément textuel et des connaissances antérieures permet d'élaborer une inférence de type *pragmatique* stipulant que le lion est captif et qu'il se trouve dans un parc pour animaux. En ce qui concerne la deuxième question, l'élève est amené à faire plusieurs mises en relation entre des éléments textuels éloignés pour élaborer une inférence logique confirmant l'échec de l'entreprise de l'architecte et de son fils, et une inférence pragmatique afin de justifier cet échec. Pour montrer que l'entreprise des deux personnes a été vouée à l'échec, il y a lieu de regrouper les passages soulignés ci-dessous :

« Les voyageurs étaient déjà au-dessus de la mer, lorsque le jeune Icare abandonna son père pour s'élever plus haut. La chaleur du soleil fit fondre la cire. Il remua désespérément les bras pour se soutenir et demander secours à son père, mais il tomba, pâle et tremblant, dans la mer.

Dédale appela en vain : « Icare, on cher Icare, qu'es-tu devenu ? ». Il aperçut des plumes qui flottaient sur les vagues. Alors, il ne peut douter de la chute et de la mort de fils bien aimé. (Voir annexes, p.121)

La justification de cet échec revient au fait que le fils n'a pas suivi le conseil de son père qui consiste à voler comme lui et près de lui. Cette inférence a été

établie à partir du segment ci-dessous, stipulant que Dédale devait faire comme son père qui le surveillait :

« L'ouvrage terminé, Dédale fit l'essai de son invention et se tint suspendu au milieu des airs, **son fils fit de même**. Comme un oiseau qui apprend à ses petits à voler, Dédale ne quitta pas son fils des yeux. Ils s'élevèrent tous deux dans les airs. » (Voir annexes, p.121)

Ce même passage sera ensuite mis en relation avec le passage, cité juste après, afin de comparer le premier comportement de Dédale avec le deuxième comportement dont les conséquences lui seront fatales :

« Les voyageurs étaient déjà au-dessus de la mer, **lorsque le jeune Icare abandonna son père pour s'élever plus haut**. La chaleur du soleil fit fondre la cire. Il remua désespérément les bras pour se soutenir et demander secours à son père, mais il tomba, pâle et tremblant, dans la mer. (Voir annexes, p.121)

3.1.1.1.3.3. Les stratégies mobilisées par type d'item

Selon le graphe présenté ci-dessous (Figure 38), il est clair que les items à réponse construite brève convoquent majoritairement des stratégies de sélection d'informations (133 questions sur 162 questions). Ils mobilisent également des stratégies d'activation des connaissances (25 questions sur 162 questions), des stratégies d'inférence (15 questions sur 162 questions), des stratégies d'intégration (11 questions sur 162 questions), des stratégies d'organisation (05 questions sur 162 questions) permettant d'incorporer les nouvelles informations aux connaissances existantes chez le lecteur, et des stratégies de production (02 questions sur 162 questions). L'ensemble de ces stratégies relèvent du type cognitif (161 questions sur 162 questions, soit 99% des questions du manuel) qui va aider à atteindre les objectifs de lecture. Par ailleurs, il y a lieu de noter l'absence de stratégies métacognitives en dépit de leur importance dans la gestion et dans le contrôle de la compréhension. Les questions à réponse élaborée convoquent également des stratégies cognitives en rapport avec l'activation des connaissances (03 questions), avec l'intégration (05 questions), avec l'inférence (04 questions), avec l'organisation (02 questions), ainsi qu'avec l'anticipation (01 question).

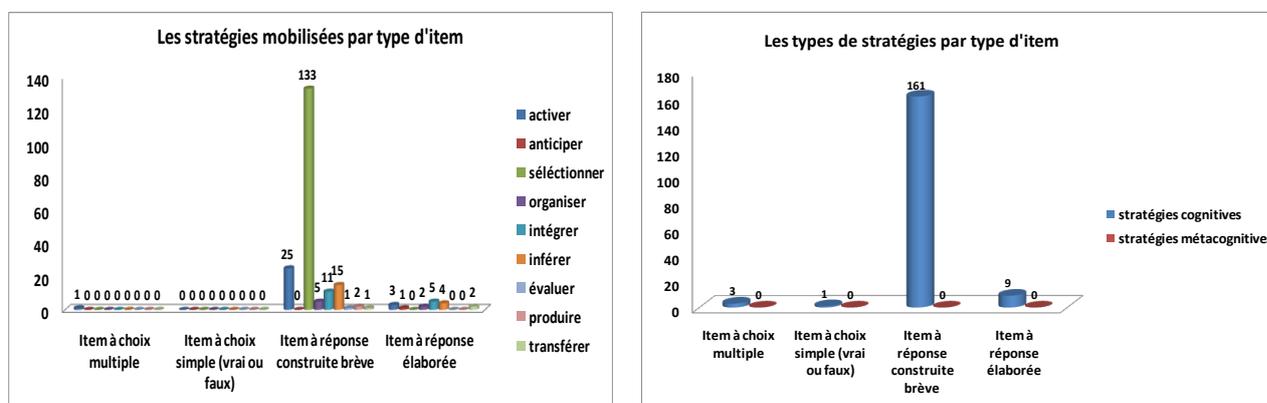


Figure 38 : Les stratégies et leurs types par type d'item

Le recours aux stratégies de sélection est important pour une première phase du processus interprétatif dans la mesure où elle permet la hiérarchisation des informations du texte et l'identification des élèves en difficulté. Néanmoins, l'élève ne peut se limiter seulement à identifier ainsi qu'à hiérarchiser pour accéder au sens du texte. Il est amené également à intégrer ainsi qu'à rappeler ces connaissances afin d'en construire d'autres. C'est pourquoi, il est nécessaire de vérifier si les informations sélectionnées sont intégrées aux connaissances antérieures du lecteur et qui sont rappelées par les questions des textes.

Une vue d'ensemble des items à construction brève permet d'avancer qu'il s'agit d'un rappel de connaissances au service de l'intégration, qui à son tour, va permettre la construction du sens. En témoignent les questions « que demande la maitresse lorsqu'elle dit : «épelez ? », « À quoi te fait penser le mot « ruche » ? » du texte « quand nous apprenions à lire » (Voir annexes, p.104) qui illustrent ce recours aux connaissances pour des fins de construction d'une représentation épisodique. Interroger sur le sens du mot « épelez » qui signifie « nommer l'une après l'autre les lettres d'un mot » permet d'établir des connexions lexicales avec la mémoire entre les mots des propositions du texte. Ces connexions ne peuvent s'établir pour un éventuel calcul syntaxique de chaque préposition que si les connaissances lexicales de chaque mot sont rappelées. Pour cela, il est question d'un adressage de la représentation phonologique et orthographique du mot qui sera par la suite associée à son signifié. Dans le cas du mot « épelez », l'identification de son sens par un rappel à partir de la mémoire va aider dans un premier temps à répondre à la question n°4 du texte où il est demandé à l'élève d'épeler le mot « tableaux » qui se situe au niveau de la première ligne du texte « quand nous apprenions à lire » (voir annexes, p.104). La réponse à cette question va aider à saisir la question n° 5 du même texte où il y a lieu de dire ce que font les élèves après la leçon de lecture ? ». Ainsi, les élèves parviendront à comprendre à partir du mot « épelez » qu'il est question d'une leçon de lecture en classe.

Pour la question concernant le mot « ruche » et à quoi il fait penser, l'idée est de convoquer dans un premier temps le sens propre du mot associé aux abeilles et à une représentation du monde des abeilles qualifié de structuré et de travailleur. En comparaison avec le contexte du texte, le monde de la classe est comparé à celui des abeilles afin de rendre compte de l'atmosphère qui règne et qui peut être décrite comme étant dynamique et organisée. Les items à réponse élaborée, en dépit de leur nombre très limité par rapport aux items à réponse construite brève, semblent nécessaires pour l'évaluation de la compréhension dans la mesure où ils ciblent les différents niveaux de la représentation et les différentes sources d'activation (les phrases du texte, les connaissances du lecteur, etc.). Pour cela, plusieurs stratégies cognitives sont à l'œuvre comme la sélection, l'activation, l'organisation, l'intégration et le transfert. Selon ce que ce type de question mobilise comme stratégies, il s'avère un lieu de synthèse. La majorité des questions à réponse élaborée interrogent sur la morale, la leçon à dégager d'après la lecture faite. Ces questions qui se situent à la fin du questionnaire accompagnant les textes, incitent les élèves à mettre en œuvre plusieurs opérations afin de parvenir à construire un sens.

À titre d'exemple la question « Quelle leçon peux-tu tirer de cette histoire ? » du texte « Le Canari et l'éléphant » (voir annexes, p. 113) fait appel à plusieurs stratégies afin que les élèves puissent dégager la morale du texte.

Pour parvenir à saisir que la force ne réside pas dans la morphologie mais plutôt dans l'intelligence, les élèves sont amenés dans un premier temps à dégager les idées principales ainsi que leur rapport. Celles-ci peuvent être approchées à partir des mises en relation entre une situation initiale, qui renvoie au pari ayant eu lieu entre le canari et l'éléphant (réussir à boire la plus grande quantité d'eau de la rivière), la situation intermédiaire qui retrace la ruse utilisée par le canari (les moments de la montée et de la descente de la marée afin de boire) et la situation finale qui témoigne de la proclamation du canari comme le roi de la forêt. Ces situations vont nécessiter des stratégies de sélection relative à l'identification des caractéristiques des deux animaux afin de saisir la différence entre leurs morphologies, la nature du pari entre les deux animaux, la proposition du canari faite à l'éléphant, la ruse utilisée par le canari. Ces éléments seront hiérarchisés par le biais de la stratégie d'organisation. Cette organisation donnera lieu à un sens global relatif aux deux stratégies différentes adoptées par les deux personnages. L'éléphant prévoyait une réussite vu la petite morphologie du canari qui ne peut pas absorber une quantité importante d'eau et le canari qui mise sur l'idée de laisser l'éléphant par la marche et par le mouvement de la marée. Pour dégager ces deux plans, il y a lieu d'activer des connaissances sur ce qu'est la marée (question n°7 du manuel « qu'est-ce que la marée ? ») et sur les moments de sa montée (la question n°8 du texte « À quel moment de la journée la marée monte-elle ? »). Ces connaissances seront intégrées aux informations textuelles relatives à l'instant où le canari demande à l'éléphant de boire et à l'instant où le gros animal se met à boire. Afin de saisir le moyen ayant permis au canari de réussir, les élèves vont pouvoir effectuer un transfert des connaissances construites à partir du texte afin de les comparer à leurs connaissances ainsi qu'à leur propre position quant à la nature de la force à déployer (physique ou morale) en fonction des situations.

Suite à cette analyse des stratégies inférées à partir des questions, il est clair que le type le plus sollicité est le type cognitif, nécessaire pour mener à bien les tâches de lecture. Il y a lieu de faire constater également l'absence de questions interrogeant les stratégies métacognitives et autorégulatrices indispensables pour gérer de la compréhension ainsi que pour l'ajuster. Ce type de question est souhaité puisqu'il va permettre de comprendre les démarches empruntées afin d'accomplir une tâche ou de résoudre une situation problème. En témoigne le processus expliqué ci-dessus quant à la façon de dégager la morale du texte. Ce processus pourrait devenir explicite si des questions dans ce sens là étaient intégrées dans les questionnaires des textes.

3.1.1.1.3.4. Les compétences et leurs composantes

Les items à réponse construite brève selon les résultats présentés ci-dessous (**Figure 39**), mettent en avant des compétences linguistiques et stratégiques. Ces deux composantes concernent respectivement des traitements au niveau de la phrase ou au

niveau de la proposition (au sens psychologique du terme) au moyen d'opérations de sélection et d'identification. Ce qui est conforme au rôle assigné à la compétence linguistique qui consiste en la capacité à reconnaître le lexique et la syntaxe de la phrase. Ce qui explique aussi le nombre élevées de question sur les détails d'un texte (**Figure 36**). Cette compétence est mise en œuvre grâce à la compétence stratégique et plus particulièrement grâce sa dimension cognitive, comme il a été démontré dans la section précédente relative aux stratégies mobilisées par les items à réponse construite brève. La compétence référentielle est également sollicitée par ce même type d'item et dont la mobilisation met en œuvre des connaissances indispensables pour l'intégration ainsi que pour l'enrichissement de la représentation construite du texte comme cela a été prouvé dans la section 3.1.1.1.3.3. En revanche, la compétence textuelle dont la mise en œuvre permet de déterminer le type et le genre du texte (la structure et de l'organisation, les éléments de la situation d'énonciation, la cohésion et la cohérence du texte, etc.), est très peu convoquée au regard du nombre de questions recensées (**Figure 39**). Il est vrai que pointer des segments du texte est nécessaire à un premier stade du processus interprétatif. Mais ce processus ne peut continuer que si les relations entre les différentes parties du texte sont établies et à leur tour reliées aux connaissances des lecteurs.

La question « donne un titre à ce texte » concernant le texte de José Canabis, « Le bonheur du jour » (voir annexes, p.119), parvient à la fin du questionnaire et la réponse dépend de plusieurs constructions ayant pour propriété la cohésion. La première construction concerne la base de texte qui regroupe des informations locales relatives à la description de la grand- mère et les souvenirs du petit-fils avec elle. La deuxième construction est en rapport avec la compréhension globale du texte qui s'articule autour des moments de la journée passés chez elle et ce qu'il faisait en sa compagnie. Ces deux premiers niveaux vont permettre de construire une mémoire de compréhension dont la cohérence dépend des propres connaissances des lecteurs, en l'occurrence ce qu'est une grand-mère et ce qu'elle représente pour chacun. Pour l'auteur, il est question de l'affection et de l'amour qu'elle lui portait. En témoigne sa préparation de la pièce pour lui afin qu'il puisse s'adonner à ses activités (crayonner, découper, etc.). Ainsi, le titre peut concerner « l'amour de grand-mère » ou « grand-mère » tout simplement avec ce qu'il peut recéler comme thèmes implicites que seule la lecture est capable de dégager.

Au vu de ces résultats, les items à réponse construite brève interrogent les dimensions langagière et cognitive de la compétence en compréhension de l'écrit (**Figure 39**). Les items à réponse construite élaborée ne dérogent par quant aux dimensions sollicitées, mais ils sont en nombre très limité. Force est de constater l'absence de la dimension métacognitive et affective nécessaire pour la gestion du parcours interprétatif ainsi que pour sa régulation.

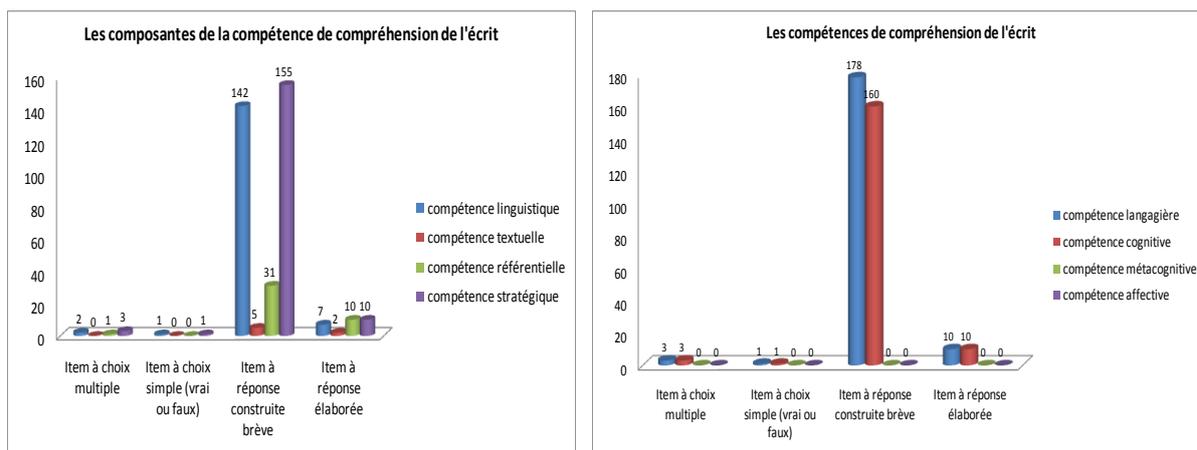


Figure 39 : Les compétences et leurs composantes par type d'item

Que l'institution mise sur la compétence langagière à travers ses composantes linguistique, référentielle, textuelle, converge avec les objectifs relatifs à l'activité de compréhension et plus particulièrement au rôle immédiat que doivent accomplir ces compétences pour construire le sens du texte. En témoigne la typologie de questions proposée dans le document d'accompagnement au nouveau programme (2009c) et déjà évoquée dans la section 3.1.1.3.2. De plus, la mise œuvre de ces compétences, en compagnie de la compétence cognitive, à travers sa composante stratégique va contribuer à la construction ainsi qu'à l'organisation des connaissances indispensables pour d'autres mobilisations dans d'autres situations de lecture. Pourvu que les connaissances utilisées dans le cadre de ces mises en œuvre ne restent pas au niveau de la transmission. C'est pourquoi Régine Pierre (1994) insiste, suite à la distinction entre les approches d'enseignement *direct* et les approches d'enseignement *stratégique*, sur le fait que :

« L'apprentissage de la compréhension en lecture ne peut résulter de la seule transmission de connaissances, fussent-elle déclaratives, procédurales ou conditionnelles, mais qu'il suppose la construction des connaissances par les élèves, la structuration et la généralisation des connaissances dans des contextes de plus en plus différents, ce qui comporte, en plus des phases d'enseignement direct, des phases d'activation des connaissances antérieures, d'induction guidée, de pratique guidée et de réinvestissement. » (p.289-290)

L'idée de construction des connaissances développée dans cette citation, est également reprise dans le programme de français (MEN, 2009b) qui, à travers la définition de la compétence, reconnaît le rôle de l'élève dans cette entreprise. Dans ce sens, il avance que « l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ces acquis (soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches ». (ibid., p.4). Ainsi, les savoirs qui étaient des objectifs en soi dans l'enseignement transmissif, deviennent un moyen au service de la réalisation d'une tâche.

Toutefois, pour les pratiques prescrites, les connaissances ne sont pas considérées comme des moyens comme cela est le cas pour l'enseignement direct et pour l'enseignement stratégique dont parle Pierre en dépit de l'existence d'un ensemble

de principes théoriques et méthodologiques rappelant, dans les injonctions, ces types d'approches. Néanmoins, ces principes sont évoqués de manière lapidaire et implicite.

Ayant examiné les objets enseignés à travers les définitions de la compétence et à travers les questions des textes du manuel, il sera question, dans ce qui suit, de certains des principes des approches d'enseignement de la compréhension de l'écrit cité ci-dessus, et qui sont en rapport avec les situations d'enseignement et avec les médiations.

3.1.2. Les situations d'enseignement

Suite aux nouveaux rapports que dessine l'approche par compétences aux connaissances, ces dernières deviennent « des buts d'enseignement et d'apprentissage » et s'exercent dans le cadre « de situations - problèmes qui composent des situations d'apprentissage » (ibid.). Le Document d'accompagnement au nouveau programme de français (2009c) définit la situation- problème comme étant « 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 » (ibid., p.5). Ainsi, la résolution du problème est précédée par une phase de planification qui nécessite un arrêt sur la tâche ou sur le problème et sur les objectifs à atteindre. La phase de réalisation exigera des mobilisations, des intégrations et des transferts de connaissances. En cours de réalisation et à son terme, des activités de contrôle et d'évaluation sont effectuées afin d'apporter les réajustements nécessaires. Ces différentes mobilisations relatives à la compétence ne sont possibles que dans le cadre de situation-problème. C'est pourquoi le Document d'accompagnement au nouveau programme de français rend compte de son importance. À ce propos, il déclare que par son omniprésence « dans toutes les sphères de l'activité humaine, la démarche de résolution de problème est appelée à jouer un rôle particulièrement important dans l'apprentissage. » (MEN, 2009c, p.5). C'est pourquoi, ce même texte officiel décrit minutieusement les composantes de cette situation ainsi que les critères auxquels elles doivent répondre (**Figure 40**). Le document d'accompagnement (ibid.) en fait la description suivante :

Elle est composée :

- d'un support (éléments matériels figurant dans la situation : texte, image, document sonore),
- d'une tâche ou une activité que l'élève doit réussir,
- d'une consigne (l'ensemble des instructions de travail).

Pour rendre possible cette dynamique de travail, la situation problème proposée aux apprenants doit:

- avoir du sens pour eux (doit les interpeller, les concerner par son caractère concret...),
- être liée à un obstacle repéré, défini et considéré comme « dépassable » par l'enseignant, et dont les apprenants doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs conceptions (représentations mentales),
- faire naître un questionnement en eux (les apprenants ne répondent plus aux seules questions du maître),
- créer une ou des ruptures les amenant à déconstruire le ou les modèles initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés,
- correspondre à une situation complexe, si possible liée au réel, pouvant ouvrir sur différentes réponses acceptables et différentes stratégies utilisables,
- déboucher sur un savoir d'ordre général (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir faire, savoir-être, savoir-devenir),
- faire l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition (analyse a posteriori de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu être intégré).

Figure 40 : Les caractéristiques de la situation-problème (MEN, 2009c, p.5)

Suite à ces recommandations, la situation-problème doit répondre à certaines caractéristiques afin d'assurer l'exercice de la compétence en situation d'apprentissage. Parmi ces caractéristiques, la confrontation **d'un obstacle** qui va susciter chez les élèves le sentiment de **difficulté à surmonter**. Afin de parvenir à dépasser cette difficulté, ils seront amenés à s'interroger sur **le sens** de ce qui est leur demandé ainsi que sur **la manière de résoudre ce problème**. Ce qui implique une réflexion sur plusieurs possibilités de solutions ainsi que sur plusieurs stratégies ou démarches possibles. Ces procédures vont déboucher vers un produit de différentes natures en rapport avec des savoirs, des savoir-faire, des compétences, des savoir-être, etc. L'élaboration du produit va nécessiter des pauses afin de revenir sur les démarches déployées et les constructions en cours. Le but est de les évaluer et d'apporter les réajustements nécessaires. Telle qu'elle se présente, la situation-problème fait appel à la métacognition, afin de porter un regard sur ce qui est construit et sur le comment il s'est construit.

En continuité avec ces quelques principes théoriques relatives à la situation – problème, quelques exemples de situations sont préconisés comme mode d'enseignement et d'évaluation de la compréhension et de l'expression orale, de la compréhension et de la production écrite. En témoignent les différentes situations d'intégration proposées dans le Programme de français de 5^e année (MEN, 2009b, p.10-11-14) à l'issue de la présentation de la compétence finale et de ses composantes, des objectifs d'apprentissage et des activités permettant leur réalisation, pour chaque compétence citée précédemment. Pour ce qui est de la compréhension de l'écrit, quel que soit le type de texte, la situation d'enseignement obéit à une mise en œuvre pédagogique qui s'articule en trois temps :

- un temps « de découverte » (ibid., p.11) débouchant vers la formulation d'hypothèses à partir du para-texte,
- un moment « d'analyse et de production » (ibid., p.12) assurant la transition entre la phase de formulation d'hypothèses de sens à celle de son élaboration au moyen d'échanges entre élèves, animés par l'enseignant afin de soulever les contradictions et de confirmer les réponses correctes. La découverte du fonctionnement du texte et du sens qui en découle s'effectue au moyen d'une typologie de questions interrogeant la compréhension globale du texte, l'explicite et l'implicite, l'implicite élaboré à partir des connaissances antérieures des élèves et les connaissances linguistiques en corrélation avec le texte (ibid.).
- et enfin une « évaluation » consacrée à la compréhension globale ou à la lecture expressive (ibid.).

La lecture expressive en tant que moment parmi les moments d'enseignement de la compréhension, est aussi l'objet de la situation d'intégration proposée comme exemple afin d'évaluer la compréhension des textes. La situation en question est la suivante :

- « L'enseignant(e) organise un concours pour désigner le meilleur lecteur qui représentera la classe à l'inter-école. Tu dois :
- te préparer en choisissant un texte de 80 à 120 mots,
 - t'entraîner à le lire de manière expressive devant tes camarades qui joueront au jury. »
- (ibid.)

La lecture expressive comme objet d'évaluation semble prendre une place importante. En témoigne sa présence en tant qu'objectif (voir section 2.2.) et en tant que moment d'enseignement de la compréhension de l'écrit. Ayant déjà expliqué dans la section citée précédemment ce recours à la lecture expressive comme une aide à la compréhension, il est question ici de saisir la compatibilité des situations d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit proposées avec les spécificités de la situation-problème telle que définies par les injonctions officielles. La situation proposée est censée conduire les élèves à surmonter un obstacle. L'obstacle consiste à lire de manière expressive devant un jury. Le contexte de la situation peut être en même temps simulant et inhibiteur pour les élèves. Il est simultané dans le sens où les élèves vont se mettre en situation de concurrence afin de montrer leurs capacités oratoires. Cela va créer un conflit cognitif suite à une comparaison avec les différentes lectures des autres lecteurs lors du concours.

Même les élèves ayant des difficultés de déchiffrage vont essayer d'imiter leurs camarades et de lire comme eux. Il est inhibiteur dans la mesure où l'incapacité de parvenir à faire comme les autres élèves suite à des problèmes de déchiffrage ainsi que suite à des représentations négatives, peuvent vouer à l'échec leur lecture. Suite à ces deux suppositions, les stratégies affectives (Einstein, 1987, Deschênes, Bourgades, Michaud et Lebel, 1990, voir Deschênes, 1991, p.31) relatives à la motivation semblent déterminantes pour entamer la tâche à laquelle sont confrontés les élèves. Par ailleurs, les impératifs de la tâche font qu'elle va faire appel aux stratégies de sélection pour le choix du texte ainsi que pour l'identification des mots, ensuite leur hiérarchisation suite à une analyse de la phrase.

Concilier l'adressage lexical et l'adressage phonologique et orthographique pour lire de manière expressive, est-ce le garant de l'accès à la représentation mentale du texte ? De plus peut-on affirmer qu'un bon déchiffreur est un bon « comprendre » ? Peut-on prétendre que la situation-problème proposée répond au critère de complexité en lien avec un usage diversifié des stratégies ? Certes, certaines stratégies sont convoquées, comme la sélection et la hiérarchisation mais qu'en est-il des stratégies d'intégration, de transfert ou de production ? La situation de lecture expressive ne peut permettre d'identifier l'usage réel de tel type de stratégies. En outre, la situation en question ne permet pas d'affirmer l'usage interactif de l'ensemble des compétences que requiert la compréhension d'un texte. Les composantes de compétence mises en évidence par le programme et ayant déjà fait l'objet d'une analyse dans la section (3.1.1.1.3.4) sont traduites en objectifs qui confirment le recours au modèle interactif de la lecture (émission d'hypothèses à partir des éléments du paratexte et confirmation des hypothèses par les indices textuels recueillis au moyen de la lecture silencieuse ou de questions ciblées (**Tableau n°25**)).

Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage	Activités
Construire du sens à l'aide d'éléments du paratexte (silhouette, références, illustration).	<ul style="list-style-type: none"> - Bâtir des hypothèses de lecture à partir d'éléments visibles du texte : titre, amorces de paragraphes, ponctuation et marques typographiques. - Bâtir des hypothèses de lecture à partir de l'illustration, du schéma ou de la carte accompagnant le texte. - Interpréter des codes : numérotation, fléchage, couleurs ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture silencieuse d'un texte pour répondre à des questions. - Observation et lecture de textes différents (poésies, contes, textes documentaires, prescriptifs, ...) pour les classer. - Identification dans un texte du vocabulaire relatif à un thème. <ul style="list-style-type: none"> - Identification dans un texte de tous les mots qui désignent le héros. - Repérage de l'acte de parole dominant. - Exploitation de la ponctuation, des couleurs, des numéros, du sens des flèches... pour lire un texte, un schéma, une carte, un itinéraire...). - Repérage des articulateurs pour retrouver l'organisation d'un texte. - Identification dans un texte des temps des verbes en relation avec les indicateurs de temps. - Utilisation du dictionnaire pour trouver la définition d'un mot dans un contexte.
Construire du sens à l'aide d'indices textuels.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier des éléments en repérant les indices textuels visibles (mots en gras, formules récurrentes : « il était une fois », date, nom de lieu, chiffre,...). - Identifier les actes de parole dans des textes qui racontent, qui décrit, qui informe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture dialoguée. - Lecture de comptines, de poésies. - Lecture des dialogues insérés dans un récit. - Lecture suivie d'un texte long. - Lecture expressive à haute voix pour informer, pour distraire.
Lire de manière expressive.	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffle. - Adopter une bonne vitesse de lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture dialoguée. - Lecture de comptines, de poésies. - Lecture des dialogues insérés dans un récit. - Lecture suivie d'un texte long. - Lecture expressive à haute voix pour informer, pour distraire.
<p><u>Exemple de situation d'intégration :</u> <i>L'enseignant(e) organise un concours pour désigner le meilleur lecteur qui représentera la classe à l'inter-école. Tu dois : te préparer en choisissant un texte de 80 à 120 mots, t'entraîner à le lire de manière expressive devant tes camarades qui joueront au jury.</i></p>		

Tableau 25 : Les composantes de la compétence de fin d'année (MEN, 2009b, p.09)

3.1.3. Les médiations

D'après le choix de la situation de concours évoquée ci-dessus, il est clair que l'enseignement collaboratif est privilégié pour ses aspects sociaux et culturels. En effet, la lecture expressive en groupe peut enclencher des conflits cognitifs suite aux lectures des pairs qui vont permettre aux autres d'apprendre. En plus de la médiation des élèves, intervient la médiation de l'enseignant afin de motiver et d'orienter les élèves et d'organiser leurs interventions lors du concours.

Précisons par la même occasion que la médiation, en tant qu'élément parmi les éléments constitutifs du dispositif pédagogique, est adoptée par les pratiques prescrites comme un principe fondamental parmi les principes de l'enseignement du français, et de la compréhension de l'écrit de manière particulière. En témoignent les différentes recommandations qui dessinent une relation de partenariat entre l'enseignant et l'élève (MEN, 2009a) et précisent le rôle à jouer par l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Le Référentiel général des programmes (ibid.), suite à l'introduction de l'approche par compétences comme nouveau cadre pédagogique, promeut « une autre conception de la relation enseignant/élève » (ibid., p.11), qui confère à l'enseignant le rôle de « guide et de médiateur » (ibid., p.28). Ce nouveau statut est en étroite relation, d'une part, avec « la mutation attendue de l'institution scolaire » qui appelle les acteurs « au sein et autour de l'école » « à enrichir leurs statuts, à diversifier et à renforcer leurs rôles »

(op.cit., p.27) et, d'autre part, avec l'élève qui devient « au centre de la relation pédagogique. » (MEN, 2009a, p.28). Ce même texte officiel explique ces nouveaux rapports entre l'enseignant et l'élève par un déplacement des sources du savoir hors de « la maison école » et par la démultiplication des vecteurs de transmission de ce savoir aux élèves (ibid.).

Suite à ces nouvelles relations, le Programme de français de 5^e année primaire, reconnaît à l'enseignant le rôle d'organisateur de « temps d'interaction (élèves/élèves, élèves/enseignant) qui permettent de confronter les productions et d'explicitier les façons de faire. La verbalisation est un procédé qui permet de progresser dans les apprentissages. » (MEN, 2009b, p.3). À s'en tenir à cet extrait du programme, l'apprentissage collaboratif conforte sa position en tant que moyen de l'enseignement du français d'une manière générale et de l'enseignement de la compréhension de l'écrit d'une manière particulière, permettant d'enclencher les conflits sociocognitifs, nécessaires pour la construction des savoirs par confrontation. Ainsi, les échanges enseignant - élèves et élèves- élèves vont favoriser cette construction en explicitant non seulement des savoirs mais également des savoir-faire indispensables pour d'autres situations- problèmes.

Les savoir-faire en ce qui concerne le domaine de la compréhension de l'écrit, renvoient aux « connaissances procédurales » (Tardif, 1994, p.83) ou aux « connaissances d'ordre procédural » (Fijalkow, 1995, p.127) qui sont d'une extrême importance dans la mesure où elles incluent les stratégies cognitives qui permettent au lecteur de mettre en relation les différents types d'informations émanant des différents niveaux du texte, et d'établir des liens entre les connaissances antérieures et les données textuelles.

La médiation en tant que principe méthodologique est également préconisée lors de la lecture « d'une œuvre complète : un album de jeunesse » (MEN, 2009c, p.13). Pour lire ce support qui est destiné aux enfants, le Document d'accompagnement au nouveau programme de français (2009c) opte pour « le travail collectif » (ibid., p.14) qui est une forme de l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2005) s'appuyant sur « les processus intra-groupaux comme moteur des apprentissages. ». Dans ce sens, l'accent est mis sur la confrontation des lectures des élèves en expliquant et en justifiant, suite à une analyse des illustrations permettant de dégager la structure du récit, et suite à une lecture du texte afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de lecture (MEN, 2009c). Selon le même texte officiel, ces moments sont considérés comme étant « enrichissant pour tous les élèves de la classe » (ibid., p.14).

En dépit, des principes cités précédemment et qui insistent sur la dimension sociale de l'apprentissage par le biais de l'interaction, il n'est pas fait mention dans le Programme (MEN, 2009b) ou dans le Document d'accompagnement au nouveau programme de français de la 5^e année primaire (MEN, 2009c), de la nature de l'objet à expliciter ainsi que de son enseignement. Certes, le Programme de français de la 5^e année (MEN, 2009b), dans les principes méthodologiques retenus pour l'enseignement du français, attire l'attention sur le développement de stratégies à l'écrit, mais au moyen d'une mise « en situation d'écoute et d'observation » (ibid.,

p.3). Ce qui veut dire que l'acquisition de ces stratégies s'effectue à force d'être exposée à des situations de lecture et de manière implicite. Cette même conception recommande une acquisition des stratégies à partir de situations-problèmes comme situations d'apprentissage et dont l'abondance et la variété conduiront les élèves à les découvrir. Le Document d'accompagnement au nouveau programme (op.cit.) confirme cette façon d'accéder aux stratégies. Il déclare qu' :

« Une multitude de situations exigent le recours à diverses stratégies de résolution de problèmes (...) 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 de démarches possibles. » (MEN, 2009c, p.5)

Selon ces deux textes officiels, les démarches à déployer pour apprendre et pour résoudre des situations - problèmes sont au cœur des apprentissages ainsi qu'au cœur de l'enseignement lui-même. Néanmoins, s'appuyer seulement sur un enseignement indirect de ces démarches ne saurait suffire à lui seul surtout que suite au cognitivisme, un enseignement explicite des stratégies est mis en place pour venir au terme des difficultés des apprenants. Cet enseignement a pour objectif de rendre les apprentissages conscients et les stratégies transparentes (Joole, 2008 ; Falardeau et Gagné, 2012) aux élèves éprouvant des difficultés dans l'accomplissement des tâches qui leur sont confiées.

Au terme de cet examen du rôle de la médiation dans l'enseignement de la compréhension de textes, il se dégage que les nouveaux ancrages pédagogiques et théoriques dessinent une nouvelle place à l'apprenant par l'importance accordée aux actions et aux démarches qu'il entreprend afin de résoudre la situation- problème à laquelle il est exposé. Ces actions et ces démarches dans le cadre de la compréhension de l'écrit, correspondent à des stratégies de compréhension dont le type et la nature ne sont malheureusement pas précisés dans les injonctions officielles en raison de l'approche d'enseignement adoptée. Cette approche demeure implicite en dépit du recours aux interactions verbales qui sont censées les expliciter dans le cadre d'une construction collaborative du sens d'un texte.

3.2. Le processus d'évaluation de la compréhension de l'écrit

L'examen du processus d'enseignement de la compréhension de l'écrit a mis en exergue les compétences enseignées, qui se rapportent aux compétences de décodage, linguistique, textuelle et référentielle, convoquent à leur tour des stratégies de sélection, d'organisation et d'activation des connaissances, faisant ainsi beaucoup plus référence à des stratégies cognitives qu'à des stratégies métacognitives. L'intégration comme opération fondamentale à l'exercice d'une compétence, se voit elle aussi peu sollicitée suite à une définition de la compétence dans le programme de français de la 5^e année de primaire qui ne fait pas mention de cette stratégie en question. Ce qui est paradoxal par rapport aux définitions mobilisées par le Référentiel général des programmes (2009a) qui reconnaissent la totalité des opérations y compris l'intégration (**Figure 25**).

Suite à ces premiers résultats, il est question de comparer les compétences et les stratégies mobilisées dans l'enseignement avec les objets qui sont mis en évidence par l'évaluation que ce soit à travers les pratiques prescrites ou à travers ces pratiques effectives. Répondre à ces attentes nous amène à procéder en deux temps. Dans un premier temps, il est question de faire une lecture du Référentiel Général des Programmes (2009a), du Programme de 5^e année de primaire (MEN, 2009b), du Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009d) et du document d'accompagnement au programme de français de la 5^e année primaire (MEN, 2009c) afin de revenir sur le dispositif d'évaluation de la compétence. Cela nous conduit à nous arrêter sur la compétence et sur les dimensions évaluées ainsi que sur les tests proposés. Dans un deuxième temps, ces éléments seront mis en perspective à travers l'analyse des *modèles d'épreuves* proposés par le Ministère de l'Éducation nationale et qui se composent de 11 sujets. Dans une perspective de cohérence interne, le but de cette investigation est de vérifier la compatibilité ou l'incompatibilité de ce qui est évalué avec ce qui est enseigné.

3.2.1. L'entrée par le dispositif d'évaluation

Comme nous l'avons annoncé dans notre cadre méthodologique, l'approche des objets évalués à travers les pratiques prescrites s'opère à partir du dispositif d'évaluation proposé. Celui-ci concerne les dimensions de la compétence qui sont évaluées et les tests préconisés dans ce sens-là.

3.2.1.1. Les dimensions de la compétence à évaluer

Les composantes de la compétence ciblées par les injonctions officielles sont décelées à partir des définitions données par le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009d). Le document en question fait état des définitions suivantes :

Des définitions de la compétence

« Une compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (Ministère de l'Éducation du Québec 2001) ».

Savoir-agir ! c'est savoir quoi faire, comment le faire, quand le faire et pourquoi le faire

« Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ».

« Une compétence est un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement stratégique d'un ensemble de capacités et d'habiletés dans une situation simple ou complexe ».

« Une compétence est un système de connaissances, conceptuelles et procédurales organisées en schémas opératoires, et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance). P.Gillet ».

« Capacité reconnue à une personne d'exercer convenablement une fonction de travail ».

« La compétence se définit comme un ensemble complexe et intégré de savoirs, savoir-faire, savoir-vivre et d'habiletés à gérer ces savoirs par la relation de nécessité qu'elle entretient avec un agir dans et sur le réel ».

« Une compétence correspond à la capacité pour un individu de puiser lui-même dans son répertoire de connaissances et d'habiletés celles qui sont pertinentes et nécessaires pour résoudre un problème complexe ou une classe de problèmes ».

« On parle de compétence lorsqu'un sujet, confronté à une situation nouvelle, choisit lui-même, parmi les procédures qu'il possède, celles qui conviennent à la situation. Un des éléments essentiels de la compétence est donc la capacité d'adaptation à une situation singulière ».

Figure 41 : Les définitions de la compétence selon le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009d, p.155-156)

Les définitions de la compétence citées dans ce guide s'entendent sur le fait qu'il est question d'actions menées sur un ensemble de ressources afin de réaliser une tâche ou de résoudre un problème. Ces tâches ou ces problèmes s'opèrent dans le cadre d'une situation ou d'un contexte bien déterminé. Les actions touchent à la fois à des opérations de mobilisation, d'agencement et d'intégration de connaissances conceptuelles et procédurales en vue dans un premier temps d'une identification du problème, d'un choix réfléchi de ressources adéquates et de leur mises en œuvre dans un deuxième temps.

La synthèse des définitions proposée par le même document aboutit à l'idée que :

La compétence désigne ainsi un ensemble de dispositions qui rendent l'élève capable de réaliser efficacement une tâche donnée :

- des dispositions socio-affectives qui le motivent et le poussent à vouloir agir, à s'investir dans la tâche ;
- des dispositions cognitives qui font référence aux savoirs et aux démarches qu'il doit mobiliser ou construire ;
- des dispositions qui lui permettent de reconnaître des situations équivalentes où ces savoirs et démarches sont pertinents et peuvent s'appliquer.

Figure 42 : Synthèse des définitions de la compétence selon le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009d, p.158)

Les dispositions citées ci-dessus recouvrent la dimension métacognitive liée à la motivation de l'élève, la dimension cognitive portant sur les connaissances et les démarches déployées, et la dimension liée au contexte adéquat au choix opéré en termes de savoir et de démarches. Ces mêmes dimensions sont reconnues par le Référentiel général des programmes (MEN, 2009a), en l'occurrence les dimensions métacognitive et cognitive (Voir section 2.3.2.). Les éléments cités précédemment constituent la composante cognitive en rapport avec les démarches utilisées par les élèves et la composante métacognitive nécessaire pour leur contrôle et leur régulation. Le Référentiel général des programmes insiste sur leur prise en considération dans l'évaluation au même titre que les autres composantes. Dans ce sens, il est fait mention dans ce même texte officiel « d'évaluer les compétences et les composantes qui les sous-tendent » (ibid., p.69). D'où les nouvelles pratiques de l'évaluation, qui sont amenées « à se prononcer sur la totalité en construction, intégrant les composantes de la compétence : conceptuelles (savoirs), procédurales (savoir-faire) et socio-affective (savoir être) » (ibid., p.70). Ces savoirs sont contextualisés « à partir de résolution de situations-problèmes mettant en mouvement des ressources disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires. » (ibid.).

À l'issue des différentes définitions de la compétence et des pratiques évaluatives, qui se rapportent à son évaluation, les composantes susceptibles d'être évaluées concernent les savoirs, les savoir-faire et les savoir être. Néanmoins, il va falloir préciser à l'intérieur de chacun de ces savoirs, les éléments qui les composent. Le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009d) apporte quelques éléments de réponse quant à ces composantes suite à la synthèse de la définition de la compétence retenue (**Figure 43**).

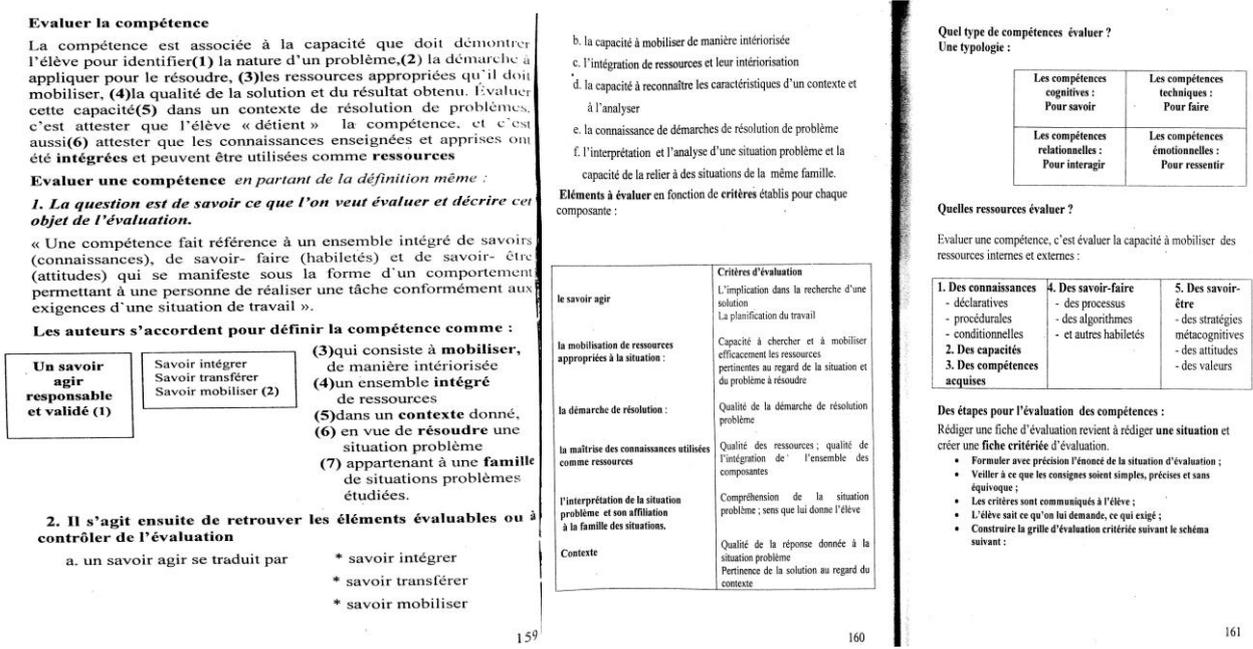


Figure 43 : Les composantes de la compétence selon le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009d, p.159)

Il s'agit du « savoir agir » (MEN, 2009d, p.159) qui inclut les opérations de mobilisation, d'intégration et de transfert, « des ressources internes et externes » (ibid.), « des démarches de résolution » (ibid.), l'usage efficace des connaissances et la compréhension de la situation-problème et son rapport avec la famille de situations. En ce qui concerne les savoirs, ils touchent aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles ainsi qu'aux capacités et aux compétences acquises (MEN, 2009d). Les savoir être, quant à eux, incluent « les stratégies métacognitives, les attitudes et les valeurs » (ibid., p.161). Ce qu'il faut retenir de ces composantes et de ces dimensions est que les connaissances ne sont plus la seule dimension évaluée mais que les démarches ayant conduit à leur production est une partie intégrante, désormais, de l'évaluation. Ce que confirment le Référentiel général des programmes et le Guide méthodologique en évaluation pédagogique. Ceux-ci déclarent respectivement que :

« L'évaluation porte sur le produit et le processus ; le produit étant le niveau de compétence atteint au regard des compétences transversales et des compétences disciplinaires visées, le processus étant à la fois, la façon dont l'élève s'y prend pour progresser vers la maîtrise, puis vers l'intégration de la compétence. » (MEN, 2009a, p.71).

« Il n'y a pas de contradiction entre compétence et connaissance. Au sein d'un problème à résoudre, la connaissance prend du sens : elle devient une ressource que l'élève doit savoir mobiliser. » (MEN, 2009d, p.163)

En précisant la relation entre connaissances et compétences (Figure 44), il est en fait question de clarification des objets de l'évaluation et également de leur rapport. En outre, les textes passés en revue s'entendent sur l'évaluation des démarches

en l'occurrence les stratégies déployées, qu'elles soient cognitives ou métacognitives, pour parvenir à la résolution du problème ou à l'accomplissement de la tâche.

L'évaluation des connaissances ou le contrôle de leur acquisition sont indispensables pour l'enseignant qui doit vérifier dans quelle mesure les objectifs assignés à l'apprentissage ont été atteints, et dans quelle mesure les activités qu'il a planifiées, les méthodes qu'il a utilisées ont été efficaces.

Les constats qu'il fait contribuent, entre autres usages, à bien cerner les forces et les difficultés de l'élève. Ces constats, lorsqu'ils sont analysés et interprétés, s'inscrivent dans la fonction diagnostique de l'évaluation.

Les connaissances peuvent être « évaluées » isolément pour elles-mêmes ; il a été vu aussi plus haut que cette « évaluation » s'apparentait au contrôle.

Mais dans une approche par les compétences et dans un apprentissage par problèmes, les connaissances sont développées et évaluées de façon imbriquée dans les compétences, et il serait inapproprié de porter des jugements sur le développement des **compétences** en s'appuyant uniquement sur la vérification des connaissances.

La mobilisation des connaissances de façon appropriées est en elle-même une compétence.

Figure 44 : Les rapports entre les connaissances et la compétence selon le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009d, p.163)

Suite à ces identifications des différentes dimensions de la compétence pouvant faire objet d'évaluation, il y a lieu de s'interroger sur les tests qui sont préconisés afin d'évaluer les compétences en compréhension de l'écrit.

3.2.1.2. Les tests d'évaluation préconisés

Le modèle d'analyse des pratiques prescrites d'évaluation de la compréhension de l'écrit, mobilisé dans le cadre de cette recherche admet des critères d'analyse relatifs aux fondements de l'évaluation, aux supports, aux méthodes d'évaluation, et aux situations-évaluation. L'ensemble de ces critères sont abordés à partir des tests d'évaluation puisqu'ils englobent les textes et les questions d'évaluation permettant d'explicitier chacun des critères cités-ci-dessus.

3.2.1.2.1. Les supports

Les consignes relatives aux choix des textes pouvant faire l'objet d'une évaluation sont explicitées dans le Programme de français de la 5^e année primaire et plus exactement dans la section concernant « l'évaluation certificative des compétences de fin d'année ». Cette section qui englobe une sous-section intitulée « Protocole d'évaluation », avance que celui-ci « s'appuie sur un texte suivi de questions et accompagné d'une grille d'évaluation. » (MEN, 2009b, p. 31). Le texte « sert de support pour l'évaluation des compétences relevant des domaines de la compréhension, de la reconnaissance des éléments linguistiques et de la production de texte. » (ibid.). Ainsi le texte sert de moyen à partir duquel les compétences de compréhension de l'écrit sont évaluées, en plus des compétences linguistiques et scripturales. Les textes concernés par le protocole d'évaluation remplissent certaines conditions comme le fait qu'ils doivent :

- « - appartenir à la culture scolaire des élèves,
- être d'accès facile pour que le candidat puisse le lire de manière autonome sans aide extérieure (enseignant, dictionnaire...),
- être cohérent et présenter une unité sémantique,
- être d'une longueur ne dépassant pas 120 mots
- être référencé. » (MEN, 2009b, p.31.)

De plus, il est privilégié que le texte soit « accompagné d'une illustration ou d'un schéma pour en faciliter la compréhension » (ibid.). En outre les textes servant de support aux évaluations relèvent du type « narratif, descriptif, documentaire ou dialogué, en relation avec les objets d'étude et les thèmes retenus dans le programme » (ibid.). Les modèles de sujets proposés par le ministère de l'Éducation Nationale¹⁹ répondent parfaitement à ces conditions quant à la typologie textuelle proposée (Voir annexes, p.185-211) qui comprend des textes narratifs (« la lecture »), descriptif (Bubu, le Clown), dialogué (Dans l'avion), prescriptif (À la cantine), informatif (La pollution des océans, Un droit précieux), explicatif (La planète bleue, Le rôle des vitamines chez l'enfant), documentaire (Le mouton, Le chameau, La forêt).

Pour les examens, il est clair que le type informatif et documentaire est dominant. Ceci peut s'expliquer par l'intérêt que porte un enfant de cet âge à la découverte pour assouvir sa curiosité. Les textes proposés remplissent également une condition de longueur, déterminée dans les critères à respecter dans le choix des textes. Il s'agit effectivement de textes courts qui ne dépassent pas les 150 mots. Ceci est en contradiction avec la majorité des textes enseignés à partir du manuel, dont la longueur peut atteindre les 800 mots. Par ailleurs, il s'agit de textes qui abordent des thématiques proches de la vie des élèves (la lecture, le cirque, les problèmes de l'environnement, les animaux, etc.) et semblent contenir des informations littérales accessibles pour les élèves. Reste à déterminer ce qu'ils permettent d'interroger en termes de compétences de compréhension de l'écrit. Ceci ne pourra être abordé qu'à partir des questions qui accompagnent chacun de ces textes. Mais avant de procéder à l'analyse détaillée des questions, il y a lieu de s'arrêter sur l'épreuve en tant que situation d'évaluation.

3.2.1.2.2. Les situations d'évaluation

L'épreuve d'évaluation a été décrite dans notre cadre théorique, comme une situation d'intégration où l'élève est amené à exercer les compétences acquises tout au long d'un processus d'enseignement-apprentissage. Le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (MEN, 2009d) donne des indications très précises quant aux critères que doit remplir cette situation d'évaluation (**Figure 45**).

Dans ce sens, il la définit par rapport aux composantes suivantes :

- «- Les compétences à évaluer
- Les conditions de l'évaluation

19. Document diffusé par les inspecteurs dans les établissements et validé par le Ministère de l'Éducation nationale, Centre National d'Intégration des Innovations Pédagogiques et de Développement des Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation, févr. 2009.

- La définition de l'activité à réaliser
- Les conditions de réalisation de l'activité
- La performance attendue pour les critères de l'évaluation. » (Figure 45)

Quelles compétences disciplinaires peuvent être visées dans cette situation ?
 Quelles ressources doivent être mobilisées ?
 Connaissances déclaratives, procédurales, pragmatiques
 Attitude, conduites et comportements
 Y a-t-il des objectifs de rehaussement culturel ?

Il est à noter que les objectifs d'apprentissage doivent être clairement définis pour pouvoir être évaluables.

2. Mise en œuvre pédagogique

Quelles activités sont prévues ?
 Quelles modalités de réalisation ?
 - sous la forme de tâches individuelles ?
 - sous la forme d'un travail mutualisé ?
 - sous la forme de projets ?

3. Conception de l'évaluation

Est-elle pensée au moment de la définition des objectifs ?
 Est-elle contenue explicitement dans la formulation de l'objectif d'apprentissage ou peut-elle être facilement déduite de l'objectif ?
 A quel moment est-elle prévue
 - au moment où est défini l'objectif d'apprentissage ?
 - pendant le déroulement de l'apprentissage à la lumière des observations faites par l'enseignant ?
 Est-il prévu que l'élève participe à son évaluation ?

140

On notera que l'évaluation fait partie de la mise en œuvre pédagogique, à plus forte raison, dans une pédagogie de l'intégration. Elle fait également partie de l'apprentissage de l'élève.

La situation d'évaluation

-Une situation d'évaluation est définie à partir des éléments suivants :

- les compétences à évaluer,
- les conditions de l'évaluation,
- la définition de l'activité à réaliser,
- les conditions de réalisation de l'activité,
- la performance attendue pour les critères de l'évaluation (indicateurs d'évaluation)

Elle doit être **significative** pour l'élève **intégrative** des apprentissages de la séquence, et par conséquent **complexe**, appartenir à la **même famille** que les situations problèmes qui ont servi à l'apprentissage.

Un exemple de situation problème d'évaluation :

1. « *Votre école a organisé un voyage dans le Sud. Vous envoyez à vos parents une carte postale pour décrire ce que vous découvrez et en leur faisant part de votre émerveillement.* »
2. « *vous estimez que la carte postale est un message trop bref ; vous leur envoyez une lettre plus longue, dans laquelle vous vous attardez sur la description des paysages.* »
3. « *il a plu un peu, et cela vous a surpris ; vous faites une lettre pour raconter cet événement* »

Voici un tableau de bord qui vous permettra de concevoir des situations d'évaluation :

141

Figure 45 : La situation d'évaluation selon le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009d, p.140-141)

Selon ces critères, il y a lieu d'identifier les objets à évaluer qui sont déterminés à partir des objectifs de l'évaluation. Pour les identifier, il est primordial de se poser les questions suivantes : « Quelles compétences disciplinaires et transversales peuvent être visées dans cette situation ? Quelles ressources doivent être mobilisées ? (déclaratives, procédurales, etc.) » (Figure 45). Une fois les objets ciblés, il est question également de déterminer les conditions de l'évaluation qui s'articule autour des moments où elle devra avoir lieu, du référent s'il est préétabli ou con-substantiel à l'évaluation, de son rapport aux objectifs d'apprentissage (Figure 45).

S'interroger sur les moments d'évaluation est pertinent dans la mesure où cela contribue à identifier le type et la fonction de l'évaluation. S'en tenir aux questionnements présents dans le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (À quel moment est-elle prévue ? Au moment où est défini l'objectif d'apprentissage ? Pendant le déroulement de l'apprentissage à la lumière des observations faites par l'enseignant ? Est-il prévu que l'élève participe à son évaluation), il est admis en même temps que la détermination des compétences à évaluer au termes des apprentissages, une évaluation diagnostique permettant d'identifier les préalables dont dispose l'élève (MEN, 2009c, p.142). Il est aussi reconnu une évaluation formative, nécessaire pour des remédiations et des régulations en cours d'apprentissage. Dans les fondements de l'évaluation (voir section 2.3.2.), il a été démontré le rôle complémentaire existant entre l'évaluation certificative et l'évaluation formative qui, par sa présence tout au long du processus d'enseignement-apprentissage, veille à la régulation sous différentes formes (interactive, rétroactive et proactive), comme le stipule le Référentiel général des programmes (Figure 46).

De plus, il est légitime, suite à ces différentes régulations, d'impliquer l'élève dans ce processus afin qu'il parvienne à s'autoréguler au moyen de la possession des critères d'évaluation (voir section 2.3.2.).

1.1 Les principes de la nouvelle vision:

Le nouveau dispositif est basé sur principes suivants :

- donner un rôle actif à l'apprenant dans l'évaluation de ses processus et de ses stratégies d'apprentissage, développant ainsi son autonomie et ses capacités métacognitives ;

- évaluer les compétences et les composantes qui les sous-tendent;
- orienter les pratiques évaluatives vers la régulation des apprentissage sous toutes ses formes :

- régulation interactive en effectuer parallèlement aux apprentissages des prises d'informations fréquentes pour assurer des remédiations immédiates;

- régulation rétroactive en ciblant, au cours des apprentissages, les difficultés récurrentes afin d'y apporter à des moments choisis les ajustements nécessaires qui favoriseront le développement des compétences visées ;

- régulation proactive en tenant compte des informations recueillies grâce aux observations effectuées au cours des activités d'apprentissage pour mieux adapter celles-ci aux besoins des élèves en difficultés et aux besoins de ceux qui manifestent une certaine aisance et facilité à apprendre ;

Figure 46 : Les types d'évaluation formative selon le Référentiel général des programmes (2009a, p.69-70)

Une fois les conditions de l'évaluation déterminées, il est primordial de mettre en place des activités qui permettent de recueillir des informations en fonction du type d'évaluation visé. Ces activités répondent également à des conditions relatives au type d'activité adéquate au type de recueil voulu, à leur modalité de réalisation : « sous la forme de tâche individuelle, sous la forme de tâche mutualisée ou sous la forme de projets » (**Figure 45**). Après la mise en place d'activités contribuant à atteindre les objectifs de l'évaluation, il est fondamental de préciser les attentes du recueil d'information à partir de critères adéquats. Ces critères traduisent une compétence parmi les compétences évaluées et à leur tour ils seront traduits en indicateurs susceptibles de donner des informations concrètes sur le niveau de maîtrise de la compétence (MEN, 2009d, p.141).

3.2.1.2.3. Les pratiques d'évaluation

Suite à l'identification des caractéristiques de la situation d'évaluation, il est possible de revenir sur les pratiques évaluatives qui permettent, à leur tour, d'inscrire l'évaluation de la compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire dans tel ou tel type de système d'évaluation. Au regard de chaque critère permettant l'élaboration d'une situation d'évaluation, il convient qu'elle réponde aux nouvelles pratiques énoncées dans le Référentiel général des programmes (MEN, 2009a). En se donnant pour objet d'évaluer les compétences et en précisant leurs rapports avec les ressources, les pratiques évaluatives ont pour objectif de recueillir des données sur le niveau de maîtrise de la compétence (**Figure 47**). Cet objectif est présent à travers les différentes formes de régulation édictées par le même texte de référence et exposé déjà dans la section précédente. Ces formes d'évaluation formative sont révélatrices, autant pour l'enseignant que pour l'apprenant, sur les apprentissages

acquis, les difficultés ainsi que les adaptations à apporter du côté de l'enseignement que du côté de l'apprentissage. Les différentes régulations devraient permettre à l'apprenant de saisir ses propres stratégies d'apprentissage et de ses stratégies méta-cognitives indispensables et nécessaires pour une auto-régulation. Ce qui converge avec l'un des objectifs de l'évaluation qui consiste à l'impliquer dans son processus évaluatif. Ces nouvelles pratiques d'évaluation dépassent largement le simple fait de recueillir des données quantifiées pour s'étendre vers des données qualitatives susceptibles d'apporter suffisamment d'éclairages aux différents acteurs du processus d'enseignement-apprentissage.

Ces éclairages portent principalement sur les opérations cognitives contribuant à l'outillage cognitif de l'apprenant, indispensable pour la résolution des situations problèmes auxquelles il sera confronté ou pour la réalisation des tâches.

promouvoir auront comme intention majeure de briser l'isolement dans lequel est confinée l'école actuellement et de favoriser l'adhésion de tous autour d'objectifs communs.

Les critères d'évaluation et les indicateurs qui les précisent doivent, tout en respectant les principes d'égalité, d'équité et de transparence, répondre aux exigences de cette communication.

a. Vers de nouvelles pratiques de l'évaluation

- L'évaluation se décline sous la forme d'un traitement visant à se prononcer sur une totalité en construction, intégrant les composantes de la compétence : conceptuelles (savoir), procédurales (savoir-faire) et socio affectives (savoir-être). Le tout est contextualisé à partir de résolution de situations problèmes mettant en mouvement des ressources disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires.

- Les pratiques évaluatives à développer doivent amener l'enseignant à recueillir régulièrement des informations sur le niveau de maîtrise des compétences visées afin d'adapter continuellement ses interventions et ses démarches aux besoins individuels des élèves. L'explicitation des degrés de maîtrise des compétences est plus que souhaitée pour orienter avec plus de clairvoyance et d'efficacité les efforts d'apprentissage et l'activité d'enseignement.

- L'évaluation doit amener l'élève à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage, à en estimer l'efficacité et à envisager les régulations qu'il doit opérer à son niveau afin d'atteindre la réussite. Elle doit également favoriser le développement de sa motivation et l'estime de soi en agissant positivement sur la perception qu'il se fait de son efficacité personnelle.

- Le traitement doit assurer un passage réussi d'une évaluation à dominante encyclopédiste basée sur la mémorisation/restitution à un type d'évaluation centré sur les opérations cognitives : apprendre à généraliser, à synthétiser, à extrapoler, à critiquer, etc. apprendre à penser et apprendre à apprendre.

- Les nouvelles pratiques d'évaluation doivent substituer à une estimation quantitative, perçue généralement comme une sanction, une appréciation qualitative, conçue comme soutien à l'effort d'apprentissage. Ces pratiques doivent s'orienter vers une prise de conscience plus évidente du fait que, dans la classe, l'évaluation n'est pas une fin en soi et que sa raison première est d'être au service des apprentissages. Elles seront construites de telle manière à ce que les valeurs d'égalité, d'équité et de transparence ainsi que les qualités de cohérence et de rigueur puissent caractériser les contenus et les critères retenus.

Figure 47 : Les nouvelles pratiques d'évaluation selon le Référentiel général des programmes (2009a, p.70-71)

Cet outillage cognitif peut faire l'objet d'acquisition explicite dans le cadre de l'auto-évaluation. Ce type d'évaluation est partie intégrante du processus d'évaluation dans la mesure où il se présente en tant que cadre intégrateur de l'ensemble du processus d'enseignement-apprentissage. C'est ce que plaide l'enseignement explicite des stratégies qui considère l'auto-régulation comme un moyen permettant non seulement l'auto-contrôle des stratégies mobilisées mais également leur auto-régulation. Cette même sphère peut rendre ces stratégies de contrôle et d'auto-régulation accessibles par une appropriation des démarches et des critères ayant aidé à leur évaluation. La maîtrise de ce type d'évaluation est vectrice de motivation chez l'apprenant selon les propos cités dans le Référentiel général des programmes (Figure 48). Cette motivation est enclenchée par le principe de « transparence » évoqué par le même texte et repris par Le Guide méthodolo-

gique en évaluation pédagogique (Figure 48). Celui-ci peut se manifester à travers l'explicitation des critères d'évaluation pour les apprenants et même pour les autres acteurs. Ce qui devrait accroître l'autonomie des élèves en les amenant à réfléchir sur leur propre apprentissage.

Activité :
Analysez ces affirmations et répondez aux questions suivantes en remplissant le tableau ci-dessous :

Qu'est-ce que l'auto-évaluation ?	A quoi sert-elle ?	Quelles sont ses exigences ?

Qu'est-ce que l'auto-évaluation ?	A quoi sert-elle ?	Quelles sont ses exigences ?
Il y a auto-évaluation quand l'élève peut procéder lui-même à l'évaluation de ses progrès dans l'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre les élèves acteurs de leurs processus d'apprentissage - les encourager à réfléchir sur ce qu'ils ont appris, à connaître leurs points forts et leurs points faibles ; - à guider leur jugement ; - c'est un facteur de motivation et d'engagement de l'élève ; - l'auto-évaluation favorise l'autonomie ; - elle aide les élèves à structurer leur apprentissage 	-L'auto-évaluation exige la transparence : l'élève doit disposer d'une connaissance claire de l'objectif poursuivi.- pour lui permettre de construire une vision globale de la tâche à réaliser.

En bref, et s'il ne fallait retenir que cela ...

A quoi sert l'autoévaluation ?

C'est un facteur de motivation (l'élève se rend compte de ce qu'il sait).

C'est un pas vers l'autonomie (l'élève est acteur de son apprentissage).

Figure 48 : L'auto-évaluation selon le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (MEN, 2009d, p.80)

3.2.1.2.4. Les médiations

Réfléchir sur son propre apprentissage dans le cadre de l'auto-évaluation ne peut avoir lieu qu'avec une médiation assurée par l'enseignant ainsi que par les pairs. Les textes officiels s'accordent sur l'importance de cette dimension de l'apprentissage. Le Référentiel général des programmes est en faveur d'une « intégration des procédés interactifs : apprenants/apprenants, enseignants/enseignants, enseignants/parents dans tout le processus d'évaluation. » (MEN, 2009a, p.73). Ces procédés qui concernent l'ensemble des acteurs du processus d'enseignement-apprentissage et évaluation, y compris les parents, s'articulent autour d'un certain nombre de postulats pédagogiques énoncés par le Référentiel général des programmes dans la section (2.3.2.) et rappelés dans la **Figure 49**. Ces postulats concernent l'usage de l'erreur comme indicateur « de développement des opérations cognitives et métacognitives ». L'accroissement de l'acquisition de ces opérations est possible également au moyen d'une exposition à plusieurs situations d'évaluation. Ce processus d'évolution des stratégies mobilisées devrait être codifié au moyen du porte-folio, qui retrace le parcours d'apprentissage de l'élève. Il sera également un médiateur entre ce même élève, l'enseignant et les parents sur l'état

de l'acquisition des compétences visées par le processus d'enseignement-apprentissage.

Pour une meilleure intégration des compétences en question, le recours au projet pédagogique comme cadre intégrateur est privilégié dans le but d'amorcer le processus d'autonomisation des apprenants. Celui-ci mise dans le cadre du projet pédagogique sur des activités à intérêt commun dont l'évaluation de celles-ci devrait fournir des informations sur l'implication des élèves à travers « l'engagement, le sens de l'initiative, la curiosité, l'organisation, l'anticipation, l'imagination, le travail autonome ou coopératif et la mobilisation des compétences disciplinaires et transversales » (**Figure 49**). À la lumière de ces informations, le projet pédagogique se prête à être un lieu d'observation du processus d'autonomisation qui pourrait participer à la mise en place des mécanismes d'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation, et qui stimule chez l'apprenant ces stratégies d'auto-contrôle et d'auto-régulation. Celles-ci sont primordiales pour le développement des compétences métacognitives qui lui permettent de porter un regard critique sur son propre apprentissage.

des élèves qui rend compte du niveau d'actualisation des compétences.

1.2 Les procédés de l'évaluation

L'évaluation consiste à recueillir des données sur les apprentissages, les analyser, les interpréter en vue de décider des régulations les plus adéquates aussi faut-il adopter des procédés d'évaluation novateurs pour asseoir concrètement cette nouvelle vision. Ces procédés sont intimement liés à une réhabilitation du statut de l'erreur. Celle-ci doit, nécessairement, substituer une perception positive à la représentation négative qui lui est attribuée et accolée présentement.

Les procédés s'articulent autour d'un certain nombre de constructions pédagogiques :

- l'exploitation des essais et erreurs des apprenants, moment privilégié d'identification et de développement des opérations cognitives et métacognitives ;
 - la diversification des situations d'évaluation qui suscitent et développent chez l'apprenant des attitudes et des stratégies adaptées en vue de la résolution des problèmes posés ;
 - la mise en place du procédé du portfolio qui rassemble des travaux réalisés par les élèves et qui atteste de leur « bilan de compétences ».
- Le portfolio peut en outre être

conçu comme support garantissant une relation constructive élèves-enseignants-parents, en renseignant sur le cheminement de l'élève vers la maîtrise de ses compétences, sur ses capacités à se prendre en charge et à s'autonomiser sur le plan de l'évaluation et de la gestion personnelle des apprentissages ;

- l'introduction notamment du projet pédagogique individuel ou collectif comme procédé d'intégration des compétences permettant de développer des activités d'apprentissage organisées autour de centres d'intérêt individuels ou communs. Leur évaluation attribue une appréciation convergente sur l'engagement, le sens de l'initiative, la curiosité, l'organisation, l'anticipation, l'imagination, le travail autonome et coopératif ainsi que sur la mobilisation intégrée des compétences disciplinaires et transversales ;

- l'installation de mécanismes d'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation qui génère chez l'apprenant des comportements de critique et d'autocritique et développe ses compétences métacognitives et relationnelles.

1.3 Les implications de la nouvelle vision

Les principaux éléments de changement sont donc essentiellement :

Figure 49 : Les procédés de l'évaluation dans le cadre de la médiation (MEN, 2009a, p.72)

3.2.1.2.5. Les épreuves d'évaluation

L'analyse de contenu des différents textes officiels sur le processus d'évaluation souligne l'intérêt accordé à l'ensemble des dimensions de la compétence et plus spécifiquement aux stratégies cognitives et métacognitives. Celles-ci sont présentes dans le processus d'enseignement-apprentissage ainsi que dans le processus d'évaluation. L'ensemble des textes sont également unanimes sur le fait de les intégrer dans les situations d'évaluation dans une perspective d'acquisition et de formation. Devant cette reconnaissance par les pratiques prescrites, de la nécessité d'évaluer les démarches et les processus l'idée, à travers l'analyse des modèles de sujets proposés par l'institution, est de vérifier leur prise en considération dans

l'évaluation de la compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire. Cette entreprise œuvre à saisir le degré de rupture, de discordance ou de continuité entre les objets enseignés et les objets évalués, à partir des questions proposées dans les épreuves d'évaluation.

L'épreuve d'évaluation, selon le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (MEN, 2009d), remplit la fonction de certification qui « atteste du niveau des élèves » (ibid., p.183, voir annexes, p.182), de diagnostic fournissant des informations nécessaires à la prise de décision, et de prédiction pour des fins d'orientation. Reste à déterminer les types d'information que tente de recueillir l'épreuve d'évaluation. Cette collecte d'informations est tributaire du type de tâches qui composent l'épreuve (**Figure 50**). Celles-ci ciblent des compétences disciplinaires et doit renseigner sur leur degré de maîtrise. En outre, elles doivent être hiérarchisées de façon à constituer un ensemble cohérent guidé par une logique et qui aboutit à une production complexe. Les compétences sont évaluées au moyen de critères qui se traduisent à leur tour en indicateurs. De plus, les tâches de l'épreuve ne se limitent pas à contrôler les connaissances mais, elles sont amenées à évaluer leur « mobilisation en tant que ressources » (**Figure 50**). De même, il faut qu'elles se réalisent dans différents contextes et dans différentes situations qui ne ressemblent pas aux situations d'apprentissage.

L'évaluation de ces tâches s'opère à partir d'une grille comportant des critères qui donnent des descriptions sur les compétences déployées plutôt que sur des informations quantitatives œuvrant dans le sens d'un classement. L'évaluation proprement dite doit « porter sur le produit de l'élève d'abord et aussi sur les stratégies utilisées et les démarches suivies » (**Figure 50**) par observation directe, par collecte d'informations auprès des élèves ou par des traces écrites. Le Guide insiste encore une fois sur l'objet sur lequel doit porter le jugement et qui concerne la maîtrise de la compétence. L'identification de cet objet doit se faire « exclusivement à partir des produits de l'élève lors de la situation d'évaluation de fin de cycle ainsi que les stratégies utilisées et la démarche suivie lors de cette situation » (MEN, 2009d, p.185). Pour avoir un jugement sur la maîtrise de la compétence, l'enseignant a recours à des outils comme (**Figure 51**) « un devis global de la situation d'évaluation » (ibid., p.186) incluant des informations sur les compétences à évaluer et sur les tâches préconisées dans ce sens-là, les grilles d'évaluation, les échelles descriptives, etc. De son côté, l'élève doit également disposer de moyens comme les informations à partir desquelles il va effectuer la tâche, les grilles, des outils permettant de préserver les traces des démarches qu'ils ont utilisées et des outils permettant son auto-évaluation et son auto-correction. Ils vont lui permettre de se prononcer sur sa progression.

À la lumière de ces caractéristiques de l'épreuve, les injonctions officielles insistent sur la nécessité d'inclure les stratégies et les démarches poursuivies dans le processus évaluatif. Elles mettent également l'accent sur le partage des outils d'évaluation tels que les grilles, les guides permettant l'auto-évaluation par les deux protagonistes concernés : l'enseignant et l'apprenant.

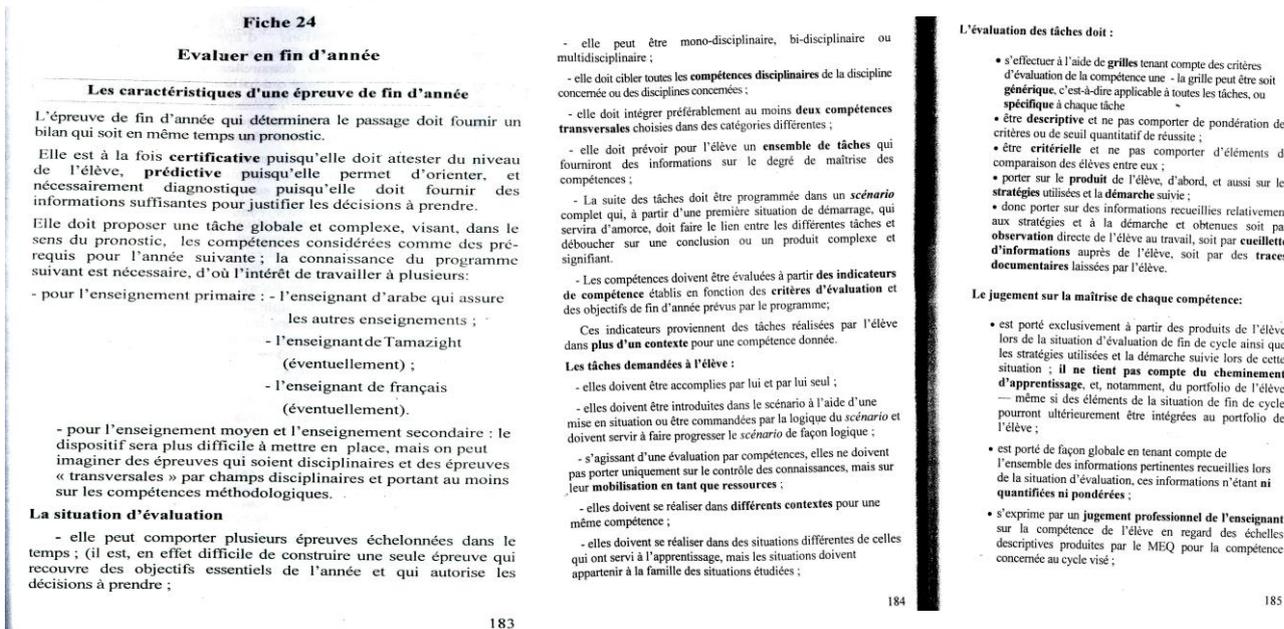


Figure 50 : Les caractéristiques de l'épreuve d'évaluation (MEN, 2009d, p.183-185)

Ces prescriptions qui semblent tenir compte de l'ensemble des dimensions de l'objet à évaluer, en particulier, les stratégies et les démarches, concordent-elles avec les épreuves de la compréhension de l'écrit qui sont proposées par la tutelle ? Seule l'analyse des questions des épreuves peut nous fournir des éléments de réponses.

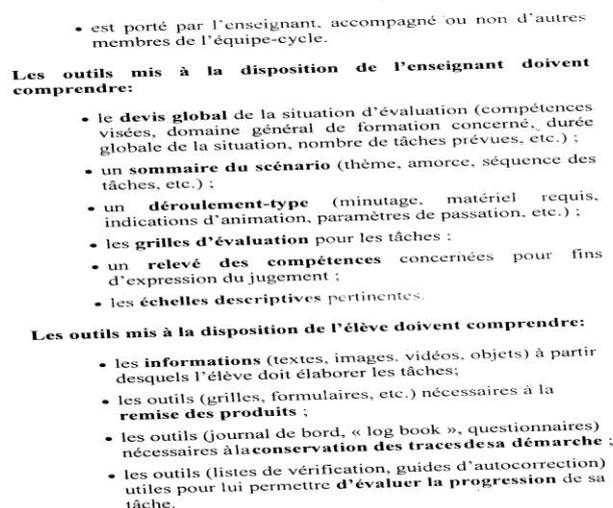


Figure 51 : Les outils préconisés pour les acteurs de l'évaluation (MEN, 2009a, p.72)

3.2.1.2.6. Les questions de l'épreuve

L'analyse des définitions et des dimensions de la compétence ont permis de dégager les objets, sur lesquels peut porter l'évaluation. Ces objets sont évalués à partir de tâches et de situations répondant à des caractéristiques déterminées dans le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (MEN, 2009d). Les particularités énoncées seront comparées au protocole d'évaluation tel que défini dans le Programme de français en 5^e année primaire (ibid., 2009b).

Selon ce texte officiel, les questions proposées dans ce protocole portent quasiment sur les détails d'un texte, sur les inférences implicites et sur les connaissances linguistiques des élèves. Dans ce sens, il affirme « qu'elles ciblent la recherche d'informations explicites, des mises en relation voire des inférences, traitement des faits linguistiques (lexique, syntaxe, morpho - syntaxe) à des fins de compréhension... » (MEN, 2009b, p.31). Ainsi, les compétences faisant objet d'évaluation et comparativement avec les compétences visées par l'enseignement de la compréhension de l'écrit, telles que définies par le Programme de 5^e année, concernent la compétence linguistique, qui passe par une compétence de décodage et la compétence textuelle relative aux outils de cohésion. La capacité à inférer, bien qu'elle ne soit pas mentionnée dans le programme, est intégrée à l'évaluation selon le protocole proposé par le même programme. Suite à ces directives, il est préconisé pour l'élaboration de l'épreuve d'évaluation en compréhension de l'écrit, des questions qui interrogent « l'organisation textuelle et les réseaux de signification (ou tous les éléments linguistiques qui assurent la cohésion du texte) » (ibid., p.32). Ce qui devrait converger avec les questions sur les connecteurs explicites et implicites, sur les anaphores et sur les inférences implicites (Irwin, 1991).

Néanmoins, il y a lieu de relever des divergences entre les questions d'évaluation, citées ci-dessus, et la typologie de questions proposées dans Le document d'accompagnement au nouveau programme de français de 5^e année primaire (**Tableau 26**), pour découvrir le sens et le fonctionnement du texte (ibid., 2009c). Cette typologie (voir section 3.1.1.1.3.2.) semble bien couvrir les différents niveaux de la représentation mentale où, en plus de l'explicite textuel, elles interrogent également l'implicite textuel, l'implicite élaboré à partir des connaissances antérieures des élèves et les connaissances linguistiques en corrélation avec le texte (ibid., 2009b).

L'enseignement de la compréhension de l'écrit	L'évaluation de la compréhension de l'écrit
Questions sur les connaissances préalables (linguistiques)	Questions sur les connaissances préalables (linguistiques)
Questions sur les détails d'un texte	Questions sur les détails d'un texte
Questions sur les connecteurs explicites	Questions sur les connecteurs explicites
Questions sur les <i>idées principales explicites</i> et les résumés explicites	
Questions sur le langage figuré	Questions sur le langage figuré
Questions sur les connecteurs implicites, les anaphores	Questions sur les connecteurs implicites, les anaphores
Questions sur les inférences implicites	Questions sur les inférences implicites
Questions sur les idées principales implicites et les résumés implicites	
Questions sur les prédictions	Questions sur les prédictions
Questions sur les images mentales	
Questions sur le raisonnement	

Tableau 26 : Les informations ciblées par les questions de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit d'après la grille d'Irwin (1991)

Selon le tableau ci-dessus (**Tableau 26**), il y a lieu de remarquer l'existence d'un écart entre les informations ciblées par les questions de l'enseignement et les questions de l'évaluation de la compréhension de l'écrit. L'évaluation de la compréhension de l'écrit ne semble pas tenir compte de la totalité des questions ciblant les niveaux de la compréhension préconisés par son enseignement/apprentissage. En effet, en passant du Document d'accompagnement (MEN, 2009c) au Programme de français de la 5^e année primaire (ibid., 2009b), l'évaluation a fait l'objet d'une « restriction » au niveau des composantes de la représentation mentale, relatives au niveau textuel-explicite qui recouvre les idées principales et les résumés explicites. Cette restriction concerne aussi l'implicite-textuel convoqué par des questions sur les idées principales implicites et les résumés implicites. En outre, la réduction est en rapport avec l'implicite basé sur les connaissances du lecteur et qui est mobilisé par les questions sur les images mentales et sur le raisonnement.

Ces limitations vont à l'encontre du principe même de l'activité de construction du sens qui, dans un processus interactif, permet d'élaborer également les niveaux omis par les questions d'évaluation. Elles ne respectent pas non plus les caractéristiques des tâches de l'évaluation qui doivent aboutir à une production complexe et dont seules les questions sur les représentations mentales peuvent rendre compte. Parvenir à élaborer une représentation mentale, suppose que l'élève soit arrivé à élaborer une synthèse de toutes les informations recueillies lors du processus interprétatif afin de construire une production cohérente. Ceci semble être en parfaite harmonie avec ce que déclare le programme de français (2009b) quant aux questions qui permettent à l'élève de comprendre le texte. Les questions sur l'organisation du texte ainsi que sur les réseaux de signification, précise le même texte, « doivent viser aussi bien les premiers niveaux taxinomiques (à savoir la connaissance et la compréhension) que ceux relevant de l'analyse et de la synthèse. » (ibid., p.32). Néanmoins, les questions de synthèse ne sont pas à l'ordre du jour par rapport aux questions visées par le protocole d'évaluation.

L'analyse des questions en termes d'information ou de niveau de la représentation mobilisé mettent l'accent sur un niveau textuel-explicite relatif à des informations relevées directement du texte. Le Programme de français (ibid.) insiste sur la stratégie de sélection d'information comme opération fondamentale et le confirme suite à l'injonction qui précise que, suite aux questions déterminées (d'organisation du texte et de réseaux de signification), celles-ci « amèneront (l'élève) à réagir face à ce texte en réponse à une question ouverte dont la réponse figure explicitement dans le texte. » (ibid.). Ainsi, les pratiques prescrites d'évaluation privilégient l'identification ou la sélection comme première stratégie cognitive aidant à la compréhension du texte, en plus de la stratégie d'activation des connaissances (linguistiques en particulier).

Il y a lieu de faire remarquer, suite à l'analyse des spécificités des questions de compréhension du texte de l'épreuve, qu'il n'y a aucune référence à des questions interrogeant les élèves sur la démarche qui leur a permis d'opérer ce choix du texte. Il n'y a également aucune référence à des questions sur les stratégies métacognitives rendant compte des opérations de régulation.

3.2.1.2.7. Les questions des modèles institutionnels

Le Programme de français de 5^e année primaire (MEN, 2009b), en proposant les questions de l'épreuve de français dans sa partie compréhension de l'écrit, propose également un ensemble de tâches à partir desquelles il est possible d'évaluer la saisie du sens du texte. Les tâches qui sont données à titre indicatif sont les suivantes :

- Identifier le texte : Ce texte raconte une histoire, décrit un paysage ou donne une liste ? Par quelle formule commence le texte ? Pourquoi ? Quels sont les mots qui introduisent chaque étape ?
- Retrouver les éléments de la situation de communication (lieu, temps, personnages, propos) : Où se passent les événements ? A quel moment se déroule cet événement : le matin, à midi, le soir ? Cite le nom du personnage principal. Retrouve les répliques de chaque personnage.
- Inférer : Que peux-tu conclure des événements décrits ? Justifie ta réponse en relevant 2 mots. Quelle qualité caractérise ce personnage après une telle action : la générosité, la franchise ou la gentillesse ?
- Justifier la ponctuation : Le point d'exclamation exprime-t-il la joie, la peur, la surprise ou la colère ? Pourquoi le titre du texte est-il donné sous forme de question ? Remplace les signes de ponctuation...
- Reformuler : Réécris cette phrase à ta façon. » (p.32)

Les tâches proposées concernent, dans un premier temps, l'identification de son type au moyen d'un mot introducteur. Ce qui nécessite le déploiement de stratégies « de production de schéma ou toute autre forme de structuration » (Deschênes, 1991, p.37) conduisant à la construction d'une macrostructure. Pour cela, d'autres tâches sont proposées permettant d'identifier les étapes du récit, comme le lieu, le temps et les personnages de l'histoire. Des tâches consistant à inférer des informations non dites à partir de segments textuels et de la ponctuation, vont permettre de convoquer des stratégies d'organisation ou de hiérarchisation puisque l'élève sera amené à faire des mises en relation entre des éléments textuels. En ce qui concerne les tâches relatives à la reformulation, elles convoquent des stratégies d'activation de connaissances en lien avec les connaissances linguistiques et en même temps de production. Cela dépend du contexte d'utilisation de ce type de tâche et de sa place dans « le scénario » des tâches (MEN, 2009d, p.184) de l'épreuve d'évaluation. Ce qu'il faut retenir est que ces tâches mettent en exergue la compétence textuelle à travers la restitution du schéma du type de texte. L'intérêt est accordé ici au type narratif incluant des séquences descriptives.

D'autres tâches sont proposées dans le cadre des exemples d'épreuves de français pour l'examen de fin d'année et qui figurent dans le Document d'accompagnement au nouveau programme de français (MEN, 2009c) (Le scorpion et la fille au soleil) (ibid., p19-20). Il ne sera pas question de leur analyse puisque les modèles diffusés par le ministère feront l'objet d'un examen détaillé. Ce qu'il faut faire remarquer est que la grille d'évaluation critériée ne concerne que la production écrite alors que les tâches de compréhension sont évaluées au moyen de pondération quantitative.

3.2.1.2.8. Le corpus

Le corpus, recueilli se compose des questions de compréhension des modèles de sujets (11) diffusés par le Ministère de l'Éducation Nationale²⁰. En ce qui concerne la typologie des textes des épreuves, elle relève du narratif, de l'informatif/explicatif, du descriptif, de l'injonctif, et du dialogué. Le nombre de questions analysées quant à lui s'élève à 65 questions.

3.2.1.2.9. La grille d'analyse

Les questions des épreuves institutionnelles sont analysées au moyen de la même grille ayant permis l'analyse des questions du manuel scolaire. Elle comprend les travaux sur les types d'item (Morissette, 1997 ; Laveault et Grégoire, 2002), sur la relation question-réponse d'Irwin (1991), sur les compétences du lecteur (Turcotte, *ibid.* ; Cèbe et Goigoux, 2009) et sur les stratégies de compréhension (Deschênes, 1991). Sur la base de ces classifications, les indicateurs d'analyse retenus sont :

- Les types d'items,
- Le type d'information, le niveau de la représentation et les processus,
- Les stratégies mobilisées par item,
- Les composantes et les compétences évaluées par item.

3.2.1.2.10. Principaux résultats et discussion

3.2.1.2.10.1. Les types d'items

Le dépouillement des questions selon les types d'item (**Figure 52**) a permis de constater la dominance du type à réponse construite brève (46) et à choix multiples (11). Cela n'exclut pas la présence d'autres types qui relèvent de l'ordre des items à choix simple (vrai ou faux) (04), d'appariement (02), de phrase à compléter (02) et de closure (01) mais en nombre inférieur par rapport aux précédents. Dans l'item à réponse construite brève, les questions posées sont très pointues et exigent en général une réponse courte se limitant à un mot ou à une expression en relation avec des informations explicites du texte (Morissette, 1997). C'est le cas pour les questions du genre « 1- Qui est Bubu » (Bubu, Le clown, annexes, p.188), « 1- où se passe la scène » (Dans l'avion). Une question du type « 2- pourquoi donne-t-on le nom de planète bleue à la terre ? » (La planète bleue, voir annexes p.200) exige une opération de prélèvement direct, bien qu'elle suppose un effort de mises en relation entre des segments qui peuvent être éloignés dans le texte, en l'accompagnant de la consigne « relève du texte la phrase qui le dit » (La Planète bleue, *ibid.*).

Néanmoins, les items à réponse construite brève sollicitent des réponses non mentionnées explicitement mais qu'il va falloir donner à partir de mise en relation

20. Document diffusé par les inspecteurs dans les établissements et validé par le Ministère de l'Éducation nationale, Centre National d'Intégration des Innovations Pédagogiques et de Développement des Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation, févr. 2009.

entre plusieurs éléments du texte. C'est le cas de la question « 3- Où l'enfant avait-il pris goût à la lecture » (La lecture, annexes, p.186) dont la réponse requiert la mise en rapport des éléments comme « à la bibliothèque de la ville » et « je n'ai plus cessé d'aimer passionnément les livres. ». Ces mêmes éléments seront confirmés par d'autres éléments à effet contraire, en l'occurrence « il n'y avait pas un seul livre dans la maison ou j'ai grandi », « mon père, n'aimait pas la lecture », « ma mère était toujours derrière sa machine ».

« Il n'y avait pas un seul livre dans la maison ou j'ai grandi. Mon père aimait parler, mais il n'aimait pas lire. Ma mère n'avait pas de temps à perdre : elle était toujours derrière sa machine à coudre. À l'âge de quatorze ans, j'entrai à la bibliothèque de la ville. Et depuis, je n'ai plus cessé d'aimer passionnément les livres. Mais le vieil homme qui gardait la bibliothèque ne me permit de lire que Jules Verne. » (Texte narratif : La lecture)

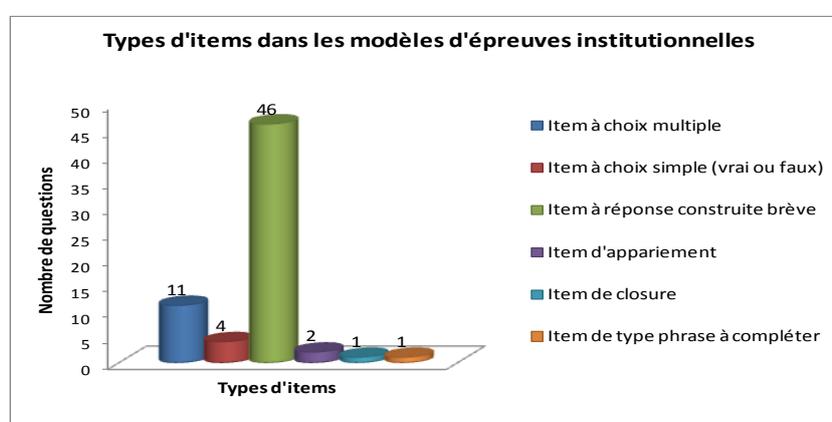


Figure 52 : Les types d'items dans les modèles d'épreuves institutionnelles

L'effort de lecture et de recherche d'informations sera davantage limité par les items à choix multiple tels que « 1- Recopie la bonne réponse : herbivore, carnivore, insectivore » (Le mouton, voir annexes, p.205), « 1- Recopie la bonne réponse. L'école est obligatoire pour tous les enfants jusqu'à l'âge de : - douze ans / - seize ans / - quatorze ans. / » (Un droit précieux, annexes, p.198) puisqu'ils mettent d'emblée l'élève devant un choix qui peut provenir soit d'une lecture, qui peut demeurer superficielle, du texte, soit à partir d'une comparaison entre les mots des propositions et les mots du texte. Toutefois, dans l'exemple, « 1- Recopie la bonne réponse. Dans le texte on parle de : /- la pollution de l'air. /- la pollution des eaux. /- la pollution de la terre. » (La pollution des océans, annexes, p.196), l'élève est amené à associer le mot « océans » au mot « eaux » afin de pouvoir répondre. Il serait intéressant de reformuler les énoncés des items à choix multiples afin de vérifier si les réponses proviennent d'une véritable compréhension ou de simples opérations de comparaison d'énoncés.

Généralement, les items à choix multiples, rappelle Morissette (op.cit.), sont rigoureux pour quantifier et rappeler les connaissances des lecteurs, en témoignent les questions portant sur des informations générales (Le mouton, ibid.) et linguistiques telles que (Bubu, le clown, À la cantine, annexes, p. 188 et p.193) :

« 4- Barre l'intrus dans la famille du mouton : le bélier, la brebis, le veau, l'agneau » (Le mouton).

« 3- complète le tableau avec des adjectifs d'après le texte » (Bubu, le clown, annexes, p189.)

Noms	Adjectifs qualificatifs
La bouche	
La tête	
Les cheveux	

« 6- Réécris la phrase au pluriel

Le repas est agréable.

Les (À La cantine, annexes, p.193)

Par ailleurs, l'auteure précise qu'ils sont peu appropriés pour l'évaluation des processus complexes ou, du moins, ne permettent que ceux des plus simples. En dépit des limites de ces items, les modèles d'évaluation de la compréhension de l'écrit, diffusés par le Ministère, incluent des questions renvoyant à l'identification des référents dans les reprises anaphoriques des personnages comme dans les exemples suivants :

« 5-Relève du texte deux (2) mots qui se rapportent à l'enfant et classe-les dans le tableau.

Pronom	déterminant
.....

(Texte narratif : La lecture)

« 4- L'homme a dû **la** domestiquer.

A quoi renvoie **la** dans le texte ?

La renvoie à » (La planète bleue, annexes, p.200).

Ainsi, ce type de question ouvre la voie à des mises en relation entre des éléments du texte afin d'inférer les éléments qui se substituent. Ne dérogeant pas aux objectifs des items précédents, il est toujours question de rappel de connaissances pour les items de closure « 4- Complète avec a – à. L'enfant ...de bonnes manières...table et...la cantine. » (À la cantine, annexes, p.193) et pour les items d'appariement « 5-Reconstitue la famille de mots et recopie-la. Fais attention aux intrus. Aliment ; alimenter ; allumer ; alimentation ; lavage ; alimentaire. » (Le rôle des vitamines chez l'enfant, annexes, p. 203). Ceux du type phrase à compléter reprennent des segments mentionnés explicitement dans le texte « 3- En t'aidant du texte, complète la phrase suivante : L'homme élève le mouton pour..., et... » (Le mouton, annexes, p.205) alors que ceux du type choix simple jugent de la véracité ou de la fausseté des énoncés proposés « 2- Mets vrai ou faux devant chaque phrase. a- Le chameau vit dans les pays froids b- Le chameau d'Asie a deux bosses c- Le chameau peut rester plusieurs jours sans boire ... » (Le chameau, annexes, p. 207).

3.2.1.2.10.2. Les types d'informations, le niveau de la représentation et les processus ciblés par type d'item

Une fois les items décelés, il s'agit ensuite d'identifier le type d'information sélectionné et le niveau de la représentation construit par chaque item. Une vue d'ensemble de la **figure 53**, montre la dominance de questions sur les détails d'un texte pour l'ensemble des items sauf pour l'item d'appariement où ce sont les questions sur les connaissances préalables qui dominent. Les questions sur les connaissances antérieures sont également dominantes pour le type d'item à construction brève et équitable pour le type de closure ou phrase à compléter. Ce rappel est dans sa totalité en relation avec des transformations du singulier vers le pluriel et du pluriel vers le singulier comme dans les exemples suivants :

« 5- Réécris la phrase au singulier en faisant les transformations nécessaires :

Les semelles de ses chaussures se décollent.

Ladese..... (Bubu, le clown, annexes, p.189)

5-Réécris la phrase suivante au pluriel

La forêt est fragile. (La forêt, annexes, p. 210) »

Le rappel de connaissances sur la langue concerne également la conjugaison de verbes. C'est le cas des exemples ci-dessous où il est demandé aux élèves d'écrire à la deuxième personne du singulier à partir d'une phrase prise du texte et dont le verbe est déjà conjugué ou mis à l'infinitif avec une autre personne.

« 5- Mets cette phrase à la deuxième personne du singulier en apportant les transformations nécessaires : « Détendez-vous et attachez votre ceinture. » (Dans l'avion, annexes, p.191)

5- Réécris les phrases en mettant les verbes soulignés à la 2^{ème} personne du singulier de l'impératif.
entrer calmement dans la salle.

attendre que tout le monde soit installé avant de commencer.» (À la cantine, annexes, p.193)

Les élèves sont amenés en outre à convoquer leurs connaissances sur la forme négative et la forme interrogative afin de parvenir à réaliser les tâches présentées dans les questions suivantes :

« 6- Ecris la phrase à la forme négative et apporte la transformation nécessaire.

Aujourd'hui, le pétrole se répand dans la mer.

Demain, le pétrole dans la mer. (La pollution des océans, annexes, p.196)

6- Réécris la phrase suivante à la forme interrogative

La forêt est un espace de détente. (La forêt, annexes, p. 210) »

Suite à ces questions, reste à déterminer leur enjeu pour la compréhension de textes. Écrire à la deuxième personne du singulier la phrase comportant des verbes à la 2^{ème} personne du pluriel « Détendez-vous et attachez votre ceinture. » (Dans l'avion, annexes, p.191) permet de saisir les rapports qu'entretiennent les personnages du texte entre eux (Hôtesse et passager), rendant compte ainsi de la dimension pragmatique de la situation de communication qui nécessite d'entretenir des rapports éloignés et non familiers. La même remarque est valable pour l'écriture des verbes mis à l'infinitif à la 2^e personne du pluriel. Il est question de déterminer les rapports à entretenir selon le contexte social de la situation de communication. Ici, il s'agit d'un repas à la cantine scolaire où l'enseignant peut tutoyer les élèves.

L'écriture d'un énoncé au pluriel ou au singulier aidera l'élève dans le calcul syntaxique des phrases par comparaison entre le singulier et le pluriel. Cette opération est très utile pour la compréhension de textes. Toujours, selon une procédure comparative, le passage de la forme affirmative à la forme négative et le passage de la forme déclarative à la forme interrogative enclenchent chez les élèves les conséquences d'une situation inverse comme c'est le cas de la phrase « demain, le pétrole ne se répandra pas », et une réflexion sur la forêt en tant qu'espace de détente « Est-ce que la forêt est un espace de détente » ou « La forêt est-elle un espace de détente ». Il serait plus intéressant qu'il y ait une suite à ce type de tâches où les élèves seraient amenés à produire.

Par ailleurs, il a été soulevé des questions sur les anaphores qui existent en nombre important pour les items à construction brève et pour les items à choix multiples. Le recours à ces types de question permet à l'élève d'éviter les ruptures de compréhension qui peuvent être causées par les substituts grammaticaux et lexicaux. Souvent il est demandé aux élèves d'identifier le personnage qui est derrière les pronoms personnels ou de relever directement ces pronoms qui se substituent à des noms, comme dans les exemples identifiés dans la section précédente.

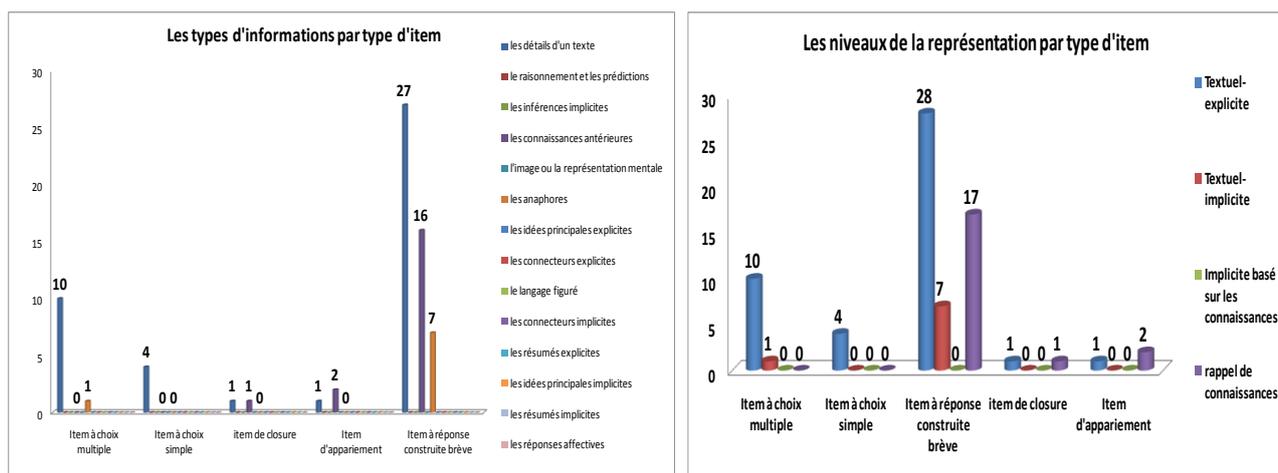


Figure 53 : Les types d'informations et le niveau construit de la représentation par type d'item

Ainsi, il se dégage de cette identification que l'accent est mis beaucoup plus sur le textuel-explicite, sur le rappel de connaissances et sur le textuel-implicite. Il y a lieu aussi de faire remarquer l'absence de questions sur les prédictions, sur les images mentales, sur les raisonnements et sur les réponses affectives qui portent sur l'implicite basé sur les schémas des lecteurs. Ce niveau est nécessaire pour l'enrichissement de la représentation une fois intégrée aux informations explicites. Le textuel - implicite, mobilisé en majorité par les items à réponse brève, est en rapport, quant à lui, avec des informations relatives aux anaphores implicites nécessaires pour l'identification des références dans le texte, souvent source de problèmes pour les élèves.

À la lumière des informations et des niveaux de la représentation élaborés (textuel-explicite, rappel de connaissance, textuel -implicite), il est fait appel dans leur construction à des microprocessus, à des processus d'élaboration ainsi qu'à des

processus d'intégration. Ce que montre la **figure 54** qui enregistre une présence de ces processus en nombre trop élevé au niveau des items à réponse construite brève et à choix multiples. Les processus d'élaboration œuvrent dans le sens d'une restitution de connaissances linguistiques pour accomplir des tâches. Demander à l'élève de remplacer par « a » auxiliaire ou « à » préposition dans la question « 4- Complète avec a – à L'enfant ...de bonnes manières ...table et ...la cantine » (À la cantine, annexes, p.193) incite l'élève, dans un premier temps, à convoquer ces connaissances sur les caractéristiques et le rôle de ces éléments grammaticaux afin de pouvoir les replacer correctement, dans un deuxième temps, dans l'énoncé proposé. Cette tâche qui semble a priori se limiter à un travail de complétion, est très significative par rapport au processus interprétatif puisqu'elle représente la morale à tirer à l'issue des différentes recommandations du texte (À la cantine, *ibid.*). Ainsi, il aurait été pertinent pour l'évaluation de donner suite à cette tâche qui pourrait mobiliser des macro- processus et des processus d'élaboration permettant de dégager la compréhension globale du texte (comment il faut se tenir dans une cantine) et réagir face à un texte (juger ou raisonner sur ce type de comportement en cantine. C'est ce que reprend l'énoncé de la tâche proposée).

Les processus d'intégration, en dépit de leur nombre inférieur, sont également mis en œuvre par les items à choix multiples et ont servi à élaborer des inférences implicites relatives aux personnages des textes. Dans toutes ces mobilisations, fort est de constater l'absence de macroprocessus nécessaires pour une compréhension globale et que ne peuvent convoquer que des questions sur les idées principales explicites et implicites et des questions sur les résumés explicites et implicites. Ce qui explique leur négligence en faveur des mécanismes inférieurs qui ne prennent leur sens qu'en étant en interaction avec tous les autres processus.

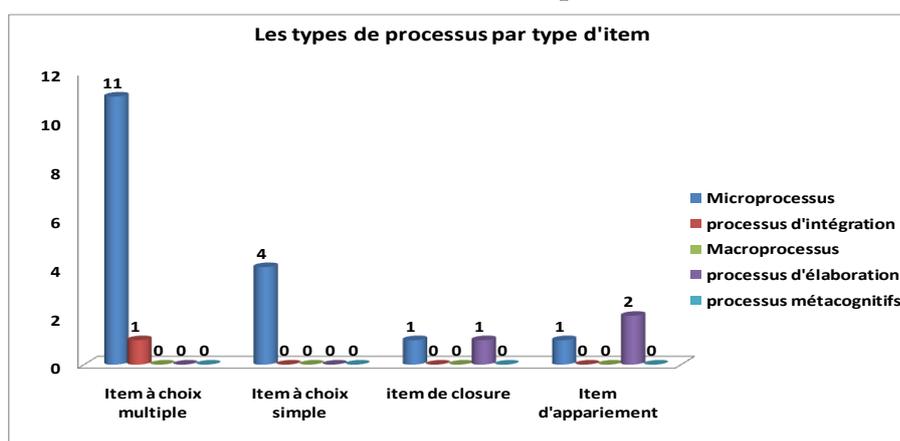


Figure 54 : Les types de processus par type d'item

3.2.1.2.10.3. Les stratégies mobilisées par item

Les stratégies inférées à partir des items des épreuves et des informations qu'ils mobilisent (**Figure 55**) renvoient dans leur ensemble à des stratégies cognitives en relation plus particulièrement avec la sélection, l'identification, l'activation de connaissances. Leur présence est assurée quasiment par les items à réponse

construite brève, à choix multiple et à choix simple. La sélection concerne le repérage d'informations susceptible de contribuer à la construction du sens du texte. Ce repérage, pour les textes du type narratif s'opère dans le sens de la restitution du schéma narratif, comme c'est le cas pour le texte « la lecture » (annexes, p.186) où les questions des épreuves reviennent sur la situation initiale à travers la présentation des personnages (1- qui parle dans le texte ? La mère- l'enfant -le père), sur l'élément perturbateur (2 -Dans la maison du narrateur : a- Il y avait beaucoup de livres. b- Il y avait quelques livres seulement. c- **Il n'y avait pas de livres.**). Les actions qui ont conduit à son amour de la lecture (3- où l'enfant avait-il pris goût à la lecture ?).

En effet, ces événements (Mon père n'aimait pas la lecture, ma mère était toujours derrière sa machine à coudre) sont supposés être identifiés au préalable afin qu'ils soient mis en relation avec la solution trouvée par l'enfant (l'entrée à la bibliothèque de la ville) afin de répondre à la question 3 de l'épreuve (à la bibliothèque). La situation finale, qui peut être le début d'un nouveau conflit, est dégagée à partir de la question n°6 (6-Mais le vieil homme qui gardait la bibliothèque ne me permit de lire que Jules Verne. L'expression soulignée veut dire : a- ne me permit pas de lire Jules Verne ? b- me permit de lire même Jules Verne ? c- **me permit de lire seulement Jules Verne ?** Recopie la réponse qui a le même sens). Afin de maintenir la cohérence de tous les éléments identifiés à travers ces questions, parvient la question n°5 sur les anaphores (5-Relève du texte deux (2) mots qui se rapportent à l'enfant et classe-les dans le tableau. Pronom/Déterminant). L'activation de connaissances linguistiques participe amplement dans ce maintien suite à leur participation dans l'élaboration des inférences, comme cela a déjà été démontré dans les sections précédentes (3.2.1.2.10.1. et 3.2.1.2.10.2.).

Au regard de ces questions qui permettent de restituer les éléments du schéma narratif, il aurait été plus judicieux d'interroger également sur les stratégies complexes telles que la structuration (Turcotte, 1994) ou l'organisation des informations (Deschênes, 1991) qui synthétise l'ensemble des opérations précédentes (la sélection, l'activation). Pour les stratégies relatives au transfert et à la production de connaissances (ibid.), les pratiques prescrites semblent vouloir vérifier leur mobilisation au niveau de la production écrite conformément à l'OTI qui met la compréhension de l'écrit au service de la production. La consigne de cette activité qui s'articule autour de l'acte de raconter, semble œuvrer dans le sens d'une production qui réinvestira les éléments du schéma narratif. En témoignent les recommandations suivantes qui reviennent sur les étapes du schéma, sur le temps à utiliser et sur la cohérence du schéma :

« **II. Production écrite :**

Tu as lu une histoire qui t'a beaucoup plu.

Raconte cette histoire en quatre ou cinq phrases à ton petit frère (ou ta petite sœur) qui ne sait pas encore lire.

- **Ton histoire doit avoir un début, des événements et une fin.**
- **Utilise les temps du passé ;**
- **Utilise les pronoms pour éviter la répétition ;**
- **Respecte la ponctuation.** (La lecture, annexes, p.187)

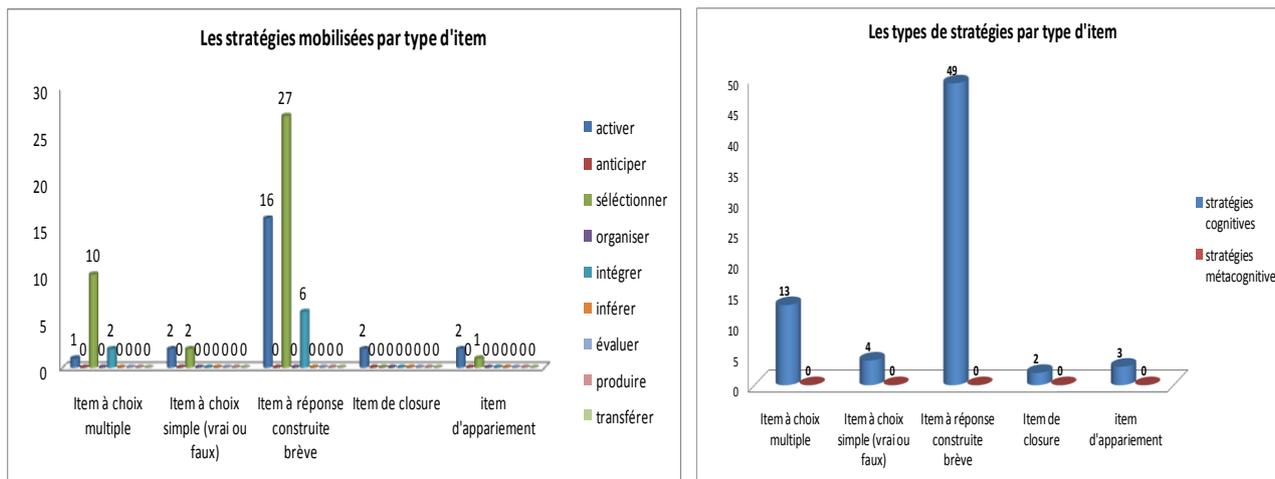


Figure 55 : Les stratégies et leurs types par type d'item

Les stratégies mobilisées par l'ensemble des questions des épreuves institutionnelles œuvrent également dans le même sens que le texte narratif : restituer les éléments de l'organisation du texte. À titre d'exemple, l'épreuve ayant pour texte informatif « La pollution des océans » (annexes, p.195-196) reprend la structure du type « cause à effet » (Meyer, 1985). Celle-ci se manifeste dans un premier temps par l'identification du thème ou du sujet du texte à travers la question n°1 qui consiste à recopier la bonne réponse parmi d'autres réponses proposées « Dans le texte on parle de : -la pollution de l'air. -la pollution des eaux. -la pollution de la terre. ». Cette question est suivie juste après par deux questions qui interrogent sur les avantages des océans pour l'homme et sur qui les mets en péril (2-Réponds aux questions : a- D'après le texte, que nous apportent les océans ?b- Qui pollue les océans ?). Demander aux élèves de répondre en même temps sur ces deux questions vise à les sensibiliser à la relation de causalité qui unit l'homme et les océans. Par la suite, l'élève est interrogé sur les moyens de pollution utilisés par l'homme (3-Avec quoi pollue-t-on les océans ?). Les conséquences de l'usage de ces moyens sont reprises implicitement par la question n°6 où il est demandé à l'élève de trouver le substitut du pronom « ils » dans le texte (5- Que remplace «il » dans les deux phrases :- Ils abritent beaucoup de poissons. « ils » remplace ... -Ils tuent des milliers de poissons. « ils » remplace...).

Pour dégager un autre moyen qui est à l'origine de la pollution des océans, il est fait appel, à la question n°6 où il est demandé à l'élève d'écrire à la forme négative (6- Ecris la phrase à la forme négative et apporte la transformation nécessaire. Aujourd'hui, le pétrole se répand dans la mer. Demain, le pétrole ... dans la mer.). En plus de la prise de connaissance de cette information, le recours à la transformation négative va contribuer à son transfert en production écrite qui porte sur la sensibilisation à la protection de l'environnement. Ce que reprend la consigne de production (Notre environnement est pollué. Pour protéger notre environnement, dis à ton camarade ce qu'il ne doit pas faire.) et les recommandations qui l'accompagnent (Utilise le pronom « tu », - Utilise le présent de l'indicatif, - Emploi la forme négative).

3.2.1.2.10.4. Les compétences et leurs composantes

La dominance de la compétence linguistique et de la compétence stratégique (Figure 56) assurée par les items à réponses construites brèves et à choix multiples va de paire avec le niveau de reconnaissance explicite puisqu'il est question d'identification et de sélection d'informations qui relèvent de l'ordre de la phrase. La compétence textuelle, bien qu'elle porte sur plusieurs informations (les connecteurs, les anaphores, les cataphores, les transitions entre les phrases, les progressions thématiques, la microstructure et la macrostructure) nécessaires pour l'organisation et la cohérence du texte (Tardif, 1994), se manifeste à travers un nombre restreint de questions portant uniquement sur les reprises anaphoriques. À la lumière de ces composantes, il est clair que l'importance est accordée à la compétence langagière et à la compétence cognitive (Figure 56). Cette dernière concerne seulement, comme il a été démontré dans la section 3.3.3, des stratégies simples. De surcroît, la compétence référentielle, qui englobe les connaissances sur le monde et sur l'univers des textes, est limitée aussi à des connaissances sur la phrase. Ce que reprennent les questions sur les connaissances linguistiques relatives aux parties du discours (adjectif, pronom, nom, temps et mode des verbes). Ces compétences visées par les évaluations institutionnelles vont de pair avec les objectifs d'enseignement tels que présentés dans les programmes, et avec les modèles de compréhension de l'écrit que l'institution diffuse dans les classes. Toutefois, ces objectifs et ces choix ne seraient-ils pas insuffisants par rapport aux exigences de l'Approche par compétences ?

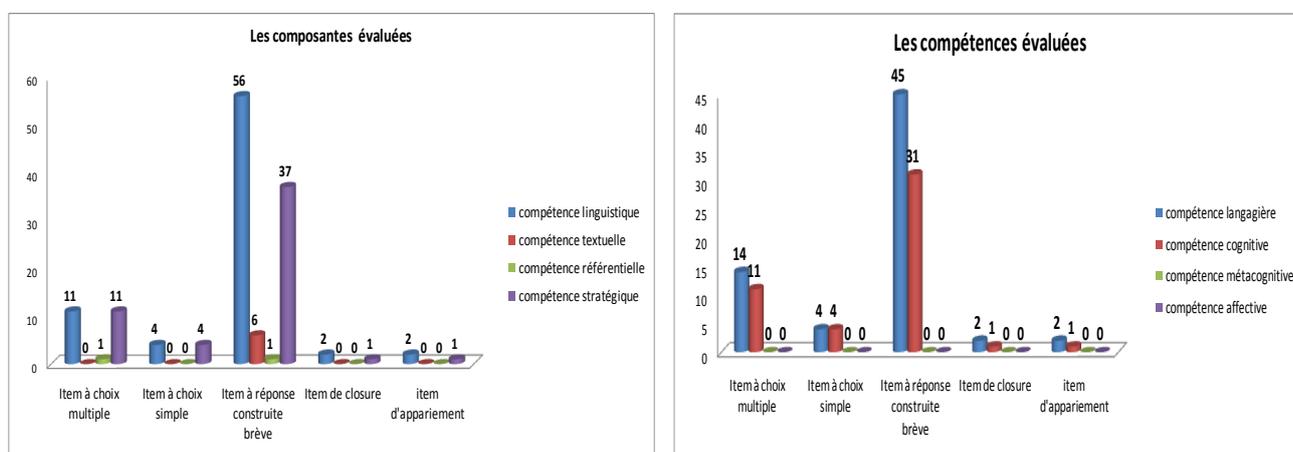


Figure 56 : Les compétences et les composantes évaluées par type d'item

Pour rappel, cette approche met en jeu l'évaluation des compétences avec toutes leurs dimensions. Néanmoins, ces dimensions connaissent des limitations par rapport aux compétences métacognitives et affectives indispensables pour le contrôle, pour le réajustement ainsi que pour la motivation de manière particulière. Bien que les pratiques prescrites à travers le Référentiel général des programmes et à travers le Guide méthodologique en évaluation (2009d) insistent sur l'évaluation de la totalité de la compétence, les épreuves d'évaluation n'intègrent pas de tâches relatives à ces dimensions. Il a été démontré à travers les tâches proposées pour

l'évaluation de la compréhension, que leur présence est plus que nécessaire afin de s'assurer des transferts de connaissances en phase de production écrite. Ce qui correspond aux caractéristiques de l'évaluation qui doit contenir des tâches aboutissant à une production complexe.

Conclusion du chapitre 4

S'interroger sur le processus d'enseignement-évaluation de la compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire par l'intermédiaire des pratiques prescrites, aspire à mettre au jour les objets et les modèles qui sont au cœur de ce processus. Celui-ci est approché dans le cadre du dispositif pédagogique suite aux rapports d'interdépendance qui se sont manifestés entre l'enseignement, l'évaluation et les objectifs à atteindre. Les objectifs que se donne l'enseignement de la compréhension de l'écrit et qui convergent avec ses finalités, s'articulent autour de l'outillage du jeune lecteur-apprenant de 5^e année de primaire dans une perspective de développement de son autonomie en situation de lecture/compréhension. L'équipement préconisé concerne des stratégies mnémoriques par le biais de la lecture expressive considérée comme un moment d'aide à la compréhension. Il est également prévu par l'intermédiaire de cette activité, un enrichissement du vocabulaire et des connaissances nécessaires pour le processus interprétatif. Ce qui explique le choix d'une conception « étapiste » de l'enseignement de la lecture pour les deux premières années d'apprentissage, basée sur le déchiffrage pour devenir en troisième et en quatrième année concomitante avec un travail sur le sens. Celui-ci poursuit un flux d'informations descendant et ascendant et s'opère à partir d'une mobilisation de compétences antérieures et de stratégies adéquates. D'où l'intérêt pour le développement des stratégies des jeunes lecteurs. Néanmoins, les stratégies dont il est question dans les injonctions officielles concernent plutôt des stratégies d'enseignement que des stratégies d'apprentissage.

Cette ambiguïté définitoire n'a pas lieu d'être puisque les ancrages théoriques de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit s'articulent autour de principes qui, en leur grande partie, rappellent les bases de l'enseignement stratégique : la responsabilisation du lecteur, le recours à une pédagogie de découverte, à l'essai et à l'erreur comme moyen d'accès aux démarches, aux verbalisations, aux médiations pour une appropriation des critères. Ces derniers peuvent devenir accessibles s'ils font l'objet d'explicitation notamment que l'évaluation formative et la remédiation se présentent comme des espaces propices pour ce type d'opération. Néanmoins, les pratiques prescrites privilégient une acquisition implicite des démarches en misant sur la variation des situations d'enseignement-apprentissages. Le parcours d'autonomisation des jeunes - lecteurs se poursuit à travers les principes organisateurs du programme, qui dans une perspective de cohérence interne, doivent veiller aux rapports étroits entre les objectifs des formations et les contenus. Ces contenus, qui adoptent une progression spiralaire, se focalisent sur les compétences langagières de base assurant la cohérence verticale du curriculum prescrit et sur les compétences textuelles en rapport avec un usage de la

structure du récit et avec le résumé. Force est de constater, en comparaison avec le modèle développemental, le statut implicite des compétences relatives à la production d'inférence et à l'auto-évaluation, indispensables pour la production d'une représentation mentale.

Contrairement à l'enseignement de la compréhension de l'écrit, son évaluation ne dispose pas d'une progression qui définit des critères permettant de mesurer le degré de maîtrise des compétences et traduisant les démarches à poursuivre. Il est possible d'en établir une à partir des opérations à mettre en œuvre pour accomplir des tâches. Celles-ci coïncident avec les différentes stratégies de compréhension (cognitive, métacognitive et autorégulatrice). Cette progression peut être également accompagnée des modèles cognitifs de chaque compétence qui permettent de suivre les étapes de leur développement.

La mise en perspective de ces fondements avec les usages dont ils sont faits de la notion de compétence dans le Référentiel de la compréhension de l'écrit et avec le dispositif de son évaluation, reconnaît des compétences (référentielle, de décodage, linguistique et textuelle) qui reflètent un modèle interactif de lecture. Néanmoins, elle relève en même temps des décalages quant à l'opération d'intégration, stratégie indispensable pour pouvoir se prononcer sur un usage intégral de la compétence. Ce qui explique l'absence des compétences stratégiques dont les fonctions permettent de mettre en relation l'ensemble des traitements opérés aux différents niveaux (micro-macro) du texte et de les intégrer aux connaissances préalables des lecteurs. L'ambiguïté définitoire de la compétence stratégique et la non-mention de ces composantes dans les référentiels, imposent l'analyse des questions de l'activité de compréhension de l'écrit dans le manuel scolaire de 5^e année primaire.

Cet examen qui a pour principal objectif la détermination des dimensions de la compétence visée par chaque question, aboutit au fait que les stratégies mobilisées relèvent de l'ordre du cognitif. Elles concernent les stratégies de sélection, d'activation de connaissances, d'inférence, d'intégration, d'organisation et de production. Ces mobilisations sont rendues possibles au moyen de questions qui ciblent en majorité le textuel-explicite. Peu de questions sont réservées à l'implicite-textuel et à l'implicite basée sur les connaissances des lecteurs. Ce qui va à l'encontre des nombreux thèmes implicites que recèlent les textes du manuel. Ces niveaux vont nécessiter le déploiement de compétences linguistique et référentielle en rapport avec des connaissances conceptuelles et de compétences textuelles qui malheureusement se voient peu sollicitées.

La comparaison de ces résultats avec les résultats d'analyse du dispositif d'évaluation dans son volet définition de la compétence, et selon le Guide méthodologique en évaluation, assiste à une reconnaissance de l'ensemble des opérations de mise en œuvre d'une compétence y compris l'intégration. De même, l'ensemble des dimensions d'une compétence est pris en considération, en l'occurrence la dimension métacognitive indispensable pour la motivation. Cette dimension selon le même Guide, peut être développée dans des espaces de médiations tels que le projet pédagogique, la situation - problème en apprentissage et en évaluation et l'auto-évaluation qui mise sur la transparence des critères. La prise en considération de

l'ensemble des dimensions citées précédemment inclut dans les tests d'évaluation les produits, les stratégies utilisées et les démarches poursuivis.

Toutefois, l'analyse des consignes pour l'élaboration d'épreuves de fin de cycle montre une restriction au niveau des compétences évaluées et la non - prise en considération des moyens ayant permis l'atteinte des productions. Les compétences, objets d'évaluations des épreuves de compréhension de l'écrit, renvoient à la compétence linguistique et à la compétence textuelle relative à la cohésion du texte. Celle-ci est supposée être mobilisée par des questions sur les connecteurs explicites et implicites, sur les inférences implicites, et sur les anaphores. Sauf qu'il a été constaté pour le dernier type de question, son absence dans la typologie de questions proposées pour l'enseignement de la compréhension de textes. Cette même typologie connaît une restriction en évaluation, qui ne prendra pas en considération les questions sur l'explicite textuel recouvrant les idées principales et les résumés explicites. La restriction s'étend également vers l'implicite textuel, convoqué par des questions sur les idées principales implicites et les résumés implicites. En outre, la limitation est en rapport avec l'implicite qui est basé sur les connaissances du lecteur, et qui est mobilisé par les questions sur les images mentales et sur le raisonnement.

Les tâches proposées pour l'élaboration de l'épreuve de compréhension respectent ces restrictions sauf pour ce qui est de la compétence textuelle relative à l'organisation du texte narratif et sur les compétences référentielles en lien avec l'activation de connaissances linguistiques. Ces mêmes compétences font l'objet d'évaluation dans les modèles d'épreuves institutionnelles en les mettant au service de la production écrite considérée en tant que phase de transfert des connaissances construites en compréhension de l'écrit pour des fins de production. En effet, malgré l'absence de questions sur la représentation mentale dont l'accès montre la saisie du sens du texte, la production écrite se présente, selon le scénario des tâches composant les épreuves, comme une situation complexe susceptible de garantir l'exercice des compétences visées par l'évaluation.

L'ensemble des conclusions qui précèdent retient le fait des discordances qui existent entre l'enseignement et l'évaluation de la compréhension de l'écrit au niveau des mobilisations opérées (stratégies, processus, composantes compétences, connaissances conceptuelles, linguistiques ou encyclopédiques, etc.). Certes, celles-ci sont principalement déterminées par les types d'item, mais elles sont également déterminées par le contexte qui édicte des objectifs à l'enseignement qui ne concordent pas intégralement avec les objectifs de l'évaluation que se donne l'institution.

Chapitre 5

Les pratiques effectives de la compréhension de l'écrit

Introduction

Ce chapitre s'arrête sur la dimension effective du curriculum enseigné pour rendre compte du processus d'autonomisation du lecteur-apprenant en 5^e année de primaire. Ce processus est observé à partir des pratiques effectives de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit afin de saisir ce qu'elles permettent comme équipement cognitif du jeune lecteur.

L'enseignement de la compréhension de l'écrit est approché à partir des interventions pédagogiques, qui prennent pour champ d'action des situations d'enseignement de la compréhension de l'écrit. L'idée d'observer ces situations aspire à dégager les impératifs d'une pédagogie de compréhension de textes en faveur d'un outillage cognitif des apprenants-lecteurs. Ainsi, nous nous sommes penchée sur cette pédagogie à l'œuvre à travers une observation de séances de compréhension de l'écrit en classe de 5^e année primaire accompagnées d'enregistrements vidéo. Les observations de classe qui concernent des milieux socio-économiques contrastés font l'objet de segmentation en épisodes selon le modèle d'analyse hiérarchique de Roulet et al. (2001) adapté par Simon (2009 ; 2010) afin de rendre compte des spécificités des situations pédagogiques.

Ces particularités toucheront dans un premier temps la dynamique globale de chaque séance pédagogique afin de poursuivre son cheminement et de restituer les schémas qu'elles tentent de dégager. Dans un deuxième temps, ses spécificités sont examinées auprès des épisodes des séances pédagogiques afin de déceler les objets co-construits. Ces objets sont identifiés plus particulièrement dans le cadre de la dialectique instaurée entre la question et la réponse à partir de critères relatifs aux types d'information, aux niveaux de la représentation, aux processus, aux stratégies et aux compétences et à leurs composantes. La médiation, en tant qu'une entrée du dispositif d'enseignement est également interpellée dans la perspective de repérer les différents étayages ayant facilité le processus d'autonomisation du lecteur-apprenant.

Ce processus inclut également l'évaluation de la compréhension de l'écrit qui est abordée dans ce chapitre à partir d'une analyse des épreuves d'évaluation des classes observées en enseignement. Le but derrière cet examen est de parvenir à déterminer les objets convoqués par les questions des examens. L'étude de ces épreuves se fait à la lumière des mêmes critères retenus pour l'observation des séances de compréhension.

1. Du curriculum officiel au curriculum enseigné

L'examen du processus d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit a nécessité, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, un arrêt sur la dimension prescrite du *curriculum officiel* qui recouvre « que doit-on enseigner ? ». Néanmoins, cette dimension ne peut prendre son véritable sens que si elle est mise en relation avec le *curriculum effectivement enseigné* qui renvoie au « comment enseigner ce quoi à qui ». Ces questions auxquelles tente de répondre ce curriculum concernent l'enseignant et les élèves qui entrent en contact dans le cadre des relations du modèle triadique de la compréhension de l'écrit, en l'occurrence celles unissant le lecteur avec son contexte. Le contexte, présenté dans le chapitre 2 de cette recherche, comme un champ d'intervention pédagogique, met les protagonistes du processus en relation dans le cadre de situations d'enseignement et d'évaluation.

Ainsi, c'est dans le sillage de ces situations que va s'effectuer l'examen du processus d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire à travers les pratiques effectives.

2. L'enseignement de la compréhension de l'écrit en classe

L'enseignement de la compréhension de l'écrit en classe de 5^e année primaire est perceptible à travers des pratiques qu'incarnent les interventions pédagogiques des enseignants. Celles-ci sont censées se donner pour cadre de référence les pratiques prescrites par l'institution. Ainsi, il est question dans ce qui suit de saisir, à l'intérieur du champ des interventions pédagogiques, les impératifs d'une pédagogie de la compréhension de textes et ce qu'elle permet en termes d'équipement des élèves pour confronter une situation de lecture -compréhension. L'étude de cette pédagogie s'opère à partir d'un compte rendu d'observations de séances de compréhension de l'écrit en classe de 5^e année de primaire. Le but de cette investigation est de confronter ces résultats avec les exigences des pratiques prescrites.

2.1. Les observations de classe

Les observations directes concernent des enregistrements vidéo qui renvoient à des séances de compréhension de textes en tant qu'activité intégrante des séquences d'enseignement du français en 5^e année primaire. Il s'agit d'échanges conversationnels entre les enseignantes et leurs élèves autour du sens de quatre textes narratifs extraits du manuel scolaire de lecture de 5^e année. Les textes concernés s'intitulent « Ma grand-mère se met à l'ordinateur » (MEN, 2008, p.172) pour la classe issue du milieu urbain/favorisé, « Le canari et l'éléphant » (ibid., 64) pour la classe provenant du milieu urbain/défavorisé, « les trois papillons » (ibid., p.74) pour le milieu semi-rural et « le petit lion » (ibid., p.84) pour le milieu défavorisé rural.

2.2. L'analyse des données recueillies

L'analyse des observations consiste à segmenter les quatre séances pédagogiques (dorénavant SP1 pour la classe issue du milieu urbain/favorisé, SP2 pour la classe issue du milieu urbain/défavorisé, SP3 pour la classe issue du milieu semi-rural /favorisé, SP4 pour la classe issue du milieu rural/défavorisé) en épisodes pédagogiques qui sont identifiés suite à une analyse quantitative. L'identification s'effectue sur la base de l'objet autour duquel s'articule l'échange. Une fois les épisodes pédagogiques décelés, il est question de repérer à l'intérieur de chaque épisode les questions et tâches destinées aux élèves ainsi que leurs réponses. Le but de cette identification est d'examiner la relation question-réponse afin de repérer :

- les types d'information ou le niveau construit de la représentation (Irwin, 1991),
- les stratégies et types de stratégies mobilisés (Deschênes, 1991)
- les compétences et composantes de la compétence déployées (Cèbe et Goigoux, 2009, Turcotte, 1994)

L'étude des questions et des réponses par le biais de ces indicateurs devrait conduire à identifier les objets et les modèles de compréhension de l'écrit ainsi que les approches de son enseignement diffusées en classe de 5^e année de primaire en contexte algérien, en ayant pour toile de fond l'enseignement explicite des stratégies et les modèles de compréhension de texte. Mais, au préalable, une présentation des textes supports autour desquels se sont déroulés les échanges est plus que nécessaire.

2.3. Les textes supports

La séance pédagogique S1 a pour texte de compréhension « Grand-mère se met à l'ordinateur » (MEN, 2008, p. 172-173) (**Figure 57**). Il s'agit de l'histoire d'une grand-mère qui veut devenir moderne. Alors, elle décide d'apprendre à utiliser l'ordinateur. Ce qui suscite des réactions de refus chez le grand-père et l'étonnement chez l'ensemble de la famille. Grand-mère avance des arguments convaincants sur l'utilité de cet appareil. Ce qui pousse le grand-père à l'acheter le jour de son anniversaire. Sa surprise est grande, au point de vouloir l'utiliser rapidement. Après une démonstration faite par l'installatrice, grand-mère se met immédiatement à l'ordinateur. Elle l'allume mais ses premiers pas sont très timides. Elle veut dessiner, mais elle ne maîtrise pas encore l'utilisation du micro. Alors, elle se met à écrire une lettre et à l'imprimer, comme un début d'apprentissage.

Bien que ce texte ait pour thématique les nouvelles technologies, il recèle une morale qui stipule que la modernité et l'apprentissage n'ont pas d'âge. Ce texte relève du type narratif englobant des séquences informatives sur la description du micro, et argumentatives sur son utilité et ses fonctions. Ainsi, le schéma du texte se présente comme suit :

Les catégories	Texte « Grand-mère se met à l'ordinateur »	Les passages du texte
La situation de départ	La position de la grand-mère vis-à-vis de la modernité	« Grand-mère n'est pas moderne...livres. »
L'évènement perturbateur	La décision de la grand-mère de se mettre à l'ordinateur Le refus du grand-père de l'acheter	« Quand elle dit...crue ! » « D'ailleurs grand-père n'y tenait pas...gai ! »
Le but que se fixe le personnage	Le maintien de la décision d'acheter un micro et d'apprendre à l'utiliser.	« Mais non, répond grand-mère...tes lettres. »
Les tentatives ou actions entreprises par le personnage	La planification et l'achat du micro La réception du micro et son installation Les essais Les essais personnels	« Il (Grand-père) compte donc ses économies...c'est formidable ! » « Quand grand-mère reçoit...bien plu » « Sur internet...parlent » « Restée seule... Que choisir ? »
La solution (ou nouvelle complication)	Les difficultés rencontrées La décision de se limiter à l'écriture	« Du dessin... C'est difficile, on va laisser ça » « Mieux vaudrais peut être écrire...l'anniversaire. »
Les réactions émotionnelles et sentiments du personnage	Prise de conscience des limites de ses capacités	« Elle aurait aimé.....ses capacités »

Tableau 27 : La structure du récit du texte support de la SP1

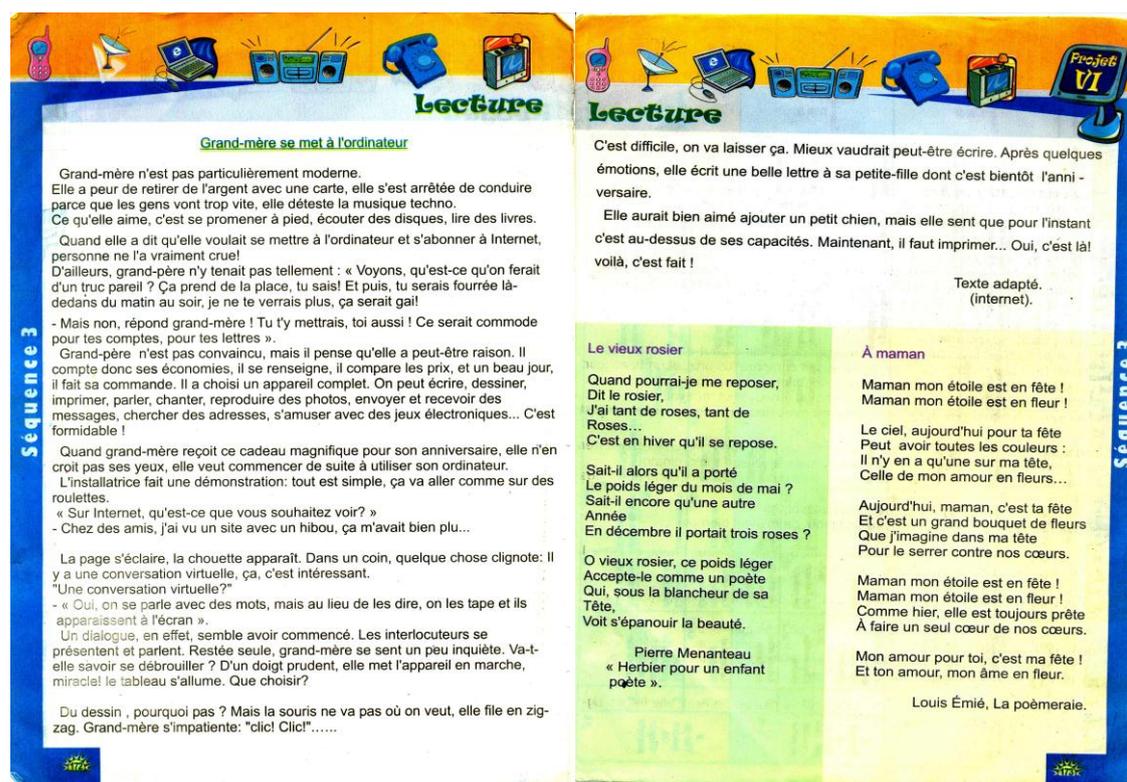


Figure 57 : Le texte support de la SP1 (MEN, 2008, p. 172-173)

La séance pédagogique (SP2) s'articule autour de la compréhension d'une histoire qui se déroule dans la forêt entre un canari et un éléphant.(Figure 58). L'éléphant lance un défi au petit animal, qui consiste à boire la plus grande quantité d'eau s'il veut être proclamé le roi de la forêt.

Pour gagner, le petit canari exécute un plan consistant à faire marcher l'éléphant le plus longtemps possible avant qu'il ne trouve de l'eau. L'idée est derrière ce plan est d'épuiser ses forces. Une fois arrivés à la mer, le petit canari met en œuvre une autre ruse consistant à faire boire l'éléphant au moment où la marée monte et à se mettre à boire, lui, quand la marée devient basse. Suite à cette ruse, le canari se déclara roi.

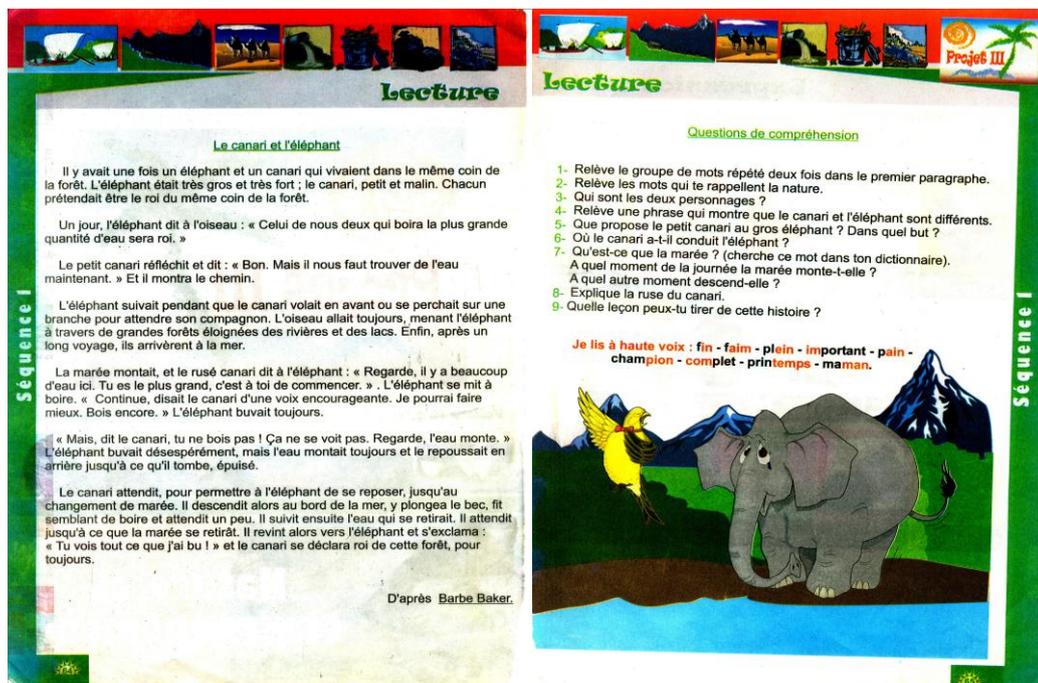


Figure 58 : Le texte support de la SP2 (MEN, 2008, p.64)

La morale de ce texte réside dans le fait que la force ne se mesure pas en termes de taille mais plutôt en termes d'intelligence. Suite à cette présentation du sens explicite et du sens implicite de l'histoire, il est possible de dégager le schéma superstructural suivant :

Les catégories	Texte « Le canari et L'éléphant »	Les passages du texte
La situation de départ	Le conflit entre le canari et l'éléphant (la proclamation du roi)	« Il y avait une fois ...coin de la forêt »
L'évènement perturbateur	Le pari entre le canari et l'éléphant	« Un jour, ...sera roi. »
Le but que se fixe le personnage	Le canari décide de gagner le pari par la ruse	« Le petit canari réfléchitle chemin »
Les tentatives ou actions entreprises par le personnage	Le voyage fatiguant vers la mer Le moment de boire pour l'éléphant (la montée de la marée) L'incitation de l'éléphant à boire davantage Le moment de boire pour le canari (la descente de la marée)	« L'éléphant suivaità la mer » « La marée montait...buvais toujours » « Mais dit le canari, Epuisé »
La solution (ou nouvelle complication)	Le pari gagné par le canari	« Le canari attendit Tu vois tout ce que j'ai bu »
Les réactions émotionnelles et sentiments du personnage	La joie du canari	«Le canari se déclara roi... pour toujours. »

Tableau 28 : La structure du récit du texte support de la SP2

Les échanges de la séance pédagogique 3(SP3) tournent autour de l'histoire de trois papillons de couleurs différentes et qui sont à la recherche d'un abri en un temps pluvieux. Les trois propositions faites par les trois fleurs suite aux trois tentatives de recherche d'abri, se voient décliner à chaque fois par un papillon. Ce refus est la preuve d'une solidarité avec les deux autres papillons qui n'ont pas la même couleur que la fleur ayant accepté de l'héberger.

Ce texte est riche en enseignements relatifs à la solidarité entre les amis quelles que soient les circonstances ; à l'amitié comme socle de cette solidarité ; à la patience et à la persévérance pour atteindre un but. À l'issue de ces sens dégagés, il est possible de schématiser le texte comme suit :

Les catégories	Texte « Les trois papillons »	Les passages du texte
La situation de départ	La vie paisible des trois papillons	« Trois papillons, trois amis, ... les autres fleurs. »
L'évènement perturbateur	L'avènement de la pluie	« La pluie survint...l'abri. »
Le but que se fixe le personnage	La recherche d'un abri pour les trois amis papillons	« Les trois papillons cherchèrent à se mettre à l'abri.»
Les tentatives ou actions entreprises par le personnage	Le refus de la proposition d'hébergement de la blanche marguerite par le papillon blanc. Le refus de la proposition d'hébergement de la tulipe d'or par le papillon jaune. Le refus de la proposition d'hébergement du coquelicot par le papillon rouge	« Une blanche marguerite ...que de me séparer par vous. » « Et les trois papillons voltigèrent...la papillon blanc. » « Les ailes lourdes ... cherchent ailleurs ! »
La solution (ou nouvelle complication)	L'acceptation du peuplier d'héberger les trois papillons	« Enfin, les trois amis...Ils avaient froid. »
Les réactions émotionnelles et sentiments du personnage	Le bonheur suite à leur union	« Mais ils se sentaient heureux... unissait »

Tableau 29 : la structure du récit du texte support de la SP3

Texte A : Trois papillons.
Trois papillons, trois amis, jouaient dans la prairie. L'un avait des ailes blanches, l'autre, les ailes jaunes ; le troisième était rouge. On aurait dit trois fleurs vivantes se posant sur les autres fleurs.
La pluie survint et les trois papillons cherchèrent à se mettre à l'abri. Une blanche marguerite agita sa couronne sous la pluie. « Douce fleur, accueille-nous ! » demandent les papillons. « Je veux bien recevoir le papillon blanc qui me ressemble comme un frère. Que les autres cherchent plus loin ! » - « Allons plus loin, ensemble, dit le papillon blanc à ses amis. J'aime mieux rester sous la pluie que de me séparer de vous. »
Et les trois papillons voltigèrent sous les lourdes gouttes. Ils virent au loin une tulipe d'or. « Bonne tulipe, abrite-nous ! Si tu nous chasses, nous allons peut-être mourir ! »
« Trois, c'est trop, répondit-elle. Vous, beau papillon jaune, restez avec moi ! Que les autres aillent chercher plus loin ! »
Mais le papillon jaune répondit comme le papillon blanc. Les ailes lourdes, les trois amis allèrent auprès d'un coquelicot. « Beau coquelicot, aie pitié de nous ! »
« Je ne puis, dit la fleur d'un rouge éclatant. Passe encore pour le papillon rouge ! Que les autres cherchent ailleurs ! » « Cherchons encore ensemble, dit le papillon rouge et ne nous quittons pas. »
Enfin, les trois amis arrivèrent près d'un grand peuplier qui leur offrit l'abri de ses branches feuillues. Ils avaient froid. Mais ils se sentaient heureux de connaître la force de l'amitié qui les unissait.

Texte B : La nature du scorpion.
K. Seghin
Sur la berge sablonneuse d'un grand fleuve africain, un lion dort. C'est l'après-midi. Il fait chaud. Il n'y a pas un souffle de vent.
Un scorpion s'approche : « Réveille-toi. J'ai besoin de ton aide, dit-il en poussant le lion d'un coup de coude. Je dois passer de l'autre côté du fleuve. Ici, il n'y a plus rien pour moi. Prends-moi sur ton dos et fais-moi traverser à la nage »
Le lion est surpris : « Moi, nager avec un scorpion sur le dos ? Tu vas me piquer et je vais mourir... » Le scorpion plaide habilement sa cause. « Ne sois pas stupide. Si je te pique, on se noie tous les deux. Il ne peut rien t'arriver. Méfiant, le lion hésite. Mais l'intelligence du scorpion, finit par l'emporter.
« Monte », dit le lion.
A pas lents, le lion, avance dans l'eau tiède. Il commence à nager. Au milieu du fleuve, une douleur vive le paralyse. Le duo est entraîné par le courant.
« Regarde ce que tu as fait, dit le lion. Nous allons périr tous les deux. » « Je sais, répond le scorpion. Je suis désolé. Mais on n'échappe pas à sa nature ! »

Questions de Compréhension

Texte A :

- 1- De quelles couleurs sont les trois papillons décrits dans cette histoire ?
- 2- Que font-ils lorsqu'il commence à pleuvoir ?
- 3- Quelles sont les fleurs citées dans le texte ?
- 4- Ont-elles accepté d'abriter les trois papillons à la fois ?
- 5- Pourquoi les trois papillons refusent-ils de se séparer ?
- 6- Qui accepte de les abriter de la pluie ?
- 7- Pourquoi se sentaient-ils si heureux à la fin de l'histoire ?
- 8- Quelles conclusions tires-tu de cette lecture ?

Texte B :

- 1- Où se passe cette histoire ?
- 2- Quel est le radical de « sablonneuse » ?
- 3- Qui sont les deux animaux qui dialoguent ?
- 4- Pourquoi le lion refuse-t-il de rendre service au scorpion ?
- 5- Que fait le scorpion pour convaincre le lion de le porter sur son dos ?
- 6- Que penses-tu de l'attitude du scorpion ?
- 7- Quelle leçon tires-tu de la lecture de cette histoire ?

Poésie

Le ciel est par-dessus le toit.
Si bleu, si calme !
Un arbre, par-dessus le toit,
Berce sa palme.
La cloche, dans le ciel qu'on voit,
Doucement tinte.
Un oiseau sur l'arbre qu'on voit
Chante sa plainte.
Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là
Simple et tranquille.
Cette paisible rumeur-là
Vient de la ville.
Qu'as-tu fait, ô toi que voilà
Pleurant sans cesse.
Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà,
De ta jeunesse ?

Paul Verlaine.

Figure 59 : Le texte support de la SP3 (MEN, 2008, p.74)

Pour ce qui est de la séance pédagogique SP4, elle porte sur un texte qui raconte l'histoire d'un petit lion qui s'ennuie dans sa cage (**Figure 60**). Il rêve de liberté suite à ce que lui raconte sa mère sur la jungle, sur les aventures des lions et sur la vie à la forêt d'une manière générale. Afin de réaliser son rêve, il se sauve pour aller voir ce monde. Mais il finit par se lasser sans parvenir à le découvrir. Ce qu'il faut retenir de cette histoire est l'importance de la liberté pour un animal, et que l'homme ne peut la restreindre.

Les catégories	Texte « Le petit lion »	Les passages du texte
La situation de départ	La vie du lion dans une cage	« La grande lionne montre les dents..... »
L'évènement perturbateur	L'ennui du petit lion dans la cage Les récits de la maman du lion sur la jungle et sur la forêt.	« Comme cela un lion en cage ! » « Et l'on entend...ébloui »
Le but que se fixe le personnage	Découvrir la vie de la jungle et de la forêt	« Et dans sa tête, il n'y a rien d'autre que les très beaux rêves d'un brave petit lion. »
Les tentatives ou actions entreprises par le personnage	La fuite du lion	« Il faut toujours écouter ... « Il s'est sauvé ... aux dix mille couleurs. »
La solution (ou nouvelle complication)	L'égarement du petit lion	« Et c'est comme cela qu'il est tout seul, perdu au milieu d'un jardin public de la ville »
Les réactions émotionnelles et sentiments du personnage	La fatigue du lion	« Et voilà, fatigué...bien loin »

Tableau 30 : La structure du récit du texte support de la SP4

L'importance de ce texte réside dans les thèmes implicites qu'ils recèlent en relation avec la protection des enfants par leurs parents et l'obligation de leur obéir.

Le petit lion.

Comme cela doit s'ennuyer, un lion en cage !...
La grande lionne montre les dents, et personne n'oserait passer le bout du doigt entre les barreaux de la cage.
Le petit lion n'a pas peur de sa mère, et il sait bien que ce n'est pas contre lui qu'elle est en colère. C'est un petit lion bien gentil avec de grosses pattes et une douce petite tête bien ronde. Et dans cette tête il n'y a rien d'autre que les très beaux rêves d'un brave petit lion.
Et l'on entend, dans l'ombre, troublant à peine le doux silence de la nuit, la lionne qui raconte à voix basse, pour son petit, les histoires de la jungle, les aventures des lions. Et sa voix, pourtant si menaçante quand elle rugit, est douce comme le vent caressant les sables du désert, et chaude comme le soleil de ces grands pays libres, où il n'y a jamais d'hiver.
Et le petit lion écoute sa mère, ébloui.
Il faut toujours écouter sa mère, on le dit ; mais le petit lion a peut-être trop écouté la sienne, et c'est comme cela qu'il est tout seul, perdu au milieu d'un jardin public de la ville.
Il s'est sauvé, pour aller voir le grand paysage, la forêt vierge, le désert et la source où les lions vont boire. Il s'est sauvé pour entendre le chant de l'oiseau moqueur, l'oiseau qui se moque des chasseurs ; il s'est sauvé pour voir tous les oiseaux, aux dix mille couleurs ...
Et le voilà, fatigué d'avoir couru, sans être allé bien loin.

D'après Jacques Prevert.

Questions:

- 1- De quels animaux est-il question dans ce texte ? Où sont-ils ?
- 2- Où vivent les lions, habituellement ?
- 3- Quel nom porte le lieu où on peut voir des animaux en cage ?
- 4- Peux-tu expliquer la première phrase du texte ?
- 5- Qu'a-t-il fait pour ne plus s'ennuyer dans sa cage ?
- 6- Que veut voir le lionceau en quittant sa cage ?

Sur ton cahier : Copie les adjectifs qualificatifs qui décrivent la lionne, et ceux qui décrivent le lionceau.

Figure 60 : Le texte support de la SP4 (MEN, 2008, p.84)

2.4. Résultats et discussions

Le découpage des séances pédagogiques permet de proposer, sur le plan qualitatif, une typologie d'épisodes que nous avons définis en fonction de la nature de l'objet cognitif qui est travaillé dans l'interaction (Haroun, 2011). Ainsi, nous avons identifié les types d'épisodes pédagogiques suivants :

- L'épisode de *définition* se caractérise par le fait que l'objet de la négociation est l'élucidation du sens d'un mot ou d'un syntagme. L'interaction suivante est une illustration de ce type d'épisode où l'élève sollicite l'enseignante sur le sens du mot « gai » (SP1) :

342- E7 : madame+ il ne voulait pas l'acheter parc(e)qu'il tenait beaucoup d'espace<E1 : Non+ ce(ne)'est pas pour ça <E7 : Si>non+ voyant+ qu'est-c(e)qu'on ferait euh d'un truc pareil ? ca+ ça euh ça prend de la place euh tu sais euh et puis tu seras/ pourrais <E_x : serais> xxx la dedans+ du matin au soir xxx ça <E_x : serait gai>se/serait gai++madame+c'est quoi ça serait gai ? (Chuchotement)

343- M : tout à l'heure mehdi l'a expliqué++oui

344- E6 : ça serait joyeux

345- M : ça serait joyeux, oui<E7 : Il est gai madame+ il+ il est joyeux+ il est content> <E1 : ah !oui> est c(e) que le grand-père était joyeux xxx<E, E, E, E... : madame+ madame+ il est furieux>il est furieux+ oui +mais pourquoi il a dit ça sera gai<E1 : parc(e) qu'il n(e) verrait pas + euh+ la grand-mère +euh+du matin au soir.

- L'épisode d'*identification* a pour objet le pointage d'un élément à partir duquel va se construire la compréhension. Cet élément peut être le cadre spatio-temporel de l'histoire, un personnage, un objet, une action ou un évènement, etc. Dans un autre contexte, à propos d'échanges conversationnels dans une classe française sur la lecture d'un autre texte : *Le plat du chien*, Simon a déjà noté ce phénomène de « pointage » (2003, p.149) d'éléments qui, mis en relation, vont permettre de faire émerger le sens implicite du texte.

Dans l'épisode suivant, c'est l'enseignante qui initie ce pointage dans l'épisode d'identification *du lieu de l'histoire* (SP2) :

62- M : regardez marwa+ tout à l'heure j'ai posé la question +est-c(e) que le texte est narratif+ documentaire+ ou explicatif+ le texte commence par+ il y avait une fois+ quand le texte+ quand vous trouvez il y avait une fois+ c'est un texte narratif+ c'est-à-dire on va narrer+ raconter une histoire+ d'accord ? qui s'est passée bien longtemps+d'accord ? où vivaient le canarie et l'éléphant ? où vivaient ? où vivaient-ils ? oui sawsane

63- E17 : vivons do la forêt

64- M : tu fais une phrase+ groupe+ euh+ groupe nominal sujet+ groupe verbal+ et ainsi de xxx

65- E17 : le canaré et l'éléphant vé<M : VIVENT> vivent dans la forêt

66- M : voilà +ranya+ répète

67- E18 : le canaré et l'éléphant vivent dans la forêt

68- M : très bien+Ahleme

69- E9 : le canaré et l'éléphant+ vivent dans la forêt

70- M : xxx

71- E7 : le canaré et l'éléph/l'éléphant vivent dans la forêt

- L'épisode *explication* a pour objet ce que Simon nomme par ailleurs (2009, p.19 et suiv.) la mise en relation d'un *explanandum* (ce qui est à expliquer) avec un *explanans* (ce qui explique) qu'il va falloir trouver ou construire par inférence. Ce type d'épisode est généralement provoqué par une sollicitation de l'enseignant du type « pourquoi X ? », comme dans l'échange suivant (SP1, épisode *Les raisons du changement d'avis*) :

367- M : bien+ alors+ tout à l'heure on avait dit que le grand-père n'était pas d'accord+ il n y le tenait pas tellement+il (ne) voulait pas acheter+ il (ne) voulait pas d'ordinateur à la maison+ alors+ pour-quoi il a fini par céder ? il a fini par accepter et c'est lui-même qui a acheté l'ordinateur ? à votre avis+pour quoi ? <E, E, E, E... : madame+madame+madame> asseyez vous↑ il n'était pas d'accord+ il ne voulait pas de l'ordinateur merieme+ tu suis+ il n(e) voulait pas de l'ordinateur à la maison et c'est lui-même qui a acheté l'ordinateur<E, E, E, E... : madame+ madame+madame > oui fairouz

(...)

372- E₅ : madame+ p/euh pa (r)c(e) que l'euh+ l'euh c'est l'anniversaire de la grand-mère

373- M : oui+ très bien<E₁ : madame+madame>parce que c'est son an/anniversaire+ c'est la première raison<E₁ : Madame+ madame+madame ...>oui

374- E₁ : parc(e) qu'euh il était conquis quand la grand-mère lui a parlé de ses options

- Les épisodes d'interprétation sont ceux au cours desquels les élèves, à partir d'un travail de traitement d'informations, mettent en relation des informations textuelles, des connaissances préalables, leur imagination ... afin de retrouver l'implicite du texte. L'épisode suivant illustre ces mises en relation qui consistent à effectuer des comparaisons entre les informations textuelles qui indiquent au départ le non modernisme de la grand- mère quant à son usage des outils modernes (carte de crédit, musique techno, etc.) et son engouement pour l'achat d'un ordinateur, outil de la modernité (Episode *changement d'avis du grand-père*, SP1) :

492- M : très bien+oui+ oui hayet ++ qu'est-ce que tu penses de la grand-mère ? tu n'as rien à dire sur la gran/ ?

493- E₄ : elle (ne) l'aime pas l'euh+ elle n'aime pas la technologie

494- M : elle n'aime pas la technologie+ mais à la fin+ elle a acheté l'ordinateur+ elle s'est mis euh+elle/ elle/ veut apprendr e<E₇ : madame+ madame euh+ moi ma grand-mère

elle +euh+elle fait euh+ les jeux euh les mots croisés>très bien+ ta grand-mère est instruite+ oui

495- E₁₇ : ma grand-mère n'utilise pas l /euh l'/euh+ l'ordinateur+ mais ma mère est moi +euh

496- M : très bien+ oui

497- E₅ : madame+c'est l'envie d'a/d'a/d'apprendre

- À ces épisodes on peut ajouter ceux de lecture/ relecture orale qui ont pour fonction principale de trouver/retrouver une information ou aplanir les difficultés de décodage des élèves.

102- M : très bien++ tu lis ranya

103- E₁₈ : un jour l'éléphant dit l/ l'oiseau xxx<M : razika> <E₃ : Celui><M : oui, répète> celui du+ nous qu/ boira et la plus gros quant d'eau<M : la plus grande> la plus grande<M : répète><E_x : quantité> quantchité <M : oui<quantchité de sera roi> <E, E, E... : madame+ madame+ madame>

104- M : Lezher++ troisième paragraphe

105- E₁₅ : Le petit canari refo<M : réfléchit> réfléchit et dit ++Bon né il ne fi troi/ trouve de lo/ le minat/ maintenant<M : maintenant> maintenant i/il reo/reprend le cha/chemin

106- M : Lezher ++ tu relis ça !

107- E₁₅ : Il, faut, trouvé/trevé<M : trouver>qu'est-c(e) qu'on a dit après il faut je mets le verbe à? <E_x : trouver> l'infinitif <M : à l'infinitif++ et tout à l'heure +qu'est-c(e) qu'il a dit ? trouve++ d'accord++il faut faire attention,↑le verbe se met à l'infinitif ++après il faut>

108- M : très bien <E, E, E... : madame+ madame+madame> abdenour XX Fatima XX <E, E, E... : madame++ madame+ madame >xxx fatima+ le deuxième paragraphe

109- E₁ : le/ l'éléphant +le/ canari +é/ que le ce de ++ ré ++<M : abdenour++ tu vas lire au tableau ++ haya (vas-y) abdenour ++tu vas lire au tableau>+++ce <M : passe au tableau++ passe au tableau>ce<M : ce/ l/ui>celui de<M : N+ ou> ne eu<M : abdenour++ voilà+ je+ tu+ il?!>nous xxx <M : voilà++ qu'est-c(e) que c'est ? (en montrant avec les doigts)> deux qui trou<M : c'est quoi ça ? c'est un? >[b]<M : c'est un [b] + [b] et [wa] > [bwa] <M : boira> boira la plus+gran<M : grande> grande+qu<M : quantité> quantité lo<M : d'eau> d'eau s[u]r /<M : sera> seront r /<M : sera roi>sera roi<M : sera roi> sera roi<M : ça va !>

2.5. Les types d'informations et le niveau construit de la représentation

Le découpage des quatre séances pédagogiques (**Tableau 31**) en épisodes a permis de relever un nombre quasiment identique d'épisodes *identification* au niveau de la SP1(10) ainsi qu'au niveau de la SP2 (11). Néanmoins, ce nombre d'épisodes au niveau de la SP3 se voit quasiment tripler (28) pour revenir presque à la moitié des épisodes de la SP1 et de la SP2 au niveau de la SP4 (04). Par ailleurs, il y a lieu de faire constater que le nombre d'épisodes *interprétation* est beaucoup plus élevé au niveau de la SP1(09) qu'au niveau de la SP2 (03). Par contre, ce même type d'épisodes est en nombre identique au niveau de la SP3 (09) ainsi qu'au niveau de la SP1(09), et totalement absent au niveau de la SP4 (00). Pour ce qui est des épisodes *explication*, leur nombre est nettement supérieur au niveau de la SP3 (06) par rapport à la SP1 (01) et la SP2 (02) alors qu'ils sont inexistantes au niveau de la SP4 (00). Un nombre supérieur d'épisodes *lecture* est également à signaler au niveau de la SP2 (08) et au niveau de la SP4 (04), contrairement à la SP1 (02) et à la SP3 (01) où il est minime.

Les résultats obtenus ci-dessous, et qui paraissent contraster dans leur ensemble, supposent que les pratiques des enseignants au niveau de la SP3, de la SP2 et de la SP4, se sont attachées à développer une base de texte, contrairement à la SP1 où le nombre équitable des épisodes *identification* et *interprétation* laisse croire que les pratiques semblent avoir réussi à construire une représentation du texte. De plus, l'accès au sens littéral par les élèves au niveau de la SP2 semble avoir été effectué au moyen d'un recours constant au décodage comme stratégie préalable. En témoigne le nombre élevé d'épisodes *lecture* au niveau de cette séance et au niveau de la SP4.

Type d'épisodes	SP1	SP2	SP3	SP4
Définition	02	01	03	00
Identification	10	11	28	04
Explication	01	02	06	00
Interprétation	09	03	09	00
Lecture	02	08	01	04

Tableau 31 : Nombre et type d'épisodes

Afin de comprendre comment s'est opéré cet accès à ces deux niveaux de la compréhension, des statistiques relatives au type de questions posées lors des différents épisodes sont effectuées à la lumière de la grille d'Irwin (1991) qui a le mérite de spécifier justement la relation qui existe entre la question et le type d'information qu'elle convoque. Cet examen a abouti aux résultats suivants :

questions –informations	SP1	SP2	SP3	SP4
Questions sur les connaissances préalables	19	10	10	03
Questions sur les détails d'un texte	20	11	33	06
Questions sur les connecteurs explicites	00	00	00	00
Questions sur les <i>idées principales explicites</i> et les résumés explicites	05	01	01	00
Questions sur le langage figuré	00	00	00	00
Questions sur les connecteurs implicites, <i>les anaphores</i>	01	00	00	00
Questions sur les inférences implicites	02	04	04	00
Questions sur les idées principales implicites et les résumés implicites	00	00	01	00
Questions sur les <i>prédictions</i>	01	01	00	00
Questions sur les images mentales	01	00	02	00
Questions sur le raisonnement	01	01	01	00

Tableau 32 : Les types d'information par question selon la grille d'Irwin (1991)

Selon les questions identifiées dans chaque épisode pédagogique (**Tableau 32**), il y a lieu de faire remarquer la présence en nombre supérieur de questions sur les connaissances préalables au niveau de la SP1(19) alors qu'elles existent en nombre inférieur au niveau de la SP2(10). La même remarque est valable pour les questions sur les détails d'un texte dont le nombre est multiplié par deux (20) par rapport à celui du même type de questions au niveau de la SP2 (11). Par ailleurs, il y a lieu de noter que l'usage de questions sur les idées principales explicites dans la SP1(05) est largement dominant par rapport à la SP2 (01). Cette tendance est inversée en ce qui concerne les questions sur les inférences implicites qui prédominent cette fois-ci au niveau de la SP2 (04). Ce même type et nombre de questions sont relevés au niveau de la SP3 (04) qui connaît également le double de questions sur les images mentales relevées au niveau de la SP1(01). Par ailleurs, le nombre de questions sur les détails d'un texte est nettement supérieur (33) au niveau de la SP3 par rapport à celui relevé au niveau de la SP4 (06). Pour ce qui est des questions sur les connaissances antérieures, leur nombre est égal à celui identifié au niveau de la SP2 (10) alors qu'il se voit réduit au tiers au niveau de la SP4(03).

D'après les questions posées par l'enseignante au niveau de la SP1, elle a privilégié une démarche qui consiste à activer les connaissances antérieures des lecteurs et à identifier des segments textuels afin de dégager les idées principales du texte. Ces stratégies de compréhension (Deschênes, 1991) contribuent au développement du niveau textuel-explicite ainsi que du niveau implicite basé sur les schémas du lecteur. Pour ce qui concerne l'enseignante au niveau de la SP2, elle a fait

circuler de manière équitable des questions convoquant le textuel- explicite et des questions mobilisant les connaissances préalables des lecteurs. Le recours aux questions sur les détails du texte beaucoup plus qu'aux questions sur l'interprétation, peut s'expliquer par des problèmes d'automaticité chez les élèves, décelables à partir de la présence constante de la lecture déchiffrement (Tableau 34). L'exemple suivant illustre ces difficultés (épisode lecture) :

- 52- M : narratif++ voilà++ lisez l'essai dorka (maintenant) ++ allez doucement+++qui peut lire la première phrase du texte ? oui ↑
 53- E₉ : il y a une fois éliphon <M : c'est bon XX répète foud !>
 54- E₁₄ : euh
 55- M : foud++on va lire au tableau (ils lisent mieux au tableau) foud
 56- E₁₄ : il+ il<M : hein ! hein ! y a>y a/ y a/ y/av<M : il y a++>vi<M : il y avait+ voilà !répète>i/ il/ il <M : il Y AVAIT> il y a fi<M : il y avait> une f/ fe/<M : chut↑ laissez- le+ il termine d'abord>une fois
 57- M : c'est bien ! répète islem
 58- E₆ : il y a/++vait<M : oui>vite<M : non+je (ne) prononce pas le [t]+ il/ il Y AVAIT>++vé<M : répète islem>il y a/vait<M : hein!><E_x : fois><M : UNE ++islem! UNE> une fois
 59- E₁₅ : il y a une fois
 60- M : oui +euh ++nawfel
 61- E₁₆ : il y a fa<M : Il Y AVAIT>Il y avait une fois

Pour la SP3, il se révèle suite aux types de questions identifiées, que l'enseignante a mis en œuvre une démarche misant majoritairement sur l'explicite - textuel au regard du nombre de questions sur les détails d'un texte (33) comparativement avec les questions sur l'implicite - textuel (04 questions sur les inférences implicites, 01 question sur les idées principales et sur les résumés implicites, 01 question sur le raisonnement et 02 questions sur les images mentales). Un rappel de connaissances est également effectué (10 questions). Il reste à déterminer si ce rappel permet de construire un sens implicite suite à son intégration aux informations textuelles. Quant à la démarche adoptée par l'enseignante au niveau de la SP4, il est clair qu'elle n'a pu mettre l'accent que sur l'explicite-textuel (06) avec un rappel de connaissances (03 questions) dont le rapport avec les informations textuelles reste à déterminer lors de l'analyse de chaque séance.

D'après ces premiers constats, il est clair que, selon les milieux des classes et des élèves, les pratiques effectives d'accès au sens diffèrent d'une enseignante à une autre. Pour plus de détails, il est question dans ce qui suit, de saisir le cheminement poursuivi dans chaque séance pédagogique pour conduire les élèves à construire le sens des textes.

2.6. La structuration de l'activité de compréhension de texte

Ce qui est pertinent suite aux questions identifiées aux niveaux des quatre séances pédagogiques, est l'émergence de structurations différentes de l'activité de compréhension de l'écrit. L'analyse de ces organisations permet de revenir sur la dynamique de chaque séance, qui est révélatrice des différents parcours empruntés par les pratiques enseignantes. Ces parcours sont retracés à la lumière des étapes de la lecture selon Irwin (1991), selon les étapes de l'enseignement stratégique (Falardeau et Gagné, 2012) et comparativement aux pratiques prescrites de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire.

2.6.1. Une démarche interactive au niveau de la SP1

Afin de saisir la structure de la SP1, il y a lieu de procéder à son découpage. Celui-ci a donné lieu à la segmentation suivante :

Épisode	Tour de parole	Thématique ou objet de savoir
Épisode interprétation "connaissances ordinateur "	1 M → 19 E, E, E, ...	Les connaissances des élèves sur l'ordinateur
Épisode Interprétation "Connaissances ordinateur "	20 M → 29 E ₇	Les connaissances des élèves sur l'ordinateur
Épisode Interprétation "Connaissances ordinateur "	30 M → 51 E ₁	Les connaissances des élèves sur l'ordinateur
Épisode interprétation " Connaissances ordinateur "	52M → 56 M	Les connaissances des élèves sur l'ordinateur
Épisode identification " paratexte "	57 M → 72 E ₁₁	Identification du titre du texte
Épisode identification " paratexte "	73 M → 103 E ₁₀ , E ₁₁ Sous épisode orthographe 90 E ₄ → 102 M	Identification de la source du texte Correction orthographe du mot « Grand-mère »
Épisode interprétation " hypothèse de sens "	104 M → 218 E ₁₁	Anticiper sur le contenu du texte à partir des éléments du paratexte identifiés
Episode lecture « silencieuse »	219 M → 252 E ₁₁ Sous épisode définition « reproduire » 225 E ₀₆ → 252 E ₁₁	Aplanir les difficultés lexicales Le sens du mot « reproduction » Episode initié par l'élève
Episode interprétation « Vérification hypothèses de sens »	253M → 296 E ₁ Sous épisode définition « fasciner » 260 M → 264 E ₁	Confirmation des hypothèses émises par un va -et- vient entre le texte et les hypothèses écrites au tableau
Episode lecture « hypothèses proposées »	297M → 300 E ₁	L'objet que grand-mère voulait acheter (ordinateur)
Episode interprétation « ordinateur »	301M → 304 E ₁₉	L'ordinateur objet d'achat
Episode identification « person- nages »	305M → 327 E ₁₆	Les personnages du texte
Episode identification « accord achat ordinateur »	328M → 344 E ₆ Sous-épisode Définition « gai » 342 E ₇ → 345M	L'avis de grand-père quant à l'achat d'un micro au début Définition du mot gai. Enclenchée à la demande d'un élève
Episode identification « personne ayant acheté ordina- teur »	346M → 356 E ₈	Identification du personnage qui a acheté l'ordinateur à grand-mère
Episode identification « occasion achat ordinateur »	357M → 366 E ₉	L'occasion d'achat de l'ordinateur : l'anniversaire de grand-mère

Épisode	Tour de parole	Thématique ou objet de savoir
Episode explication « changement d'avis »	367M → 374 E ₁	Les raisons qui ont poussé grand-père à changer d'avis et à acheter l'ordinateur à grand-mère
Episode identification « les vertus du micro-ordinateur »	375M → 383 E ₈	Les avantages du micro-ordinateur
Episode identification « Les appareils »	384M → 408 E ₁	Les appareils qui accompagnent un micro-ordinateur : imprimante, modem, etc.
Episode identification « personnage installation micro »	409M → 427 E, E, E	La personne qui a installé le micro-ordinateur
Episode identification « actions grand-mère »	428M → 463 E ₂	Ce que fait grand-mère avec le micro-ordinateur depuis son installation
Episode interprétation « clavier »	464M → 465 E _x	Rappel de connaissance sur le rôle du clavier
Episode identification « difficultés de grand-mère »	466M → 475 E, E, E	Identification de la phrase montrant les difficultés de la grand-mère à utiliser le micro-ordinateur.
Episode interprétation « Avis sur grand-mère »	476M → 498M	Les avis des élèves sur la grand-mère suite à sa décision de se mettre au micro-ordinateur
Episode évaluation « l'utilité du micro »	498M → 509M	Evaluation de la compréhension à travers une situation d'intégration

Tableau 33 : La dynamique globale de la SP1

Ce découpage est repris dans le schéma suivant qui permet de saisir l'évolution de la séance pédagogique :

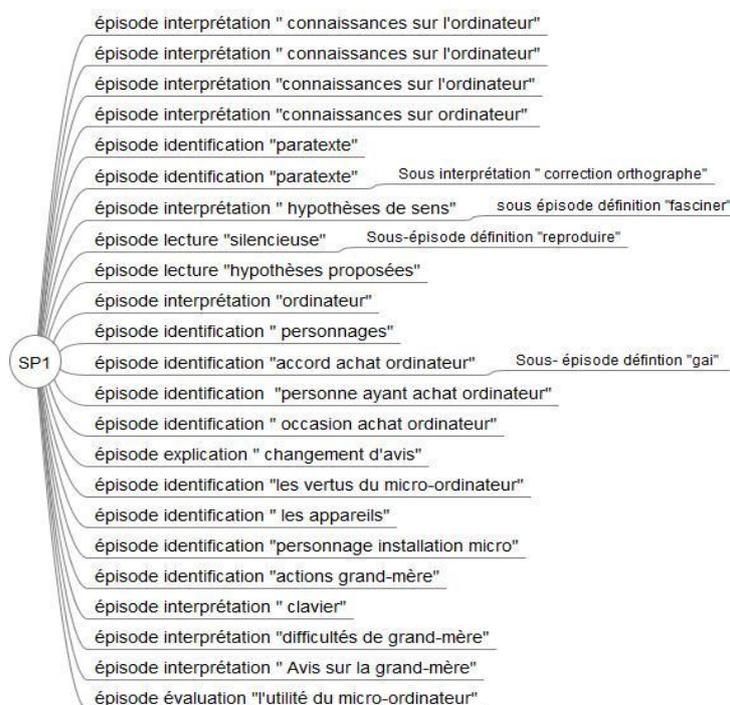


Figure 61 : La dynamique globale de la SP1

Selon la dynamique globale de la SP1 (présentée ci-dessus), la séance débute par des questions sur les connaissances préalables des lecteurs, relatives au micro-ordinateur. Cette façon de procéder vise à familiariser les élèves avec la thématique du texte. Ce qui converge avec la phase de préparation de la lecture selon Deschênes (1991) et Falardeau et Gagné (2012), où il est question, en plus d'autres stratégies, d'activation des connaissances antérieures des élèves. Les questions des quatre premiers épisodes *interprétation* sollicitent des connaissances sur les sphères d'utilisation du micro (1M), sur ses utilisateurs d'une manière générale (20M), sur son utilité pour les jeunes (30M) et sur son utilité pour les seniors (42M) comme le montrent les exemples suivants :

- 1- M : Alors+ qui peut me parler un petit peu de l'ordinateur ? où est-ce qu'on trouve l'ordinateur ? qui utilise l'ordinateur en général ?
- 20- M : très bien+ aujourd'hui+ il fait partie pratiquement de notre vie +qui utilise le/ l'ordinateur ?
- 30- M : très bien alors++ à ton âge+que fais- tu avec un ordinateur ? comment tu/ tu xxx les ordinateur ? pour faire quoi ?
- 43- M : très bien++ et les adultes ! qu'est-ce qu'ils font avec les ordinateurs ?oui charaf
- 52- M : très bien+ encore++ ils (ne) jouent pas les adultes avec les ordinateurs ?

Néanmoins, il reste à déterminer si cette stratégie de compréhension opère dans le sens d'une intégration avec les informations convoquées par les questions sur les détails du texte. Effectivement, ce travail dont le but est de comparer l'intérêt de l'ordinateur pour les jeunes et son intérêt pour les adultes, vise à préparer à la phase d'émission des hypothèses de sens (104M), qui est enclenchée après une identification des éléments du paratexte (le titre du texte en 57M, le nom de l'auteur en 73M) :

- 57- M : oui+ très bien+ bien alors+ vous prenez le livre et la page cents soixante-douze+ où ça ?<E7 : xxx>attends+ d'abord tu vas écrire et le titre et l(e) euh+ attends ! ++ tu passes au tableau kari+ tu vas l'écrire ++alors page++ soixante-douze+ **quel est le titre du texte ?**
- 72- M : bien ↑ alors+ **quel est le nom de l'auteur ?** est-c(e) qu'il y a le nom de l'auteur ?
- 104- M : bien <E1 : comme grand-père>voilà< E1 : madame+ il ya une xxx >ça va ↑ ça va ↑on n'est pas en séance de vocabulaire+bien+ alors+ à partir de/ de ce titre+ grand-mère+ puisque là+ on a mis le titre du+ du livre+ ni le nom de l'auteur+ ni des images+ mais le titre est révélateur +grand-mère se met à l'ordinateur+ qu'est-ce que vous pouvez me dire ? de quoi il va parler ce texte ?xxx

Le nombre de réponses formulées au niveau de l'épisode *interprétation* « hypothèses de sens » par les élèves semble confirmer la mise en relation des connaissances activées à propos de l'ordinateur et les éléments du paratexte (104M). Ce qui a permis d'anticiper sur le sens du texte en émettant les hypothèses suivantes :

- 104- M : bien <E1 : comme grand-père>voilà< E1 : madame+ il ya une xxx >ça va ↑ ça va ↑on n'est pas en séance de vocabulaire+bien+ alors+ à partir de/ de ce titre+ grand-mère+ puisque là+ on a mis le titre du+ du livre+ ni le nom de l'auteur+ ni des images+ mais le titre est révélateur +grand-mère se met à l'ordinateur+ qu'est-ce que vous pouvez me dire ? de quoi il va parler ce texte ?xxx
- 107- E5 : grand-mère est fascinée par le/ l'ordinateur
- 109- E1 : une grand-mère qui euh+ qui va découvrir euh +un ordina/ euh+ l'ordinateur
- 113- E7 : euh+ grand-mère veut trouver qu'est-ce qu'il y a dans un ordinateur
- 121- E9 : grand-mère cherch[e] dans euh +l'ordinateur
- 123- E9 : des informations
- 125- E4 : euh+ la grand-mère+euh la grand-mère va jouer avec l'ordinateur
- 129- E3 : la grand-mère+ euh+ joue avec l'ordinateur
- 131- E5 : grand-mère veut apprendre l'euh+ l'ordinateur

- 137- E₆ : grand-mère se met à utiliser l'ordinateur
 139- E₁ : comment se servir d'un ordinateur
 141- E₁₄ : comment utiliser euh xxx l'information de l'ordinateur
 143- E₈ : ma grand-mère +euh+ cherché les images de/ euh +quelque chose
 145- E₂ : la mère cherche dans l'internet des informations sur la cuisine
 147- E₁₅ : ma m[a]re<M : on parle de la grand-mère +manar> euh + la grand- m[a]re euh +cherche des in-
 formations
 149- E₄ : la grand-mère va se connecter à l'internet
 152- E₁₄ : elle joue à l'ordinateur
 153- E₇ : madame+ avec qui ?
 154- E_x : avec ses amies
 155- E_x : ses amies d'enfance
 158- E₃ : la grand-mère euh+ il joue euh+ et regarde des images < M: grands-mères+ c'est ils?>
 161- E₃ : la grand-mère cherche+ et elle regarde les images
 164- E₉ : la première fois que la gr[ø]-mère utilise l'ordinateur
 167- E₁ : elle cherche des films
 169- E₇ : Madame+ la grand-mère cherche des informations sur la vie des animaux
 172- E₁₇ : Elle [e] déteste la music te[f]no
 174- E₁₇ : euh+ techno
 176- E₂ : la grand-mère n'aime pas+ la grand-mère recherche dans l'internet euh+ des euh +des amies
 178- E₁₂ : la grand-mère cherche une autre euh +repas
 182- E₁₃ : comment euh+ la grand-mère euh +cherche< M : abderrahmene ↑> des+ des informations sur les
 animaux euh+ la vie des+ des animaux
 185- E₃ : euh grand-mère+la grand-mère prend des recettes
 188- E₆ : la grand-mère se met peu à peu à dé/ xxx <M : reprends ! j'ai rien entendu ! karine ! écoutes ton
 camarade+oui > La grand-mère se met peu à peu à découvrir l'ordinateur
 191- E₄ : des recettes d(e) euh///
 193- E₁₁ : Elle regarde d[i] v[i]d[i]o-clips à la nature
 195- E₁₁ : re/<E, E, E... : des vidéo-clips (rire)> d[i] v[i]d[i]o-clips
 197- E₁₁ : sur la nature
 199- E₁₆ : madame +euh+ xxx des music
 201- E₁₅ : lire de livre+ euh +des livres euh+ se euh+ se/
 203- E₆ : ma grand-mère regarde des euh +des vid/ des vidéos+ euh+ des vidéos de nature sur internet
 205- E₈ : la grand-m[a]re+elle travaille à euh///
 207- E₁₇ : la grand-mère +euh+ la grand-mère travaille avec l'ordinateur< E₄ : madame>
 209- E₄ : la grand-mère xxx avec l'ordinateur
 212- DME₅ : grand- grand-mère veut apprendre des options d'euh+ de l'ordinateur
 214- E₆ : les enfants apprennent à+ grand-mère comment utiliser un ordinateur

Ces suppositions émises par les élèves sont confrontées par la suite aux éléments textuels. Pour cela l'enseignante procède par élimination afin de vérifier ces présomptions (253M). Cela suppose que les élèves font sans cesse des allers et retours entre le texte et les hypothèses portées au tableau jusqu'à l'élucidation du sens (265M, 272M, 293M, 294 E6) et l'identification de l'idée principale du texte (297M).

- 253- M : bien+ alors+ ensemble nous allons d'abord vérifier les phrases qu'on a portées au
 tableau+allez ranya+ tu lis la première phrase+ ici+ ici xxx au tableau
 265- M : il lui a plu+ très bien+ c'est-à-dire++ elle voulait connaître entrer dans le monde de <E_x :
 l'ordinateur > de l'ordinateur+ très bien+ donc+ on va garder+deuxième phrase+ allez ↑
 272- M : très bien++ c'est c(e) qu'elle va faire+ d'accord ! on garde < E, E, E, E... :
 madame+madame+madame>alors+ oui narimene
 293- M : très bien<E, E, E, E... : madame+pa(r)c(e)qu'il y a pas d'enfant+xxx madame> y a aucun
 enfant dans le texte+ très bien+ donc+qu'est-c(e) qu'on a gardé ? qui veut + relire les
 phrases qu'on a gardées ? <E, E, E, E... : madame+madame+madame...>oui +mehdi
 294- E₆ : grand-mère est fascinée par l'ordi/ l'ordinateur+ elle va découvrir l'ordinateur+ apprendre à
 utiliser l'ordinateur+ grand-mère veut se connecter+ c'est la première fois+ elle imprime
 des images.
 297- M : très bien <E, E, E, E... : madame+madame+madame...> donc+ vous avez une petite idée sur
 le texte <E₁ : madame xxx alors euh+ grand-mère>voilà +euh+ normalement tu dois
 barrer xxx oublié+donc+vous avez+ une petite idée+ sur le texte+ alors+ que voulait
 acheter la grand -mère?

Ce qui est intéressant dans cette phase de préparation est que l'enseignante a laissé perdurer la séquence d'interprétation. En témoigne le nombre de réponses fournies (33 réponses au total). Ses interventions lors de l'épisode *interprétation* « hypothèse de sens » ont permis d'activer les connaissances sur l'utilité du micro-ordinateur et, par la même occasion, d'enrichir les connaissances chez d'autres élèves au regard des informations ayant circulé dans cet épisode à propos des vertus de cet outil (outil d'acquisition d'informations, d'apprentissage, de jeu, de navigation sur le web, de communication avec les proches, etc.).

Au terme de cette phase, l'enseignante entame la phase de facilitation de la lecture (Deschênes, 1991) par des questions mettant en œuvre des stratégies de sélection d'information. Ces informations concernent les personnages du texte (305 M) ainsi que les principaux événements relatifs à la position du grand-père vis-à-vis de l'achat d'un micro-ordinateur (328M), à la personne ayant acheté l'ordinateur et l'occasion de son achat (346M), au motif du changement d'avis du grand-père (367M, 374 E4), aux avantages du micro (380 E13), la première action de la grand-mère une fois le micro-ordinateur installé (430M, 446 E13) et les difficultés qu'elle a rencontrées (466M).

Par la suite, elle invite les élèves à donner leur avis sur la grand-mère (épisode interprétation « avis sur grand-mère »). La réponse à cette question nécessite l'établissement de liens entre la situation initiale de ce récit concernant la position de la grand-mère vis-à-vis de l'ordinateur (478M, 487 E1) et la situation finale où elle finit par acquérir cet appareil afin de pouvoir communiquer avec ses proches (460 E13). Grâce à la sélection des informations relatives aux principaux faits cités précédemment et grâce à leur intégration aux connaissances propres des élèves sur leurs propres grands-mères (488 M), les élèves parviennent à fournir des interprétations personnelles où ils expliquent ce changement d'attitude par l'envie d'apprendre (497 E5).

Penser à comparer un état initial à un état final de l'histoire permet d'évaluer la compréhension des élèves à travers la représentation qui a été construite. En effet, que les élèves puissent donner leur avis suppose qu'ils ont intégré, au fur à mesure qu'ils avancent dans la compréhension, les informations textuelles sélectionnées tout au long de la compréhension aux informations précédentes ainsi qu'à leurs propres connaissances.

- 305- M : très bien+ d'abord+ j'ai oublié++ vous n'avez pas répondu à la question que j(e) vous ai posée tout à l'heure ! <E1, E10, E11...: madame+ madame+ madame+ les personnages+ elle /euh/ elle> très bien++ donc j'ai oublié et vous aussi+ alors+ quels étaient les personnages de ce texte ? <E, E, E, E...: madame+ madame+ madame> quels sont les personnages du texte ? <E, E, E, E...: madame+ madame+madame> quels sont les différents personnages ? narimene
- 328- M : très bien+ ici donc +on devine que celui qui est venu leur installer l'ordinateur est une <E, E, E, E...: fille>femme+ très bien+ bien alors+ on a dit que la grand-mère veut acheter un or/di/na/teur+ est-ce que le grand-père était d'accord avec elle au début ? <E, E, E, E...: madame+ madame+ madame > cherchez+cherchez la réponse dans le texte+est-c(e) qu'il était d'accord avec la grand-mère++quant elle lui a dit+je veux acheter un ordinateur+ est-ce que grand-père était d'accord+ au début ? <E, E, E, E...: madame+ madame+ madame...> oui fairouz
- 346- M : alors+ ici le sens de gai n'est pas utilisé pour dire qu'il était content+ d'accord+ pour dire qu'il était joyeux+ c'est dans un autre sens+ bien ! donc+ voilà la phrase qui montre que le grand-père n'était pas d'accord au début+ mais après qui est c(e) qui a offert l'ordinateur à la grand-mère ? <E1, E6, E7: madame+madame+madame> qui est c(e) qui lui a acheté l'ordinateur ?et a quelle occasion? <E1, E6, E7: madame+ madame+ madame > qui lui a offert? cherchez la réponse sur le livre euh+merieme+ tu m(e) re

- gardes+c'est sur le livre que ça s(e) passe+ alors+ qui a offert l'ordinateur à grand-mère ? <E₁ : et pour quoi ?>et à quelle occasion? oui< E₁, E₂ E₆, E₇ : madame+ madame+ madame > ranya!++<E₁₅ :xxx> oui+ oui+ fais-moi une phrase si(il) te plaît manar+ une petite phrase+ oui+ qui a offert l'ordinateur à la grand-mère? oui
- 367- M : bien+ alors+ tout à l'heure on avait dit que le grand-père n'était pas d'accord+ il n'y/ le/ tenait pas tellement+il (ne) voulait pas acheter+ il (ne) voulait pas d'ordinateur à la maison+ alors+ pourquoi il a fini par céder ? il a fini par accepter et c'est lui-même qui a acheté l'ordinateur ? à votre avis+ pourquoi ? <E, E, E, E... : madame+madame+madame> asseyez- vous† il n'était pas d'accord+ il ne voulait pas de l'ordinateur merieme+ tu suis+ il n(e) voulait pas de l'ordinateur à la maison et c'est lui-même qui a acheté l'ordinateur <E, E, E, E... : madame+ madame+madame >oui fairouz
- 374- E₁ : parc(e) qu'euh+ il était conquis quand la grand-mère lui a parlé de ses options
- 380- E₁₃ : on peut écrire+ dessiner+ imprimer+ parler+ chanter+ euh+ reproduire des photos+ envoyer et recevoir des messages+ rechercher des/ euh adresses+ s'am(u)ser avec des jeux électroniques+ c'est fô/ euh+ c'est formidable
- 430- M : très bien+ elle a commencé tout de suite à utiliser son ordinateur++ qu'est c(e) qu'elle a fait? <E, E, E, E... : madame+ madame+ madame > qu'est c(e) qu'elle a fait ? est-c(e) qu'elle a commencé juste après le départ de l'installatrice ? elle a utilisé son micro+ oui +amira+ chut<E, E, E, E... : madame+ madame+ madame >
- 446- E₁₃ : Elle écrit une belle lettre à +euh+ à sa petite fille<E, E, E, E... : madame+ madame+ madame >
- 466- M : le clavier et la souris+ très bien+ cherchez-moi la phrase qui montre que la grand-mère a eu des difficultés <E₂... : madame+ madame+ madame >en utilisant la souris <E₂, E_x... : madame+ madame+ madame>elle a trouvé des difficultés en utilisant la souris<E₂, E_x... : madame+ madame+madame >oui nari-mene+ qu'elle est la phrase qui le montre ?
- 478- M : très bien+ et dans le premier paragraphe+ on dit qu'elle n'est pas vraiment moderne ! trouvez-moi la phrase qui montre qu'elle n'est pas moderne <E, E, E, E... : madame+ madame+ madame > xxx qu'elle n'aime pas la modernité++ n'aime pas le progrès ? oui ouafa++ toi tu dis quelle est moderne++ oui elle se/ elle veut être moderne+mais dans ce paragraphe+ on nous a dit que la grand-mère n'aime pas les progrès ?
- 487- E₁ : grand-mère n'est pas particulièrement moderne++elle a peur de retenir dé/ dé/l'arg/ l'arge <M : re-prends de/ de> <E, E, E₁₇ : madame+ madame+ l'argent> <M : avant l'argent je sais xxx c'est juste><E, E, ... : retirer ><M : oui retirer> retirer de l'argent avec la carte LCA+ aider à conduire xxx elle déteste la music techno<E, E, E, E... : madame+ madame+ madame > euh se xxx++se promener à pieds+ écouter des disques+ lire des livres.
- 460- E₁₃ : elle +euh+ écrit une belle lettre à/ à son petite fille
- 488- M : bien+ Il (n) y a que ranya qui a donné son avis sur cette grand-mère++ que pensez-vous de cette grand-mère ? est-ce que vos grands -mères utilisent l'ordinateur ? <E, E, E, ... : non+ non+ non> oui+ est-ce que ta grand-mère utilise l'ordinateur <E₇ : euh [fe] pas euh+ euh elle n'est pas euh >oui mehmoud
- 498- E₅ : madame+c'est l'envie d'a/d'a/d'apprendre

Comparativement avec la démarche pédagogique conseillée aux enseignants et qui a fait l'objet d'une analyse dans les pratiques prescrites, les pratiques enseignantes au niveau de la SP1 respectent les trois moments permettant la découverte du sens du texte avec certains décalages relatifs à l'activation des connaissances des lecteurs, et qui n'est pas préconisée de manière explicite par les injonctions officielles. Pour la phase d'analyse et de production (MEN, 2009c), l'enseignante procède selon une démarche interactive en soumettant les hypothèses formulées par les élèves à la vérification. Ce travail est suivi par une phase de questionnement qui interroge l'explicite, l'implicite textuel et l'implicite basé sur les schémas des lecteurs, en l'occurrence sur l'image mentale et sur le raisonnement. La phase d'évaluation est présente à deux reprises. Elle est introduite au moment où l'enseignante demande l'avis des élèves à la fin du texte sur le personnage de grand-mère et elle est incarnée par la situation choisie par l'enseignante et qui vise à saisir la compréhension globale des élèves à partir de leur restitution des vertus du micro-ordinateur.

2.6.2. Une démarche ascendante au niveau de la SP2

De la même manière qui a permis de dégager la structure de la SP1, la SP2 est soumise à une segmentation et dont les résultats sont les suivants :

Épisode	Tour de parole	Thématique ou objet de savoir
Épisode identification "paratexte/ image "	1 M → 10 E ₄	Identification des éléments constitutifs de l'image
Épisode identification "paratexte : paragraphe "	11 M → 18 E ₃	Identification du nombre de paragraphes du texte
Épisode Identification " paratexte : Titre "	19 M → 30 E ₆	Identification du titre du texte
Épisode identification " paratexte : source "	31 M → 36 E ₁₁	Identification de l'auteur du texte
Épisode lecture " magistrale "	37 M → 38 M	Lecture magistrale du texte par l'enseignante
Épisode identification " type de texte "	38 M → 51 E, E, E Sous épisode explication « le texte informatif » 44M → 49 E, E, E	Repérage le type de texte Rappel des caractéristiques du texte informatif
Episode lecture	52 M → 61 E ₁₆	Lecture de la première phrase du texte « Il était une fois »
Episode identification « lieu de l'histoire »	62 M → 72 E, E, E Sous épisode explication « indices texte narratif » 62M → 62 M	Identification du lieu de l'histoire Explication de l'indice « il était une fois »
Episode lecture	73M → 82 E, E, E	Lecture déchiffrage du premier paragraphe
Episode identification « le temps de l'histoire »	83M → 86 E, E, E	Identification du temps de l'histoire
Episode identification « caractéristiques éléphant et canari »	87M → 99 E ₁₁	Identification des caractéristiques de l'éléphant et du canari
Episode lecture	100M → 110 E, E, E	Lecture déchiffrage du deuxième paragraphe
Episode lecture	111M → 115 E ₂₀	Lecture déchiffrage du troisième paragraphe
Episode lecture	116M → 121 E ₁₇	Lecture déchiffrage du quatrième paragraphe
Episode interprétation « verbes à l'imparfait »	122M → 127 E ₁₅	Rappel connaissances sur la conjugaison de verbes à l'imparfait Au niveau du 04 et 05 paragraphes
Episode lecture	128M → 138 E ₃	Lecture déchiffrage du sixième paragraphe
Episode interprétation « phrase impérative »	139M → 164 E ₂₃	Rappel connaissances sur la phrase impérative

Episode lecture	165M → 171 E ₁₂	Lecture déchiffrage du septième paragraphe
Episode identification « Le gagnant du pari »	172M → 178 E, E, E	Identification du personnage ayant gagné le pari
Episode interprétation « la ruse »	179M → 187M	La manière avec laquelle le canari a gagné le pari.
Episode interprétation « animaux malins »	187M → 194 E ₁₂	Rappel connaissances sur les animaux malins
Episode définition « malin »	195M → 198 E, E, E,	Recherche du synonyme du mot « malin »
Episode évaluation	199M → 207M	Evaluation de la compréhension globale du texte à partir d'une tâche consistant à identifier les adjectifs qualificatifs qualifiant les deux animaux

Tableau 34 : La dynamique globale de la SP2



Figure 62 : La dynamique globale de la SP2

Selon la dynamique globale de la SP2 (Figure 62), la structuration de l'activité de compréhension du texte « Le canari et l'éléphant » débute directement par une phase de facilitation de la lecture (Deschênes, 1991) qui consiste à identifier les éléments du paratexte (1M, 11M, 19M). Ce qui correspond également à la phase découverte, première étape parmi les étapes proposées par les pratiques prescrites et permettant de construire le sens d'un texte.

- 1- M : [haw] (allez) + ouvrez les livres page soixante-quat<E, E... : page soixante-quat>page soixante-quat++regardez bien l'image+ qu'est-c(e) que vous voyez ? <E₁ : maîtresse+ maîtresse> [habəs] (arrête) + [habəs] (arrête) + [wəʃ gulna] (qu'est-ce qu'on a dit ?) abdenmour+ j'ai dit xxx<E₁ : le canari et l'éléphant>pardon
- 11- M : très bien↑ asseyez-vous↑ maintenant +on revient à notre texte+ il est long+ il est très long+ combien de paragraphes + combien de paragraphes y a-t-il ? comptez +combien de paragraphes ? <E, E, E... : madame+ madame+ madame >comptez d'abord+ vas-y !
- 19 - M : bien +sept paragraphes+ voilà ++ le titre maintenant< E, E, E... : maîtresse+madame+maîtresse>oui Omar

Ces éléments ne seront malheureusement pas exploités, comme cela a été le cas au niveau de la SP1, à anticiper sur le sens du texte. L'enseignante se met juste après, à une lecture magistrale du texte (37M) à l'issue de laquelle les élèves sont interrogés sur le type de texte (38M). Cette tâche suppose un travail sur la structure du texte narratif de la part des élèves, et qui nécessite des stratégies de « regroupement, de mise en séquence temporelle, de production de schéma ou toute autre forme de structuration » (Deschênes, 1991 : 37) conduisant à la construction d'une macrostructure.

- 37- M : oui+ c'est très bien+ donc+ c (e) (n)'est pas d'après+ d'accord+ d'après c'est le complément de l'auteur+ je commence la lecture++suivez< E, E, E... : madame+ madame> moi d'abord++ le canari et l'éléphant+ il y'avait une fois un éléphant et un canari qui vivaient dans le même coin de la forêt+ l'éléphant était très gros et très fort+ le canari+petit et malin++ chacun prétendait être le roi du même coin de la forêt+ un jour l'éléphant dit à l'oiseau++celui de nos deux qui boira la plus grande quantité d'eau sera roi++ le petit canari réfléchit et dit +bon+ il nous faut trouver de l'eau maintenant+ et il montra le chemin+ l'éléphant suivait pendant que le canari volait en avant ou se penchait sur une branche pour attend/attendre son compagnon+ l'oiseau allait toujours menant l'éléphant avec lui à travers de grandes forêts éloignées des rivières et des lacs+ en fin+après un long voyage+ ils arrivaient à la mère la xxx et le rusé canari dit à l'éléphant+ regarde ! il y a beaucoup d'eau ici+ tu est le plus grand et c'est à toi d/de commencer++ l'éléphant se mit à boire+ continu ↑ disait le canari d'une voix encourageante +je pourrai faire mieux+ bois encore ++ l'éléphant buvait toujours+ mais ↓ dit le canari + tu ne bois pas+ ça ne se voit pas+ regarde l'eau monte++ l'éléphant buvait désespérément++ mais l'eau montait toujours et le poux/et le repoussait en arrière jusqu'à se qu'il tombe épuisait+le canari attendit pour permettre à l'éléphant de se reposer jusqu'au changement de marré+ il descendit alors au bord de la mère+ il plongea le bec fit semblant de boire et attendit un peu+ il suivit ensuite l'eau qui se retirait+il attendit jusqu'à ce que la marré se retire+ il revint alors vers l'éléphant et s'exprima+ tu vois tous ce que j'ai b[]u! et le canari se déclara roi de la forêt pour toujours
- 38- M : bon↑ d'abord+ est-c(e) que ce texte ++ est narratif+ documentaire ou explicatif ? < E, E, E... : madame+ madame+madame>xxx ne criez pas <E, E, E : madame si(l) vous plait> maroua

Pour permettre aux élèves d'identifier cette structure, l'enseignante s'adonne à une explication sur l'indice introduisant généralement un texte qui raconte une histoire (62M).

- 62- M : regardez marwa+ tout à l'heure j'ai posé la question +est-c(e) que le texte est narratif+ documentaire+ ou explicatif ?+ le texte commence par+ il y avait une fois+ quand le texte+ quand vous trouvez + **il y avait une fois+ c'est un texte narratif**+ c'est-à-dire on va narrer+ raconter une histoire+ d'accord ? qui s'est passée bien longtemps+d'accord ? où vivaient le canari et l'éléphant ? où vivaient/ où vivaient-ils ? oui sawssane

En procédant ainsi, l'enseignante explicite l'enseignement de la stratégie d'organisation des informations à travers une catégorie d'indices en rapport avec des « mots et des phrases » (Deschênes, op. cite.) qui renvoient au type de structure du texte parmi d'autres catégories permettant de hiérarchiser les informations du texte (Deschênes, ibid.). La phase de facilitation de la lecture va continuer par des

interrogations sur le lieu et le moment du déroulement de l'histoire (62M, 83M), sur les caractéristiques de l'éléphant et du canari (87M, 97M).

- 63- M : regardez marwa+ tout à l'heure j'ai posé la question +est-c(e) que le texte est narratif+ documentaire+ ou explicatif+ le texte commence par+ il y avait une fois+ quand le texte+ quand vous trouvez + il y avait une fois+ c'est un texte narratif+ c'est-à-dire on va narrer+ raconter une histoire+ d'accord ? qui s'est passée bien longtemps+d'accord ? **où vivaient le canari et l'éléphant ? où vivaient/ où vivaient-ils ? oui sawssane**
- 83- M : quand se déroule l'histoire ? quand se déroule l'histoire ? c'est maintenant ?
- 87- M : il y avait une fois+ on va/ faites la liaison+ il y avait [t] une fois+ donc↑ l'histoire se déroule il y a longtemps+ d'accord+il y a LONGTEMPS+on (ne) connaît pas le temps exact <E, E, E... : madame+madame+ madame (doucement)> qui peut me décrire l'éléphant et le canari ? comment il est l'éléphant et comment <E, E, E... : madame+ madame+ madame> il est le canari ?oui ::
- 97- M : l'éléphant est très gros+ et le canari ? <E, E, E... : madame+ madame+ madame> oui houcine

Ces informations sont sélectionnées après plusieurs lectures orales du texte (07 épisodes) qui révèlent de véritables difficultés de déchiffrage comme le montrent les exemples suivants :

- 52- M : narratif++ voilà++ lisez l'essai [dorka] (maintenant) ++ allez doucement+++qui peut lire la première phrase du texte ? oui ↑E₉ : Il y av[i]+ [u]ne fois él[i]phon <M : c'est bon xxx répète fouad !>
- 53- E₁₄ : euh
- 54- M : fouad++on va lire au tableau (ils lisent mieux au tableau) fouad
- 55- E₁₄ : il/ il<M : hein ! hein ! Y a>y a/ y a/ y/ av<M : il y a++>v[i]<M : il y avait+ voilà !répète>i/ il/ il <M : Il Y AVAIT> il y a[f]i<M : il y avait> une f/ f[ø]/<M : chut↑ laissez- le+ il termine d'abord> une fois
- 56- M : c'est bien ! répète islem
- 57- E₆ : il y a+++vait<M : oui>vite<M : Non+ je (ne) prononce pas le [t]+ il/ il Y AVAIT>+++v[é]<M : Répète islem>il y a/vait<M : hein><E_x : fois><M : UNE ++islem! UNE> une fois
- 58- E₁₅ : Il y av[i] une fois
- 59- M : oui +euh ++nawfel
- 60- E₁₆ : Il y a [fa]<M : Il Y AVAIT>Il y avait une fois

(Episode lecture de la première phrase du texte)

- 73- M : très bien+ on commence la lecture maintenant+ anis+commence
- 74- E₁₉ : le canar[e] et l'éléphant+ il y avait une fois un éléphant et un canari qui vi/ qui vi /d[o] dans la même c[wa] de la forêt+ l'éléphant était très gros et très fort+ le canari petit et malin+ ch/chacun prétendit e/être le roi du même coin de la forêt
- 75- M : c'est bien+ c'est bien anis+ regarde le tableau+quand j'écris [a][i]+ je lis <E, E, E... : [e]>[e]+ c'est pas[i]+ répète+ tu repends hein+ hein
- 76- E₁₉ : Il y avait une fois un éléphant+il y avait un fois<M : une fois> une fois+ un fois élé/élé/éléphant et un canari que viv[ijā] dans<M : qui? Anis >vivraient<M : anis NON anis+ regarde bien le tableau+ tu lis xx syllabe d'abord>vi+++vé<M : [ø][n][t] + c'est la terminaison+ je lis pas le [ø][n][t] d'accord+ donc qui?> Vivaient<M : vivaient= voilà ↑c'est le verbe vivre>vivaient dans le même coin, coin de la forêt
- 77- M : c'est bien anis+ oui xx
- 78- E₂₀ : le/ le l'[i][i]phant est un très grand et/ et très f[wa] <E_x : fort><M : chut> le canar[e] p[u]t[i]t+le canar[e] petit un ma/ ma/ ma/ chacun++pré/prétendaient et être le roi du même con de la feret<M : le roi du?><E, E, E... : la forêt+ coin+ forêt>coi<M : répètes>coin<M : coin+ voilà akram continue euh+ plutôt tu lis le même paragraphe+ le premier paragraphe+ relis>
- 79- E₂₁ : le canar[e] et l'éléphant+il/ il y avait une fois un éléphant et un/ un canar[e] que v[e]/v[e]v[ð]<M : qui?>viv[a]/ vive/ viv[i]<M : VIVAIT> vivait dans la même coin de/ de la forêt

- 80- M : c'est bien +akram continu (...)
 81- E₉ : l'éléphant était très gros et très fort+ le canari+ petit et malin+ chacun prétendait être le roi du même (...) de la forêt
 82- E, E, E... : madame+ madame+madame (doucement)

(Episode lecture du premier paragraphe du texte)

Ce qui conduit l'enseignante, par moment, à questionner les élèves sur le temps des verbes (122M) ainsi que sur le type de phrase (139M).

- 122- M : regardez+ le quatrième et le cinquième paragraphe+ **les verbes se terminent par [a][i][t]+ [a][i] [ə][n][t]+ c'est quel temps? quel est le temps de ces verbes** ? quand les verbes se terminent par [a] [i] [ə][n][t] +[a][i]+ il y avait+ c'est le présent? <E_x : madame être> non xxx ba-haa hein+ hein +amer+ le présent ?++ le présent se termine par [ə]+ [ə][s] +quant j'ai [a][i][s]+ [a][i][s]+ [a][i][t]+ [i][o] [n][s][?] < E, E, E... : madame+ madame > inesse
 139- M : bon+ le sixième paragraphe+ **regardez la phrase + regarde+ regarde+ l'eau monte ! + qui peut m(e) donner le type d(e) cette phrase** ? le type+ qu'on je dis regarde+ la phrase commence par un verbe +regarde+ l'eau monte ! oui sawssene

L'action accomplie par l'enseignante après ce rappel de connaissances métalinguistiques laisse en suspens le but de ces activations. En effet, elle enchaîne, après ce rappel, par des épisodes *lecture* (128M, 165M) au terme desquels elle questionne les élèves sur le gagnant du pari (172M). Le pari en question consiste à boire la plus grande quantité d'eau de mer.

- 128- M : voilà+ c'est l'imparfait+ quant j'ai la terminaison hein ! vous avez oublié ah! vous avez oublié les terminaisons des verbes ? il (ne)vous reste pas beaucoup de temps pour les essais ! on continue+ alors+ maintenant on va lire le sixième paragraphe+ le sixième+ euh +akram+ tu as déjà lu+ assia+ vas-y
 165- M : fermez le placard+oui+ c'est très bien+ on continue la lecture+on continue+ oui ahlem <E₁₁ : xxx>et pourquoi tu lèves la main alors ? oui amel
 172- M : c'est bien ! **qui gagne donc ? qui gagne ?** ils ont dit au début+ celui qui boira la plus grande quantité d'eau+ celui qui boira la grande quantité d'eau sera le roi de la forêt+qui gagne+ qu/qui de/devient roi de la forêt ? c'est l'éléphant ou le canari ? < E, E, E... : maîtresse+ madame++madame> c'est l'éléphant ou le canari ? < E, E, E... : maîtresse+madame+madame>oui assia

Afin d'aider les élèves à identifier cette information, l'enseignante revient sur la situation initiale du récit (172M).

- 172- M : c'est bien ! qui gagne donc ? qui gagne ? **ils ont dit au début+ celui qui boira la plus grande quantité d'eau+ celui qui boira la grande quantité d'eau sera le roi de la forêt**+qui gagne+ qu/qui de/devient roi de la forêt ? c'est l'éléphant ou le canari ? < E, E, E... : maîtresse+ madame++madame> c'est l'éléphant ou le canari ? < E, E, E... : maîtresse+madame+madame>oui assia

Le but est que les élèves puissent la mettre en relation avec la situation finale. Ces mises en rapport, entre le pari initial ayant eu lieu entre le canari et l'éléphant (qui réussira à boire la plus grande quantité d'eau de mer) et la proclamation du canari comme le roi de la forêt, devraient permettre de construire une représentation sur la morale du texte (184 E30).

- 184- E₃₀ : il est intelligent

Néanmoins, il n'est pas possible de confirmer ni sa construction ni son enrichissement par tous les élèves vu que, dans la plupart des cas, c'est l'enseignante qui est à l'origine des réponses (177M).

177- M : est-c(e)que c'est vrai le canari qui a bu la plus grande quantité d'eau ? **c'est vrai il est devenu roi** mais est-c(e)que c'est lui qui a bu la plus grande quantité d'eau ?

Suite à cette organisation, il se dégage un schéma qui retrace la démarche préconisée par les pratiques prescrites, en l'occurrence une découverte par le paratexte afin d'émettre des hypothèses de sens. Malheureusement cette phase n'a pas servi à cette formulation attendue des hypothèses. La phase d'analyse et de production est dominée par plusieurs séquences de lecture qui mettent en évidence les difficultés de déchiffrement des élèves. Ce qui montre que l'enseignante a privilégié une démarche ascendante ou « étagée » partant du déchiffrement pour atteindre le sens. Elle privilégie aussi la piste de la typologie textuelle et de sa structure à partir d'indices et de restitution des éléments constitutifs de la structure en question, et l'occurrence la situation initiale (le temps et le lieu de l'histoire, les caractéristiques des personnages) et la situation finale.

Cette stratégie qui consiste à faire lire le texte paragraphe par paragraphe vise à une prise de connaissance implicite par les élèves des différents événements en l'absence de questions posées dans ce sens-là. Le but est de les faire parvenir à comparer entre un état initial dont le noyau central est le pari entre deux animaux morphologiquement inéquitables et un état final assistant à la victoire d'un animal censé être perdant par sa morphologie. Cette comparaison devrait en réalité conduire à dégager la morale du texte. La phase d'évaluation de la compréhension revient sur les caractéristiques des deux animaux par le biais de l'identification des adjectifs qui les qualifient. Il est clair que l'enrichissement et l'accroissement des connaissances linguistiques et conceptuelles des élèves priment dans les situations de communication auxquelles ils sont confrontés, qu'elles soient des situations d'enseignement ou des situations d'évaluation.

2.6.3. Une démarche ascendante au niveau de la SP3

Le découpage de la SP3 en épisodes a donné lieu aux résultats suivants :

Épisode	Tour de parole	Thématique ou objet de savoir
Épisode d'identification « paratexte »	1 M → 29 E ₁ Sous épisode interprétation « insectes » 7M → 23E _s	Identification des éléments du paratexte : le titre, la source, image Activation connaissances sur les insectes autres que le papillon
Épisode lecture	30 M → 32M	Lecture magistrale du texte
Épisode Identification « les personnages »	32 M → 47M	Identification des personnages du texte

Épisode interprétation " les fleurs "	48 M → 55 M	Activation connaissances sur la tulipe
Épisode identification " lieu de l'histoire "	55 M → 64 E	Lecture magistrale du texte par l'enseignante
Épisode identification " action "	65 M → 71 M	La situation des trois papillons avant l'avènement de la pluie
Episode identification « amitié »	71 M → 78 E ₁₅	Identification de la relation entre les trois papillons : l'amitié
Episode identification « comparai- son »	79 M → 90 E ₂₁	Identification des objets auxquels sont comparés les trois papillons (les couleurs des trois fleurs)
Episode explication « couleur »	91 M → 97 E ₁₃	Les motifs de la comparaison des trois papillons aux trois fleurs citées dans le texte
Episode identification « la pluie »	98 M → 103 E ₁₅	L'évènement qui interrompt le jeu des trois papillons dans la prairie
Episode explication « abri »	104 M → 109 M	Les motifs qui poussent les trois papillons à chercher un abri
Episode définition « abri »	109 M → 121 E ₁₃	Recherche de la définition du mot « abri »
Episode identification « demande d'aide »	122 M → 129 E ₂₁	La demande d'aide à la première fleur rencontrée : la marguerite blanche
Episode identification « demande aide »	130 M → 132 M	La demande d'aide à la deuxième fleur rencontrée : la tulipe d'or
Episode identification « phrase »	133 M → 138 E ₁₃	Identification de la phrase qui montre que l'aide a été demandée à la marguerite
Episode identification « expression »	139 M → 142 E ₂₁	Identification de l'expression avec laquelle les trois papillons qualifient la marguerite (douce fleur)
Episode interprétation « adjectif »	143 M → 148 E ₂₃	Rappel connaissance sur l'adjectif
Episode interprétation « exemples adjectifs »	149 M → 163 E ₁	La citation d'exemples d'adjectifs
Episode identification « l'accord de la marguerite »	164 M → 170 E ₆	L'acceptation ou le refus de la marguerite pour abriter les trois papillons
Episode identification « papillon abrité par marguerite »	171 M → 175 E ₂₃	Identification du papillon que la marguerite a accepté d'abriter
Episode identification « réponse marguerite »	176 M → 180 E ₂₄	Identification de la réponse de la marguerite quant à la demande d'abriter les papillons
Episode explication « les motifs »	181 M → 184 E ₁	Les explications fournies par la marguerite quant à l'acceptation d'abriter un seul papillon
Episode identification « réponse du papillon blanc »	185 M → 189 E ₂₄	Identification de la réponse du papillon blanc à la proposition de la marguerite
Episode identification « les raisons du refus »	190 M → 195 E ₆	Identification des motifs qui ont poussé le papillon blanc à refuser la proposition de la marguerite
Episode définition « voltiger »	196 M → 201 E ₂₅	Trouver le sens du mot « voltiger »
Episode identification « aide tulipe »	202 M → 209 E ₂₃	Identification de la fleur à qui les papillons ont demandé à nouveau de l'aide.
Episode identification « phrase »	210 M → 214 E ₂₁	Identification de la phrase exprimant leur requête auprès de la tulipe d'or

Episode identification « réponse tulipe »	215M → 220 Es	La réponse de la tulipe d'or quant à la demande du papillon jaune
Episode identification « avis du papillon jaune »	221M → 222 E ₁₀	Le refus du papillon jaune d'être abrité seul par la tulipe.
Episode identification « phrase »	223M → 226 E ₁	Identification de la phrase exprimant le refus par le papillon jaune de la proposition de la tulipe d'or
Episode identification « réponse papillon blanc »	227M → 234 E ₁₄	Identification de la phrase exprimant la réponse du papillon blanc
Episode interprétation Animaux avec des ailes »	235M → 241 E ₁₀	Rappel de connaissances sur les animaux ayant des ailes
Episode explication « ailes lourdes	242M → 249 E ₆	Les causes de la lourdeur des ailes des trois papillons
Episode explication « ailes mouillées »	250M → 256 E ₁₉	L'origine des ailes mouillées
Episode identification « aide coquelicot »	257M → 261 E ₂₁	Identification de la fleur à qui les papillons demandent un abri.
Episode identification « réponse coquelicot »	262M → 264 E ₂₃	La réponse du coquelicot suite à la demande d'abri par les papillons
Episode identification « phrase refus »	265M → 268 E ₂₂	Identification de la phrase montrant le refus du coquelicot
Episode définition « passe »	269M → 275 E ₄	Définition de l'expression « passe encore pour le papillon rouge »
Episode identification « phrase acceptation	276M → 278 E ₁₅	Identification de la phrase montrant que le coquelicot accepte de n'abriter que le papillon rouge
Episode identification « abri peuplier »	279M → 282 E ₆	Identification de l'abri trouvé par les trois papillons
Episode identification « nature abri trouvé »	283M → 284 E ₁₀	Identification de la nature de l'abri trouvé
Episode identification « adjectif »	285 M → 295M	Identification de l'adjectif qualifiant le peuplier
Episode identification « type de texte »	295M → 302 E ₂₅	Identification du type de texte
Episode interprétation « Caractéristiques texte narratif »	303M → 322 E ₁₀	Rappel des caractéristiques d'un texte narratif
Episode interprétation « structure du récit »	323M → 336 E ₁	Identification des parties de la structure du récit
Episode interprétation « la morale de l'histoire »	337M → 351 E ₂₂	Dégager la leçon de morale du texte
Episode interprétation « fidélité »	352M → 356M	La fidélité selon les élèves

Tableau 35 : la dynamique globale de la SP3

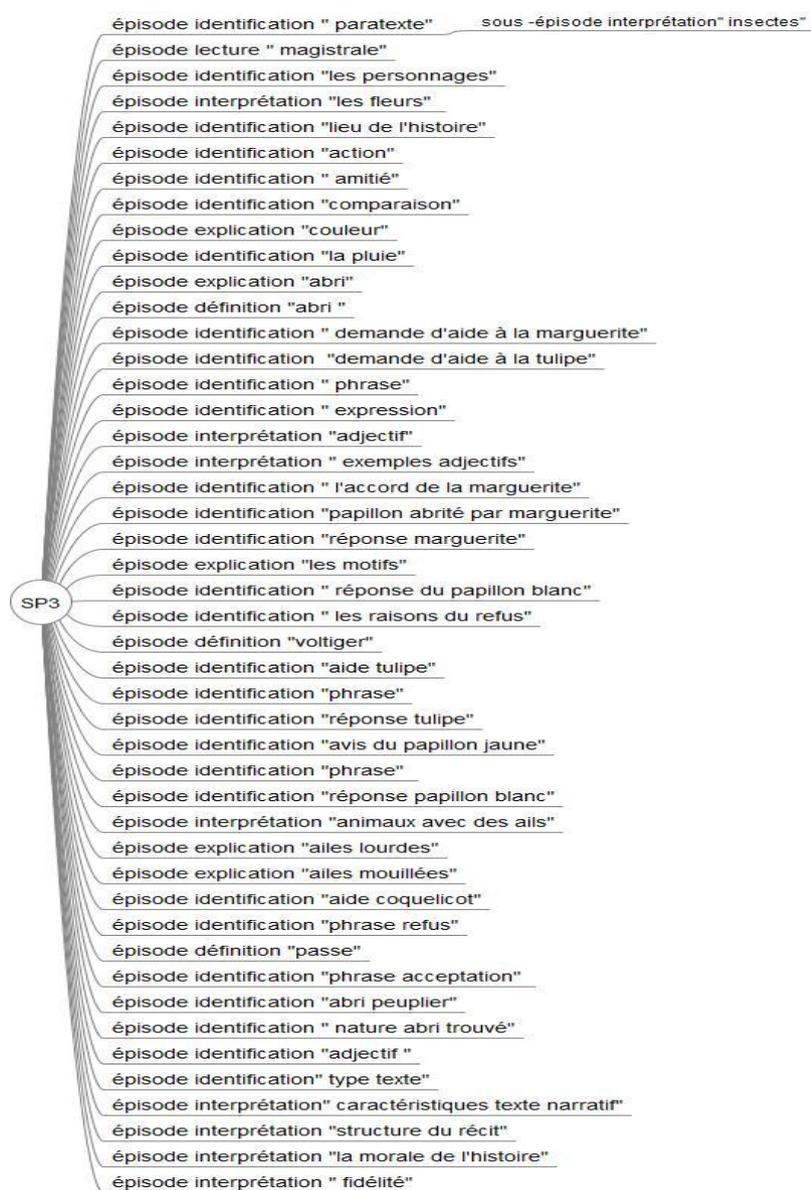


Figure 63 : La dynamique globale de la SP3

À s'en tenir à la dynamique globale de la SP3, l'enseignante emprunte le même cheminement que celui de la SP2, en l'occurrence la découverte du texte par l'intermédiaire des éléments du paratexte (1M, 2M, 7M, 24M, 26M) et par le rappel de connaissances sur les insectes (7M, 11M).

- 1- M : quel est le titre de notre texte ?
- 1- M : les trois papillons+ trois + papillons (bruit) ++alors↑ regardez les enfants ! quelle est la source ? qui est l'auteur de ce texte ?
- 7- M : c'est k. seghin++ alors+ regardez++ les enfants+ le ti/ le titre ! trois papillons++ les papillons+ c'est quoi ? ++ les papillons+ c'est quoi ? c'est de la nourriture ?
- 11- M : alors+ est-ce que vous connaissez d'autres insectes ?
- 24- M : est-ce qu'il y a une image dans ce texte ? +++ est-ce qu'il y a une image ? +++ oui++ wisssem !
- 26- M : il y a des images+que représentent ces images ? oui + oui + oui !

Néanmoins, l'identification de ces éléments ne sert pas à l'élaboration d'hypothèses de sens sur le texte comme cela est également le cas pour la SP2. Après avoir demandé aux élèves d'identifier les éléments du paratexte (le titre, la source et l'image) et de rappeler leurs connaissances sur les insectes, l'enseignante se livre à une lecture magistrale avec une consigne aux élèves consistant à repérer les personnages du texte (30M). Cette même consigne est reprise après la lecture magistrale (32M).

- 30- M : les trois pa/-pi/-llons↑très bien ! les enfants ! je vais lire et\ euh\ vous allez+ euh+ repérer les personnages de ce texte+ d'accord ↑
- 32- M : trois papillons + trois papillons+ (xxx) amis+ jouaient dans la prairie+ l'un avait des ailes blanches+ l'autre+ des ailes jaunes+le troisième était rouge+on aurait dit trois fleurs vivantes se posant sur les autres fleurs+ la pluie survint et les trois papillons cherchèrent à se mettre à l'abri++ une blanche marguerite agitait sa couronne sous la pluie+ douces fleurs ! accueillez-nous ! demande le papillon++ je veux bien recevoir le papillon blanc qui me ressemble comme un frère++ que les autres cherchent plus loin++ allons plus loin ensemble ! ++ dit le papillon blanc à ses amis++ j'aime bien rester sous la pluie que de me séparer de vous++ et les trois papillons voltigèrent sur les lourdes gouttes+ ils virent++ au loin++ une tulipe d'or++ bonne tulipe ! abrite-nous ! si tu nous chasses++ nous allons peut-être mourir+ trois+c'est trop++ répondit-elle++vous++ vous++papillon jaune + restez avec moi ! que les autres aillent chercher plus loin++le papillon jaune répondit comme le papillon blanc xxx les trois amis allèrent auprès d'un coquelicot++ beau coquelicot ! xxx ++ je ne puis + dit la fleur xxx + xxxx ++ cherchons encore ensemble ! dit le papillon rouge++ et ne nous quittons pas ++enfin+ les trois amis arrivèrent près d'un grand peuplier qui leur offrit l'abri sous ses branches xxx+ils avaient froid+mais ils se sentaient heureux de connaître la force de l'amitié qui les unissait. K. Seghin++ alors les enfants++quels sont les personnages de ce texte ?

Après les avoir questionnés sur les personnages, l'enseignante tente de restituer les connaissances des élèves sur les fleurs (48M). Ce rappel est suivi directement par des questions sur le lieu de l'histoire (55M), et par ce que font les papillons dans ce lieu (65M). Ensuite, elle les interroge sur la nature de la relation qui unit les trois papillons (71M). Suite à ces repérages qui renvoient à la situation initiale du récit, l'enseignante, pour transiter vers la phase des événements, demande aux élèves d'identifier les couleurs des trois papillons et l'objet ou les objets auxquels ils sont comparés (79M). Cette question parvient aussi comme une préparation à la phase des événements.

- 48 M : et le peuplier+très bien+alors+ la marguerite+euh+ la tulipe+ euh ++ c'est quoi ? c'est des /
- 55 M : la rose++ très bien ! c'est des noms de++ fleur+les enfants↑ vous allez lire le premier paragraphe+ et vous allez me dire quelle relation ++ d'abord+ vous allez me dire où sont ces trois papillons ? où sont-ils ? est-ce qu'ils sont ici dans la classe ?
- 65 M : sont dans la prairie+que font-ils ? que font-ils ?
- 71 M : très bien ! les papillons jouaient dans la prairie+alors+ quelle relation lie ces trois papillons ? quelle est leur relation ? c'est des frères ? c'est des /

Celle-ci est entamée par une question sur l'événement perturbateur (98M) pour enclencher après des questions sur les motifs de la recherche d'un abri (104M), sur les personnages à qui la demande d'abri fut adressée (122M, 124M), sur le premier personnage concerné par cette demande (130M), sur la phrase qui le montre (133M) et sur l'expression qui indique leur sollicitation (139M). De plus, elle insiste sur cette expression en demandant aux élèves d'identifier l'adjectif utilisé par les papillons afin de supplier la première fleur sollicitée (143M). Après l'identification de l'adjectif, l'enseignante demande aux élèves de lui citer des

exemples d'adjectifs (149M). Toutefois, ces rappels ne sont pas utilisés dans la construction du sens.

- 79- M : les trois papillons sont des amis+très bien ! alors+ regardez ! observez les phrases du premier paragraphe+ l'auteur a comparé les trois papillons à quoi ? les trois papillons ressemblent à quoi ?
- 98- M : ils ont la même couleur des fleurs+c'est-à-dire que les papillons sont multicolores comme+ comme les fleurs+ alors ++ euh+ les papillons jouaient dans la prairie+on est d'accord+soudain qu'est-ce qui se passe ? regardez le premier paragraphe
- 104- M : pourquoi ? pourquoi +ils cherchent à se mettre à l'abri ?
- 122- M : alors+ regardez ! le synonyme d'abri c'est bien un ... re/-fu/-ge+on peut dire aussi+ une ca/chette+ une ca/chette+ une ca/chette+ d'accord ? alors+ les enfants ! toujours+ euh+ regardez toujours le deuxième paragraphe+ et vous allez me dire les papillons cherchaient un abri mais ils demandent l'aide de qui ?
- 124- M : ils demandent d'être abrités par qui ?
- 130- M : demandent l'aide des fleurs+ très bien +alors+ en premier lieu+ ils ont demandé l'aide de quelle fleur ?
- 133- M : de la marguerite+cherchez la phrase+cherchez la phrase qui le montre dans le texte
- 139- M : alors+ regardez ! quelle est l'expression qu'ils ont utilisée ?
- 143- M : douce fleur+très bien+douce <E21 : Fleur> regardez ↑++ et le mot douce+ c'est quoi ? c'est un verbe↑
- 149- M : un adjectif qualificatif+ très bien+est-ce que vous connaissez d'autres adjectifs qualificatifs ? donnez-moi des exemples

L'enseignante enchaîne ces questionnements sur les événements en rapport avec la réponse de la marguerite (164M), sur le papillon qu'elle a accepté d'abriter (171M), sur le repérage de sa réponse (176M), sur les motifs de ce choix (181M), sur la réponse du papillon choisi par la marguerite (185M), sur les causes de son refus de la proposition d'abri de la marguerite (190M). Toutes ces questions sont ponctuées par d'autres questions touchant à des définitions de mots comme « voltiger » (196M) et comme « lourdes gouttes » afin d'aplanir les difficultés lexicales des élèves et leur faciliter la compréhension du texte.

- 164- M : très bien+ très bien+alors+ est-ce que la marguerite a accepté d'abriter les papillons ? est-ce que la marguerite a accepté d'abriter les papillons ?
- 171- M : Ah + d'une seule fois+ elle n'a pas accepté d'abriter les trois papillons en/-sem/-ble+ alors+ alors+ elle a accepté d'abriter qui ?
- 176- M : le papillon blanc+alors+ cherchez la réponse de la marguerite ++ dans le texte+que dit-il dans le premier paragraphe ?
- 181- M : très bien+ pourquoi elle a accepté+ il n'a pas accepté d'abriter que le papillon blanc ?
- 185- M : alors+ et le papillon blanc+ est-ce qu'il a accepté ?
- 190- M : Il n'a pas accepté+pourquoi ? pourquoi il n'a pas accepté+hein ?
- 196- M : il veut rester avec ses amis +ils veulent rester ensemble+ alors+ les enfants+euh+vous allez me dire maintenant++vous allez observer cette phrase du troisième paragraphe + et les trois papillons voltigèrent sous les lourdes gouttes+ voltigèrent+ça vous rappelle quel verbe ?

L'identification des événements se poursuit avec des questions sur la deuxième fleur à qui les papillons demandent de l'aide (202M), sur l'identification de la phrase qui le confirme (210M), sur la réponse de la deuxième fleur (215M), sur l'avis du papillon jaune suite à cette réponse et la phrase qui le montre (221M, 223M, 227M). Après cette série de questions, l'enseignante, afin de faire saisir le sens « d'animaux avec des ailes », procède par un rappel des connaissances des élèves sur d'autres animaux ayant des ailes (235M). Cette question prépare en fait la prochaine question portant sur les causes de la lourdeur des ailes des trois papillons (242M, 244M) et les causes des ailes mouillées (256M).

- 202- M : Les lourdes gouttes+ c'est la pluie+ c'est + la + pluie+ alors+après que les papillons ont demandé l'aide+ ils ont demandé l'aide de la marguerite c'est tout ?

- 210- M : l'aide de la tulipe d'or+quelle phrase ont-ils utilisée ?cherchez la phrase qu'ils ont utilisée !
 215- M : quelle était la réponse de+ euh+ la tulipe d'or ?
 221- M : est-ce que ce papillon a accepté la/ euh+de rester ? manel
 223- M : n'a pas accepté de rester+cherchez la phrase !
 227- M : il répondit comme le papillon blanc+ alors+ quelle était la réponse du papillon blanc ? quelle était la réponse du papillon blanc ?
 235- M : Que de me séparer de vous+ très bien+ alors+ regardez+ observez cette phrase+ la phrase du quatrième paragraphe ++les ailes lourdes+ les trois papillons allèrent auprès d'un coquelicot+ les ailes lourdes+ les trois papillons allèrent auprès d'un coquelicot+vous savez que les papillons ont des ++ailes+ vous connaissez d'autres animaux qui ont des ailes ? des animaux qui ont des ailes ? oui.
 242- M : les oiseaux ont des ailes+l'expression ici +les ailes lourdes+les ailes lourdes+ à votre avis pourquoi les ailes sont lourdes+ les ailes des papillons sont lourdes ? A cause de quoi ?
 244- M : pourquoi les ailes sont lourdes ?
 256- E19 : parce qu'ils sont fatigués

Le prélèvement des principaux évènements se poursuit par des questions sur le troisième personnage à qui les trois papillons demandent de l'aide (257M), sur la réponse de ce personnage et sur la phrase qui le confirme (262M, 265M), sur la phrase où ce personnage accepte seulement d'abriter un seul papillon (276M). En parallèle à ces questions, intervient une question sur le sens du mot « passe » (269M). À notre sens, cette question vise à faciliter la compréhension du texte afin d'éviter une rupture dans le sens. La situation finale est restituée dans un premier temps par des questions sur le dénouement apporté par le personnage ayant accepté d'abriter les trois papillons (279M). Suite à ce repérage, l'enseignante s'arrête sur la nature de cet arbre (283M) ainsi que sur ses caractéristiques (285M).

- 257- M : Parce qu'ils sont fatigués+alors++ après+ensuite+ les papillons ont demandé l'aide de qui ?
 262- M : ils demandent l'aide du <Es : du coquelicot> du coquelicot et est-ce que le coquelicot a accepté ?
 265- M : Il n'a pas++accepté+cherchez la réponse+ du coquelicot !
 276- M : cherche la phrase qui le montre ! les autres+ cherchez moi la phrase qui montre +qu'elle a accepté +d'abriter que le papillon rouge !
 269- M : pour le papillon rouge+qu'est-ce qu'on entend ici par ces phrases+ passe encore pour le papillon rouge + hein?
 279- M : qui les autres+ euh+ cherchez ailleurs <M : que les autres +cherchent ailleurs+très bien+enfin+enfin+ est-ce que les papillons ont trouvé+ ont trouvé un refuge+ un abri ? xxx
 283- M : ils ont trouvé l'abri sous un grand peuplier+ alors+ le peuplier+ c'est quoi ? c'est une fleur ? manel
 285- M : est un grand arbre+alors+comment on a qualifié le peuplier ? quels sont les adjectifs qu'on a utilisés pour le peuplier ?

En ayant interpellé les différentes étapes de la structure du texte, l'enseignante interroge les élèves sur le type de texte (295M) ainsi que sur ses spécificités (303M). En guise de synthèse, elle demande aux élèves, après avoir rappelé les étapes du récit, de délimiter les phases de cette histoire (323M). Le but de cette restitution est de les aider à dégager la morale du texte (337M). Une fois la morale dégagée, elle procède à un transfert par rapport à leur vécu (352M).

- 295- M : c'est-à-dire+ ses branches avaient beaucoup++<Es : de feuilles>de feuilles+très bien+alors+ les enfants+ après+ euh+ maintenant+ vous allez me dire quel est le type de notre texte ?
 303- M : c'est un texte narratif +dans un texte narratif+ on trouve quoi ?
 323- M : c'est une histoire ou un conte+ très bien+c'est une histoire ou bien un conte+ alors les enfants+ qu'est-ce qu'on va faire maintenant ? cette histoire+ on a trois parties dans cette histoire+on a trois parties+ on va essayer de limiter les trois moments de cette + de cette histoire+d'abord+ la première situation+ la situation <Es : initiale> initiale+ oui+ (bruit) +très bien+ voilà+développement des évènements <Es : La situation finale> oui+c'est la situation <Es : finale>

finale+très bien (bruit)+ on va limiter la première situation <Es : madame+ madame+ madame.>
commence par quel mot+par quel mot ? les autres↑

337- M : très bien+alors les enfants+ on a dit que c'est une histoire+et dans cette histoire+ il y a une morale+ qu'est-ce qu'on tire de cette expérience+ de cette expérience de ces trois papillons ?

352- M : très bien+alors les enfants+ est-ce que vous avez des amis ? ayemen+ tu as des amis↑

À l'égard de cette organisation, l'enseignante a adopté le même parcours interprétatif que celui de l'enseignante au niveau de la SP2 en ce qui concerne l'étape découverte qui n'a pas servi à émettre des hypothèses de sens. Par ailleurs, la divergence se situe au niveau de la phase « analyse et production » et plus particulièrement au niveau de la deuxième phase de la structure du récit relative aux événements. Cette étape a été mise au jour au moyen d'un questionnement qui s'avère absent, voire implicite, au niveau de la SP2. Il y a lieu de préciser que la phase « événements » a été précédée de la phase « situation initiale » avec une transition vers la même phase. La situation finale est également identifiée suite aux deux phases précédentes. Afin d'évaluer la compréhension des élèves, l'enseignante demande aux élèves de délimiter chaque étape après avoir rappelé le type du texte et la structure du texte narratif. Il y a lieu aussi de préciser que l'enseignante, au fur à mesure qu'elle avance dans son investigation du sens, introduit des séquences de définitions de mots et des rappels de connaissances conceptuelles et linguistiques afin de faciliter la compréhension et afin d'enrichir le vocabulaire et les connaissances des élèves.

C'est le cas des rappels de connaissances sur les mots comme les insectes (7M), et la tulipe (48M), « abri » (109M), « voltige » (196M) et « passe » (269M), et sur les connaissances syntaxiques (143M, 149M) et textuelles (303M).

7- M : C'est k. seghin++ alors+ regardez++ les enfants+ le ti/ le titre ! trois papillons++ les papillons+ c'est quoi ? ++ les papillons+ c'est quoi ? c'est de la nourriture ?

48- M : et le peuplier+très bien+alors+ la marguerite+euh+ la tulipe+ euh ++ c'est quoi ? C'est des /

196- M : il veut rester avec ses amis +ils veulent rester ensemble+ alors+ les enfants+euh+vous allez me dire maintenant++vous allez observer cette phrase du troisième paragraphe + et les trois papillons voltigèrent sous les lourdes gouttes+ voltigèrent+ça vous rappelle quel verbe ?

109- M : oui+très bien ! parce que soudain la pluie tombe+mais+ c'est quoi un abri ? la pluie commence à tomber et ils cherchent un abri+ c'est quoi un abri+ hein ?

269- M : Pour le papillon rouge+qu'est-ce qu'on entend ici par ces phrases+ passe encore pour le papillon rouge + hein?

143- M : douce fleur+très bien+douce <E21 : Fleur> regardez ↑++ et le mot douce+ c'est quoi ? c'est un verbe↑

149- M : un adjectif qualificatif+ très bien+est-ce que vous connaissez d'autres adjectifs qualificatifs ? donnez-moi des exemples

303- M : c'est un texte narratif +dans un texte narratif+ on trouve quoi ?

2.6.4. Une démarche ascendante au niveau de la SP4

Comme les séances pédagogiques précédentes, la SP4 a également été soumise à une segmentation qui a donné lieu au résultat suivant :

Épisode	Tour de parole	Thématique ou objet de savoir
Épisode lecture « magistrale »	1 M → 2M	Lecture magistrale du texte
Episode identification « personnage »	02 M → 08E ₄	Identification personnages du texte
Épisode Identification « le lieu »	09 M → 16 E ₇	Identification du lieu où se trouvent le lion et sa mère
Épisode lecture	17 M → 20 E ₈	Lecture déchiffrage du 1 ^{er} paragraphe
Épisode interprétation « le zoo »	21 M → 27M	Rappel de connaissances sur le lieu ou vivent habituellement les lions
Episode lecture	27 M → 28 E ₄	Lecture déchiffrage du 2 ^e paragraphe
Episode identification « adjectif »	29 M → 39 E ₉	Identification d'adjectif dans le 2 ^{ème} paragraphe
Episode lecture	40 M → 45 E ₁₅	Lecture déchiffrage du 3 ^e paragraphe
Episode interprétation « groupe prépositionnel de lieu »	46M → 49 E ₁₆	Rappel et recherche d'un groupe propositionnel de lieu
Episode identification « Le rêve du lion »	50M → 60 E	Identification de ce que le lion veut voir une fois sauvé de sa cage
Episode évaluation « éléments textuels »	61M → 63M	Evaluation consistant à identifier des adjectifs, des verbes pronominaux, des phrases négatives

Tableau 36 : La dynamique globale de la SP4

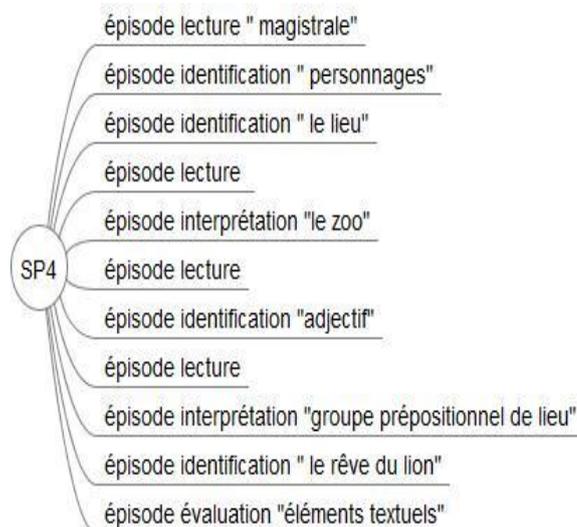


Figure 64 : La dynamique globale de la SP4

La dynamique globale de la SP4 diffère (Figure 64) des séances précédentes dans le sens où elle débute directement par une lecture magistrale (1M) suivit par un questionnement sur les personnages (2M, 4M, 6M) et sur le lieu de l'histoire (9M).

- 1- M : xxxx la page quatre vingt- quatre+ (bruit) ++ on commence à lire le texte silencieusement et cherchez les personnages de ce texte ! ++ lisez avec les yeux et cherchez les personnages de ce texte ! (Lecture silencieuse)+ suivez ! le petit lion + le petit lion+ xxx un lion en cage+la grande lionne montre les dents +et personne

n'oserait passer le bout du doigt +entre les barreaux de la cage+le petit lion n'a pas peur de sa mère +et il sait bien que ce n'est pas contre lui qu'elle est en colère+ c'est un petit lion bien gentil +avec de grosses pattes et une douce petite tête bien ronde+ et dans cette tête+ il n'y a rien d'autre que les très beaux rêves d'un brave petit lion+il en entend dans l'ombre+ troublant à peine le doux silence de la nuit+ la lionne qui raconte+ à voix basse+ pour son petit les histoires de la jungle+ les aventures des lions+ et sa voix+ pourtant+ si menaçante quand elle rugit+ et douce comme le vent caressant le sable du désert +et chaude comme le soleil de ces grands pays libres où il n'y a jamais xxx+ et le petit lion écoute sa mère+ il faut toujours écouter sa mère !+on le dit+mais le petit lion a peut-être trop écouté la sienne +et c'est pour cela qu'il est tout seul perdu au milieu d'un jardin public de la ville+il s'est sauvé +pour aller voir le grand paysage+ la forêt vierge+ le désert et la source où les lions vont boire+il s'est sauvé pour entendre le chant de l'oiseau moqueur+l'oiseau qui se moque des chasseurs+ il s'est sauvé pour voir tous les oiseaux aux dignes couleurs+ et le voilà+ fatigué d'avoir couru +sans être allé bien loin+ d'après Jaques Prévert.

2- M : alors+ de quels animaux s'agit-il dans ce texte ? on parle de quel animal ?

4- M : nous parlons des < E1 : oiseaux> mais est-ce qu'on parle des oiseaux dans le texte ? On parle du petit lion, et + sa + <Es : Mère>.

6- M : Construit une phrase ! Je dis « De quels animaux est-il question dans le texte ». +++ Le texte parle+

9- M : bien ↑ le petit lion et sa mère+ où sont-ils ? + ils sont où ?

Une fois les éléments identifiés, l'enseignante procède comme dans la séance SP2, par une lecture déchiffrage par paragraphe (17M, 27M, 40M). Après chaque paragraphe, elle introduit des questions pour rappeler des connaissances sur le lieu habituel où vivent les lions (21M), et sur les adjectifs (29M), sur l'identification de groupes propositionnels de lieu (46M), sur l'identification du rêve du lion (50M). Elle achève sa séance par une évaluation consistant à repérer dans le texte des parties du discours tels que l'adjectif qualificatif, l'adjectif possessif, un verbe pronominal, des groupes prépositionnels et des formes de phrase (63M).

17- M : le lion et sa mère sont dans des cages+ bien ! on commence la lecture+ asma+ lis le premier paragraphe

27- M : il s'appelle le zoo+bien + lis le deuxième paragraphe+ abdelkrim

40- M : très bien ! DOUCE+ bien+on continue le troisième paragraphe+ donc à la ligne.

21- M : bien + habituellement+ xxx où vivent les lions ? ici+ dans ce texte+ nous avons vu les lions dans des cages+ le petit lion et sa mère sont des cages+ euh+ sont dans des cages+habituellement où vivent les lions ?

29- M : bien + dans ce paragraphe+xxx les adjectifs qualificatifs ? cherchez un adjectif qualificatif dans le deuxième paragraphe

46- M : bien+dans la première partie du dernier paragraphe+ cherchez un groupe nominal prépositionnel de lieu ↑ un groupe prépositionnel de LIEU+ oui+ aymen

50- M : très bien + je pose la question +où ?+ pour trouver le groupe nominal prépositionnel de lieu+ on dit +au milieu d'un jardin public de la ville+ est un groupe prépositionnel de lieu+maintenant+la dernière partie du paragraphe trois+ que veut le petit lion en quittant sa cage ? xxx le petit lion+ il s'est sauvé+ il s'est sauvé pour voir +++ qu'est-ce qu'il veut voir ?

63- M : tracez le tableau ! abdelkrim+ arrête ! (bruit) travaillez en silence ! chaque groupe fait le travail tout seul+ un adjectif qualificatif+ un adjectif possessif ++ chut ! doucement ! ++ un verbe pronominal ++ une phrase à la forme négative ++ un groupe nominal prépositionnel de lieu+commencez le travail ! travaillez (bruit). un adjectif qualificatif+ un adjectif possessif+ un verbe pronominal+ une phrase à la forme négative+un groupe nominal prépositionnel de lieu (bruit) prenez le livre et cherchez !

Il est clair qu'en termes de phases proposées pour l'enseignement de la compréhension de textes par les pratiques prescrites, la structure de la SP4 est en décalage au niveau de la phase de découverte qui consiste à identifier les éléments du paratexte afin d'émettre des hypothèses de sens. La phase d'analyse et de production, en dépit de sa présence, son rôle se limite à l'identification de quelques éléments en rapport avec la situation initiale du récit (les personnages et le lieu du récit), de rappel de connaissances linguistiques dont l'intérêt pour la compréhension ne se manifeste pas de manière explicite. L'enseignante, en invitant les élèves à identifier des éléments textuels relevant de l'ordre du linguistique, aspire à une

atteinte de la réponse de façon implicite. C'est le cas lorsqu'elle leur demande de chercher un groupe propositionnel dans la première partie du dernier paragraphe et qui est en rapport avec le lieu où se trouve le lion (un jardin public). L'idée est qu'ils parviennent à comparer cet élément textuel avec le lieu initial (la cage). La finalité de cette comparaison est qu'ils arrivent à comprendre que le lion s'est enfui. Elle enchaîne avec la recherche de réponses expliquant les motifs de cette fuite (50M). Dans la phase d'évaluation, l'enseignante privilégie une tâche relative à l'identification d'éléments grammaticaux.

À l'issue de l'analyse de la dynamique des quatre séances pédagogiques, les pratiques effectives s'appuient sur un modèle interactif quand il est question de classes n'ayant pas de problème d'automaticité lexicale. Alors que la démarche étagée consistant en un passage préalable par les compétences langagières de base pour accéder au sens du texte, est le propre des classes ayant des difficultés de déchiffrement. Par ailleurs, les pratiques effectives au niveau des quatre séances pédagogiques s'entendent sur le fait d'enseigner la compréhension par le biais du schéma narratif du texte. Ce qui converge avec un enseignement de la compétence textuelle, en l'occurrence la structure du texte. Il faut rajouter que l'autre point commun entre les quatre séances pédagogiques est l'intérêt constant pour un enrichissement des connaissances des élèves, qu'elles soient relatives à des connaissances de vocabulaires ou des connaissances linguistiques.

Suite à ces premiers résultats, il est supposable que chaque structuration de séance favorise un outillage cognitif spécifique des élèves afin de parvenir au sens du texte. Cet outillage qui semble se focaliser sur la structure du texte et sur les compétences langagières de base mérite une analyse plus fine afin de cerner ses éléments. Ces éléments sont à chercher auprès des questions et des tâches qui sont révélatrices en même temps d'un équipement du lecteur en termes de stratégies, de processus et de compétences qui sont des objets d'enseignement en compréhension de l'écrit. Il sera question aussi d'aborder les différentes médiations ayant contribué à cet équipement.

2.7. L'outillage cognitif en compréhension de l'écrit

L'outillage cognitif fourni par les pratiques effectives de la compréhension de textes est mis au jour à la lumière des stratégies, des processus et des compétences de compréhension de texte mobilisés dans le cadre de ce travail de recherche. Ces éléments sont en relation avec les catégorisations de stratégies de Deschênes (1991), Lima, Sylvestre et Bianco (2006), et de Gagné et Falardeau (2012), avec les processus convoqués par les questions catégorisées par Irwin (1991) et par les compétences recensées par Cèbe et Goigoux (2009) et Turcotte (1994).

2.7.1. Au niveau de la SP1

2.7.1.1. Les processus et les stratégies mobilisées

À la lumière du type d'information et du niveau de représentation identifiés lors de l'analyse de la relation question – réponse dans la section 2.5., il est évident qu'un travail sur l'explicite- textuel met en œuvre en premier lieu des microprocessus (**Figure 65**) convoqués au moyen de questions sur les détails d'un texte (19 questions). Ces processus interviennent lors des traitements au niveau de la phrase afin d'extraire l'information principale. C'est le cas des questions sur le titre du texte (57M), sur l'auteur (73M), sur la source (85M), sur les personnages (218M), sur l'objet à acheter par la grand-mère (297M), sur le pointage de la phrase indiquant le refus de l'achat d'un micro-ordinateur (338M). C'est le cas aussi des questions sur le personnage ayant acheté le micro et l'occasion de son achat (346M, 355M), sur les vertus du micro-ordinateur (375M), sur la personne ayant installé l'appareil à grand- mère (409), sur la phrase qui le montre (413M), sur la première activité réalisée par grand-mère (428M), sur les difficultés de grand-mère à utiliser le micro-ordinateur (466M) et sur la phrase montrant l'état initial de la grand-mère (sa non-modernité), etc.

57- M : oui+ très bien+ bien alors+ vous prenez le livre et la page cent soixante-douze+ ou ça ?<E7 : (xxx)>attends+ d'abord tu vas écrire et le titre et l(e) euh+ attends ! ++ tu passes au tableau kari+ tu vas l'écrire ++alors page++ soixante-douze+ **quel est le titre du texte ?**

73-M : bien ↑ alors+ **quel est le nom de l'auteur ?** est-c(e) qu'il y a le nom de l'auteur ?

85-M: adapter peut être à votre niveau+ c'est un texte qui a été pris <E, E, E, E,... : euh+ d'accord !> on lui a changé+ des phrases+ peut-être des mots+ pour qu'il soit < E1 : xxx difficile> voilà à votre niveau+**alors est-c(e) qu'il y a le titre du livre d'où o(n) a pris ce texte ?** <E, E, E, E,... : madame+ madame !> regardez bien ! **observez d(e) la source**+ mohamed

218- M : xxx <E7 : elle porte les lunettes>+(chuchotement) bien+ vous allez lire en silence le texte+ tout le texte+ après vous allez me dire< E1 : qu'est-c(e)qu'elle n'aime pas> qu'est-c(e)qu'elle n'aime pas ? non(rire)+ vous allez **juste chercher ou repérer les personnages** qui se trouvent dans le texte+ d'accord ? mais lisez le entièrement (chuchotement) en silence j'ai dit+ avec les yeux ++ pas la bouche

297-M : très bien<E, E, E, E... : madame+madame+madame >donc+ vous avez une petite idée sur le texte +<E1 : madame xxx alors euh+ grand-mère>voilà +euh+ normalement tu dois barrer xxx oublié+donc+vous avez+ une petite idée+ sur le texte+ **alors+ que voulait acheter la grand-mère?**

338- M : ne tenait pas tellement+ oui<E7 : madame+madame> amira+chut ! ++est c(e) **que tu as trouvé la phrase ou le paragraphe dont lequel on nous dit que le grand-père ne voulait pas de l'ordinateur au début?** <E, E, E, E... : madame+ madame+ madame > manar

346-M : M : alors+ ici le sens de gai n'est pas utilisé pour dire qu'il était content+ d'accord+ pour dire qu'il était joyeux+ c'est dans un autre sens+ bien ! donc+ voilà la phrase qui montre que le grand-père n'était pas d'accord au début+ **mais après qui est c(e) qui a offert l'ordinateur à la grand-mère ?** <E1, E6, E7 : madame+madame+madame> **qui est c(e) qui lui a acheté l'ordinateur ?et à quelle occasion ?** <E1, E6, E7 : madame+ madame+ madame >**qui lui a offert?** cherchez la réponse sur le livre euh+merieme+ tu m(e) regarde+c'est sur le livre que ça s(e) passe+ alors+ qui a offert l'ordinateur à grand-mère ? <E1 : et pourquoi ?>et à quelle occasion? oui< E1, E2 E6, E7 : madame+ madame+ madame >ranya!++<E15 :xxx> oui+ oui+ fais-moi une phrase si(il) te plaît manar+ une petite phrase+ oui+ qui a offert l'ordinateur à la grand-mère? oui

355- M : allez +charaf <E, E, E, E... : madame+madame+madame >tu es ailleurs<E, E, E, E... : madame+madame+madame >yazid+ **qui a offert l'ordinateur à la grand-mère?**

375-M : très bien! peut- être aussi+ il lui a parlé des options de l'ordinateur+qui veut me dire ou +euh+ **relever la phrase où la grand-mère parle justement de l'ordinateur+cherchez la phrase xxx**< E2, E4 : madame+ mada

dame+madame > xxx la grand-mère parle de différentes options< E₂, E₄ : madame+ madame+madame >+oui manar

409- M : très bien+ donc+il faut xxx d'accord? alors+ puisque grand-mère voulait l'ordinateur +et+et au même temps+ voulait l'internet+ voulait l'accès à l'in/ter/net+**qui est venu faire l'installation** ?< E, E, E, E... : madame+madame+madame >chez grand-mère+ qui est venu lui installer le modem +et+ euh le/ nécessaire pour se connecter?< E, E, E, E... : madame+madame+ madame > **qui la aidé?** < E, E, E, E... : madame+madame+ madame > est-ce que grand-mère xxx installer le modem+ se connecter xxx< E, E, E, E... : madame+madame+madame >karine↑ tes camarades+ ils n'entendent même pas +sinon tu passeras derrière+alors+ qui est venu l'aider? merieme +tu dors++ tu suis avec nous merieme+alors+ **qui est venu aider la grand-mère pour apprendre à utiliser l'ordinateur?** < E, E, E, E... : madame+madame+madame > et à se connecter ?ouafa

413- M: reprends moi la phrase+ je vous dis< E, E, E, E... : madame+madame+ madame > toujours de relire les phrases qui le montrent+ d'accord? oui

428- M : très bien+ **alors ! on a dit tout à l'heure +que la grand-mère utilise pour la première fois son l'ordinateur+ qu'a-t-elle fait ? qu'est c(e)qu'elle a fait pour la première fois qu'elle** <E, E, E, E... : madame+ madame+ madame >**utilise un ordinateur ?** qu'est c(e)qu'elle a fait ? ++ roya+ c'est sur le livre<E₂ : ma dame+

madame> vous cherchez la réponse< E, E, E, E... : madame+madame+madame >l'installatrice est venue pour l'aider<E, E, E, E... : Madame+madame+madame >elle lui a fait,+ elle a branché le modem ça-y-est+ elle a la connexion+ le xxx d'image et tout<E, E, E, E... : madame+ madame+madame > qu'est c(e) qu'elle a fait la grand-mère sur l'ordinateur? elle a joué? <E, E, E, E... : madame+Non+ non>elle a cherché des recettes ? qu'est(e) qu'elle a fait ? <E, E, E, E... : madame+madame+ euh madame >+chut oui fairouz

466- M : le clavier et la souris+ très bien+ **cherchez moi la phrase qui montre que la grand-mère a eu des difficultés** <E₂... : madame+ madame+ madame > en utilisant la souris <E₂, E_x... : madame+ madame+ madame>elle a trouvé des difficultés+ en utilisant la souris<E₂, E_x... : madame+ madame+madame >oui narimene+ qu'elle est la phrase qui le montre ?

478- M : très bien+ et dans le premier paragraphe+ on dit qu'elle n'est pas vraiment moderne ! **trouvez-moi la phrase qui montre qu'elle n'est pas moderne** <E, E, E, E... : madame+madame+madame > xxx qu'elle n'aime pas la modernité+ n'aime pas le progrès ?oui ouafa++ toi tu dis quelle est moderne++ oui elle se/ elle veut être moderne+mais dans ce paragraphe+ on nous a dit que la grand-mère n'aime pas les progrès ?

La compréhension, réalisée par les microprocessus, sert de base de vérification des prédictions (253M, 255M, 270M, 274M, 285M) établies à partir de questions (104 M) sur les éléments du paratexte (titre, source, etc.) et qui sont censées enclencher les connaissances des élèves sur le thème du texte (le micro-ordinateur), et convoquer des processus d'élaboration. Débouchant, dans ce sens, à une compréhension globale du texte représentée par les hypothèses retenues (293M, 294 E₆)

104-bien <E₁ : comme grand-père>voilà< E₁ : madame+ il ya une xxx >ça va ↑ ça va ↑ on n'est pas en séance de vocabulaire+bien+ **alors+ à partir de/ de ce titre+ grand-mère+ puisque là+ on a mis le titre du+ du livre+ ni le nom de l'auteur+ ni des images+ mais le titre est révélateur +Grand-mère se met à l'ordinateur+ qu'est-ce que vous pouvez me dire ? de quoi il va parler ce texte ?**xxx

253-M : bien+ alors+ **ensemble nous allons d'abord vérifier les phrases qu'on a apportées au tableau**+allez Ranya+ tu lis la première phrase+ ici+ ici xxx au tableau

255- M : Alors+ **d'après le texte+ est-c(e) que grand-mère est fascinée par l'ordinateur ?**

270- M : alors+ **dans le texte+ est-c(e) qu'on nous dit que grand-mère va découvrir l'ordinateur ?**

274-M : **alors+ est-c(e) que dans le texte comme vous avez lu+grand-mère cherche des informations?**< E, E, E, E... : madame+madame+madame> oui+ Ouafa

285- M : bon+ j(e) (ne)'ai pas terminé la phrase tout à l'heure + **c'est+ euh la première fois qu'elle utilise un ordinateur** ?<E, E, E, E... : madame+ madame+madame>alors! **est-c(e) que c'est vrai ou c'est faux?**

293-M : très bien<E, E, E, E... : madame+pa(r)c(e)qu'il y a pas d'enfants+xxx madame> (il) (n') y a aucun enfant dans le texte+ très bien+ **donc+qu'est-c(e) qu'on a gardé? qui veut + relire les phrases qu'on a gardé ?** <E, E, E, E... : madame+madame+madame...>oui +mehdi

294-E₆ : **grand-mère est fascinée par l'ordi/ l'ordinateur+ elle va découvrir l'ordinateur+ apprendre à utiliser l'ordinateur+ grand-mère veut se connecter+ c'est la première fois+ elle imprime des images.**

Par la suite, le parcours interprétatif va se préciser par le biais de mises en relation entre les éléments textuels, assurées par les processus d'intégration. Ces processus, bien que présents en nombre restreint à travers de questions sur les anaphores (01 questions) et sur les inférences implicites (02 questions), sont mis en œuvre dans le but d'établir la relation causale sous-entendue sur le changement d'avis quant au refus d'acheter un micro-ordinateur (367M) et au moment où il faut inférer ce que peut inclure un appareil (384M). Ce même processus d'intégration est déployé pour assurer la progression du texte au niveau du dernier paragraphe en identifiant l'indicateur substitutif « elle » (453M).

- 367-M : bien+ alors+ tout à l'heure on avait dit que le grand-père n'était pas d'accord+ il n'y tenait pas tellement+il (ne) voulait pas acheter+ il (ne) voulait pas d'ordinateur à la maison+ alors+ **pourquoi il a fini par céder? il a fini par accepter et c'est lui-même qui a acheté l'ordinateur ? à votre avis+pourquoi ?** <E, E, E, E... : madame+madame+madame> asseyez-vous↑ il n'était pas d'accord+ il ne voulait pas de l'ordinateur merieme+ tu suis+ il n(e) voulait pas de l'ordinateur à la maison et c'est lui-même qui a acheté l'ordinateur<E, E, E, E... : madame+ madame+madame > oui fairouz
- 374- E1 : **parc(e) qu'+euh il était conquit quand la grand-mère lui a parlé de ses options**
- 383- E8 : il a choisi un a/euh /un appareil complète<M : un appareil ? yazid>un appareil complète< E, E, E, E... : complet>**complet+ on+ euh peut écrire+ dessiner+ euh+ imprimer+ parler+ euh+ chanter+ euh er/euh** reduidibre<M : chut> **reproduit des photos+envoyer et** re/euh recev[e]++<E1 : recevoir (voix basse)> recevoir<M : très bien+ comment il est le verbe recevoir ici? toi tu a dit recev[e] (tape sur la table)>< E5, E, E... : l'infinitif> l'infinitif<M : très bien+ il fait partie de quel groupe ?>< E5, E, E... : madame+ madame+ troisième groupe> <M : très bien+ continuez+yazid>euh+**recevoir des messages+ chercher des+euh ≠adresses** <M : qu'est-ce que je peux faire ici?><E, E, E, E... : des adresses+ la liaison><M : voilà>**s'amuser avec des jeux é/ lect/roniques**+ c'est +euh formidable.
- 384-M : très bien+ **voilà donc +tout ce qu'un ordinateur peut faire+ ranya+ vous a dit que+ peut être qu'elle a convaincu le grand-père+ en lui donnant+ en lui citant toutes les fonctions**<E6 : toute les options>**les options+ très bien↑ d'un ordinateur+bien! est-c(e) que grand-mère veut/ voulait seulement un ordinateur? +qu'est-c(e) qu'elle voulait d'autre ?** <E2 : madame+madame> **elle voulait seulement un ordinateur ?** <E1, E_x : lon>pour l'utili/ pour utiliser uniqu(e)ment l'ordinateur ? **qu'est-c(e) qu'elle voulait avec l'ordinateur ?** <E2 : madame+ madame+ madame > laisse tes camarades chercher + allez !<E6 : madam+madame+madame>assis-toi mehdi !++qu'est-c(e) qu'elle voulait d'autre ? +qu'est-c(e) qu'il vient en/ en parallèle avec l'ordinateur ? <E1, E2, E6 : madame+madame+madame>chut+ oui mehroud
- 453- M : très bien+ **elle c'est qui ? le pronom elle ce/ c'est qui ?** <E, E, E, E... : madame+ madame+madame > doucement+ oh ! safa<E_x : la grand-mère> oui safa

Il est vrai que, dans un texte narratif, l'idée est de rétablir les relations causales par le biais d'inférences afin d'assurer la continuité de la compréhension et d'éviter sa rupture. C'est pourquoi l'enseignante tente d'établir un lien entre l'étape « évènement perturbateur » (le refus catégorique du grand-père d'acheter un micro-ordinateur) (367M) et l'étape des évènements et plus précisément l'évènement en rapport avec son changement d'avis (367M). Son idée est de parvenir à conduire les élèves à expliquer le changement d'attitude par l'idée de la persuasion exercée par la grand-mère. Celle-ci s'appuie sur les vertus du micro-ordinateur (383 E₈, 384M)

L'extraction des informations locales et leur mise en relation à l'aide des reprises et des inférences participent dans la précision des idées principales du texte. Les informations issues de ces idées principales sont à leur tour associées à d'autres informations obtenues à partir de questions sur les raisonnements (01 question) (488 M) et sur l'image mentale (02 questions) (476M, 492M) qui font intervenir des processus d'élaboration. La réponse à ces questions est étroitement liée à la représentation épisodique construite sur la base des informations, quelles soient textuelles ou personnelles, cumulées tout au long du parcours interprétatif. En témoigne la

réponse formulée par l'élève en 477 E₁ et reprise par l'enseignante en 478M. Cette formulation est censée provenir d'une évolution d'un état initial qui qualifie une grand-mère de non moderne vers un état final qui la caractérise désormais de moderne. Cette évolution est rendue possible suite à un changement qui parvient dans cette histoire et qui est en rapport avec l'idée de se mettre au micro-ordinateur.

- 476-M : s'impatiente très bien+ alors+ que **pensez-vous de cette grand-mère ?** +<E₁ : Elle est mod/>je lève le doigt +rayene
- 477-E₁ : **Elle est moderne**
- 478-M : très bien+ et **dans le premier paragraphe+ on dit qu'elle n'est pas vraiment moderne ! trouvez-moi la phrase qui montre qu'elle n'est pas moderne** <E, E, E, E... : madame+madame+madame > xxx **qu'elle n'aime pas la modernité+ n'aime pas le progrès ?** oui ouafa++ **toi tu dis qu'elle est moderne++** oui elle se/ **elle veut être moderne+mais dans ce paragraphe+ on nous a dit que la grand-mère n'aime pas les progrès ?**
- 479-E₃ : grand-mère n'est pas particulièrement moderne
- 488- M : bien+ il (n) y a que Ranya qui a donné son avis sur cette grand-mère++ que pensez-vous de cette grand-mère ? **est-ce que vos grands -mères utilisent l'ordinateur?**<E, E, E,... : non+ non+ non> oui+ **est-ce que ta grand-mère utilise l'ordinateur ?** <E₇ : euh [je] pas euh+ euh elle n'est pas euh>oui mehmoūd
- 492- M : très bien+oui+ oui hayet ++ **qu'est-ce que tu penses de la grand-mère?** Tu n'a rien à dire sur la gran/ ?

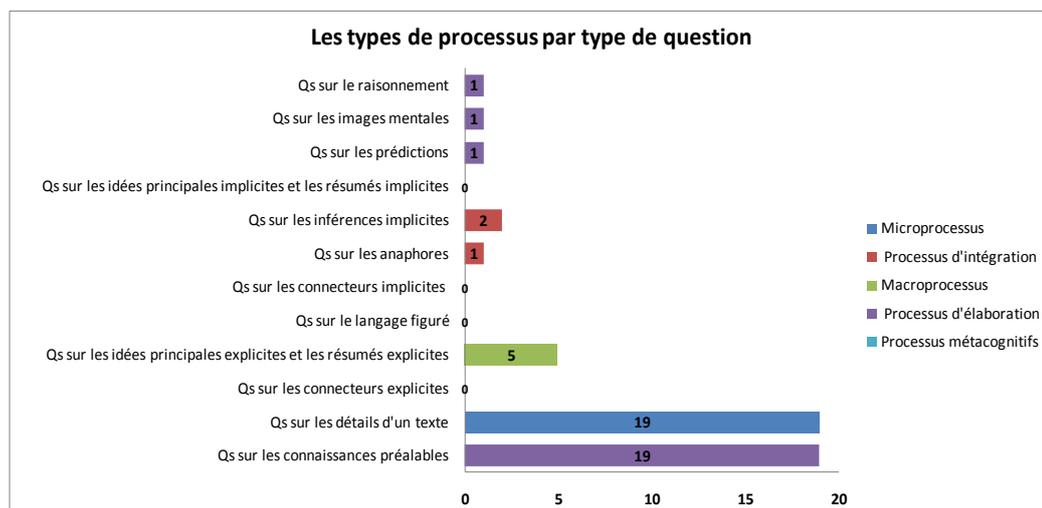


Figure 65 : Les types de processus par type de question

En même temps que ces processus évoqués ci-dessus, les questions par lesquelles les pratiques effectives de classe interrogent les élèves permettent de déployer, selon le graphe ci-dessous (**Figure 66**), des stratégies cognitives du type identification ou sélection d'information (20), activation des connaissances (20). Ces deux types de stratégies sont beaucoup plus sollicitées que les stratégies d'organisation (09), d'intégration (07) et d'inférence (7), relevant aussi du type cognitif. Le recours constant aux stratégies d'activation des connaissances a permis dans un premier temps d'anticiper sur le sens du texte. C'est le cas des quatre premiers épisodes interprétation (**Tableau 36**) où les élèves sont interrogés sur leurs connaissances du domaine de l'informatique en l'occurrence le micro-ordinateur (1M, 20M, 30M, 43M, 52M).

1-M: alors+ qui peut me parler un petit peu de l'ordinateur? où est-ce qu'on trouve l'ordinateur ?qui utilise l'ordinateur en générale ?

20-M : très bien+ aujourd'hui+ il fait partie pratiquement de notre vie +qui utilise le/ l'ordinateur ?
 30-M : très bien alors++ à ton âge+que fais- tu avec un ordinateur ?comment tu/ tu les ordinateurs ?pour faire quoi ?
 43-M : très bien++ et les adultes ! qu'est-ce qu'ils font avec les ordinateurs ?oui charaf
 52-M : très bien+ encore++ ils (ne) jouent pas les adultes avec les ordinateurs ?

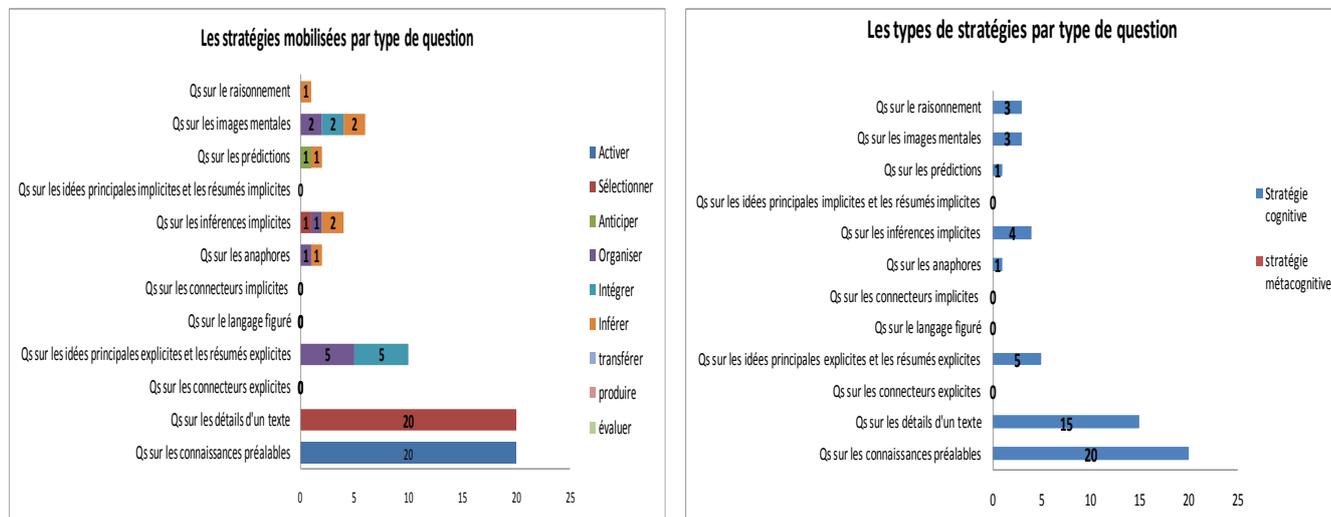


Figure 66 : Les stratégies mobilisées par type de question

Dans un deuxième temps, d'autres activations au moyen de questions sur les connaissances préalables interviennent afin de faciliter la compréhension par un aplanissement des difficultés de déchiffrage (68E₁₀), de vocabulaire (225 E₆, 260M 342M, 500M) et par un rappel de connaissances linguistiques (94M, 326M, 471M, 484M) et de connaissances de contenu relatives aux textes (78M), nécessaires pour aider les élèves à formuler des réponses.

68- E₁₀ : grand-mère se mete, se mete<M : reprends !>grand-mère se met à l'ordinat/<M : est-ce qu'on lit le [t] ? **regarde bien+ [ə] et [t]+ comment je l(e) dit ?** < E, E, E, E,... : [e]+[e]+ [ə] > <M : ce n'est pas une lettre muette attention+ le [ə]+ le [e] < E, E, E, E,... : non+non+ [e]> <M : très bien+ reprends>++ grand-mè /euh+ se m/ euh+ à l'ordinateur

78-M : **que veut dire un texte adapté ?** on a dit plusieurs fois qu'est c(e) qu'un texte adapté ?oui

83-M : oui mais+ adapté++ que ça veut dire ?

94- M : **grand+ très bien+ au féminin ça devient ?**

102 -M : **TRES BIEN+ c'est un nom composé+ xxx** posez la question tout à l'heure mais puisque tu le dis+ **grand-mère est un nom ?**

225-E₆ : madame+ **reproduire d/ des photos ça veut dire dessiner ?**

232-M : non+ qui explique à son camarade ? oui

260-M : très bien+ grand-mère est fascinée xxx < E₄ : xxx l'ordinateur> oui < E₁ : ça lui a plu> charaf++ puisque c'est toi qui a donné le mot +**tu peux expliquer que veut dire fasciner ?** puisque tu le sais < E₇ : madame+ madame>

326-M : très bien+**quelle est le masculin de l'installatrice ?** <E, E, E, E... : madame+madame+madame> l'installatrice+ ranya

342-E₇ : madame+ il ne voulait pas l'acheter parc(e)qu'il tenait beaucoup d'espace<E₁ : Non+ ce(ne)'est pas pour ça <E₇ : Si>non+, voyant+ qu'est-c(e)qu'on ferait euh d'un truc pareil? ca+ ça euh ça prend de la place euh tu sais euh et puis tu seras/ pourrais <E_x : serais> xxx la dedans+ du matin au soir xxx ça <E_x : serait gué>se/serait gué++madame+c'est quoi ça serait gai? (Chuchotement)

386-M : un appareil? quand on dit un appareil+ ici+ appareil<E₁ : de quoi ?> il se substitue à quel mot ?+ il remplace quel mot ? <E₆ : xxx><E₁ : ordinateur>très bien+ c'est/ on parle d'(e) l'ordinateur toujours+ d'accord+ l'appareil+ on dit+ **il a choisi un appareil complet ça veut dire ?** ça veut dire ? <E, E₁, E₇... : ordinateur+ toutes options+ non un ordinateur complet> un ordinateur complet+que veut dire un ordinateur complet ? <E, E, E, E... : madame+ madame

- +madame >expliquez cette expression à vos camarades<E, E, E, E... : madame+madame+madame >oui
 461-M : très bien+ donc+SA petite fille attention ! sa+ comment on l'appelle ?
 464- M : très bien+ un adjectif possessif au féminin+donc la première fois qu'elle a utilisé l'ordinateur+elle a commencé à écrire ! elle n'a ni écouté de la musique+ ni s'est connectée+ ni xxx< E, E, E, E... : xxx> d'accord? donc+ avec quoi on écrit sur un ordinateur ? <E, E, E, E... : madame+ madame+ madame >
 471- M : c'est un verbe de quel groupe Mehmoud ?<E, E, E, E... : madame+ madame+madame >
 484- M : quelle est la nature de ce mot particulièrement?<E, E, E, E... : madame+madame+madame > oh! Karine<E, E, E, E... : madame+madame+ madame > oui
 500- M : très bien+ alors+ qui veut expliquer à ses camarade le mot utile+ il est déjà utilisé +mais ça ne fait rien+ on fait un petit rappel+ utile<E5 : madame+madame>oui charaf

Le produit de l'ensemble des activations en termes de connaissances va entrer en jeu afin de contribuer à l'organisation et à l'intégration de nouvelles informations aux informations préexistantes. C'est le cas de l'épisode interprétation « hypothèses de sens » où, après des sollicitations visant à activer des connaissances générales sur le micro-ordinateur, l'enseignante invite les élèves à confirmer ou à infirmer les hypothèses élaborées (260M, 255M, 270M, 274M, 285M). Pour le faire, il va falloir dans un premier temps qu'ils hiérarchisent des éléments textuels en rapport avec ce qui a été construit comme présomptions et dans un deuxième temps à les intégrer aux connaissances convoquées par comparaison entre les deux sources d'informations.

- 253-M : bien+ alors+ ensemble nous allons d'abord vérifier les phrases qu'on a apporté au tableau+allez ranya+ tu lis la première phrase+ ici+ ici xxx au tableau
 255- M : alors+ d'après le texte+ est-c(e) que grand-mère est fascinée par l'ordinateur ?
 260-M : très bien+ grand-mère est fascinée xxx < E4 : xxx l'ordinateur> oui < E1 : ça lui a plu> charaf++ puisque c'est toi qui a donné le mot tu peux expliquer que veut dire fasciner ? puisque tu le sais < E7 : madame+ madame>
 270- M : alors+ dans le texte+ est-c(e) qu'on nous dit que grand-mère va découvrir l'ordinateur ?
 274-M : alors+ est-c(e) que dans le texte comme vous avez lu+grand-mère cherche des informations?< E, E, E, E... : madame+madame+madame> oui+ ouafa
 285- M : bon+ j(e) (ne)'ai pas terminé la phrase tout à l'heure + c'est+ euh la première fois qu'elle utilise un ordinateur ?<E, E, E, E... : madame+ madame+madame>alors ! est-c(e) que c'est vrai ou c'est faux ?

L'intégration est encore une fois sollicitée lorsque l'enseignante demande aux élèves, par le biais de question sur l'image mentale, leur avis sur la grand-mère (488M, 492M).

- 476-M : s'impatiente très bien+ alors+ que pensez-vous de cette grand-mère ? +<E1 : Elle est mod/>je lève le doigt + rayene
 488- M : bien+ il (n) y a que ranya qui a donné son avis sur cette grand-mère++ que pensez-vous de cette grand-mère ? est-ce que vos grands -mères utilisent l'ordinateur ? <E, E, E, E... : non+ non+ non> oui+ est-ce que ta grand-mère utilise l'ordinateur ? <E7 : euh [je] pas euh+ euh elle n'est pas euh>oui mehmoud
 492- M : très bien+oui+ oui hayet ++ qu'est-ce que tu penses de la grand-mère ? tu n'as rien à dire sur la gran/?

En effet, suite à cette question, ils sont amenés à enrichir la représentation construite tout au long du processus de compréhension en se référant à leurs connaissances socioculturelles qui incluent leurs valeurs relatives à l'apprentissage en fonction des avancées de l'époque. Dans une perspective comparative entre leur connaissances et le comportement de la grand-mère tout au long du récit, les élèves parviennent à apporter des avis personnels plus au moins nuancés. Pour certains, la grand-mère n'est pas moderne (479E3, 481E10, 483E10) en témoignent les arguments avancés en lien avec l'absence d'un usage de la voiture, d'une carte de crédit et du mépris de la musique techno (487 E1, 493 E4). Pour d'autres, elle est considérée comme étant moderne (477E1) puisqu'elle cherche à comprendre comment utiliser

le micro-ordinateur (491 E5) et à faire des recherches sur des recettes (489 E19). D'autres encore parviennent à conclure que le comportement de la grand-mère tout au long de l'histoire est guidé par l'envie d'apprendre (497E5).

477-E1 : elle est moderne

479-E3 : grand-mère n'est pas particulièrement moderne

481-E10 : madame euh+ la grand-mère + euh n'est pas par/particulière +euh moderne

483-E10 : particulièrement moderne

487-E1: grand-mère n'est pas particulièrement moderne++elle a peur de retenir dé/ dé/ l'arg/l'arge<M : reprends

de/ de> <E, E, E17 : madame+ madame+ l'argent> <M : avant l'argent je sais xxx c'est juste><E, E,... : retirer

><M : oui retirer> retirer de l'argent avec la carte LCA+ aider à conduire xxx elle déteste la musique techno<E,

E, E, E... : madame+ madame+ madame > euh se xxx++se promener à pieds+ écouter des disques+ lire des livres

489- E19 : madame+ elle+ elle euh +cherche des recettes

491-E5 : madame+ c'est +euh grand-mère veut comprendre comment + euh on utilise l'ordinateur

493-E4 : elle (ne) l'aime pas l'euh+ elle n'aime pas la technologie

497-E5 : madame+ c'est l'envie d'a/d'a/d'apprendre

2.7.1.2. Les compétences et leurs composantes

D'après les processus et les stratégies les plus mobilisées, il est clair que les pratiques effectives se focalisent sur la compétence linguistique, référentielle et stratégique et beaucoup moins sur la compétence textuelle (**Figure 67**). Les compétences linguistique, référentielle et stratégique sont mises en œuvre au moyen de questions sur les détails d'un texte et sur les connaissances préalables des lecteurs. La convocation de compétences stratégiques relevant de l'ordre du cognitif, au niveau des deux types de questions, reflète leur caractère indissociable des deux autres compétences. Ce qui confirme également la nécessité de leur déploiement pour un traitement au niveau de la phrase (compétence linguistique) et pour une restitution de connaissances antérieures (compétence référentielle), intégrées aux résultats des traitements opérés. Ces mobilisations en termes de compétences confirment l'approche d'enseignement adoptée. Celle-ci rejoint les approches globale de la lecture qui s'appuient, au départ, sur une démarche descendante se ressourçant en termes d'information auprès des connaissances du lecteur pour les confronter par la suite aux informations du texte dans une démarche ascendante.

Par ailleurs, la compétence textuelle qui est mise en œuvre au moyen de questions sur les anaphores, sur les inférences implicites, sur les idées principales explicites, sur les images mentales et sur les raisonnements, est mobilisée afin d'assurer, d'une part, la cohérence locale de la représentation construite grâce aux hiérarchisations des propositions en idées principales, aux inférences et aux éléments substitutifs. Elle est également déployée afin d'assurer la cohérence globale de cette même représentation qui renvoie à l'image qu'ont les élèves de la grand-mère au moyen de la compétence référentielle dont nous avons vu les différents usages dans la section précédente.

À partir de l'ensemble des composantes de la compétence enseignées, les dimensions privilégiées concernent la langagière et la cognitive. Ces choix d'enseignement se recoupent seulement avec certains objectifs d'enseignement fixés par les pratiques prescrites et qui sont en rapport avec la compétence textuelle. Négligeant par contre la capacité à résumer un texte qui peut parfaitement servir

d'évaluation de la compréhension du texte. Notons par la même occasion l'absence d'un enseignement de la compétence affective et métacognitive nécessaires pour la motivation des élèves quant à la tâche de compréhension et quant à son évaluation.

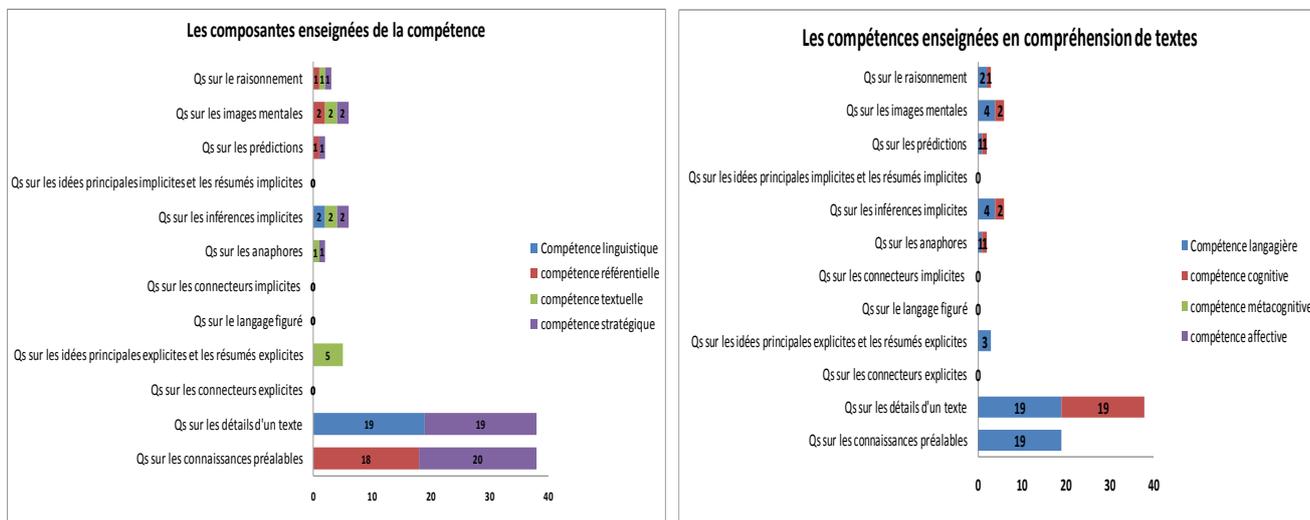


Figure 67 : Les compétences enseignées en compréhension de l'écrit et leurs composantes

2.7.2. Au niveau de la SP2

2.7.2.1. Les processus et les stratégies

Au regard de la structuration de la séance pédagogique SP2 et qui adopte une démarche ascendante afin de saisir le sens du texte, les processus les plus convoqués par les questions sur les détails d'un texte sont les microprocessus indispensables pour un traitement au niveau phrastique. Par la suite viennent les processus d'élaboration mobilisés au moyen de questions sur les connaissances préalables (**figure 68**). Ces deux processus vont respectivement permettre d'identifier des éléments textuels relatifs au paratexte (1M, 5M, 11M, 19M, 31M) et à la situation initiale du récit comme le lieu (62M), le temps (84M), les personnages et leur description (87M, 97M). L'enseignante, en mettant l'accent dès le départ sur la comparaison entre les deux personnages, cherche à asseoir chez les élèves l'idée de la morphologie des deux animaux comme ligne directrice de leur lecture.

1-M : hay (allez-y)+ ouvrez les livre page soixante-quat<E, E,... : page soixante-quat>page soixante-quat++regardez bien l' mage+ **qu'est-c(e) que vous voyez ?** <E₁ : maitresse+ maitresse>habes+ habes+ wech goulna (arrêtez arrêtez +qu'est-ce qu'on a dit?) abdenmour+ j'ai dit xxx<E₁ : le canaré et l'éléphant> pardon

5-M : il y a un éléphant+ répète+ reda+ **qu'est-c(e) que tu vois ?**

11-M : très bien↑ asseyez-vous↑ maintenant +on revient à notre texte+ il est long+ il est très long+ **combien de paragraphes + combien de paragraphes ya-t-il ? comptez combien de paragraphes ?** <E, E, E... : madame+ madame+ madame >comptez d'abord+ vas-y !

19- M : bien +sept paragraphes+ voilà ++ **le titre maintenant** < E, E, E... : maîtresse+madame+maîtresse> oui omar

31-M : très bien! qu'est-c(e) qu'on a en bas du texte+ on a ici le titre+ le paragraphe et à la fin+**qui écrit le texte ? qui écrit le texte ?** le nom de l'auteur ? oui
 62-M : regardez marwa+ tout à l'heure j'ai posé la question +est-c(e) que le texte est narratif+ documentaire+ ou explicatif+ le texte commence par+ il y avait une fois+ quand le texte+ quand vous trouvez + il y avait une fois+ c'est un texte narratif+ c'est-à-dire on va narrer+ raconter une histoire+ d'accord ? qui s'est passée bien long-temps+d'accord ? **où vivaient le canari et l'éléphant ? où vivaient/ où vivaient-ils ?** oui sawsane
 84-M : **quand se déroule l'histoire ? quand se déroule l'histoire ?** c'est maintenant ?
 87-M : il y'avait une fois+ on va faite la liaison+ il y'avait[t] une fois+ donc↑ l'histoire se déroule il y a long-temps+ d'accord+il y a LONGTEMPS+on (ne) connaît pas le temps exacte<E, E, E... : madame+madame+ madame (doucement)> **qui peut me décrire l'éléphant et le canari ? comment il est l'éléphant et comment** <E, E, E... : madame+ madame+ madame>oui ::
 97-M : L'éléphant est très gros+ et le canari ? <E, E, E... : madame+ madame+ madame>oui houcine
 203-M : OUI ! faites vite+ faites vite xxx nawfel+ donnez lui une feuille++ vous écrivez la question+ regardez +**recopiez du texte+ les adjectifs+ vous allez euh xx le livre+ du/ du texte toujours+ recopiez les adjectifs+ les adjectifs+ qui qualifient le canari et l'éléphant+ c'est-à-dire vous écrivez + le canarie et+ et vous enlevez les adjectifs du texte+ après vous faites un autre** tirait <E, E, E... : madame+ madame> l'éléphant est+ est xxx d'accord?! <E, E, E... : madame+ madame>

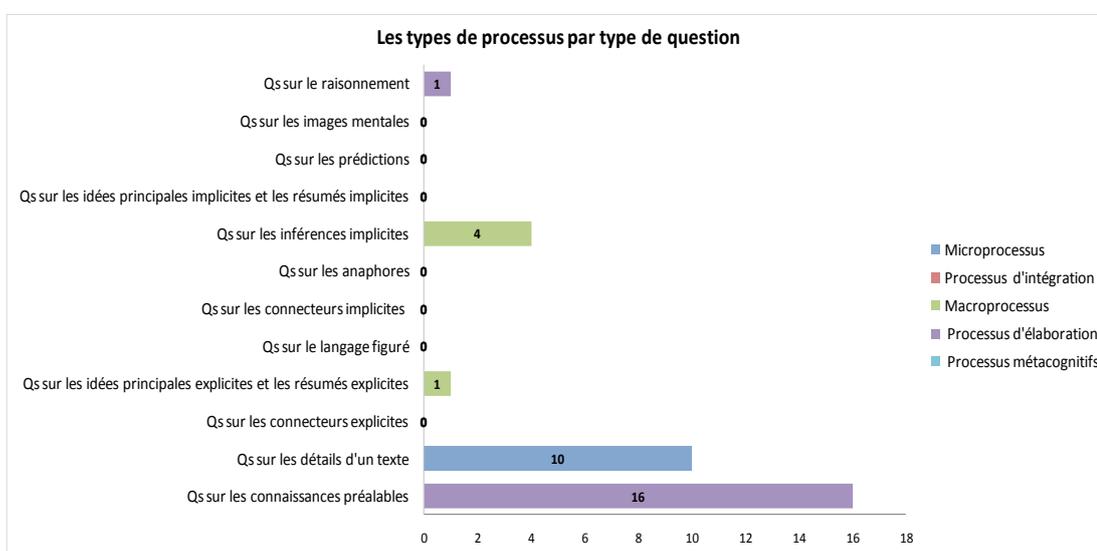


Figure 68 : Les types de processus par type de question

Autour de cette idée sont rassemblés, au moyen de macroprocessus (38M) et de processus d'élaboration, des éléments relatifs à la structure du texte (40M, 42M, 44M, 46M, 51M) en tant que cadre organisateur. Pour fixer le bon cadre, l'enseignante procède par comparaison entre le texte narratif et le texte informatif. Cette comparaison évite aux élèves la confusion avec la structure du texte informatif surtout qu'elle a mis dès le départ l'accent sur la description de deux animaux, et qui reprend en 100M avec celle du canari.

38-M : bon↑ d'abord+ est-c(e) que ce texte ++ **est narratif+ documentaire ou explicatif ?** < E, E, E... : madame+ madame+madame>xxx ne criez pas <E, E, E... ; madame si(il) vous plait> maroua
 40-M : c'est un texte documentaire ? laissez-la+ **pourquoi c'est un documentaire ?** ++ < E, E, E... : madame+ madame+ madame>je répète +**est-c(e) que ce texte + est narratif+ documentaire ou explicatif?**< E, E, E... : madame+madame+madame>**vous avez déjà vu les trois textes !**<E, E, E... : madame+ madame+madame>oui
 42-M : **est-c(e) que c'est un texte explicatif ?** <E, E, E... : madame+ madame+ madame> oui
 44-M : le texte est narratif+ pourquoi ? dans le texte explicatif qu'est-c(e) qu'on fait exactement ? dans le texte explicatif ? Qu'est-c(e) que j'ai dit ?dans le texte explicatif + on explique+ et dans le documentaire+qu'est-c(e) qu'on fait ?
 46-M : est-c(e) qu'on donne des informations dans ce texte ?
 51-M : non+ **on rapporte une histoire+ et quand je rapporte une histoire donc c'est un texte ?**

100-M : est-c(e) que le canari est petit seulement+ il y a deux adjectifs xxx petit et < E, E, E... : malin> malin+ oui très bien+ c(e) (n)'est pas fini xxx le deuxième paragraphe<E, E, E... : madame+ madame+ madame>oui

La fixation du bon schéma textuel est appuyée par des interrogations sur le temps des verbes (122M, 124M, 126M).

122-M : **regardez+ le quatrième et le cinquième paragraphe+ les verbes se terminent par ait+aient+ c'est quel temps ? quel est le temps de ces verbes** ? quand les verbes se terminent par aient +ai+ il y avait+ c'est le présent ? <E, E, E... : madame être> non xxx bahaa hein+ hein +amer+ le présent ?++ le présent se termine par e+ e s +quant j'ai a i s+ a i s+ a i t+ i o n s? < E, E, E... : madame+ madame > inesse

124- M : **le temps+ je parle du temps+ quand j'ai la terminaison a+ i+ s++ a+i+s++ a+i+t ? < E, E, E... : madame+madame> i+o+n+s++ i+e+z++a+i+e+n+t++ c'est quel temps ici ? < E, E, E... : madame+ madame> xxx c'est le future ? < E, E, E... : madame+madame> xxx est-c(e) que c'est le présent de l'indicatif ? le future ou bien l'imparfait ? < E, E, E... : madame+ madame+ madame>lezher**

126-M : **hjh (oui) le passé mais quel genre du passé ? < E, E, E... : madame+ madame+ madame> est-c(e) que le passé composé ou bien l'imparfait?**< E, E, E... : madame+ madame+madame>

Par ailleurs, l'enseignante, afin d'attirer de manière implicite l'attention des élèves sur la ruse utilisé par le canari pour vaincre l'éléphant, revient sur le type de la phrase par laquelle débute le sixième paragraphe (139M) et la consolide par des exemples (149M)

139- M : bon+ le sixième paragraphe+ **regardez la phrase + regarde+ regarde+ l'eau monte ! + qui peut m(e) donner le type d(e) cette phrase ?** le type+ qu'on je dis regarde+ la phrase commence par un verbe +regarde+ l'eau monte! oui sawssene

149-M : **donnez- moi un+ une autre phrase impérative+ une autre phrase impérative+ une autre phrase+ pas du texte hein ?** vos phrases+ pas toujours sawssene + les autres+ oui sawssene+ on commence par toi

En plus de l'enrichissement des connaissances linguistiques comme objectif de lecture, il est aussi fort possible que le recours à cette stratégie d'activation des connaissances sur le type de phrase soit une étape préparatoire pour la question portant sur le vainqueur du pari, (172M). La réponse à cette question nécessite l'élaboration d'une inférence de liaison à partir de la phrase impérative (Regarde, l'eau monte) qui sera mise en relation avec la nature du pari établi dès le début du texte (172M) et qui consiste à boire la plus grande quantité d'eau afin d'être proclamé le roi de la forêt.

172-M : **c'est bien ! qui gagne donc ? qui gagne ? ils ont dit au début+ celui qui boira la plus grande quantité d'eau+ celui qui boira la grande quantité d'eau sera le roi de la forêt+qui gagne+ qu/qui de/devient roi de la forêt ? c'est l'éléphant ou le canari?**< E, E, E... : maitresse+ madame+ + madame> c'est l'éléphant ou le canari? < E, E, E... : maitresse+madame+madame>oui Assia

L'identification du véritable gagnant (177M), nécessite de dégager l'idée principale implicite (179M, 181M, 185M) au moyen de macroprocessus. Celle-ci proviendra de l'hierarchisation de plusieurs éléments textuels en lien avec la ruse mise dès le début par le canari afin d'emporter le pari (faire marcher l'éléphant le plus longtemps possible, le faire boire au moment de la montée de la marée.

177- M : est-c(e)que c'est vrai le canari qui a bu la plus grande quantité d'eau ? c'est vrai il est devenu roi mais est-c(e)que c'est lui qui a bu la plus grande quantité d'eau ?

179-M : non ↑et **comment il a gagné alors ? comment il a gagné ?** < E, E, E... : madame+ madame> c'est parc(e) qu'il est< E, E, E... : madame+madame>oui ranya+ le canarie est ?

181- M : **est-c(e) que le canarie est fort ?** < E, E, E... : madame+ madame...>oui adel+ oui

185-M : c'est bien +adel+ il est intelligent+ est-c(e) qu'il est vraiment intelligent ? il est?<E, E, E... : malin> il est +adel+ il est+ il est?

Cette idée implicite qui s'articule autour de l'intelligence de ce petit animal est fixée par des exemples cherchés auprès d'autres animaux (187M, 189M, 190M, 193M) et par d'autres synonymes associés au mot « malin » (195M).

187-M : il est malin+ il n'est pas intelligent++donc+ je répète+ on a dit le canari n'est pas intelligent+ il est ? <E, E, E... : malin>**il est plutôt malin+donnez-moi un autre animale ? un autre animale qui est vraiment malin ?** < E, E, E... : madame+madame>un autre animale< E, E, E... : madame+madame...>oui xxx
 189-M : le dauphin+encore+ **il y a un autre animale qui est connu par sa euh maline** < E, E, E... : madame+madame>oui
 190-M : **le chameau est malin ?** tu ne sais pas ? je ne sais pas ? oui lezher
 193-M : je ne sais pas ! **il y a un autre animale qui est vraiment connu !** < E, E, E... : madame+ madame>
 195-M : oui+ c'est le renard+ le renard il est vraiment malin+ on a fait le texte +le renard et le xxx le renard est vraiment malin+ **donnez-moi un synonyme du ma/malin qu'on a vu dans le texte+ vous avez malin ou bien?**

Les différents traitements effectués au moyen des processus évoqués ci-dessus sont accompagnés de stratégies de compréhension et dont la dominance est du ressort des stratégies de sélection et des stratégies d'activation des connaissances (**Figure 69**). Ces deux types de stratégies, qui sont importantes pour la hiérarchisation des informations, sont mis au jour par le biais de questions sur les connaissances antérieures (16) et sur les détails d'un texte (11). D'autres questions sur les idées principales explicites (01), mettent en œuvre simultanément des stratégies de sélection, d'activation et d'intégration. Les questions sur les inférences implicites convoquent au même temps des stratégies de sélection (04), d'organisation (04), d'inférence (04) et d'intégration (04). En ce qui concerne les questions sur les prédictions ainsi que sur le raisonnement, elles mobilisent respectivement des stratégies d'anticipation (01) et des stratégies organisation (01), d'intégration (01) et d'inférences (01).

Selon cette correspondance entre questions et stratégies, il est évident que la sélection est un préalable indispensable pour la construction d'une compréhension locale en rapport avec le cadre spatio-temporel du texte (62M, 84M) et avec les personnages (87M, 97M). Faisant ainsi la même fonction que les microprocessus. Cette même stratégie entre également dans l'identification des éléments du paratexte (1M, 5M, 11M, 19M, 31M) qui malheureusement ne seront pas mis en relation avec les éléments textuels évoqués précédemment afin d'anticiper sur le sens du texte. Par ailleurs, la présence de stratégies de niveau supérieur telles que l'activation, l'organisation, l'inférence, l'intégration et l'anticipation semblent indiquer un accès à une compréhension implicite.

L'accès à ce sens poursuit un cheminement qui consiste dans un premier temps à activer les connaissances des élèves sur le type de texte (40M, 42M, 44M, 46M).

40-M : c'est un texte documentaire? laissez-la+ **pourquoi c'est un documentaire?++** < E, E, E... : madame+madame+ madame>je répètes +**est-c(e) que ce texte + est narratif+ documentaire ou explicatif?**< E, E, E... : madame+madame+madame>**vous avez déjà vu les trois textes !**<E, E, E... : madame+ madame+madame>oui
 42-M : **est-c(e) que c'est un texte explicatif?** <E, E, E... : madame+ madame+ madame> oui
 44-M : le texte est narratif+ pourquoi? dans le texte explicatif qu'est-c(e) qu'on fait exactement ? dans le texte explicatif? qu'est-c(e) que j'ai dit ?dans le texte explicatif + on explique+ et dans le documentaire+qu'est-c(e) qu'on fait?
 46-M : est-c(e) qu'on donne des informations dans ce texte?
 51-M : non+ **on rapporte une histoire+ et quand je rapporte une histoire donc c'est un texte?**

Cette stratégie va faire surgir le schéma adéquat qui permet aux élèves de hiérarchiser les éléments textuels repérés tout au long de leur lecture. Cette organisation se fait au fur à mesure que des sources d'information sont activées. Parmi les sources activées, des connaissances antérieures en rapport avec les adjectifs qualifiant la taille (100M), l'imparfait, qui permet d'exprimer des actions qui durent dans le temps (122M, 124M, 126M), la phrase impérative (139M, 149M) attirant l'attention sur quelque chose.

100-M : est-c(e) que le canarie est petit seulement+ il y a deux adjectifs xxx petit et < E, E, E... : malin> malin+ oui très bien+ c(e) (n)'est pas fini xxx le deuxième paragraphe<E, E, E... : madame+ madame+ madame>oui

122-M : **regardez le quatrième et le cinquième paragraphe+ les verbes se terminent par aient+ai+ il y avait+ c'est quel temps? quel est le temps de ces verbes?** quand les verbes se terminent par aient +ai+ il y avait+ c'est le présent? <E_x: madame être> non xxx Bahaa hein+ hein +Amer+ le présent ?++ le présent se termine par e+ e s +quant j'ai a i s+ a i s+ a i t+ i o n s? < E, E, E... : madame+ madame > inesse

124- M : **le temps+ je parle du temps+ quand j'ai la terminaison a+ i+ s++ a+i+s++ a+i+t ?** < E, E, E... : madame+madame> **i+o+n+s++ i+e+z++a+i+e+n+t++ c'est quel temps ici?** < E, E, E... : madame+ madame> xxx c'est le future? < E, E, E... : madame+madame> xxx est-c(e) que c'est le présent de l'indicatif ? le future ou bien l'imparfait? < E, E, E... : madame+ madame+ madame>lezher

126-M : **héh (oui) le passé mais quel genre du passé?** < E, E, E... : madame+ madame+ madame> **est-c(e) que le passé composé ou bien l'imparfait?**< E, E, E... : madame+madame>

139- M : bon+ le sixième paragraphe+ **regardez la phrase + regardes+ regardes+ l'eau monte!+ qui peut m(e) donner le type d(e) cette phrase?** le type+ qu'on je dis regarde+ la phrase commence par un verbe +regardes+ l'eau monte! oui sawssene

149-M : **donnez- moi un+ une autre phrase impérative+ une autre phrase impérative+ une autre phrase+ pas du texte hein?** vos phrases+ pas toujours sawssene + les autres+ oui sawssene+ on commence par toi

L'ensemble de ces connaissances vont être intégrées aux informations textuelles mettant en évidence la taille des deux animaux, la démarche poursuivie par le petit canari afin de lasser l'éléphant. Ces idées construites vont servir à leur tour à inférer le gagnant du pari (172M), à confirmer si le canari a réellement bu la plus grande quantité d'eau (177M), à la démarche utilisée pour gagner (179M) suite à laquelle ils sont amenés à inférer sur ses qualités (181M, 185M). Celles-ci sont consolidées au moyen d'autres exemples d'animaux remplissant les mêmes caractéristiques (187M, 189M, 190M, 193M). Elle met également en relation ces exemples avec un exemple déjà traité, le but étant d'activer leurs connaissances sur le sens du mot « malin » à partir d'un texte lu auparavant. Il s'agit du texte « Le renard et les marchands » (MEN, 2008, p.54)

172-M : **c'est bien! qui gagne donc? qui gagne? ils ont dit au début+ celui qui boira la plus grande quantité d'eau+ celui qui boira la grande quantité d'eau sera le roi de la forêt+qui gagne+ qu/qui de/devient roi de la forêt? c'est l'éléphant ou le canari?**< E, E, E... : maitresse+ madame+ + madame> c'est l'éléphant ou le canari? < E, E, E... : maitresse+madame+madame>oui Assia

177- M : Est-c(e)que c'est vrai le canari qui a bu la plus grande quantité d'eau? c'est vrai il est devenu roi mais est-c(e)que c'est lui qui a bu la plus grande quantité d'eau?

179-M: non ↑et **comment il a gagné alors? comment il a gagné?** < E, E, E... : madame+ madame> c'est parc(e) qu'il est< E, E, E... : madame+madame>oui ranya+ le canarie est?

181- M : **est-c(e) que le canarie est fort?** < E, E, E... : madame+ madame...>oui adel+ oui

185-M : C'est bien +adel+ il est intelligent+ est-c(e) qu'il est vraiment intelligent? il est?!<E, E, E... : malin> il est +adel+ il est+ il est?

187- M : Il est malin+ il n'est pas intelligent++donc+ je répète+ on a dit le canari n'est pas intelligent+ il est? <E, E, E... : malin>**il est plutôt malin+donnez-moi un autre animale ? un autre animale qui est vraiment malin?** < E, E, E... : madame+madame>un autre animale< E, E, E... : madame+madame...>oui xxx

189-M : Le dauphin+encore+ **il y a un autre animale qui est connu par sa euh maline** < E, E, E... : madame+ madame>oui

190-M : **Le chameau est malin?** tu ne sais pas ? je ne sais pas ? oui lezher

193-M : je ne sais pas! **il y a un autre animale qui est vraiment connu!** < E, E, E... : madame+ madame>

195-M : oui+ c'est le renard+ le renard il est vraiment malin+ on a fait le texte +le renard et le xxx le renard est vraiment malin+ **donnez-moi un synonyme du ma/malin qu'on a vu dans le texte+ vous avez malin ou bien?** < E, E, E... : chacun!>non! on a vu dans le texte le mot malin+ l'autre synonyme+ on dit malin ou bien? +++ < E, E, E... : r [ə]sé> rusé+ donc malin et rusé sont synonymes+ répète +sawsene

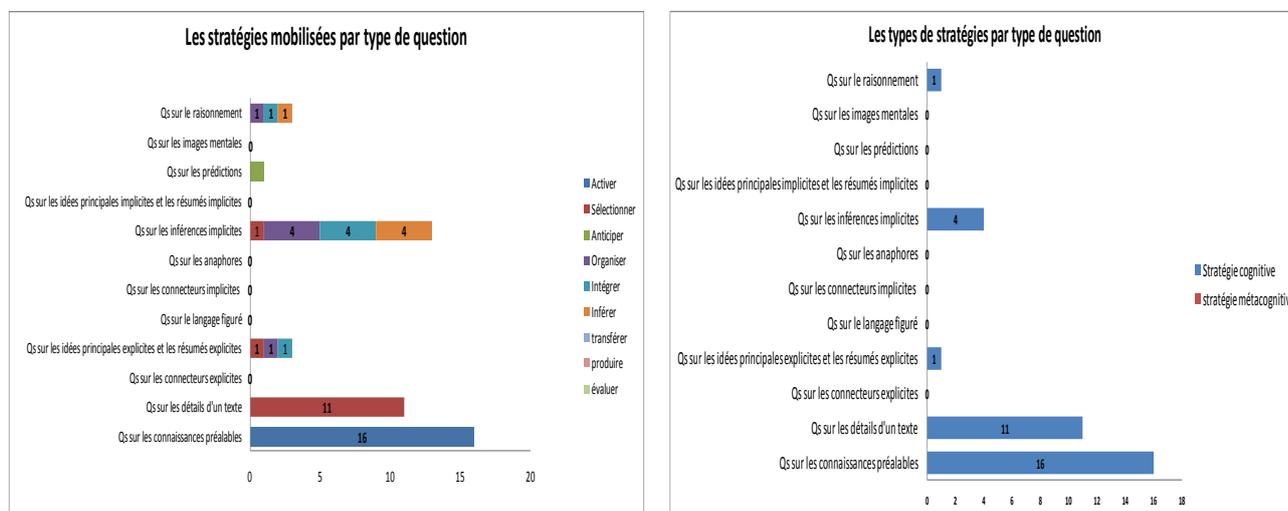


Figure 69 : Les types de stratégies par type de question

Suite à cette analyse des stratégies mises en œuvre par les questions des pratiques effectives, il est évident que le type cognitif est dominant en l'absence du type métacognitif. Le recours uniquement par les pratiques effectives à la dimension cognitive des stratégies, s'explique probablement par les objectifs proposés par les pratiques prescrites. Ceux-ci visent à découvrir le sens et le fonctionnement du texte au moyen d'une typologie de question interrogeant les différents niveaux de la compréhension (voir section 3.1.1.1.3.2.). Ainsi, la découverte se présente encore une fois comme un principe de la pédagogie active et qui mise sur un apprentissage individuel mais implicite du fonctionnement du texte.

En outre, le recours aux stratégies de hiérarchisation comme outil permettant d'installer le schéma du texte en tant que cadre intégrateur des informations issues de la sélection et de l'activation des connaissances, révèlent un intérêt pour la compétence textuelle renvoyant au type textuel. La section suivante tente de confirmer cet objet d'enseignement ainsi que d'identifier les autres compétences objets d'enseignements des pratiques effectives.

2.7.2.2. Les compétences et leurs composantes

Selon les résultats présentés dans la **figure 70**, les composantes de compétences les plus sollicités par les questions sur les connaissances antérieures et sur les détails d'un texte sont les compétences référentielle, linguistique et stratégique. Celles-ci sont mobilisées de manière parcellaire contrairement aux questions sur les inférences implicites et sur le raisonnement où on assiste à l'émergence de la compétence textuelle, référentielle et stratégique de manière simultanée. Ceci est révélateur d'une double réalité. La première concerne le choix du flux d'information

permettant la construction du sens et qui prend comme point de départ les informations locales pour accéder aux informations globales. Les informations locales sont traitées au moyen de la compétence linguistique relative au traitement du lexique et de la syntaxe de la phrase et au moyen de la compétence stratégique relative aux stratégies de sélection et d'activation. La compétence textuelle relative au type de texte est à la charnière de la compétence linguistique et de la compétence référentielle nécessaire pour le maintien de la cohérence globale de la représentation épisodique construite dans le cadre du schéma narratif. En témoignent les questions sur le raisonnement (172M) et sur les inférences implicites (177M, 179M, 181M, 185M) qui confirment le rôle assigné à la compétence textuelle (le schéma narratif) comme le cadre de référence pour intégrer les informations activées tout au long du processus.

En effet, l'enseignante en 172M afin de permettre aux élèves de dégager le dénouement de l'histoire (l'identification du gagnant et sa démarche l'ayant conduit à la victoire), rappelle la situation initiale qui renvoie à la phase de la nature du pari (boire la plus grande quantité d'eau pour pouvoir se proclamer roi de la forêt) et la relie avec la situation finale (177M). La réponse exige l'organisation des principales idées relatives à la stratégie adoptée (179M) par le canari afin de vaincre l'éléphant et suite auxquelles les élèves puissent raisonner sur l'adjectif caractérisant le petit animal (181M, 185M)

172-M : C'est bien! qui gagne donc? qui gagne? ils ont dit au début+ celui qui boira la plus grande quantité d'eau+ celui qui boira la grande quantité d'eau sera le roi de la forêt+qui gagne+ qu/qui de/devient roi de la forêt? c'est l'éléphant ou le canari? < E, E, E... : maitresse+ madame+ + madame> c'est l'éléphant ou le canari? < E, E, E... : maitresse+madame+madame>oui Assia

177- M : Est-c(e)que c'est vrai le canari qui a bu la plus grande quantité d'eau? c'est vrai il est devenu roi mais est-c(e)que c'est lui qui a bu la plus grande quantité d'eau?

179-M: non ↑et comment il a gagné alors? comment il a gagné? < E, E, E... : madame+ madame> c'est parc(e) qu'il est< E, E, E... : madame+madame>oui ranya+ le canarie est?

181- M : est-c(e) que le canarie est fort? < E, E, E... : madame+ madame...>oui adel+ oui

185-M : C'est bien +adel+ il est intelligent+ est-c(e) qu'il est vraiment intelligent? il est?!<E, E, E... : malin> il est +adel+ il est+ il est?

Suite à ces constats, l'ensemble des composantes identifiées ci-dessus relève de la dimension langagière et de la dimension cognitive (**Figure 70**). Ces deux dimensions sont respectivement sollicitées par les questions sur les connaissances préalables, sur les détails d'un texte, sur les inférences implicites et sur le raisonnement. Néanmoins force de constater l'absence de compétence métacognitive et affective. Ce travail sur ce type de compétence est en harmonie avec les compétences qui sont au cœur des pratiques prescrites et dont le choix a été justifié dans le chapitre quatre par le modèle de lecture compréhension s'appuyant sur une démarche ascendante.

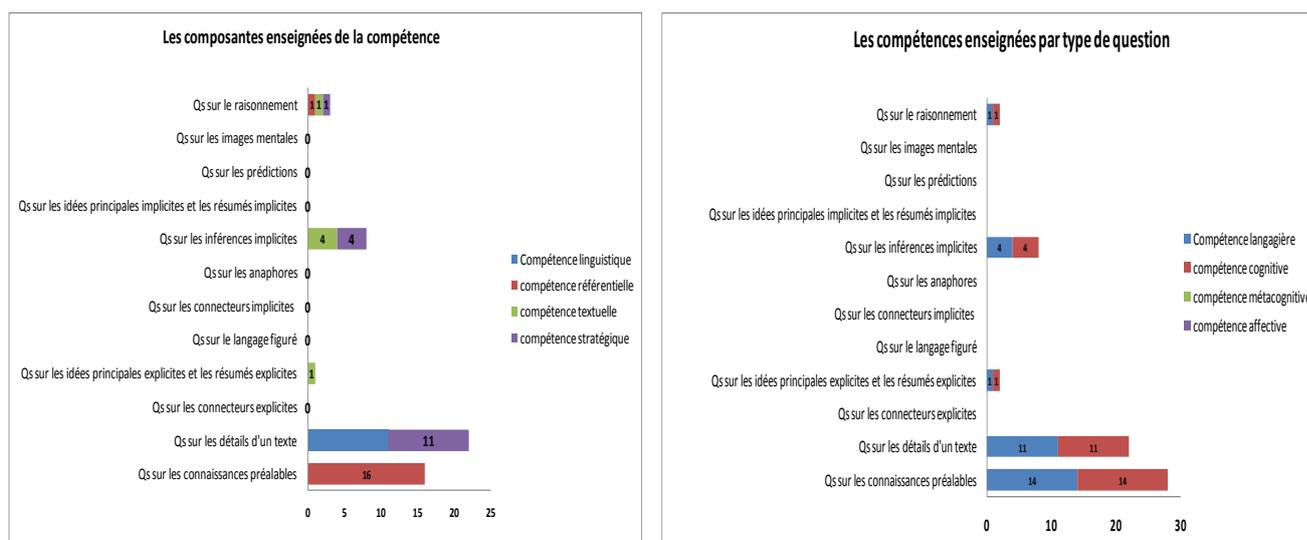


Figure 70 : Les compétences enseignées et leurs composantes par type de question

2.7.3. Au niveau de la SP3

2.7.3.1. Les processus et les stratégies

Selon la **figure 71**, les processus les plus mobilisés sont les microprocessus (32) et les processus d'élaboration (21). Ces processus sont mis en œuvre respectivement au moyen des questions sur les détails d'un texte et sur les connaissances préalables. D'autres processus sont également mobilisés lors de cette séance pédagogique et qui ont trait au processus d'intégration (07), déployés au moyen de questions sur les idées principales implicites et sur les résumés implicites, au macroprocessus (02) mobilisés par les questions sur les idées principales explicites et implicites et sur les résumés explicites et implicites, et au processus d'élaboration (02) convoqués par le biais de question sur les images mentales et sur le raisonnement. La dominance des microprocessus revient au fait qu'ils sont nécessaires pour pointer les informations relatives aux éléments du paratexte (1M, 3M, 24M), aux personnages (32M, 79M) et au lieu de l'histoire (55M).

1-M : quel est le titre de notre texte ?

3-M : Les trois papillons+ trois + papillons (bruit)++ alors↑ regardez les enfants ! quelle est la source ? qui est l'auteur de ce texte ?

24-M : est-ce qu'il y a une image dans ce texte ? +++ est-ce qu'il y a une image ? +++ oui++ wissem !

32-M alors les enfants++quels sont les personnages de ce texte ?

79-M : les trois papillons sont des ami++très bien !alors+ regardez !observez les phrases du premier paragraphe+ l'auteur a comparé les trois papillons à quoi ? les trois papillons ressemblent à quoi ?

55-M : la rose++ très bien ! c'est des noms de++ fleur+les enfants↑ vous allez lire le premier paragraphe+ et vous allez me dire quelle relation ++ d'abord+ vous allez me dire où sont ces trois papillons ? où sont-ils ? est-ce qu'ils sont ici dans la classe ?

Tous ces éléments correspondent à la situation initiale du récit. Ces mêmes processus vont permettre d'identifier l'évènement perturbateur (98M) ainsi que les principaux évènements selon une relation de causalité (122M, 130M, 133M, 139M,

141M, 164M, 171M, 176M, 181M, 185M, 190M, 202M, 210M, 215M, 221M, 223M, 227M, 262M, 265M, 276M, 279M, 285M, 311M).

- 98-M : ils ont la même couleur des fleurs+c'est-à-dire que les papillons sont multicolores comme+ comme les fleurs+ alors ++ euh+ les papillons jouaient dans la prairie+on est d'accord+soudain qu'est-ce qui se passe ? regardez le premier paragraphe
- 122-M : alors+ regardez ! le synonyme d'abri c'est bien un + re+fu+ge+on peut dire aussi+ une ca/chette+ une ca/chette+ d'accord ? alors+ les enfants ! toujours+ euh+ regardez toujours le deuxième paragraphe+ et vous allez me dire+ **les papillons cherchaient un abri mais ils demandent l'aide de qui ?**
- 130-M : demandent l'aide des fleurs+ très bien +alors+ en premier lieu+ ils ont demandé l'aide de quelle fleur ?
- 133-M : de la marguerite+cherchez la phrase+cherchez la phrase qui le montre dans le texte
- 139-M : alors+ regardez↑ quelle est l'expression qu'ils ont utilisée ?
- 141-M : pour xxx à la+ à la+ à la marguerite+de quoi ils l'ont qualifiée ?
- 164-M : très bien+ très bien+alors+ est-ce que la marguerite a accepté d'abriter les papillons ? est-ce que la marguerite a accepté d'abriter les papillons ?
- 171-M : ah + d'une seule fois+ elle n'a pas accepté d'abriter les trois papillons en/-sem/-ble+ alors+ alors+ elle a accepté d'abriter qui ?
- 176-M : le papillon blanc+alors+ cherchez la réponse de la marguerite ++ dans le texte+que dit-il dans le premier paragraphe ?
- 185-M : alors+ et le papillon blanc+ est-ce qu'il a accepté ?
- 190-M : Il n'a pas accepté+pourquoi ? pourquoi il n'a pas accepté+hein? pourquoi il n'a pas accepté ?
- 202-M : les lourdes gouttes+ c'est la pluie+ c'est + la + pluie+ alors+après que les papillons ont demandé l'aide+ ils ont demandé l'aide de la marguerite c'est tout ?
- 210-M : l'aide de la tulipe d'or+quelle phrase ont-ils utilisée ?cherchez la phrase qu'ils ont utilisée
- 215-M M : quelle était la réponse de+ euh+ la tulipe d'or ?
- 221-M : est-ce que ce papillon a accepté la/ euh+de rester ?manel
- 223-M : n'a pas accepté de rester+cherchez la phrase !
- 227-M : il répondit comme le papillon blanc+ alors+ quelle était la réponse du papillon blanc ? quelle était la réponse du papillon blanc ?
- 262-M : ils demandent l'aide du <Es : du coquelicot> du coquelicot et est-ce que le coquelicot a accepté ?
- 265-M : il n'a pas++accepté+cherchez la réponse+ du coquelicot !
- 276-M : cherche la phrase qui le montre ! les autres+ cherchez moi la phrase qui montre +qu'elle a accepté +d'abriter que le papillon rouge !
- 279-M : qui les autres+ euh+ chercher ailleurs + que les autres +cherchent ailleurs+très bien+enfin+enfin+ est-ce que les papillons ont trouvé+ ont trouvé un refuge+ un abri ? xxx
- 285-M : est un grand arbre+alors+comment on a qualifié le peuplier ? quels sont les adjectifs qu'on a utilisés pour le peuplier ?
- 311-M : des descriptions↑ tu vas nous montrer quelques descriptions

Ces principaux évènements et qui constituent en même temps les principales informations sont en relation avec les différentes tentatives de demande d'abri par les trois papillons auprès des trois fleurs. L'identification de ces évènements est achevée par une reprise des étapes du récit (323M).

- 323-M : c'est une histoire ou un conte+ très bien+c'est une histoire ou bien un conte+ alors les enfants+ qu'est-ce qu'on va faire maintenant ? cette histoire+ on a trois parties dans cette histoire+on a trois parties+ on va essayer de limiter les trois moments de cette + de cette histoire+d'abord+ la première situation+ la situation <Es : initiale> initiale+ oui+ (bruit) +très bien+ voilà+développement des évènements <Es : La situation finale> oui+c'est la situation <Es : finale> finale+très bien (bruit)+ on va limiter la première situation <Es : madame+ madame+ madame.> commence par quel mot+par quel mot ? les autres↑

Cette délimitation à notre sens à un double rôle : l'organisation des informations identifiées selon le schéma du texte narratif et la construction d'une macrostructure au moyen d'une synthèse. L'organisation des informations est opérée également au moyen des processus d'élaboration qui permettent de restituer dans un premier temps les connaissances antérieures afin de les relier aux informations textuelles. Ces restitutions concernent des connaissances de contenu relatifs aux

domaines des papillons et des insectes (7M, 11M), des fleurs (48M), des animaux ayant des ailes (235M) et des arbres (283M). Elles concernent également des connaissances linguistiques relatives au vocabulaire du texte (109M, 143M, 196M, 313M, 315M, 317M) et aux connaissances textuelles sur la structure des textes (295M, 303M, 309M, 321M, 323M).

- 7-M : c'est k+ seghin++ alors+ regardez++ les enfants+ le ti/ le titre !+ trois papillons++ les papillons+ c'est quoi ? ++ les papillons+ c'est quoi ? c'est de la nourriture ?
 11-M : alors+ est-ce que vous connaissez d'autres insectes ?
 48-M : et le peuplier+très bien+alors+ la marguerite+euh+ la tulipe+ euh ++ c'est quoi ? c'est des /
 109- M : oui+très bien ! parce que soudain la pluie tombe+mais+ c'est quoi un abri ? la pluie commence à tomber et ils cherchent un abri+ c'est quoi un abri+ hein ?
 143- M : douce fleur+très bien+douce <E21 : fleur> regardez ↑++ et le mot douce+ c'est quoi ? c'est un verbe↑
 196-M : il veut rester avec ses amis +ils veulent rester ensemble+ alors+ les enfants+euh+vous allez me dire maintenant++vous allez observer cette phrase du troisième paragraphe + et les trois papillons voltigèrent sous les lourdes gouttes+ voltigèrent+ça vous rappelle quel verbe ?
 295-M : c'est-à-dire+ ses branches avaient beaucoup++<Es : de feuilles>de feuilles+très bien+alors+ les enfants+ après+ euh+ maintenant+ vous allez me dire quel est le type de notre texte ?
 303-M : c'est un texte narratif +dans un texte narratif+ on trouve quoi ?
 309-M : pourquoi est un texte descriptif ?
 313-M : on décrit avec quoi ?
 315-M : quels sont les mots qu'on utilise pour décrire ?
 317-M : la couleur du papillon+ c'est quoi ces mots là ?
 321-M : c'est des adjectifs qualificatifs+dans ce texte narratif+on trouve de la ? des/cr/ption+il y a de la description+ et est-ce qu'il y a une histoire ? est-ce qu'il y a une histoire ? manel
 323-M : c'est une histoire ou un conte+ très bien+c'est une histoire ou bien un conte+ alors les enfants+ qu'est-ce qu'on va faire maintenant ? cette histoire+ on a trois parties dans cette histoire+on a trois parties+ on va essayer de limiter les trois moments de cette + de cette histoire+d'abord+ la première situation+ la situation <Es : initiale> initiale+ oui+ (bruit) +très bien+ voilà+développement des événements <Es : La situation finale> oui+c'est la situation <Es : finale> finale+très bien (bruit)+ on va limiter la première situation <Es : madame+ madame+ madame.> commence par quel mot+par quel mot ? les autres↑

Les activations concernant les connaissances sur les domaines des insectes, interviennent en alternance avec le moment de l'identification des éléments du paratexte afin que les élèves s'imprègnent du contenu du texte de manière implicite. Les connaissances en rapport avec le domaine des fleurs contribuent dans l'identification des personnages et de leur intégration dans le cadre spatio-temporel de l'histoire. Les connaissances sur les animaux ayant des ailes entrent dans la formulation des réponses sur l'origine des ailes lourdes et mouillées. Les connaissances sur les arbres et plus particulièrement sur le peuplier afin d'inférer l'idée de la pérennisation de l'amitié puisque cet arbre est réputé par sa longue longévité. Pour ce qui est des connaissances linguistiques, elles participent dans l'adressage sémantique des mots tels que « abri », « douce », « voltigèrent », et les termes permettant la description afin de faciliter le calcul syntaxique au niveau des phrases. Concernant les connaissances textuelles, elles ont permis de restituer le schéma canonique du texte narratif nécessaire pour une hiérarchisation des idées principales du texte.

Ces mises en rapport entre les informations textuelles et les connaissances activées ont contribué à la construction d'une représentation provisoire et dont il est possible de la rendre perceptible à partir de la question sur les étapes du récit (323M). La cohérence de cette représentation est assurée par les processus d'intégration qui interviennent au niveau de la situation initiale du récit afin

d'inférer les causes de la comparaison des trois papillons à des fleurs (91M) et au niveau de l'élément perturbateur afin d'inférer les causes de la recherche d'un abri (104M). Cette même information est complétée au moyen de la recherche du sens de l'expression « de lourdes gouttes » (183M) et qui sous entend que les trois papillons sont mouillés. D'où leur recherche d'un abri. D'autres informations relatives aux causes de la lourdeur des ailes (242M, 250M) sont inférées et elles concernent la pluie.

91-M : à des fleurs+à votre avis+ pourquoi il comparé+ les+ euh+ les trois papillons à des fleurs ? pourquoi ? pourquoi il (ne) les a pas comparés à des arbres ? à des/ euh ?

104-M : pourquoi ? pourquoi +ils cherchent à se mettre à l'abri ?

183-M : qu'est-ce qu'on entend par les lourdes gouttes ?

242-M : les oiseaux ont des ailes+l'expression ici +les ailes lourdes+les ailes lourdes+ à votre avis pourquoi les ailes sont lourdes+ les ailes des papillons sont lourdes ? à cause de quoi ?

250-M : très bien+ils sont mouillées à cause de quoi ?

Les inférences permettant le maintien de la cohérence de la représentation renvoient aussi au sens de l'expression « passe encore pour le papillon rouge » (MEN, 2008, p.74) qui signifie que le coquelicot accepte de l'abriter contrairement aux deux autres papillons. Cette inférence a été établie à partir des deux premières tentatives de demande d'abri par les trois papillons et les deux réponses de la marguerite blanche et de la tulipe d'or. Les segments textuels en question sont soulignés dans le passage suivant :

« Une blanche marguerite agitait sa couronne sous la pluie. « Douce fleur, accueille-nous ! », demandent les papillons. « Je veux bien recevoir le papillon blanc qui me rassemble comme un frère. Que les autres cherchent plus loin ! »

« Bonne tulipe, abrite-nous ! Si tu nous chasses, nous allons peut-être mourir ! ». Trois, c'est trop, répondit-elle. Vous, beau papillon jaune, restez avec moi ! Que les autres aillent chercher plus loin ! » »

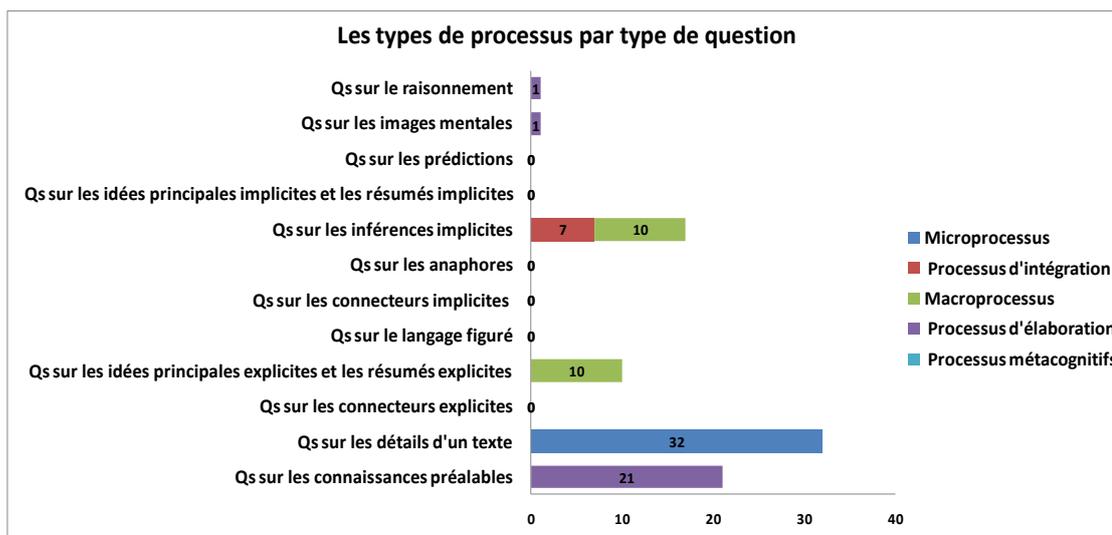


Figure 71 : Les types de processus par type de question

Simultanément à ces mises en œuvre de processus, des stratégies de sélection d'activation de connaissances, d'organisation, d'inférence et d'intégration sont déployées respectivement par les questions sur les détails d'un texte, sur les connaissances préalables et sur les idées principales explicites et implicites et sur les résumés explicites et implicites (**Figure 72**). La dominance de stratégies de sélection et d'activation de connaissances s'explique par leur importance au début du processus interprétatif dans l'identification et l'organisation des informations. Les informations sélectionnées sont en rapport avec le paratexte (1M, 3M, 24M), avec les personnages et la cadre spatial de l'histoire (32M, 55M), avec la situation des trois papillons, avec le type de relation qui existe entre eux et avec les objets auxquels ils sont comparés (65M, 71M, 79M).

1-M : quel est le titre de notre texte ?

3-M : les trois papillons+ trois + papillons (bruit)++ alors↑ regardez les enfants ! quelle est la source ? qui est l'auteur de ce texte ?

24-M : est-ce qu'il y a une image dans ce texte ? +++ est-ce qu'il y a une image ? +++ oui++ wissem !

32-M : trois papillons + trois papillons+ (xxx) amis+ jouaient dans la prairie+ l'un avait des ailes blanches+ l'autre+

55- M : la rose++ très bien ! c'est des noms de++ fleur+les enfants↑ vous allez lire le premier paragraphe+ et vous allez me dire quelle relation ++ d'abord+ vous allez me dire où sont ces trois papillons ? où sont-ils ? est-ce qu'ils sont ici dans la classe ?

65-M : sont dans la prairie+que font-ils ? que font-ils ?

71-M : très bien ! les papillons jouaient dans la prairie+alors+ quelle relation lie ces trois papillons ? quelle est leur relation ? c'est des frères ? c'est des/

79-M : les trois papillons sont des amis+très bien ! alors+ regardez ! observez les phrases du premier paragraphe+ l'auteur a comparé les trois papillons à quoi ? les trois papillons ressemblent à quoi ?

D'autres informations sont identifiées en rapport avec l'élément perturbateur (98M) et avec les différents événements touchant aux différentes tentatives de demandes d'abri (122M, 130M, 202M,) et des réponses des différentes fleurs (164M, 171M, 176M, 181M, 190M, 215M, 262M) et des papillons (185M, 221M, 227M). Ces demandes d'abri et ces réponses sont appuyées par des recherches de segments textuels qui leur sont adéquats (133M, 139M, 210M, 223M, 265M, 276M). Il est question aussi de sélection d'informations en relation avec l'abri trouvé et ses caractéristiques (279M, 283M, 285M) et avec les étapes du récit (311M, 337M).

98-M : ils ont la même couleur des fleurs+c'est-à-dire que les papillons sont multicolores comme+ comme les fleurs+ alors ++ euh+ les papillons jouaient dans la prairie+on est d'accord+soudain qu'est-ce qui se passe ? regardez le premier paragraphe

122-M : alors+ regardez ! le synonyme d'abri c'est bien un + re+fu+ge+on peut dire aussi+ une ca/chette+ une ca/chette+ une ca/chette+ d'accord ? alors+ les enfants ! toujours+ euh+ regardez toujours le deuxième paragraphe+ et vous allez me dire+ **les papillons cherchaient un abri mais ils demandent l'aide de qui ?**

130-M : demandent l'aide des fleurs+ très bien +alors+ en premier lieu+ ils ont demandé l'aide de quelle fleur ?

133- M : de la marguerite+ cherchez la phrase +cherchez la phrase qui le montre dans le texte

139- M : alors+ regardez↑ quelle est l'expression qu'ils ont utilisée ?

164- M : très bien+ très bien+alors+ est-ce que la marguerite a accepté d'abriter les papillons ? est-ce que la marguerite a accepté d'abriter les papillons ?

171- M : ah + d'une seule fois+ elle n'a pas accepté d'abriter les trois papillons en/sem/ble+ alors+ alors+ elle a accepté d'abriter qui ?

176- M : le papillon blanc+alors+ cherchez la réponse de la marguerite ++ dans le texte+que dit-il dans le premier paragraphe ?

181- M : très bien+ pourquoi elle a accepté+ il n'a accepté d'abriter que le papillon blanc ?

185- alors+ et le papillon blanc+ est-ce qu'il a accepté ?

- 190- M : il n'a pas accepté+pourquoi ?pourquoi il n'a pas accepté+ hein ? pourquoi il n'a pas accepté ?
- 202- M : les lourdes gouttes+ c'est la pluie+ c'est + la + pluie+ alors+après que les papillons ont demandé l'aide+ ils ont demandé l'aide de la marguerite c'est tout ?
- 210- M : l'aide de la tulipe d'or+quelle phrase ont-ils utilisée ?cherchez la phrase qu'ils ont utilisée
- 215- M : quelle était la réponse de+ euh+ la tulipe d'or ?
- 221- M : est-ce que ce papillon a accepté la/ euh+de rester ? manel
- 223- M : n'a pas accepté de rester+cherchez la phrase !
- 227- M : il répondit comme le papillon blanc+ alors+ quelle était la réponse du papillon blanc ? quelle était la réponse du papillon blanc ?
- 262- M : ils demandent l'aide du <Es : du coquelicot> du coquelicot et est-ce que le coquelicot a accepté ?
- 265- M : il n'a pas++accepté+cherchez la réponse+ du coquelicot !
- 276- M : cherche la phrase qui le montre ! les autres+ cherchez moi la phrase qui montre +qu'elle a accepté +d'abriter que le papillon rouge !
- 279- M : qui les autres+ euh+ cherchez ailleurs + que les autres +cherchent ailleurs+très bien+enfin+enfin+ est-ce que les papillons ont trouvé+ ont trouvé un refuge+ un abri ? xxx
- 283- M : ils ont trouvé l'abri sous un grand peuplier+ alors+ le peuplier+ c'est quoi ? c'est une fleur ? manel
- 285- M : est un grand arbre+alors+comment on a qualifié le peuplier ? quels sont les adjectifs qu'on a utilisés pour le peuplier ?
- 311- M : des descriptions↑ tu vas nous montrer quelques descriptions
- 337- M : très bien+alors les enfants+ on a dit que c'est une histoire+et dans cette histoire+ il y a une morale+ qu'est-ce qu'on tire de cette expérience+ de cette expérience de ces trois papillons ?

À ces informations sont intégrées d'autres informations restituées au moyen de la stratégie d'activation de connaissances. Les connaissances en question sont en rapport avec des connaissances sur les insectes (7M, 11M, 235M) sur les fleurs (48M), sur les connaissances linguistiques relatives au vocabulaire des mots (109M), à l'adjectif (143M, 149M, 317M), à l'impératif (196M), sur les arbres (283M) sur les types de textes (295M, 303M, 309M, 313M, 315M), sur les étapes du texte narratif (321M, 323M), sur l'amitié et la fidélité (352M, 354M).

- 7- M : quel est le titre de notre texte ?
- 11-M : alors+ est-ce que vous connaissez d'autres insectes ?
- 48-M : et le peuplier+très bien+alors+ la marguerite+euh+ la tulipe+ euh ++ c'est quoi ? c'est des /
- 109-M : oui+très bien ! parce que soudain la pluie tombe+mais+ c'est quoi un abri ? la pluie commence à tomber et ils cherchent un abri+ c'est quoi un abri+ hein ?
- 143- M : douce fleur+très bien+douce <E21 : fleur> regardez ↑++ et le mot douce+ c'est quoi ? c'est un verbe↑
- 149- M : un adjectif qualificatif+ très bien+est-ce que vous connaissez d'autres adjectifs qualificatifs ? donnez-moi des exemples
- 196 -M : il veut rester avec ses amis +ils veulent rester ensemble+ alors+ les enfants+euh+vous allez me dire maintenant++vous allez observer cette phrase du troisième paragraphe + et les trois papillons voltigèrent sous les lourdes gouttes+ voltigèrent +ça vous rappelle quel verbe ?
- 235- M : que de me séparer de vous+ très bien+ alors+ regardez+ observez cette phrase+ la phrase du quatrième paragraphe ++les ailes lourdes+ les trois papillons allèrent auprès d'un coquelicot+ les ailes lourdes+ les trois papillons allèrent auprès d'un coquelicot+vous savez que les papillons ont des ++ailes+ vous connaissez d'autres animaux qui ont des ailes ? des animaux qui ont des ailes ? oui
- 283- M : ils ont trouvé l'abri sous un grand peuplier+ alors+ le peuplier+ c'est quoi ? c'est une fleur ? manel
- 295- M : c'est-à-dire+ ses branches avaient beaucoup++<Es : de feuilles>de feuilles+très bien+alors+ les enfants+ après+ euh+ maintenant+ vous allez me dire quel est le type de notre texte ?
- 303- M : c'est un texte narratif +dans un texte narratif+ on trouve quoi ?
- 309-M : pourquoi est un texte descriptif ?
- 313-M : on décrit avec quoi ?

315-M : quels sont les mots qu'on utilise pour décrire ?

317- M : la couleur du papillon+ c'est quoi ces mots-là ?

321-M : c'est des adjectifs qualificatifs+dans ce texte narratif+on trouve de la ? des/critique+il y a de la description+ et est-ce qu'il y a une histoire ? est-ce qu'il y a une histoire ? manel

323 -M : c'est une histoire ou un conte+ très bien+c'est une histoire ou bien un conte+ alors les enfants+ qu'est-ce qu'on va faire maintenant ? cette histoire+ on a trois parties dans cette histoire+on a trois parties+ on va essayer de limiter les trois moments de cette + de cette histoire+d'abord+ la première situation+ la situation <Es : initiale> initiale+ oui+ (bruit) +très bien+ voilà+développement des événements <Es : La situation finale> oui+c'est la situation <Es : finale> finale+très bien (bruit)+ on va limiter la première situation <Es : madame+ madame+ madame.> commence par quel mot+par quel mot ? les autres↑

352- M : très bien+alors les enfants+ est-ce que vous avez des amis ? aymen+ tu as des amis↑

354- M : est-ce que tu es fidèle à ton ami ?

Les stratégies d'inférence, d'organisation et d'intégration interviennent à des moments précis dans le parcours interprétatif afin de combler des vides de sens et afin d'assurer la cohérence des représentations épisodiques construites au fur à mesure. C'est le cas de la situation initiale qui devrait être complétée par une information nécessaire pour la suite de la compréhension de l'histoire. Cette information est inférée au moyen de la formulation d'une réponse relative au motif de la comparaison des trois papillons à des fleurs (91M). La réponse va aider les élèves à comprendre l'acceptation d'abriter un seul papillon au détriment des autres papillons. La phase de perturbation est elle- aussi enrichi au moyen d'une inférence de liaison en rapport avec la pluie comme cause de la recherche d'un abri (104M). La phase des événements est compléter par une inférence pragmatique relative l'intensité de la pluie (183M). Ce qui va aider aussi à élaborer une autre inférence relative à l'état des trois papillons suite à cette pluie (242M). Une inférence de liaison relative à l'interprétation de l'expression « passe encore pour le papillon rouge » est à élaborer à partir des réponses précédentes des deux premières fleurs. À partir de ces deux réponses, il est possible d'induire que le coquelicot fait la même proposition au papillon rouge que celle faite au papillon blanc et au papillon jaune par la marguerite blanche et par la tulipe d'or (269M).

91- M : à des fleurs+à votre avis+ pourquoi il comparé+ les+ euh+ les trois papillons à des fleurs ? pourquoi ? pourquoi il (ne) les a pas comparés à des arbres ? à des/ euh ?

104- M : pourquoi ? pourquoi +ils cherchent à se mettre à l'abri ?

183- M : qu'est-ce qu'on entend par les lourdes gouttes ?

242- M : les oiseaux ont des ailes+l'expression ici +les ailes lourdes+les ailes lourdes+ à votre avis pourquoi les ailes sont lourdes+ les ailes des papillons sont lourdes ? à cause de quoi ?

269-M : pour le papillon rouge+qu'est-ce qu'on entend ici par ces phrases+ passe encore pour le papillon rouge + hein?

La phase de dénouement qui renvoie à l'abri qui a été trouvé est enrichie par des connaissances activées sur sa nature (283M). L'ensemble des sélections, des activations et des inférences élaborées vont contribuer à la hiérarchisation des informations recueillies dans la structure du texte narratif (321M). D'où la sollicitation de l'enseignante à délimiter les étapes de l'histoire à partir des différentes ressources dégager tout au long du processus interprétatif (323M). Cette restitution du schéma narratif œuvre dans le sens d'un transfert des connaissances construites à partir du texte vers le sens que donnent les élèves à l'amitié et à la fidélité (352M).

Ce transfert est suivi chez les élèves par une production consistant à raisonner sur leur fidélité à leur ami (354M).

Il est clair que les stratégies mobilisées contribuent à la restitution du schéma narratif du texte. Ce qui confirme également que la construction du sens s'élabore dans le cadre de cette organisation textuelle. Ces résultats seront mis en comparaison dans la section suivante avec les compétences mobilisées et leurs composantes.

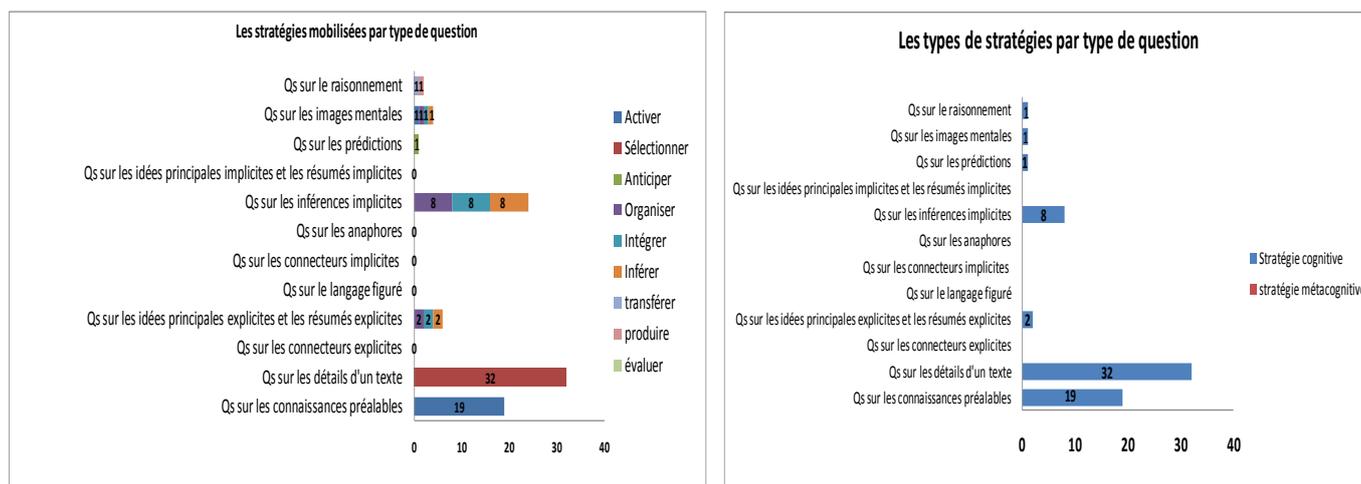


Figure 72 : Les types de stratégies par type de question

2.7.3.2. Les compétences et leurs composantes

Selon la **figure 73**, les composantes de la compétence en compréhension de texte les plus mobilisées par les questions sur les détails d'un texte et sur les connaissances préalables sont les compétences linguistiques, stratégiques et référentielles. Celles-ci sont nécessaires pour la construction d'une base de texte où s'opèrent les traitements au niveau des mots et des propositions afin de construire une microstructure. C'est ce qui a été démontré à partir des processus et des stratégies identifiés en tant que composante de la compétence et qui ont permis de réunir des informations sur les différentes étapes du récit. Construisant dans ce sens une macrostructure décelable à partir de la question qui reprend les différentes étapes du récit (323M). Pour assurer la cohérence de cette macrostructure, la compétence textuelle relative à la cohésion est mise en œuvre afin d'élaborer des inférences implicites susceptibles de restituer les non-dits par le texte. Ces informations implicites construites concernent chaque étape du récit et que nous avons décelés lors de l'identification des processus et des stratégies intervenant suite aux différentes questions posées par l'enseignante.

Comme nous l'avons déjà signalé dans la section précédente, la compétence textuelle relative au type de texte se présente ainsi comme cadre intégrateur de toutes les informations recueillies quelle soit explicite ou implicite. Elle intervient au niveau de l'évaluation de la représentation construite au moyen de question sur l'image mentale (337M) et sur le raisonnement (352M, 354M).

La construction de la morale du texte est tributaire dans un premier temps de la sélection et de l'organisation d'informations relatives au cadre spatio-temporel, aux personnages, aux évènements, etc. Ce qui donne lieu aux différentes sollicitations d'abri adressées par les trois papillons aux trois fleurs et le consensus enregistré chez les trois papillons suite au refus d'abriter les deux autres papillons n'ayant pas la même couleur que la fleur sollicitée. Dans un deuxième temps, la morale sera tirée à partir des informations construites et des connaissances des élèves sur l'amitié. Ce qui permet de déduire que malgré le temps pluvieux, l'amitié et la solidarité l'emporte sur l'égoïsme et l'individualisme. Cette morale est issue d'une mise en relation entre les informations hiérarchisées au moyen de la compétence textuelle et les connaissances antérieures relatives à l'amitié au moyen de la compétence stratégique.

323-M : c'est une histoire ou un conte+ très bien+c'est une histoire ou bien un conte+ alors les enfants+ qu'est-ce qu'on va faire maintenant ? cette histoire+ on a trois parties dans cette histoire+on a trois parties+ on va essayer de limiter les trois moments de cette + de cette histoire+d'abord+ la première situation+ la situation <Es : initiale> initiale+ oui+ (bruit) +très bien+ voilà+développement des évènements <Es : La situation finale> oui+c'est la situation <Es : finale> finale+très bien (bruit)+ on va limiter la première situation <Es : madame+ madame+ madame.> commence par quel mot+par quel mot ? les autres↑

337-M : très bien+alors les enfants+ on a dit que c'est une histoire+et dans cette histoire+ **il y a une morale+ qu'est-ce qu'on tire de cette expérience+ de cette expérience de ces trois papillons ?**

352-M : très bien+alors les enfants+ est-ce que vous avez des amis ? aymen+ tu as des amis↑

354-M : est-ce que tu es fidèle à ton ami ?

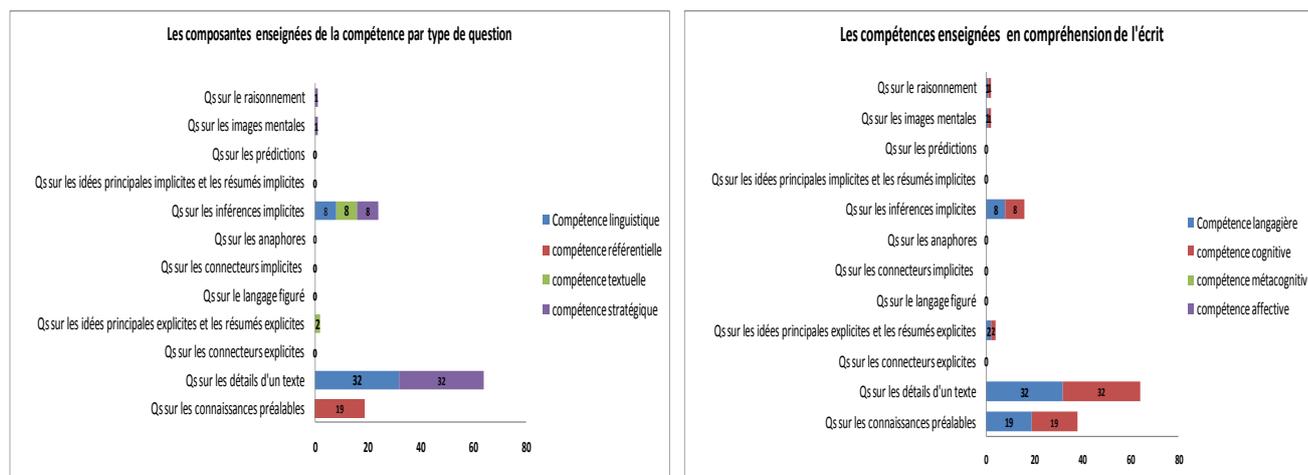


Figure 73 : Les compétences enseignées et leurs composantes par type de question

Il y a lieu de préciser que les composantes de la compétence de compréhension déployées au moyen des questions sur les détails d'un texte, sur les connaissances préalable, sur les inférences implicites, sur les images mentales et sur le raisonnement relève de la dimension langagière et de la dimension cognitive. Ce qui est en convergence avec les choix des objets à enseigner dans le cadre des pratiques prescrites. Par ailleurs, il faut signaler que les compétences relevant de l'ordre du métacognitif ou affectif sont absentes en dépit des recommandations du curriculum officiel sur l'importance notamment de la dimension métacognitive dans la gestion du processus interprétatif, dans son évaluation et dans sa régulation. Ces instructions insistent sur l'importance d'une réflexion de l'apprenant sur ses propres

démarches et sur la nécessité du développement de ces capacités métacognitives (voir section 2.3.2.)

2.7.4. Au niveau de la SP4

2.7.4.1. Les processus et les stratégies

Dans la SP4 (**Figure 74**), les microprocessus et les processus d'élaboration sont les seuls à être mobilisés par les questions sur les détails d'un texte et sur les connaissances préalables. Ces processus vont permettre d'identifier ou de sélectionner des informations relatives aux personnages du texte (2M, 4M, 7M, 29M), au lieu de l'histoire (9M), sur les connaissances linguistiques relatives au groupe prépositionnel indiquant le lieu où se trouve le petit lion (46M), aux causes de la fuite du petit lion (52M, 54M, 56M) et sur des éléments linguistiques en rapport avec les adjectifs qualificatifs, les adjectifs possessifs, les verbes pronominaux, les phrases négatives et les groupes prépositionnels (63M).

2-M : alors+ de quels animaux s'agit-il dans ce texte ? on parle de quel animal ?

4-M : nous parlons des < E₁ : oiseaux > mais est-ce qu'on parle des oiseaux dans le texte ? on parle du petit lion+ et + sa + < E_s : mère >

7-E₃ : le texte parle des/ de/ du petit lion et sa mère

9-M : bien ↑ le petit lion et sa mère+ où sont-ils ? + ils sont où ?

25-M : la savane+bien ! + les lions se trouvent dans les cages+où est-ce qu'on trouve les cages là où il y a des animaux ? comment s'appelle le lieu où on trouve le/ les animaux dans des cages ? comment il s'appelle ce lieu ?

29-M : bien + dans ce paragraphe+xxx les adjectifs qualificatifs ? cherchez un adjectif qualificatif dans le deuxième paragraphe

46-M : bien+dans la première partie du dernier paragraphe+ cherchez un groupe nominal prépositionnel de lieu ↑ un groupe prépositionnel de LIEU+ oui+ aymen

52-M : il s'est sauvé pour entendre le chant de l'oiseau ou bien de l'oiseau moqueur xxx pourquoi il s'est sauvé ?

54-M : pour aller voir le grand paysage+ bien ! quoi d'autre ?

56-M : bien ! il s'est sauvé pour voir les oiseaux aux dignes couleurs+oui+ ensuite+ il y en d'autres

63-M : tracez le tableau !abdelkrim+ arrête ! (bruit) travaillez en silence ! chaque groupe fait le travail tout seul+ un adjectif qualificatif+ un adjectif possessif ++ chut ! doucement ! ++ un verbe pronominal ++ une phrase à la forme négative ++ un groupe nominal prépositionnel de lieu+commencez le travail ! travaillez (bruit)+ un adjectif qualificatif+ un adjectif possessif+ un verbe pronominal+ une phrase à la forme négative+un groupe nominal prépositionnel de lieu (bruit) prenez le livre et cherchez !

Les processus d'élaboration interviennent afin de restituer les connaissances antérieures sur le lieu où vivent habituellement les lions (25M) afin de comparer avec le lieu où se trouve le petit lion suite à sa fuite. Ils interviennent également afin de convoquer des connaissances antérieures relatives aux unités linguistiques exprimant un groupe prépositionnel de lieu et d'autres unités linguistiques constituant les phrases (63M). Cette restitution parvient à la fin de la compréhension comme une phase d'évaluation.

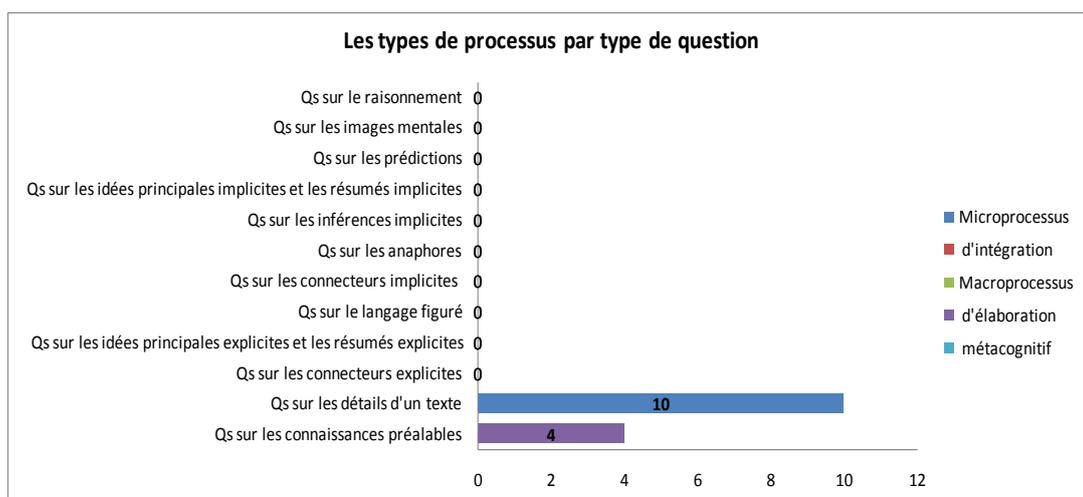


Figure 74 : Les types de processus par type de question

Parallèlement à ces processus automatisés interviennent des stratégies contrôlées en rapport avec la sélection et l'activation des connaissances (Figure 75). Celles-ci sont mobilisées respectivement par les questions sur les détails d'un texte et les questions sur les connaissances préalables. Les deux types de stratégies qui relèvent de l'ordre du cognitif vont permettre la construction d'une représentation épisodique incluant les informations sur la situation initiale (les personnages, le lieu de l'histoire) et sur les événements relatifs à la fuite du lion et aux causes de cette fuite. L'activation de connaissances sur le lieu de survie des lions et sur le groupe prépositionnel de lieu va contribuer à élaborer une inférence implicite sur le lieu où se trouve le lion après sa fuite et sur les causes de cette fuite.

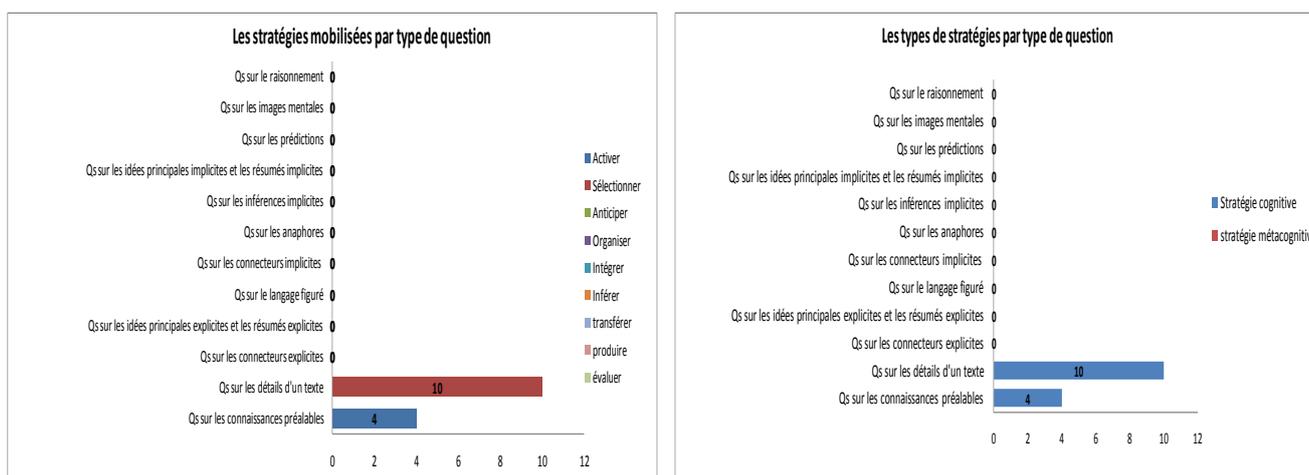


Figure 75 : Les types de stratégies par type de question

À s'en tenir à ces composantes de la compétence, les pratiques effectives se sont focalisées rien que sur la construction d'une microstructure et d'une macrostructure reprenant les étapes du récit relatives à la situation initiale et au déroulement des événements s'articulant quasiment sur le rêve du lion (aller voir la forêt et ce qu'elle contient).

2.7.4.2. Les compétences et leurs composantes

L'absence d'un recours aux stratégies métacognitives dans les pratiques effectives se confirme par le biais des compétences les plus sollicitées par les questions sur les détails d'un texte et sur les connaissances préalables. Celles-ci recouvrent la dimension langagière et la dimension cognitive seulement (**Figure 76**). Ces dimensions touchent respectivement à des compétences linguistiques, à des compétences stratégiques et à des compétences référentielles. Chaque compétence œuvre dans le sens de la construction d'un niveau textuel-explicite décelé à partir des processus et des stratégies identifiés dans la section précédente. L'émergence de ce niveau de la compréhension est en étroite relation avec les questions posées qui connaissent une absence de questions sur la morale du texte, sur le raisonnement, sur l'image mentale, sur les questions interpellant le niveau implicite de manière générale. Ce constat est légitime notamment que le texte « le petit lion » recèle une morale en relation avec la nécessité de l'obéissance des parents. Néanmoins, dans la SP4, il n'a pas été enregistré au niveau des pratiques effectives un travail dans ce sens-là. Ceci peut s'expliquer probablement par le problème de déchiffrage enregistré chez les élèves (18E₄, 20E₈, 28E₄) et qui influe sur la représentation de l'enseignante. Celle-ci doit croire qu'un travail sur l'automatisme chez les élèves issus de milieux défavorisés est plus que nécessaire et préalable à tout travail sur le sens.

18-E₄ : le petit lion xxx+ un petit lion xxx+ le grande<M : la grande > la grande lionne mon/montre les+ les dents et personne+ et personne n'osse/ n'osserait <M : N'ose.> n'oss/ n'oserait passer le *dout <M : le bout> le bout du+ du doigt entre les barreaux de la cage+ le petit lion n'a pas peu+ de sa mère <M : n'a pas> peu <M : peur> peur de sa mère et il+ et il sait bien que n'est pas con/ contre lui qu'elle est en+ en colère+ c'est un+ c'est un petit lion bien+ bien gentil+ avec de gro/ grosses pattes et une + et une douce + petite tête bien ronde et dans cet/ et dans cette + tête+ il (n) y a rien d'autre que les très + <M : très beau> très+ très beaux rê/ rêves d'un+ d'un bra/ brave + petit+ petit lion

19-E₈ : le petit lion xxx <M : xxx> xxx un lion en cage+ la grande lionne+ lionne montre les+ les dents+ les dents et pre <M : personne> et personne n'ose/ n'ose <M : n'oserait> n'oserait passer le + bout + du + doigt entre + les ba/ <M : barreaux>, les bra/ <M : les ...> <E9 : barreaux> barreaux de la cage+le petit lion n'a+ n'a pas pour <M : n'a pas ? > peur+ peur+ peur de sa mère et il/ il/ et il sa/ <M : il> <E9 : sait> sait bien que + ce n'est + n'est pas contre+ contre lui + qu'elle/ qu'elle est en *colire <M : en co ?> <E4 : colère> <M : co/lè/re> colère+c'est un petit <M : fais la liaison !> c'est <E9 : c'est un> c'est un + petit lion + bien+ bien gentil + avec de gros + pattes et+ et une douce petite tête bien ronde + et dans cette tête il n'y/ il n'y a + rien + d'au/ d'autre qu <M : que> que les très beaux + rêves d'un/ d'un brave + petit + lion

28-E₄ : il entend + dans + l'ombre tr*omblant <M : reprend !> tromblant <M : dans l'ombre +troublant> troublant à *pein <M : à peine ... > à pein <M : reprend !> à peine + le *do <M : Le ... > le *do <M : le doux> xxx de la nuit+la lionne + qui + raconte à voix + *passe <M : à voix ...> basse *p[ɔ]r <M : pour↑> pour son petit les his/ les histoires de la jungle+ les ++ les ++ <M : aventures> les aventures des lions et sa voix *p[u]rt[u]+pourtant si menaç/ <M : prononce bien↑ SI> si menaç/ <M : si menaçante> si menaçante quand≠ elle *rougit <M : fais la liaison !> quand elle <M : quand ELLE> *r[e]git <M : rugit> *regit et douce comme le vent car/ <M : ca/ re/ ssant+il y a deux [s]> caressant le sable + du désert et chau/ et chau <M : et > et chaude comme le soleil de ces/de ces grands pays libres où il y a jamais xxx

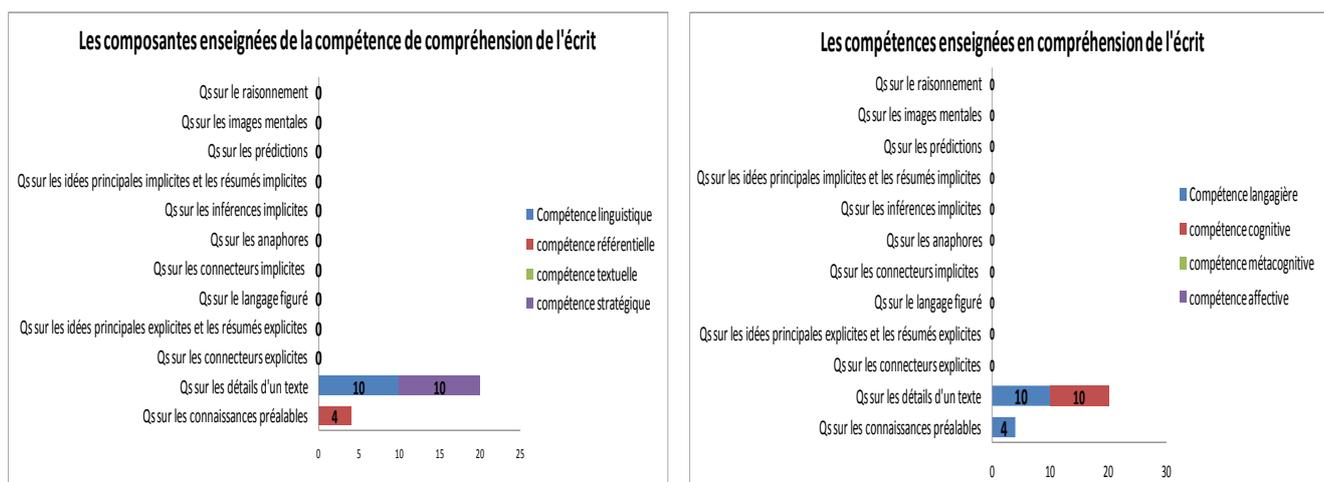


Figure 76 : Les compétences enseignées et leurs composantes par type de question

L'analyse des objets à travers les différents questionnements au niveau des quatre séances pédagogiques parvient à un usage unanime de la compétence textuelle relative au type de texte et à sa structure comme un cadre intégrateur de toutes les informations activées et de toutes les opérations en termes de stratégies et de processus ayant contribué à leur enclenchement. Néanmoins, les sollicitations de la compétence textuelle vont différer d'une séance à une autre en fonction du cheminement poursuivi et en fonction des questionnements. Au niveau de la SP1, il a été constaté, bien qu'en nombre très limité, des questionnements sur les anaphores, sur les inférences implicites, sur les idées principales explicites, sur le raisonnement et sur l'image mentale comme manifestation de l'usage de la compétence textuelle. Au niveau de la SP2, le questionnement mobilisant la compétence textuelle est centralisé sur les questions sur les idées principales explicites, sur les inférences implicites et sur le raisonnement et l'absence de questionnement sur les connecteurs ou les anaphores. Au niveau de la SP3, la compétence textuelle est présente à travers les questions sur les idées principales explicites et implicites, sur le raisonnement et sur l'image mentale. Ces questionnements visent à assurer la cohésion des informations réunies dans le cadre de schéma narratif.

Pour ce qui est de la SP4, la compétence textuelle est absente suite à un questionnement ayant privilégié seulement les informations locales et les connaissances préalables des lecteurs. Néanmoins, ce questionnement qui a tenté de reprendre le cheminement des étapes du récit, laisse croire que la compétence textuelle est sollicitée de manière implicite dans son volet relative seulement à la structure du texte. Les autres aspects assurant le maintien de la cohésion et de la cohérence de la représentation à construire tels que les anaphores, les connecteurs, etc. sont absents suite à un questionnement qui ne les a pas sollicités.

2.8. Les médiations dans les pratiques effectives

L'analyse des pratiques effectives de l'enseignement de la compréhension de l'écrit par le biais d'observation de classes ont permis d'identifier les objets qui sont au cœur du curriculum effectivement enseigné et dont la transmission s'est opérée implicitement par l'intermédiaire d'un questionnaire dirigé par les enseignantes lors d'échanges avec les élèves. Ces échanges méritent un examen plus fouillé afin de saisir le type de médiation apportée en faveur de l'équipement cognitif du jeune lecteur. Cette médiation qui recouvre la dimension sociale de l'enseignement - apprentissage de la compréhension de l'écrit est perceptible à travers l'étayage, l'enseignement collaboratif et les conflits sociocognitifs. Cet examen s'opère également à la lumière de l'enseignement explicite des stratégies (Gagné et Falardeau, 2012 ; Deschênes, 1991). Afin d'observer cette médiation, il est fait appel à deux niveaux d'analyse, en corrélation avec les gestes professionnels qui fondent l'enseignement/apprentissage de la littérature et de la lecture littéraire (Dufays, 2005) :

- La manière dont sont conduites les interactions (Decron, 2005, p.23) par les enseignants.
- Et les étayages (interaction de tutelles de Bruner, 1983) au profit du développement d'une lecture structurée, réflexive et autonome.

Suite à ces deux niveaux d'analyse, il est question de l'étude du rapport entre l'organisation des échanges et le soutien apporté aux élèves. Dans le cadre de ce rapport, il est supposable qu'un enseignement de la compréhension de l'écrit qui tend à extérioriser le cheminement du sens et les modalités qui y ont conduit n'est possible que si les pratiques effectives instaurent la relation interlocutive élève-enseignant en tant que « transaction didactique » (termes empruntés à Sensevy (2005, p.5) où l'élève est partie prenante, et que si elles considèrent les contenus comme « des objets transactionnels » (*ibid.*) obtenus au terme d'une négociation.

2.8.1. La relation interlocutive et les tâches de compréhension

L'examen de la relation interlocutive au niveau des quatre séances pédagogiques montre le recours à des tâches de compréhension de l'écrit en rapport avec l'activation des connaissances, la sélection et l'organisation d'informations ciblées, l'intégration de nouvelles informations, l'inférence d'informations implicites et le transfert et la production de connaissances. L'activation des connaissances antérieures au niveau de la SP1 sert d'*illustration pour saisir l'inconnu*. C'est le cas des quatre premiers épisodes où l'enseignante tente de restituer les connaissances des élèves sur le micro-ordinateur dans le but d'anticiper sur le contenu du texte (voir section 2.7.1.1.)

Les activations et les anticipations vont se faire par une remise constante des élèves dans le circuit de la compréhension

- en maintenant *leur motivation* par le *bais d'encouragement* (108M, 110M, 116M, 127M, 134M, 140M, 148M, 186M, 190M) pour leur

signifier qu'ils sont sur la bonne voie de la compréhension sans pour autant leur donner de réponses (124M).

108-M : très bien (rire) grand-mère est fascinée+ oui

110-M : oui ++ encore ++ sans lire le texte (l'enseignante parle en écrivant sur le tableau)

116-M : allez les autres

124-M : oui peut être++ hayat

127-M : (rit et écrit sur le tableau) les autres+++ alors +++ fairouz++ tu n'as rien à dire++ grand-mère se met à l'ordinateur ? oui

134-M : les autres

140-M : très bien + encore+ narimene

148-M : oui+khawla ++ allez < E, E, E, E... : madame+madame+madame> xxx tu dors+ oui hayet

186-M : oui+ apprend+oui

190-M : oui ! très bien+ oui

- en gérant leur frustration, par le traitement de leur erreurs (132 M, 179M) afin qu'ils ne s'égarerent pas de leur premier objectif et ne se démotivent pas par rapport à la tâche.

132-M : veut apprendre<E₁ : à utiliser l'ordinateur> très bien+ voilà+ ta phrase était incomplète + charaf

179-M : un autre ?< E, E, E, E... : repas> peut être+ tu veux dire recette fayrouz

- en demandant davantage de précisions par rapport à la réponse formulée au départ (122M, 142M, 153E₇, 156M, 157M, 168M, 179M, 196M, 206M)

122-M : qu'est-c(e) qu'elle cherche ? xxx cherche <E₁₁ : des informations>

142-M : très bien++comment elle prend/ comment elle retire l'information de l'ordinateur+ oui yazid

153 E₇: madame+ avec qui ?

156 -E, E, E, E... : madame+ madame +madame < M: pourquoi pas vos grands-mères ils n'utilisent pas l'ordinateur ?><E_x : je ne sais pas>

157-M : tu (ne) les as pas vu+ oui +ouafa !

168-M : elle cherche des filmes ? < E₇, E_x... : madame+ madame > oui

179-M : un autre ?< E, E, E, E... : repas> peut être+ tu veux dire recette fayrouz

196-M : sur quoi ?

206-M : elle travaille < E_x: madame+ avec le+ euh>oui<E₇ : madame+ c'est une grand-mère> pourquoi vos grands-mères ne travaillent pas ? vos grands-mèr/ vos grand-mères +elles sont encore jeunes+ elles n'ont pas soixante ans ! donc+ elles travaillent toujours+peut être qu'elle utilise l'ordinateur pour travailler+oui roya

- en gérant les réponses formulées afin d'éviter les répétitions (130M, 138M, 166M, 171M, 175M, 181M)

130-M : oui+ on a déjà++euh< E, E, E, E... : madame+ madame+ madame > ça+ oui

138-M : très bien+ donc+ c'est pratiquement /ça rejoint l'idée de charaf + elle veut apprendre euh +à utiliser l'ordinateur+oui+euh oui

166-M : oui+ c'est la première fois+ oui+ oui ra /ranya+ tu passes au< E, E, E, E... : madame+ madame+ madame> tableau+oui

171-M : la vie des animaux+ oui<E₇: et sur leurs nature >

175-M : ah! tu l'as vu+ tu as vu+attention ! tu triches (rire) oui mohamed <E₁ : madame+ c'est techno+ c(e) (n)'est pas te[[chno (rire)>techno+ c'est techno+ oui

- en apportant des informations complémentaires aux réponses fournies par les élèves (146M, 177M, 206M, 211M)

146-M : très bien+ oui+ pa(r)c(e) que les grands-mères en général+ elles sont douées pour la cuisine< E, E, E, ...xxx>amira++tu n'a rien à dire ?+++oui

177-M : des amis+ oui peut être elle veut avoir des relations+ oui (rire)

206-M : elle travaille < E_x: madame+ avec le+ euh>oui<E₇: madame+ c'est une grand-mère> pourquoi vos grands-mères ne travaillent pas ? vos grands-mèr/ **vos grand-mères +elles sont encore jeunes+ elles n'ont pas soixante ans ! donc+ elles travaillent toujours+peut être qu'elle utilise l'ordinateur pour travailler+oui roya**

211-M : bien+ donc+ça va les enfants <E₇: madame+ est-c(e) qu'on peut dire euh+ la grand-mère utilise la/ l'ordinateur pour la musique+ euh pour se détendre euh +un peu> oui bien sûr qu'on peut l(e) dire <E₅: madame euh+ euh > la musique ça détend+ oui+ oui charaf j(e) t'écoute

- en *rappelant la question au moyen de postures énonciatives questionnantes* (127M) et *incitatives* (118M, 148M) afin d'obtenir davantage d'interprétations comme c'est le cas pour la SP1 (33 réponses formulées) et afin d'explicitier la tâche (118M).

118-M : observez bien le titre++ relisez-le !

127-M : (rit et écrit sur le tableau) les autres+++ alors +++ fairouz++ tu n'as rien à dire++ grand-mère se met à l'ordinateur ? oui

148-M : oui+khawla ++ allez < E, E, E, E...: madame+madame+madame> xxx tu dors+ oui hayet

- en recourant aux pairs de l'élève pour trouver une solution au problème posé (181M).

181-M : oui+ et vous a dit tout à l'heure+euh+ qui a dit euh +cherche euh < E, E, E, E...: d'est mohamed> c'est mohamed+oui +rayane+

L'activation des connaissances antérieures des élèves qu'elles soient de contenu ou linguistique comme nous l'avons relevé dans les sections (2.6.1 et 2.7.1), sont intégrés aux informations textuelles afin de construire une représentation du texte. Pour permettre aux élèves d'accéder à son contenu (476M), l'enseignante opère à partir d'une comparaison entre un état initial témoignant de la non-modernité de la grand-mère (478M) et un autre état qui assiste à son évolution vers le modernisme (477M). Pour rendre compte de cette évolution, elle œuvre à partir d'un rappel du début de l'histoire (478M) en impliquant les élèves par une recherche de la phrase confirmant l'état initial de la grand-mère (478M). Suite à la réponse d'un élève montrant qu'au début grand-mère n'était pas pour la modernité (479M), l'enseignante rappelle à cet élève qu'à la fin, ce personnage essaye d'accéder à cette modernité (480M) en illustrant avec des exemples tels que l'usage du micro et le fait de vouloir se connecter. Elle tente par la suite d'attirer l'attention des élèves suite à la reprise de la réponse par un autre élève (481M) sur la nature du mot « particulièrement » (484M, 485M)) dans le but d'enclencher les spécificités qui font que cette grand-mère ne relève pas de l'époque actuelle (487 E₁).

L'enseignante ne se limite pas à ces réponses. Elle relance les élèves, notamment ceux qui n'ont pas participé (488M, 492M), à donner leur avis sur cette grand-mère afin d'obtenir des informations supplémentaires. Pour les aider à répondre, elle procède par comparaison avec leur grand-mère (488M) et en fournissant des informations complémentaires à leur réponse (494M).

476- M : s'impatiente très bien+ alors+ **que pensez-vous de cette grand-mère ?** <E₁: elle est mod/>je lève le doigt +rayane

477- E₁: **elle est moderne**

478- M : très bien+ et **dans le premier paragraphe+ on dit qu'elle n'est pas vraiment moderne ! trouvez-moi la phrase qui montre qu'elle n'est pas moderne** <E, E, E, E...: madame+madame+madame > xxx **qu'elle n'aime pas la modernité+ n'aime pas le pro**

- grès ? oui ouafa++ toi +tu dis qu'elle est moderne++ oui +elle se/ elle veut être moderne+mais dans ce paragraphe+ on nous a dit que la grand-mère n'aime pas les progrès ?
- 479- E₃ : **grand-mère n'est pas particulièrement moderne**
- 480- M : très bien+ **mais à la fin on devine** +elle a raison +ranya+ **la grand-mère veut être moderne puisqu' elle veut utiliser l'ordinateur+ se connecter** +oui
- 481- E₁₀ : madame euh+ **la grand-mère + euh n'est pas par/particulière +euh moderne**
- 482- M : reprends
- 483- E₁₀ : **particulièrement moderne**
- 484- M : **quelle est la nature de ce mot particulièrement ?**<E, E, E, E... : madame+madame+madame> oh ! karine<E, E, E, E... : madame+madame+ madame > oui
- 485- E₃ : **adverbe**
- 486- M : très bien+ oui
- 487- E₁ : **grand-mère n'est pas particulièrement moderne++elle a peur de retenir dé/ dé/ l'arg/l'arge**<M : reprends de/ de> <E, E, E₁₇ : madame+ madame+ l'argent> <M : avant l'argent je sais xxx c'est juste><E, E,... : retirer ><M : oui retirer> **retirer de l'argent avec la carte LCA+ aider à conduire xxx elle déteste la musique techno**<E, E, E, E... : madame+ madame+ madame > euh se xxx++se promener à pieds+ **écouter des disques+ lire des livres**
- 488- M : bien+ **il (n) y a que ranya qui a donné son avis sur cette grand-mère++ que pensez-vous de cette grand-mère ? est-ce que vos grands -mères utilisent l'ordinateur?**<E, E, E,... : non+ non+ non> oui+ **est-ce que ta grand-mère utilise l'ordinateur ?** <E₇ : euh [je] pas euh+ euh elle n'est pas euh>oui mehmoûd
- 489- E₁₉ : madame+ **elle+ elle euh +cherche des recettes**
- 490- M : OUI
- 491- E₅ : madame+ c'est +euh grand-mère **veut comprendre comment + euh on utilise l'ordinateur**
- 492- M : très bien+oui+ oui hayet ++ **qu'est-ce que tu penses de la grand-mère? tu n'as rien à dire sur la gran/ ?**
- 493- E₄ : elle (ne) l'aime pas l'euh+ **elle n'aime pas la technologie**
- 494- M : elle n'aime pas la technologie+ **mais à la fin+ elle a acheté l'ordinateur+ elle s'est mis/ euh+ elle/ elle/ veut apprendre**<E₇ : madame+ madame euh+ moi +**ma grand-mère +elle +euh+ elle fait euh+ les jeux** euh+ les mots croisés>très bien+ **ta grand-mère est instruite+ oui**
- 495- E₁₇ : ma grand-mère n'utilise pas l /euh l'/euh+ **l'ordinateur+ mais ma mère et moi** +euh
- 496- M : très bien+oui

Contrairement à la SP1, la SP2 ne connaît pas une activation des connaissances qui œuvre dans le sens de découvrir l'inconnu. Il est plutôt question de rappeler des connaissances relatives aux genres textuels afin de définir ou afin de délimiter le cadre d'organisation des informations recueillies tout au long du processus interprétatif (voir section). Ce rappel concerne des connaissances sur les types de texte les plus enseignés (38M, 40M). En procédant ainsi, l'enseignante aspire à enclencher par comparaison entre ces deux typologies (42M, 44M, 46M), le « schéma cognitif » du texte narratif. Afin de les aider à restituer la structure du schéma narratif, elle mise sur l'intention communicative dans le texte narratif (51M) et sur l'explicitation de l'indice introduisant généralement un texte qui raconte une histoire (62M).

- 38-M : bon↑ d'abord+ est-c(e) que ce texte ++ **est narratif+ documentaire ou explicatif ?** < E, E, E... : madame+ madame+madame>xxx ne criez pas <E, E, E. : madame si (il) vous plait> maroua
- 40-M : c'est un texte documentaire ?laissez-la+ **pourquoi c'est un documentaire ?** ++ < E, E, E... : madame+ madame+ madame>je répète +**est-c(e) que ce texte + est narratif+ documentaire ou explicatif ?** < E, E, E... : madame+madame+madame>**vous avez déjà vu les trois textes !**<E, E, E... : madame+ madame+madame>oui
- 42-M : **est-c(e) que c'est un texte explicatif ?** <E, E, E... : madame+ madame+ madame> oui

44-M : le texte est narratif+ pourquoi ? dans le texte explicatif qu'est-c(e) qu'on fait exactement ? dans le texte explicatif ? qu'est-c(e) que j'ai dit ? dans le texte explicatif + on explique+ et dans le documentaire+ qu'est-c(e) qu'on fait ?

46-M : est-c(e) qu'on donne des informations dans ce texte ?

51-M : non+ **on rapporte une histoire+ et quand je rapporte une histoire donc c'est un texte ?**

62-M : regardez marwa+ tout à l'heure j'ai posé la question +est-c(e) que le texte est narratif+ documentaire+ ou explicatif+ le texte commence par+ il y avait une fois+ quand le texte+ quand vous trouvez + il y avait une fois+ c'est un texte narratif+ c'est-à-dire on va narrer+ raconter une histoire+ d'accord ? qui s'est passée bien longtemps+d'accord ? **où vivaient le canari et l'éléphant ? où vivaient/ où vivaient-ils ?** oui sawsane

Au niveau de la SP3, l'activation des connaissances au moyen d'interrogation directe et par l'intermédiaire du paratexte ne serve pas d'illustration pour accéder à l'inconnu par le biais de l'anticipation. Par ailleurs, l'accès à l'inconnu s'est opéré par l'intermédiaire des types d'inférences établies au niveau de chaque étape du récit (voir section 2.7.3.). Pour la situation initiale, il est question par le biais d'un rappel des connaissances sur les insectes (sous épisode interprétation « insectes ») et sur les couleurs des fleurs (épisode interprétation « les fleurs »), d'identifier les personnages avec leur description et d'établir les liens qui les unissent (comparaison entre les couleurs des fleurs et les couleurs des papillons).

7- M : c'est k+ seghin++ alors+ regardez++ les enfants+ le ti/ le titre !+ trois papillons++ les papillons+ c'est quoi ? ++ les papillons+ c'est quoi ? **c'est de la nourriture ?**

28-M : **qui peut la corriger ?** on dit +de papillons ?

42-E₁ : les personnages de ce texte +c'est+ euh+ les trois papillons+ euh+ la tulipe d'or < M : le ?> la tulipe d'or < M : le↑ oui wissem+ **corrige-le !>**

51- M : **c'est des fleurs++ est-ce que vous connaissez d'autres fleurs ?**

52- E₁₃ : le jasmin

53- M : le jasmin+ très bien !

54- E₁₅ : la rose.

55- M : la rose++ très bien ! c'est des noms de++ fleur+ les enfants↑ vous allez lire le premier paragraphe+ et **vous allez me dire quelle relation ++ d'abord+ vous allez me dire où sont ces trois papillons ?** où sont-ils ? **est-ce qu'ils sont ici dans la classe ?**

59- E₁₇ : sont-ils à <M : on dit sont-ils ? **qui veut la corriger>**

61-E₁₇ : ils sont+ ils dans l'abri <M : ils sont ?> dans l'abri <M : ils sont ++ dans l'abri↑ **c'est juste ce qu'elle dit>** <Es : madame+ madame+ madame +>

65-M : **sont dans la prairie+ que font-ils ?** que font-ils ?

66-E₈ : madame+ madame+ madame ++ <M : **ils mangent ?>** madame+ madame+ madame +

71- M : très bien ! les papillons jouaient dans la prairie+alors+ **quelle relation lie ces trois papillons ?** quelle est leur relation ? c'est des frères ? c'est des/

79- M : les trois papillons sont des amis+très bien !alors+ regardez ! observez les phrases du premier paragraphe+ l'auteur a comparé les trois papillons à quoi ? **les trois papillons ressemblent à quoi ?**

91-M : à des fleurs+ à votre avis+ pourquoi il comparé+ les+ euh+ les trois papillons à des fleurs ? pourquoi ? **pourquoi il (ne) les a pas comparés à des arbres ?** à des/ euh ?

94-M : parce qu'ils se posent sur les autres fleurs+ **c'est tout ?**

95-E₂₂ : parce que les trois fleurs beaux+ et les trois papillons belles

96-M : **ah ! les trois papillons sont beaux +et les trois fleurs sont belles+encore+** wissem !

97-E₁₃ : car les trois papillons ont la même couleur des fleurs

98-M : ils ont la même couleur des **fleurs+c'est-à-dire que les papillons sont multicolores comme+ comme les fleurs+** alors ++ euh+ les papillons jouaient dans la prairie+on est d'accord+soudain +qu'est-ce qui se passe ? regardez le premier paragraphe

Ce rapport est le fil conducteur tout au long du texte pour expliquer les différentes acceptations et les différents refus d'abri des papillons mouillés. Pour la phase des événements, l'enseignante s'attache à aider les élèves à relier l'élément perturbateur (98M) avec les causes de la recherche d'un abri (104M) et avec la

signification de « lourdes gouttes ». L'idée est qu'ils parviennent à saisir le degré d'intensité de la pluie. Pour cela, elle procède par une simplification de la tâche qui consiste à revenir sur les événements précédents en les reformulant (100M). Ensuite, elle invite les élèves à chercher la définition du mot « abri » à partir du dictionnaire (111M, 113M). Cette stratégie cognitive est appuyée par des informations complémentaires sur le sens du même mot (122M). Enfin, elle interroge les élèves sur le sens de l'expression « lourdes gouttes » (183, 199M) après avoir facilité la compréhension du mot « voltigèrent » (196M).

98- M : ils ont la même couleur des fleurs+c'est-à-dire que les papillons sont multicolores comme+ comme les fleurs+ alors ++ euh+ les papillons jouaient dans la prairie+on est d'accord+soudain +**qu'est-ce qui se passe ?** regardez le premier paragraphe

100-M : **il faisait beau+ ils jouaient et subitement** xxx

102-M : à l'abri+ très bien+ répète

104-M : **pourquoi ? pourquoi +ils cherchent à se mettre à l'abri ?**

109-M : oui+très bien ! parce que soudain la pluie tombe+mais+ c'est quoi un abri ? la pluie commence à tomber et ils cherchent un abri+ c'est quoi un abri+ hein ?

111-M : les autres+ **cherchez-moi le mot abri dans le dictionnaire** + cherchez le mot abri dans le dictionnaire

113-M : **cherchez dans le dictionnaire ! VITE !** ++ xxx abri+ le mot abri

122-M : alors+ regardez ! le synonyme d'abri c'est bien un + re+fu+ge+**on peut dire aussi+ une ca/chette+ une ca/chette+ une ca/chette**+ d'accord ? alors+ les enfants ! toujours+ euh+ regardez toujours le deuxième paragraphe+ et vous allez me dire+ les papillons cherchaient un abri mais ils demandent l'aide de qui ?

183-M : **qu'est-ce qu'on entend par les lourdes gouttes ?**

196-M : il veut rester avec ses amis +ils veulent rester ensemble+ alors+ les enfants+euh+vous allez me dire maintenant++vous allez observer cette phrase du troisième paragraphe + et les trois papillons voltigèrent sous les lourdes gouttes+ **voltigèrent+ça vous rappelle quel verbe ?**

197-Es: madame+ madame+ madame

198-E₂₄: vol/ <M: vo> voler

199-M : voler+ très bien+ voltigèrent sous les lourdes xxx ++ **les lourdes xxx qu'est-ce qu'on entend ici par les lourdes gouttes ?**

202-M : **les lourdes gouttes+ c'est la pluie**+ c'est + la + pluie+ alors+après que les papillons ont demandé l'aide+ ils ont demandé l'aide de la marguerite c'est tout ?

L'enseignante va également aider les élèves à saisir le sens de la réponse adressée au papillon rouge (269M) qui nécessite une mise en relation avec les réponses précédentes destinées aux deux premiers papillons (le blanc et le jaune). Pour y parvenir, elle simplifie la tâche en reformulant la consigne selon les propositions faites au papillon blanc et au papillon jaune (270M) et en demandant de relever la phrase confirmant la proposition du coquelicot rouge (276M)

269- M : pour le papillon rouge+**qu'est-ce qu'on entend ici par ces phrases+ passe encore pour le papillon rouge + hein?**

270- E₂₂ : je ne puis <M : ah+ non ! écoutez ! oui <E₂₂ : xxx> <M : écoute ! passe encore pour le papillon rouge ++ alors+ **qu'est-ce qu'elle a proposé au papillon rouge ? est-ce qu'elle a accepté d'abriter tous les papillons↑ ou elle a choisi un seul↑**

271- Es : madame+ madame+ madame

272- M : oui

273- E₄: elle a choisi un seul

274- M : lequel ?

275- E₄ : le papi/ euh+ le papillon rouge

276- M : cherche la phrase qui le montre ! les autres+ **cherchez-moi la phrase qui montre +qu'elle a accepté +d'abriter que le papillon rouge !**

277- M : oui+ xxx

278- E₁₅ : je ne puis + dit la fleur+ euh+ d'un rouge+ euh+ éclatant+**passé encore pour le papillon rouge**

279- M : qui les autres+ euh+ cherchez ailleurs + **que les autres +cherchent ailleurs+très bien+enfin+enfin+ est-ce que les papillons ont trouvé+ ont trouvé un refuge+ un abri ? xxx**

La phase de dénouement se voit elle aussi enrichie par une inférence sur la nature de l'abri (283M) par l'introduction d'une proposition (283M) qui permettra d'enclencher la réponse juste (284M). L'identification de la nature de l'abri est enrichie par ces principales caractéristiques (285M) et qui sont dégagées au moyen d'activation de connaissances linguistiques relatives à l'adjectif (285M). Pour que les élèves ne s'égarer pas, l'enseignante attire leur attention sur le fait qu'il faut relever ces adjectifs à partir du texte (287M). Son aide va continuer dans le but d'avoir plus de précisions quant à la densité des feuilles de l'arbre trouvé. Ces informations complémentaires sont à chercher auprès de la racine du mot « feuillées » (292M)

283- M : ils ont trouvé l'abri sous un grand peuplier+ alors+ le peuplier+ c'est quoi ? **c'est une fleur ?** manel

284- E₁₀ : le grand peuplier est/ est un/ un grand arbre

285- M : est un grand arbre+alors+comment on a qualifié le peuplier ? **quels sont les adjectifs qu'on a utilisés pour le peuplier ?**

286- Es : madame+ madame+ madame

287- M : **dans le texte+ toujours+xxx**

288- E₁ : grand

289- M : **grand+ c'est tout↑**

290- Es : madame+ madame+ madame

291- M : oui

292- E₂₂ : euh+ euh+ euh+ ses branches feuille <M : feuil ? **feuillées+ses branches feuillées+ c'est-à-dire↑ feuillées+ on entend quel mot ?>**

293- Es : madame+ madame+ madame

294- E₂₀ : feuille

295- M : **c'est-à-dire+ ses branches avaient beaucoup++<Es : de feuilles>des feuilles+très bien+alors+ les enfants+ après+ euh+ maintenant+ vous allez me dire quel est le type de notre texte ?**

L'enseignante va continuer à apporter son soutien aux élèves afin qu'ils parviennent à organiser les informations recueillies tout au long du texte. Dans ce sens, elle procède par un rappel des caractéristiques du texte narratif (303M). Celles-ci se font à partir de l'identification de l'intention de communication en comparaison avec celle du texte informatif (305M). Suite à une réponse donnée par un élève, l'enseignante exige des informations complémentaires sur les séquences descriptives (309M, 321M), sur leur présence effective dans le texte au moyen d'exemples (311M) et sur les outils permettant la description (313M, 315M, 317M). Elle continue de dégager les spécificités du texte narratif en délimitant le nombre d'étapes qu'il comporte (323M) et en explicitant les caractéristiques de la situation initiale et de l'évènement perturbateur (328M).

303-M : c'est un texte narratif +**dans un texte narratif+ on trouve quoi ?**

305-M : **est-ce qu'on trouve des informations ? est-ce qu'on trouve une histoire ?**

309-M : **pourquoi est un texte descriptif ?**

311-M : des descriptions↑ **tu vas nous montrer quelques descriptions**

313-M : **on décrit avec quoi ?**

315-M : **quels sont les mots qu'on utilise pour décrire ?**

317-M : la couleur du papillon+ **c'est quoi ces mots-là ?**

321-M : c'est des adjectifs qualificatifs +dans ce texte narratif +on trouve de la ? des/cr/iption+il y a de la description+ et **est-ce qu'il y a une histoire ? est-ce qu'il y a une histoire ?** manel

323-M : c'est une histoire ou un conte+ très bien+c'est une histoire ou bien un conte+ alors les enfants+ qu'est-ce qu'on va faire maintenant ? **cette histoire+ on a trois parties dans cette histoire+on a trois parties+ on va essayer de limiter les trois moments de cette + de cette histoire+d'abord+ la première situation+ la situation <Es : initiale> initiale+ oui+ (bruit) +très bien+ voilà+développement des évènements <Es : La situation finale> oui+ c'est la situation <Es : finale> finale+très bien (bruit)+ on va limiter la première situation <Es : madame+ madame+ madame.> commence par quel mot+par quel mot ?les autres↑**

328-M : très bien↑ trois papillons jusqu'aux autre <Es : fleurs> fleur↑ alors+comme on a l'habitude de faire+ **la situation initiale+ tout va bien+ tout est calme+ alors+ qu'est-ce qui se passe ?**

334-M : la situation finale↑

337-M : très bien+alors les enfants+ on a dit que c'est une histoire+et dans cette histoire+ il y a une morale+ qu'est-ce qu'on tire de cette expérience+ de cette expérience de ces trois papillons ?

Comme dans la SP2 et dans la SP3, les connaissances activées au niveau de la SP4 ne servent pas à saisir l'inconnu par anticipation mais entrent plutôt dans la construction de l'inférence implicite relative au lieu où se trouvent le petit lion et sa mère. Pour cela, elle sollicite les élèves à identifier l'endroit où sont mis les deux animaux (9M). Au regard des difficultés de déchiffrage relevées chez les élèves, elle les invite à reprendre la lecture du paragraphe (17M, 19M) incluant la réponse produite (15E₆, 16E₇). Ensuite, elle procède à une activation des connaissances des élèves sur le lieu où se trouvent habituellement les lions (21M).

9-M : bien ↑ le petit lion et sa mère+ où sont-ils ? + ils sont où ?

15-E₆ : <M : le petit lion> le petit lion dans <M : est> est dans+ le petit lion et sa mère est<M : sont> le petit lion et sa mère+euh+ sont dans la cage

16-E₇ : le petit lion <M : et sa mère> et sa mère dans <M : sont> sont dans la cage

17-M : le lion et sa mère sont dans des cages+ bien !on commence la lecture+ asma+ lis le premier paragraphe

19-M : xxx+ reprend le premier paragraphe !

21-M : bien + habituellement+ xxx où vivent les lions ? ici+ dans ce texte+ nous avons vu les lions dans des cages+ le petit lion et sa mère sont des cages+ euh+ sont dans des cages+habituellement où vivent les lions ?

Ce rappel de connaissances se fait au moyen de la reformulation de la consigne (25M). Par ailleurs, afin de distinguer le personnage qui s'est enfui du personnage qui est resté dans la cage, elle demande aux élèves de repérer dans le texte et plus exactement dans le deuxième paragraphe, des adjectifs. Ce repérage, en fin de compte, prépare la prochaine question qui, par le biais de l'identification des parties du discours (groupe prépositionnel de lieu) (46M), vise à dégager le lieu vers lequel s'est échappé le petit lion. Et afin de mieux cerner cette unité linguistique, elle explicite par le biais de l'exemplification (50M), ce qu'est un groupe propositionnel de lieu. L'enseignante avance dans sa quête du sens du texte en interrogeant les élèves sur les motifs de la fuite du petit lion (50M). Ces informations sont extraites à l'aide de reformulation de la consigne (52M), de demande d'informations complémentaires (54M, 56M) et par la gestion des réponses des élèves afin d'éviter les répétitions (59M).

25-M : la savane+bien ! + **les lions se trouvent dans les cages+où est-ce qu'on trouve les cages là où il y a des animaux ? comment s'appelle le lieu où on trouve le/ les animaux dans des cages ? comment il s'appelle ce lieu ?**

29-M : bien + dans ce paragraphe+xxx **les adjectifs qualificatifs ?cherchez un adjectif qualificatif dans le deuxième paragraphe**

46-M : bien+dans **la première partie du dernier paragraphe+cherchez un groupe nominal prépositionnel de lieu ↑ un groupe prépositionnel de LIEU+ oui+ aymen**

50-M : très bien + je pose la question +où ?+ **pour trouver le groupe nominal prépositionnel de lieu+ on dit +au milieu d'un jardin public de la ville+ est un groupe prépositionnel de lieu+maintenant+la dernière partie du paragraphe trois+ que veut le petit lion en quittant sa cage ? xxx le petit lion+ il s'est sauvé+ **il s'est sauvé pour voir +++ qu'est-ce qu'il veut voir ?****

52-M : il s'est sauvé pour entendre le chant de l'oiseau ou bien de l'oiseau moqueur xxx **pourquoi il s'est sauvé ?**

53-E₅ : il s'est sauvé pour aller voir le grande ! le grand paysage

54-M : **pour aller voir le grand paysage+ bien !quoi d'autre ?**

55-E₄ : il s'est sauvé pour voir tous les oiseaux aux di/ di/ dignes couleurs

56-M : bien ! il s'est sauvé pour voir les oiseaux aux dignes couleurs+oui+ **ensuite+ il y en d'autres**

59-M : c'est+ **nous avons dit qu'il s'est sauvé pour aller voir le grand paysage**

2.8.2. Quels savoirs en construction ?

L'analyse de la relation interlocutive entre l'enseignante et les élèves au niveau des quatre séances pédagogiques s'accorde sur le fait du recours des enseignantes aux stratégies socio-affectives qui se manifestent par les différentes sollicitations telles que la demande d'informations supplémentaires, la relance des élèves sans donner de réponses, les différents balisages et les différentes corrections des réponses. Le recours aux pairs relève aussi de ce type de stratégie. Cela signifie que les objets qui sont au cœur de chaque transaction ne s'acquièrent qu'au terme d'une négociation initiée par l'enseignante. Néanmoins, il y a lieu de s'interroger sur ce qu'instituent (Jorro, 2004) précisément ces sollicitations d'une séance pédagogique à une autre.

Au niveau de la SP1, l'enseignante s'est attachée à faire une mise au point sur la motivation des élèves qui est une stratégie très importante pour la continuité du processus interprétatif. Elle est perceptible à travers les différents encouragements et les différentes incitations. Tel est également le cas pour la gestion de la frustration par le traitement des erreurs qui permet de laisser les élèves toujours dans le circuit de la compréhension. Elle s'est donnée aussi pour tâche la vérification de l'atteinte des objectifs de la compréhension au moyen de demande de précisions aux élèves et en appuyant leurs réponses par des informations complémentaires. La gestion des réponses œuvre également dans le sens de conduire les élèves à réaliser les buts visés. Par ailleurs, il y a lieu de noter le recours de l'enseignante à la simplification de la tâche qui consiste à construire une représentation du texte en la scindant en plusieurs sous-tâches (rappel situation initiale, comparaison avec la situation finale, recherche de phrases, etc.). Ce qui relève de la vérification de la réalisation de la tâche, une stratégie qui consiste à aplanir les difficultés dans une perspective de réajustement.

Pour la SP2, l'enseignante, pour restituer la structure du texte narratif, procède par une simplification de la tâche par le biais d'une mise en œuvre d'une stratégie relative à l'identification de la tâche. Cette identification s'opère par une comparaison à d'autres textes et par la saisie de leurs caractéristiques. Ce qui permet de filtrer l'information par élimination jusqu'à l'arrivée à la bonne structure. Par ailleurs, il y a lieu d'attirer l'attention sur le recours à la fonction explicative de l'usage d'une stratégie appartenant à la catégorie des stratégies d'organisation de l'information.

Au niveau de la SP3, afin de permettre l'établissement d'inférence, l'enseignante a encore une fois recours à la simplification de la tâche comme principal étayage permettant leur élaboration. Cette diminution de la complexité de la tâche s'est opérée au moyen de reformulation des informations repérées, de définitions de mots et d'attribution d'informations complémentaires. La fonction explicative est également présente au niveau de cette séance et concerne les étapes du récit. L'élaboration d'inférence implicite est le même objectif poursuivi au niveau de la SP4. Pour inférer les éléments de la situation initiale, l'enseignante mise sur la simplification de la tâche au moyen de reformulations de la consigne, d'exemplification et de demande d'informations complémentaires.

Au terme de cette synthèse qui revient sur les savoirs construits en cours de la lecture des textes, il s'avère l'existence d'un usage de la dimension métacognitive de la compétence de compréhension mise en œuvre principalement pour la facilitation de l'accès au sens et pour l'évaluation de la saisie du sens. Cette dimension contribue aussi au maintien de la motivation et dans la régulation de la compréhension à travers les différentes procédures mises en place par chaque enseignante. En outre, l'émergence de la fonction explicative de certains aspects de la compréhension renvoyant à la construction du sens, laisse supposer la possibilité de rendre transparent l'ensemble des savoirs mis en circulation et qui sont en rapport avec les connaissances conditionnelles. Il est clair que la métacognition, bien qu'apparaissant de manière implicite aux yeux des élèves, a joué un rôle très important au regard des différents étayages touchant aux tâches de la compréhension et qui en même temps contribuent à l'évaluation de la compréhension.

3. L'évaluation de la compréhension de l'écrit en classe

L'analyse des pratiques effectives dans son volet « enseignement » a révélé la présence de l'évaluation comme étape de la compréhension au niveau de chaque séance pédagogique. Celle-ci, d'une séance à une autre, prend des formes différentes et se donne des objets d'évaluation différents et partiellement compatibles avec les objets fixés par les pratiques prescrites. Pour la SP1, l'évaluation est sommative dans la mesure où elle parvient à la fin de la compréhension et elle a pour objet l'accès à représentation mentale construite par les élèves au moyen du schéma narratif. Elle a également pour objet la compétence référentielle touchant aux vertus du micro-ordinateur.

Le même type d'évaluation ainsi que les mêmes objets sont repris au niveau de la SP2, en d'autres termes l'accès à la représentation mentale construite et la compétence référentielle. La SP3 connaît également une phase d'évaluation sommative mais qui s'articule autour de la compétence textuelle au moyen d'un rappel des différentes phases du récit. La SP4 va déroger quant à l'objet évalué qui, dans le cadre d'une évaluation sommative, va porter sur la compétence linguistique. Par ailleurs, il y a lieu de préciser la présence d'une évaluation continue relative à la réalisation de la tâche et à l'atteinte des objectifs présente au niveau des quatre séances.

L'ensemble de ces constats relevés dans l'enseignement confirme non seulement le caractère indissociable de l'évaluation ce processus, mais révèle aussi des objets d'évaluation au niveau de la SP1 et de la SP2 tenant compte de la totalité des composantes de la compétence de la compréhension (linguistique, textuelle, référentielle et stratégique) et des différents niveau de la représentation mentale. En revanche, les objets évalués au niveau de la SP3 et de la SP4 ne dérogent pas quant aux objets définis par les pratiques prescrites et qui renvoient à la compétence linguistique et à la compétence textuelle relative à la structure des textes. Les objets identifiés dans le cadre des pratiques effectives de l'enseignement de la compréhension de l'écrit vont être comparés avec les objets qui sont au cœur des pratiques effectives de l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Ces pratiques vont être examinées à partir des épreuves de la classe.

3.1. Les épreuves d'évaluation de la compréhension de l'écrit en classe

À travers les épreuves de l'évaluation de la compréhension de l'écrit, il est question d'aborder les critères d'analyse retenus dans le cadre du dispositif, en l'occurrence les objets d'évaluation, le système d'évaluation, les supports, les méthodes d'évaluation, et les situations-évaluation. Ces critères sont analysés à partir des épreuves recueillies auprès des quatre classes déjà observées lors de l'activité de compréhension de texte. Pour chaque classe, il a été recueilli une épreuve ayant pour texte support le type narratif. L'ensemble des épreuves recueillies s'élève à quatre épreuves avec 23 questions. Les principales caractéristiques relatives à ces épreuves sont résumées dans le tableau suivant :

Ecole	Milieu	Epreuve 1		
		Code épreuve	Titre du texte	Nombre de questions
Kadi Boubakeur	Urbain/ favorisé	EPR 1 NARR	La lecture	06
Rouibeh Omar	Urbain/ défavorisé	EPR 2 NARR	Basil, le chat	06
Khantoul Chaâbane	Semi-rural/ favorisé	EPR 3 NARR	Les petits bricoleurs	06
Bouchriha Ahcene	Rural/ défavorisé	EPR 4 NARR	La lecture	05
Totaux				23

Tableau 37 : Les épreuves d'évaluation de classe

3.2. Les textes supports

Avant d'identifier les objets des pratiques effectives de l'évaluation de la compréhension de l'écrit, il est important au préalable de porter un regard sur les textes supports composant les épreuves afin de déterminer leurs caractéristiques.

L'épreuve d'évaluation de l'école issue du milieu urbain/favorisé (EPR1 NARR dorénavant) est la même épreuve que celle proposée par le ministère. Elle a pour support, un texte intitulé « la lecture ». Il s'agit d'un texte narratif qui retrace l'histoire d'un individu avec la lecture et comment il a appris à aimer cette activité depuis son jeune âge. Pour l'épreuve d'évaluation destinée à la classe issue du milieu défavorisé/urbain (EPR2 NARR), elle englobe un texte narratif intitulé « Basile, le chat ». Ce texte retrace l'histoire d'un chat appelé Basile et qui n'arrive pas à chasser des souris. Cette incapacité fait que les autres chats se moquent de lui. Ce qui l'oblige à faire appel à son cousin le chat appelé Ignace afin de se venger de ces moqueurs. L'épreuve d'évaluation concernant le milieu semi-rural/défavorisé (EPR3 NARR) a comme support un texte dialogué intitulé « les petits bricoleurs ». Ce texte a pour thème l'entraide entre les membres de la famille, le père et ses enfants. Pour ce qui est du texte de l'épreuve réservée à la classe issue du milieu rural/défavorisé (EPR4 NARR), il relève du type narratif et a pour titre « la lecture ». Cette épreuve reprend le même texte que l'EPR1 NARR et que le modèle proposé par le ministère de l'éducation nationale en le reformulant et en modifiant l'ensemble des questions.

Ecole Kadî Boubakeur **Devoir du mois d'avril (5^{ème} AP)**

Texte : **La lecture**

Il n'y avait pas un seul livre dans la maison où j'ai grandi. Mon père aimait parler, mais il n'aimait pas lire. Ma mère n'avait pas de temps à perdre : elle était toujours derrière sa machine à coudre.

A l'âge de quatorze ans, j'entraî à la bibliothèque de la ville. Et depuis, je n'ai plus cessé d'aimer passionnément les livres. Mais le vieil homme qui gardait la bibliothèque ne me permit de lire que Jules Verne.

D'après Jean Guéhenno
« Carnet du vieil écrivain »

I. Compréhension de l'écrit :

1 - Qui parle dans le texte ?
- la mère - l'enfant - le père

Recopie la bonne réponse.

2 - Dans la maison du narrateur :
a- Il y avait beaucoup de livres.
b- Il y avait quelques livres seulement.
c- Il n'y avait pas de livres.

3 - Où l'enfant avait-il pris goût à la lecture ?

4 - Relève du texte deux (2) mots de la même famille de « lecture »
1- 2-

5 - Relève du texte deux (2) mots qui se rapportent à l'enfant et classe-les dans le tableau.

Pronom	Adjectif possessif
.....
.....

6 - Mais le vieil homme qui gardait la bibliothèque ne me permit de lire que Jules Verne.
L'expression soulignée veut dire :
a- ne me permit pas de lire Jules Verne ?
b- me permit de lire même Jules Verne ?
c- me permit de lire seulement Jules Verne ?

Recopie la réponse qui a le même sens.

II. Production écrite :

Tu as lu une histoire qui t'a beaucoup plu.
Raconte cette histoire en quatre ou cinq phrases à ton petit frère (ou ta petite sœur) qui ne sait pas encore lire.
- Ton histoire doit avoir un début, des événements et une fin.
- Utilise les temps du passé ;
- Utilise les pronoms pour éviter la répétition ;
- Respecte la ponctuation.

Figure 77 : EPR1 NARR

Basile, le chat

Les chats ne dorment que d'un œil, c'est bien connu. Sinon, ils ne pourraient jamais surprendre les souris quand elles passent. Basile, lui, dormait des deux yeux. C'est pourquoi il n'attrapait aucune souris. Et les autres chats se moquaient de lui.

« Peuh, un chat bon à rien », disaient-ils.

Quand aux souris, elles lui tiraient la queue pendant qu'il dormait, elles le pinçaient.

Un jour, Basile en eut assez.

« Je vais écrire à mon cousin Ignace, dit-il, et vous allez voir ce que vous allez voir ».

Ignace était un gros chat persan très fort qui ne ratait jamais son coup.

D'après H. Bochnerier

QUESTIONS

I- Compréhension de l'écrit : (6 points)

1- Recopie la bonne réponse. (type 1)
Basile est : - une souris.
 - un chat.
 - un enfant.

2- Recopie ce qui est vrai : (type 1)
- Basile attrapait beaucoup de souris.
- Les souris tiraient la queue à Basile.
- Les autres chats défendaient Basile.
- Basile demande de l'aide à Ignace.

3- Que remplacent les mots soulignés dans le texte. (type 2)
Elles lui tiraient la queue.
Elles ce sont : Lui c'est

4- Relève la réponse juste.
Basile écrit à son cousin Ignace pour : - l'inviter à une fête.
 - jouer avec lui.
 - lui demander de l'aide.

5-
a- Transforme.
Ignace était un gros chat très fort.
Minette était très

b- Complète.
Le petit du chat est le

6- Mets les verbes au temps qui convient.
Aujourd'hui, les chats sont paresseux. Autrefois, ils (être) vifs, ils (chasser) les souris au lit de dormir.

II- Production écrite (4 points)

Basile le chat écrit à son cousin pour lui demander de l'aide. Imagine et écris la lettre à Basile. Respecte la silhouette de la lettre.

Utilise le présent de l'indicatif.

Ecris une lettre de 3 à 4 phrases en t'aidant de la boîte à outils.

Les souris - gros chat - tranquille - à bientôt - empêcher de dormir - faire du mal - aider - au secours - cher - écrire -
--

Figure 78 : EPR2 NARR

Ecole : Khantol Ghaabane décembre 2008

Niveau : 5ème AP

Epreuve de français

Texte : **les petits bricoleurs**

Malik : papa, ou vas-tu avec le marteau et les tenailles ?
Papa : je vais réparer le portail du jardin, Malik.
Malik : je peux t'aider papa ?
Papa : bien sur ! Porte cette planche.
Lina : moi aussi je veux travailler avec vous.
Malik : non, tu n'est pas capable lina.
Papa : viens Lina, toi tu me donnes les clous.
Lina : les voici, papa.

Compréhension de l'écrit

1- Que veut réparer papa ? a/ une porte.
 b/ une planche.
 c/ un portail

2- Réponds par vrai/faux :
a/ malik ne veut pas aider son père.
b/ Lina veut travailler avec son père.
c/ papa refuse l'aide de lina.

3- Relève dans le texte une phrase interrogative

4- Forme le nom à partir du verbe en ajoutant un suffixe
Papa répare le portail

5- Relève dans le texte une phrase négative

6- Décompose la phrase suivante en GNS et GV
Papa répare le portail

Production écrite :

Complète ce dialogue en utilisant le pronom personnel **je** et la conjonction de coordination : **car** ou **parce que**

Samir : moi je veux être journaliste et toi Amine ?
Amine :
Samir : pourquoi ?
Amine :

Figure 79 : EPR3 NARR

Niveau : 5AP *La composition du mois de novembre*

Le texte :

Il n'y avait pas un livre dans la maison où j'ai grandi. Mon père aimait parler mais n'aimait pas lire. Ma mère, toujours à sa machine à coudre(.....), n'avait pas le temps à perdre.

Quand j'eus quatorze ans et que la bibliothèque de la ville me fut ouverte, j'y entraî comme dans un temple. Et dès lors, je n'ai plus cessé d'aimer passionnément les livres.

D'après Jean Guéhenno
« Carnet du vieil écrivain »

Questions

Compréhension de l'écrit:

1) A quel âge l'auteur a-t-il commencé à aimer les livres ?

2) Réponds par vrai/ faux

- Mon père n'aimait pas lire.
- Ma mère faisait la couture.
- Il y avait des livres dans la maison.

3) Ajoute un préfixe pour trouver le contraire:
monter - possible - correcte - mobile

Grammaire: Sépare le GN/s et le GV par un trait vertical

La bibliothèque de la ville est pleine de livre

Conjugaison: Conjugue les verbes entre parenthèses au présent :
Papa (parler) beaucoup.
Elles (aimer) lecture.

Expression Ecrite : Réponds à ces questions

1- Est-ce que tu aimes la lecture?
2- Quel est le titre du dernier livre que tu as lu?

Figure 80 : EPR 4 NARR

3.3. Les questions des épreuves d'évaluation de classe

Les pratiques prescrites de l'évaluation de la compréhension de l'écrit à travers le Programme et le document d'accompagnement au programme de français de 5^e année primaire enregistre un décalage par rapport aux pratiques prescrites de l'enseignement de la compréhension de l'écrit au niveau des questions ciblant les différents niveaux de la représentation et aux niveau des tâches proposées pour évaluer chaque niveau. En passant de l'enseignement à l'évaluation, des restrictions existent de part et d'autre et renvoient à des niveaux sollicités dans l'enseignement et qui ne sont pas sollicités en évaluation et vice versa (voir la section 3.1.1.1.3.2. et la section 3.2.1.2.6. chapitre 4). Ainsi, il sera question dans cette partie du travail, d'identifier les niveaux de la compréhension sollicités et les objets évalués en termes de processus, de stratégies et de compétences ne compréhension. Le but est de parvenir à les comparer avec les objets qui sont au cœur des pratiques prescrites qu'elles soient en enseignement ou en évaluation.

Pour ce faire, il y a lieu de recourir à la même grille d'analyse ayant servi à la détermination des différentes dimensions des compétences enseignées et évaluées dans les pratiques prescrites afin d'examiner les questions des épreuves de classe. Il s'agit des critères suivants :

- les types d'information ou le niveau construit de la représentation (Irwin, 1991),
- les stratégies et types de stratégies mobilisés (Deschênes, 1991)
- les compétences et composantes de la compétence déployées (Cèbe et Goigoux, 2009, Turcotte, 1994)

3.4. Les objets évalués

3.4.1. Les types d'items

L'examen des questions des quatre épreuves montre la dominance des items à réponse construite brève. Ces items sont présents de manière quasiment équitable au niveau de toutes les évaluations de la compréhension de l'écrit comme le montre le graphe ci-dessous. (**Figure 81**). En deuxième position viennent les items à choix multiple dont le nombre est identique au niveau de l'EPR1 NARR et au niveau de l'EPR 2 NARR.

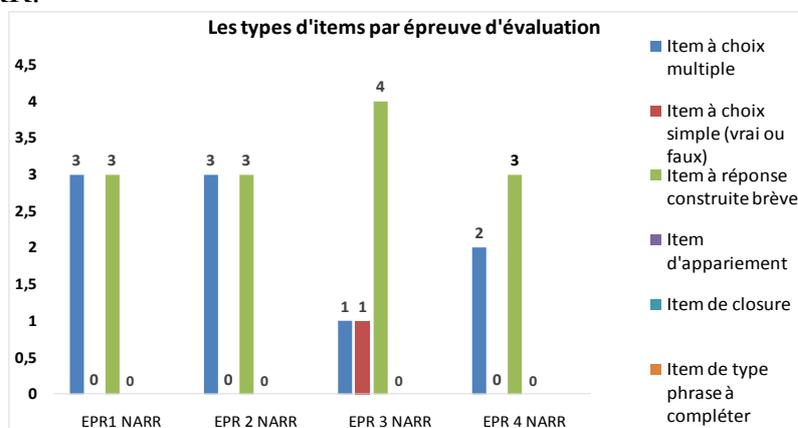


Figure 81 : Les types d'items des épreuves d'évaluation de classe

Le premier type d'item sert à identifier des segments textuels relatifs au cadre spatial de l'histoire (question n°3, EPR 1 NARR). Mais dans la quasi-totalité des autres questions, ce type d'item permet de repérer le champ lexical d'un thème (question n° 4, EPR 1NARR) et les substituts nécessaires pour la cohésion du texte (question n°5 de l'EPR 1 NARR et question n° 3 de l'EPR 2 NARR).

Question n°3- Où l'enfant avait-il pris goût à la lecture ? (EPR 1 NARR)

Question n°4- Relève du texte deux mots de la même famille de " lecture" :

1- 2- (EPR 1 NARR)

Question n°5- Relève du texte deux mots qui se rapportent à l'enfant et classe-les dans le tableau suivant :
Pronom ..., Déterminant (EPR 1 NARR)

Question n°3- Que remplacent les mots soulignés dans le texte :

Elles lui tiraient la queue

Elles ce sont :

Lui c'est : (EPR 2 NARR)

Ce même type a également pour rôle de rappeler des connaissances linguistiques et des connaissances sur le domaine des animaux (les familles de chiens, question n°5-b, EPR 2 NARR). En outre, d'autres connaissances linguistiques en rapport avec le lexique des mots (Question n°4, EPR 3 NARR et question n°3, EPR 4 NARR), avec leur morphologie (Question n°6, EPR 2 NARR, question n°5, EPR 4 NARR) et avec la syntaxe (Question n°6, EPR 3 NAAR, question n°4, EPR 4 NAAR, question n°3, EPR 3 NAAR, question n°3, EPR 3 NAAR) sont mobilisées au moyen de ce type de question.

Question n°5 - a- Transforme :

Ignace était un gros chat très fort.

Minette était ... très....

b- complète :

Le petit du chat est le (EPR 2 NARR)

Question n°4- Forme le nom à partir du verbe en ajoutant un suffixe :

Papa répare le portail (EPR 3 NARR)

Question n°3- Ajoute un préfixe pour trouver le contraire :

monter- possible- correcte- mobile (EPR 4 NARR)

Question n° 6 -Mets les verbes au temps qui convient :

Aujourd'hui, les chats sont paresseux.

Autrefois, ils (être) vifs. Ils (chasser) les souris au lieu de dormir (EPR 2 NARR)

Question n°5 - Conjugaison : conjugue les verbes entre parenthèses au présent :

Papa (parler) beaucoup- Elles (aimer) lecture (EPR 4 NARR)

Question n°6 - Décompose la phrase suivante en GNs et en GV :

Papa répare le portail (EPR 3 NARR)

Question n°4- Grammaire : Sépare le GN/s et le GV par un trait vertical :

La bibliothèque de la ville est pleine de livre (EPR 4 NARR)

Question n°3-Relève du texte une phrase interrogative (EPR3 NARR)

Question n°5- Relève dans le texte une phrase négative (EPR 3 NARR)

Le second type d'item qui est en rapport avec les items à choix multiple et à choix simple permet de formuler des réponses en relation avec le texte mais qui sont déjà établies. Devant ce cas de figure, les élèves sont amenés, soit à effectuer un choix au hasard, soit à l'établir à partir d'une lecture réelle du texte. Ce type d'item, au moyen de consignes différentes (Recopie la bonne réponse, recopie ce qui est vrai, relève la réponse juste, etc.), contribue à repérer les personnages du texte (Question n°1, EPR 1 NARR, question n°2, EPR 1 NARR), à identifier des objets (Question n°1, EPR 1 NARR, question n°1, EPR 3 NARR) et des événements (Question n°2, EPR 2 NARR, question n°4, EPR 2 NARR, question n°1, EPR 4 NARR, question n°2, EPR 4 NARR). Il permet aussi de saisir le sens d'une expression relevée du texte (Question n°6, EPR 1 NARR).

Question n°1 - Qui parle dans le texte ?

- la mère - l'enfant - le père

Recopie la bonne réponse. (EPR 1 NARR)

Question n°1 - Recopie la bonne réponse :

- une souris

- un chat

- un enfant (EPR 2 NARR)

Question n°2 - Recopie ce qui est vrai :

- Basile attrapait beaucoup de souris

- les souris attiraient la queue à Basile

- Les autres chats défendaient Basile

- Basile demande de l'aide à Ignace. (EPR2 NARR)

Question n°4 - Relève la réponse juste :

Basile écrit à son cousin Ignace pour :

- l'inviter à une fête

- Jouer avec lui

- lui demander de l'aide (EPR 2 NARR)

Question n°2 - Dans la maison du narrateur :

a- Il y avait beaucoup de livres.

b- Il y avait quelques livres seulement.

c- Il n'y avait pas de livres. (EPR 1 NARR)

Question n°1 - Que veut réparer papa ?

- une planche,

- une porte,

- un portail. (EPR 3 NARR)

Question n°1 - À quel âge l'auteur a-t-il commencé à aimer les livres ? (EPR 4 NARR)

Question n°2 - Répond par Vrai ou Faux :

Mon père n'aimait pas lire

Ma mère faisait de la couture

Il y avait des livres dans la maison (EPR 4 NARR)

Question n°6 - Mais le vieil homme qui gardait la bibliothèque ne me permit de lire que Jules Verne.

L'expression soulignée veut dire :

a- ne me permit pas de lire Jules Verne

b- me permit de lire même Jules Verne ?

c- me permit de lire seulement Jules Verne ?

Recopie la réponse qui a le même sens. (EPR 1 NARR)

3.4.2. Les types d'informations, le niveau de la représentation et les processus

Après avoir identifié les types d'items qui composent les épreuves d'évaluation de classe, il est question de s'arrêter sur le type d'informations qu'ils convoquent. Selon les résultats qui apparaissent dans la **figure 82**, les questions sur les détails d'un texte (18) dominent au niveau des quatre épreuves. D'autres questions sollicitant les connaissances antérieures (05), les inférences implicites (01) et les anaphores implicites (01) sont également présentes mais en nombre limité.

Les questions sur les détails d'un texte, convoquées au moyen d'item à construction brève et à choix multiple consistent à identifier dans l'EPR1 NARR, le narrateur de l'histoire et en même temps les personnages avec qui il entretient des relations (Question n°1, EPR 1 NARR). Elles permettent de repérer l'élément perturbateur qui se résume en l'absence de livre dans la maison (question n° 2, EPR 1 NARR). Elles aident également à identifier d'une part, le passage à un nouvel état qui consiste en la patience pour la lecture grâce à la bibliothèque (Question n°3, EPR 1 NARR) et d'autre part, la situation finale qui peut être considérée comme une nouvelle complication consistant à la limitation des livres à lire (question n°6 EPR 1 NARR). La question n°4 EPR 1 NARR et la question n°5 EPR 1 NARR convoquent respectivement, en même temps que le même type d'information précédent, des connaissances sur la famille du mot « lecture », sur les pronoms et sur les déterminants renvoyant au narrateur. Le rôle de ces deux questions est d'assurer le maintien de la cohésion du texte.

Les mêmes types d'item identifiés au niveau de l'EPR 2 NARR correspondent à des questions sur les détails d'un texte. Celles-ci reviennent sur le personnage principal (Question n°1 EPR 1 NARR), sur sa caractéristique majeure qui est en même temps un élément perturbateur et sur les principaux événements (Question n°2 EPR 1 NARR). Par contre, le dénouement qui renvoie à la solution trouvée pour mettre fin aux moqueries des autres chats est convoqué au moyen d'une question sur les inférences implicites (Question n°4, EPR1 NARR) qui assure la progression de la compréhension. Cette inférence, qui renvoie à la réponse « Basile écrit à son cousin Ignace pour lui demander de l'aide », est élaborée à partir d'une mise en relation entre la situation de Basile avec les chats et les souris et sa décision d'écrire à son cousin Ignace. Cette mise en relation est possible à partir des passages suivants :

Les autres chats se moquaient de lui.

- « Peuh, un chat bon à rien », disaient-ils

Quant aux souris, elles lui tiraient la queue pendant qu'il dormait, elles le pinçaient. Un jour, Basile en eut assez.

- « Je vais écrire à mon cousin Ignace, dit-il, et vous allez voir ce que vous allez voir. »

La progression de ces informations est également assurée par une question sur les anaphores implicites (Question n°3, EPR 1 NARR) en associant les marques substitutives (Elles, lui) aux personnages désignés. (Gaonac'h et Fayol, 2003). Par ailleurs, les questions sur les connaissances relatives au temps des verbes (le passé) consolident l'idée du temps utilisé dans le cas d'un texte narratif (Question n°6). Les connaissances relatives au genre des noms, aux adjectifs et à la famille d'animaux du chat (Question n°5) servent à notre sens, à assurer le calcul syntaxique au niveau des phrases du texte par comparaison entre les genres existants.

Au niveau de L'EPR 3 NARR, les questions sur les détails d'un texte ainsi que les questions sur les connaissances antérieures existent en nombre équitable. Les premières servent à localiser des informations sur l'évènement principal s'articulant autour de l'objet que le père veut réparer (Question n°1 EPR 3 NARR) et sur le déroulement des évènements résumés sous formes de propositions dont il faut vérifier la véracité.

Les secondes questions, au nombre de quatre, sollicitent les connaissances linguistiques sur les types et les formes de phrase (question n°3 EPR 3 NARR, question n°5, EPR3 NARR), sur les constituants de la phrase (question n°6 EPR 3 NARR) et sur la préfixation des mots (Question n°4 EPR 3 NARR).

En ce qui concerne l'EPR 4 NARR, elle englobe des questions sur les détails d'un texte convoquant les caractéristiques du personnage principal (Question n°1 EPR 4 NARR) et la situation initiale reprise sous forme de propositions dont il faut vérifier l'exactitude (Question n°2 EPR 4 NARR). Quant aux questions sur le rappel de connaissances, elles tentent de restituer des connaissances sur les antonymes au moyen de la préfixation (question n°3 EPR4 NARR), sur les constituants de la phrase (question n°4 EPR NARR) et sur le temps des verbes (question n°5 EPR 4 NARR).

Selon l'analyse des types d'information convoquées par les questions des quatre épreuves et en s'appuyant sur les résultats relatifs au niveau de la représentation construite (**Figure 82**), il est évident que le textuel-explicite est le niveau le plus visé par les épreuves d'évaluation de classe. Ce niveau est nécessaire pour la construction, dans un premier temps, d'une base de texte indispensable pour l'accès à un niveau supérieur. Un autre niveau de la représentation est ciblé par ces mêmes épreuves et concerne le rappel de connaissances linguistiques. Ce rappel de connaissances d'une épreuve à une autre connaît des buts différents. Au niveau de l'EPR 1 NARR, les questions rappelant des connaissances linguistiques permettant le maintien de la cohésion par le biais des anaphores serviront, à notre sens, à la production d'une histoire (tâche de la production écrite). Ce que confirment les consignes accompagnant la tâche de production écrite. Parmi ces consignes, il est demandé à l'élève d'utiliser « les pronoms pour éviter la répétition » (EPR 1 NARR). Pour les connaissances mobilisées au niveau de l'EPR 2 NARR et qui touchent aux marques substitutives des personnages, aux genres et à la famille des animaux de chiens, ils seront réinvestis dans la production écrite. Cette tâche qui s'inscrit dans la continuité de l'histoire du texte support, consiste à écrire une lettre par Basile à son cousin appelé Ignace. En revanche, les connaissances sollicitées par les questions de l'EPR 3 NARR et qui touchent à la phrase interrogative, à la forme négative, aux constituants de la phrase, au présent de l'indicatif et à la nominalisation des verbes semblent partiellement servir à la réalisation de la production écrite. La tâche demandée consiste à compléter un dialogue par des phrases comportant un pronom personnel « je » et les conjonctions de coordination « car » et « parce que ».

La même remarque concerne les connaissances linguistiques mobilisées par les questions de l'EPR 4 NARR qui contribuent à la réalisation de la tâche de production écrite. Celle-ci consiste à répondre à deux questions interrogeant l'élève sur son amour pour la lecture et sur le dernier livre lu. Les connaissances convoquées sur les constituants de la phrase et le temps du présent appuieront cette production. En regard des types d'information et des niveaux de la représentation identifiés à partir des questions des épreuves, les processus les plus déployés sont les microprocessus (16) et les processus d'élaboration (10) nécessaires respectivement pour un traitement au niveau phrastique et pour une intégration des connai-

ssances linguistiques aux informations textuelles (**Figure 83**).

Néanmoins, comme il a été déjà relevé au niveau des types d'information mobilisés par les questions sur le rappel des connaissances, celles-ci servent pour certaines épreuves à réaliser la tâche de la production écrite, alors que pour d'autres épreuves, elles n'entrent pas dans ce cadre.

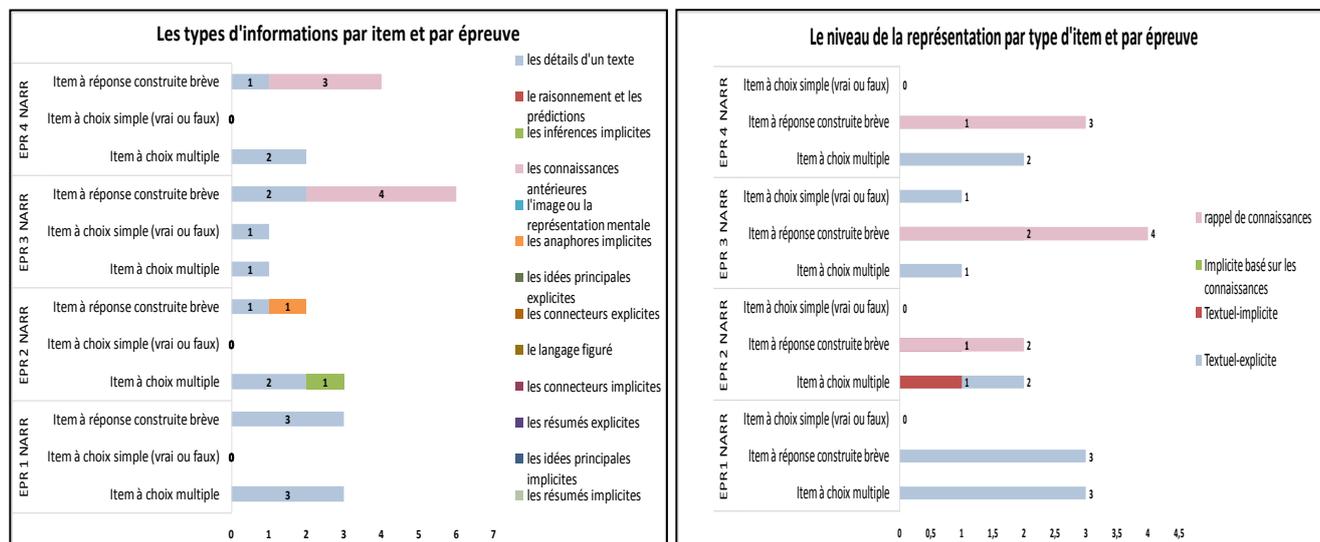


Figure 82 : Les types d'informations et le niveau de la représentation par item et par épreuve

Il y a lieu aussi de noter la présence de processus d'intégration mais en nombre vraiment infime (1). Ce processus qui intervient au niveau de la question n°2 de l'EPR 2 NARR, assure la progression dans le texte et évite la rupture de la compréhension. La progression est également assurée au niveau de la question n°5 de l'EPR 2 NARR, au moyen de déterminants et de pronoms. Seulement la tâche au niveau de cette question consiste à faire des prélèvements correspondant à chaque catégorie grammaticale.

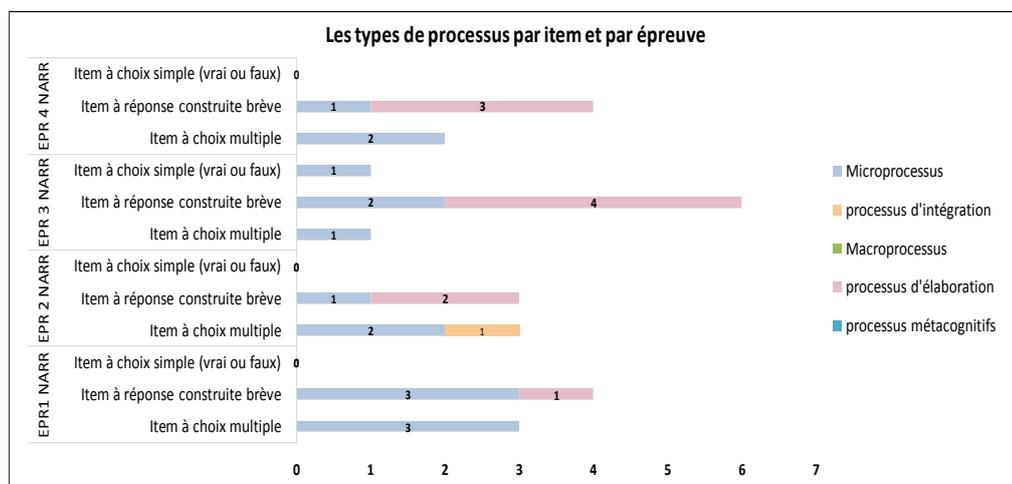


Figure 83 : Les types de processus par item et par épreuve

3.4.3. Les stratégies mobilisées

Selon les résultats présentés dans la **figure 84**, les stratégies inférées à partir des items à réponse construite brève et des items à choix multiples relèvent du type cognitif et concernent les stratégies de sélection d'informations importantes et d'activation des connaissances. Ces stratégies servent dans les quatre épreuves à identifier des informations qui œuvrent dans le but de restituer le schéma narratif du texte. L'EPR1 NARR, qui a été reprise à partir des modèles diffusés par le ministère, reprend le même cheminement imposé par les six questions de l'épreuve et qui a déjà été analysé dans la section 3.2.1.2.10.3., du chapitre 4 de cette recherche. Seulement, ce cheminement assiste à un usage concomitant des deux stratégies au niveau des deux types d'item. Pour les items à réponse construite brève, il a été constaté qu'ils font appel simultanément à des stratégies de sélection et d'activation. C'est le cas des questions n°4 et n°5 où il y a lieu de rappeler les connaissances sur les familles de mots, sur les déterminants et les pronoms de manière générale avant de les identifier dans le texte.

Question n°4- Relève du texte deux mots de la même famille de " lecture" :

1- 2- (**EPR 1 NARR**)

Question n°5- Relève du texte deux mots qui se rapportent à l'enfant et classe-les dans le tableau suivant :
Pronom ..., Déterminant (**EPR 1 NARR**)

Au niveau de l'EPR 2 NARR, les items à choix multiples convoquent en même temps des stratégies de sélection, d'activation et d'inférence alors que les items à réponse construite brève font appel à des stratégies de sélection et d'activation des connaissances. Ce constat est relevé au niveau de la question n°3 dont la formulation de la réponse nécessite de mettre en relation les deux pronoms avec des informations identifiées précédemment. Ainsi, la sélection exige un retour en arrière dans le texte pour relever les noms en rapport avec les pronoms personnels « Elles » et « lui ». Ces deux entités sont en rapport avec « les souris » et « Basile » et « le chat ». En ce qui concerne la capacité à inférer, cette stratégie est mise au jour par la question n°4. Le choix de la réponse à cette question nécessite l'élaboration d'une *inférence de liaison* consistant à relier les passages en relation avec ce que subit Basile de la part des souris et des autres chats et de sa décision à écrire à un cousin afin de demander son aide.

Question n°3- Que remplacent les mots soulignés dans le texte :

Elles lui tiraient la queue

Elles ce sont :

Lui c'est (**EPR 2 NARR**)

Question n°4 - Relève la réponse juste :

Basile écrit à son cousin Ignace pour :

- l'inviter à une fête

- Jouer avec lui

- lui demander de l'aide (**EPR 2 NARR**)

L'EPR 3 NARR, comme l'EPR 1 NARR, enregistre des questions qui mobilisent simultanément des stratégies de sélection et d'activation. Ce constat concerne la question n°3 et la question n°5 qui exige la restitution de connaissances sur les caractéristiques de la phrase interrogative et la phrase négative afin de sélectionner dans le texte ces deux types de phrase. L'EPR 4 NARR ne déroge pas quant aux stratégies convoquées simultanément. Il s'agit des stratégies de sélection et d'activation inférées à partir de la question n°5. La sélection est un préalable pour pouvoir réaliser la tâche qui consiste à écrire les verbes mis entre parenthèse au présent. Cette sélection va permettre de comparer les temps des verbes émanant du texte avec le temps de la transformation.

Question n°3- Relève du texte une phrase interrogative (EPR3 NARR)

Question n°5- Relève dans le texte une phrase négative (EPR 3 NARR)

Question n°5 - Conjugaison : conjugue les verbes entre parenthèses au présent :

Papa (parler) beaucoup- Elles (aimer) lecture (EPR 4 NARR)

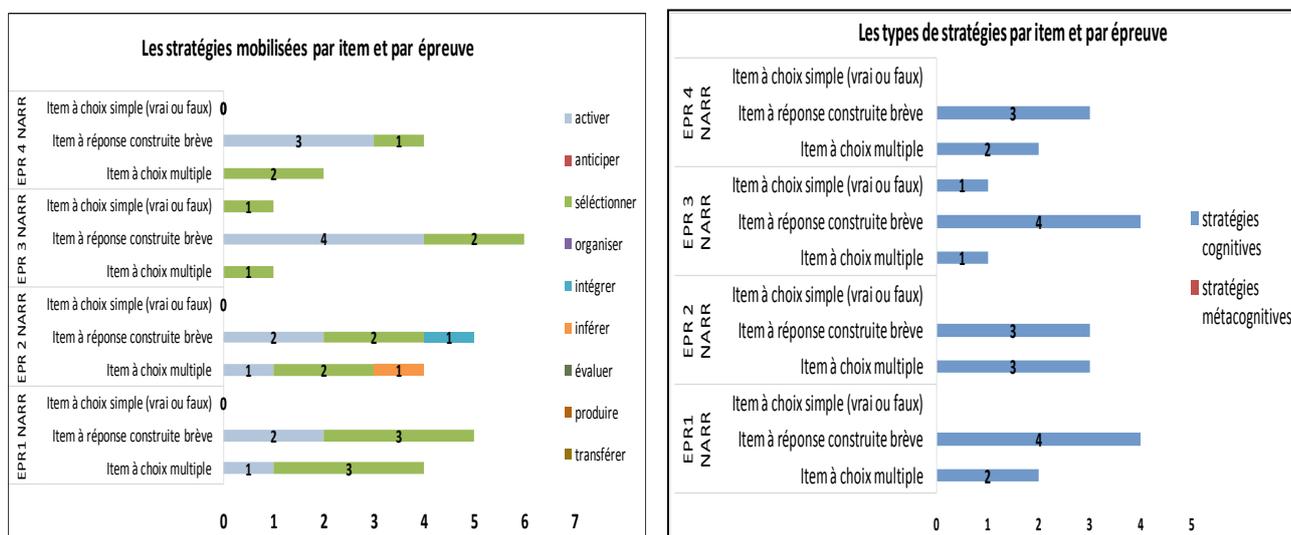


Figure 84 : Les stratégies et leurs types par item et par épreuve

3.4.4. Les compétences et leurs composantes

Au regard des processus, des stratégies et des niveaux de la représentation identifiés, il est légitime que la compétence linguistique et la compétence stratégique soient les composantes de la compétence de compréhension les plus dominantes (Figure 85). Ces composantes qui sont mises au jour au moyen des items à choix multiple et aux items à réponse construite brève contribuent à un traitement au niveau de la phrase. Pour la compétence référentielle sollicitée par les items à réponse construite brève et par les items à choix multiple, elles contribuent à rappeler des connaissances linguistiques qui vont permettre aux élèves d'identifier dans le texte l'élément textuel recherché. En revanche, la compétence textuelle, qui est nécessaire pour l'organisation et la cohésion de texte, se voit peu sollicitée par les

épreuves d'évaluation de classe. Le peu de questions interpellant ce type de compétence touchent seulement aux reprises anaphoriques. Suite aux types de compétences identifiés, il est clair que l'accent est mis seulement sur la compétence langagière et la compétence cognitive qui touchent seulement à des connaissances linguistique en relation avec la phrase et à des stratégies simples telles que la sélection. Les stratégies d'un ordre supérieur telles que le transfert et la production semble du ressort de la production écrite qui, pour certaines épreuves, demande un réinvestissement des connaissances rappelées au niveau de la compréhension du texte afin de réaliser la tâche demandée.

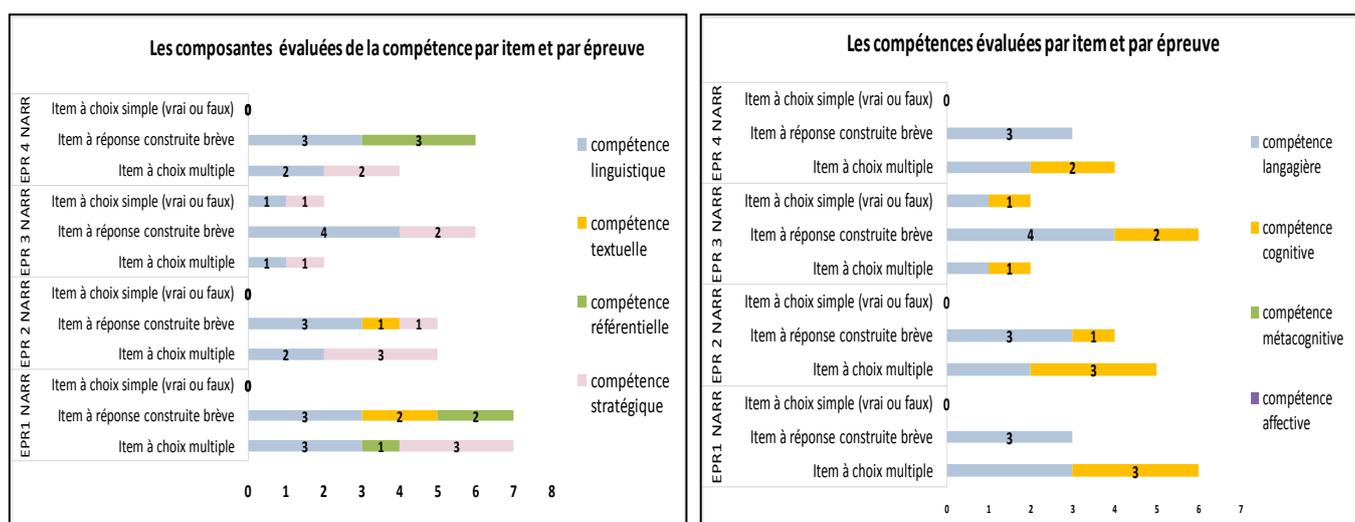


Figure 85 : Les compétences évaluées et leurs composantes par item et par épreuve

4. Conclusion du chapitre 5

L'analyse quantitative et qualitative des épisodes *a priori* a révélé un accès à un niveau identique de la représentation du texte et qui coïncide avec l'explicite textuel pour la SP2, la SP3 et la SP4. Cette même analyse par contre a mis au jour une construction de la représentation qui dépasse cet explicite pour s'étendre à son implicite au moyen des connaissances antérieures au niveau de la SP1. Ces résultats préliminaires sont appuyés par une identification des questions et des informations qu'elles sollicitent dans le but de saisir le comment de cet accès au sens. Le repérage en question a permis de constater la différence des démarches empruntées par les pratiques effectives au niveau de chaque séance pédagogique. D'où l'idée d'examiner de près la structuration de chaque séance au moyen d'une décomposition détaillée en épisodes.

L'observation de la dynamique globale de chaque séance pédagogique révèle une démarche interactive au niveau de SP1 et des démarches ascendantes au niveau de la SP2, de la SP3 et de la SP4. Ces démarches déterminent la direction que doit prendre le flux d'informations entrant dans la construction du sens. Ce flux pour la SP1 est orienté vers une activation de connaissances dans une perspective d'anticipation du sens du texte et vers un repérage textuel permettant la confrontation

des deux sources d'information.

En dépit de la démarche partagée, la SP2, la SP3 et la SP4 assistent à des usages différents des sources d'informations enclenchées, en l'occurrence les connaissances activées qui n'entrent pas dans l'élaboration d'hypothèses de sens comme c'est le cas pour la SP1. Néanmoins, ces séances pédagogiques s'accordent sur un recours à la structure du texte comme un cadre organisateur des informations activées tout au long du processus interprétatif. Les manifestations de cet usage de la compétence textuelle concernent l'explicitation des indices textuels déterminant le genre de texte au niveau de la SP2, le rappel des étapes du récit pour des fins de synthèse au niveau de la SP3, et les indices textuels pour repérer les éléments de la situation initiale au niveau de la SP4. Le schéma narratif est également sollicité en évaluation de la compréhension de l'écrit à travers des situations-problèmes nécessitant des mises en relation entre un état initial et un état final afin de tirer la morale du texte (SP1, SP2). En plus de la compétence textuelle, la SP2, la SP3 et la SP4 s'entendent sur le passage préalable à tout accès au sens par la compétence langagière de base suite à des difficultés d'automatisme chez les élèves. Cette croyance, qui consiste à privilégier le déchiffrement comme préalable à tout travail de compréhension, a tendance à guider les pratiques d'enseignement de la compréhension pour la catégorie de classe issue de milieux défavorisés.

La structure du texte comme un cadre intégrateur de l'ensemble des informations traitées que ce soit au niveau phrastique ou au niveau de la représentation suppose un outillage cognitif qui s'articule autour de la compétence textuelle dont les manifestations sont déterminées par les questionnements au niveau de chaque séance. Pour la SP1, SP2 et la SP3, les questions convoquant cette compétence concernent les inférences implicites, les idées principales explicites, et le raisonnement. Par ailleurs, cette même compétence est sollicitée au niveau de la SP1 et la SP3 par des questions sur l'image mentale, par des questions sur les anaphores seulement au niveau de la SP1 et par des questions sur les idées implicites au niveau de la SP3. En revanche, cette compétence n'est pas mobilisée au niveau de la SP4 en l'absence de questions qui la convoquent. L'ensemble de ces questions mettent en œuvre une compétence stratégique dans sa dimension cognitive en l'absence d'un usage explicite de sa dimension métacognitive.

Cet aspect de la compétence stratégique, suite à un examen de la médiation en classe, s'avère opératoire de manière implicite par le biais des différents étayages apportés par les pratiques effectives. Ce soutien est apporté au niveau de la SP1 au moyen de stratégies socio-affectives, nécessaires pour le maintien de la motivation chez les élèves. D'autres stratégies telles que la vérification de l'atteinte des objectifs, la gestion des réponses, la vérification de la réalisation de la tâche et la simplification de la tâche sont mises à l'œuvre par les pratiques de classes dans une perspective d'évaluation et de régulation. À l'instar de la simplification de la tâche, observée également au niveau de la SP3 et de la SP4, l'identification de la tâche fait aussi partie de stratégies déployées au niveau de la SP2. Par ailleurs, il a été constaté le recours à la fonction explicative au niveau de la SP2 et la SP3 concernant l'utilisation de stratégie d'organisation.

Les dimensions de la compétence en compréhension de l'écrit mis au jour à partir de l'enseignement de la compréhension de l'écrit convergent avec les compétences évaluées par les pratiques effectives à l'exception de la dimension métacognitive qui s'avère absente. Les dimensions en question concernent la compétence langagière qui recouvre les composantes linguistique, référentielle, et stratégique. Ces constituants restituent en réalité la structure du texte narratif et assurent le transfert de connaissances linguistiques au moyen de la compétence référentielle au niveau de la production écrite. Pour ce qui est de la compétence textuelle qui est très peu sollicitée, elle est représentée par une question sur les anaphores.

Chapitre 6

**À la croisée des pratiques prescrites et des pratiques effectives
de la compréhension de l'écrit**

Introduction

Ce chapitre se situe à la croisée des pratiques prescrites et des pratiques effectives de la compréhension de l'écrit dans la mesure où il s'arrête sur les acquis des élèves à travers l'analyse de leurs réponses aux questions des épreuves de classe. Ces réponses sont examinées comparativement avec les différentes mobilisations inférées à partir des questions des épreuves qui ont fait l'objet, dans le chapitre précédent, d'un examen détaillé. L'analyse des réponses des élèves concerne un échantillon composé de l'ensemble de l'effectif des quatre classes observées en séances de compréhension de l'écrit.

Ces réponses sont observées à partir des mêmes critères retenus dans la cadre de cette recherche et qui renvoient à la typologie d'items dans laquelle s'inscrit chaque question, au type d'informations et aux processus déployés effectivement, au niveau construit de la représentation par chaque item, aux stratégies et aux compétences mobilisées réellement.

En combinant une analyse quantitative qui revient sur les taux réalisés en termes de réponses justes et une analyse qualitative qui s'arrête sur les mobilisations réussies, l'objectif est d'établir un bilan sur les apprentissages qui résultent des pratiques effectives. Ce bilan, enrichi par les différentes limites et insuffisances relevées au niveau de l'analyse des pratiques prescrites et des pratiques effectives, contribue à la mise en place d'un alignement curriculaire et de propositions didactiques.

1. Le curriculum acquis

L'analyse des pratiques prescrites et des pratiques effectives de la compréhension de l'écrit en enseignement et en évaluation s'est opérée dans le cadre du dispositif pédagogique dans une perspective comparative entre les objets, les fondements et les approches qui sont au cœur du curriculum *recommandé* et du curriculum *effectif*. Ces deux aspects du curriculum seront croisés au niveau du curriculum acquis (Audigier, Crahay et Dolz, 2006, p. 17) afin de saisir « les apprentissages qui en résultent » (Perrenoud, 1994, p. 62).

2. Les objets du curriculum acquis

Tout au long de cette recherche, la visée principale est de parvenir à dégager les objets enseignés et évalués en compréhension de l'écrit dans une perspective comparative permettant de relever les décalages possibles. Les décalages relevés au niveau des pratiques prescrites et des pratiques effectives quant à l'enseignement et quant à l'évaluation de la compréhension de l'écrit auront-ils des répercussions sur les acquisitions des élèves ? La réponse à cette question se fera à la lumière d'un examen de données écrites recueillies auprès de classe de 5^e année primaire.

2.1. Les données écrites

Les corpus à analyser concerne les copies des élèves des mêmes classes ayant fait l'objet d'observation de séances de compréhension de l'écrit. Pour chaque classe, il est question d'examiner les réponses des épreuves d'évaluation ayant pour support un texte narratif. Les réponses sont analysées à partir des mêmes critères retenus pour l'analyse des séances pédagogiques et des épreuves d'évaluation. L'objectif de cette identification est d'examiner les réponses afin de repérer ce qui est acquis en termes de :

- types d'information et de niveau construit de la représentation (Irwin, 1991),
- de stratégies et de types de stratégies mobilisés (Deschênes, 1991)
- de compétences et de composantes de la compétence déployées (Cèbe et Goigoux, 2009, Turcotte, 1994)

Mais préalablement à cette analyse qualitative, une analyse quantitative des réponses obtenues est effectuée au moyen du logiciel Sphinx Iq²¹ afin d'identifier le taux de réponses pour chaque classe et pour chaque épreuve. Le nombre d'élèves et de copies observées est résumé dans le tableau suivant :

²¹ L'analyse des réponses des élèves est menée avec le soutien technique et logiciel de la société Le Sphinx (www.lesphinx.eu)

Ecoles	Nombre d'élèves effectivement inscrits	Code Epreuve	Epreuve 1 Support : texte narratif
Kadi Boubakeur	28	EPR 1 NARR	27
Rouibeh Omar	27	EPR 2 NARR	19
Khantoul Chaâbane	29	EPR 3 NARR	18
Bouchriha Ahcene	24	EPR 4 NARR	21
TOTAUX	108		85

Tableau 38 : L'échantillon observé

Selon le tableau ci-dessus, il y a lieu de faire remarquer l'existence d'un écart entre le nombre d'élèves effectivement inscrits ($n=108$) et le nombre de copies observées (85). Cet écart (p) de 23 copies est acceptable au regard de la marge d'erreur calculée et qui s'élève à 4,2%. Le niveau de confiance traditionnellement retenu (E) est de 1,96 pour un taux de confiance de 95%, soit une marge d'erreur (e) de 5%. La marge d'erreur est calculée pour les échantillons de plus de 100 individus comme suit : $E = \pm \sqrt{p(1-p)/n} = \pm \sqrt{0,21(1-0,21)/85} = \pm 4,2\%$. Ce qui est tout à fait tolérable par rapport à la marge d'erreur énoncée précédemment.

2.1.1. L'analyse quantitative des réponses des élèves

L'analyse quantitative révèle des taux de bonnes réponses qui varient d'un item à un autre et d'une épreuve à un autre. La section suivante va rendre compte des résultats obtenus en fonction de chaque épreuve.

2.1.1.1. EPR1 NARR

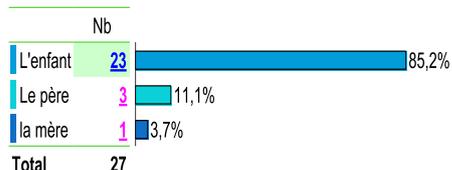
Pour l'EPR 1 NARR, le taux de réussite le plus élevé est enregistré au niveau de la question n°1 et qui s'élève à 85,2% (**Figure n° 86**). Par contre le taux le plus faible est relevé au niveau de la question n°5 et qui est égale à 14,8% et à 7,4% dans son volet « pronom » (**Figure n°93**)²². Concernant la question n°2 (**Figure n° 87**), on note un taux de réponse de 55,6%. Pour les questions n° 3 (**Figure n° 88**), et n°6 (**Figure n° 94**), on enregistre le même taux de réponses et qui est fixé à 40,7%. Au niveau de la question n°4, le pourcentage des réponses fournies est de 48,1% pour le mot « lire » (**Figure n° 90**) et de 37% pour le mot « livre » (**Figure n°91**).

²² Au niveau de cette question, il y a lieu de faire remarquer que la relation entre l'effectif observé et l'effectif théorique n'est pas significative au regard du résultat du test du Khi2 et dont la valeur est estimé à 18,86. Ainsi, il est largement supérieur par rapport à la valeur de la probabilité d'erreur (p) qui dans le cas de la relation non significative (NS) est inférieur à 15%. Les valeurs retenues dans le cadre de l'analyse des réponses des élèves et qui déterminent le degré de significativité des relations sont les suivantes : très significative (TS) ($p < = 1\%$), Significative (S) ($1\% < p < = 5\%$), Peu significative (PS) ($5\% < p < +15\%$), Non significative (NS) ($p > 15\%$).

En outre, le pourcentage de réponses à la question n°5 dans son volet « déterminant » (**Figure n° 92**) est fixé à 37% pour l'adjectif possessif « mon » et de 3,7% pour l'adjectif possessif « ma ». En ce qui concerne son volet « pronom » (**Figure n° 93**), les taux de réponses justes s'élèvent à 14,8% pour « je » et à 7,4% pour « j' ».

EPR 1 NARR
Question n°1
Qui parle dans le texte?

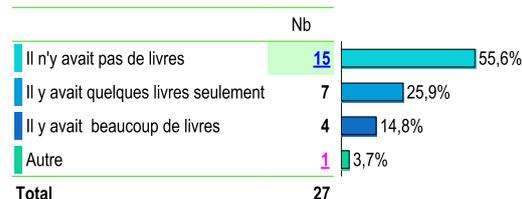
Taux de réponse : 100,0%
'L'enfant' (23 observations)
3 valeurs différentes
Effectif moyen : 9,00



p = <0,01 ; Khi2 = 32,89 ; ddl = 2 (TS)

EPR 1 NARR
Question n°2
Dans la maison du narrateur:

Taux de réponse : 100,0%
'Il n'y avait pas de livres' (15 observations)
4 valeurs différentes
Effectif moyen : 6,75



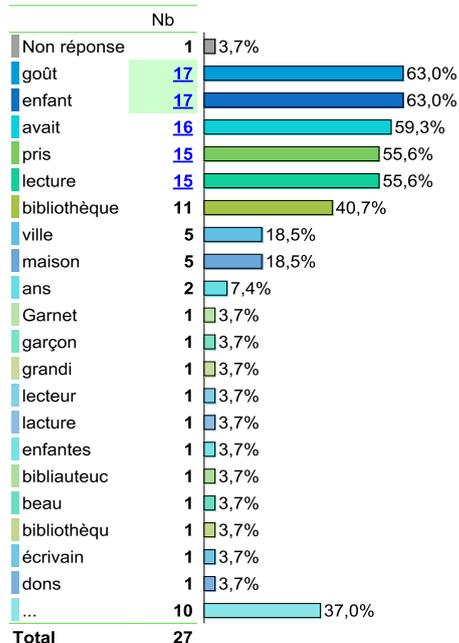
p = 0,001 ; Khi2 = 16,11 ; ddl = 3 (TS)

Figure 86 : Taux de réponses de la question n°1

Figure 87 : Taux de réponses de la question n°2

EPR 1 NARR
Question n°3
Où l'enfant avait-il pris goût à la lecture?

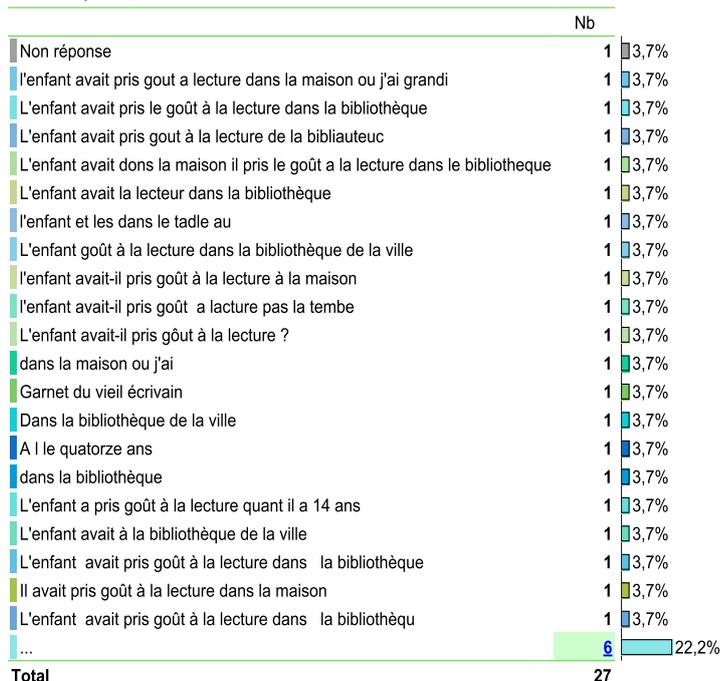
Taux de réponse : 96,3%
'goût' (17 observations)
30 valeurs différentes
Effectif moyen : 5,68



p = <0,01 ; Khi2 = 151,50 ; ddl = 21 (TS)

EPR 1 NARR
Question n°3
Où l'enfant avait-il pris goût à la lecture?

Taux de réponse : 96,3%
'...' (6 observations)
26 valeurs différentes
Effectif moyen : 1,23



p = 0,56 ; Khi2 = 19,44 ; ddl = 21 (NS)

Figure 88 : Taux de réponses de la question n°3

Figure 89 : Taux de réponses de la question n°3

EPR 1 NARR

Question °4

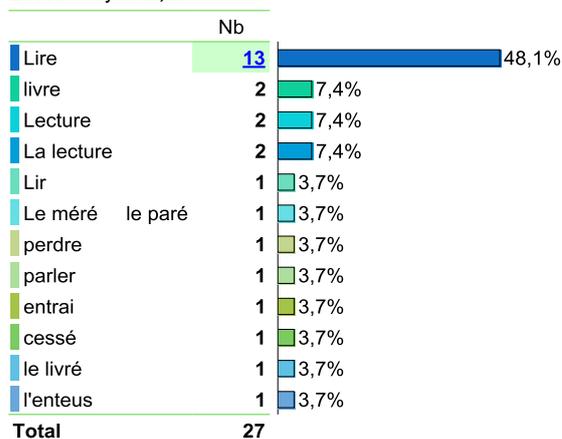
Relève du texte deux mots de la même famille de "lecture" (a)

Taux de réponse : **100,0%**

'Lire' (13 observations)

12 valeurs différentes

Effectif moyen :**2,25**



p = <0,01 ; Khi2 = 57,00 ; ddl = 11 (TS)

EPR 1 NARR

Question °4

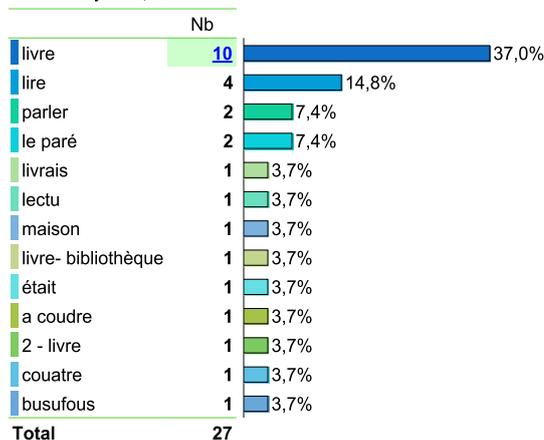
Relève du texte deux mots de la même famille de "lecture" (b)

Taux de réponse : **100,0%**

'livre' (10 observations)

13 valeurs différentes

Effectif moyen :**2,08**



p = <0,01 ; Khi2 = 37,04 ; ddl = 12 (TS)

Figure 90 : Taux de réponses de la question n°1

Figure 91 : Taux de réponses de la question n°2

EPR 1 NARR

Question n°5

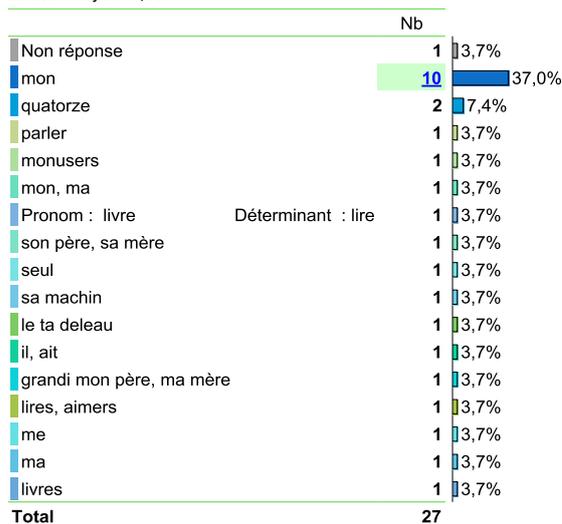
Relève du texte deux mots qui se rapportent à l'enfant et classe- les dans le tableau (déterminant)

Taux de réponse : **96,3%**

'mon' (10 observations)

16 valeurs différentes

Effectif moyen :**1,59**



p = <0,01 ; Khi2 = 47,93 ; ddl = 16 (TS)

EPR 1 NARR

Question n°5

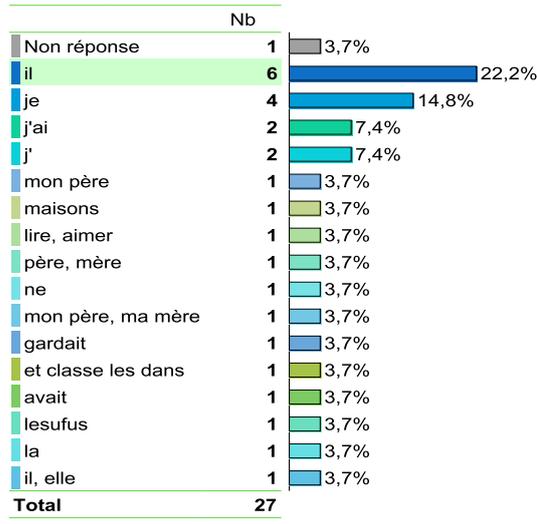
Relève du texte deux mots qui se rapportent à l'enfant et classe- les dans le tableau (prénom)

Taux de réponse : **96,3%**

'il' (6 observations)

16 valeurs différentes

Effectif moyen :**1,59**



p = 0,27 ; Khi2 = 18,96 ; ddl = 16 (NS)

Figure 92 : Taux de réponses de la question n°5

Figure 93 : Taux de réponses de la question n°5

EPR 1 NARR

Question n°6

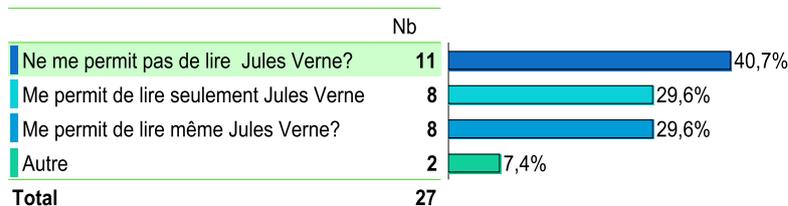
Mais le vieil homme qui gardait la bibliothèque ne me permet de lire que Jules Verne. L'expression soulignée veut dire :

Taux de réponse : 100,0%

'Ne me permet pas de lire Jules Verne?' (11 citations)

4 valeurs différentes

Effectif moyen : 7,25



$p = 0,002$; $\text{Khi}2 = 14,74$; $\text{ddl} = 3$ (TS)

Figure 94 : Taux de réponses de la question n°6

Selon les résultats présentés ci-dessus, il y a lieu de faire remarquer que les taux les plus élevés de réponses sont enregistrés au niveau des items à choix multiple (Questions n°1, n°2 et n°6) contrairement aux items à réponse construite brève (Questions n°3 et n°5) à l'exception de la question n°4 qui réalise des taux de réponses proches de certains pourcentages des items à choix multiple. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les questions à choix multiple ne demandent pas un effort de lecture et de recherche d'informations. Les réponses peuvent provenir soit d'une lecture, qui peut demeurer superficielle, du texte, soit à partir d'une comparaison entre les mots des propositions et les mots du texte. Ils s'expliquent aussi par le fait que les questions à réponse construite brève, du fait de leur classement comme questions ouvertes, nécessitent un double effort de restitution de connaissances et de production.

Néanmoins, il est possible que les réponses aux items à choix multiples proviennent d'un travail de compréhension consistant à relier des éléments textuels. C'est le cas de la question n°1 où la formulation de la réponse relative au narrateur, dans le texte, nécessite une mise en relation des adjectifs possessifs et des noms « mon père » et « ma mère » avec le pronom « je » afin d'inférer que celui qui parle dans le texte est « l'enfant ». Ce type de travail d'interprétation est imposé par la consigne dont la formulation ne reprend pas des segments du texte.

Par ailleurs, il y a lieu de faire remarquer que l'évaluation des réponses à partir d'un seul mot (**Figure n°88**)²³ et l'évaluation à partir de la formulation d'une phrase (**Figure n°89**)²⁴ ne reflètent pas la même réalité. C'est le cas de la question n°3 où l'on assiste à des difficultés d'identification du segment textuel correspondant à la question posée.

l'enfant avait-il pris goût à la lecture à la maison ou j'ai grandi
 l'enfant avait-il pris goût à la lecture à la maison
 l'enfant avait-il pris goût à la lecture a la maison pas a la tembe

²³ Le test du Khi2 dans ce cas-là égale à 151,50%.

²⁴ Le test du Khi2 dans ce cas de figure est de 19,44%.

dans la maison ou j'ai
Garnet du vieil écrivain
L'enfant avait pris goût à la lecture à la maison
à la quatorze ans

Dans la même question, on relève aussi des difficultés de langue en rapport avec la construction de phrase et avec l'orthographe des mots. Les observations suivantes illustrent ces difficultés :

L'enfant avait dans la maison il pris le goût à la lecture dans la bibliothèque
L'enfant avait la lecteur dans la bibliothèque
L'enfant goût à la lecture dans la bibliothèque de la ville

2.1.1.2. EPR 2 NARR

Au niveau de l'EPR 2 NARR, les résultats obtenus ne dérogent pas quant à la domination de réponses justes au niveau des items à choix multiple où l'on enregistre pour la question n°1 et pour la question n°2 des taux qui s'élèvent à 84,2% et pour la question n°2 un taux de 73,7% (**Figure n° 95**). Pour le même type d'item, on relève un taux de 68,4% pour la question n°4 (**Figure n° 96**). Par contre, les pourcentages les plus faibles sont relevés au niveau des items à réponse construite brève où l'on note, pour la question n°5-a, un taux de 5,3% (**Figure n° 96**)²⁵. Concernant les questions n°3-a, n°3-b, n°5-b, n°6-a et n°6-b et qui relèvent du même type d'item, les proportions enregistrées sont fixées respectivement à 31,6% (**Figure n° 95**)²⁶, à 42,1% (**Figure n° 95**), à 40,1% (**Figure n° 96**), à 36,8% et à 26,3% (**Figure n° 97**)²⁷.

D'après les résultats obtenus, les élèves réussissent moins bien au niveau des items à réponse construite brève qu'au niveau des items à choix multiple. En témoignent les différents taux enregistrés et qui sont inférieurs dans leur ensemble à ceux enregistrés au niveau des items à choix multiple. Par ailleurs, la présence d'un taux très élevé de réponses fausses (74,2%) et d'un taux important de non-réponses (21,1%) au niveau de la question n°5-a montre que les élèves ont du mal à restituer les connaissances linguistiques relatives au genre des noms, aux adjectifs et à la famille des animaux des chats. Ils ont du mal aussi pour plus de la moitié de l'effectif de la classe (13 et 11 élèves sur 19) à établir des relations référentielles au moyen des anaphores au niveau de la question n°3-a et n°3-b (**Figure 95**).

²⁵ Les résultats du test du Khi2 (7,11 pour une probabilité d'erreur (p) qui égale 95%) montrent que la relation n'est pas significative au niveau de cette question.

²⁶ Les résultats obtenus montrent que la relation n'est pas significative au regard du test du Khi2 (12,05 pour une probabilité d'erreur (p) qui égale 21%)

²⁷ Selon le test du Khi2, la relation est non significative au niveau de cette question (10,42) pour une probabilité d'erreur (p) qui égale 68%).

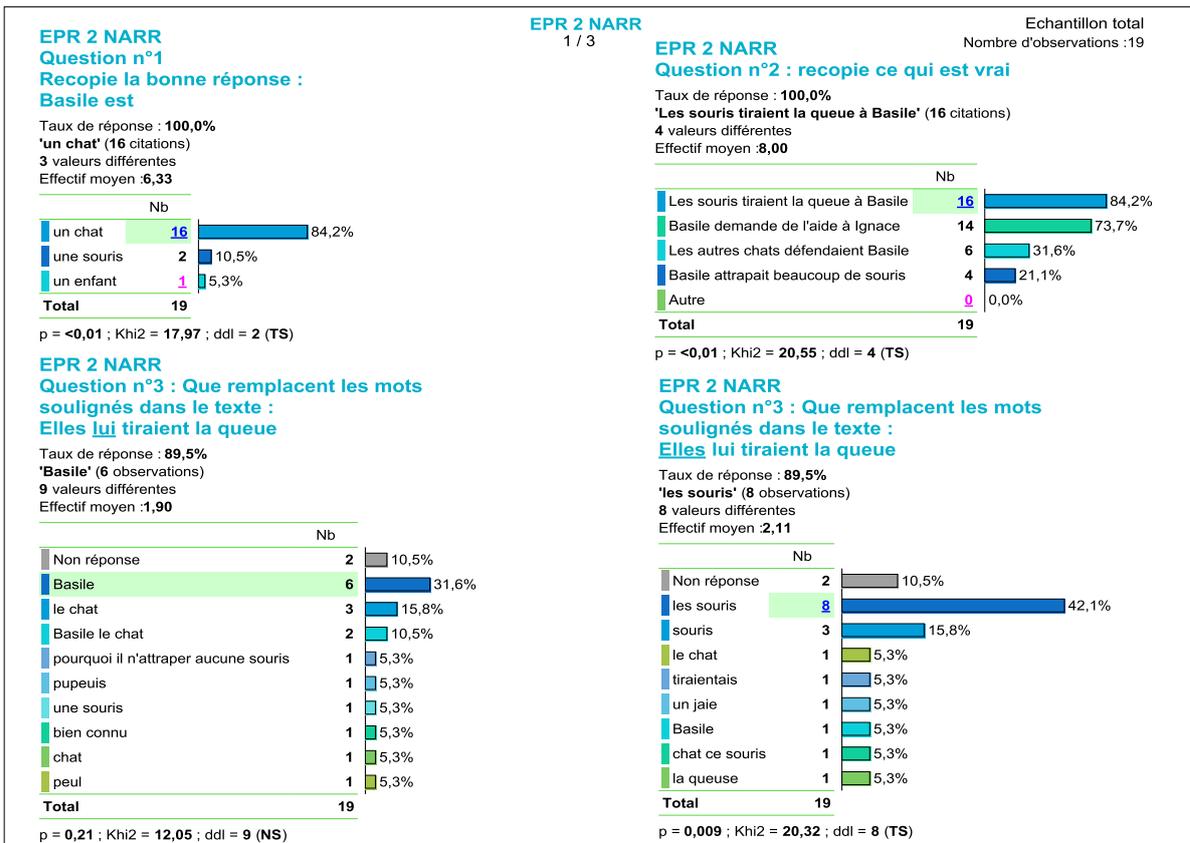


Figure 95 : Taux de réponses des questions n°1, n°2 et n°3 (EPR 2 NARR)

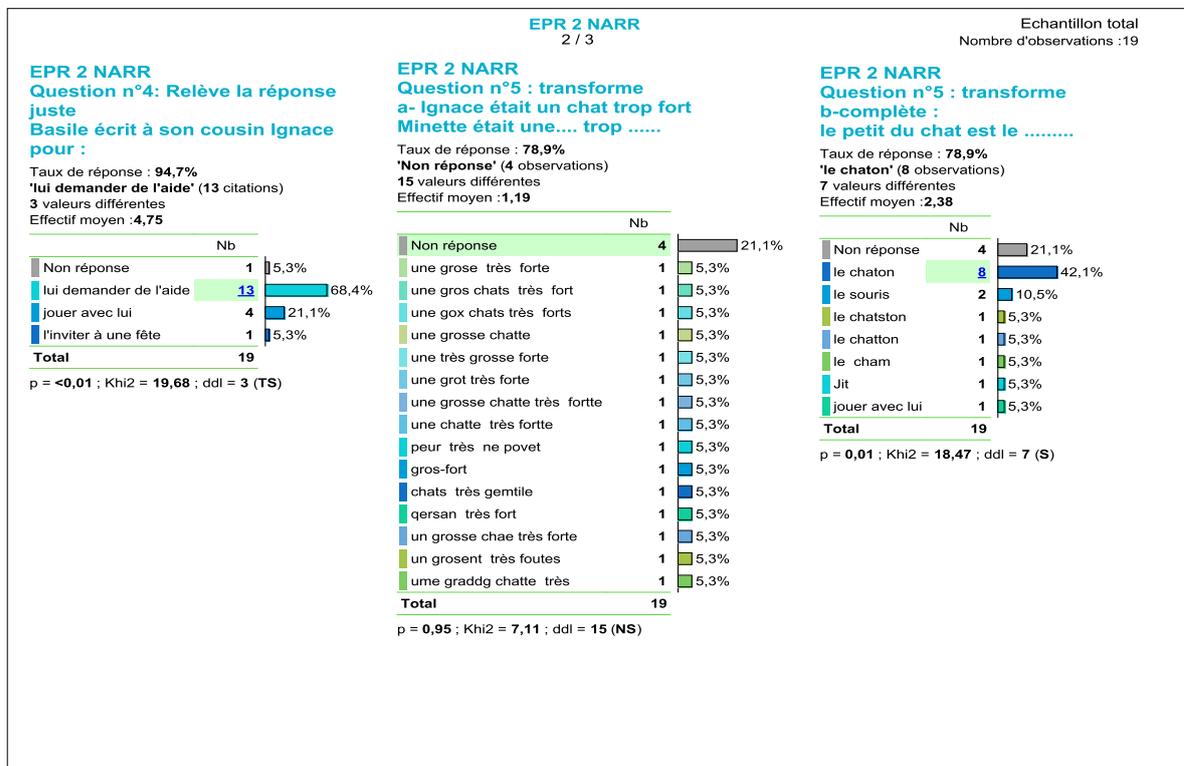


Figure 96 : Taux de réponses des questions n°4, n°5-a et n°5-b (EPR 2 NARR)

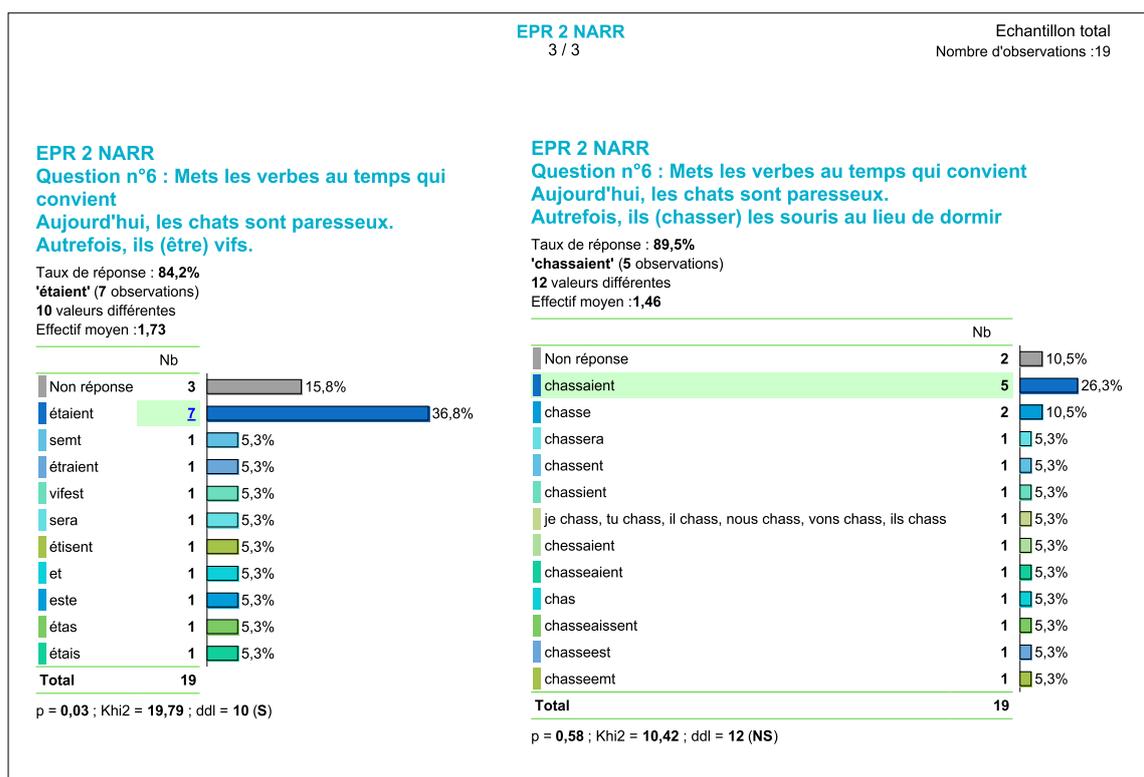


Figure 97: Taux de réponses des questions n°6-a, n°6-b (EPR 2 NARR)

2.1.1.3. EPR 3 NARR

L'EPR3 NARR admet les mêmes remarques quant à la supériorité des taux de réponses au niveau des items à choix multiple par rapport aux items à réponse construite brève. Concernant les questions à choix multiple, les taux atteignent 77,8% pour la question n°1 et 83, 3%, 72, 2% et 83, 3% pour les trois modalités de la question n°2 (Figure n°98).

Pour les items à réponse construite brève, on enregistre un taux de réponse de 55,6% et de 5,6% pour la question n°3 et des taux de 27,8% et de 16,7% pour la question n°4 (Figure n°99)²⁸. En outre, les questions n°5 et n°6 présentent respectivement des pourcentages de 44,4%²⁹ et de 55,6% (Figure n°100).

À la lumière de ces résultats, il est évident que les items à choix multiples permettent des taux de succès importants par rapport aux items à réponse construite brève qui demandent des activités de production. Cela n'empêche pas de faire remarquer que ce type d'items compose les deux tiers de l'EPR 3 NARR (04 questions sur 6 questions) comme c'est le cas des deux épreuves précédentes. Par ailleurs, la question n°6 qui interroge les élèves sur les constituants de la phrase, enregistre un taux de réponses fausses qui s'élève à 38,9% et à 5,6% (Figure n°100). Ce type de tâche peut révéler les capacités des élèves relatives au calcul syntaxique, nécessaire pour un accès au sens de la phrase.

²⁸ Selon le test du Khi2 la relation entre l'effectif observé et l'effectif théorique n'est pas significative (NS)

²⁹ La relation est également non significative au regard du test Khi2.

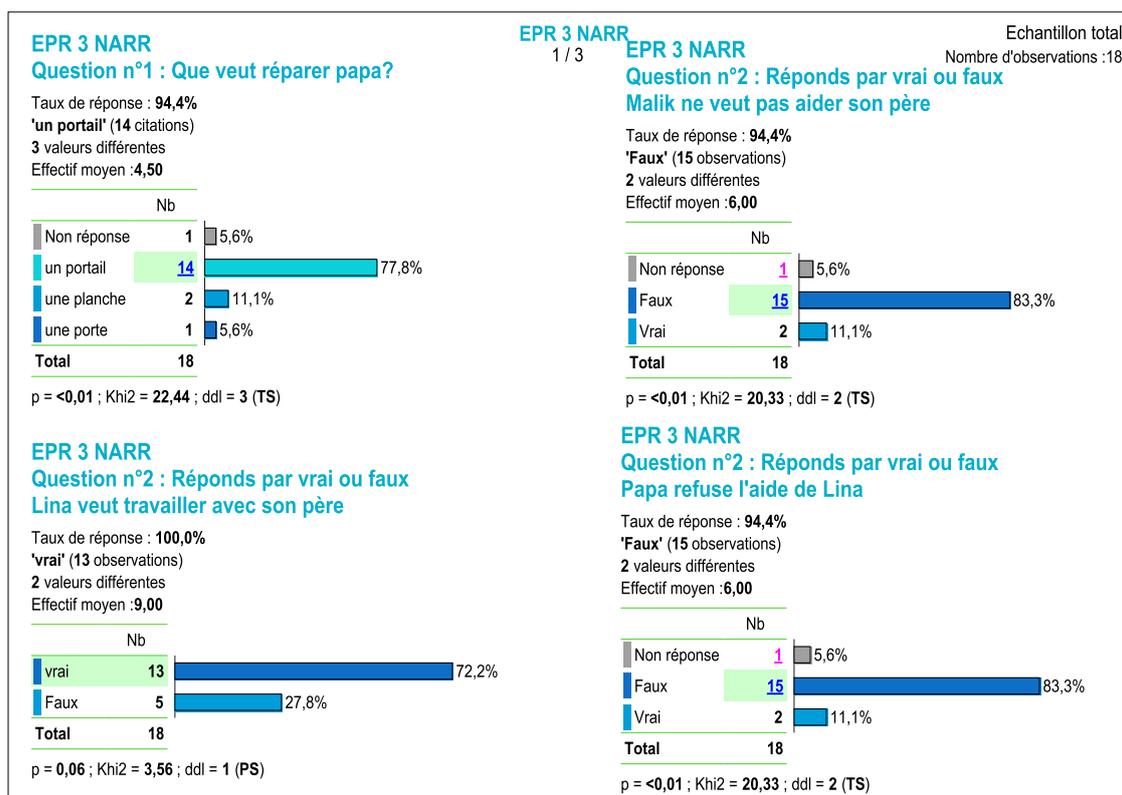


Figure 98: Taux de réponses des questions n°1, n°2 (EPR 3 NARR)

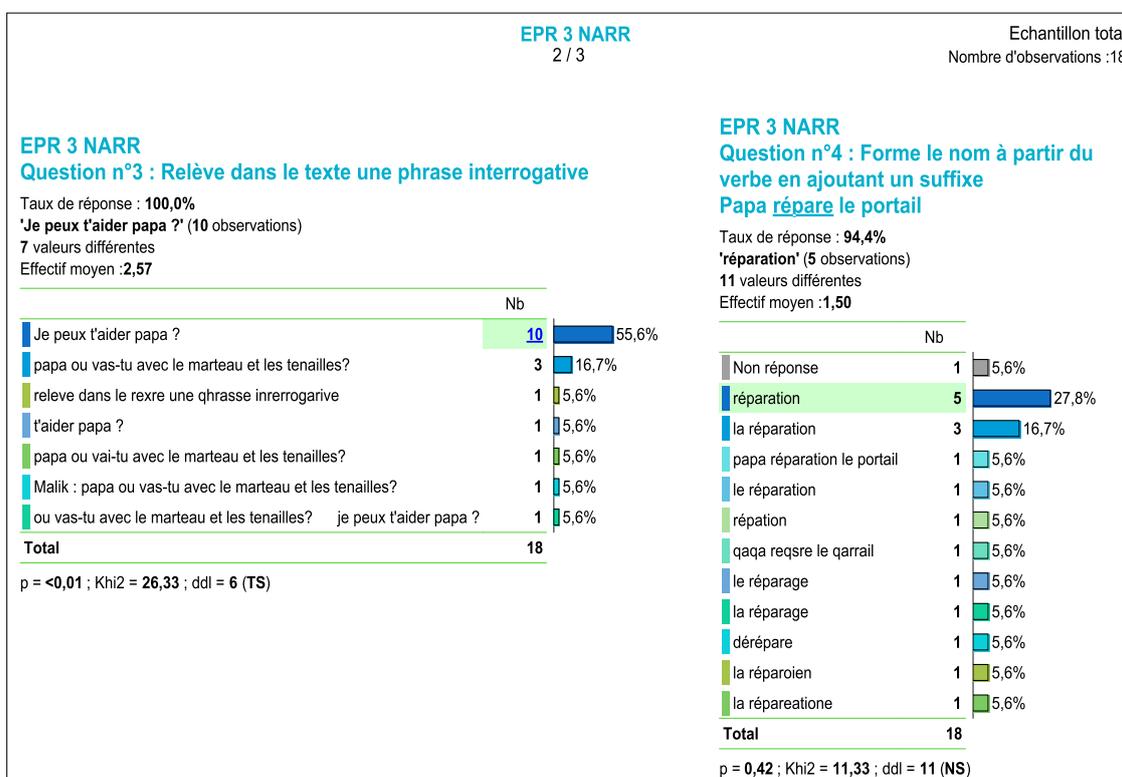


Figure 99 : Taux de réponses des questions n°3, n°4 (EPR 3 NARR)

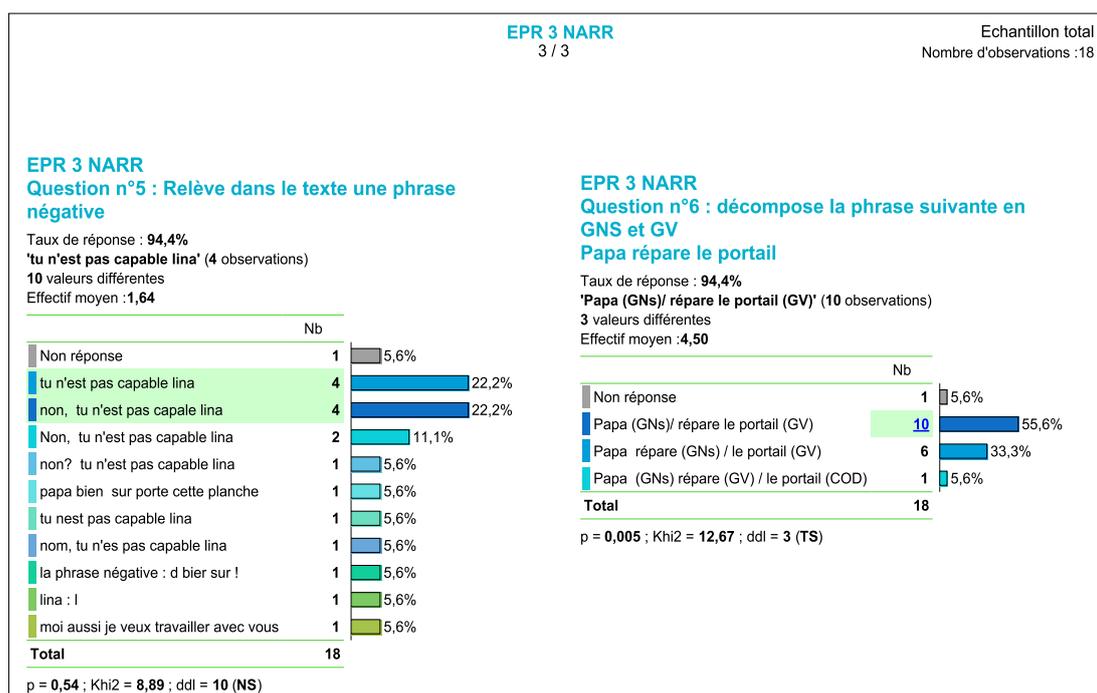


Figure 100: Taux de réponses des questions n°5, n°6 (EPR 3 NARR)

2.1.1.4. EPR 4 NARR

Les résultats obtenus au niveau de l'EPR 4 NARR ne font pas exception quant à la supériorité des bonnes réponses au niveau des items à choix multiple par rapport aux items à réponse construite brève. En témoignent les proportions enregistrées au niveau de la question n°2 (Figure n°102) et qui atteignent 85,7% pour la modalité n°1 (Mon père n'aimait pas lire) et 52,4% pour la modalité n°3 (Il y avait des livres dans la maison). Exceptionnellement, un taux de 19% est réalisé au niveau de la modalité n°2 (Ma mère faisait de la couture)³⁰. En ce qui concerne les items à réponse construite brève et qui représentent les deux tiers des items composant l'épreuve, les pourcentages des réponses justes varient selon la réalité évaluée. C'est le cas de la question n°1 (Figure n°101) où on note un pourcentage de 33,3% pour les réponses formulées en un mot (quatorze) et des pourcentages très faibles pour les réponses formulées sous formes de phrases. Les pourcentages en question égalent à 4,8%³¹ pour la phrase « l'auteur a commencé à aimer les livres à l'âge de quatorze ans » (Figure n°101). Pour la question n°3 (Figure n°103), il a été relevé un taux de 33,3% pour la modalité n°1 (démonter), un taux de 47,6% pour la modalité n°2 (impossible), 42,9% pour la modalité n°3 (incorrecte) et 42,9% pour la modalité n°4 (immobile). La question n°4 (Figure n°104)³² enregistre un taux de réponse de 42,9%. En ce qui concerne la question n°5 (Figure n°104), les pourcentages enregistrés égalent à 71,4% pour la modalité « parler » et 66,7% pour la modalité « aimer ».

³⁰ La relation n'est pas significative au regard du résultat du test du Khi2.

³¹ La relation n'est pas significative selon le résultat du test du Khi2.

³² La relation n'est pas significative au regard du résultat du test du Khi2.

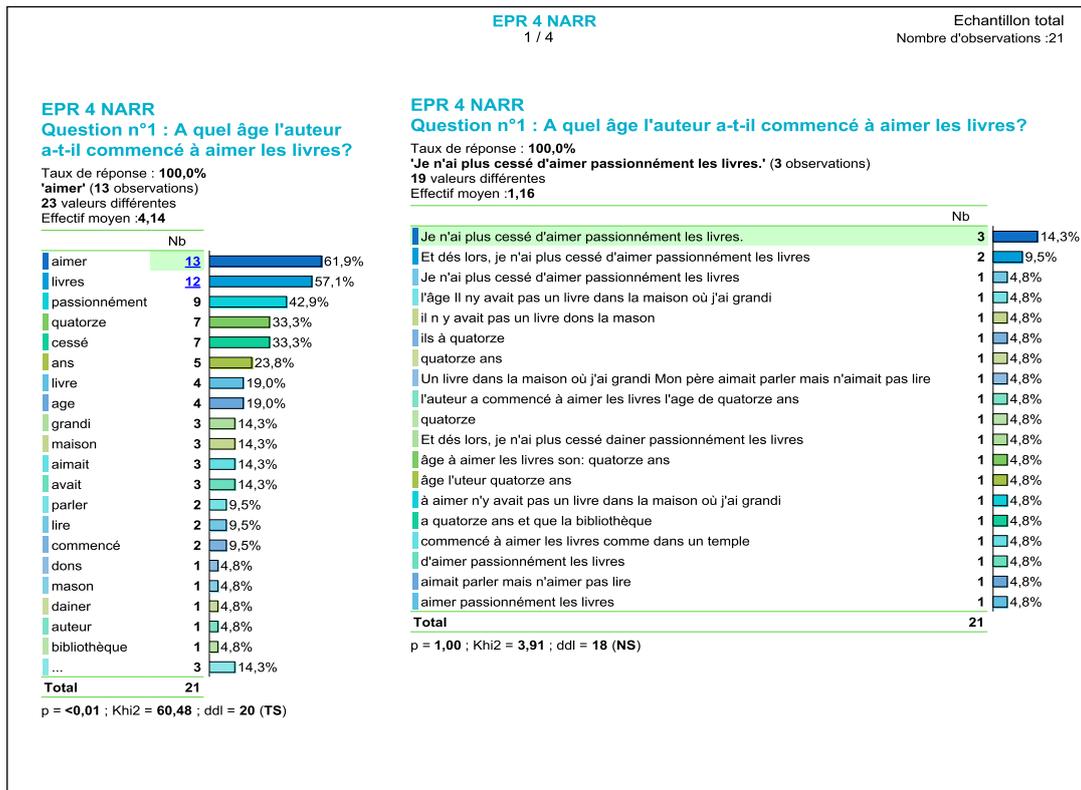


Figure 101: Taux de réponses de la question n°1 (EPR 4 NARR)

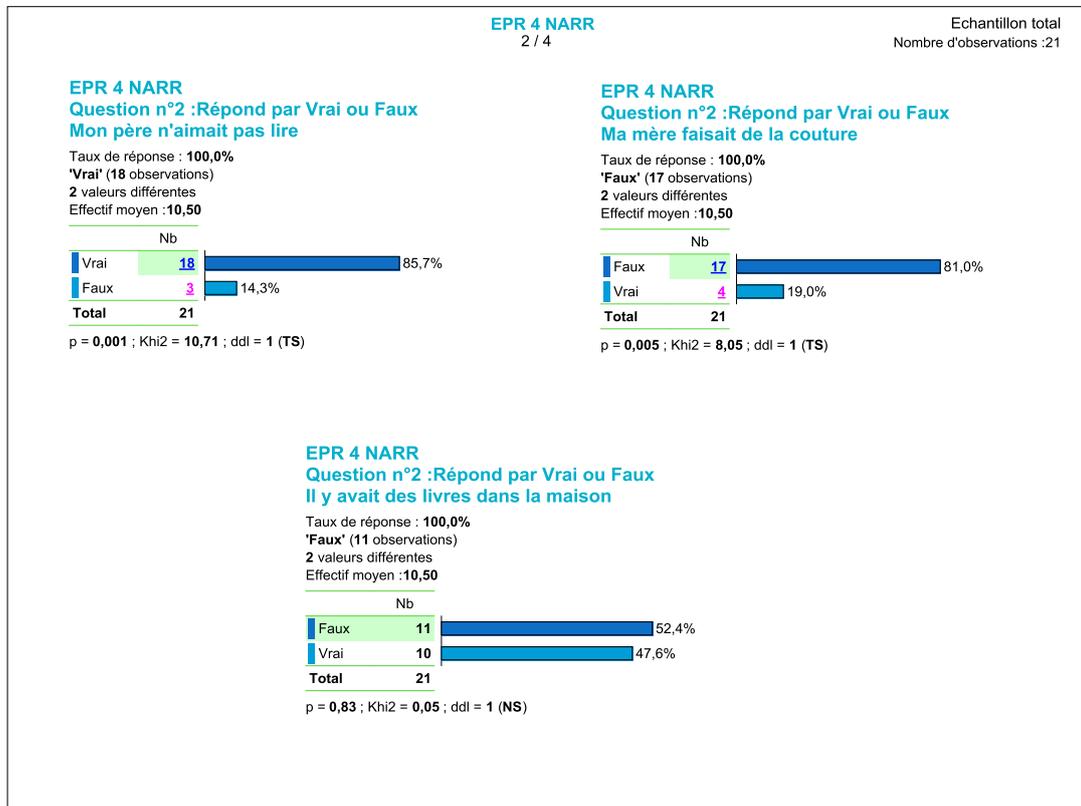


Figure 102: Taux de réponses de la question n°2 (EPR 4 NARR)

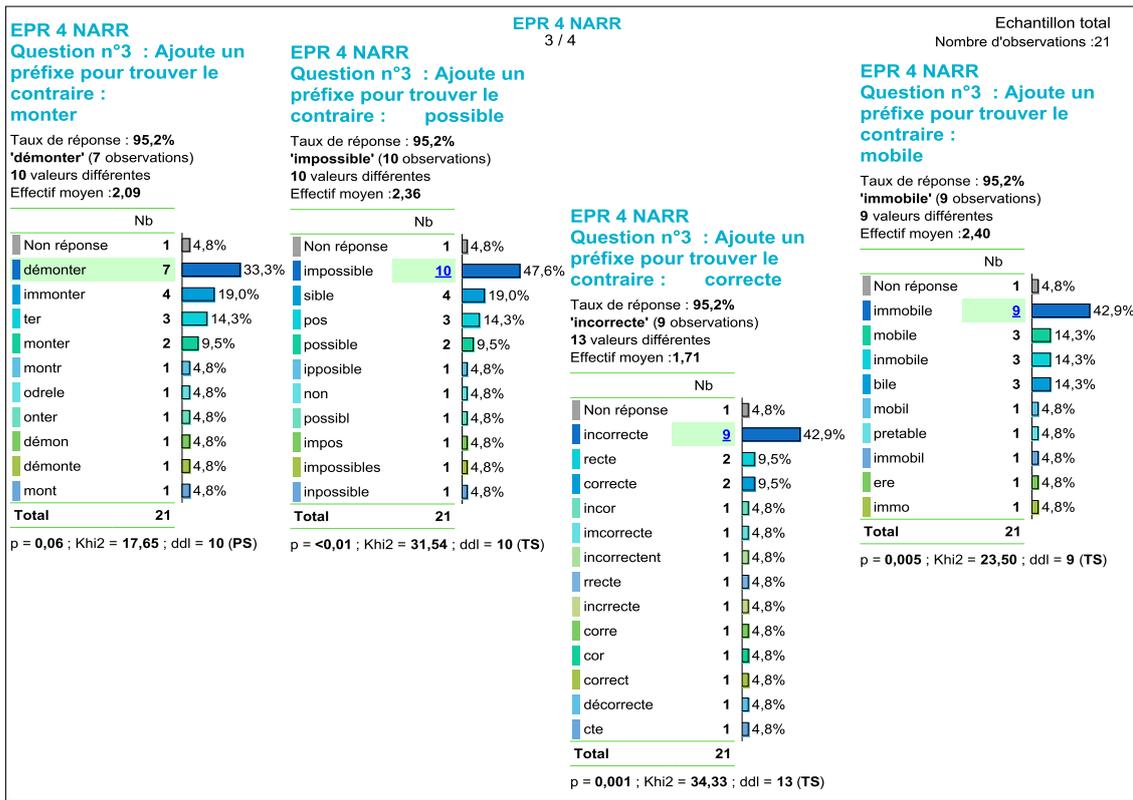


Figure 103: Taux de réponses de la question n°3 (EPR 4 NARR)

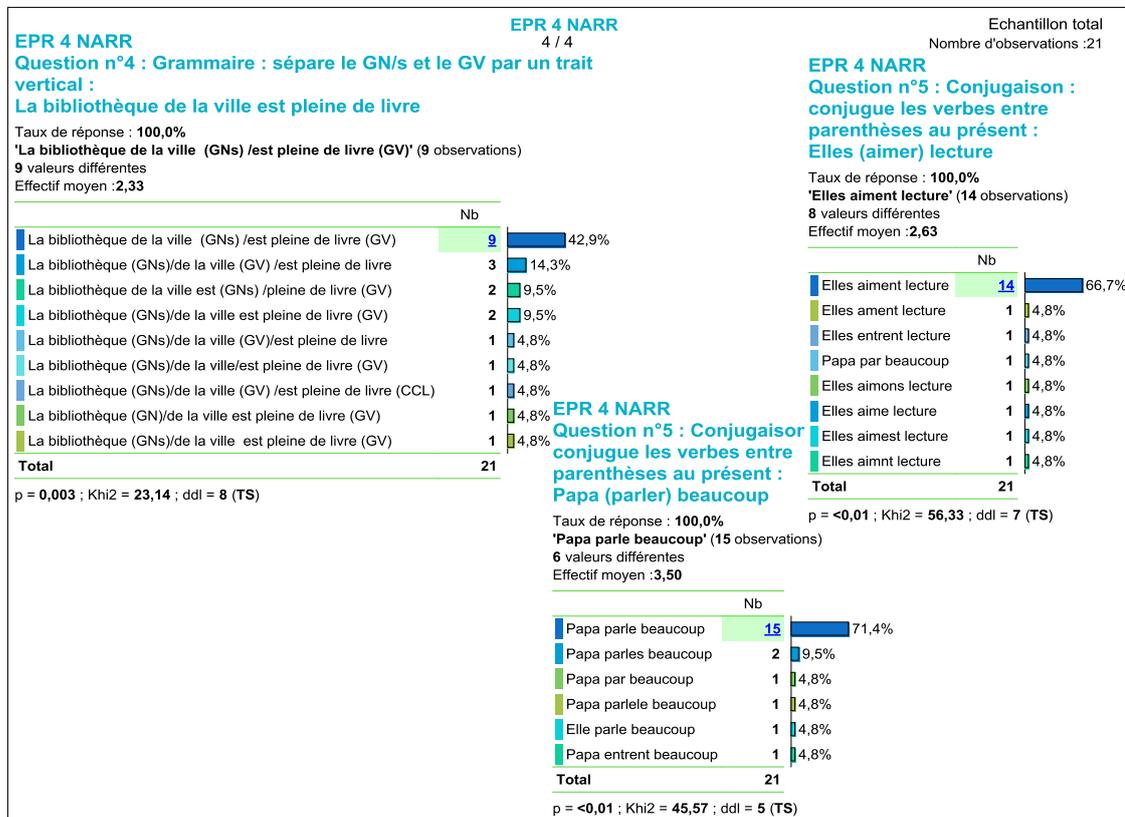


Figure 104: Taux de réponses des questions n°4 et n°5 (EPR 4 NARR)

En plus de la remarque concernant les items qui réalisent les taux les plus élevés de réponses justes, il y a lieu de revenir sur les questions évaluées selon deux modes différents. C'est le cas de la question n°1 (**Figure 101**) où le mode « mise en classe de mots » enregistre des taux de 61% pour le mot « aimer », 57,1% pour le mot « livres » et 42,9% pour le mot « passionnément ». L'émergence de ces mots dans les réponses fournies avec des taux assez élevés s'explique par le fait que les élèves ont tendance à reprendre le lexique de la question.

Par ailleurs, le mode « mise en classe des réponses » enregistre des taux importants de réponses fausses et qui concernent 20 observations sur 21 observations. (**Figure n° 101**).

L'analyse quantitative des réponses des élèves a révélé des réussites au niveau des items à choix multiples. Cette réussite ne révèle en aucun cas des compétences en compréhension de texte puisqu'elle est remise en cause au moyen des items à réponse construite brève qui ont permis de soulever des lacunes au niveau des rappels de connaissances, au niveau de la sélection ou l'identification et des insuffisances en langue. Ces dernières peuvent s'expliquer par la précocité de l'apprentissage de la langue française qui ne permet pas encore une maîtrise parfaite de la langue. Néanmoins, cet argument peut paraître irrecevable au regard des objectifs de l'enseignement du français au primaire qui insiste sur un enrichissement du vocabulaire et des connaissances linguistiques des élèves. Il peut être également remis en cause par le rapport à la langue française qui jouit d'un statut de langue étrangère privilégiée en contexte algérien.

Au regard de ces constats mis au jour par l'analyse quantitative, il y a lieu de préciser ce qui a été mis en œuvre en termes de compétences et en termes de leurs composantes au regard de l'analyse des pratiques effectives d'évaluation incarnées par les quatre épreuves analysées dans la section 3.2.1., du chapitre 5.

2.1.2. L'analyse qualitative des réponses des élèves

2.1.2.1. Les types d'informations, les niveaux de la représentation et les processus

2.1.2.1.1. EPR 1 NARR

Quel que soit le type de question, les réponses fournies au niveau de L'EPR1 NARR montrent un accès aux informations sur les détails d'un texte, soit comme un objectif en soi, soit comme étape préalable ouvrant la voie à d'autres types d'informations. Ces deux remarques sont respectivement valables pour la question n°2 (**Figure 105**) où l'objectif est le repérage direct de segments textuels. Elles sont également recevables pour les questions n°1 (**Figure 105**), n°3 (**Figure 106**) n°4-a (**Figure 106**), n°4-b, n°5-a (**Figure 107**), n°5-b et n°6 (**Figure 108**) qui connaissent des réponses portant concomitamment sur les détails d'un texte, sur les connaissances antérieures et sur les inférences implicites.

Comparativement aux types de questions, il y a lieu de noter des proportions très élevées de réponses quand il s'agit de questions portant sur les détails d'un texte.

C'est le cas des questions n°1, n°4-a, n°4-b, n°2 et n°3 (**Les figures 105, 106, 107, 105, 106**) qui enregistrent des taux de 85,2% (23 réponses), 51,9% (14 réponses), 44,4% (12 réponses), 55,6% (15 réponses) et 48,1% (13 réponses). Néanmoins, il y a lieu de signaler des taux de non-réponses très élevés au niveau des questions n°5-a, n°5-b et n°6 (**Les figures, 107, 108**). Ceux-ci atteignent respectivement 55,6%, 77,8% et 70,4%. Ces taux enregistrés peuvent s'expliquer par le type de question qui appartient à l'item à réponse construite brève et par la nature de la tâche demandée. Il a été déjà démontré dans l'analyse quantitative (voir les sections 2.1.1.1 et 2.1.1.2.) que les élèves, quand il est question de production de réponse, réussissent moins ce type d'activité. Par ailleurs, la nature de la tâche exigée et qui est en relation avec les substituts du personnage principal, semble poser des difficultés quant à la possibilité d'inférer au moyen de mise en relation de segment de texte en rapport avec l'enfant pour trouver un pronom et un déterminant (question n°5). Ce qui peut entraîner une rupture dans la compréhension. La difficulté à inférer le sens de l'expression « ne me permit de lire que Jules Verne » (Question n°6) semble également poser problème au regard des taux de réponses (29,6%) et des taux de non réponses (70,4%) enregistrés (**Figure 108**). Ce type de tâche consiste à rappeler des connaissances sur le vocabulaire de cette expression (le vieil homme qui gardait la bibliothèque ne me permit de lire que Jules Verne) pour qu'il soit par la suite mis en relation avec des entités du texte qui précèdent. Ces entités renvoient à l'idée du texte relative à « la patient pour la lecture » chez l'enfant depuis son entrée à la bibliothèque (À l'âge de quatorze ans, j'entrai à la bibliothèque de la ville). Et depuis, je n'ai plus cessé d'aimer passionnément les livres) et à l'opposition exprimée par la conjonction de coordination « mais ».

Ainsi, les items à réponses construites brèves sont sources de difficultés pour les élèves. Néanmoins, ils permettent de mobiliser simultanément plusieurs types d'information en relation avec les détails d'un texte, avec les connaissances antérieures et avec les inférences implicites (Les questions n°5-a, n°5-b et n°6). Cette mobilisation à s'en tenir aux résultats obtenus lors de l'analyse quantitative ne concerne pas l'ensemble des élèves puisqu'on enregistre des taux de réponses inférieurs par rapport à ceux relevés au niveau de l'item à choix multiple. Ces proportions s'élèvent à 44,4% pour la question n°5-a (37%, 7,4% et 7,4%) (**Figure 92**), à 22,2% pour la question 5-b et à 29,60% (**Figure 93**) pour la question n°6 (**Figure 94**).

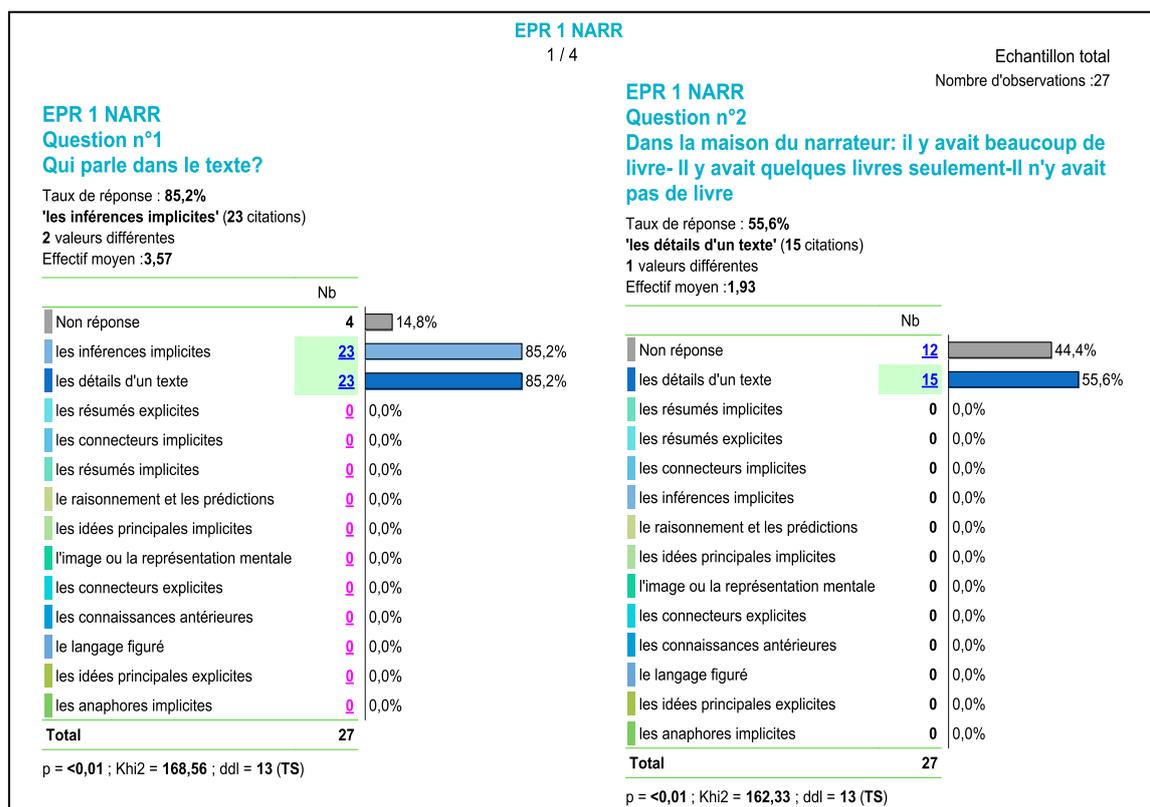


Figure 105 : Les types d'informations identifiées au niveau des questions n°1 et 2 (EPR 1 NARR)

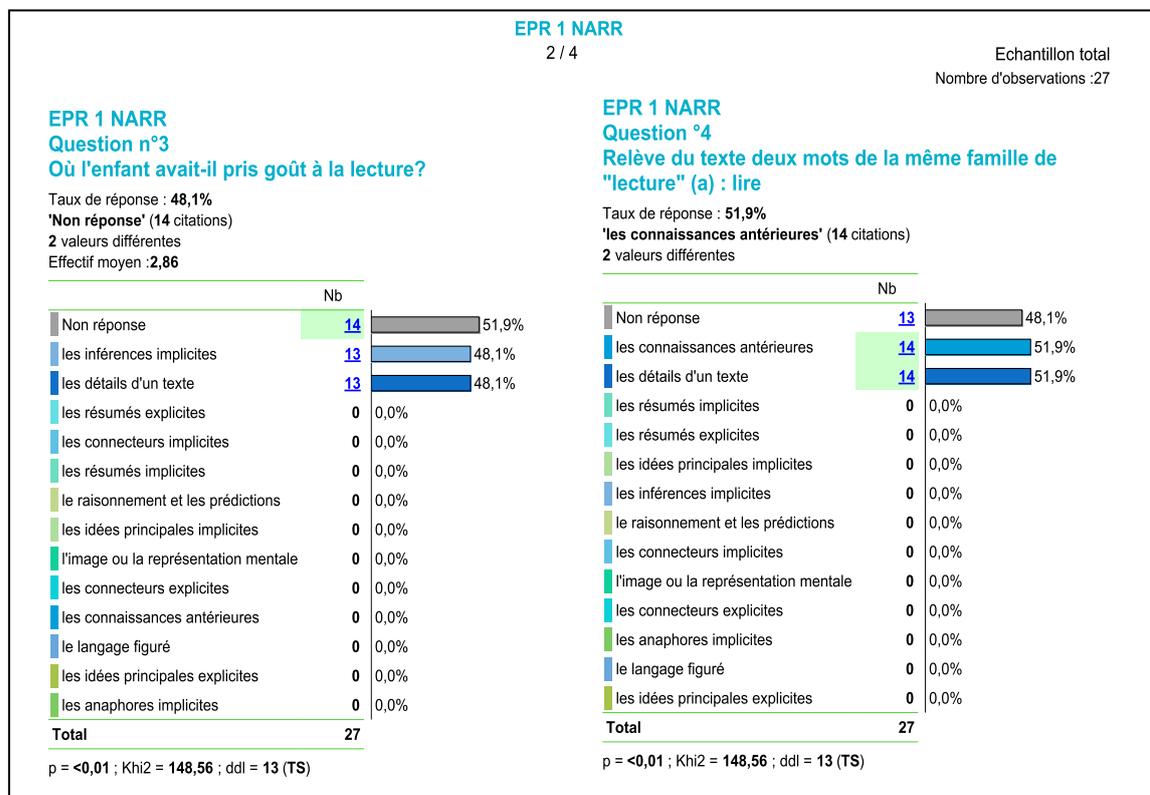


Figure 106 : Les types d'informations identifiées au niveau des questions n°3 et 4 (EPR 1 NARR)

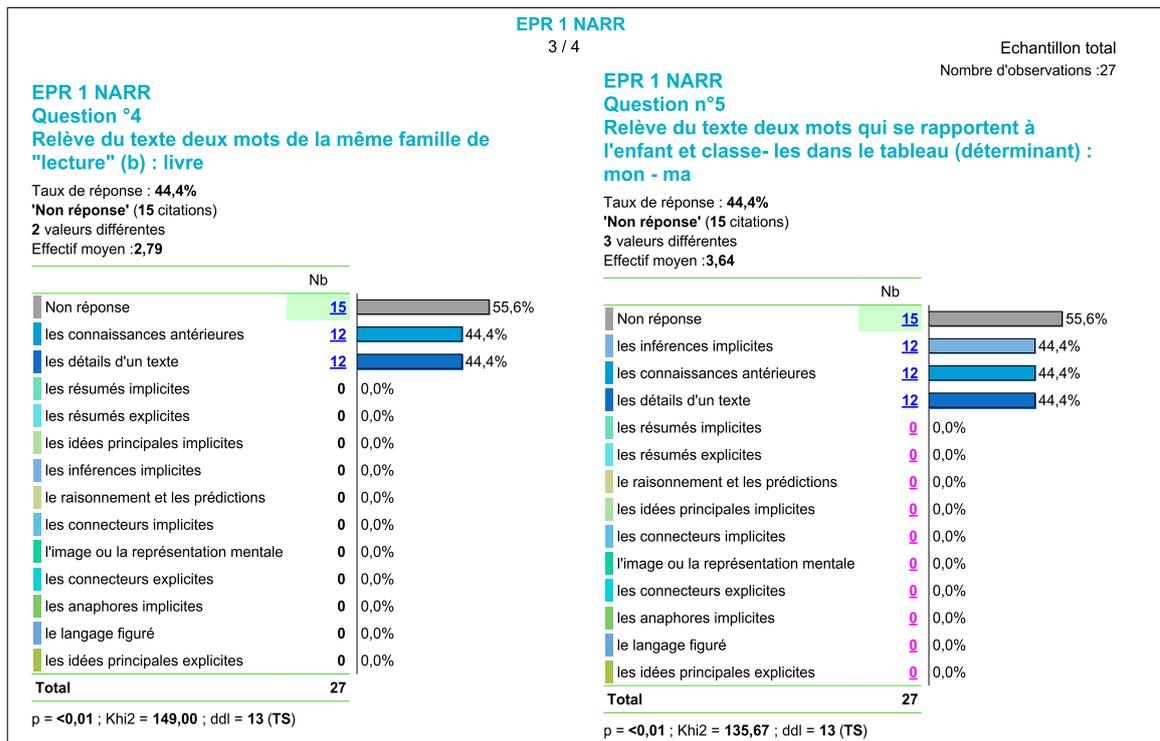


Figure 107 : Les types d'informations identifiées au niveau des questions n°4 et 5-a (EPR 1 NARR)

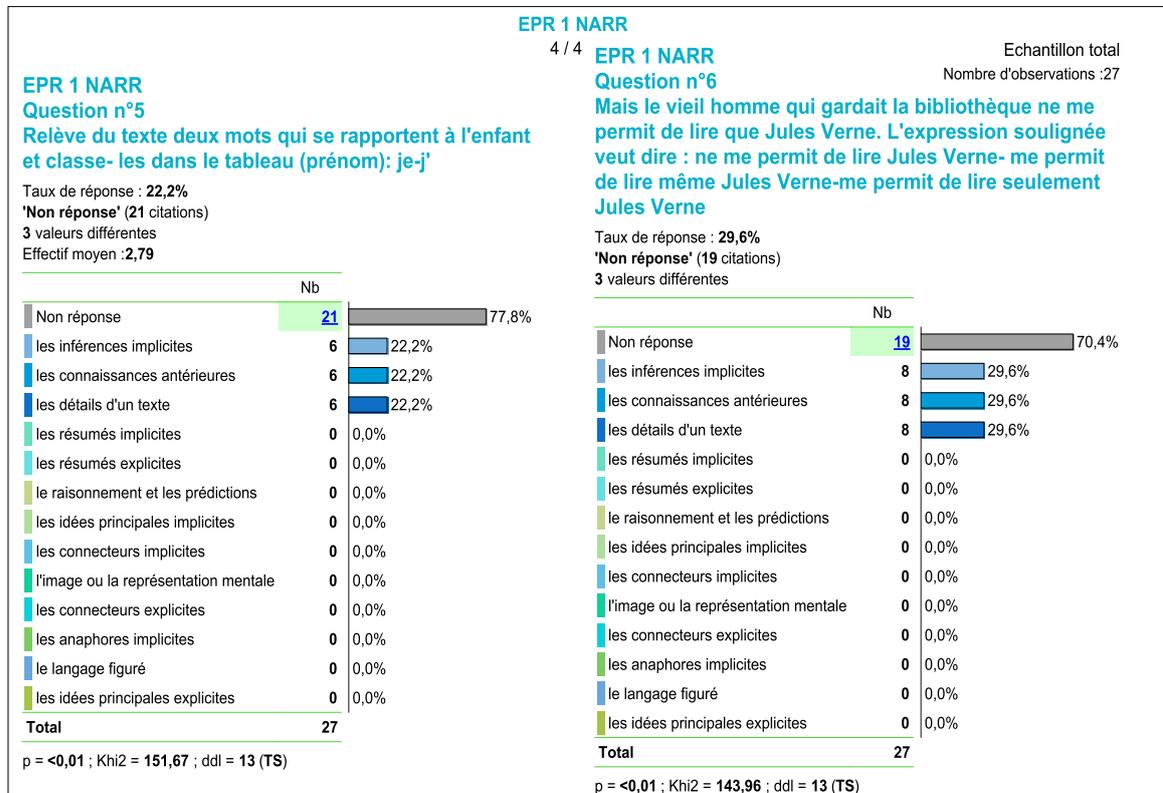


Figure 108 : Les types d'informations identifiées au niveau des questions n°5-b et 6 (EPR 1 NARR)

À l'image de ces résultats et de ceux relatifs au niveau de la représentation construite (**Figure 109**), il est évident que les élèves ont du mal à accéder au niveau textuel-implicite par rapport au niveau textuel-explicite. Cette remarque parvient suite aux résultats obtenus au niveau des questions n°5-a, n°5-b et n°6 où les taux de non-réponses s'élèvent respectivement à 55,6% (15 non réponses), 77,8% (21 non réponses) et 70,4% (19 non réponses). Des difficultés relatives à l'accès au textuel-explicite sont également repérées au niveau de la question n° 3 et la question n°2 où l'on enregistre un taux de non réponses qui atteint les 51,9% (14 non réponses) et les 44,4% (12 non réponses). Ces résultats peuvent s'expliquer par le type d'item qui exige un repérage individuel du segment textuel en rapport avec la question posée. Par ailleurs, ces difficultés s'estompent au niveau de la question n°1 où le taux de réponse est fixé à 85,2%. Elles paraissent aussi moins contraignantes au niveau de la question n°4-a et n°4-b où un nombre important de réponses est réalisé et qui touche respectivement les 14 (51,9%) et les 12 (44,4%) réponses (**Figure 109**). Ce résultat peut s'expliquer par le type de tâche qui consiste à repérer des entités textuelles en rapport avec le champ lexical du mot « lecture ». Cette activité peut être réalisée par analogie entre les mots présents dans le texte.

Pour accéder au niveau textuel-explicite puis au niveau implicite par le biais des questions de l'épreuve, les élèves mettent en œuvre au premier plan les micro-processus qui permettent un traitement au niveau des mots des phrases. Leur déploiement est très présent au même titre que les processus d'intégration et les processus d'élaboration au niveau de la question n°1 (85,2%), au niveau de la question 4-a (51,9%) et au niveau de la question n°4-b (44,4%). La présence de ce type de processus est inférieur, mais de manière équitable, avec les processus d'intégration et les processus d'élaboration au niveau des questions n°3 (48,1%), n°5 (44,4% et 22,2%) et n°6 (29,6%) (**Figure 110**). Les microprocessus sont convoqués de manière exclusive au niveau de la question n°2 avec un taux d'usage de 55,6%.

Ce qu'il y a lieu de faire remarquer est que les taux d'usage des différents processus par rapport aux taux des réponses justes augmentent au niveau des questions n°3 (48,1% pour 40,7%) (Figure 110- figure 88), n° 4-a (51,9% pour 48,1%) (Figure - figure 90) , n°4-b (44,4% pour 37%) (Figure 110- figure 91), n°5-a (44,4% pour 37%)(Figure 110- figure 92), n°5-b (22,2% pour 14,8%et 7,4%)(Figure 110- figure 93) et n°6 (29,6% pour 14, 8%)(Figure 110- figure 94). Par ailleurs, les taux d'usage de microprocessus enregistrés au niveau de la question n°1 et au niveau de la question n°2 demeurent instables par rapport aux résultats des taux de réponses justes (**Figures 86 et 87**). En outre, cette constance au niveau des taux est corrélée à un usage concomitant de microprocessus, de processus d'intégration et de processus d'élaboration (**Figure 110**).

Le déploiement simultané de ces processus montre l'existence d'une différence entre une évaluation qui ne prend en considération que les réponses bien formulées, et une évaluation qui inclut également les réponses mal formulées et qui s'interroge sur les opérations permettant ces formulations. En effet, l'inclusion des réponses mal formulées mais qui contiennent l'information recherchée révèle une autre réalité relative à une mobilisation effective de différentes opérations de traitement.

Celles-ci concernent la question n°1, n°3, n°4-a, n°4-b, n°5-a, n°5-b et n°6 où plusieurs opérations entrent en jeu pour parvenir à formuler une réponse.

Ces opérations au niveau de la question n°1 concernent les microprocessus qui contribuent à identifier les segments « j'ai grandi », « mon père », « ma mère » et « l'âge de quatorze ans » qui seront par la suite mis en relation au moyen des processus d'intégration et intégrés aux connaissances antérieures des élèves sur les membres et les liens de la famille afin d'inférer le narrateur « l'enfant » (**Figure 110**). La réponse à la question n°3 exige dans un premier temps le repérage des segments en rapport avec « à l'âge de quatorze ans, j'entrai dans la bibliothèque de la ville » et avec « Et depuis, je n'ai plus cessé d'aimer passionnément les livres ». La mise en relation de ces deux passages textuels informant respectivement sur l'âge d'entrée à la bibliothèque et sur la passion développée à l'égard de la lecture depuis cet âge, permet d'élaborer une inférence de liaison sur le lieu où l'enfant a appris à aimer la lecture. Celle-ci est appuyée par des connaissances relatives au lexique de chaque phrase, plus particulièrement par le passage " et depuis "

Pour la question n°4-a et n°4-b (**Figure 110**), les microprocessus interviennent afin d'identifier les mots de la même famille que le mot « lecture » dans le texte mais avec une connaissance linguistique préalable sur ce qu'est une famille de mots. Cette connaissance est récupérée au moyen des processus d'élaboration. Le même processus est mis en œuvre pour les questions n°5-a et n°5-b (**Figure 110**) en ce qui concerne les opérations permettant d'identifier un déterminant et un pronom qui renvoient à l'enfant. Ce processus s'articule autour de la recherche dans un premier temps du personnage concerné, ce qui a été déjà identifié dans la question n°1, et de ses marques substitutives, incarnées ici dans le cadre de la question n°5 par un déterminant et un pronom. Cette recherche, pour qu'elle puisse avoir lieu, exige des connaissances linguistiques sur ces deux entités grammaticales. La question n°6 (**Figure 110**) déploie les mêmes processus simultanément (microprocessus, processus d'élaboration et d'intégration) afin d'identifier et de situer l'expression « Mais le vieil homme qui gardait la bibliothèque ne me permit de lire que Jules Vernes » dans son contexte. Cette même expression va être, par la suite, reliée aux segments précédents (« à l'âge de quatorze ans, j'entrai dans la bibliothèque de la ville » « Et depuis, je n'ai plus cessé d'aimer passionnément les livres ») et aux connaissances linguistiques liées au sens de « que ».

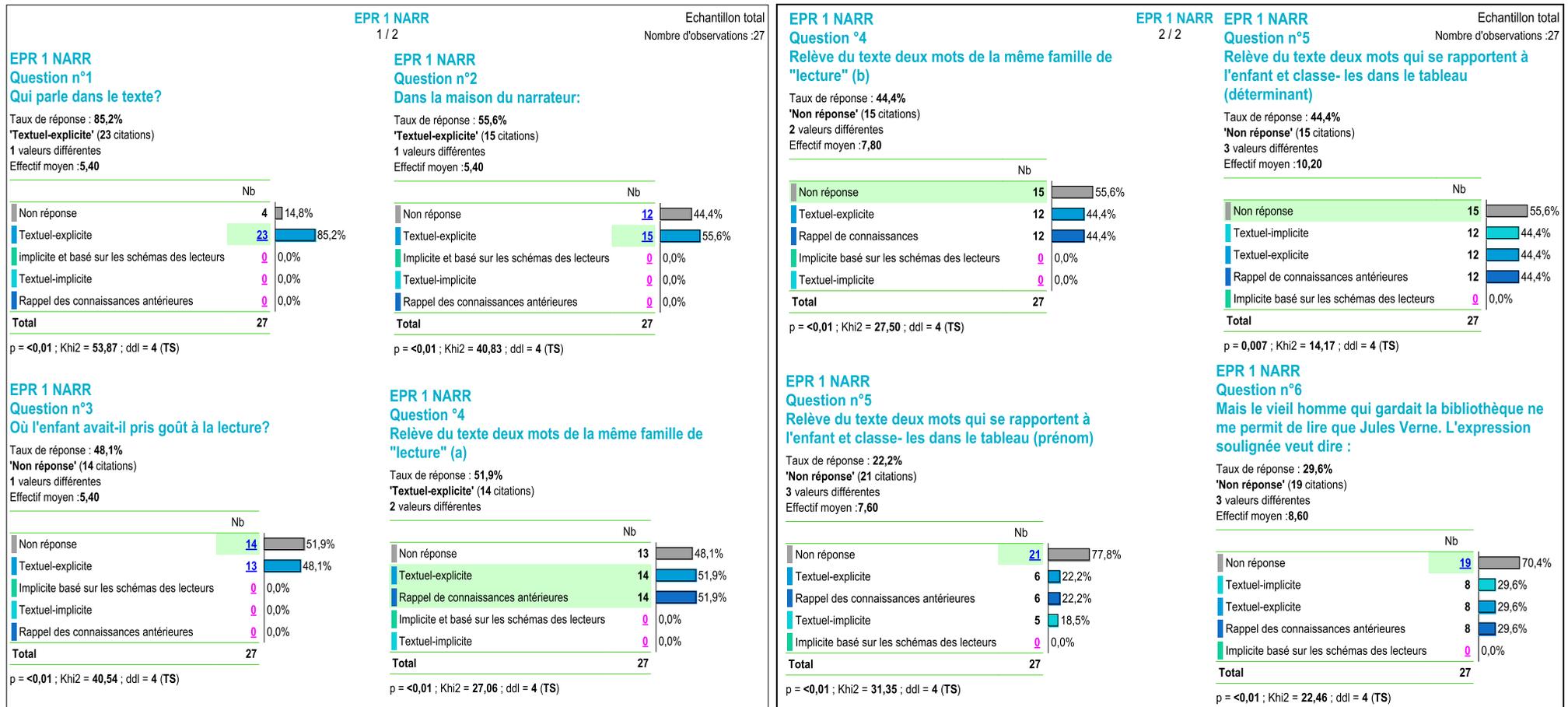


Figure 109 : Les niveaux construits de la représentation selon les réponses des élèves (EPR 1 NARR)

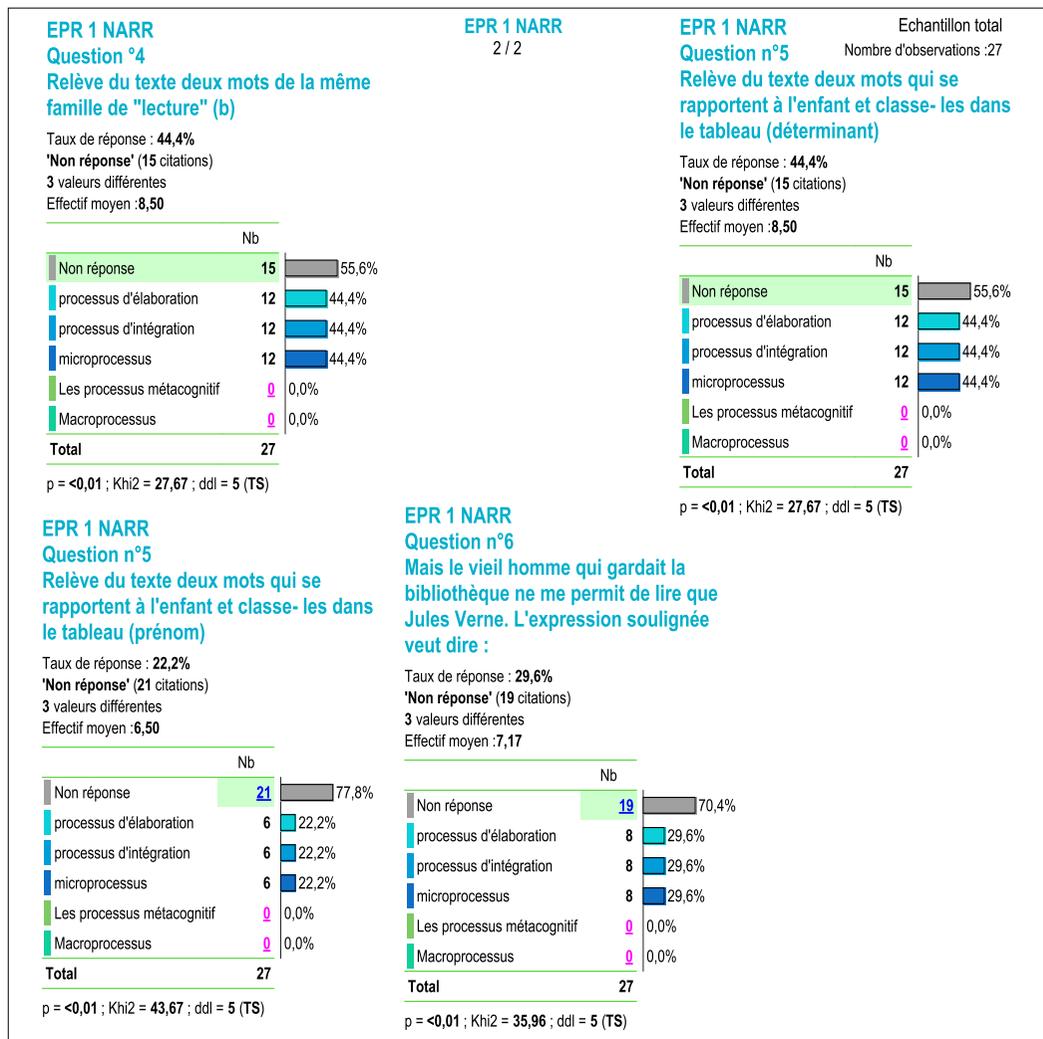
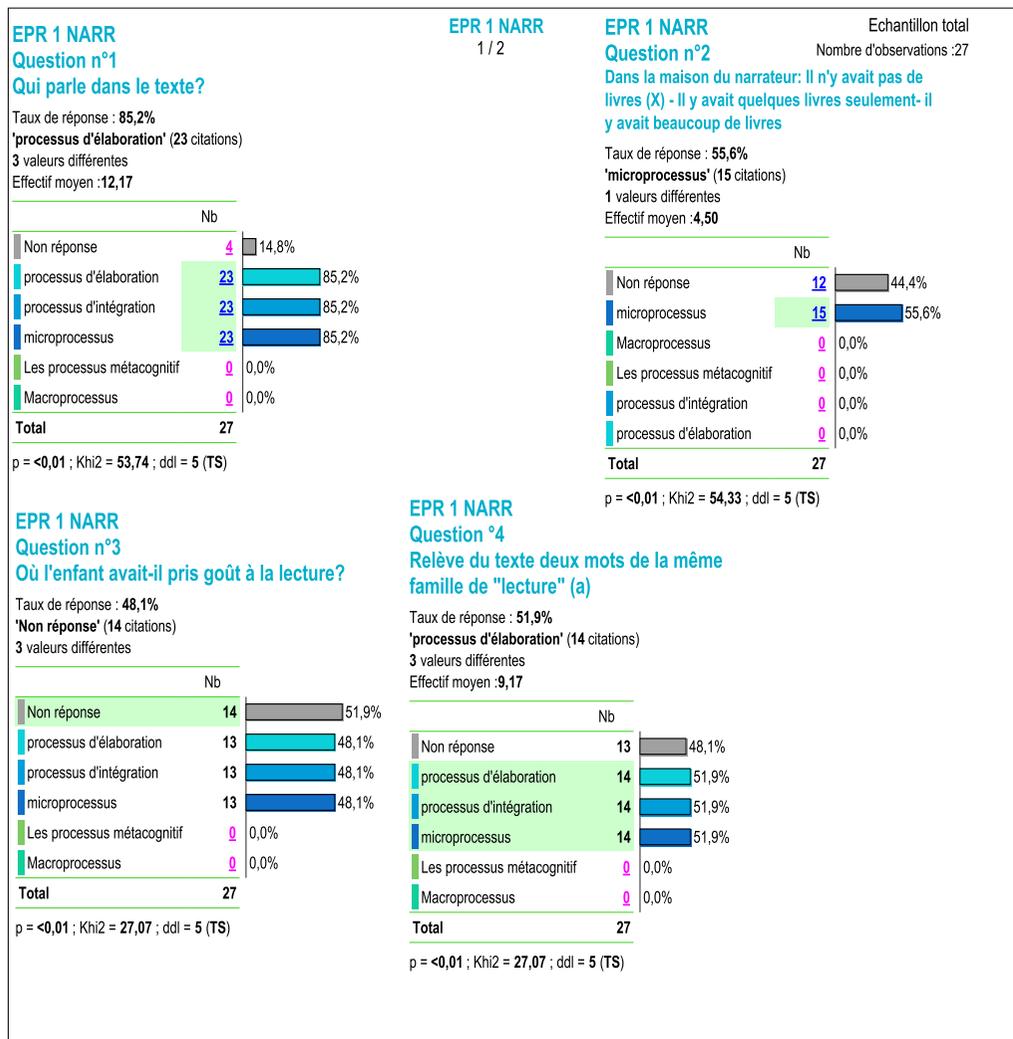


Figure 110 : Les processus mobilisés selon les réponses des élèves (EPR 1 NARR)

2.1.2.1.2. EPR 2 NARR

Les réponses enregistrant les taux les plus élevés concernent les informations sur les détails d'un texte et réalisent équitablement un score de 84,2 % au niveau de la question n° 1 (16 réponses) et au niveau de la question n° 2 (16 réponses) (**Figure 111**). Des taux importants relatifs aux informations sur les inférences implicites et sur les anaphores implicites (**Figure 111**) sont également enregistrés au niveau des questions n° 2, n° 4 et n° 3-a et n° 3-b. Ces pourcentages s'élèvent respectivement à 73,7 % (14 réponses), à 57,9 % (11 réponses), à 57,9 % (11 réponses) et à 63,2 % (12 réponses). Par ailleurs, les réponses touchant aux informations sur les connaissances linguistiques et sur les connaissances du vocabulaire révèlent des taux inférieurs par rapport à ceux réalisés dans les questions précédentes. Ils atteignent 47,4 % pour la question n° 5-b, 42,1 % pour la question n° 5-a, 36,8 % pour la question n° 6-a et 26,3 % pour la question n° 6-b (**Figure 112**).

Selon ces types d'informations et selon les résultats réalisés au niveau de la représentation construite (**Figure 113**), il est clair que les élèves ont réussi à accéder au niveau textuel-explicite et au niveau textuel-implicite. Ce constat est appuyé par le nombre de réponses justes réalisé au niveau des questions n°1, n°2, n°3-a, n°3-b et n°4. Celles-ci atteignent pour le niveau textuel -explicite les 16 réponses (questions n°1 et n°2) et les 14 réponses (question n°2), 11 réponses, 12 réponses et 11 réponses pour le niveau-textuel -implicite. Ce qui représente une moyenne de 84,2% de réponses ayant réussi à construire un explicite-textuel et une moyenne de 84,2% de réponses ayant réussi à accéder au niveau textuel- implicite. Néanmoins, le rappel de connaissances linguistiques relatives au vocabulaire (famille d'animaux) et à la conjugaison de l'auxiliaire « être » et de verbes du premier groupe semble poser problème pour les élèves dans la mesure où une moyenne de 07 réponses justes seulement sur 19 est réalisée.

L'accès au niveau de la représentation, cité précédemment, s'est opéré au moyen de microprocessus, de processus d'intégration et d'élaboration (**Figure 114**). Le déploiement des microprocessus indispensables pour les traitements au niveau phrastique est exclusif au niveau de la question n°1 alors qu'il est simultanément avec les processus d'intégration et d'élaboration au niveau de la question n°2. Cette question exige un traitement au niveau des phrases qui rendent compte de la situation d'Ignace (Un chat qui dort des deux yeux, qui n'attrape pas de souris et qui est sujet à aux moqueries de ses pairs). Ces informations identifiées seront mises en relation avec d'autres informations traitées au moyen de microprocessus (le ras-le-bol de Basil et la décision d'écrire à son cousin Ignace). Ces mises en relation et l'intégration des informations traitées aux connaissances personnelles des élèves sur le lexique des phrases et sur les thèmes relatifs à la relation des chats et des souris au moyen des processus d'intégration et d'élaboration, vont permettre d'élaborer une inférence implicite sur la demande d'aide de Basil au cousin Ignace. Les processus d'intégration concomitamment aux microprocessus sont également mis en œuvre au niveau des questions n°3-a, n°3-b et n°4 afin d'élaborer des inférences sur les personnages associés aux marques substitutives « elles » et « lui » et sur le motif de la

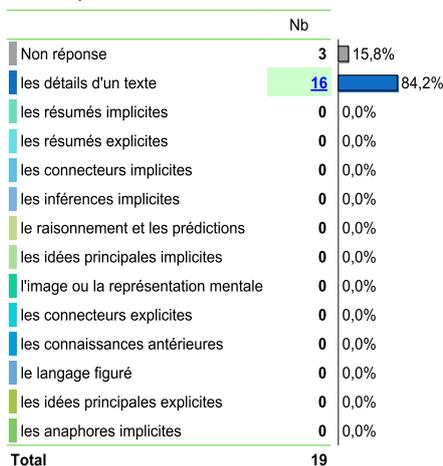
décision de Basile d'écrire à son cousin Ignace.

EPR 2 NARR

Question n°1

Recopie la bonne réponse : Basile est : une souris- un chat- un enfant

Taux de réponse : 84,2%
 'les détails d'un texte' (16 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :1,36



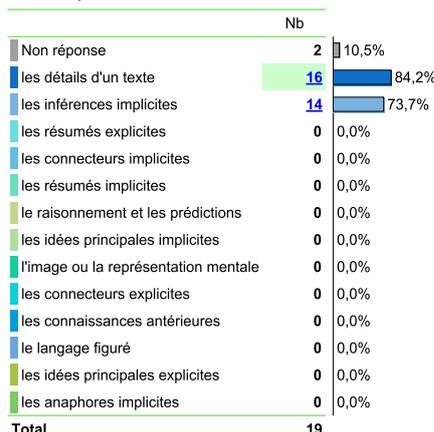
p = <0,01 ; Khi2 = 122,89 ; ddl = 13 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°2

Recopie ce qui est vrai : Basile attrapait beaucoup de souris- Les souris tiraient la queue à Basile- Les autres chats défendaient Basile- Basile demandait de l'aide à Ignace

Taux de réponse : 89,5%
 'les détails d'un texte' (16 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :2,29



p = <0,01 ; Khi2 = 117,00 ; ddl = 13 (TS)

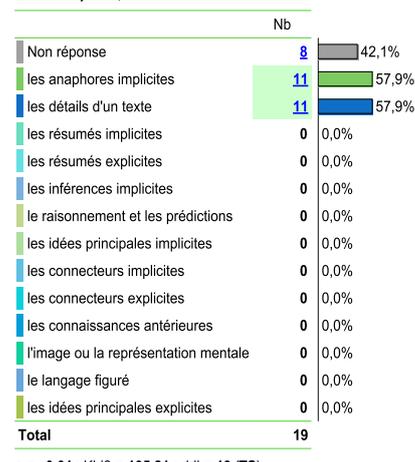
EPR 2 NARR

Question n°3

Que remplacent les mots soulignés dans le texte

Elles lui tiraient la queue

Taux de réponse : 57,9%
 'les anaphores implicites' (11 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :2,14



p = <0,01 ; Khi2 = 105,21 ; ddl = 13 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°3

Que remplacent les mots soulignés dans le texte

Elles lui tiraient la queue

Taux de réponse : 63,2%
 'les anaphores implicites' (12 citations)
 2 valeurs différentes



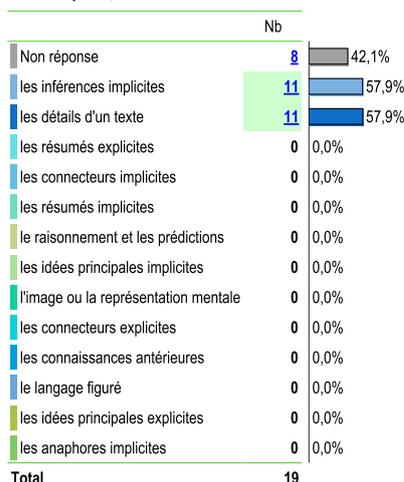
p = <0,01 ; Khi2 = 106,47 ; ddl = 13 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°4

Relève la réponse juste: Basile écrit à son cousin Ignace pour : L'inviter à une fête- jouer avec lui- lui demander de l'aide

Taux de réponse : 57,9%
 'les inférences implicites' (11 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :2,14



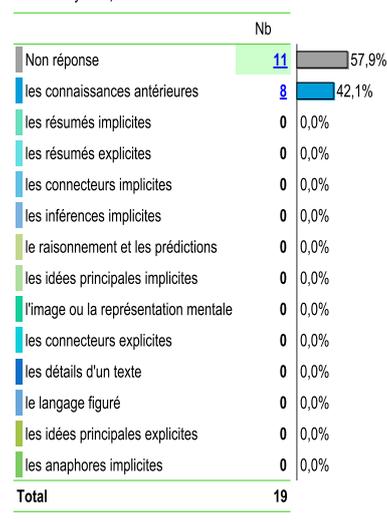
p = <0,01 ; Khi2 = 105,21 ; ddl = 13 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°5 : transforme

a- Ignace était un chat trop fort
 Minette était une.... trop

Taux de réponse : 42,1%
 'Non réponse' (11 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :1,36



p = <0,01 ; Khi2 = 114,47 ; ddl = 13 (TS)

Figure 111 : Les types d'informations identifiées selon les réponses des élèves (EPR 2 NARR)

EPR 2 NARR

Question n°5 : transforme b-complète : le petit du chat est le

Taux de réponse : 47,4%
 'Non réponse' (10 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen : 1,36

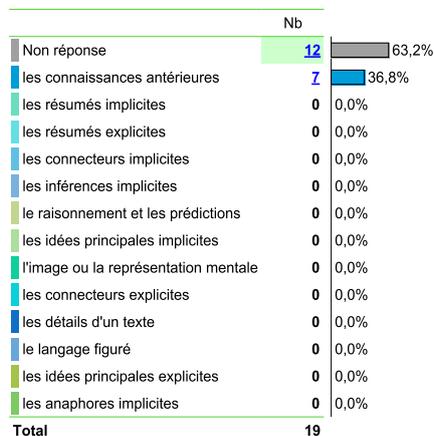


p = <0,01 ; Khi2 = 114,05 ; ddl = 13 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°6 : Mets les verbes au temps qui convient
 Aujourd'hui, les chats sont paresseux.
 Autrefois, ils (être) vifs.

Taux de réponse : 36,8%
 'Non réponse' (12 citations)
 1 valeurs différentes

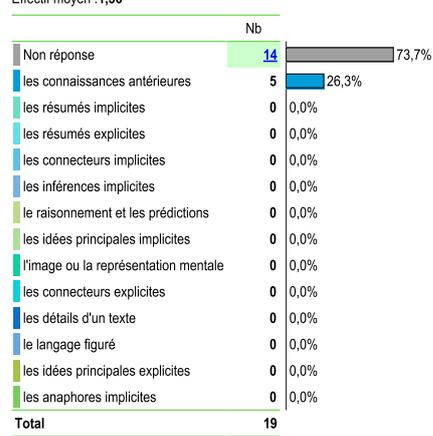


p = <0,01 ; Khi2 = 115,32 ; ddl = 13 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°6 : Mets les verbes au temps qui convient
 Aujourd'hui, les chats sont paresseux.
 Autrefois, ils (chasser) les souris au lieu de dormir

Taux de réponse : 26,3%
 'Non réponse' (14 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen : 1,36



p = <0,01 ; Khi2 = 118,26 ; ddl = 13 (TS)

Figure 112 : Les types d'informations identifiées selon les réponses des élèves (EPR 2 NARR)

Les microprocessus vont contribuer au niveau des deux premières questions à revenir sur les segments textuels reprenant les personnages auxquels on a substitué les pronoms « elles » et « lui ». Il s'agit des passages suivants :

« Basile, lui, dormait des deux yeux. C'est pourquoi il n'attrapait aucune souris. Et les autres chats se moquaient de lui. "Peuh, un chat bon à rien" disaient-ils"
 « Quand aux souris, elles lui tiraient la queue pendant qu'il dormait.»

Le traitement de ces propositions va permettre d'identifier le réseau de référence lié à « Basile » et représenté par les segments, « lui », « il », « un chat ». Le traitement du second passage va permettre de mettre en relation « elle » avec le segment « souris ». Concernant la question n°4, le même processus de traitement au moyen des mêmes opérations (microprocessus, processus d'intégration et d'élaboration) utilisées au niveau de la question n°2 est mis en œuvre afin d'élaborer une inférence de cohérence globale relative à la demande d'aide de Basile à son cousin Ignace. Cette inférence exige la sélection d'informations au niveau de plusieurs segments textuels (Basile, lui, dormait des deux yeux. C'est pourquoi il n'attrapait aucune souris et les autres chats se moquaient de lui) qui résument la situation vécue par Basile (Chat fainéant qui passe son temps à dormir, la moquerie subie de la part de ses pairs et des souris) et qui est rendue possible au moyen de microprocessus. Ces informations sont ensuite mises en relation au moyen des processus d'intégration avec une nouvelle situation relative à son ras-le-bol. Le résultat de cette mise en rapport est une décision relative à la demande d'aide à un chat plus fort (Le cousin Ignace). Ce résultat est appuyé par une intégration de ces connaissances textuelles à des connaissances individuelles relatives aux rapports habituels entre chat et souris (La dominance du chat par rapport à la souris, le chat chasse les souris).

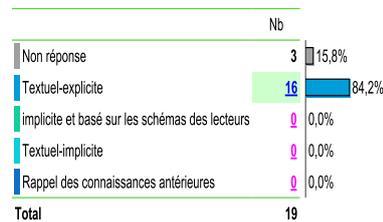
Pour les questions n° 5-a, n° 5-b, n° 6-a et n° 6-b, les processus d'élaboration contribuent au rappel des connaissances linguistiques relatives au temps du passé et aux accords d'adjectifs. Néanmoins, reste à savoir si ces connaissances ont été intégrées aux différentes informations textuelles dégagées au niveau des questions précédentes.

EPR 2 NARR

Question n°1

Recopie la bonne réponse : Basile est : - une souris - un chat- un enfant

Taux de réponse : 84,2%
 'Textuel-explicite' (16 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,80



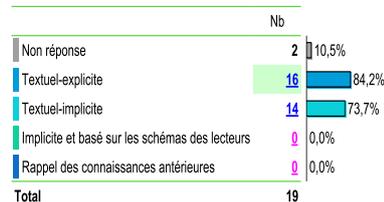
p = <0,01 ; Khi2 = 37,39 ; ddl = 4 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°2

Recopie ce qui est vrai : Basile attrapait beaucoup de souris- Les souris tiraient la queue à Basile- Les autres chats défendaient Basile- Basile demandait de l'aide à Ignace

Taux de réponse : 89,5%
 'Textuel-explicite' (16 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :6,40



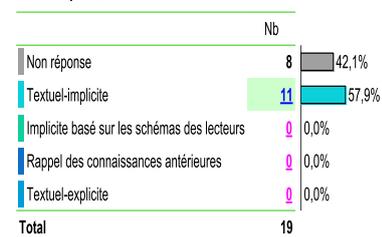
p = <0,01 ; Khi2 = 31,50 ; ddl = 4 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°3

Que remplacent les mots soulignés dans le texte Elles lui tiraient la queue

Taux de réponse : 57,9%
 'Textuel-implicite' (11 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,80



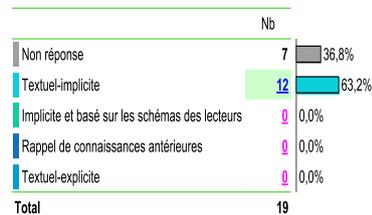
p = <0,01 ; Khi2 = 28,97 ; ddl = 4 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°3

Que remplacent les mots soulignés dans le texte Elles lui tiraient la queue

Taux de réponse : 63,2%
 'Textuel-implicite' (12 citations)
 1 valeurs différentes



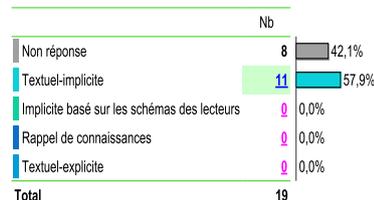
p = <0,01 ; Khi2 = 29,82 ; ddl = 4 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°4

Relève la réponse juste: Basile écrit à son cousin Ignace pour : L'inviter à une fête- jouer avec lui- lui demander de l'aide

Taux de réponse : 57,9%
 'Textuel-implicite' (11 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,80



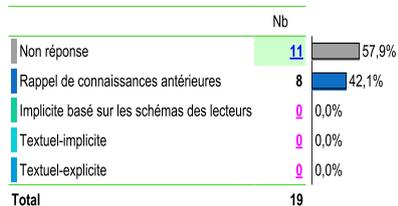
p = <0,01 ; Khi2 = 28,97 ; ddl = 4 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°5 : transforme b-complète :

le petit du chat est le

Taux de réponse : 42,1%
 'Non réponse' (11 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,80

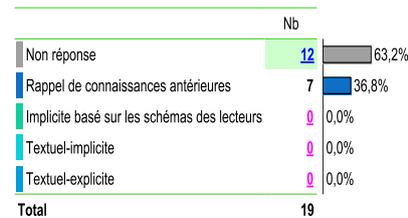


p = <0,01 ; Khi2 = 28,97 ; ddl = 4 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°5 : transforme a- Ignace était un chat trop fort Minette était une.... trop

Taux de réponse : 36,8%
 'Non réponse' (12 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,80



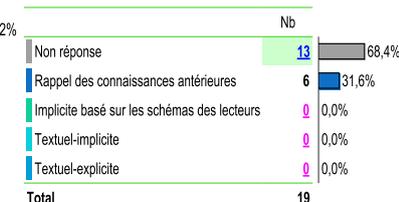
p = <0,01 ; Khi2 = 29,82 ; ddl = 4 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°6 : Mets les verbes au temps qui convient

Aujourd'hui, les chats sont paresseux. Autrefois, ils (chasser) les souris au lieu de dormir

Taux de réponse : 31,6%
 'Non réponse' (13 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,80



p = <0,01 ; Khi2 = 31,08 ; ddl = 4 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°6 : Mets les verbes au temps qui convient

Aujourd'hui, les chats sont paresseux. Autrefois, ils (être) vifs.

Taux de réponse : 36,8%
 'Non réponse' (12 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,80



p = <0,01 ; Khi2 = 29,82 ; ddl = 4 (TS)

Figure 113 : Les niveaux construits de la représentation selon les réponses des élèves (EPR 2 NARR)

EPR 2 NARR

Question n°1

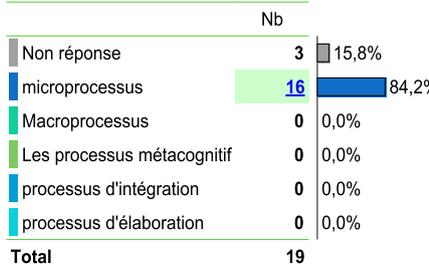
Recopie la bonne réponse : Basile est : - une souris -un chat- un enfant

Taux de réponse : 84,2%

'microprocessus' (16 citations)

1 valeurs différentes

Effectif moyen : 3,17



p = <0,01 ; Khi2 = 46,89 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

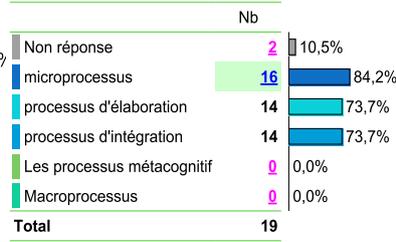
Question n°2

Recopie ce qui est vrai : Basile attrapait beaucoup de souris- Les souris tiraient la queue à Basile- Les autres chats défendaient Basile- Basile demandait de l'aide à Ignace

Taux de réponse : 89,5%

'microprocessus' (16 citations)

Effectif moyen : 7,67



p = <0,01 ; Khi2 = 33,63 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°3

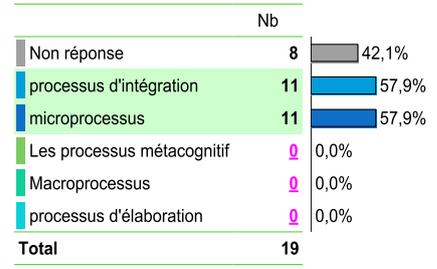
Que remplacent les mots soulignés dans le texte Elles lui tiraient la queue

Taux de réponse : 57,9%

'processus d'intégration' (11 citations)

2 valeurs différentes

Effectif moyen : 5,00



p = <0,01 ; Khi2 = 29,21 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°3

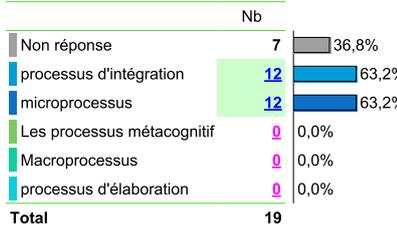
Que remplacent les mots soulignés dans le texte Elles lui tiraient la queue

Taux de réponse : 63,2%

'processus d'intégration' (12 citations)

2 valeurs différentes

Effectif moyen : 5,17



p = <0,01 ; Khi2 = 30,47 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°4

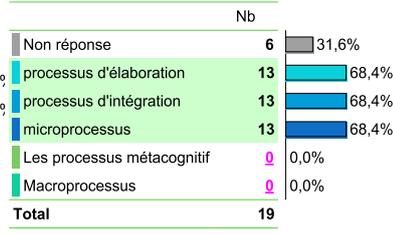
Relève la réponse juste: Basile écrit à son cousin Ignace pour : L'inviter à une fête- jouer avec lui- lui demander de l'aide

Taux de réponse : 68,4%

'processus d'élaboration' (13 citations)

3 valeurs différentes

Effectif moyen : 7,50



p = <0,01 ; Khi2 = 24,16 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°5 : transforme

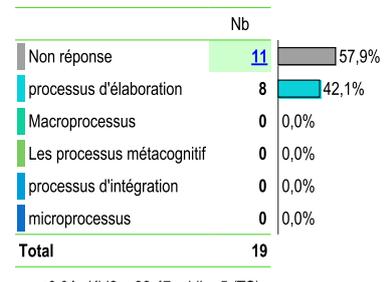
a- Ignace était un chat trop fort Minette était une... trop

Taux de réponse : 42,1%

'Non réponse' (11 citations)

1 valeurs différentes

Effectif moyen : 3,17



p = <0,01 ; Khi2 = 38,47 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°5 : transforme

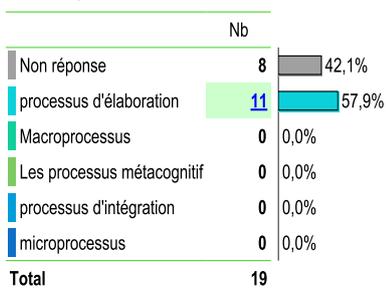
b-complète : le petit du chat est le

Taux de réponse : 57,9%

'processus d'élaboration' (11 citations)

1 valeurs différentes

Effectif moyen : 3,17



p = <0,01 ; Khi2 = 38,47 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°6 : Mets les verbes au temps qui convient

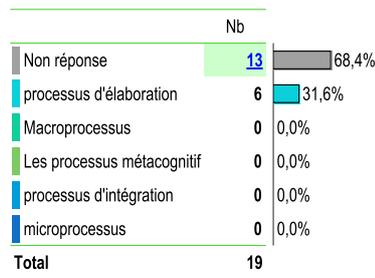
Aujourd'hui, les chats sont paresseux. Autrefois, ils (être) vifs.

Taux de réponse : 31,6%

'Non réponse' (13 citations)

1 valeurs différentes

Effectif moyen : 3,17



p = <0,01 ; Khi2 = 40,58 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°6 : Mets les verbes au temps qui convient

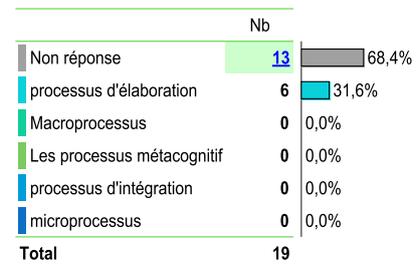
Aujourd'hui, les chats sont paresseux. Autrefois, ils (chasser) les souris au lieu de dormir

Taux de réponse : 31,6%

'Non réponse' (13 citations)

1 valeurs différentes

Effectif moyen : 3,17



p = <0,01 ; Khi2 = 40,58 ; ddl = 5 (TS)

Figure 114 : Les processus mobilisés selon les réponses des élèves (EPR 2 NARR)

2.1.2.1.3. EPR 3 NARR

Les résultats obtenus à l'issue de l'inférence du type d'information à partir des réponses des élèves montrent la dominance des informations sur les détails d'un texte dans cinq questions sur six (**Les figures 115, 116**). Dans ces questions, les informations sur les détails d'un texte sont sollicitées de manière individuelle au niveau de la question n°1 avec un taux de réussite qui atteint 77,8% (14 réponses) et de manière combinées au niveau de la question n°2 avec un des taux de 83,3% (15 réponses), au niveau de la question n°3 avec un taux de 88,9% (16 réponses) et au niveau de la question n°5 avec un taux de 72,2% (13 réponses). D'autres informations sont convoquées par les réponses des élèves et concernent les inférences implicites au niveau de la question n°2 avec un taux de 83,3% (15 réponses). Elles concernent également les connaissances antérieures au niveau de la question n°3 avec un pourcentage de 88,9% (16 réponses), au niveau de la question n°4 avec un pourcentage de 55,6% (10 réponses), au niveau de la question n°5 avec une proportion de 72,2% (13 réponses) et au niveau de la question n°6 avec une proportion touchant les 55,6% (10 réponses).

À la lumière des informations identifiées, le niveau construit de la représentation touche beaucoup plus le textuel-explicite et le rappel de connaissances que le niveau textuel-implicite. Le niveau textuel-explicite regroupe des informations relatives au thème central du texte et qui ont été identifiées par 14 élèves (Question n°1) (**Figure 117**). Il inclut également des informations en rapport avec les événements à propos de l'aide de Malik à son père (15 réponses), la proposition d'aide de Lina (13 réponses) et l'acceptation par le père de l'aide de sa fille (15 réponses) (question n°2). D'autres informations s'inscrivent dans cette représentation et touchent le niveau de rappel des connaissances. Ce niveau qui est convoqué par les questions n°3, n°4, n°5 et n°6 englobe des connaissances sur la phrase interrogative, la phrase négative, les constituants de la phrases et la construction de noms par suffixation. L'ensemble de ces connaissances ont été rappelées en moyenne par 12 élèves sur 18. Ces connaissances, à notre sens, peuvent contribuer dans le calcul syntaxique nécessaire pour le traitement des informations au niveau phrastique. Le niveau implicite n'est sollicité seulement qu'au niveau de la question n° 2 et plus exactement au niveau de la proposition « Papa refuse l'aide de Lina ». Pour décider de la véracité de cette proposition, il y a lieu d'élaborer une inférence de liaison à partir d'une mise en relation entre les segments textuels « Moi aussi, je veux travailler avec vous », « non, tu n'es pas capable Lina » et « Viens Lina, toi, tu me donnes les clous ».

Pour atteindre ces niveaux de la représentation, les élèves ayant réussi à identifier les segments textuels font intervenir des microprocessus au niveau de la question n°1 de manière exclusive et de manière combinée avec les processus d'intégration au niveau de la question n°2 et avec les processus d'élaboration au niveau des questions n°3, n°5 et n°6 (**Figure 118**). Par ailleurs, le rappel de connaissances au niveau de la question n°4 fait intervenir uniquement des processus d'élaboration. Les microprocessus au niveau de la question n°1 permettent de traiter des informations au niveau de la proposition « Papa : Je vais réparer le portail du jardin,

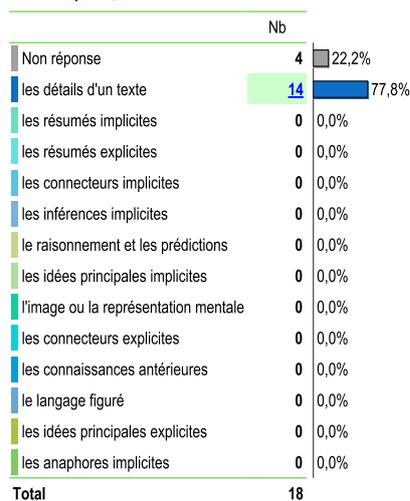
Malik ». Au niveau de la réponse à la question n°2, les microprocessus et les processus d'intégration interviennent pour opérer des traitements au niveau des propositions « Moi aussi, je veux travailler avec vous », « non, tu n'es pas capable Lina » et « Viens Lina, toi, tu me donnes les clous ». Les informations sélectionnées au niveau de chaque proposition concernent la volonté de Lina d'aider son père et la demande du père de lui donner des clous. La mise en relation de cette sélection permet de déduire que le papa n'a pas refusé l'aide de Lina.

Au niveau des réponses aux questions n° 3 et n° 5, 88, 9 % et 72, 2 % des élèves mobilisent respectivement, dans un premier temps, les processus d'élaboration afin de restituer leurs connaissances sur les types et les formes de phrases. Dans un second temps, les mêmes taux des élèves mettent en œuvre les microprocessus pour identifier ces types de phrases dans le texte (**Figure 118**). Pour la question n°6, les élèves, pour décomposer la phrase « Papa répare le portail », vont mettre en œuvre leur processus d'élaboration afin de rappeler leurs connaissances sur les constituants de la phrase et sur leur articulation sur un axe syntagmatique. Une fois ces connaissances mobilisées, ils vont les intégrer aux informations de la phrase objet de l'analyse, en composantes. Contrairement aux réponses précédentes qui sont censées combiner deux types de processus, les réponses à la question n°4 ne semblent mobiliser que des processus d'élaboration afin de convoquer des connaissances sur la morphologie lexicale et plus exactement sur la suffixation des mots (la formation du nom du verbe « réparer »).

EPR 3 NARR

Question n°1 : Que veut réparer papa? une porte- une planche- un portail

Taux de réponse : 77,8%
 'les détails d'un texte' (14 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :1,29

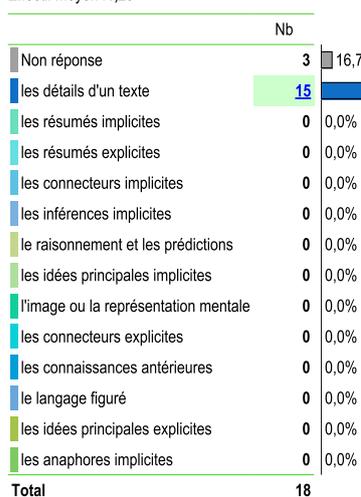


p = <0,01 ; Khi2 = 113,56 ; ddl = 13 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°2 : Réponds par vrai ou faux Malik ne veut pas aider son père

Taux de réponse : 83,3%
 'les détails d'un texte' (15 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :1,29

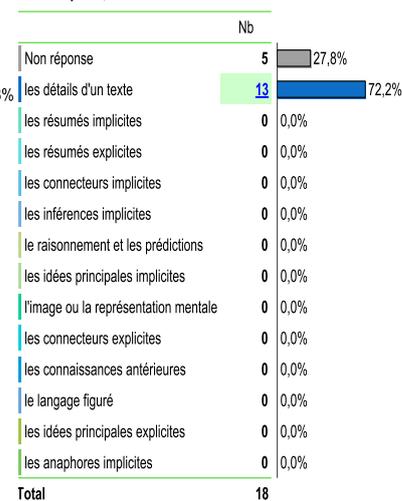


p = <0,01 ; Khi2 = 116,00 ; ddl = 13 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°2 : Réponds par vrai ou faux Lina veut travailler avec son père

Taux de réponse : 72,2%
 'les détails d'un texte' (13 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :1,29



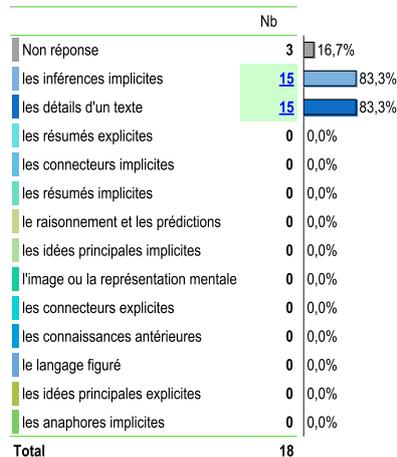
p = <0,01 ; Khi2 = 111,56 ; ddl = 13 (TS)

Figure 115 : Les types d'informations identifiées selon les réponses des élèves (EPR 3 NARR)

EPR 3 NARR

**Question n°2 : Réponds par vrai ou faux
Papa refuse l'aide de Lina**

Taux de réponse : 83,3%
'les inférences implicites' (15 citations)
2 valeurs différentes
Effectif moyen : 2,36

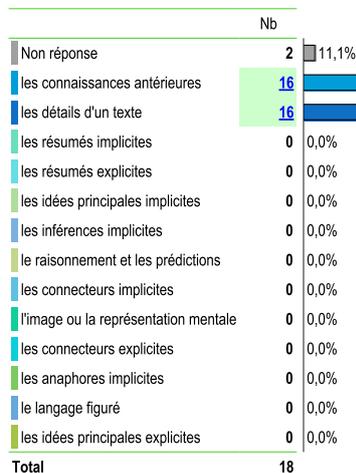


p = <0,01 ; Khi2 = 111,00 ; ddl = 13 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°3 : Relève dans le texte une phrase interrogative

Taux de réponse : 88,9%
'les connaissances antérieures' (16 citations)
2 valeurs différentes

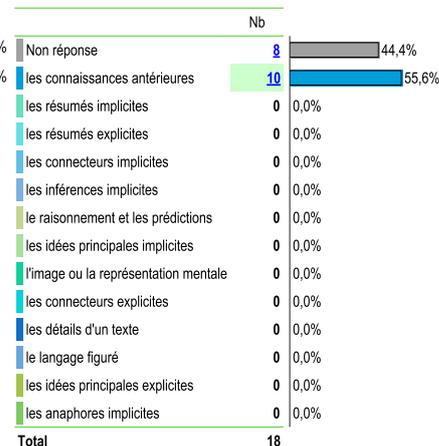


p = <0,01 ; Khi2 = 115,33 ; ddl = 13 (TS)

EPR 3 NARR

**Question n°4 : Forme le nom à partir du verbe en ajoutant un suffixe
Papa répare le portail**

Taux de réponse : 55,6%
'les connaissances antérieures' (10 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : 1,29

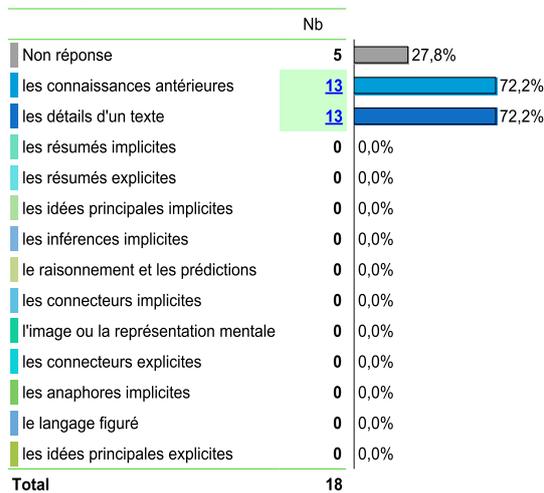


p = <0,01 ; Khi2 = 108,22 ; ddl = 13 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°5 : Relève dans le texte une phrase négative

Taux de réponse : 72,2%
'les connaissances antérieures' (13 citations)
2 valeurs différentes
Effectif moyen : 2,21

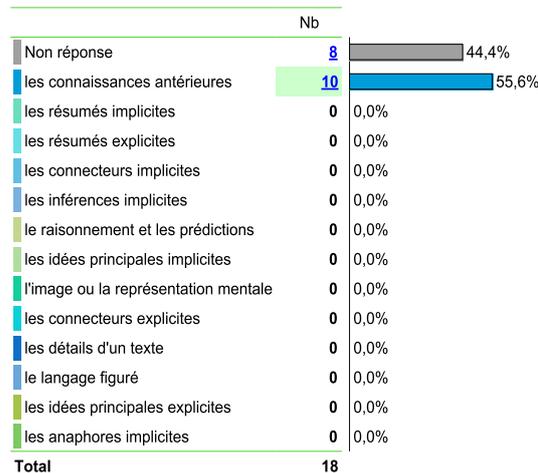


p = <0,01 ; Khi2 = 104,33 ; ddl = 13 (TS)

EPR 3 NARR

**Question n°6 : décompose la phrase suivante en GNS et GV
Papa répare le portail**

Taux de réponse : 55,6%
'les connaissances antérieures' (10 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : 1,29



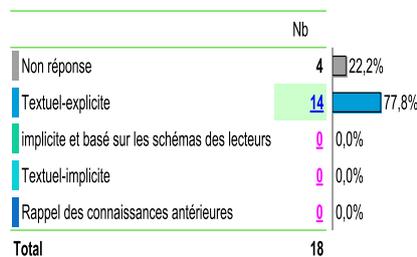
p = <0,01 ; Khi2 = 108,22 ; ddl = 13 (TS)

Figure 116 : Les types d'informations identifiées selon les réponses des élèves (EPR 3 NARR)

EPR 3 NARR

Question n°1 : Que veut réparer papa? une porte-une planche- un portail

Taux de réponse : 77,8%
 'Textuel-explicite' (14 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,60

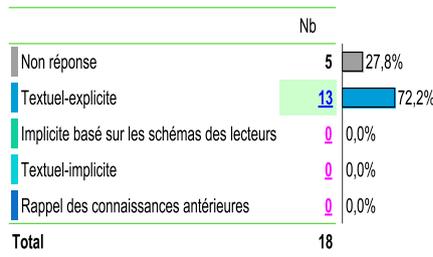


$p = <0,01$; $Khi2 = 32,56$; $ddl = 4$ (TS)

EPR 3 NARR

Question n°2 : Réponds par vrai ou faux Lina veut travailler avec son père

Taux de réponse : 72,2%
 'Textuel-explicite' (13 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,60

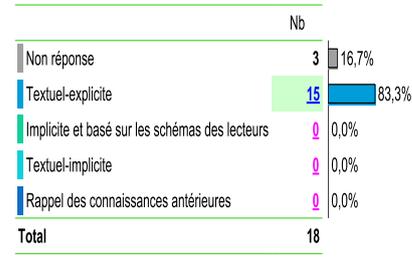


$p = <0,01$; $Khi2 = 30,56$; $ddl = 4$ (TS)

EPR 3 NARR

Question n°2 : Réponds par vrai ou faux Malik ne veut pas aider son père

Taux de réponse : 83,3%
 'Textuel-explicite' (15 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,60

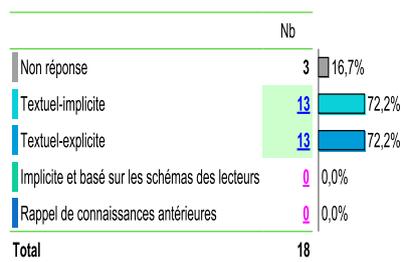


$p = <0,01$; $Khi2 = 35,00$; $ddl = 4$ (TS)

EPR 3 NARR

Question n°2 : Réponds par vrai ou faux Papa refuse l'aide de Lina

Taux de réponse : 83,3%
 'Textuel-implicite' (13 citations)
 2 valeurs différentes

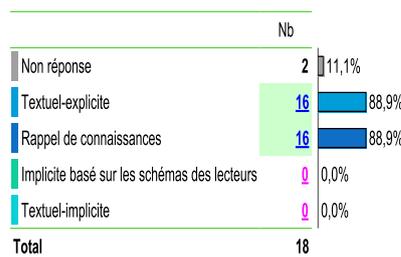


$p = <0,01$; $Khi2 = 25,56$; $ddl = 4$ (TS)

EPR 3 NARR

Question n°3 : Relève dans le texte une phrase interrogative

Taux de réponse : 88,9%
 'Textuel-explicite' (16 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :6,80

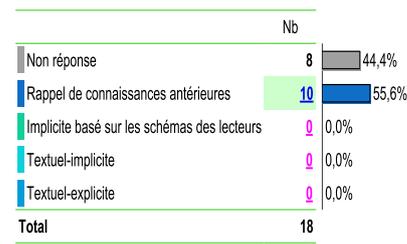


$p = <0,01$; $Khi2 = 34,33$; $ddl = 4$ (TS)

EPR 3 NARR

Question n°4 : Forme le nom à partir du verbe en ajoutant un suffixe Papa répare le portail

Taux de réponse : 55,6%
 'Rappel de connaissances antérieures' (10 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,60

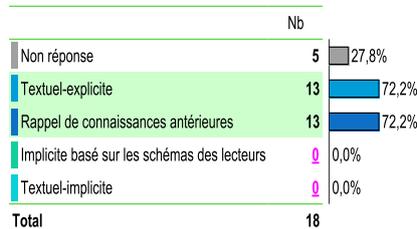


$p = <0,01$; $Khi2 = 27,22$; $ddl = 4$ (TS)

EPR 3 NARR

Question n°5 : Relève dans le texte une phrase négative

Taux de réponse : 72,2%
 'Textuel-explicite' (13 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :6,20

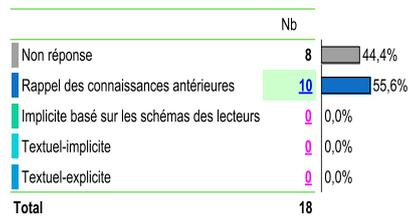


$p = <0,01$; $Khi2 = 23,33$; $ddl = 4$ (TS)

EPR 3 NARR

Question n°6 : décompose la phrase suivante en GNS et GV Papa répare le portail

Taux de réponse : 55,6%
 'Rappel des connaissances antérieures' (10 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,60



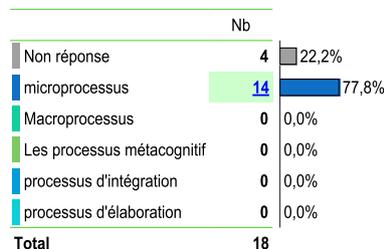
$p = <0,01$; $Khi2 = 27,22$; $ddl = 4$ (TS)

Figure 117 : Les niveaux construits de la représentation selon les réponses des élèves (EPR 3 NARR)

EPR 3 NARR

Question n°1 : Que veut réparer papa? une porte- une planche- un portail

Taux de réponse : 77,8%
 'microprocessus' (14 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,00

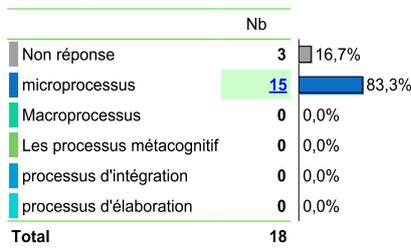


p = <0,01 ; Khi2 = 41,56 ; ddl = 5 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°2 : Réponds par vrai ou faux Malik ne veut pas aider son père

Taux de réponse : 83,3%
 'microprocessus' (15 citations)
 Effectif moyen :3,00

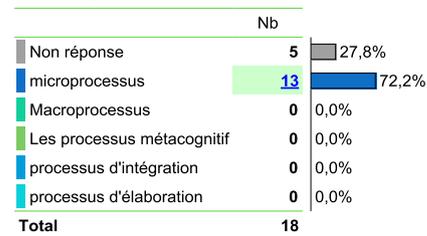


p = <0,01 ; Khi2 = 44,00 ; ddl = 5 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°2 : Réponds par vrai ou faux Lina veut travailler avec son père

Taux de réponse : 72,2%
 'microprocessus' (13 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,00

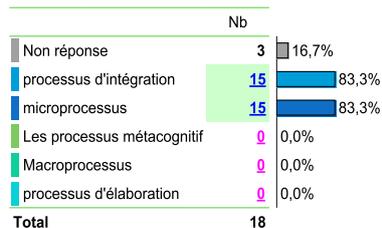


p = <0,01 ; Khi2 = 39,56 ; ddl = 5 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°2 : Réponds par vrai ou faux Papa refuse l'aide de Lina

Taux de réponse : 83,3%
 'processus d'intégration' (15 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :5,50

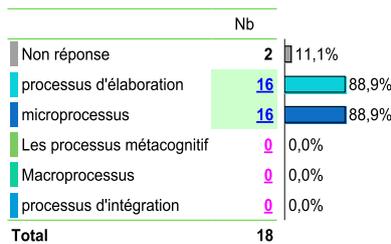


p = <0,01 ; Khi2 = 39,00 ; ddl = 5 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°3 : Relève dans le texte une phrase interrogative

Taux de réponse : 88,9%
 'processus d'élaboration' (16 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :5,67

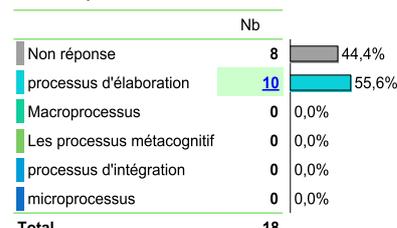


p = <0,01 ; Khi2 = 43,33 ; ddl = 5 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°4 : Forme le nom à partir du verbe en ajoutant un suffixe Papa répare le portail

Taux de réponse : 55,6%
 'processus d'élaboration' (10 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,00

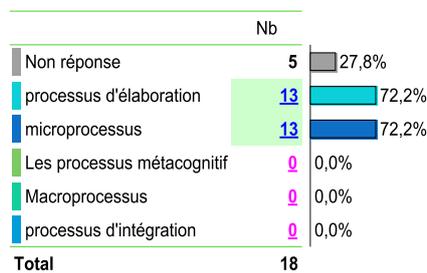


p = <0,01 ; Khi2 = 36,22 ; ddl = 5 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°5 : Relève dans le texte une phrase négative

Taux de réponse : 72,2%
 'processus d'élaboration' (13 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :5,17

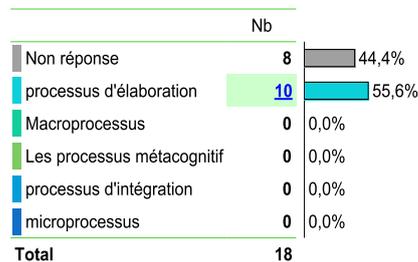


p = <0,01 ; Khi2 = 32,33 ; ddl = 5 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°6 : décompose la phrase suivante en GNS et GV Papa répare le portail

Taux de réponse : 55,6%
 'processus d'élaboration' (10 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,00



p = <0,01 ; Khi2 = 36,22 ; ddl = 5 (TS)

Figure 118 : Les processus mobilisés selon les réponses des élèves (EPR 3 NARR)

2.1.2.1.4. EPR 4 NARR

Selon les taux de réponses réalisés, les connaissances antérieures semblent être le type d'information le plus identifié par rapport aux informations sur les détails d'un texte qui exceptionnellement totalisent au niveau de la question n° 2-a un nombre de 18 réponses (85,7%) (**Figure 119**). En témoignent les informations sur les connaissances linguistiques relatives au présent de l'indicatif et qui réalisent 16 et 14 réponses justes au niveau de la question n° 5 (**Figure 120**). Les informations sur les connaissances linguistiques en lien avec les antonymes par préfixation des verbes sont également sollicitées au niveau de la question n° 3 (**Figure 119**) avec une moyenne de réponses justes qui varie entre 07 et 10 réponses. Par ailleurs, des taux en dessous de la moyenne sont également enregistrés au niveau de la question n°3-a et au niveau de la question n°4, ce qui équivaut respectivement à 07 et 09 réponses (Les **Figures 119, 120**). Des taux de réponses inférieurs à la moyenne et touchant aux informations sur les détails d'un texte sont également enregistrés au niveau des questions n°2-b et n°1. Ces moyennes s'élèvent à 04 et à 07 réponses (**Figure 119**).

D'après ces résultats, le niveau mobilisé à partir des réponses des élèves concerne le rappel des connaissances antérieures qui couvrent les deux tiers des questions posées (Questions n° 3, n° 4 et n° 5) (Les **figures 121, 122**). Cette restitution des connaissances antérieures qui, dans leur majorité, relève des connaissances linguistiques (constituants de phrases, les antonymes des mots au moyen de la préfixation, et la conjugaison de l'auxiliaire être et de verbes du premier groupe au présent de l'indicatif) semble accessible pour la moitié de l'effectif de la classe (10 élèves selon la moyenne calculée à partir du nombre de réponses aux trois questions portant sur les connaissances antérieures). Le niveau textuel-explicite incluant des informations sur la situation initiale du récit et sur l'élément perturbateur semble atteint par 10 élèves sur 21 (moyenne calculée sur la base du nombre de réponses réalisées au niveau de la question n° 1 et de la question n° 2) (**Figure 121**). Ces deux niveaux construits de la représentation par la moitié de l'effectif de la classe sont censés être intégrés dans un ensemble cohérent appelé la situation mentale du texte. Néanmoins, il n'est pas possible à partir des cinq questions de l'EPR 4 NARR de vérifier le contenu de cette représentation du texte.

Afin de mettre en œuvre les différents traitements permettant l'identification et la sélection d'informations en rapport avec l'âge de l'enfant (question n°1) et ceux permettant de se prononcer sur la véracité des propositions de la question n°2 (**Figure 123**), les élèves ont eu recours au microprocessus. Les traitements en question vont permettre la lecture des mots au niveau des propositions suivantes :

«Quand j'eu quatorze ans et quand la bibliothèque de la ville me fut ouverte, j'y entrai comme dans un temple. Et dès lors, je n'ai plus cessé d'aimer passionnément les livres. »

Cette lecture devrait permettre d'opérer des micro sélections relatives à l'entrée à la bibliothèque à l'âge de quatorze ans, l'impression qu'a eu l'enfant une fois à l'intérieur de la bibliothèque et sa passion pour la lecture depuis cet âge-là.

Ces informations seront par la suite mises en relation au moyen de processus d'intégration afin de déduire que l'amour de la lecture débute à l'âge de quatorze ans. Cette information est confirmée par l'articulateur "dès lors" qui signifie : à partir de ce moment. Néanmoins, il est improbable que la majorité des élèves ayant répondu à cette question soient passés par ce processus. Il est plutôt supposable qu'ils aient recours à l'analogie entre le segment figurant dans la question n°1 « à quel âge » et le segment textuel « Quand j'ai eu quatorze ans ».

La vérification de la véracité des propositions de la question n°2 suppose également un emploi par les élèves de microprocessus afin de repérer, après lecture des mots, les segments textuels correspondant aux propositions énoncées dans cette question. Les segments concernés sont soulignés dans l'extrait ci-dessous :

«Il n'y avait pas de livres dans la maison où j'ai grandi. Mon père aimait parler mais n'aimait pas lire. Ma mère, toujours à sa machine à coudre (...), n'avait de temps à perdre. »

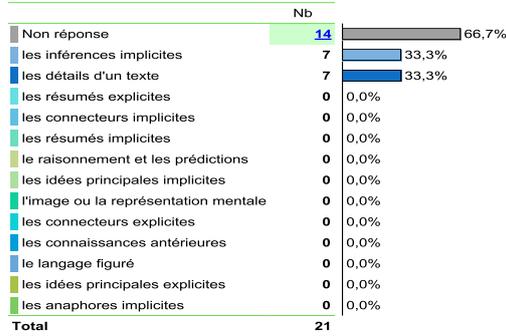
Concernant les réponses aux questions n°3, n°4 et n°5 (**Figures 124**), les élèves ont eu recours aux processus d'élaboration afin de restituer les différentes connaissances relatives aux antonymes par préfixation, aux composantes de la phrase et à la conjugaison de verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. Ces connaissances bien que rappelées par la moitié de l'effectif de la classe, sont supposées contribuer dans le calcul syntaxique au niveau des phrases du texte. C'est le cas de la question n°4 qui a pour tâche de dégager les éléments composants la phrase. Néanmoins, la mobilisation des connaissances sur les antonymes par préfixation (question n°3) ne peut être justifiée par rapport au processus de compréhension de texte. La conjugaison des verbes « aimer » et « parler » au présent (Question n°5), qui connaît un usage important de processus d'élaboration (76,2% et 66,7%) (**Figures 124**) ne s'explique pas également par rapport au processus interprétatif si on prend en considération que les temps utilisés dans le texte narratif sont l'imparfait et le passé simple.

EPR 4 NARR
1 / 6

Echantillon total
Nombre d'observations : 21

EPR 4 NARR
Question n°1 : A quel âge l'auteur a-t-il commencé à aimer les livres?

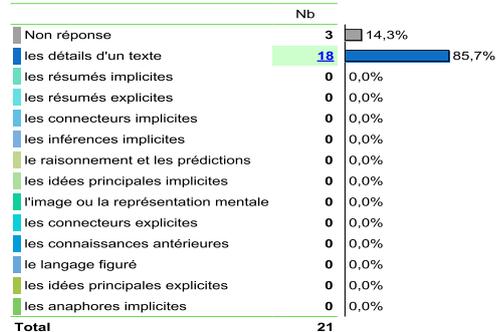
Taux de réponse : 33,3%
'Non réponse' (14 citations)
2 valeurs différentes
Effectif moyen : 2,00



p = <0,01 ; Khi2 = 119,00 ; ddl = 13 (TS)

EPR 4 NARR
Question n°2 : Répond par Vrai ou Faux Mon père n'aimait pas lire

Taux de réponse : 85,7%
'les détails d'un texte' (18 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : 1,50



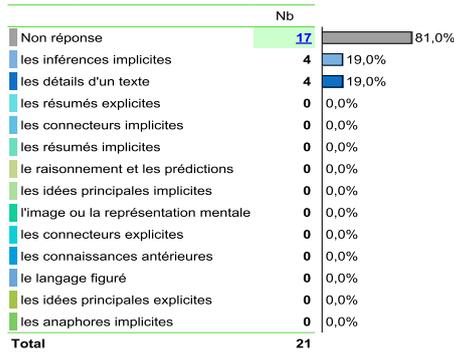
p = <0,01 ; Khi2 = 136,71 ; ddl = 13 (TS)

EPR 4 NARR
2 / 6

Echantillon total
Nombre d'observations : 21

EPR 4 NARR
Question n°2 : Répond par Vrai ou Faux Ma mère faisait de la couture

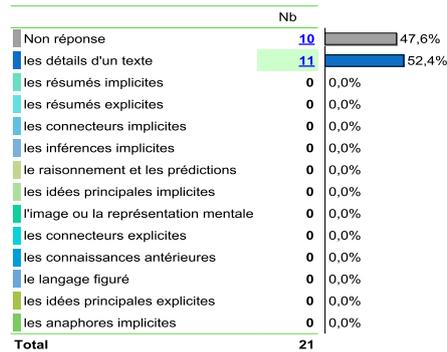
Taux de réponse : 19,0%
'Non réponse' (17 citations)
2 valeurs différentes
Effectif moyen : 1,79



p = <0,01 ; Khi2 = 127,57 ; ddl = 13 (TS)

EPR 4 NARR
Question n°2 : Répond par Vrai ou Faux Il y avait des livres dans la maison

Taux de réponse : 52,4%
'les détails d'un texte' (11 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : 1,50



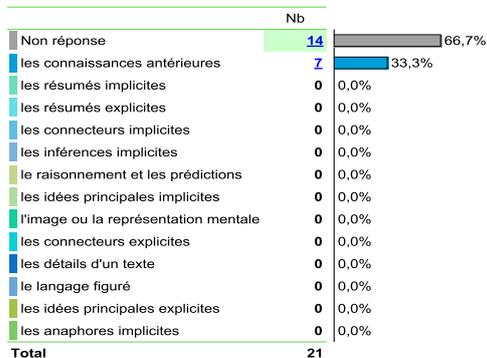
p = <0,01 ; Khi2 = 126,05 ; ddl = 13 (TS)

EPR 4 NARR
3 / 6

Echantillon total
Nombre d'observations : 21

EPR 4 NARR
Question n°3 : Ajoute un préfixe pour trouver le contraire : monter

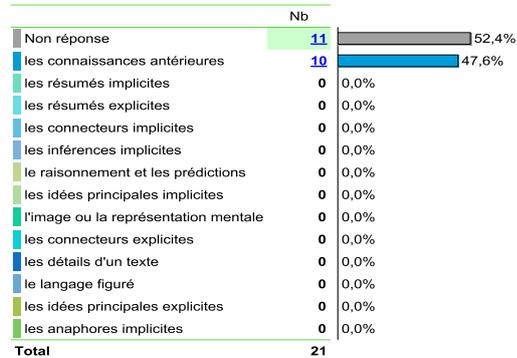
Taux de réponse : 33,3%
'Non réponse' (14 citations)
1 valeurs différentes



p = <0,01 ; Khi2 = 128,33 ; ddl = 13 (TS)

EPR 4 NARR
Question n°3 : Ajoute un préfixe pour trouver le contraire : possible

Taux de réponse : 47,6%
'Non réponse' (11 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : 1,50



p = <0,01 ; Khi2 = 126,05 ; ddl = 13 (TS)

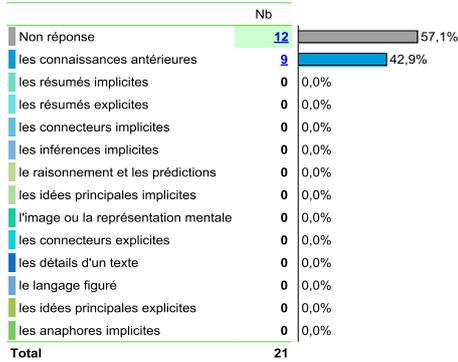
Figure 119 : Les type d'informations identifiées selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR)

EPR 4 NARR
4 / 6

Echantillon total
Nombre d'observations :21

EPR 4 NARR
Question n°3 : Ajoute un préfixe pour trouver le contraire : correcte

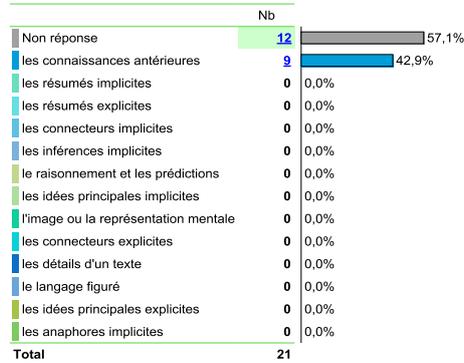
Taux de réponse : **42,9%**
'Non réponse' (12 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : **1,50**



p = <0,01 ; Khi2 = 126,43 ; ddl = 13 (TS)

EPR 4 NARR
Question n°3 : Ajoute un préfixe pour trouver le contraire : mobile

Taux de réponse : **42,9%**
'Non réponse' (12 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : **1,50**



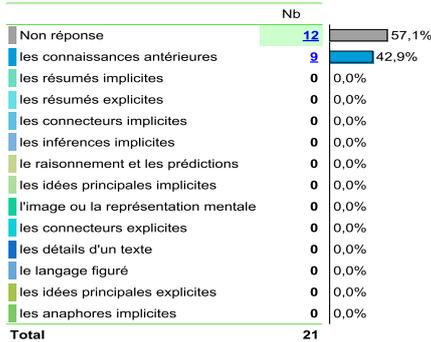
p = <0,01 ; Khi2 = 126,43 ; ddl = 13 (TS)

EPR 4 NARR
5 / 6

Echantillon total
Nombre d'observations :21

EPR 4 NARR
Question n°4 : Grammaire : sépare le GN/s et le GV par un trait vertical : La bibliothèque de la ville est pleine de livre

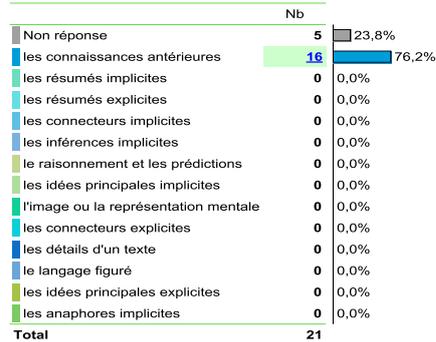
Taux de réponse : **42,9%**
'Non réponse' (12 citations)
1 valeurs différentes



p = <0,01 ; Khi2 = 126,43 ; ddl = 13 (TS)

EPR 4 NARR
Question n°5 : Conjugaison : conjugue les verbes entre parenthèses au présent : Papa (parler) beaucoup

Taux de réponse : **76,2%**
'les connaissances antérieures' (16 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : **1,50**



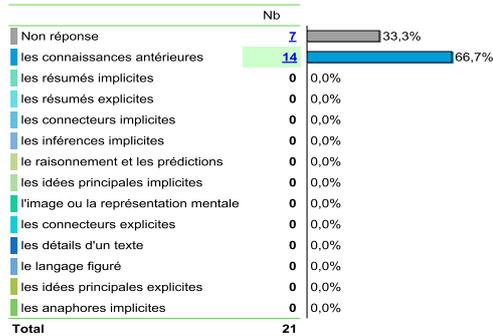
p = <0,01 ; Khi2 = 131,76 ; ddl = 13 (TS)

EPR 4 NARR
6 / 6

Echantillon total
Nombre d'observations :21

EPR 4 NARR
Question n°5 : Conjugaison : conjugue les verbes entre parenthèses au présent : Elles (aimer) lecture

Taux de réponse : **66,7%**
'les connaissances antérieures' (14 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : **1,50**



p = <0,01 ; Khi2 = 128,33 ; ddl = 13 (TS)

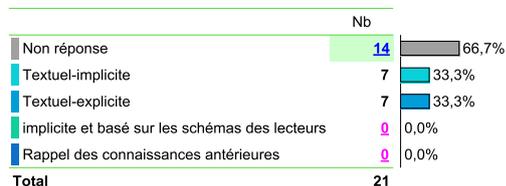
Figure 120 : Les type d'informations selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR)

EPR 4 NARR

EPR 4 NARR

Question n°1 : A quel âge l'auteur a-t-il commencé à aimer les livres ?

Taux de réponse : 33,3%
 'Non réponse' (14 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen : 5,60

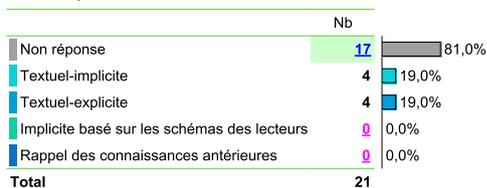


p = <0,01 ; Khi2 = 24,50 ; ddl = 4 (TS)

EPR 4 NARR

Question n°2 : Répond par Vrai ou Faux Ma mère faisait de la couture

Taux de réponse : 19,0%
 'Non réponse' (17 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen : 5,00

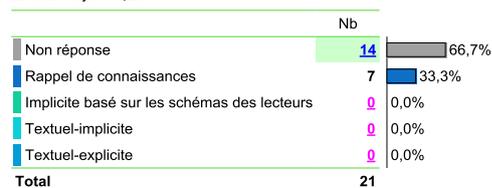


p = <0,01 ; Khi2 = 33,07 ; ddl = 4 (TS)

EPR 4 NARR

Question n°3 : Ajoute un préfixe pour trouver le contraire : monter

Taux de réponse : 33,3%
 'Non réponse' (14 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen : 4,20

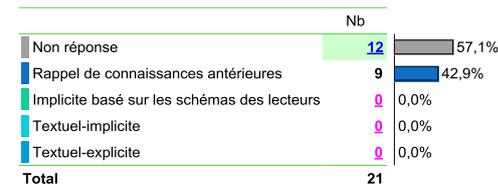


p = <0,01 ; Khi2 = 33,83 ; ddl = 4 (TS)

EPR 4 NARR

Question n°3 : Ajoute un préfixe pour trouver le contraire : correcte

Taux de réponse : 42,9%
 'Non réponse' (12 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen : 4,20



p = <0,01 ; Khi2 = 31,93 ; ddl = 4 (TS)

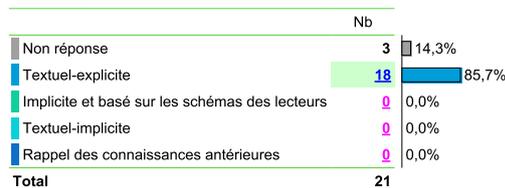
1 / 3

Echantillon total
 Nombre d'observations : 21

EPR 4 NARR

Question n°2 : Répond par Vrai ou Faux Mon père n'aimait pas lire

Taux de réponse : 85,7%
 'Textuel-explicite' (18 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen : 4,20

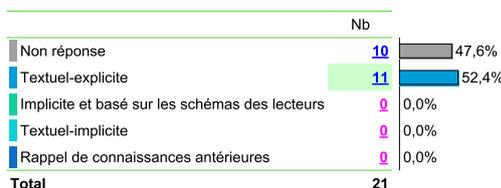


p = <0,01 ; Khi2 = 42,21 ; ddl = 4 (TS)

EPR 4 NARR

Question n°2 : Répond par Vrai ou Faux Il y avait des livres dans la maison

Taux de réponse : 52,4%
 'Textuel-explicite' (11 citations)
 1 valeurs différentes



p = <0,01 ; Khi2 = 31,55 ; ddl = 4 (TS)

EPR 4 NARR

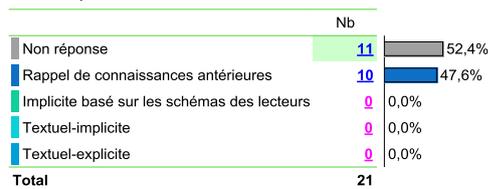
2 / 3

Echantillon total
 Nombre d'observations : 21

EPR 4 NARR

Question n°3 : Ajoute un préfixe pour trouver le contraire : possible

Taux de réponse : 47,6%
 'Non réponse' (11 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen : 4,20

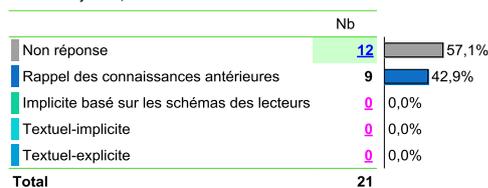


p = <0,01 ; Khi2 = 31,55 ; ddl = 4 (TS)

EPR 4 NARR

Question n°3 : Ajoute un préfixe pour trouver le contraire : mobile

Taux de réponse : 42,9%
 'Non réponse' (12 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen : 4,20



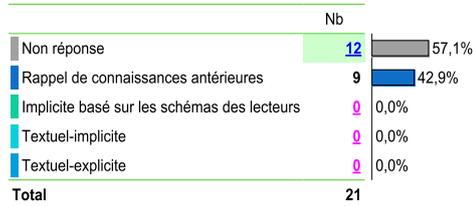
p = <0,01 ; Khi2 = 31,93 ; ddl = 4 (TS)

Figure 121 : Les niveaux construits de la représentation selon les réponses des élèves (EPR4NARR)

EPR 4 NARR

**Question n°4 : Grammaire : sépare le GN/s et le GV par un trait vertical :
La bibliothèque de la ville est pleine de livre**

Taux de réponse : 42,9%
'Non réponse' (12 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen :4,20

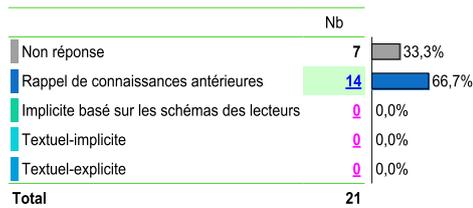


$p = <0,01$; $\text{Khi2} = 31,93$; $\text{ddl} = 4$ (TS)

EPR 4 NARR

**Question n°5 : Conjugaison : conjugue les verbes entre parenthèses au présent :
Elles (aimer) lecture**

Taux de réponse : 66,7%
'Rappel de connaissances antérieures' (14 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen :4,20



$p = <0,01$; $\text{Khi2} = 33,83$; $\text{ddl} = 4$ (TS)

EPR 4 NARR

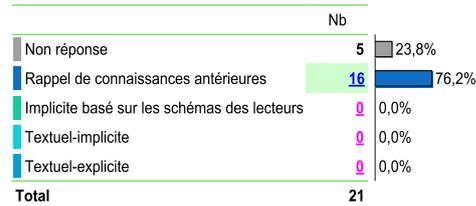
3 / 3

Echantillon total
Nombre d'observations :21

EPR 4 NARR

**Question n°5 : Conjugaison : conjugue les verbes entre parenthèses au présent :
Papa (parler) beaucoup**

Taux de réponse : 76,2%
'Rappel de connaissances antérieures' (16 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen :4,20



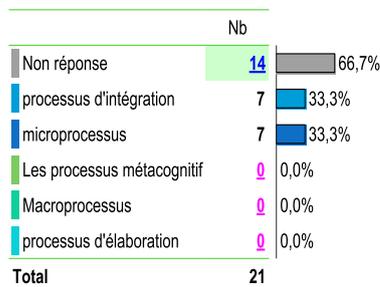
$p = <0,01$; $\text{Khi2} = 37,26$; $\text{ddl} = 4$ (TS)

Figure 122 : Les niveaux construits de la représentation selon les réponses des élèves (EPR4 NARR)

EPR 4 NARR

Question n°1 : A quel âge l'auteur a-t-il commencé à aimer les livres?

Taux de réponse : 33,3%
'Non réponse' (14 citations)
2 valeurs différentes
Effectif moyen :4,67

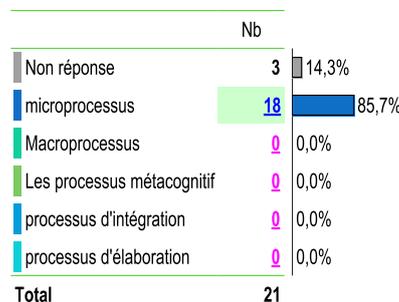


$p = <0,01$; $\text{Khi2} = 35,00$; $\text{ddl} = 5$ (TS)

EPR 4 NARR

**Question n°2 :Répond par Vrai ou Faux
Mon père n'aimait pas lire**

Taux de réponse : 85,7%
'microprocessus' (18 citations)
Effectif moyen :3,50

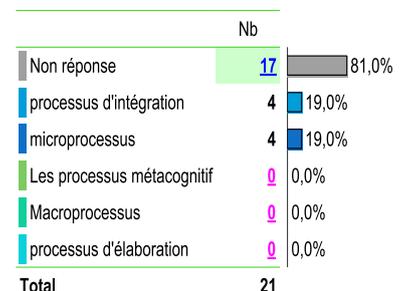


$p = <0,01$; $\text{Khi2} = 52,71$; $\text{ddl} = 5$ (TS)

EPR 4 NARR

**Question n°2 :Répond par Vrai ou Faux
Ma mère faisait de la couture**

Taux de réponse : 19,0%
'Non réponse' (17 citations)
2 valeurs différentes
Effectif moyen :4,17



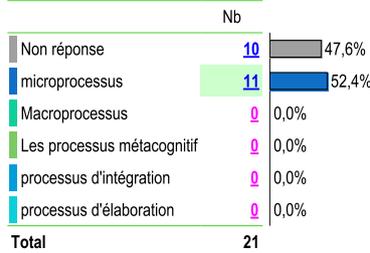
$p = <0,01$; $\text{Khi2} = 43,57$; $\text{ddl} = 5$ (TS)

Figure 123 : Les processus mobilisés selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR)

EPR 4 NARR

**Question n°2 : Répond par Vrai ou Faux
Il y avait des livres dans la maison**

Taux de réponse : 52,4%
'microprocessus' (11 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : 3,50

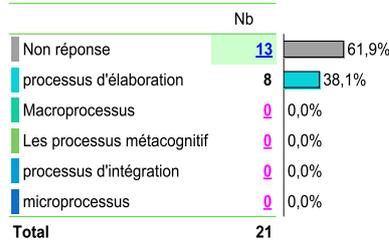


p = <0,01 ; Khi2 = 42,05 ; ddl = 5 (TS)

EPR 4 NARR

**Question n°3 : Ajoute un préfixe pour
trouver le contraire :
monter**

Taux de réponse : 38,1%
'Non réponse' (13 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : 3,50

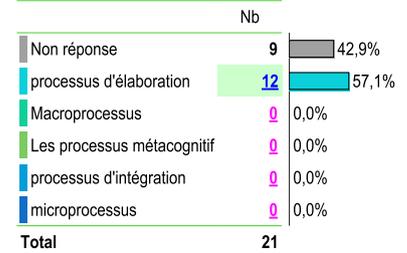


p = <0,01 ; Khi2 = 43,19 ; ddl = 5 (TS)

EPR 4 NARR

**Question n°3 : Ajoute un préfixe pour
trouver le contraire : possible**

Taux de réponse : 57,1%
'processus d'élaboration' (12 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : 3,50

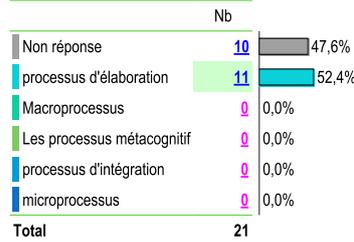


p = <0,01 ; Khi2 = 42,43 ; ddl = 5 (TS)

EPR 4 NARR

**Question n°3 : Ajoute un préfixe pour
trouver le contraire : correcte**

Taux de réponse : 52,4%
'processus d'élaboration' (11 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : 3,50

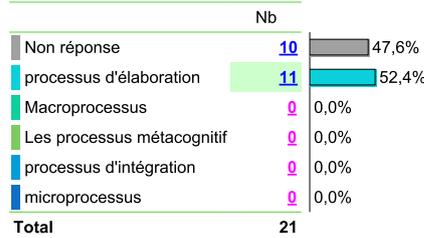


p = <0,01 ; Khi2 = 42,05 ; ddl = 5 (TS)

EPR 4 NARR

**Question n°3 : Ajoute un préfixe pour
trouver le contraire : mobile**

Taux de réponse : 52,4%
'processus d'élaboration' (11 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : 3,50

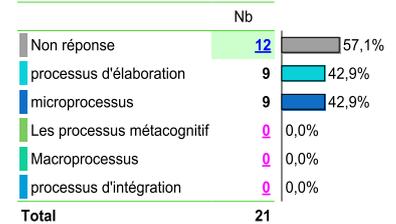


p = <0,01 ; Khi2 = 42,05 ; ddl = 5 (TS)

EPR 4 NARR

**Question n°4 : Grammaire : sépare le
GN/s et le GV par un trait vertical :
La bibliothèque de la ville est pleine de
livre**

Taux de réponse : 42,9%
'Non réponse' (12 citations)
2 valeurs différentes
Effectif moyen : 5,00

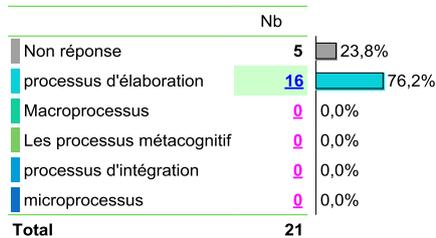


p = <0,01 ; Khi2 = 32,14 ; ddl = 5 (TS)

EPR 4 NARR

**Question n°5 : Conjugaison : conjugue
les verbes entre parenthèses au
présent :
Papa (parler) beaucoup**

Taux de réponse : 76,2%
'processus d'élaboration' (16 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : 3,50

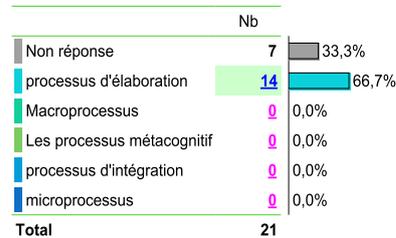


p = <0,01 ; Khi2 = 47,76 ; ddl = 5 (TS)

EPR 4 NARR

**Question n°5 : Conjugaison : conjugue
les verbes entre parenthèses au
présent :
Elles (aimer) lecture**

Taux de réponse : 66,7%
'processus d'élaboration' (14 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : 3,50



p = <0,01 ; Khi2 = 44,33 ; ddl = 5 (TS)

Figure 124 : Les processus mobilisés selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR)

2.1.2.1.5. Les stratégies et les compétences mobilisées

2.1.2.1.5.1. L'EPR 1 NARR

Les processus mis en œuvre par les élèves au niveau de l'EPR1 NARR sont accompagnés par des stratégies du type cognitif et qui recouvrent la sélection d'information, l'activation des connaissances et l'inférence (**Figure 125**). La sélection d'information est convoquée au niveau des six questions mais avec des proportions qui diffèrent selon le nombre de réponses et selon le type d'item. Les items à choix multiples sont en tête quant à l'usage de ce type de stratégies dans la mesure où ils servent à opérer un choix parmi d'autres et nécessitent le repérage de segments textuels (**Figure 125**). C'est le cas au niveau de la question n°1 qui totalise 23 réponses, soit un taux de 85,2%. Néanmoins, la réponse à cette question semble directe mais en réalité elle nécessite en plus de la sélection d'information telles que « mon père aimait parler », « ma mère n'avait pas de temps à perdre », des mises en relation entre les segments « mon père » et « ma mère » afin d'inférer que le narrateur est l'enfant. La stratégie de sélection est également mobilisée par les élèves au niveau de la question n°2 qui s'inscrit dans les items à choix multiple. Cette stratégie qui est déployée par 15 élèves, soit un taux de 55,6%, permet de repérer directement le segment textuel « il n'y avait pas de livre » (**Figure 125**).

Par ailleurs, au niveau des questions n°3, n°4-a, n°4-b, n°5-a, n°5-b et n°6, la stratégie de sélection est mobilisée simultanément avec les stratégies d'activation des connaissances et l'inférence (**Figure 125**). Cette articulation au niveau de la question n°3 enregistre 13 réponses correctes (48,1%) sur 27 élèves de l'effectif observé. Ce taux, qui est en dessous de la moyenne, s'explique par le processus qui doit être mis en œuvre afin de répondre à la question. Celui-ci débute par un travail de sélection des segments en lien avec l'âge d'entrée à la bibliothèque et la passion développée pour la lecture. Cette sélection est mise par la suite en relation au moyen de la conjonction « depuis » qui veut-dire « à partir de ce moment », c'est-à-dire à partir du moment où il est entré à la bibliothèque. Ce qui permet d'inférer que l'enfant a aimé la lecture lorsqu'il est entré à la bibliothèque. Cette inférence de liaison ne sera possible que si les élèves parviennent à activer leurs connaissances linguistiques sur la conjonction « depuis » et sur son sens pour les associer aux informations textuelles sélectionnées précédemment. Les questions n°4-a et n°4-b qui totalisent une moyenne de réponses de 14 et de 12 sur 27, sont au seuil de la moyenne pour la première question et au-dessous de la moyenne pour la seconde question (**Figure 125**). Ces taux peuvent s'expliquer par le même motif évoqué au niveau de la question n°3 et qui coïncide avec le fait de combiner les mêmes stratégies selon un processus qui passe par l'activation à partir de ces connaissances et qui va s'effectuer par la recherche des mots de la même famille que « lecture ». La sélection et les connaissances seront mises en relation afin d'inférer les mots qui correspondent à cette famille de mots.

Les mêmes stratégies déployées au niveau de la question n°4 sont utilisées au niveau des réponses à la question n°5 et de la question n°6 (**Figure 125**). Ces stratégies sont mises en œuvre respectivement afin de repérer deux mots qui se rapportent à l'enfant et afin de choisir parmi des propositions, le sens de l'expression « mais le vieil homme ne me permit de lire que Jules Verne ».

L'identification des mots en rapport avec l'enfant concerne le repérage d'un pronom et d'un déterminant (les questions n° 5-a et n° 5-b). L'identification du pronom s'avère difficile pour 21 élèves, soit pour 77,8 % de l'effectif observé. La seconde identification concerne un déterminant et réalise un taux qui s'élève à 44,4 % (12 réponses) (**Figure 125**). Selon ces résultats, il est évident que la question sur les anaphores pose problème dans la mesure où il y a lieu de combiner des stratégies de sélection et d'activation de connaissances linguistiques sans lesquelles il serait impossible d'inférer le pronom qui se substitue à l'enfant. La réponse à la question n° 6 semble également difficile au regard du taux enregistré. Celui-ci atteint les 29,6 % (**Figure 125**). Ce type de question exige, en plus de la sélection de la phrase qui montre la passion de la lecture chez l'enfant, sa mise en relation avec la proposition comportant l'expression à expliquer (mais le vieil homme ne me permit de lire que Jules Verne). Cette explication n'est possible que par le biais de la restitution de connaissances linguistiques sur la conjonction de coordination « mais » qui exprime l'opposition. Ce mot va permettre d'inférer, suite à ce rapport d'opposition entre les deux propositions relevées, que l'enfant se voit privé de lire le nombre de livres qu'il souhaite par le vieil homme en dépit de sa passion pour la lecture.

En se référant aux types d'information, aux niveaux de la représentation, aux stratégies et aux processus mobilisés, la compétence langagière et la compétence cognitive sont au cœur de l'évaluation de la compréhension de l'écrit pour la classe issue du milieu favorisé (**Figure 126**). La compétence langagière est présente à travers la compétence linguistique, la compétence référentielle et la compétence textuelle. Quant à la compétence cognitive, elle est présente par le biais de sa composante stratégique touchant à la sélection. La compétence linguistique qui est mobilisée de manière exclusive au niveau des questions sur les détails d'un texte (la question n°2), est présente de manière combinée au niveau des questions sur les connaissances antérieures (les questions n°4-a, n°4-b), sur les inférences implicites (les questions n°1, n°3, et n°6) et sur les anaphores implicites (les questions n°5-a et n°5-b) (**Figure 126**).

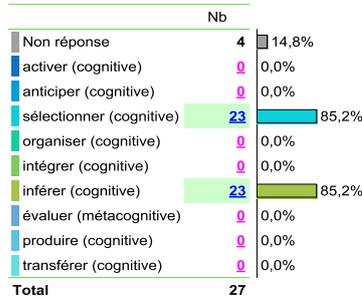
Ce type de compétence s'avère un passage obligé pour répondre aux questions n°1, n°2 et n°3 (**Figure 126**) alors qu'il est un cadre intégrateur pour les connaissances antérieures activées au premier plan au niveau des questions n°4-a, n°4-b, 5-a et 5-b (**Figure 126**). La compétence linguistique revient au premier plan au niveau de la question n°6 qui convoque également de manière timide des compétences référentielles, textuelles et stratégiques. La compétence textuelle est également peu mobilisée à s'en tenir au nombre de réponses enregistrées au niveau de la question n°5 et sert à maintenir la cohésion du texte par la restitution des marques substitutives à l'enfant.

EPR 1 NARR
1 / 3

Echantillon total
Nombre d'observations : 27

EPR 1 NARR
Question n°1
Qui parle dans le texte? La mère-l'enfant- le père

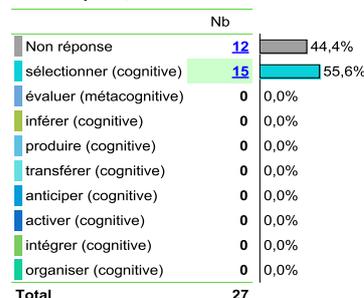
Taux de réponse : **85,2%**
'sélectionner (cognitive)' (23 citations)
2 valeurs différentes
Effectif moyen : **5,00**



p = <0,01 ; Khi2 = 114,56 ; ddl = 9 (TS)

EPR 1 NARR
Question n°2
Dans la maison du narrateur: Il y avait beaucoup de livres- Il y avait quelques livres seulement- Il n'avait pas de livres

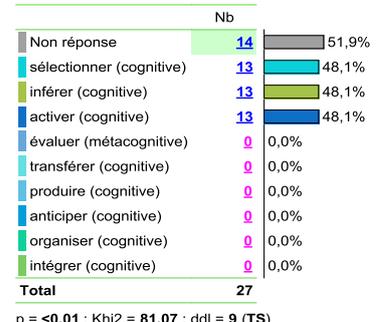
Taux de réponse : **55,6%**
'sélectionner (cognitive)' (15 citations)
1 valeur différentes
Effectif moyen : **2,70**



p = <0,01 ; Khi2 = 108,33 ; ddl = 9 (TS)

EPR 1 NARR
Question n°3
Où l'enfant avait-il pris goût à la lecture?

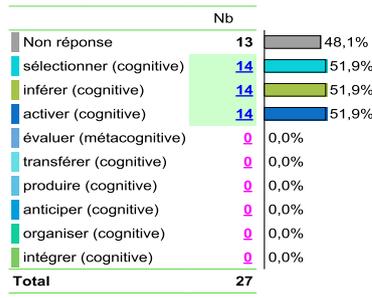
Taux de réponse : **48,1%**
'Non réponse' (14 citations)
Effectif moyen : **5,30**



p = <0,01 ; Khi2 = 81,07 ; ddl = 9 (TS)

EPR 1 NARR
Question °4
Relève du texte deux mots de la même famille de "lecture" (a)

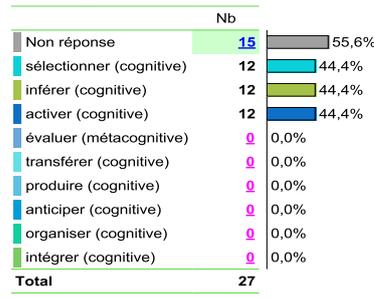
Taux de réponse : **51,9%**
'sélectionner (cognitive)' (14 citations)
3 valeurs différentes
Effectif moyen : **5,50**



p = <0,01 ; Khi2 = 81,07 ; ddl = 9 (TS)

EPR 1 NARR
Question °4
Relève du texte deux mots de la même famille de "lecture" (b)

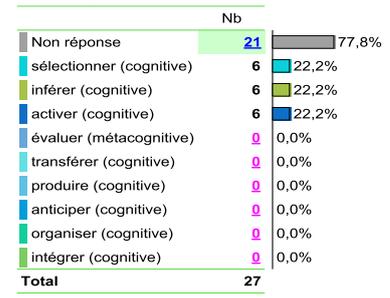
Taux de réponse : **44,4%**
'Non réponse' (15 citations)
3 valeurs différentes
Effectif moyen : **5,10**



p = <0,01 ; Khi2 = 81,67 ; ddl = 9 (TS)

Question n°5
Relève du texte deux mots qui se rapportent à l'enfant et classe- les dans le tableau (prénom)

Taux de réponse : **22,2%**
'Non réponse' (21 citations)
3 valeurs différentes
Effectif moyen : **3,90**



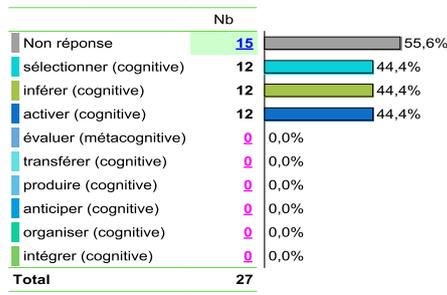
p = <0,01 ; Khi2 = 97,67 ; ddl = 9 (TS)

EPR 1 NARR
3 / 3

Echantillon total
Nombre d'observations : 27

EPR 1 NARR
Question n°5
Relève du texte deux mots qui se rapportent à l'enfant et classe- les dans le tableau (déterminant)

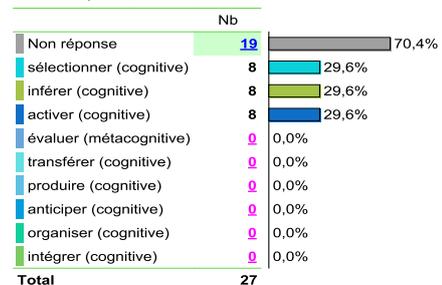
Taux de réponse : **44,4%**
'Non réponse' (15 citations)
3 valeurs différentes
Effectif moyen : **5,10**



p = <0,01 ; Khi2 = 81,67 ; ddl = 9 (TS)

EPR 1 NARR
Question n°6
Mais le vieil homme qui gardait la bibliothèque ne me permit de lire que Jules Verne. L'expression soulignée veut dire : a- ne me permit pas de lire Jules Verne, b- me permit de lire même Jules Vernes-c- me permit de lire seulement Jules Verne

Taux de réponse : **29,6%**
'Non réponse' (19 citations)
3 valeurs différentes
Effectif moyen : **4,30**



p = <0,01 ; Khi2 = 89,96 ; ddl = 9 (TS)

Figure 125 : Les stratégies mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 1 NARR)

EPR 1 NARR

Question n°1

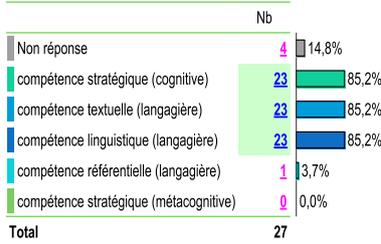
Qui parle dans le texte?

Taux de réponse : 85,2%

'compétence stratégique (cognitive)' (23 citations)

4 valeurs différentes

Effectif moyen : 12,33



p = <0,01 ; Khi2 = 51,81 ; ddl = 5 (TS)

EPR 1 NARR

Question n°2

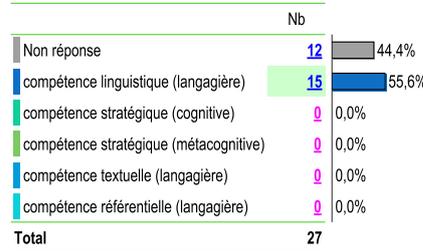
Dans la maison du narrateur

Taux de réponse : 55,6%

'compétence linguistique (langagière)' (15 citations)

1 valeurs différentes

Effectif moyen : 4,50



p = <0,01 ; Khi2 = 54,33 ; ddl = 5 (TS)

EPR 1 NARR

Question n°3

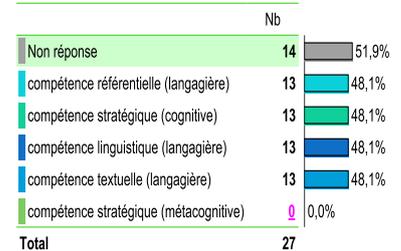
Où l'enfant avait-il pris goût à la lecture?

Taux de réponse : 48,1%

'Non réponse' (14 citations)

4 valeurs différentes

Effectif moyen : 11,00



p = 0,02 ; Khi2 = 13,59 ; ddl = 5 (S)

EPR 1 NARR

Question °4

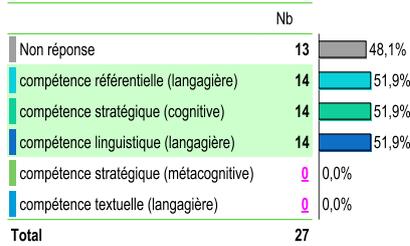
Relève du texte deux mots de la même famille de "lecture" (a)

Taux de réponse : 51,9%

'compétence référentielle (langagière)' (14 citations)

3 valeurs différentes

Effectif moyen : 9,17



p = <0,01 ; Khi2 = 27,07 ; ddl = 5 (TS)

EPR 1 NARR

Question °4

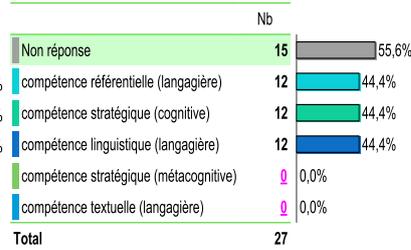
Relève du texte deux mots de la même famille de "lecture" (b)

Taux de réponse : 44,4%

'Non réponse' (15 citations)

3 valeurs différentes

Effectif moyen : 8,50



p = <0,01 ; Khi2 = 27,67 ; ddl = 5 (TS)

EPR 1 NARR

Question n°5

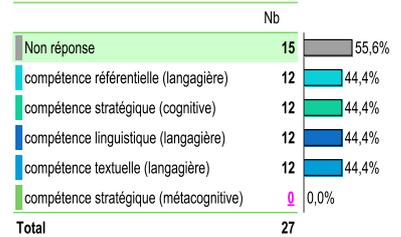
Relève du texte deux mots qui se rapportent à l'enfant et classe- les dans le tableau (déterminant)

Taux de réponse : 44,4%

'Non réponse' (15 citations)

4 valeurs différentes

Effectif moyen : 10,50



p = 0,01 ; Khi2 = 14,33 ; ddl = 5 (S)

EPR 1 NARR

Question n°5

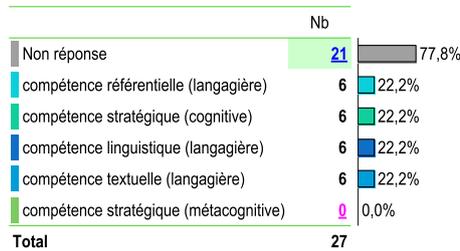
Relève du texte deux mots qui se rapportent à l'enfant et classe- les dans le tableau (prénom)

Taux de réponse : 22,2%

'Non réponse' (21 citations)

4 valeurs différentes

Effectif moyen : 7,50



p = <0,01 ; Khi2 = 34,33 ; ddl = 5 (TS)

EPR 1 NARR

Question n°6

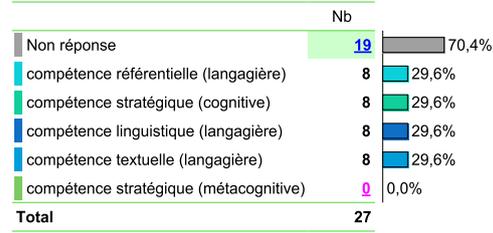
Mais le vieil homme qui gardait la bibliothèque ne me permit de lire que Jules Verne. L'expression soulignée veut dire :

Taux de réponse : 29,6%

'Non réponse' (19 citations)

4 valeurs différentes

Effectif moyen : 8,50



p = <0,01 ; Khi2 = 24,70 ; ddl = 5 (TS)

Figure 126 : Les compétences mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 1 NARR)

2.1.2.1.5.2. L'EPR 2 NARR

Au niveau de l'EPR 2 NARR, les stratégies de compréhension varient selon le type d'information sollicité par les six questions de l'épreuve. Les questions sur les détails d'un texte telles que la question n° 1 et la question n° 2 mobilisent la stratégie de sélection qui consiste à identifier directement des informations relatives au personnage principal (Basile est un chat) et sa situation (les souris tiraient la queue à Basile) (**Figure 127**). Cette sélection est possible au niveau des deux questions de manière équitable pour 16 élèves, soit un taux de 84,2 % d'un effectif composé de 19 élèves. Cette stratégie est sollicitée au niveau de la question n° 2, mais cette fois-ci de manière combinée avec les stratégies d'organisation et d'inférence. Ces deux stratégies sont convoquées par 14 élèves, soit un taux de 73,7 % (**Figure 127**). La stratégie d'inférence associée à la stratégie de sélection est également déployée au niveau des questions n° 3-a et n°3-b respectivement par 11 élèves, soit un taux de 57,9 % et par 12 élèves, ce qui représente un taux de 63,2 % (**Figure 127**). La question n°4 qui interroge des informations sur les inférences implicites connaît une mobilisation de stratégies de sélection, d'organisation et d'inférence par 13 élèves, soit une proportion de 68,4% (**Figure 127**).

Ce caractère combinatoire des stratégies est absent au niveau des questions n°5-a, n°5-b, n°6-a et n°6-b dans la mesure où ces questions sur les connaissances antérieures mobilisent des stratégies d'activation des connaissances linguistiques relatives au genre des noms et des adjectifs , à la famille d'animaux et à la conjugaison de l'auxiliaire « être » et des verbes du premier groupe au présent (**Figure 127**). Cette mobilisation de la stratégie d'activation est très faible comparativement aux stratégies précédentes, selon les taux de réponses enregistrés. Ces taux s'élèvent à 42,1% (08 réponses sur 19) pour la question n°5-a, 47,4% (09 réponses) pour la question n°5-b, 36,8% (07 réponses sur 19) pour la question n°6-a et à 26,3% (05 réponses sur 19) pour la question n°6-b (**Figure 127**).

Selon ces résultats, il semble que les questions sur les détails d'un texte, sur les inférences implicites et sur les anaphores implicites enregistrent des réussites quant à la mobilisation simultanée de stratégies de sélection (les questions n°1 et n°2) d'organisation et d'inférence (**Figure 127**). Cette combinaison de stratégies qui est présente au niveau de la question n°2 nécessite, pour juger de la véracité de la proposition " Basile demandait de l'aide à Ignace", d'opérer une identification de segments, ci-dessous, et leur hiérarchisation afin de dégager les informations essentielles. Celles-ci concernent la relation de Basile avec les autres chats (01) et avec les souris (01) et sa décision d'écrire à son cousin Ignace (03). La mise en relation de cette sélection va permettre d'élaborer une inférence de liaison permettant de déduire que Basile écrit à son cousin pour demander de l'aide (03)

Les autres chats se moquaient de lui (01)

« Peuh, un chat bon à rien », disaient-ils (01)

Quant aux souris, elles lui tiraient la queue pendant qu'il dormait, elles le pinçaient (01).

Un jour, Basile en eut assez (02).
« Je vais écrire à mon cousin Ignace, dit-il, (03)
et vous allez voir ce que vous allez voir. » (03)

La seconde combinaison qui concerne les stratégies de sélection et d'inférence convoquées au niveau de la question n°3-b nécessite la restitution des marques substitutives du pronom « lui ». Pour y parvenir, les élèves sont amenés à élaborer une inférence de liaison à partir de plusieurs propositions identifiées au préalable dans le texte. Il s'agit des segments textuels soulignés dans le passage suivant :

Basile, lui, il dormait des deux yeux fermés. C'est pourquoi il n'attrapait aucune souris. Et les autres chats se moquaient de lui. « Peuh. Un chat bon à rien ». Quand aux souris, elles lui tiraient la queue pendant qu'il dormait, elles *le* pinçaient.

Par ailleurs, il faut noter que les connaissances linguistiques qui connaissent une mobilisation timide ne trouvent pas de justification quant à leur rôle dans le processus interprétatif en l'absence de questions qui permettent de le vérifier. Il y a lieu également de signaler l'absence de questions qui aident à vérifier la représentation mentale construite suite à cet ensemble de questions.

À s'en tenir à l'ensemble de stratégies convoquées par les différentes questions de l'EPR 2 NARR, les compétences les plus sollicitées selon les réponses des élèves (**Figure 128**) s'articulent autour de la compétence langagière avec ses composantes linguistique et textuelle, et à un degré moindre avec sa composante référentielle. Cette compétence est également présente à travers sa composante textuelle relative aux anaphores qui assurent la cohésion du texte. La compétence cognitive est également mise en œuvre à travers sa composante stratégique qui permet de combler certaines zones implicites du texte. Néanmoins, il y a lieu de signaler l'absence d'une évaluation de la compétence métacognitive qui revient sur les différentes stratégies pouvant contrôler, réguler le processus interprétatif.

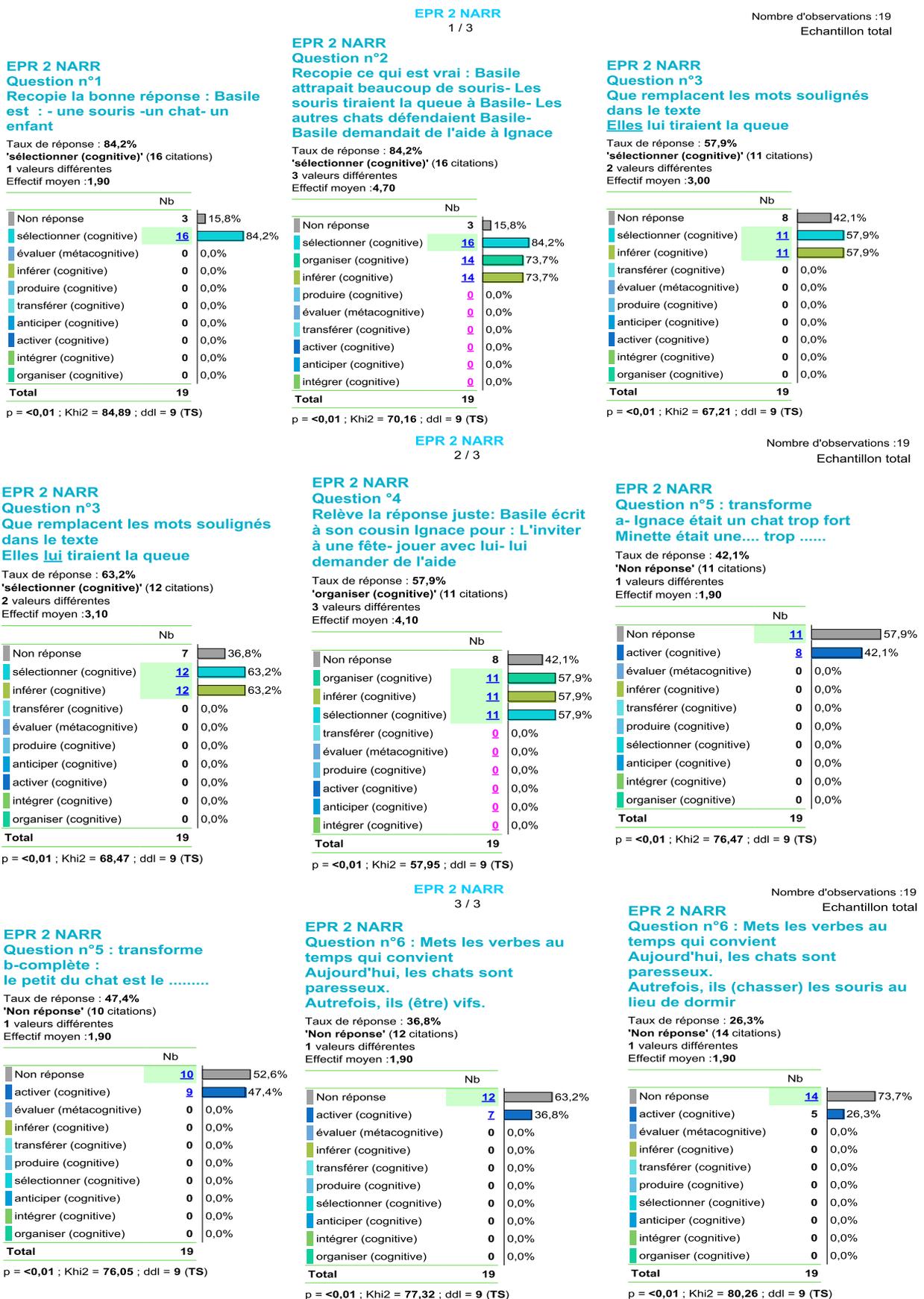


Figure 127 : Les stratégies mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 2 NARR)

EPR 2 NARR

Question n°1

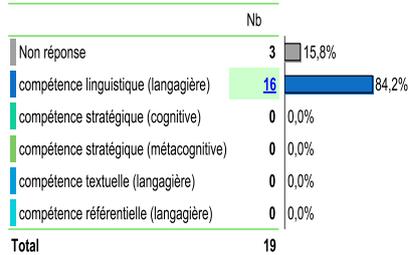
Recopie la bonne réponse : Basile est : - une souris -un chat- un enfant

Taux de réponse : 84,2%

'compétence linguistique (langagière)' (16 citations)

1 valeurs différentes

Effectif moyen :3,17



p = <0,01 ; Khi2 = 46,89 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°2

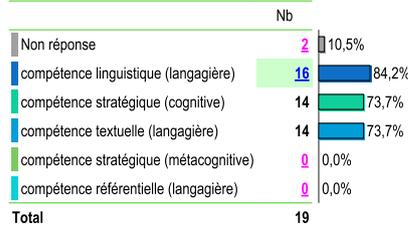
Recopie ce qui est vrai : Basile attrapait beaucoup de souris- Les souris tiraient la queue à Basile- Les autres chats défendaient Basile- Basile demandait de l'aide à Ignace

Taux de réponse : 89,5%

'compétence linguistique (langagière)' (16 citations)

3 valeurs différentes

Effectif moyen :7,67



p = <0,01 ; Khi2 = 33,63 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°3

Que remplacent les mots soulignés dans le texte

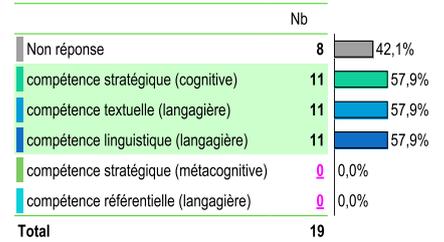
Elles lui tiraient la queue

Taux de réponse : 57,9%

'compétence stratégique (cognitive)' (11 citations)

3 valeurs différentes

Effectif moyen :6,83



p = 0,001 ; Khi2 = 19,95 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°3

Que remplacent les mots soulignés dans le texte

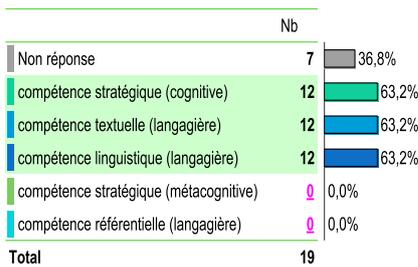
Elles lui tiraient la queue

Taux de réponse : 63,2%

'compétence stratégique (cognitive)' (12 citations)

3 valeurs différentes

Effectif moyen :7,17



p = <0,01 ; Khi2 = 21,63 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°4

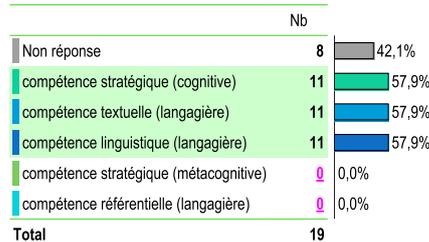
Relève la réponse juste: Basile écrit à son cousin Ignace pour : L'inviter à une fête- jouer avec lui- lui demander de l'aide

Taux de réponse : 57,9%

'compétence stratégique (cognitive)' (11 citations)

3 valeurs différentes

Effectif moyen :6,83



p = 0,001 ; Khi2 = 19,95 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°5 : transforme

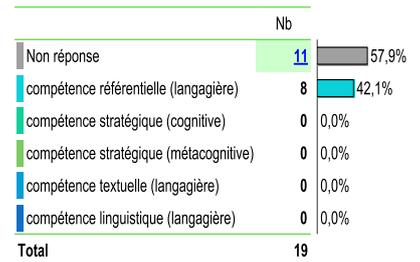
a- Ignace était un chat trop fort Minette était une.... trop

Taux de réponse : 42,1%

'Non réponse' (11 citations)

1 valeurs différentes

Effectif moyen :3,17



p = <0,01 ; Khi2 = 38,47 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°5 : transforme

b-complète :

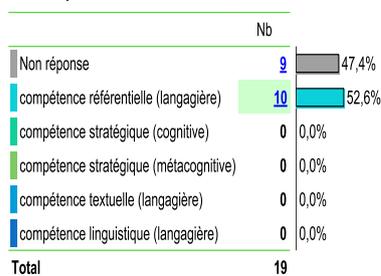
le petit du chat est le

Taux de réponse : 52,6%

'compétence référentielle (langagière)' (10 citations)

1 valeurs différentes

Effectif moyen :3,17



p = <0,01 ; Khi2 = 38,05 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°6 : Mets les verbes au temps qui convient

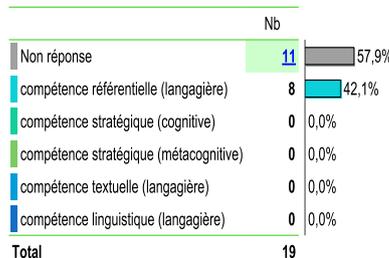
Aujourd'hui, les chats sont paresseux. Autrefois, ils (être) vifs.

Taux de réponse : 42,1%

'Non réponse' (11 citations)

1 valeurs différentes

Effectif moyen :3,17



p = <0,01 ; Khi2 = 38,47 ; ddl = 5 (TS)

EPR 2 NARR

Question n°6 : Mets les verbes au temps qui convient

Aujourd'hui, les chats sont paresseux.

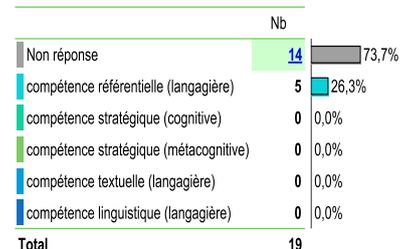
Autrefois, ils (chasser) les souris au lieu de dormir

Taux de réponse : 26,3%

'Non réponse' (14 citations)

1 valeurs différentes

Effectif moyen :3,17



p = <0,01 ; Khi2 = 42,26 ; ddl = 5 (TS)

Figure 128 : Les compétences mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 2 NARR)

2.1.2.1.5.3. L'EPR 3 NARR

Une vision d'ensemble des résultats relatifs aux stratégies mises en œuvre par les élèves au niveau de l'EPR 2 NARR (**Figure 129**) permet de constater que la stratégie de sélection est la plus déployée par les élèves pour répondre aux questions n°1, n°2, n°3 et n°5. Ce type de stratégie semble effectivement mobilisé par 14 élèves au niveau de la question n°1 réalisant dans ce sens un taux de 77,8% de réponses justes. Cette stratégie est également déployée par 15 élèves (83,3%), 13 (72,2%) élèves et 16 élèves (83,3%) pour répondre à la question n°2, et par 13 élèves (72,2%) pour la question n°5. L'inférence est un autre type de stratégie qui est mise en œuvre de manière combinée par 16 élèves (83,3%) au niveau de la question n°2, dans sa partie concernant la vérification de la véracité de la proposition « Papa refuse l'aide de Lina ». Cette stratégie contribue dans la construction d'une inférence de liaison à partir du segment « Viens Lina ! Toi tu me donnes les clous » qui signifie que le père a accepté l'aide de Lina. L'activation des connaissances antérieures est également convoquée simultanément avec la stratégie de sélection pour répondre aux questions n°3, n°5 et n°6. Cette stratégie semble être convoquée respectivement par 16 élèves (88,9%), par 13 élèves (72,2%) et par 10 élèves (55,6%). Cette stratégie est aussi présente de manière individuelle avec une proportion qui atteint les 55,6% (10 réponses) au niveau de la question n°6.

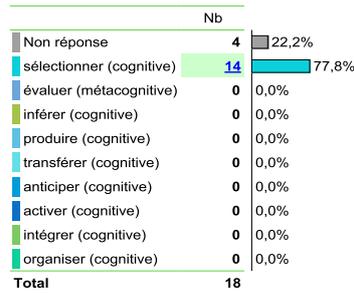
Comme il a été signalé dans l'analyse des épreuves (voir section 3.2.1.1.2.), les stratégies de sélection permettent d'identifier l'objet réparé par le père et le déroulement des événements relatifs à cette réparation. Les stratégies d'activation des connaissances restituent des connaissances linguistiques relatives aux types de phrases (interrogative et négative), aux constituants de la phrase et au lexique des mots par préfixation. La même remarque relative aux questions ou aux consignes qui permettent de saisir le rôle de ces connaissances dans le processus interprétatif s'impose dans le cadre de cette épreuve. En effet, il y a lieu de noter l'absence de questions qui mettent au jour l'exploitation de l'ensemble des informations mobilisées, qu'elles soient textuelles ou personnelles, en faveur de la construction d'une représentation mentale.

Selon les stratégies identifiées pour chaque question, il en ressort un usage de la compétence langagière à travers ses composantes linguistique, référentielle et textuelle (**Figure 130**). Un recours à la compétence cognitive à travers sa composante stratégique est également enregistré. Pour la composante linguistique, on note une mobilisation exclusive au niveau des questions sur les détails d'un texte (questions n°1, n°2) et une mobilisation conjointe avec la compétence référentielle au niveau des questions sur les connaissances antérieures (questions, n°3, n°4, n°5 et n°6). La compétence cognitive à travers sa composante stratégique est mobilisée de manière également conjointe avec la compétence linguistique au niveau des questions sur les inférences implicites (question n°2). Cette articulation des différentes compétences au niveau de chaque question dénote l'absence d'une évaluation de la compétence métacognitive qui permet de rendre

compte de manière explicite, des opérations mobilisées pour répondre aux questions de cette épreuve. On note aussi l'absence de situation d'évaluation de la représentation construite qui permet d'évaluer la compréhension du texte.

EPR 3 NARR
Question n°1 : Que veut réparer papa? une porte- une planche- un portail

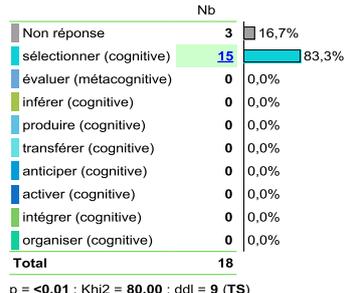
Taux de réponse : 77,8%
 'sélectionner (cognitive)' (14 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :1,80



p = <0,01 ; Khi2 = 77,56 ; ddl = 9 (TS)

EPR 3 NARR
Question n°2 : Réponds par vrai ou faux Malik ne veut pas aider son père

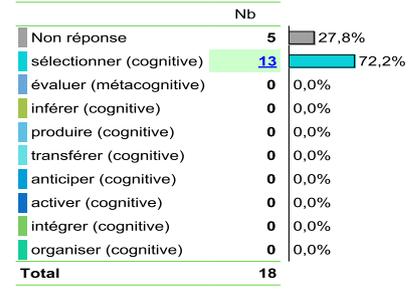
Taux de réponse : 83,3%
 'sélectionner (cognitive)' (15 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :1,80



p = <0,01 ; Khi2 = 80,00 ; ddl = 9 (TS)

EPR 3 NARR
Question n°2 : Réponds par vrai ou faux Lina veut travailler avec son père

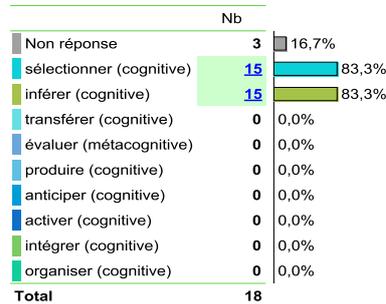
Taux de réponse : 72,2%
 'sélectionner (cognitive)' (13 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :1,80



p = <0,01 ; Khi2 = 75,56 ; ddl = 9 (TS)

EPR 3 NARR
Question n°2 : Réponds par vrai ou faux Papa refuse l'aide de Lina

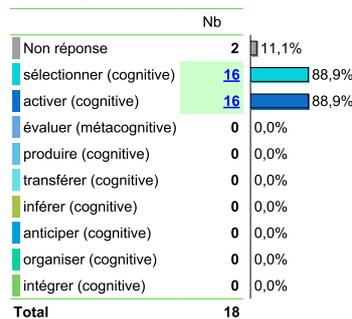
Taux de réponse : 83,3%
 'sélectionner (cognitive)' (15 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,30



p = <0,01 ; Khi2 = 75,00 ; ddl = 9 (TS)

EPR 3 NARR
Question n°3 : Relève dans le texte une phrase interrogative

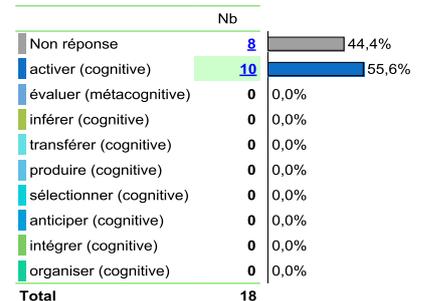
Taux de réponse : 88,9%
 'sélectionner (cognitive)' (16 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,40



p = <0,01 ; Khi2 = 79,33 ; ddl = 9 (TS)

EPR 3 NARR
Question n°4 : Forme le nom à partir du verbe en ajoutant un suffixe Papa répare le portail

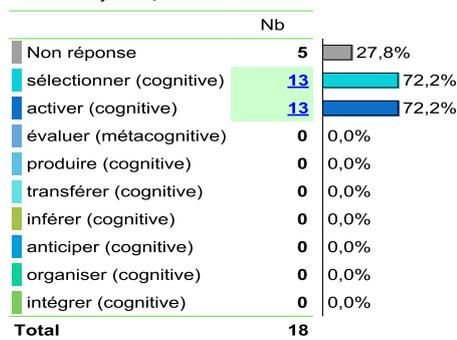
Taux de réponse : 55,6%
 'activer (cognitive)' (10 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :1,80



p = <0,01 ; Khi2 = 72,22 ; ddl = 9 (TS)

EPR 3 NARR
Question n°5 : Relève dans le texte une phrase négative

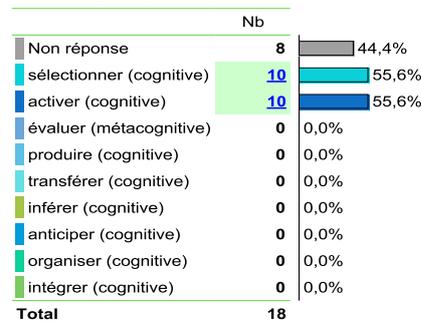
Taux de réponse : 72,2%
 'sélectionner (cognitive)' (13 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,10



p = <0,01 ; Khi2 = 68,33 ; ddl = 9 (TS)

EPR 3 NARR
Question n°6 : décompose la phrase suivante en GNS et GV Papa répare le portail

Taux de réponse : 55,6%
 'sélectionner (cognitive)' (10 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :2,80



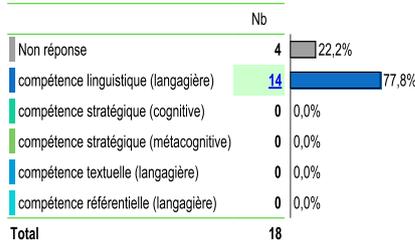
p = <0,01 ; Khi2 = 63,33 ; ddl = 9 (TS)

Figure 129 : Les stratégies mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 3 NARR)

EPR 3 NARR

Question n°1 : Que veut réparer papa? une porte- une planche- un portail

Taux de réponse : 77,8%
 'compétence linguistique (langagière)' (14 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,00

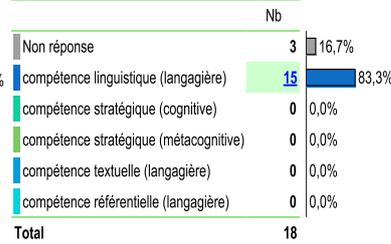


p = <0,01 ; Khi2 = 41,56 ; ddl = 5 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°2 : Réponds par vrai ou faux Malik ne veut pas aider son père

Taux de réponse : 83,3%
 'compétence linguistique (langagière)' (15 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,00

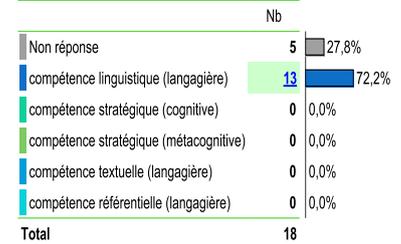


p = <0,01 ; Khi2 = 44,00 ; ddl = 5 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°2 : Réponds par vrai ou faux Lina veut travailler avec son père

Taux de réponse : 72,2%
 'compétence linguistique (langagière)' (13 citations)
 1 valeurs différentes
 Effectif moyen :3,00

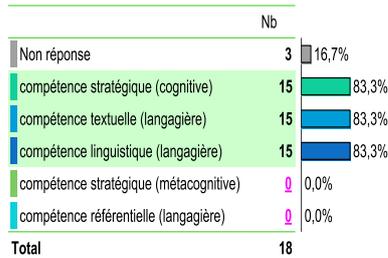


p = <0,01 ; Khi2 = 39,56 ; ddl = 5 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°2 : Réponds par vrai ou faux Papa refuse l'aide de Lina

Taux de réponse : 83,3%
 'compétence stratégique (cognitive)' (15 citations)
 3 valeurs différentes
 Effectif moyen :8,00

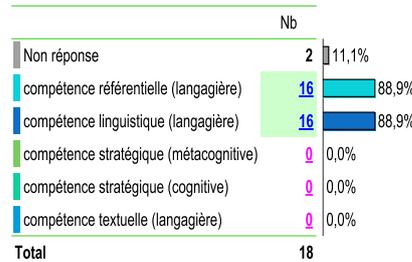


p = <0,01 ; Khi2 = 34,00 ; ddl = 5 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°3 : Relève dans le texte une phrase interrogative

Taux de réponse : 88,9%
 'compétence référentielle (langagière)' (16 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :5,67

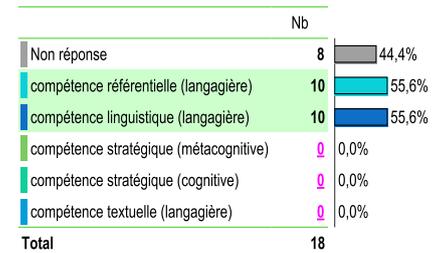


p = <0,01 ; Khi2 = 43,33 ; ddl = 5 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°4 : Forme le nom à partir du verbe en ajoutant un suffixe Papa répare le portail

Taux de réponse : 55,6%
 'compétence référentielle (langagière)' (10 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :4,67

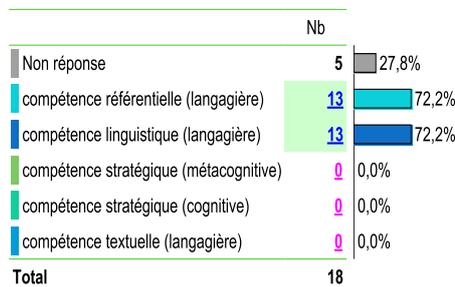


p = <0,01 ; Khi2 = 27,33 ; ddl = 5 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°5 : Relève dans le texte une phrase négative

Taux de réponse : 72,2%
 'compétence référentielle (langagière)' (13 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :5,17

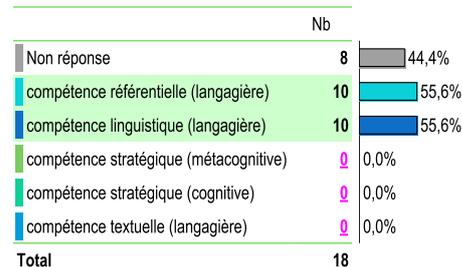


p = <0,01 ; Khi2 = 32,33 ; ddl = 5 (TS)

EPR 3 NARR

Question n°6 : décompose la phrase suivante en GNS et GV Papa répare le portail

Taux de réponse : 55,6%
 'compétence référentielle (langagière)' (10 citations)
 2 valeurs différentes
 Effectif moyen :4,67



p = <0,01 ; Khi2 = 27,33 ; ddl = 5 (TS)

Figure 130 : Les compétences mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 3 NARR)

2.1.2.1.5.4. L'EPR 4 NARR

Contrairement aux épreuves précédentes où l'on note une aisance quant à la mise en œuvre de la stratégie de sélection, son déploiement au niveau de l'EPR 4 NARR semble problématique dans la mesure où son usage enregistre des taux très faibles : 33,3% (07 élèves) pour la question n°1 et 19% (04 élèves) pour la question n°2 (**Figure 131**). Par ailleurs, la question n°2 relative à la vérification de la véracité de la proposition « mon père n'aimait pas lire » enregistre des taux de mobilisation de ce type de stratégie qui atteignent 85,7% (15 élèves). Ce taux est revu à la baisse au niveau de la question n°2 relative à la vérification de la véracité de la proposition « il y avait des livres à la maison ». Il s'élève à 52,4% (11 élèves sur un effectif de 19 élèves) (**Figure 131**). Cette même stratégie combinée à la stratégie d'activation, réalise un taux moyen qui atteint 42,9% (09 élèves). Par rapport à cette première mobilisation en termes de stratégie de sélection, l'activation des connaissances marque une présence au niveau des deux tiers des questions de l'épreuve. Cette présence se situe au niveau de la question n°3 avec un taux de 57,1% pour la deuxième modalité (possible), de 52,4% pour la troisième et la quatrième modalité (correcte et mobile) (**Figure 131**). Elle se situe également au niveau de la question n°5 avec des taux de 76,2% pour la première modalité (parler) et de 66,7% pour la deuxième modalité (aimer) (**Figure 132**).

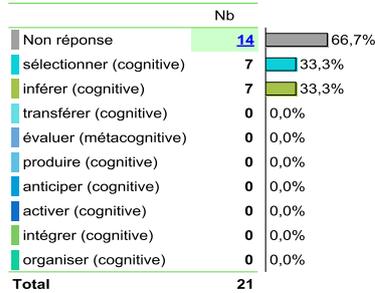
Selon ces différentes mobilisations de stratégies, il apparaît que les élèves parviennent à mobiliser les stratégies d'activation des connaissances linguistiques beaucoup plus que la stratégie de sélection. Néanmoins, il reste à déterminer leur rôle et ce qu'elles permettent de construire dans le cadre du parcours interprétatif. De plus, on assiste à l'absence de questions évaluant des stratégies métacognitives qui rendent compte du processus d'évaluation, de contrôle et de réajustement.

Selon les stratégies identifiées, la compétence langagière dans sa composante référentielle semble la plus sollicitée par rapport à la composante linguistique. En témoignent les taux enregistrés au niveau des réponses des élèves. Sa dominance est observée au niveau des questions n°3, n°4 et n°5 (**Figure 134**). La composante linguistique est très sollicitée au niveau de la question n°2 dans sa première modalité qui vise à vérifier la véracité de la proposition « mon père n'aimait pas lire » (**Figure 133**). Par ailleurs, elle est difficile à mobiliser au niveau de la question n°1 et au niveau de la question n°2 dans sa deuxième modalité, qui interrogent directement des segments explicites dans le texte (**Figure 133**). Néanmoins, on note l'absence de compétence cognitive dans sa dimension stratégique et métacognitive (**Figures 133 et 134**). Cette absence rejoint les remarques émises au niveau des autres épreuves et qui concernent l'absence de questions permettant leur évaluation.

EPR 4 NARR

Question n°1 : A quel âge l'auteur a-t-il commencé à aimer les livres?

Taux de réponse : **33,3%**
'Non réponse' (14 citations)
2 valeurs différentes
Effectif moyen :**2,80**

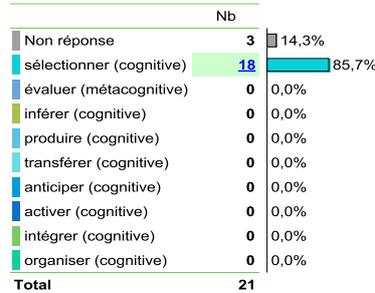


p = <0,01 ; Khi2 = 77,00 ; ddl = 9 (TS)

EPR 4 NARR

Question n°2 : Répond par Vrai ou Faux

Mon père n'aimait pas lire
Taux de réponse : **85,7%**
'sélectionner (cognitive)' (18 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen :**2,10**

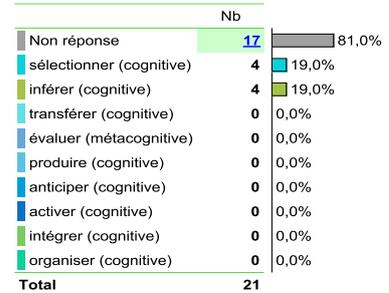


p = <0,01 ; Khi2 = 94,71 ; ddl = 9 (TS)

EPR 4 NARR

Question n°2 : Répond par Vrai ou Faux

Ma mère faisait de la couture
Taux de réponse : **19,0%**
'Non réponse' (17 citations)
2 valeurs différentes
Effectif moyen :**2,50**



p = <0,01 ; Khi2 = 85,57 ; ddl = 9 (TS)

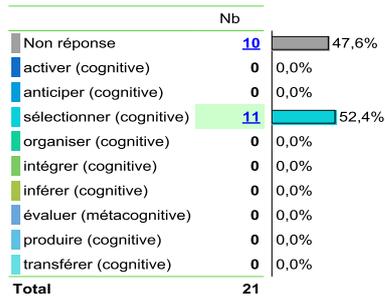
:21
Echantillon total

EPR 4 NARR

Question n°2 : Répond par Vrai ou Faux

Il y avait des livres dans la maison

Taux de réponse : **52,4%**
'sélectionner (cognitive)' (11 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen :**2,10**

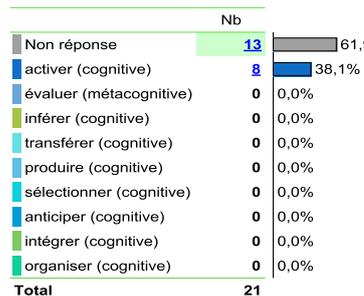


p = <0,01 ; Khi2 = 84,05 ; ddl = 9 (TS)

EPR 4 NARR

Question n°3 : Ajoute un préfixe pour trouver le contraire : monter

Taux de réponse : **38,1%**
'Non réponse' (13 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen :**2,10**

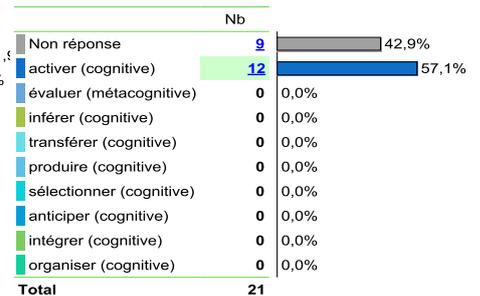


p = <0,01 ; Khi2 = 85,19 ; ddl = 9 (TS)

EPR 4 NARR

Question n°3 : Ajoute un préfixe pour trouver le contraire : possible

Taux de réponse : **57,1%**
'activer (cognitive)' (12 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen :**2,10**



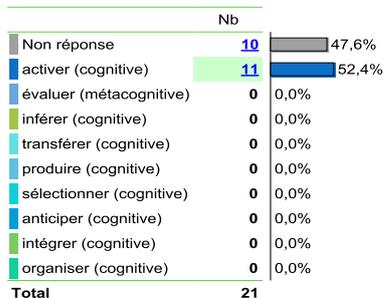
p = <0,01 ; Khi2 = 84,43 ; ddl = 9 (TS)

:21
Echantillon total

EPR 4 NARR

Question n°3 : Ajoute un préfixe pour trouver le contraire : correcte

Taux de réponse : **52,4%**
'activer (cognitive)' (11 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen :**2,10**

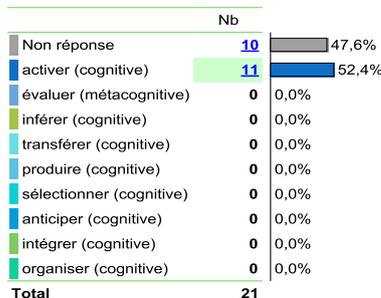


p = <0,01 ; Khi2 = 84,05 ; ddl = 9 (TS)

EPR 4 NARR

Question n°3 : Ajoute un préfixe pour trouver le contraire : mobile

Taux de réponse : **52,4%**
'activer (cognitive)' (11 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen :**2,10**

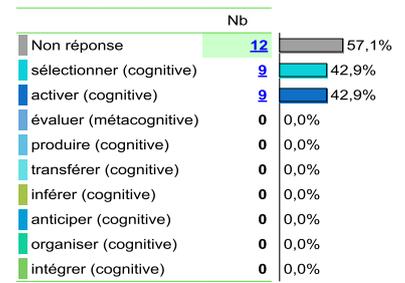


p = <0,01 ; Khi2 = 84,05 ; ddl = 9 (TS)

EPR 4 NARR

Question n°4 : Grammaire : sépare le GN/s et le GV par un trait vertical : La bibliothèque de la ville est pleine de livre

Taux de réponse : **42,9%**
'Non réponse' (12 citations)
2 valeurs différentes
Effectif moyen :**3,00**



p = <0,01 ; Khi2 = 74,14 ; ddl = 9 (TS)

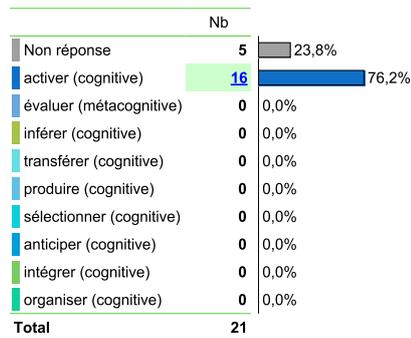
Figure 131 : Les stratégies mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR)

EPR 4 NARR
4 / 4

Nombre d'observations :21
Echantillon total

EPR 4 NARR
Question n°5 : Conjugaison : conjugue les verbes entre parenthèses au présent : Papa (parler) beaucoup

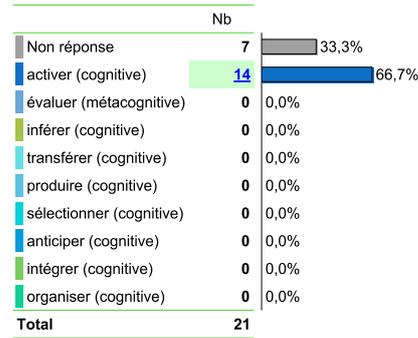
Taux de réponse : **76,2%**
'activer (cognitive)' (16 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : **2,10**



p = <0,01 ; Khi2 = 89,76 ; ddl = 9 (TS)

EPR 4 NARR
Question n°5 : Conjugaison : conjugue les verbes entre parenthèses au présent : Elles (aimer) lecture

Taux de réponse : **66,7%**
'activer (cognitive)' (14 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : **2,10**

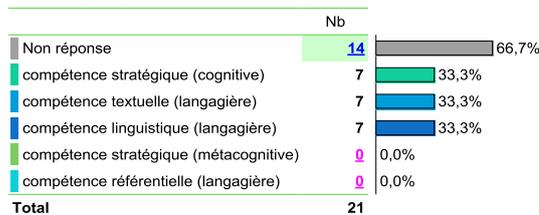


p = <0,01 ; Khi2 = 86,33 ; ddl = 9 (TS)

Figure 132 : Les stratégies mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR)

EPR 4 NARR
Question n°1 : A quel âge l'auteur a-t-il commencé à aimer les livres?

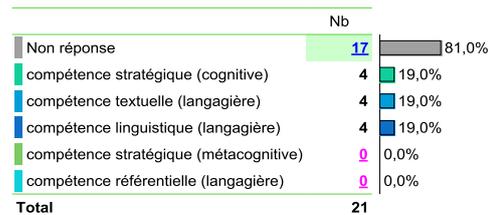
Taux de réponse : **33,3%**
'Non réponse' (14 citations)
3 valeurs différentes
Effectif moyen : **5,83**



p = <0,01 ; Khi2 = 25,67 ; ddl = 5 (TS)

EPR 4 NARR
Question n°2 : Répond par Vrai ou Faux Ma mère faisait de la couture

Taux de réponse : **19,0%**
'Non réponse' (17 citations)
3 valeurs différentes
Effectif moyen : **4,83**



p = <0,01 ; Khi2 = 37,10 ; ddl = 5 (TS)

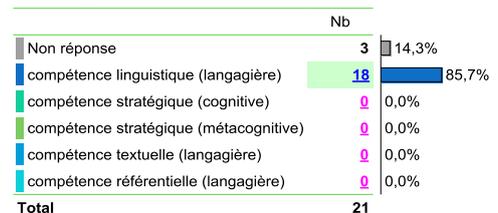
ERP 4 NARR

1 / 3

Echantillon total
Nombre d'observations :21

EPR 4 NARR
Question n°2 : Répond par Vrai ou Faux Mon père n'aimait pas lire

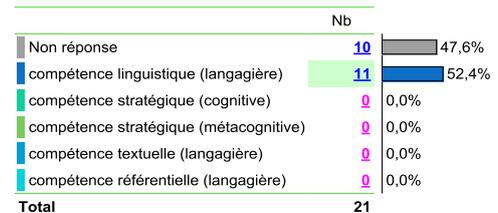
Taux de réponse : **85,7%**
'compétence linguistique (langagière)' (18 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : **3,50**



p = <0,01 ; Khi2 = 52,71 ; ddl = 5 (TS)

EPR 4 NARR
Question n°2 : Répond par Vrai ou Faux Il y avait des livres dans la maison

Taux de réponse : **52,4%**
'compétence linguistique (langagière)' (11 citations)
1 valeurs différentes
Effectif moyen : **3,50**



p = <0,01 ; Khi2 = 42,05 ; ddl = 5 (TS)

Figure 133 : Les compétences mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR)

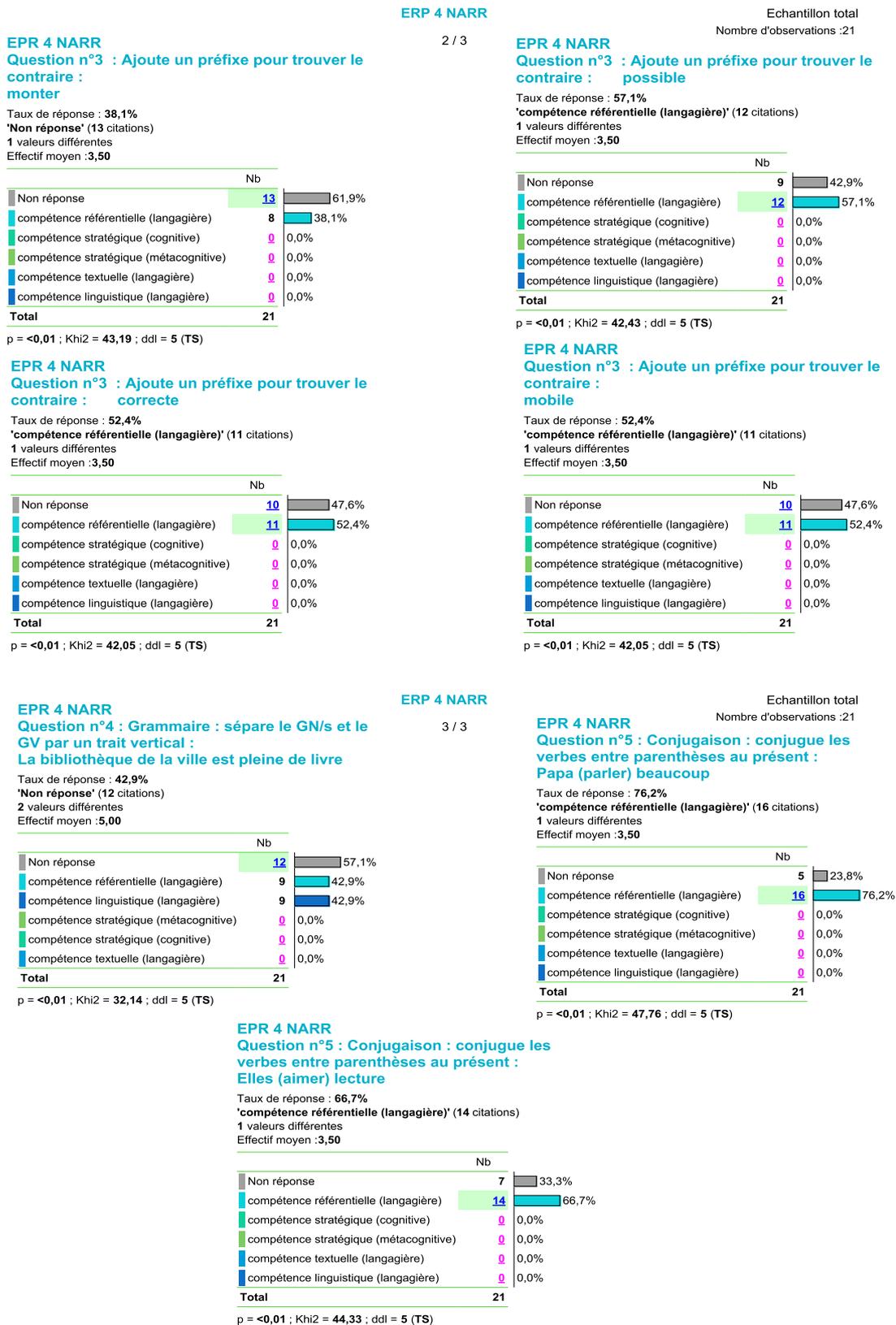


Figure 134 : Les compétences mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR)

3. Pour un alignement curriculaire des pratiques de la compréhension de l'écrit

La description et l'analyse du curriculum de la compréhension de l'écrit en 5e année de primaire à travers les pratiques de la compréhension de l'écrit sont parvenues à dégager plusieurs décalages qu'il est nécessaire de reprendre dans cette section dans le but d'un alignement curriculaire (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Ces décalages se situent au niveau du curriculum prescrit, entre l'enseignement et l'évaluation, et au niveau du curriculum effectif, entre l'enseignement et l'évaluation. Des divergences sont également identifiées entre les deux curriculums de la compréhension de l'écrit. En d'autres termes, entre le curriculum prescrit et le curriculum effectif.

Pour les besoins de cet alignement, il a été fait appel à « la stratégie de l'alignement curriculaire » de Gauthier, Bissonnette et Richard (ibid., p.118) qui s'appuie sur une définition précise des objectifs d'apprentissage liés à des connaissances, à des habiletés et à des compétences (ibid.). Cette même stratégie prévoit les moyens d'évaluation et les critères permettant d'observer l'atteinte de ces objectifs (ibid.). Dans ce sens, elle insiste sur la cohérence de l'évaluation avec ce qui a été enseigné. Elle prévoit également des séquences d'enseignements des objets cités précédemment à partir de situations d'apprentissage conformes aux objectifs arrêtés par le curriculum prescrit. (ibid.). Les séquences en question prennent en charge l'évaluation dont les objectifs doivent également être en homogénéité avec ceux déterminés pour l'enseignement. Par ailleurs, l'un des principes fondamentaux de cette stratégie d'enseignement est qu'elle insiste sur un alignement curriculaire des opérations intellectuelles (ibid.), en d'autres termes les niveaux taxinomiques.

3.1. L'alignement curriculaire des pratiques prescrites

Les pratiques prescrites qui recouvrent l'enseignement et l'évaluation de la compréhension de l'écrit seront mises à niveau à partir de six principes fondamentaux relatifs à la stratégie de planification de l'enseignement explicite développée dans le cadre du *Direct Instruction* (ibid., p.100). Ces principes consistent à :

- « Cerner les idées maitresses » (ibid.) : cette stratégie vise à délimiter l'ensemble des concepts fondamentaux autour desquelles s'articulent l'enseignement-apprentissage d'un contenu. Cela permet d'enseigner efficacement un certain nombre de connaissances et de saisir leur rapport.
- « déterminer les connaissances préalables » (ibid.) : il s'agit de préciser dans le cadre de la planification les connaissances nécessaires pour aborder un apprentissage.
- « intégrer stratégiquement les différents types de connaissances » (ibid.) : cette stratégie a pour rôle d'identifier les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles pour qu'elles soient enseignées explicitement aux élèves.

- « planifier l'enseignement des stratégies cognitives » (op.cit., p.113) : il s'agit de présenter de manière explicite les stratégies permettant la résolution d'un problème ou l'accomplissement d'une tâche. Pour le domaine qui nous concerne, la compréhension de l'écrit, nous allons nous appuyer sur les étapes présentées dans le cadre théorique (voir chapitre 2) ainsi que sur les typologies présentées dans le même chapitre et dans le chapitre 1
- « soutenir l'apprentissage » (ibid., p.115) : il est question d'apporter les étayages nécessaires aux élèves afin de favoriser leur apprentissage. Ces aides peuvent prendre la forme d'étapes de tâches, de matériel et de soutien personnalisé
- « planifier la révision » (ibid., p.117) : il s'agit de reprendre les contenus enseignés, les connaissances, les habiletés et les stratégies afin de s'assurer de leur maîtrise et de leur transfert dans de nouveaux contextes.

Les principes évoqués ci-dessous seront exploités dans la mise en place de séquences didactiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit. Ces séquences seront établies une fois l'alignement des objectifs en enseignement et en évaluation sera effectué.

3.1.1. Les objectifs d'enseignement

Selon les recommandations du Référentiel général des programmes (MEN, 2009a), il est nécessaire de prendre en considération les besoins de chaque cycle du système éducatif en lien avec le contexte linguistique, et qui correspondent au développement cognitif des profils d'élèves. Néanmoins, les modèles théoriques mobilisés dans le cadre de cette étude, en l'occurrence le modèle développemental de van den Broek et al. (2005), l'analyse des progressions en enseignement et en évaluation proposées par les instructions officielles, les objets d'enseignement et d'évaluation identifiés suite aux différentes définitions des compétences, ont permis de constater la non-prise en considération de certains besoins indispensables pour le processus d'autonomisation du jeune lecteur. Ces éléments, bien qu'admis -pour certains - en tant que prescription, se voient hors du champ de l'enseignement ou de l'évaluation.

C'est pourquoi un alignement au niveau des objectifs d'enseignement et d'évaluation est proposé dans la perspective d'une prise en considération de toutes les dimensions des compétences en compréhension de texte. Cet ajustement se présente comme suit :

3.1.1.1. L'enseignement de la compréhension de l'écrit : les compétences de fin de 5e année primaire

La définition des compétences disciplinaires pour la compréhension de l'écrit se présente dans le programme de 5e année (voir les annexes, p.47) comme suit :

4-3 À l'écrit / compréhension (lire)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
<i>Lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome.</i>	Construire du sens à l'aide d'éléments du paratexte (silhouette, références, illustration).
	Construire du sens à l'aide d'indices textuels.
	Lire de manière expressive.

Tableau 39 : La compétence disciplinaire de fin de 5e année de primaire en compréhension de l'écrit (MEN, 2009b, p.8)

L'énoncé de la compétence de fin d'année se présente comme une finalité de l'enseignement plutôt comme une compétence. C'est pourquoi nous proposons la formulation suivante à partir de la définition de la compréhension de textes (Blanc, 2005) et des composantes de la compétence en cette activité (Cèbe et Goigoux, 2009) :

Macro-Compétence	Composantes de la compétence	Objectifs généraux d'apprentissage
<i>Parvenir à construire la représentation mentale de différents types de textes lus en recourant à différentes ressources (les connaissances antérieures du lecteur) et opérations (stratégies, processus).</i>	Compétences référentielles (conceptuelles et relatives aux types de texte) Compétences stratégiques	Construire du sens à l'aide d'éléments du paratexte (silhouette, références, illustration). Mettre en œuvre les stratégies adéquates à ces composantes de la compétence.
	Compétences de décodages Compétences linguistiques Compétences textuelles Compétences référentielles Compétences stratégiques	Construire du sens à l'aide d'indices textuels. Mettre en œuvre les stratégies adéquates à ces composantes de la compétence.
	Compétences référentielles	Construire du sens en comblant les vides laissés par le texte
	Compétences de décodages Compétences linguistiques <u>Compétences textuelles</u> Compétences stratégiques	Construire du sens en résumant et en rappelant les principales idées
	Compétences de décodages Compétences linguistiques Compétences textuelles Compétences référentielles Compétences stratégiques	Lire de manière expressive. Mettre en œuvre les stratégies adéquates à ces composantes de la compétence

Tableau 40 : L'alignement des objectifs de la compréhension de l'écrit en 5e année de primaire

L'introduction de la compétence de compréhension avec ses différentes composantes correspond au modèle de lecture adopté dans le cadre des pratiques prescrites et qui est en relation avec les modèles interactifs de lecture (voir objectifs généraux, tableau 40). Elle converge également avec la définition de la compréhension en termes de compétences qui interagissent simultanément et non séquentiellement. La mise en œuvre des compétences est, en amont, guidée par la compétence stratégique. C'est pourquoi il est nécessaire de l'introduire pour chaque objectif général. Cette introduction est nécessaire dans la perspective d'un enseignement explicite des stratégies.

Suite à ce premier alignement des objectifs d'enseignement, il y a lieu de préciser les objectifs opérationnels d'apprentissage accompagnés des opérations à mettre en œuvre pour les atteindre. Ces opérations touchent à la fois à des stratégies ainsi qu'à des habiletés de compréhension (processus) identifiées lors de l'analyse des progressions proposées par les pratiques prescrites de l'enseignement de la compréhension de l'écrit.

3.1.1.2. Les objectifs opérationnels, les stratégies, les habiletés et les activités

L'idée d'introduire dans le Référentiel du programme de 5e année de primaire les stratégies ou les opérations qui permettent d'atteindre les objectifs opérationnels, va de paire avec les constats relevés suite à l'analyse des fondements de l'enseignement de la compréhension de l'écrit qui s'accordent sur le fait d'une approche qui rappelle, dans son ensemble, l'enseignement stratégique mais qui demeure implicite. En outre, leur introduction est largement appuyée par le modèle développemental de van den Broek et al. (2005) qui attestent de la possibilité de conduire simultanément un apprentissage des habiletés ou de stratégies de compréhension, avec un apprentissage des habiletés langagières de base. De plus, suite à la mise en place de ce modèle, il est préconisé par les chercheurs l'enseignement explicite des compétences de compréhension. Néanmoins, certaines stratégies et compétences, comparativement au modèle développemental de van den Broek et al. (ibid.) ne figurent pas dans la progression d'enseignement de la compréhension de l'écrit. Celles-ci concernent la capacité à inférer et à s'auto-évaluer.

Par ailleurs l'analyse des définitions des compétences proposées par le Programme de 5e année primaire (MEN, 2009b) ne fait pas mention de l'opération d'intégration, contrairement aux opérations de mobilisation et de transfert. Cette stratégie sera complétée par d'autres stratégies ayant émergé lors de l'analyse des pratiques prescrites et plus exactement lors de l'analyse des questions du manuel. Mais, préalablement à cette écriture du Référentiel en termes de stratégies, il y a lieu de préciser ce que sont les stratégies de compréhension de l'écrit, contrairement aux stratégies d'enseignement, proposés par le Document d'accompagnement au programme (ibid., 2006). Cette définition peut être formulée et simplifiée à partir des différentes définitions proposées dans le cadre de cette recherche.

Pour situer de manière claire les nouveaux objectifs, il y a lieu de reprendre ceux du programme de 5e année de primaire.

5- Objectifs d'apprentissage/Activités/Situations d'intégration

5.3-Écrit/ compréhension (lire)

Compétence de fin d'année : Lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) et développer un comportement de lecteur autonome.

Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage	Activités
Construire du sens à l'aide d'éléments du paratexte (silhouette, références, illustration).	<ul style="list-style-type: none"> - Bâtir des hypothèses de lecture à partir d'éléments visibles du texte : titre, amorces de paragraphes, ponctuation et marques typographiques. - Bâtir des hypothèses de lecture à partir de l'illustration, du schéma ou de la carte accompagnant le texte. - Interpréter des codes : numérotation, fléchage, couleurs ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture silencieuse d'un texte pour répondre à des questions. - Observation et lecture de textes différents (poésies, contes, textes documentaires, prescriptifs, ...) pour les classer. - Identification dans un texte du vocabulaire relatif à un thème. - Identification dans un texte de tous les mots qui désignent le héros. - Repérage de l'acte de parole dominant. - Exploitation de la ponctuation, des couleurs, des numéros, du sens des flèches... pour lire un texte, un schéma, une carte, un itinéraire...). - Repérage des articulateurs pour retrouver l'organisation d'un texte.
Construire du sens à l'aide d'indices textuels.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier des éléments en repérant les indices textuels visibles (mots en gras, formules récurrentes : « il était une fois », date, nom de lieu, chiffre,...). - Identifier les actes de parole dans des textes qui racontent, qui décrit, qui informe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identification dans un texte des temps des verbes en relation avec les indicateurs de temps. - Utilisation du dictionnaire pour trouver la définition d'un mot dans un contexte.
Lire de manière expressive.	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffle. - Adopter une bonne vitesse de lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture dialoguée. - Lecture de comptines, de poésies. - Lecture des dialogues insérés dans un récit. - Lecture suivie d'un texte long. -Lecture expressive à haute voix pour informer, pour distraire.
<p>Exemple de situation d'intégration :</p> <p><i>L'enseignant(e)organise un concours pour designer le meilleur lecteur qui représentera la classe à l'inter-école. Tu dois :</i></p> <p><i>te préparer en choisissant un texte de 80 à 120 mots,</i></p> <p><i>t'entraîner à le lire de manière expressive devant tes camarades qui joueront au jury.</i></p>		

Tableau 41 : Les objectifs d'apprentissage de la compréhension de l'écrit, les activités et la situation d'intégration selon le programme de 5e année (2009b, p.12)

Suite à cette présentation des objectifs, des activités et de la situation d'intégration, nous proposons l'alignement ci-dessous qui intègre les stratégies et les habiletés inférées à partir des objectifs opérationnels. Nous attirons également l'attention sur la complexité de l'objectif opérationnel qui consiste à identifier des actes de parole dans les types de texte. L'atteinte de cet objectif nécessitera au préalable la compréhension du fonctionnement d'un acte de parole dans un texte et des éléments qui le manifestent.

Cette entreprise nous mène à revenir sur quelques éléments théoriques, développés par Adam (1993), en l'occurrence les différentes organisations d'un texte. À l'intérieur de ces organisations, il admet « l'organisation pragmatique » (ibid. en ligne) qui comprend le plan de « la visée illocutoire et de la cohérence » (ibid.), articulé principalement autour « des actes illocutoires » (ibid.)³³. Ces actes sont hiérarchisés autour d'un acte illocutoire dominant et susceptible d'être identifié à partir d'informations textuelles (grammaticales) et de la « situation socio-discursive de production/interprétation » du type de discours (ibid.). Ainsi, saisir un texte consiste à repérer son intention ou sa visée illocutoire qui apparaît sous la forme d'un « macro-acte » de langage explicite ou à déduire de l'ensemble du texte. Il y a lieu de préciser que la cohérence de l'interprétation n'est déclarée par l'interprétant qu'une fois la visée illocutoire identifiée. Celle-ci permet de mettre en relation des énoncés en rupture. Cette dimension pragmatique de l'interprétation d'un texte par le biais de sa visée illocutoire peut aider à inférer les stratégies susceptibles d'être mises en œuvre afin d'identifier l'acte ou les actes de parole dans un texte. Celles-ci recouvrent la sélection et l'inférence, stratégie primordiale pour le maintien de la cohérence d'un texte.

Ces précisions apportées par rapport à la notion d'acte de parole, aspirent à estomper la complexité de cette notion qui peut être source de difficultés pour les enseignants en l'absence d'une compréhension de sa nature et de son fonctionnement dans un texte. À l'issue de ces éléments, il est possible de proposer l'alignement suivant :

5- Objectifs opérationnels, stratégies et habiletés, activités et situations d'intégration

5.3-Écrit/ compréhension (lire)

Macro-compétence : Parvenir à construire la représentation mentale de différents types de textes lus en recourant à différentes ressources (les connaissances antérieures du lecteur) et opérations (stratégies, processus).

La stratégie est une opération mise en œuvre de manière consciente afin de parvenir à exécuter une tâche ou à résoudre une situation problème.

Une habileté ou un processus est une opération mise en œuvre de manière inconsciente afin d'intervenir au niveau des connaissances des lecteurs. Leur intervention s'effectue dans le but d'apporter les changements ou les modifications nécessaires à la construction d'une représentation mentale du texte.

³³ Selon Austin, il est admis trois types d'actes de parole. L'acte locutoire qui renvoie à l'énoncé produit sous sa forme linguistique. L'acte illocutoire renvoie à sa visée communicative et l'acte perlocutoire qui concerne l'effet produit ou attendu sur l'allocutaire.

Les objectifs généraux	Les objectifs opérationnels	Stratégies et habiletés	Activités
<p>Construire du sens à l'aide d'éléments du paratexte (silhouette, références, illustration).</p>	<p>1-Bâtir des hypothèses de lecture à partir d'éléments visibles du texte : titre, amorces de paragraphes, ponctuation et marques typographiques.</p> <p>2-Bâtir des hypothèses de lecture à partir de l'illustration, du schéma ou de la carte accompagnant le texte.</p> <p>3- Interpréter des codes : numérotation, fléchage, couleurs...</p>	<p>1-sélectionner et identifier les éléments du paratexte -activer des connaissances liées à ces éléments -intégrer les informations nouvelles aux connaissances activées</p> <p>2- activer des connaissances -intégrer les connaissances provenant des illustrations, des schémas, etc.</p> <p>3-Sélectionner et identifier les codes -activer des connaissances liées à ces codes -intégrer les connaissances activées aux informations provenant des codes cités</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observation et lecture de textes différents (poésies, contes, textes documentaires, prescriptifs, ...) pour les classer. - Lecture silencieuse d'un texte pour répondre à des questions. - Identification dans un texte du vocabulaire relatif à un thème. - Identification dans un texte de tous les mots qui désignent le héros. - Exploitation de la ponctuation, des couleurs, des numéros, du sens des flèches... pour lire un texte, un schéma, une carte, un itinéraire...). - Repérage des articulateurs pour retrouver l'organisation d'un texte. - Identification dans un texte des temps des verbes en relation avec les indicateurs de temps. - Utilisation du dictionnaire pour trouver la définition d'un mot dans un contexte. - Repérage de l'acte de parole dominant au moyen des éléments de la situation de communication, des déictiques, des caractéristiques de la typologie de textes, etc.
<p>Construire du sens à l'aide d'indices textuels.</p>	<p>1- Identifier des éléments en repérant les indices textuels visibles (mots en gras, formules récurrentes : « il était une fois », date, nom de lieu, chiffre,...).</p> <p>2- Identifier les actes de parole dans des textes qui racontent, qui décrit, qui informe.</p>	<p>1-Sélectionner des éléments textuels relatifs à la typologie du texte, à la situation de communication -activer des connaissances relatives aux éléments textuels identifiés et à la typologie de textes.</p> <p>2- sélectionner les informations relatives à l'acte de parole dominant - inférer les informations relatives à l'acte de parole dominant</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier dans un texte des temps des verbes en relation avec les indicateurs de temps. - Utilisation du dictionnaire pour trouver la définition d'un mot dans un contexte. - Repérage de l'acte de parole dominant au moyen des éléments de la situation de communication, des déictiques, des caractéristiques de la typologie de textes, etc.
<p>Construire du sens en comblant les vides laissés par le texte</p>	<p>- Identifier les non-dits dans le texte</p>	<p>1- Inférer à partir d'éléments textuels 2- Inférer à partir des connaissances préalables 3- activer des connaissances préalables</p>	<ul style="list-style-type: none"> - relier des segments textuels contigus ou éloignés pour élaborer des déductions - relier des segments textuels à ses connaissances antérieures
<p>Construire du sens en résumant et en rappelant les idées principales</p>	<p>-Identifier les idées principales explicites et les idées principales implicites -Identifier les connecteurs explicites et implicites</p>	<p>-Sélectionner des éléments textuels -Activer des connaissances antérieures - Inférer les informations implicites. -hiérarchiser et organiser les informations identifiées et construites.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dégager les principaux champs lexicaux. -Identification dans le texte des idées principales -Résumer à partir de l'idée identifiée -Rappeler les idées principales du texte -Identifier les connecteurs du texte

Les objectifs généraux	Les objectifs opérationnels	Stratégies et habiletés	Activités
Construire du sens en gérant, contrôlant et en régulant le processus interprétatif	<ul style="list-style-type: none"> - assurer la continuité de la construction du sens - assurer le maintien de l'intérêt pour la lecture. - poursuivre l'atteinte des objectifs de la lecture 	<ul style="list-style-type: none"> - évaluer les démarches déployées - ajuster les démarches déployées - réguler les démarches mobilisées - faire le point sur la motivation - vérifier l'atteinte des buts de lecture. - vérifier le maintien pour l'intérêt de la lecture 	<ul style="list-style-type: none"> - utiliser les contextes pour dégager le sens des mots inconnus - revenir sur les passages incompréhensibles - revoir sa démarche
Lire de manière expressive.	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffle. - Adopter une bonne vitesse de lecture. - saisir le sens de ce qui est lu - résumer le texte 	<ul style="list-style-type: none"> - utiliser les stratégies mnémotechniques - réaliser la correspondance graphème/monème - sélectionner et identifier les informations - hiérarchiser les informations lues 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture dialoguée. - Lecture de comptines, de poésies. - Lecture des dialogues insérés dans un récit. - Lecture suivie d'un texte long. - Lecture expressive à haute voix pour informer, pour distraire.

Tableau 42 : Les objectifs d'apprentissage et les activités après alignement

3.1.1.3. Les situations d'intégration

Le Document d'accompagnement au nouveau programme de français (MEN, 2009c) donne les caractéristiques de la situation -problème qui permet d'intégrer les différentes acquisitions. Cette situation doit être un espace de réflexion pour surmonter une difficulté posée dans le cadre de cette situation. Pour y parvenir, les élèves sont amenés à suivre les étapes suivantes :

1. La phase de planification
 - a. la présentation de la tâche
 - b. le problème à résoudre
 - c. les objectifs à atteindre
2. La phase de réalisation
 - a. la mobilisation des stratégies et des ressources nécessaires
 - b. les intégrations
 - c. les transferts de connaissances
3. La phase d'évaluation
 - a. le contrôle
 - b. l'évaluation
 - c. les réajustements

Ces étapes concernent la situation d'intégration pour l'évaluation de la compréhension d'un texte narratif après la phase d'observation et d'analyse du texte.

Les situations proposées sont justifiées par le fait qu'il faut évaluer les élèves sur ce qu'ils ont construit et non sur ce qu'ils ont retenu. Ainsi, il y a lieu d'évaluer la représentation construite. Pour y accéder, il va falloir recourir soit à l'écrit, soit à l'oral pour vérifier son existence. Celle-ci est évaluée à partir de deux activités : **le rappel et le résumé** (Giasson, 2012 ; Blanc, 2005).

1. Situation d'intégration :

- La tâche : **le rappel oral ou écrit**
- Problème à résoudre : revenir sur les principaux éléments de l'histoire.
- Objectifs à atteindre : rappeler les objets dans les illustrations, rappeler un ou les personnages de l'histoire, rappeler de manière isolée les actions de l'histoire, rappeler les actions de façon structurer (les étapes du récit), rappeler les étapes en les reliant de manière successive, rappeler en exprimant les liens de causalité entre les étapes du récit, rappeler le thème de l'histoire ou la morale.
- la réalisation :
 - ✓ les stratégies correspondant à chaque objectif : s'agissant d'un rappel, il est question beaucoup plus de stratégies d'activation et de stratégies d'inférence et de hiérarchisation.
 - ✓ les connaissances retenues à partir du texte.
 - ✓ le transfert concernera la mise en relation de la représentation rappelée avec les expériences propres aux élèves.
- L'évaluation : il s'agit de revenir sur les éléments rappelés afin de les évaluer sur le plan de leur contenu et des leurs rapports. Suite à l'identification de ces dysfonctionnements, il est question d'ajuster les événements, en les précisant, en les réorganisation et en les reliant.

2. Situation d'intégration : le résumé oral ou écrit

- Problème à résoudre : dégager les informations essentielles de l'histoire.
- Objectifs à atteindre : comprendre le texte, repérer les idées essentielles et leurs rapports, résumer l'histoire à l'issue de cette identification au moyen de la reformulation
- la réalisation :
 - ✓ les stratégies correspondant à chaque objectif : s'agissant d'un résumé, il est question beaucoup plus de stratégies de sélection, d'activation, d'inférence et de hiérarchisation.
 - ✓ les connaissances retenues à partir du texte.
 - ✓ le transfert et la production concernera la reformulation des idées identifiées et leur mise en relation afin d'élaborer le résumé.
- L'évaluation : il s'agit de revenir sur les idées principales afin de les préciser, de préciser leur rapport au moyen des substituts et des connecteurs, de préciser les reformulations.

3.1.1.4. L'évaluation de la compréhension de l'écrit en 5e année de primaire

Cette recherche a mis au jour l'absence d'une progression en évaluation. Celle-ci a lieu d'être en présence d'une progression en enseignement de la compréhension de l'écrit en étant cohérente avec elle. Pour ce faire, il va falloir préciser les objectifs de cette évaluation, ses critères et ses situations. Il va falloir également tenir compte des écarts relevés entre l'enseignement et l'évaluation en pratiques prescrites et en pratiques effectives afin de les introduire dans cette progression.

Elle se donne pour principe la nécessité de tenir compte des stratégies dans leur dimension cognitive et métacognitive en plus des connaissances. Elle s'articule autour de l'évaluation des compétences générales en compréhension. Par ailleurs, cette progression peut être enrichie par chaque évaluateur en fonction des objectifs qu'il se donne pour sa classe.

3.1.2. Les objectifs de l'évaluation de la compréhension de l'écrit

Les objectifs de l'évaluation de la compréhension de l'écrit sont les objets d'évaluation identifiés à partir de la définition de la compétence, citée dans Le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (MEN, 2009d) et à partir du modèle de Turcotte (1994). Ainsi, nous retenons la définition suivante de la compétence :

« Une compétence est un **savoir - agir** qui consiste à **mobiliser** de manière intériorisée un ensemble **intégré de ressources** sans un contexte donné en vue de résoudre une **situation-problème** appartenant à **une famille** de situations problèmes **étudiées.**» (Voir annexes, p.170)

Selon cette définition, la compétence est un mode opératoire qui engendre des opérations de mobilisation et d'intégration des ressources dans un contexte pour résoudre une situation-problème qui s'inscrit dans une famille de situations proches de celles étudiées par les élèves. Dans ce sens, il va falloir identifier :

- ✓ les objets évalués.
- ✓ les situations-problèmes qui permettent de les évaluer.

Selon le modèle de Turcotte (ibid.) enrichi par les composantes de la compétence de compréhension de l'écrit de Cèbe et Goigoux (2009), les objets couvrent la dimension langagière (compétences de décodage, linguistique, textuelle, discursive), la dimension cognitive, la dimension métacognitive, la dimension affective. L'analyse des progressions et des fondements de la compréhension de l'écrit dans les pratiques prescrites a permis de dégager les compétences qui sont au cœur de l'enseignement et les compétences implicites repérées au moyen du modèle développemental des habiletés en compréhension de van den Broek et al. (2005). Ainsi, selon la progression dégagée, les objectifs de l'évaluation concernent (**Figure 135**) :

- La compétence langagière avec ce qu'elle recouvre comme composantes. Elle est considérée comme une compétence transversale du fait qu'elle revient tout au long du cycle et tout au long de la 5e année de primaire.
- La compétence textuelle relative à la structure du texte.
- La compétence à élaborer des inférences et qui s'avère omise par les pratiques prescrites d'enseignement et d'évaluation et par les pratiques effectives d'enseignement.
- La compétence à s'auto-évaluer qui n'est pas également mentionnée par les différentes pratiques.
- La compétence à résumer un texte

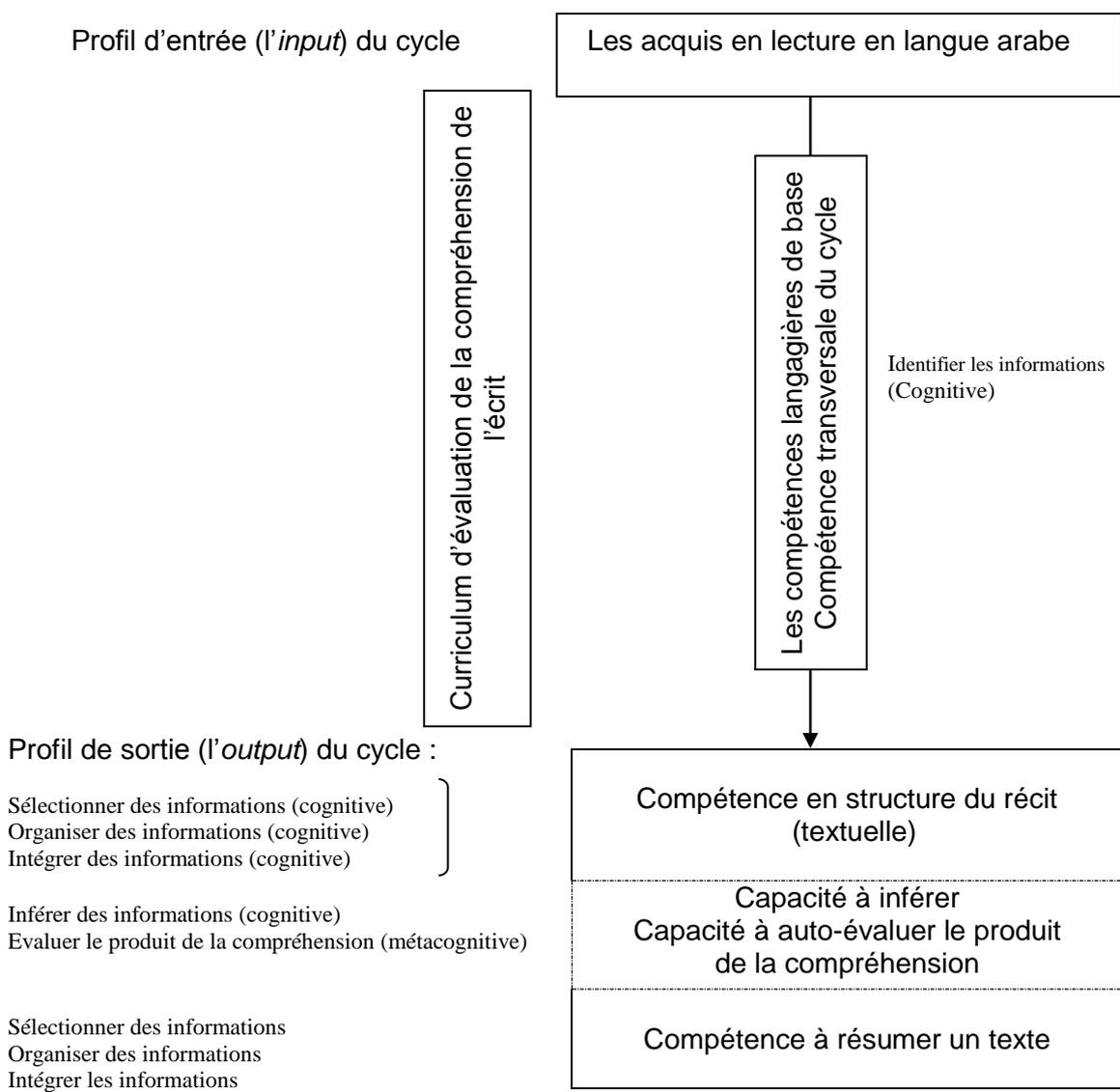


Figure 135 : Les objectifs d'évaluation de la compréhension de l'écrit en 5e année de primaire

La compétence à résumer un texte est globalisante dans la mesure où elle implique la mise en œuvre de l'ensemble des compétences qui figurent dans les objectifs d'enseignement de la compréhension de l'écrit. À cette compétence et aux autres compétences, objets d'évaluation, correspondent des composantes (Cèbe et Goigoux, 2009) et des stratégies (Deschênes, 1991 ; Zimmermann, 2002) qui font fonction de critères, ainsi que les niveaux intellectuels (Anderson et Krathwohl, 2001)³⁴. L'ensemble de ces éléments est repris dans le tableau suivant :

Les objectifs d'évaluation	Composantes de la compétence	Critères d'évaluation	Les niveaux intellectuels	Types de connaissances
<i>La compétence langagière</i>	Compétences de décodage Compétences linguistiques	- Identifier des graphèmes, des syllabes et des mots - Sélectionner les mots - Établir des micro-sélections	Se rappeler Appliquer	Connaissances factuelles, conceptuelles (sur la langue)
La compétence textuelle	Compétences textuelles relatives aux structures de textes Compétences textuelles relatives au genre textuel Compétences relatives aux composantes de la situation d'énonciation (discursive et actes de parole) Compétences textuelles relatives à la cohésion assurée par les anaphores et les substituts, aux connecteurs, etc.	- Sélectionner des informations - Identifier des segments textuels, des connecteurs, etc. - Organiser des informations - Hiérarchiser des informations - Intégrer les informations aux connaissances existantes.	Se rappeler Appliquer Comprendre Analyser	Connaissances sur la langue Connaissances procédurales (stratégies cognitives)
La compétence à inférer	Compétences de décodage Compétences linguistiques Compétences textuelles Compétences référentielles	- Inférer en reliant des éléments textuels - Inférer par déduction - Inférer en reliant des éléments textuels aux connaissances	Se rappeler Appliquer Analyser Évaluer	Connaissances procédurales (stratégies cognitives) Connaissances conditionnelles ou connaissances conditionnelles
La compétence à résumer	Compétences de décodage Compétences linguistiques Compétences textuelles Compétences référentielles Compétences stratégiques	- Sélectionner des informations - Organiser des informations - Hiérarchiser des informations - Intégrer des informations	Se rappeler Comprendre Appliquer Analyser Évaluer Créer	Connaissances factuelles, conceptuelles (sur la langue) Connaissances procédurales (stratégies cognitives) Connaissances conditionnelles ou connaissances métacognitives

³⁴ Remarque : Dans la version révisée de la taxonomie cognitive selon Anderson et Krathwohl (2001), il a été introduit une dimension relative aux types de connaissances visées par la tâche. Il s'agit des connaissances factuelles, des connaissances conceptuelles et des connaissances procédurales ou des connaissances métacognitives. Pour le domaine de la compréhension, le premier type de connaissances concerne la langue et le monde. Le second et le troisième type de connaissances renvoient respectivement aux stratégies cognitives et aux connaissances métacognitives.

Les objectifs d'évaluation	Composantes de la compétence	Critères d'évaluation	Les niveaux intellectuels	Types de connaissances
<i>La compétence à s'auto-évaluer (Zimmermann, 2002)</i>	Compétences de planification de la tâche (analyse de la tâche)	<ul style="list-style-type: none"> - Identification des objectifs de lecture - Planification de l'utilisation de la stratégie - Anticipation du contenu du texte - Activation de connaissances pertinentes sur le genre, le sujet 	Se rappeler comprendre Appliquer Créer	Connaissances Factuelles, conceptuelles (sur les stratégies) Connaissances procédurales et conditionnelles
	Compétences de réalisation de la tâche (Contrôle de la compréhension, de l'interprétation, de la réaction et du jugement critique)	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des stratégies de compréhension en fonction de la tâche à réaliser, des difficultés rencontrées, du type et du genre de texte lu - Utilisation des stratégies d'interprétation en s'appuyant sur des indices présents dans le texte - Utilisation des stratégies de réaction en se référant autant au texte qu'aux effets qu'il produit sur soi - Construction d'un jugement critique en se référant à des critères clairs et à des éléments tirés du texte lu. - Recherche d'aide au besoin 	Se rappeler comprendre Appliquer Analyser Évaluer Créer	Connaissances procédurales (stratégies cognitives) Connaissances conditionnelles
	Compétences à l'autoréflexion (Auto-évaluation de la performance)	<ul style="list-style-type: none"> - Observation systématique de sa performance en fonction des objectifs déterminés avant ou pendant la lecture (self monitoring) - Appréciation de sa performance en fonction des stratégies employées - Identification des connaissances nécessaires ou acquises au cours de la lecture - Identification des causes de la réussite ou de l'échec, internes ou externes 	Analyse Évaluer	Connaissances conditionnelles ou connaissances métacognitives sur les stratégies et sur les tâches

Tableau 43 : Proposition d'une progression en évaluation de la compréhension de l'écrit

L'intérêt de cette progression consiste dans le fait de tenir compte de toutes les composantes de l'objet en compréhension de l'écrit, en d'autres termes de la dimension cognitive, ainsi que la dimension métacognitive. Une fois les objets identifiés, il reste à déterminer les situations qui permettent de rendre compte de la mise en œuvre de ces objets.

3.1.2.1. Les situations d'évaluation

Les objectifs, les composantes et les critères définis dans la progression d'évaluation de la compréhension de l'écrit peuvent être observés dans des situations-problèmes dont les caractéristiques ont été identifiées au niveau du Guide méthodologique en évaluation pédagogique (MEN, 2009d). Pour rappel, la situation d'évaluation doit identifier :

- L'intérêt de la situation d'évaluation (si elle a du sens pour les élèves)
- La compétence, objet de l'évaluation
- Les critères d'évaluation parmi d'autres
- Les conditions de l'évaluation (sa fonction, son moment de déroulement)
- L'activité de l'évaluation (une tâche, une épreuve, etc.)
- Les conditions de réalisations de l'activité
- Les performances attendues pour les critères d'évaluation

Les situations d'évaluation portent sur les objets de la progression établie dans la section précédente (**Tableau 43**). Pour chaque objet, il est nécessaire de tenir compte des éléments de la situation identifiés ci-dessus.

3.1.2.1. Les paramètres d'évaluation de la compréhension de l'écrit

Différents constats relevés lors de l'analyse à propos de l'évaluation, ont dégagé des paradoxes entre des prescriptions qui tiennent compte de la dimension métacognitive et des pratiques effectives qui la laissent hors de leur champ d'intervention, que ce soit en enseignement ou en évaluation. C'est pourquoi, il y a lieu d'enrichir les paramètres et les types de questions qui évaluent la compréhension en classe de 5^e année de primaire. Ces paramètres prônent :

- Une évaluation de la représentation mentale. Pour ce faire, il y a lieu d'introduire, en plus des questions du protocole d'évaluation, des questions sur la représentation mentale, sur le raisonnement (du type que pensez-vous du texte, du personnage ? Auriez-vous réagi de la même façon ? etc.). Il est possible d'accéder à cette représentation par le biais d'image à présenter aux élèves dans le cas où la production par écrit est impossible pour eux.
- Une évaluation de la dimension métacognitive par l'introduction de questions qui interrogent les élèves sur les démarches déployées pour répondre aux questions. S'interroger sur sa propre démarche vise à identifier ses erreurs (évaluation) afin de réajuster (régulation et autorégulation). En inscrivant l'évaluation dans la perspective de l'autorégulation, il est possible d'élaborer des questions à partir des paramètres proposés par Leclercq (1991) et qui ont pour caractéristique de cerner plusieurs opérations qui peuvent être exploitées dans le cadre d'un processus de régulation et de rétroaction. Ces opérations se présentent comme suit :
 1. « la prise de conscience du caractère imparfait de sa compétence (auto-estimation)
 2. décision de vérifier cette compétence sur un point précis (auto-déclenchement)

3. choix de techniques appropriés (auto-instrumentation)
4. exécution de la performance (auto-exécution)
5. mesure de sa propre performance (auto-notation ou auto-observation)
6. interprétation des résultats en termes de réactions (auto-prescription)
7. comblement des lacunes (auto-remédiation)» (p.55-56)

Leclercq (1991, p.56) propose un processus qui prend en charge des objectifs bien déterminés de l'auto-évaluation (2), des questions permettant cette évaluation (03), les réponses à ses questions et les grilles de notation (05), des critères d'interprétations et des conseils (06) et des commentaires détaillés (07). L'élément qui permet de recueillir des données sur la compétence réalisée, est le premier élément, que Leclercq appelle « l'auto-estimation » (1). Il consiste à « estimer la qualité de la réponse », qu'elle soit « extériorisée ou non », en donnant le « degré de certitude ». Celui-ci s'échelonne sur cinq échelons auxquels correspondent des degrés tels que : très sûr, sûr, plus au moins sûr, pas sûr, pas du tout sûr. À chaque élément, il est attribué une proportion qui varie de 0% jusqu'à 100 %.

Il est possible d'interroger les élèves sur leur propre démarche (le processus) par le biais « des sollicitations générales implicites (SGI)» (Leclercq, 1986, p.17) et qui consistent à « introduire une erreur dans le raisonnement afin que l'élève réagisse spontanément » (ibid.). Ces sollicitations sont possibles au moyen de questions du type à choix multiples (QCM) ou du type question à réponse ouverte courte (QROC) en introduisant une solution ABSURDITE ou une solution MANQUE (ibid.). La solution ABSURDITE selon Leclercq (ibid.) inclut des éléments qui contredisent le texte ou la connaissance d'une manière générale, parce qu'elle est illogique. Ainsi, l'élève est amené à réagir en signalant cette absurdité. La solution MANQUE, selon le même auteur, se caractérise par un manque de données dans l'énoncé et l'élève est amené à donner une réponse pour combler ce manque.

Ainsi, il est possible de reprendre les modèles d'épreuve institutionnelle et de classe ayant pour supports des textes narratifs afin d'introduire ce type de questions. Les fiches d'épreuves d'évaluation de la compréhension dans le CD illustrent l'introduction de ces questions qui se proposent d'évaluer les démarches déployées en compréhension de l'écrit.

3.2. L'alignement curriculaire des pratiques effectives

Les différents décalages relevés entre les différentes pratiques imposent des alignements en faveur des pratiques effectives en enseignement et en évaluation. Les objets de ces alignements portent principalement sur les différentes omissions, insuffisances, et difficultés des élèves.

3.2.1. Les objets de l'alignement curriculaire des pratiques

Les objets relevés à partir des différents décalages correspondent à :

- des stratégies de hiérarchisation ou d'organisation : l'enseignement de ces objets s'impose suite à l'absence de questions dans le manuel scolaire qui convoquent ce type de stratégies. Elles sont également absentes en évaluation. Ces questions portent sur les idées principales explicites, sur les idées principales implicites, sur les connecteurs explicites et implicites.
- des anaphores dont l'enseignement s'avère nécessaire suite à l'absence de questions qui les sollicitent dans le manuel scolaire.
- des inférences qui consistent à faire des liens entre plusieurs sources d'informations afin de dégager les non-dits dans le texte.
- la structure du texte narratif à travers les différents indices permettant la construction du schéma et les stratégies qui vont avec en l'occurrence l'organisation et la hiérarchisation.
- des stratégies d'activation des connaissances dans une perspective interactionnelle avec les autres stratégies.(mobilisation et intégration)
- la mobilisation des ressources au service de la compréhension de textes.
- des stratégies métacognitives qui interrogent les démarches poursuivies pour hiérarchiser les informations et pour activer les connaissances
- des stratégies de contrôle et d'évaluation.
- la construction d'une représentation mentale.
- le raisonnement
- des questions de compréhension (Typologies d'Irwin, 1991) qui sollicitent toutes les stratégies citées dans le cadre des objets à enseigner.

Pour enseigner les éléments cités ci-dessus, il y a lieu de leur donner un cadre légitime qui s'appuie sur des principes théoriques et pédagogiques. Il s'appuie également sur une organisation qui s'articule autour de six principes de l'enseignement explicite cités au début de cet alignement curriculaire (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013).

3.2.2. Les principes d'enseignement et d'évaluation des objets de l'alignement curriculaire

3.2.2.1. Les principes théoriques et pédagogiques

Les principes théoriques et pédagogiques prennent leur essence dans les modèles de compréhension de textes, dans le processus de compréhension, dans l'enseignement explicite des stratégies et dans les différents constats relevés lors de l'analyse des pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit.

- Le maintien du caractère interactionnel des différentes composantes de la compréhension. Il est vrai que pour des besoins d'enseignement, il y a lieu de segmenter les composantes pour les rendre explicites. Néanmoins, il est important de faire comprendre aux élèves que la compréhension de l'écrit est une activité de résolution de problème qui nécessite des mobilisations simultanées. C'est pourquoi il est primordial de favoriser un enseignement en situation - problème pour une observation et pour un usage concomitant des ressources et des habiletés de compréhension.
- Bâtir l'enseignement de la compréhension de l'écrit autour de la construction d'une représentation mentale.
- Favoriser le processus d'autonomisation du lecteur en compréhension de textes par le biais d'un enseignement explicite des stratégies.
- Favoriser l'implication des élèves en rendant transparent l'ensemble des éléments composant la séquence d'enseignement (les objectifs, les objets, les activités, les critères d'évaluation, etc.)
- Proposer une progression d'enseignement des stratégies qui tient compte des acquis précédents de façon à favoriser les acquisitions ultérieures et l'usage simultané et interactionnel des stratégies et des compétences.
- Faire saisir aux élèves les concepts centraux autour desquels s'articule l'enseignement explicite afin qu'ils en prennent possession .
- Privilégier l'enseignement intégré des stratégies dans des textes.
- Préciser les différents types de connaissances nécessaires pour l'apprentissage des stratégies.
- Planifier l'enseignement des stratégies en poursuivant des étapes.
- Soutenir les apprentissages en apportant les différentes aides aux élèves afin de favoriser les apprentissages.

3.2.2.2. Les séquences d'enseignement des stratégies de compréhension

L'élaboration des séquences d'enseignement des stratégies de compréhension ont pour objets ceux arrêtés dans la section 3.2.1. Leur organisation adopte une progression ascendante qui privilégie une acquisition à partir de la représentation mentale. Ainsi, cette progression se présente comme suit :

- Séquence 1 : Construire une représentation mentale à partir d'un texte écrit ou oral.
- Séquence 2 : organiser et hiérarchiser des informations provenant de plusieurs sources
 - organiser des informations en provenance du texte
 - organiser des informations en provenance de connaissances personnelles
- Séquence 3 : Organiser et hiérarchiser à partir de la structure d'un texte
- Séquence 4 : inférer les informations implicites
 - inférer par des mises en relation entre éléments textuels

- inférer par déduction
- inférer par des mises en relation entre éléments textuels et connaissances antérieures.
- Séquence 5 : Assurer la cohérence du texte par le biais des relations anaphoriques
- Séquence 6 : intégrer les informations
- Séquence 7 : Contrôler évaluer et réguler la compréhension
- Séquence 8 : répondre aux questions de compréhension
 - les questions sur les idées principales explicites.
 - les questions sur les idées principales implicites.
 - les questions sur les connecteurs explicites et implicites.
 - les questions sur les anaphores.

Cette progression est complétée par des objectifs, des stratégies et des textes supports qui se présentent comme suit :

Les séquences	Les objectifs	Les stratégies	Les textes supports
Séquence n° 1 : construire une représentation mentale d'un texte lu ou écouté (fiche 1 CD)	Élaborer une image mentale du texte lu ou écouté à partir d'informations textuelles et à partir de ses propres connaissances.	<ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner des informations - Organiser des informations - inférer les informations implicites - intégrer des informations 	<i>Le départ du père</i> Extrait « Le fils du Pauvre » de Mouloud Feraoun
Séquence n° 2 : organiser et hiérarchiser des informations provenant de plusieurs sources (fiche 2 CD)	Mettre en relation plusieurs types d'informations.	<ul style="list-style-type: none"> - Activer des connaissances antérieures en lien avec le texte lu ou écouté. - organiser des informations en provenance du texte. - organiser des informations en provenance de connaissances personnelles 	<i>Le pois</i> D'après l'Anthologie de contes populaires français
Séquence n° 3 : Organiser et hiérarchiser à partir de la structure d'un texte (fiche 3 CD)	Identifier les différentes étapes d'un récit au moyen de plusieurs types d'indices textuels et typographiques. Dégager les idées principales pour construire une macrostructure (un résumé du texte).	<ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner des informations - Organiser des informations - intégrer des informations 	<i>La leçon d'un père</i> D'après Salhi Djamel-Eddine (7 chapitres)
Séquence n° 4 : inférer les informations implicites (Fiche 4 CD)	dégager les informations implicites dans un texte lu ou écouté au moyen de mises en relation entre plusieurs sources d'informations et au moyen de la déduction.	<ul style="list-style-type: none"> - inférer par des mises en relation entre éléments textuels - inférer par déduction - inférer par des mises en relation entre éléments textuels et connaissances antérieures 	<i>Pierre et le loup</i> D'après Serge Prokofiev
Séquence n° 5 : Assurer la cohérence du texte par le biais des relations anaphoriques (fiche 5 CD)	Établir des liens entre les phrases et les propositions au moyen de mots de substitution.	<ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner des informations - Organiser des informations - inférer des informations implicites 	<i>Exactement comme papa</i> Extrait de " Le Roi Lion » Histoires de Disney
Séquence n° 6 : intégrer les informations (fiche 6 CD)	Parvenir à associer des éléments épars dans un texte à des informations préexistantes. Parvenir à associer des éléments textuels à des informations personnelles.	<ul style="list-style-type: none"> - Activer des connaissances - Sélectionner des informations - Organiser des informations - intégrer des informations 	<i>Comment le chameau eut sa bosse</i> D'après Rudyard Kipling
Séquence n° 7 : Contrôler, évaluer et réguler la compréhension (fiche 7 CD)	Parvenir à gérer sa compréhension en l'évaluant et en la régulant au moyen de plusieurs stratégies.	<ul style="list-style-type: none"> - Vérifier l'atteinte des objectifs - Vérifier la réalisation de la tâche - Vérifier l'efficacité de la tâche - Superviser la démarche entreprise - Ajuster la démarche - Simplification de la tâche 	<i>La lumière est comme l'eau</i> D'après Gabriel Garcia Marquez, « Douze contes vagabonds »
Séquence n° 8 : répondre aux questions de compréhension (fiche 8 CD)	Se familiariser avec les questions interpellant les différents niveaux de la représentation et les différents types d'information. Apprendre à répondre à des questions interpellant les différents types d'information. - les questions sur les idées principales explicites - les questions sur les idées principales implicites - les questions sur les connecteurs explicites et implicites - les questions sur les anaphores Réussir à choisir les stratégies adéquates à chaque type de questions.	<ul style="list-style-type: none"> - Déterminer les buts - Identifier la tâche à réaliser - Planifier la réalisation de la tâche - Sélectionner la stratégie 	<i>Langue nuit dans la forêt des abeilles</i> D'après Edna Marysca Mery Apinda

Tableau 44 : Proposition de séquences d'enseignement de stratégies de compréhension de l'écrit

Le déroulement de chaque séquence citée précédemment se fait à partir des stratégies de planification (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, p.126-127-128) dans le cadre de l'enseignement explicite. Cette stratégie au moyen de principes cités ci-dessous permet de structurer chaque séquence.

- Préciser les objectifs d'apprentissage
 - Cerner les idées maîtresses
 - Déterminer les connaissances préalables
 - Intégrer stratégiquement les connaissances
 - Planifier l'enseignement explicite des stratégies
 - Planifier des dispositifs de soutien à l'apprentissage
 - Planifier la révision et la réutilisation des apprentissages
- L'ensemble des séquences se présente comme suit :

Séquence 1 : Construire une représentation mentale d'un texte lu ou écouté

■ **Les objectifs d'apprentissage**

- Élaborer une image mentale du texte lu ou écouté à partir d'informations textuelles et à partir de ses propres connaissances.

- Élaborer une base de texte en traitant les informations au niveau phrastique
- Élaborer des liens entre les phrases du texte au moyen des connecteurs, des substituts et des inférences.
- Résumer le texte en dégagant ses idées principales (élaborer une macrostructure) et en utilisant la structure du texte.
- Intégrer les connaissances recueillies du texte aux connaissances personnelles du lecteur.

■ **Cerner les idées maîtresses**

- Observer le principe de construction et d'intégration basé sur l'activation des sens des mots, la construction de propositions, leur association à d'autres propositions du même réseau de connaissances, leur association au réseau de connaissances personnelles, l'élaboration d'inférences au niveau local et globale pour assurer la cohérence de la représentation mentale qui englobe toutes les informations activées précédemment.
- Observer le passage d'un niveau à un autre de la représentation mentale : l'intégration des informations, la cohérence locale et globale de la représentation assurée par les inférences et par les connaissances antérieures des lecteurs.

■ **déterminer les connaissances préalables :**

- Le calcul syntaxique au niveau de la phrase (les unités de la phrase).
- Le vocabulaire des phrases et son sens.

■ **Intégrer les connaissances**

- Les connaissances déclaratives : le schéma narratif, les connecteurs, les substituts lexicaux et grammaticaux.
- Les connaissances procédurales : relier au moyen des stratégies d'organisation, des inférences et l'activation des connaissances.

- Les connaissances conditionnelles : expliciter l'usage de chaque stratégie, le moment et le pourquoi de son usage.

■ Planifier l'enseignement explicite des stratégies

Les stratégies concernées par cet enseignement sont les suivantes :

- Organiser les informations.
- Inférer l'implicite.
- Intégrer des informations.

Les étapes de leur enseignement se présentent comme suit : présenter les stratégies, expliquer leur usage, illustrer leur usage.

■ Planifier des dispositifs de soutien à l'apprentissage

- Le dispositif de soutien s'appuie essentiellement sur :
 - Le modelage qui consiste à rendre la stratégie transparente.
 - La pratique guidée qui consiste à apporter graduellement les étayages nécessaires à l'appropriation des stratégies.
 - La pratique autonome qui consiste à utiliser de manière autonome la stratégie enseignée en situation-problème.

■ Planifier la révision et la réutilisation des apprentissages

Cette phase comprend :

1. La rétroaction en tant qu'évaluation formative. Elle doit tenir compte de cinq éléments :
 - Le moment : effectuer cette rétroaction à un moment où l'élève est en possession des informations sur la stratégie enseignée.
 - L'ampleur : limiter les informations sur lesquelles porte l'évaluation.
 - La démarche utilisée : recours à l'écrit, à l'oral et au travail de groupe.
 - Le destinataire : une rétroaction personnalisée.
 - Le contenu de la rétroaction : intérêt accordé à la démarche utilisée par l'élève et à l'autorégulation afin de s'approprier la stratégie.
2. Le transfert ou le réinvestissement : cette phase est précédée par une phase d'objectivation des apprentissages. Elle revient sur l'ensemble des éléments retenus (concepts, connaissances, stratégies, démarches, etc.) afin de pouvoir s'interroger sur le moment de leur utilisation dans un nouveau texte. Le transfert consiste à utiliser la ou les stratégies étudiées dans un texte autre que celui étudié.

Séquence 2 : Organiser et hiérarchiser des informations provenant de plusieurs sources

■ Les objectifs d'apprentissage

■ Mettre en relation plusieurs types d'informations.

- Relier des informations en provenance du texte.
- Relier des informations en provenance du texte avec des connaissances personnelles.

■ Cerner les idées maitresses

- Observer le passage d'une information textuelle vers une autre information textuelle au moyen des connecteurs, des substituts et des inférences.

- Observer le passage d'une information textuelle vers les connaissances personnelles au moyen des inférences.
- **Déterminer les connaissances préalables :**
 - Les composants d'une phrase.
 - La connaissance du vocabulaire et des mots des phrases.
- **Intégrer les connaissances**
 - Les connaissances déclaratives : les connecteurs, les substituts lexicaux et grammaticaux.
 - Les connaissances procédurales : les stratégies d'organisation et d'inférences de liaison, logique et pragmatiques.
 - Les connaissances conditionnelles : expliciter le quand et le pourquoi de l'usage de ces stratégies aux élèves.
- **Planifier l'enseignement explicite des stratégies**
 - Activer des connaissances antérieures en lien avec le texte lu ou écouté.
 - Organiser des informations en provenance du texte.
 - Organiser des informations en provenance de connaissances personnelles.

Les étapes de leur enseignement se présentent comme suit : présenter les stratégies, expliquer leur usage, illustrer leur usage.
- **Planifier des dispositifs de soutien à l'apprentissage**
 - Les mêmes étapes observées pour la séquence précédente.
- **Planifier la révision et la réutilisation des apprentissages**
 - Les mêmes étapes observées pour la séquence précédente.

■ **Séquence 3 : Organiser et hiérarchiser à partir de la structure d'un texte**

- **Les objectifs d'apprentissage**
 - Identifier les différentes étapes d'un récit au moyen de plusieurs types d'indices textuels et typographiques.
 - Dégager les idées principales pour construire une macrostructure (un résumé du texte).
- **Cerner les idées maitresses**
 - Observer le passage d'une étape à une autre étape du récit.
 - Observer la construction d'une macrostructure.
- **Déterminer les connaissances préalables**
 - Saisir le vocabulaire des phrases.
 - Réaliser le calcul syntaxique au niveau de la phrase (les unités de la phrase).
- **Intégrer les connaissances**
 - Les connaissances déclaratives : les étapes du schéma narratif, les connecteurs, les substituts lexicaux et grammaticaux.
 - Les connaissances procédurales : les stratégies de sélection, d'organisation et d'intégration.
 - Les connaissances conditionnelles : expliciter le quand et le pourquoi de l'usage de ces stratégies aux élèves.

- **Planifier l'enseignement explicite des stratégies**
 - Sélectionner des informations
 - Organiser des informations
 - Intégrer des informations
- **Planifier des dispositifs de soutien à l'apprentissage**
 - Les mêmes étapes observées pour la séquence précédente
- **Planifier la révision et la réutilisation des apprentissages**
 - Les mêmes étapes observées pour la séquence précédente

■ Séquence 4: Inférer les informations implicites

- **Les objectifs d'apprentissage**
- Dégager les informations implicites dans un texte lu ou écouté au moyen de mises en relations entre plusieurs sources d'informations et au moyen de la déduction.
- **Cerner les idées maitresses**
 - Observer l'implicite et le non-dit dans le texte par opposition à l'explicite.
 - Observer la construction d'une macrostructure.
- **Déterminer les connaissances préalables**
 - Saisir le vocabulaire des phrases.
 - Réaliser le calcul syntaxique au niveau de la phrase (les unités de la phrase).
- **Intégrer les connaissances**
 - Les connaissances déclaratives : l'inférence de liaison, l'inférence logique, l'inférence pragmatique, les connecteurs, les substituts lexicaux et grammaticaux.
 - Les connaissances procédurales : les stratégies de sélection, d'organisation et d'inférence.
 - Les connaissances conditionnelles : expliciter le quand et le pourquoi de l'usage de ces stratégies aux élèves.
- **Planifier l'enseignement explicite des stratégies**
 - Inférer par des mises en relation entre éléments textuels.
 - Inférer par déduction.
 - Inférer par des mises en relation entre éléments textuels et connaissances antérieures.
- **Planifier des dispositifs de soutien à l'apprentissage**
 - Les mêmes étapes observées pour la séquence précédente.
- **Planifier la révision et la réutilisation des apprentissages**
 - Les mêmes étapes observées pour la séquence précédente.

■ Séquence 5: Assurer la cohérence du texte par le biais des relations anaphoriques

- **Les objectifs d'apprentissage**
- Dégager le réseau des relations anaphoriques dans le texte afin d'assurer sa progression.
- Établir des liens entre les phrases et les propositions au moyen de mots de substitution.
- **Cerner les idées maitresses**
 - Observer la cohérence du texte par le biais des anaphores ou des relations anaphoriques.
 - Observer la progression du texte
- **Déterminer les connaissances préalables**
 - Saisir le vocabulaire des phrases.
 - Réaliser le calcul syntaxique au niveau de la phrase (les unités de la phrase).
- **Intégrer les connaissances**
 - Les connaissances déclaratives : Les anaphores lexicales, les anaphores grammaticales. l'inférence de liaison, les connecteurs, les substituts lexicaux et grammaticaux.
 - Les connaissances procédurales : les stratégies de sélection, d'organisation et d'inférence.
 - Les connaissances conditionnelles : expliciter le quand et le pourquoi de l'usage de ces stratégies aux élèves.
- **Planifier l'enseignement explicite des stratégies**
 - Sélectionner les informations.
 - Organiser les informations.
 - Inférer les informations implicites.
- **Planifier des dispositifs de soutien à l'apprentissage**
 - Les mêmes étapes observées pour la séquence précédente.
- **Planifier la révision et la réutilisation des apprentissages**
 - Les mêmes étapes observées pour la séquence précédente.

■ Séquence 6: Intégrer les informations

- **Les objectifs d'apprentissage**
- Parvenir à associer des éléments textuels à des informations personnelles.
- Parvenir à associer des éléments épars dans un texte à des informations préexistantes.
- **Cerner les idées maitresses**
 - Observer la corrélation d'éléments dissociés au départ.
 - Observer le processus d'intégration qui s'articule autour de la capacité à sélectionner, à activer, à inférer, à organiser des informations.
- **Déterminer les connaissances préalables**
 - Une connaissance du vocabulaire des phrases.

- Réaliser le calcul syntaxique au niveau de la phrase (les unités de la phrase).
- Une étendue importante de connaissances antérieures en relation avec l'univers du texte.

■ **Intégrer les connaissances**

- Les connaissances déclaratives : les connaissances sur la langue, les connaissances sur les textes, sur leurs univers et sur leurs thématiques, les anaphores lexicales, les anaphores grammaticales. les différents types d'inférences, les connecteurs, les substituts lexicaux et grammaticaux.
- Les connaissances procédurales : les stratégies de sélection, d'activation, d'organisation, d'inférence et d'intégration.
- Les connaissances conditionnelles : expliciter le quand et le pourquoi de l'usage de ces stratégies aux élèves.

■ **Planifier l'enseignement explicite des stratégies**

- Activer des connaissances.
- Sélectionner les informations.
- Organiser les informations.
- Intégrer les informations implicites.

■ **Planifier des dispositifs de soutien à l'apprentissage**

- Les mêmes étapes observées pour la séquence précédente.

■ **Planifier la révision et la réutilisation des apprentissages**

- Les mêmes étapes observées pour la séquence précédente.

■ **Séquence 7: Contrôler, évaluer et réguler la compréhension du texte**

■ **Les objectifs d'apprentissage**

- Parvenir à gérer sa compréhension en l'évaluant et en la régulant au moyen de plusieurs stratégies.

- Parvenir à s'autoréguler.

■ **Cerner les idées maitresses**

- Observer le processus de gestion de la compréhension par le biais de stratégies métacognitives
- Observer la prise de conscience des connaissances métacognitives sur la tâche de lecture et sur les stratégies.

■ **Déterminer les connaissances préalables**

- Une connaissance du vocabulaire et des mots du texte.
- Une connaissance de la syntaxe de la phrase (les unités de la phrase).
- Une connaissance des progressions du texte et du principe de la cohésion au moyen des relations anaphoriques, de la chaîne substitutive et des connecteurs.
- Une connaissance des thématiques du texte et de son univers.

■ **Intégrer les connaissances**

- Les connaissances déclaratives : connaissances sur la tâche, connaissances sur les stratégies cognitives et métacognitives.
- Les connaissances procédurales : les stratégies métacognitives relatives aux objectifs, à la simplification et à la réalisation de la tâche de lecture, aux démarches à suivre et à l'ajustement.

- Les connaissances conditionnelles : expliciter le quand et le pourquoi de l'usage de ces stratégies aux élèves.
- **Planifier l'enseignement explicite des stratégies**
 - Vérifier l'atteinte des objectifs.
 - Vérifier la réalisation de la tâche.
 - Vérifier l'efficacité de la tâche.
 - Superviser la démarche entreprise.
 - Ajuster la démarche.
 - Simplification de la tâche.
- **Planifier des dispositifs de soutien à l'apprentissage**
 - Les mêmes étapes observées pour la séquence précédente.
- **Planifier la révision et la réutilisation des apprentissages**
 - Les mêmes étapes observées pour la séquence précédente.

■ Séquence 8: Répondre aux questions de la compréhension du texte

- **Les objectifs d'apprentissage**
- Se familiariser avec les questions interpellant les différents niveaux de la représentation et les différents types d'information.
- Apprendre à répondre à des questions qui sollicitent les types d'information suivants :
 - Les questions sur les idées principales explicites.
 - Les questions sur les idées principales implicites.
 - Les questions sur les connecteurs explicites et implicites.
 - Les questions sur les anaphores.
- Réussir à choisir les stratégies adéquates à chaque type de questions.
- **Cerner les idées maitresses**
 - Observer une interrogation autonome du texte.
 - Observer de manière autonome les procédures d'interrogation du texte (Cèbe et Goigoux, 2006)
- **Déterminer les connaissances préalables**
 - Saisir le vocabulaire et les mots des phrases et du texte
 - Les traitements locaux au niveau de la phrase (les unités de la phrase) et les traitements globaux au niveau de la représentation mentale.
 - La reformulation des informations émanant des questions et du texte.
- **Intégrer les connaissances**
 - Les connaissances déclaratives : les connaissances sur la langue, sur les textes et leur univers.
 - Les connaissances procédurales : identifier la tâche, planifier la réalisation de la tâche, sélectionner la stratégie, établir des liens pour déduire, raisonner à partir d'informations.
 - Les connaissances conditionnelles : expliciter le quand et le pourquoi de l'usage de ces stratégies aux élèves.
- **Planifier l'enseignement explicite des stratégies**
 - Déterminer les buts.

- Identifier la tâche à réaliser.
- Planifier la réalisation de la tâche.
- Sélectionner la stratégie.
- **Planifier des dispositifs de soutien à l'apprentissage**
 - Les mêmes étapes observées pour la séquence précédente.
- **Planifier la révision et la réutilisation des apprentissages**
 - Les mêmes étapes observées pour la séquence précédente.

Conclusion du chapitre 6

L'analyse quantitative des taux de réponses réalisés au niveau de chaque épreuve révèle la très grande facilité qu'ont eue les élèves pour répondre aux questions du type à choix multiple. En revanche, cette facilité semble moindre pour les items à réponse construite brève. Cette différence dans les résultats est légitime pour des raisons de production. En effet, lorsqu'il s'agit de formuler des réponses, les élèves sont démunis sur le plan linguistique. Mais quand il s'agit d'opérer un choix à partir de productions préétablies, les élèves n'ont qu'à sélectionner parmi les choix offerts. Toutefois, cette réalité ne peut en aucun cas diminuer l'utilité des items à choix multiple qui permettent d'évaluer des mécanismes de compréhension de texte autre que les stratégies inférieures comme la sélection ou l'identification de segments textuels relevés directement du texte. Ce constat est valable pour certains items qui relèvent de ce type et qui exigent des mises en relation entre des entités textuelles afin d'élaborer des inférences. Cette exigence a été imposée par une consigne et des propositions de réponses reformulées.

Une autre réalité mérite d'être soulevée à l'issue de l'analyse quantitative des réponses aux épreuves de classe, et qui est en rapport avec l'évaluation des réponses bien formulées et des réponses mal formulées. Il s'avère que les constats ne sont pas les mêmes, à s'en tenir aux mobilisations en termes de stratégies et de compétences, et qui peuvent exister en dépit d'une réponse mal formulée. Cette remarque pour dire que la compréhension et les mécanismes qui l'accompagnent existent mais sont inapparents à cause de moyens linguistiques défaillants. Dans la même lignée, il y a lieu de souligner que le passage de l'analyse quantitative des réponses justes vers l'inférence des différentes mobilisations donne lieu soit à une augmentation des taux de déploiement des processus et des stratégies enregistrés au niveau de chaque question soit à leur diminution. Cela signifie que les données recueillies à partir d'une évaluation quantitative ne correspondent pas forcément aux données recueillies à partir d'une mesure qualitative.

En effet, en s'arrêtant sur les différentes mobilisations en termes de types d'information, de types de stratégies et de compétences au niveau de chaque épreuve, il se révèle le caractère combinatoire des mobilisations au niveau des items à réponse construite brève. Dès qu'il s'agit d'élaborer une inférence, ou de rappeler des connaissances pour repérer dans le texte un élément ou des éléments textuels, comme c'est le cas chez les élèves issus du milieu urbain/favorisé, la tâche se complique. La complexité réside dans la nécessité de procéder à des mises en relation soit, entre entités textuelles, soit, entre entités textuelles et connaissances antérieures. Ce qui explique les taux très bas enregistrés au niveau des réponses des questions n° 5-a, n° 5-b sur les substituts grammaticaux, et au niveau de la question n°6 sur l'inférence implicite. Par ailleurs, la combinaison au niveau des questions qui sollicitent les inférences implicites (les questions n°2 et n°4) et les anaphores implicites (les questions n°3-a, n°3-b) semble moins complexe chez les élèves provenant de milieu urbain/défavorisé dans la mesure où plus de la moitié de la classe a réussi à effectuer ces combinaisons, avec une moyenne de 11 élèves sur 19. Par ailleurs, il y a lieu de noter des difficultés à rappeler des informations de manière

individuelle au niveau des questions qui sollicitent les connaissances linguistiques relatives au vocabulaire des animaux, à l'accord de l'adjectif et à la conjugaison des verbes au passé.

L'articulation d'informations semble également ne pas poser de problème chez les élèves issus de milieu semi-rural/favorisé dans la mesure où l'on assiste à ce niveau à des taux de réussite assez importants. Ces articulations concernent des mises en relation entre des éléments textuels pour les questions qui visent à élaborer des inférences implicites (question n°2) et l'établissement de relations entre des éléments textuels et des connaissances antérieures pour les questions qui nécessitent des rappels des connaissances de lecteurs (questions n°3 et n°5). Par ailleurs, parvenir à combiner plusieurs informations est une tâche difficile pour les élèves issus de milieu rural/défavorisé, au niveau des deux seules questions qui appellent ce type de combinaison. Cette articulation concerne la mise en rapport de segments textuels afin d'élaborer des inférences implicites. Néanmoins, le rappel de connaissances linguistiques au niveau des quatre questions de l'EPR 4 NARR est la tâche qui paraît la plus aisée pour ces élèves puisque ce rappel réalise des taux de bonnes réponses pour la moitié de l'effectif de la classe.

Au regard de ces types d'information, il y a lieu de signaler aussi le caractère combinatoire des processus, des stratégies et des compétences convoqués au niveau des questions sur les inférences implicites, sur les anaphores implicites et sur les connaissances antérieures. Les questions n°1, n°3, n°4, n°5 et n°6 de l'EPR 1 NARR donnent lieu à la mise en œuvre, par les élèves de milieu urbain/favorisé, de microprocessus, de processus d'intégration et d'élaboration. La mobilisation des microprocessus est un préalable pour l'élaboration des inférences au moyen des processus d'intégration et d'élaboration pour les questions n°1, n°5 et n°6, alors qu'elle est ultérieure à ces processus pour rappeler des connaissances au niveau de la question n°4. Par ailleurs, les processus convoqués de manière simultanée connaissent une meilleure mobilisation au niveau des questions sur les inférences implicites (17/27 élèves) qu'au niveau des questions sur les anaphores implicites (09/27 élèves). En outre, il y a lieu de faire constater que ces mêmes questions, à l'exception des questions n°1 et n°2 ont prouvé une plus forte mobilisation en termes de processus par rapport aux taux de réponses réussies. Cela confirme le constat évoqué au début de cette conclusion et qui est en rapport avec la différence entre une évaluation qui s'appuie sur les chiffres et une évaluation qui tente de recueillir des données sur le processus mis en marche pour répondre.

Au niveau de l'EPR 2 NARR, les processus mobilisés par les élèves issus de milieu urbain/défavorisé se manifestent aussi de manière combinée au niveau des questions qui sollicitent les inférences implicites (questions n°2 et n°4), les anaphores implicites (question n°3) et les connaissances préalables des lecteurs (questions n°5 et n°6). Ils se manifestent également de manière exclusive au niveau des questions sur les détails d'un texte et sur les connaissances antérieures (questions n°1, n°5 et n°6). Pour élaborer des inférences implicites au niveau des questions n°2 et n°4, les élèves ont mis en œuvre des microprocessus afin de sélectionner les informations nécessaires pour les mises en relation.

Ces liens sont par la suite établis au moyen des processus d'intégration et d'élaboration. Pour la question n°3, les élèves pour dégager les anaphores implicites ont recours aux microprocessus pour repérer les segments textuels en rapport avec les substituts visés. Les éléments sélectionnés sont ensuite reliés au moyen des processus d'intégration afin de reconstituer le réseau de références lié à l'anaphore ciblée. Les processus appelés pour l'élaboration des inférences implicites sont mobilisés par les deux tiers de la classe (14/19 élèves) alors que les processus entrant dans l'élaboration des anaphores sont convoqués par la moitié de la classe.

Le caractère combinatoire des processus va se poursuivre au niveau de l'EPR 3 NARR pour les questions qui sollicitent les inférences implicites (question n° 2) et pour celles qui appellent les connaissances préalables des lecteurs (les questions n° 3, n° 4, n° 5 et n° 6). Les processus articulés concernent les microprocessus et processus d'intégration pour le premier type de questions, et les microprocessus et les processus d'élaboration pour le second type de questions. Par ailleurs, la première combinaison de processus ainsi que la deuxième sont réussies pour les deux tiers de la classe (16/19 élèves et 14/19 élèves).

Concernant les mobilisations de l'EPR 4 NARR, elles observent aussi le caractère combinatoire au niveau des questions sur les inférences implicites qui mettent en œuvre concomitamment des microprocessus et des processus d'intégration (les questions n° 1 et n° 2). Cette caractéristique concerne aussi les questions sur les connaissances antérieures (Question n° 4). Néanmoins, ce même type de question convoque uniquement des processus d'élaboration au niveau des questions n° 3, n° 5 et n° 6. La jonction entre les microprocessus et les processus d'intégration ainsi que celle qui unit les microprocessus et les processus d'élaboration, sont prises en charge par un nombre très faible d'élèves (05/21 et 09/21 élèves). Contrairement à ce cas de figure, l'usage individuel des microprocessus et des processus d'élaboration réalise un taux plus élevé et qui atteint 13 sur 21 élèves.

La mise en œuvre de ces processus fait également intervenir des stratégies de compréhension et des compétences de façon conjuguée. Cette association concerne les stratégies de sélection, d'inférence et d'activation des connaissances pour les questions sur les inférences implicites et pour les questions sur les anaphores. Les stratégies interviennent également de façon autonome au niveau des questions sur les détails d'un texte et sur les connaissances antérieures. D'une classe à une autre, ces mobilisations sont variables en fonction du type de question. Pour la classe issue de milieu urbain/favorisé, les stratégies d'inférence, d'activation et de sélection interviennent au niveau des questions n°3, n°4, n°5 et n°6. Pour la question n°1, les élèves mobilisent simultanément les stratégies de sélection et d'inférence. Alors qu'au niveau de la question n°2, ils ne font intervenir que la stratégie de sélection. Ce caractère combinatoire et autonome de l'usage des stratégies, ainsi que leur type, montre que les élèves ont eu recours en même temps à la compétence linguistique, à la compétence référentielle et à la compétence textuelle relative à la cohésion du texte (cohésion assurée par les inférences et par les anaphores). Ces compétences, dont le déploiement diffère d'une question à une autre, admettent des articulations entre des compétences linguistiques, référentielles, stratégiques et textuelles pour

les questions, n°3, n°4, n°5 et n°6, et une association de la compétence linguistique et stratégique pour la question n°1. Par ailleurs, la compétence linguistique intervient de manière autonome au niveau de la question n°2. L'ensemble de ces mobilisations révèlent des réussites moyennes, voire même faibles quand il est question de stratégies et de compétences articulées au niveau des questions sur les inférences implicites et sur les anaphores implicites. Alors que quand il s'agit de mobilisation autonome de stratégies et de compétences, en l'occurrence la stratégie de sélection et la compétence linguistique, les taux de réussite sont plus au moins au-dessus de la moyenne.

La mobilisation des stratégies et des compétences au niveau de l'EPR 2 NARR est réussie par la moitié de l'effectif de la classe issue de milieu urbain/défavorisé, à s'en tenir à la moyenne calculée pour l'ensemble des mobilisations. Elle concerne les stratégies de sélection, d'organisation et d'inférences pour les questions sur les inférences implicites (questions n°2 et n°4), les stratégies de sélection et d'inférence pour les questions sur les anaphores implicites (questions n°3-a et n°3-b) et les stratégies de sélection et d'activation pour les questions sur les connaissances antérieures (questions n°5 et n°6). Selon ces différentes combinaisons de stratégies, il est question de déploiement de la compétence langagière et de la compétence cognitive à travers leurs composantes linguistique, textuelle et stratégique pour les questions sur les inférences implicites. Ces mêmes compétences sont mises en œuvre par le biais des mêmes composantes pour les questions sur les anaphores implicites. Pour les questions sur les connaissances linguistiques, il s'est agi de mobiliser la stratégie d'activation de connaissances antérieures et la compétence langagière par le biais de sa composante référentielle. À l'égard de ces mobilisations, il y a lieu de souligner la faiblesse quant à la mise en œuvre de la compétence référentielle et de la stratégie d'activation (une moyenne de 07 élèves sur 19 réussissent à déployer ces éléments).

Pour les différents déploiements des élèves issus de milieu semi-rural /favorisé, il est question de mobilisations binaires et de mobilisations individuelles pour les stratégies ainsi que pour les compétences. Celles-ci semblent être possibles pour plus de la moitié de la classe ayant répondu aux questions de l'EPR 3 NARR. Les questions concernées par le premier cas de mobilisation sont celles sur les inférences implicites (question n°2-c) et sur les connaissances antérieures (questions n°3, n°5 et n°6). Pour les questions sur les inférences, les élèves ont eu recours aux stratégies de sélection et d'inférence. Néanmoins, il y a lieu de souligner que c'est la seule question interpellant ce type de stratégie. Concernant les questions sur les connaissances antérieures (questions n°3 et n°5) les élèves convoquent des stratégies d'activation des connaissances et des stratégies de sélection. Selon ces stratégies, les élèves ont fait usage de la compétence langagière à travers ses composantes linguistiques, textuelles et référentielles, et de la compétence cognitive à travers sa composante stratégique. Pour les mobilisations individuelles, les élèves parviennent à faire usage de la stratégie de sélection (questions n°1, n°2-a, n°2-b) et de la stratégie d'activation (questions n°4 et n°6), appelant dans ce sens, la compétence linguistique et la compétence référentielle.

Les réponses des élèves aux questions de l'EPR 4 NARR connaissent une forte mobilisation de stratégies d'activation des connaissances et de compétences référentielles, suite au nombre important de questions sur les connaissances antérieures (questions n°3-a, n°3-b, n°3-c, n°3-d, n°4, n°5-a, n°5-b et n°6). Cette mobilisation varie entre 09 et 14 réponses justes par rapport à un effectif de la classe qui s'élève à 21 élèves. D'autres mobilisations concernant la stratégie de sélection et d'inférence ainsi que les compétences linguistiques et textuelles sont enregistrées. Par rapport aux premières mobilisations, celles-ci sont très faibles au regard du nombre de réponses justes qui varie entre 4 (questions n°2-b et n°1) et 7 pour un effectif de 21 élèves. Par ailleurs, la stratégie de sélection ainsi que la compétence linguistique sont mises en œuvre par un nombre d'élèves beaucoup plus élevé par rapport aux mobilisations binaires citées précédemment. Ce nombre varie entre 11 et 18 élèves sur un effectif composé de 21 élèves.

À l'issue de ces résultats qui révèlent plusieurs difficultés, un alignement curriculaire est proposé et qui tient compte de ces insuffisances et d'autres insuffisances relevées tout au long de cette analyse. Cet alignement a donné lieu à des propositions qui sont parvenues à voir le jour suite à des principes théoriques émanant du champ de la compréhension et plus particulièrement des définitions de la compréhension en lecture qui misent sur le produit de la compréhension, sur les sources d'informations, sur les opérations déployées et sur les composantes de la compétence en compréhension. Ces éléments permettent de déterminer les objectifs d'enseignement de la compréhension de l'écrit en termes de compétence finale, de ses composantes et de stratégies.

Les éléments théoriques relatifs aux outils d'évaluation de la compréhension et qui coïncident avec la macro-compétence définie suite à l'alignement des objectifs de l'enseignement de la compréhension permettent de proposer le résumé et le rappel comme situations d'intégration pour évaluer la compréhension après l'analyse du texte. Les avancées théoriques, en l'occurrence le modèle développemental des habiletés de van den Broek et al. (2005), a permis d'enrichir la progression en enseignement et de proposer une progression en évaluation de la compréhension tenant compte des objets enseignés et incluant des objets relatifs à l'inférence et à l'auto-évaluation. Cette progression a aussi le mérite d'inclure des critères d'évaluation en termes de stratégies, des niveaux taxinomiques et des connaissances à mobiliser. Elle a aussi le mérite de tenir compte de la dimension métacognitive qui est également prise en considération lors de la proposition de paramètres d'évaluation qui introduisent des questions pour son évaluation. Ces paramètres insistent également sur la représentation mentale en tant qu'objet à partir duquel il y a lieu d'évaluer la compréhension. Les pratiques effectives se voient également enrichies par des séquences d'enseignement explicite des stratégies, établies sur la base des différents décalages repérés lors de l'analyse de l'ensemble des pratiques et se donnant des principes théoriques et pédagogiques puisés principalement dans l'enseignement explicite.

Conclusion générale

Conclusion générale

Cette recherche s'est donné pour fil conducteur la description de la réalité de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit en 5e année de primaire dans un contexte de réforme du système éducatif algérien. L'approche de cette réalité s'est faite à partir d'un double questionnement sur les objets enseignés et évalués ainsi que sur les assises théoriques qui les sous-tendent. Cette double orientation de l'investigation impose l'approche descriptive-compréhensive comme moyen permettant de dégager les caractéristiques majeures de cet enseignement et de son fonctionnement. Elle requiert également la démarche interprétative à visée interventionniste puisque l'enjeu principal est de parvenir à faire des alignements entre l'enseignement et l'évaluation de cette activité langagière. La mise au jour des spécificités de cet enseignement et de cette évaluation s'est effectuée à partir du dispositif pédagogique qui se prête le mieux pour examiner les relations d'interdépendances entre les deux aspects de la compréhension de l'écrit.

Dans ce cadre d'analyse, l'hypothèse stipulant que la compétence de déchiffrage est un préalable à tout travail de compréhension est confirmée par l'examen des pratiques prescrites au niveau des objectifs d'enseignement de la compréhension de l'écrit et au niveau de la progression proposée par le programme de 5e année. Néanmoins, ce constat est partiellement valable pour les pratiques effectives par le biais des observations de classes, en l'occurrence, celles en provenance des milieux socio-économiques favorables. En effet, les objectifs assignés à l'enseignement de la compréhension de l'écrit favorisent, certes, un modèle interactif de lecture, mais qui s'appuie principalement sur l'automatisme comme passage obligatoire au sens du texte pour les deux premières années d'apprentissage du français. Ce postulat est conforté par la lecture expressive comme objectif majeur qui revient à travers les différentes activités proposées pour les élèves de primaire. Ces activités telles que la lecture de différents types de texte ou la lecture d'une œuvre complète, deviennent autant de prétextes afin de permettre aux élèves de maîtriser la compétence langagière de base (la conscience phonologique, la connaissance des lettres de l'alphabet et du vocabulaire). Cette même compétence devient un indicateur de développement en plus de la compétence textuelle relative à l'usage de la structure de texte, du fait de son caractère récurrent tout au long des années d'apprentissage de la lecture au primaire.

En revanche, l'usage dont il est fait de la notion de compétence en compréhension de l'écrit dans le programme de français de 5e année de primaire, met en évidence le caractère interactif entre la compétence référentielle et les compétences de décodage et linguistique dans le cadre du modèle interactif de la lecture. Cette dialectique entre les compétences réaffirme la nécessité de leur apprentissage de manière concomitante au moyen de stratégies adéquates. Toutefois, force est de constater l'ambiguïté autour des stratégies de compréhension et qui est entretenue par une définition de la compétence qui ne prend pas en charge l'intégration comme opération fondamentale et intermédiaire entre les connaissances préalables et les connaissances recueillies à partir du texte. Cette ambiguïté est renforcée par l'approche im-

plicité quant à la découverte des stratégies de compréhension. L'analyse des questions des manuels comme mise en œuvre des définitions des compétences retenues dans le programme de 5^e année de primaire, révèle un recours à plus de 93 % aux items à réponses construites brèves qui convoquent pour la plupart d'entre eux le textuel-explicite. Cela veut dire que la compétence de décodage et la compétence linguistique sont privilégiées comme passage obligé pour identifier ou sélectionner les segments textuels. Cet accent mis sur l'identification des informations sur les détails d'un texte n'exclut pas la présence - bien qu'en nombre très restreint - des questions sur la morale du texte et sur la position des élèves vis-à-vis de lui qui exige la mise en œuvre de l'ensemble des composantes pour élaborer sa représentation mentale. Par ailleurs, ce qui est paradoxal est que la progression de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5^e année de primaire inclut la compétence textuelle relative à la structure des textes, mais qui n'est pas prise en charge au niveau des questions du manuel scolaire. Parmi ses manifestations, il y a lieu de citer les questions sur les idées principales explicites et implicites et les questions sur les connecteurs explicites et implicites. Seul le premier type de question est recommandé par les typologies de question proposées par le document d'accompagnement au programme de 5^e année de primaire.

En dépit de la non-sollicitation de la compétence textuelle dans les questions du manuel, les pratiques effectives la mettent en place en empruntant des chemine-ments différents. Il est vrai que la structure du texte narratif est le cadre intégrateur pour les quatre séances pédagogiques observées, mais la restitution se fait selon des parcours différents. La compétence de déchiffrage est un accès préalable au schéma canonique pour la SP2, pour la SP3 et pour la SP4. Par ailleurs, au niveau de la SP1, cette même compétence est mise en œuvre ultérieurement à la compétence référen-tielle qui consiste à activer des connaissances pour être intégrées aux informations recueillies à partir du texte. La compétence de décodage et la compétence linguis-tique interviennent également au niveau de la phase « d'évaluation » de la compré-hension par le biais de la lecture expressive.

Pour ce qui est de l'hypothèse qui suppose une mobilisation parcellaire des compétences de compréhension plutôt qu'interactive par les items des épreuves d'évaluation, elle s'avère valable pour les modèles d'épreuves proposés par les pra-tiques prescrites et pour les épreuves de classe. Toutefois, cette même hypothèse est remise en question par les fondements de l'évaluation, les dimensions évaluées de la compétence et les tests préconisés. Préalablement à l'explicitation des résultats rela-tifs à cette hypothèse, il y a lieu de préciser que les compétences de compréhension, d'après les modèles de compréhension de textes, interagissent dans le cadre d'un processus interprétatif. C'est pourquoi une évaluation en compréhension doit priori-tairement observer cette mise en œuvre. Devant cet état de fait, les fondements de l'évaluation tels que stipulés par le Référentiel général des programmes vont dans le même sens dans la mesure où, en précisant le rapport entre les compétences et les connaissances, ils mettent en avant une évaluation des connaissances indissociable d'une évaluation des stratégies et des processus. L'analyse des dimensions de la compétence à évaluer, à travers les définitions de la compétence données par le

Guide méthodologique en évaluation pédagogique, admettent les mêmes composantes en tant qu'objets d'évaluation. Ces dimensions recouvrent la dimension métacognitive en lien avec la motivation, la dimension cognitive incluant les savoirs et les démarches, et la dimension contextuelle relative à la reconnaissance à l'intérieur d'une famille de situation, la situation d'évaluation avec ce qu'elle implique comme démarches et comme savoirs. Les tests préconisés et la description de l'épreuve d'évaluation par les pratiques prescrites ne sortent guère de cette conception de l'objet à évaluer, et qui inclut l'ensemble des dimensions de la compétence. Ces tests sont appuyés par des pratiques évaluatives qui font usage de l'ensemble des fonctions de l'évaluation qui s'étendent vers l'auto-évaluation et l'auto-régulation et qui se réalisent au moyen d'une appropriation des critères d'évaluation. Cette conception de l'évaluation laisse croire à une prise en charge réelle des différentes prescriptions relatives aux objets à évaluer.

Malheureusement, ces objets connaissent une restriction et un morcellement au niveau du protocole d'évaluation proposé par le Programme de 5e année de primaire, et au niveau des modèles d'épreuve suggérés par la tutelle et qui, à notre sens, ne permettent pas d'attester de la maîtrise des compétences en compréhension. Cette maîtrise, qui est censée être évaluée à partir des productions des élèves et des démarches utilisées, se voit déjà omise des stratégies cognitive et métacognitive de compréhension ayant conduit à formuler des réponses aux questions posées. Ces questions, qui doivent être présentées sous forme de tâches hiérarchisées conduisant à une production complexe, s'avèrent au service de la production écrite et non au service de l'élaboration d'une représentation mentale, seule production devant être évaluée. Rejoignons par la même occasion ce que recommandent les modèles de compréhension qui insistent sur le fait d'évaluer les élèves sur ce qu'ils ont construit et non sur ce qu'ils ont retenu. Cette conception de l'évaluation de la compréhension de l'écrit au service de la production écrite explique l'absence de questions au niveau du protocole d'évaluation portant sur la représentation mentale. D'autres questions relatives aux idées principales explicites, aux résumés explicites, aux idées principales implicites et aux résumés implicites ne font pas partie de la typologie de questions permettant l'évaluation de la compétence textuelle en relation avec la hiérarchisation des idées du texte.

Cette omission est en contradiction avec les tâches proposées par le Programme de 5e année de primaire, qui suggèrent la restitution de la structure du texte au moyen de mots introducteurs spécifiques à chaque typologie de texte et à chaque étape de la structure du récit. Ce qui suppose un recours à la stratégie de hiérarchisation qui permet de mettre en relation les informations principales. Les modèles d'épreuves institutionnelles vont dans le même sens que les tâches proposées et incluent des items qui tentent de restituer les schémas des textes au moyen de questions dont la plupart relèvent du type à réponse construite brève. Ces items visent dans un premier temps le repérage d'informations ponctuelles, censées construire le premier niveau de la représentation du texte en relation avec la base de texte. Ce même type d'item et d'autres items du type appariement, closure et phrase à compléter convoquent des connaissances linguistiques qui entrent dans la construction du

sens. Ce qui converge parfaitement avec les tâches d'évaluation proposées par le Programme de 5e année. Cette conformité aux propositions de tâches concerne également les questions sur les anaphores, présentes à partir des items à choix multiples et à réponse construite brève et dont le rôle consiste à assurer la continuité du processus de compréhension. Néanmoins, il aurait été judicieux de compléter cette typologie de tâches par des questions qui interrogent les idées principales et les résumés (explicites et implicites) pour la construction d'une macrostructure, nécessaire à la compréhension globale du texte. De plus, des questions permettant aux élèves de réagir au texte auraient permis d'évaluer le transfert et la production en compréhension au lieu que ces deux stratégies soient seulement au service de l'expression écrite. Cette relation entre la compréhension de l'écrit et la production écrite semble se confirmer au niveau des épreuves par rapport aux objectifs de l'enseignement de la compréhension de l'écrit.

Les épreuves de classe analysées auprès d'une population contrastée sur le plan socio-économique ne dérogent pas quant à la fragmentation des composantes de la compétence de la compréhension au niveau de chaque question qui compose les épreuves. Pour l'ensemble des items, il s'agit de reproduire le schéma narratif en sollicitant dans un premier temps la base de texte par le biais d'interrogations sur les détails d'un texte (les personnages, leurs caractéristiques, leurs relations, le lieu de l'histoire, etc.). D'autres questions sur les anaphores et sur les connaissances linguistiques visent à enrichir cette base de texte et à assurer la cohérence de la représentation construite. Ces connaissances linguistiques seront également rappelées afin d'aider les élèves dans leur production écrite. L'ensemble de ces sollicitations qui déploient des compétences linguistique, stratégique, référentielle et textuelle devraient contribuer à la construction d'une représentation mentale du texte. Nonobstant, en l'absence de questions sur la représentation mentale, il est impossible de pouvoir se prononcer sur leur rôle effectif dans cette élaboration.

Concernant l'hypothèse qui avance l'idée d'un décalage entre le curriculum prescrit et le curriculum effectif de la compréhension de l'écrit, elle s'avère confirmée à plusieurs niveaux. Au niveau des pratiques prescrites, plusieurs écarts sont relevés entre l'enseignement et l'évaluation et concernent l'absence d'une progression en évaluation, définie en termes de critères susceptibles de rendre compte de la maîtrise de la compétence. Ce constat semble contradictoire par rapport à l'existence d'une progression en enseignement et par rapport aux fondements de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit qui se donnent les mêmes principes théoriques en l'occurrence la nécessité d'organiser les savoirs selon les capacités d'assimilation des élèves et la prise en considération de l'évolution des compétences. En effet, en insistant sur l'ensemble des fonctions en évaluation et sur leur complémentarité, l'évaluation formative se présente comme un lieu de jonction entre l'enseignement et l'évaluation dans la mesure où elle est la seule à avoir cette capacité à embrasser la totalité des objectifs d'apprentissage (les niveaux de maîtrise ou les niveaux supérieurs observant des transferts de situations de classes à des situations réelles). Ainsi, une progression en évaluation peut être établie au fur à mesure des régulations effectuées dans le cadre de l'interaction enseignant - élèves et

dans le cadre de la remédiation en tant qu'espace d'explicitation et d'acquisition des critères d'évaluation. Ces critères qui devraient retracer le cheminement de l'apprenant pour atteindre la compétence, peuvent être puisés dans les stratégies inférées à partir des compétences mobilisées en compréhension de l'écrit.

L'autre écart repéré entre l'enseignement et l'évaluation au niveau des pratiques prescrites, concernent les dimensions de l'objet enseigné et de l'objet évalué qui s'avèrent asymétriques. Cette asymétrie, engendrée par une définition incomplète de la compétence de la compréhension de textes, se situe au niveau de la composante textuelle relative à la hiérarchisation des idées principales, qu'elles soient explicites ou implicites, à la cohésion et aux connecteurs. Elle se situe également au niveau de la composante stratégique relative aux stratégies intervenant lors du processus interprétatif pour assurer son contrôle et sa régulation. Cependant, la définition de la compétence en compréhension se voit remise en question par une définition de la compétence en évaluation qui admet l'ensemble des dimensions, en l'occurrence les dimensions stratégiques et métacognitives. Les composantes admises par la même définition de la compétence en compréhension s'avère incomplète au regard des composantes mentionnées par le protocole d'évaluation qui intègre la composante textuelle liée à l'organisation du texte et à sa cohésion. Néanmoins, ces mêmes composantes vont être occultées par les modèles d'épreuves proposés par la tutelle au niveau de l'entité relative à la structuration du texte. Cette entité est observée au moyen de questions sur les idées principales explicites et implicites et sur les résumés explicites et implicites

Ce qui est aussi pertinent à l'observation est le recours à des questions qui évaluent la compétence textuelle relative aux connecteurs explicites, aux anaphores et aux inférences implicites alors que ces composantes ne figurent ni au niveau de la définition, ni au niveau des questions proposées par les injonctions pour l'enseignement de la compréhension, ni au niveau des questions de compréhension des textes du manuel scolaire.

Ces décalages observés au niveau des objets enseignés et évalués par les pratiques prescrites ne seront pas sans effet sur les pratiques effectives. Celles-ci sont convergentes par rapport aux pratiques prescrites au niveau de l'enseignement de la compétence textuelle relative à la structure du texte qui s'avère le cadre organisateur des informations pour les quatre séances pédagogiques observées. Toutefois, la reproduction de la structure du texte se fait de manière différente d'une séance à une autre et de manière implicite pour l'ensemble des séances. Pour la SP1, il est question d'une mise en relation de l'étape initiale avec l'étape finale du récit à des fins d'accès à la représentation. Pour la SP2, il est question d'explicitier des indices textuels qui déterminent sa typologie. La typologie de texte au niveau de la SP3 est enseignée au moyen d'un rappel des étapes du récit à des fins de synthèse. Ces étapes sont malheureusement écourtées au niveau de la SP4 qui va se limiter à un enseignement de l'étape initiale seulement. La restitution du schéma narratif au niveau des quatre séances s'opère au moyen de questions qui convergent avec celles préconisées par les pratiques prescrites en enseignement. Elles concernent des questions sur *les inférences implicites*, sur *les idées principales explicites* et sur *le*

raisonnement, pour la SP1, la SP2 et la SP3. Cette même compétence est sollicitée au moyen de questions sur l'image mentale au niveau de la SP1 et de la SP3 et au moyen de questions sur les anaphores au niveau de la SP1. Elle est aussi mobilisée au moyen de questions sur les idées implicites au niveau de la SP3. En revanche, il n'y a pas de question sur cette compétence au niveau de la SP4.

Un autre décalage apparaît entre l'enseignement et l'évaluation au niveau des pratiques effectives qui assistent à une restriction au niveau des questions mobilisant les compétences de la compréhension. Les questions des épreuves de classes, bien qu'elles soient en parfaite harmonie avec celles proposées par le protocole d'évaluation et par le modèle institutionnel des épreuves, sont moins nombreuses au niveau des questions sur le raisonnement, sur l'image mentale ainsi que sur les anaphores qui s'avèrent sollicitées seulement au niveau de l'EPR1. Par ailleurs ce qui est récurrent pour les quatre épreuves est le fait de procéder par reproduction du schéma narratif et de mettre les connaissances linguistiques beaucoup plus pour des fins de transfert au niveau de la production écrite.

D'autres résultats concernant ces décalages entre curriculum prescrit et curriculum effectif sont enregistrés au niveau de la médiation, des supports, des approches d'enseignement et d'évaluation et des situations d'enseignement et d'évaluation. La comparaison de ces entrées du dispositif d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de textes au niveau de la médiation a permis de constater la présence d'un enseignement implicite de la dimension métacognitive alors qu'elle est absente en tant qu'objet prescrit en enseignement et en tant qu'objet évalué effectivement. En effet, cette dimension, bien qu'elle soit reconnue par les injonctions officielles à travers les définitions de la compétence dans le Guide méthodologique en évaluation pédagogique, est inexistante au niveau de la définition de la compétence dans son acception particulière, au niveau des questions du manuel scolaire, au niveau des épreuves institutionnelles et des épreuves de classes. L'entrée concernant les supports utilisés montrent une différence au niveau de la longueur des textes du manuel scolaire et des textes des épreuves qu'elles soient institutionnelles ou de classe. Les recommandations relatives à l'élaboration d'une épreuve d'évaluation émanant du programme de 5^e année de primaire prône des textes d'une longueur qui ne dépasse pas 120 mots alors que la longueur des textes du manuel scolaire atteint les 800 mots. Ces textes recèlent également beaucoup de thèmes implicites qui auraient pu faire l'objet d'un travail sur les mécanismes de compréhension, entre autres les stratégies.

Les textes et les questions constituent des situations d'enseignement et d'évaluation qui sont censées obéir aux prescriptions indiquées dans ce sens-là. Ces prescriptions, qu'elles concernent l'enseignement ou l'évaluation, insistent sur la situation-problème comme lieu d'exercice de la compétence. Etant complexe et opératoire, la compétence ne peut être attestée comme acquise que dans le cadre d'un contexte qui permet de vérifier la compréhension du problème posé, le choix des ressources et de la solution. En d'autres termes, cette situation doit mettre au jour la métacognition et le cognitif comme deux dimensions indispensables pour attester de la compétence des élèves en cette situation d'enseignement ou d'évaluation.

Néanmoins, comparativement aux situations d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit qui se présentent sous forme de textes accompagnés de questions, ces aspects de la compétence se voient occultés au niveau de la dimension métacognitive et limités au niveau de la dimension cognitive qui s'articule autour de stratégies simples. De plus, les situations d'enseignement et d'évaluation se présentent comme des situations plutôt morcelées que complexes. Ce qui ne permet pas d'observer la compétence en compréhension de l'écrit qui s'avère complexe par ses composantes et par leur interaction. De surcroît, il y a lieu de préciser l'importance des critères d'observation de la mobilisation de la compétence qui, malheureusement, s'avère absent pour l'évaluation de la compréhension de l'écrit.

Au terme de ces résultats qui reviennent sur les principales caractéristiques de l'enseignement de la compréhension de l'écrit à travers les pratiques prescrites et les pratiques effectives, cette recherche doctorale, d'un point de vue théorique a permis d'enrichir, au moyen des modèles de compréhension de texte, au moyen des catégorisations de stratégies, et au moyen des compétences en compréhension (Goigoux et Cèbe, 2009), le modèle de lecteur, établi par Turcotte (1994). Cet enrichissement se situe au niveau des types de connaissances et des composantes de compétences. Ce modèle de lecteur peut être considéré comme celui d'un lecteur en situation de diglossie dans la mesure où les modèles qui le sous-tendent concernent cette situation sociolinguistique. Dans ce sens, il peut également être considéré comme un modèle de lecteur en contexte plurilingue où le français est langue étrangère privilégiée puisqu'il a contribué à l'observation des situations d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de textes dans un contexte scolaire algérien.

L'autre apport théorique concerne le croisement entre le contexte socioculturel (Snow, 2002) et la compétence plurilingue et littéracie. Ce croisement entre milieu socioculturel qui recouvre l'environnement social et familial, et la compétence plurilingue et littéracie qui renvoie à l'acquisition par le biais de transfert et de pratiques de l'écrit, précise l'idée de puiser dans le « capital littéracie » à des fins explicatives, préventives et interventionnistes. Cette idée de croisement a permis de valider la problématique du transfert des stratégies de compréhension en français langue maternelle vers le domaine de la compréhension de l'écrit en français langue étrangère. En effet, l'observation de séances de construction de sens auprès de lecteurs en français langue étrangère et des épreuves institutionnelles et de classe au moyen de catégorisation de stratégies (Deschênes, 1991, Lima, Sylvestre et Bianco, 2006) a confirmé leur mobilisation et même l'enseignement de quelques-unes d'entre-elles de manière implicite.

L'examen de ces catégorisations par le biais de leur enseignement explicite a permis de s'arrêter sur un autre apport théorique relatif à l'autorégulation comme une ultime étape de l'enseignement stratégique et comme une stratégie globalisante qui inclut la maîtrise de la stratégie ainsi que son évaluation. En se positionnant en tant que cadre intégrateur, l'autorégulation renforce le lien entre l'enseignement et l'évaluation par le biais du contrôle, de l'évaluation et de la régulation et par le biais de ses étapes (Zimmermann, 2002, Falardeau et Gagné, 2012) qui deviennent un lieu d'appropriation des mécanismes de compréhension, en l'occurrence les

stratégies et les critères d'évaluation de la saisie du sens. Ces critères sont à constituer à partir de ces mêmes stratégies qui peuvent être considérées comme un fond où puiser pour établir une progression en évaluation. Cette progression, qui s'avère absente dans les pratiques prescrites, contrairement à l'enseignement, est considérée comme un autre apport que l'analyse des fondements du dispositif d'enseignement et d'évaluation a permis de dévoiler. Il est nécessaire de réfléchir sur un mode d'élaboration de cette progression et qui pourrait, à notre sens, inclure des critères communs relatifs à la compétence et des critères spécifiques déterminés à partir des différentes régulations pour chaque classe.

Sur le plan méthodologique, cette recherche a permis d'élaborer un modèle d'analyse de la compréhension de l'écrit en contexte scolaire algérien à partir de conclusions issues d'une revue de la littérature sur l'enseignement et sur l'évaluation de l'activité de construction du sens d'un texte. Cet état de la recherche contribue à faire des associations pertinentes entre le processus d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit et le dispositif pédagogique (Montandon, 2002) au niveau des acteurs, de leur relation et des objectifs d'apprentissage. L'union de ces éléments fait émerger le dispositif comme un cadre d'analyse des situations d'enseignement et des situations d'évaluation de la compréhension de textes du fait de son caractère systémique et des éléments qui le composent. Ces composantes du dispositif pédagogique mises en relation avec les concepts clés de la revue de la littérature contribuent à l'identification des différentes entrées du dispositif d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit. Celles-ci deviennent des critères d'analyse de la réalité de l'enseignement de la compréhension de l'écrit dans les classes de 5^e année de primaire.

Grâce à ce modèle d'analyse, cette recherche a dégagé les propriétés de l'enseignement de la compréhension de l'écrit à partir d'un continuum où il est supposable que le curriculum prescrit, le curriculum effectif et le curriculum acquis s'inscrivent de manière successive. L'examen du curriculum prescrit a permis de révéler que l'objet - la compréhension de l'écrit - est sujet à plusieurs paradoxes sur le plan des assises théoriques, comparativement avec les avancées actuelles dans ce domaine. Bien que ces pratiques se donnent des principes théoriques s'articulant autour de la place que doit prendre l'apprenant dans ses apprentissages, *l'approche implicite d'enseignement de la compréhension de l'écrit s'impose comme l'unique voie à partir de laquelle s'effectue l'accès au sens*, misant dans ce sens-là sur l'exposition intensive aux textes et aux situations de lecture. Les principes de la pédagogie de l'intégration qui se basent sur la réflexion, sur la remise en question, sur l'implication dans l'apprentissage, sur la saisie du sens des apprentissages, sur le rôle des connaissances dans les apprentissages et sur la situation complexe, demeurent inexploitable au niveau des pratiques effectives. D'où leur décalage avec les prescriptions. Ainsi, la conceptualisation des étapes de l'enseignement stratégiques et les catégorisations de stratégies dans un processus de complémentarité avec les principes évoqués précédemment, peuvent renforcer les prescriptions afin de concrétiser l'idée de l'autonomie par le biais de l'outillage.

Ce renforcement est soutenu par le modèle développemental des habiletés qui est pour une acquisition précoce des habiletés et des compétences de compréhension.

La compréhension de l'écrit en tant qu'objet au cœur des pratiques effectives connaît le même sort quant à l'adoption d'une approche d'enseignement « par immersion » (Joole, 2008, p.16). Celle-ci est imposée par l'origine sociale des élèves et par les représentations des enseignants sur les difficultés de ceux issus des milieux défavorisés. Néanmoins, ce constat n'est pas généralisable dans la mesure où les prémisses d'un enseignement explicite émergent chez certains enseignants et que nous avons déjà soulevé lors des conclusions relatives à ce travail. L'apparition de ces prémisses oriente la réflexion sur la nécessité d'une formation sur l'enseignement explicite et qui pourrait changer les représentations des enseignants sur l'impossibilité de palier aux difficultés des élèves des milieux défavorisés et sur le passage inconditionnel par le déchiffrage comme l'unique voie afin de résoudre les problèmes rencontrés. En tant qu'objet à évaluer, la compréhension de l'écrit, bien que jouissant de fondements théoriques qui admettent les dimensions cognitives et métacognitives, est loin d'être considérée dans sa totalité. Pour embrasser l'intégralité de l'objet, il y a lieu d'introduire la dimension métacognitive dans l'évaluation de la compréhension de l'écrit à un moment où l'autorégulation s'avère le cadre intégrateur du processus interprétatif et à un moment où certaines stratégies métacognitives sont enseignées de manière implicite et inconsciente lors des médiations menées par les enseignants.

Le curriculum acquis n'est pas en marge de ce constat relatif à la nécessité d'appréhender la totalité de l'objet en compréhension de texte en situations complexes, suite aux différentes remarques relevées lors de l'analyse des réponses des élèves. En effet, réussir pour la majorité des élèves observés des questions qui interpellent le textuel-explicite au moyen d'items à choix multiple pour les réussir moins au niveau des questions à réponse construite brève, ne donne pas assez de moyens pour vérifier les mobilisations effectives. C'est le cas aussi de la prise en considération ou non des réponses mal formulées, mais qui incluent la réponse juste par rapport aux réponses bien formulées et justes. Ces deux cas de figure appellent fortement à l'inclusion de questions qui interrogent les démarchent déployées pour s'assurer de la mise en œuvre réelle des compétences.

Par ailleurs, les questions sur les anaphores, qui sont absentes au niveau de deux épreuves (EPR3 NARR et EPR4 NARR), ne semblent pas être réussies ni par les élèves du milieu urbain/favorisé, ni du milieu urbain/défavorisé. Ce résultat est légitime par rapport à des pratiques prescrites qui, comme nous l'avons constaté, ne prennent pas en charge ce type de question en enseignement de la compréhension de l'écrit. Par contre, en évaluation, il est recommandé par le protocole d'évaluation, par les tâches proposées et par les modèles d'épreuves institutionnelles. Par ailleurs, établir des inférences semble une tâche difficile pour les élèves issus de milieu urbain/favorisé alors qu'elle est plus au moins abordable pour la moitié de l'effectif des élèves issus de milieu urbain/défavorisé et pour 80% de l'effectif des élèves issus de milieu semi-rural/favorisé.

Néanmoins, ce type d'activité est totalement absent dans la classe appartenant au milieu rural/défavorisé. Ces résultats contradictoires et contrastés quant à la capacité à élaborer des inférences pour des élèves qui ont du mal à déchiffrer, comme c'est le cas de ceux issus de milieu urbain/défavorisé, confirment l'idée que les mauvais déchiffreurs ne sont pas forcément de mauvais compreneurs. Ces résultats montrent également les difficultés des élèves de milieu urbain/favorisé à faire des mises en relation entre plusieurs segments textuels. Ce qui ne semble pas le cas de ceux issus de milieu semi-rural/favorisé. L'inexistence d'inférences au niveau des réponses des élèves en provenance de milieu rural/défavorisé est justifiée par une absence de questions dans ce sens-là. Cette omission de ce type de questions s'explique par le fait qu'elles ne sont pas introduites dans le modèle d'épreuves institutionnelles alors qu'elles sont peu enseignées par les pratiques prescrites ainsi que par les pratiques effectives. C'est pourquoi, l'enseignement des inférences s'impose dans cette situation afin d'apprendre aux élèves à mettre en rapport des informations textuelles et à inférer à partir de leurs propres connaissances.

Cet enseignement est à recommander vivement dans un contexte scientifique qui prône un modèle développemental des habiletés, qui s'appuie sur le développement de compétences de haut niveau et parmi lesquelles la capacité à produire des inférences, ce qui s'avère possible pour des élèves âgés entre 07 et 09 ans.

Par contre, on constate que la moitié de la classe appartenant au milieu rural/défavorisé semble réussir le rappel de connaissances linguistiques. Seulement, il est difficile d'en déterminer l'utilité par rapport au processus de construction du sens. En revanche, ce rappel des connaissances linguistiques s'avère variable pour les élèves issus de milieu urbain/favorisé. En effet, il paraît qu'il est mieux réussi pour la moitié des effectifs quand il est convoqué par des questions sur le repérage direct de segments textuels. Par contre, il est moins réussi lorsqu'il entre dans la construction de réponses sur les inférences implicites et sur les anaphores. Pour les élèves issus de milieu urbain/défavorisé, le rappel des connaissances linguistiques (l'accord des adjectifs et des noms, le temps de verbes) est moins réussi pour la moitié de l'effectif dans leur mobilisation individuelle. Chez les élèves issus de milieu semi-rural/favorisé, on assiste à des rappels de connaissances mieux réussis lorsqu'ils contribuent à la localisation de segments textuels et lorsqu'ils sont mobilisés de manière individuelle. Ces constats révèlent une double réalité relative à l'importance des connaissances linguistiques quand elles sont au service de la construction d'autres informations et à leur isolement par rapport au processus interprétatif lorsqu'elles sont convoquées seules. D'où la nécessité d'observer ces mobilisations dans des situations complexes afin de pouvoir identifier les objectifs de leur déploiement et leur cadre d'intervention.

Au bout de ce parcours qui est revenu sur les principaux résultats, sur les apports de cette recherche et sur les connaissances construites autour de l'objet observé dans le cadre du continuum curriculum prescrit, curriculum effectif et curriculum acquis, il y a lieu de revenir sur ses limites qui se situent au niveau méthodologique et plus particulièrement au niveau de l'étendue du champ d'observation. En effet, l'observation de quatre classes et de quatre enseignantes, bien qu'ayant essayé de

neutraliser la variable du milieu, ne permet pas de généraliser sur la perception des pratiques prescrites par l'ensemble des enseignants et sur les acquis effectifs par l'ensemble des élèves. En termes de *validité écologique* (Tardif, 1994), il va falloir reprendre les mêmes conditions d'observations dans d'autres situations d'enseignement et d'évaluation afin de pouvoir dégager des invariants susceptibles de devenir des composantes de modèles didactiques de la compréhension de l'écrit en contexte plurilingue. L'autre limite de cette investigation se situe au niveau des textes observés : le manque de temps, nous a obligée à nous restreindre au genre narratif. Cette recherche a également connu d'autres insuffisances en rapport avec les épreuves de l'examen final de 5e année de primaire qui n'ont pas pu être analysées suite à l'incompatibilité du texte - support de ces examens avec les textes supports observés. Il aurait été pertinent d'observer l'examen final dans la mesure où il est adressé à l'ensemble des élèves de la wilaya de Constantine. Ainsi, en termes de curriculum acquis, l'analyse à grande échelle aurait donné une vision globale des répercussions des curriculums prescrits et effectifs sur les acquisitions des élèves en compréhension de l'écrit.

Par ailleurs, l'inférence des processus, des stratégies et des compétences mobilisés lors des séances de compréhension et lors des évaluations aurait pu être accompagnée de verbalisations par les élèves sur leurs démarches. Cette pratique aurait apporté des informations supplémentaires pour appuyer les différentes mobilisations inférées

Au regard de ces limites et de l'ensemble des connaissances construites tout au long de cette recherche, plusieurs pistes de réflexion se dessinent et ouvrent la voie à de nouvelles perspectives de recherche qui méritent d'être explorées. Ces réflexions touchent particulièrement cette représentation qu'ont les enseignants sur le déchiffrage comme un préalable à la compréhension de l'écrit. Est-ce que cette représentation est nourrie par les pratiques prescrites en elles-mêmes en l'inscrivant comme un objectif d'enseignement ? Où est-ce qu'elle est installée dans l'environnement professionnel et social comme un habitus (Bourdieu, 1987) partagé et socialement construit (Roussiau et Bonardi, 2001) ?

Cet intérêt inconditionnel accordé à la compétence de déchiffrage et à la compétence linguistique, et au rôle qui leur est assigné par les pratiques prescrites afin d'assurer la cohérence verticale du curriculum, fait émerger une nouvelle piste de réflexion qui devrait se préoccuper du rapport qu'entretiennent les enseignants avec les injonctions officielles et avec les soubassements théoriques de l'activité de compréhension de texte. Sont-ils réellement imprégnés de toutes ces recommandations et s'appuient-ils dans leurs pratiques de classe sur des modèles théoriques qui les éclairent sur le fonctionnement en compréhension de l'écrit et sur l'évolution des apprentissages ? Ce double questionnement oriente la réflexion vers les outils dont doivent disposer les enseignants afin de suivre l'évolution des compétences en compréhension de texte (Tardif, 2006). Ainsi faudra-t-il réfléchir à l'élaboration des modèles cognitifs de développement des compétences ? Dans ce sens, quelle structuration vont-ils donner au curriculum d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit ? Quelles situations d'enseignement et d'évaluation à partir

desquelles ce développement sera observé ? Faut-il tenir compte de quelles conditions pour l'élaboration de ces modèles ? Est-il judicieux d'élaborer des curriculums basés sur le développement des compétences ?

En évoquant les situations d'enseignement et d'évaluation dans une perspective développementale de la compréhension de l'écrit, il est également intéressant d'élargir le champ d'observation vers d'autres typologies textuelles dans une perspective comparative sur le plan des mobilisations en termes de stratégies et de compétences. L'idée est de dresser un tableau comparatif entre les opérations mises en œuvre et de dégager un modèle commun.

Bibliographie

Bibliographie

- Adam, J-M. (1987). Textualité et séquentialité. L'exemple de la description. *Langue française*, 1(74), 51-72.
- Afflerbach, P.(1987). How are main idea statements constructed ? Watch the experts. *Journal of reading*, 30(6), 512-518.
- Afflerbach, P.(1990). The influence of prior knowledge on expert reader's main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(1), 31-46.
- Afflerbach, P. (2002). Teaching reading self-assessment strategies. In C. C. Block et M. Pressley (Eds.). *Comprehension instructions: Research-based best practices* (pp.96-111). New York : Guilford Press.
- Afflerbach, P., Pearson, P. et Paris, S.G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Alexander, P.A, Schallert, D.L. et Hare, V.C. (1991). Coming to terms : How researchers in learning and literacy. Talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61(3), 315-343.
- Allal, L.(1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet et Ph. Perrenoud. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Actes du colloque de l'Université de Genève, mars 1978* (pp.123-179). Berne : Peter Lang.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative. In L. Allal, D. Bain, Ph., Perrenoud (dir.). *Evaluation formative et didactique du français* (pp.81-97). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., Bain, D., Perrenoud, Ph. (dir)(1993). *Evaluation formative et didactique du français*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J., Dolz et E., Ollagnier (Éds.). *L'énigme de la compétence en éducation* (pp.77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Almasi, J. (2003). *Teaching Strategic Process in Reading*. New York : Guilford Press.
- Alvarez, M.C. et Risko, V.J. (1989). Using a thematic organizer to facilitate transfer learning with college developmental studies student's. *Reading Research and instruction*, 28(2), 1-5.
- Alverman, D.E et Hague, S.A. (1989).Comprehension of counterintuitive science text : effects of prior knowledge and text structure. *Journal of Educational Research*, 82(4), 197-202.
- Alverman, D.E et et Hynd, C.R. (1989). Effects of prior knowledge activation modes and text structure on nonscience major's comprehension of physics. *The Journal of Educational Research*, 83(2), 97-102
- Anderson, T.H. et Armbruster, B.B. (1984). Content area textbooks. In R.C. Anderson, J.Osborn et R.J., Tierney (eds). *Learning to Read in American Schools: Basal Readers Content Texts* (pp.193-226). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Anderson, L.W. et Krathwohl, D.R. (2001) (dir.). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anderson, R. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise : General discussion of the conference. In R. Anderson, R. Spiro et W. Montagne (Éds). *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 415-431). Hillsdale. New Jersey : Lawrence Erlbaum.

- André, B.(1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues*. Paris : Didier/Hatier.
- André, T. Phye, G.D. (1994). Cognition, learning and education. In G.D, Phye et T. André (dir.), *Cognition, classroom learning : Understanding, thinking and problem solving* (pp.1-20). New York : Academic Press.
- Ardoino, J. et Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miette à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Paris : Matrice Andsha.
- Armbruster, B.B. et Brown, A.L.(1984). Learning from reading : the role of metacognition. In R.C. Anderson, J.Osborn et R.J. Thierney (eds), *Learning to Read in American School's: Basale Readers and Content Texts*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Atwell, N.(2007). *The reading zone: How to helps kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. New York : Scholastic.
- Audigier, F., Crahay, M. et Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : de boeck.
- Bajo, T., Padilla, P., Munoz, R., Padilla, F., Gómez, C. Puerta, C.,Gonzalvo, P et Macizo, P. (2001). Comprehension and memory processes in translation and interpreting. *Quaderns. Revista de traducció*, 6, 27-31.
- Backer, M., Fernandez-Fein, S. Scher, D. et Williams, H. (1998). Home experience related to the development of word recognition. In J.L. Metsala et L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp.263-286). London : Erlbaum Ass.
- Bain, D. (2002). De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes. In, Dolz, J. et Ollagnier, E, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp.129-148). Bruxelles : De Boeck université.
- Baker, L. et Brown, A.L. (1984a). Cognitive monitoring in reading. In J. Flood (éd.), *Understanding Reading Comprehension* (pp.21-84). Newark, Delaware : IRA.
- Baker, L. (1985). Differences in the standards used by college student's to evaluate their comprehension of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 20, 297-313.
- Bandura, W. (1977). Self-efficacy : Toward unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barnes, M. A., et Dennis, M. (1996). Reading Comprehension Deficits Arise From Diverse Sources: Evidence From Readers With and Without Developmental Brain Pathology. In C.Cornoldi et J. Oakhill (Eds), *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention* (pp.251-278). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barré-De Miniac, C. 2003. Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 8 (1), 107-120.
- Barré-de Miniac, C.(2011). La littéracie. In Ph. Blanchet et P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp.213-224). Paris: éditions des archives contemporaines.
- Baudet, S. (1988). Récupération de l'information sémantique en mémoire : recouvrement des connaissances. *Journal européen de psychologie de l'éducation*, 3(2), 163-176.
- Baudet, S. et Denhière, G. (1989). Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes. *Questions de Logopédie*, 21, 15-30.
- Baudet, S. et Denhière, G.et Legros, D. (1990). Connaissances et interprétation du texte. *Théorie, littérature et enseignement*, 8, 141-163.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: de boeck.

- Baumann, J. F. (1986). Teaching third-grade students to comprehend anaphoric relationships: The application of a direct instruction model. *Reading Research Quarterly*, 21 (1), 70-90.
- Baumann, J. (1987). *Direct instruction in literacy: what, why, how, where, when, and how much?* Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference. St Petersburg: Florida.
- Beach, R. et Brown, R. (1987). Discourse conventions and literary inference: Toward a theoretical model. In R. Tierney, P. Andres et J. Mitchell (Eds.), *Understanding reader's understanding* (pp.147-175). Hillsdale, New Jersey : Laurence Erlbaum.
- Beaume, E. (1986), *La lecture. Préalable à sa pédagogie*. Paris : AFL.
- Beltrami, D. et al. (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris: Hatier.
- Berkowitz, S. (1986). Effects of instruction in text organization on sixth-grade student's memory for expository reading, *Reading Research Quarterly*, 21(2), 161-179.
- Bereiter, C., et Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2(2), 131-156.
- Bernardin, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Les éditions Retz.
- Bialistok, E. (1990). Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Le français dans le Monde*, numéro spécial, février- mars, 50-58.
- Bianco, M. (1996). *La compréhension en lecture au cycle trois : élaboration d'outils didactiques permettant d'intervenir sur le traitement des marques anaphoriques*. Rapport de recherche, Grenoble : Université Pierre Mendès-France (Laboratoire des Sciences de l'Éducation).
- Blanc, N. et Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*. Paris : Éditions In Press.
- Blanc, N. (2009, 2010). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Blanchet., Ph. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*. Louvain : Peeters.
- Black, J.B. et Bower, G.H. (1980). Story understanding as problem solving. *Poetics*, 2, 223-250.
- Blain, R. (1993). Un enseignement stratégique. *Québec Français*, 88, 50-53.
- Bloom, B.S. , Hasting, J.T. et Madaus, G.F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York : Mc Graw Hill.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E. J., Hill, W.H. et Krathwohl, D.R. (1956) (dir). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David MacKay Company.
- Bonniol, J-J et Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : de boeck.
- Boussion, J., Schöttke, M., et Tauveron, C. (1998). *Apprendre à lire, bâtir une culture au C.P. (une année de lecture)*. Paris : Hachette.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourg, T., Bauer, P.J. et van den Broek, P.W. (1997). Building the bridges: The development of event comprehension and representation. In T. Nunes, P.E. Bryant (éd.), *Handbook of children's literacy* (pp.313-338). Dordrecht, The Netherlands : Kluwer.
- Bremond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications*, 8(1), 60-76.

- Brookhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Brown, J.S., Collins, A et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Research*, 18(1), 32-42.
- Brown, A.L., Palincsar, A.S. et Armbruster, B.B.(1984). Instructing comprehension fostering activities in interactive learning situations . In H. Mandl, L.L. Stein et Trabasso, T. (eds), *Learning and comprehension of text* (pp.255-286). Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Brown A.L. et Day, J.D. (1983).Macro-rules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22, 1-14.
- Bruner, J-S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bru, M. et Not, L. (1987). *Où va la pédagogie du projet*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Cain, K., Oakhill, J.V. et Lemmon, K. (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 65-87.
- Cain, K. et Oakhill, J. (1998). Comprehension Skill and Inference-making Ability: Issues of Causality. In C. Hulme et R. Malatesha Joshi (Eds.), *Reading and Spelling. Development and Disorders* (pp. 325-341). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Cain, K. (1996). Story Knowledge and Comprehension Skill, In C. Cornoldi et J. Oakhill (Eds), *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention* (pp.167-192). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Cardinet, J.(1988). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Cardinet, J. (1982). Compétences, capacités, indicateurs : quel statut scientifique? Texte présenté aux rencontres sur l'évaluation. Lyon : Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil.
- Cardinet, J. (1984). *Pour apprécier le travail des élèves*. Neuchâtel : IRDP.
- Carrell, P.L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL*, 3, 21.
- Carrell, P.L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern language Journal*, 2, 73.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. In Ph. Blanchet et P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp.241-252). Paris : éditions des archives contemporaines.
- Catts, H.W.(2009). The narrow view of reading promotes a broad view of comprehension. *Language, Speech, and hearing services in schools*, 40(2), 178-183.
- Catts, H.W. Fey, M.E, Zhang, X. et Tomblin, B.J. (1999). Language basis of reading and reading disabilities : Evidence from longitudinal investigation . *Scientific Studies of Reading* , 3(4), 331-361.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). *Lector et lectrice apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- Cession, A et Denhière, G. (1985). *L'acquisition de connaissances à l'aide de texte : 1. l'effet de l'âge et des connaissances initiales*. Texte non publié.
- Cervetti, G, N., Jaynes, C.A et E.H., Hiebeg (2009). Increasing opportunities to acquire knowledge through reading. In E.H. Hiebert (Ed.), *Reading more reading better* (pp.79-100). New York : Guilford.

- Chardenet, P.(2011). L'évaluation, un domaine de connaissances complexe entre théorie et pratiques sociales. In Ph. Blanchet et P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp.345-361). Paris: éditions des archives contemporaines.
- Chartier, A.M., Clesse, C. et Hébrard, J. (1998). *Lire, écrire. Entrer dans le monde de l'écrit*. Paris : Hatier.
- Chauveau, G. (1998). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Editions Retz
- Chenouf, Y., Foucambert, J. (Eds). (1999). *La leçon de lecture*. Paris : AFL / INRP.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Chi, M.T.H.(1987). Representing knowledge and metaknowledge : implications of interpreting metamemory research. In F.E. Weinert et R.H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp.239-266). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Chiss, J-L.(2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*. Paris : L'Harmattan.
- Cody, N.et Gagnon, R. (2009). *Apprendre autrement - l'apprentissage par problèmes*. Montréal : Editions Nouvelles.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J-M. (1996), *Psycholinguistique textuelle: une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- Collès, L., Dufays, J-L. et Maeder, C.(2003). *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'ère des compétences*. Bruxelles : de boeck-duculot
- Connor, C..M., Morrison, E.J. et Petrella, N. (2004). Effective reading comprehension instruction : Examining child by instruction interactions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 682-698.
- Cordier, F., Crépeault, J., Denhière, G., Hoc, J-M, George, C. et Richard, J-F.(1990). Connaissances et représentations. In J-F. Richard, C. Bonnet et R. Ghiglione (dir.), *Traité de psychologie cognitive*, (pp.34-102).Paris : Dunod.
- Cornaire, C. et Germain, C. (1991). *Le point sur la lecture*. Paris : Clé International.
- Cornoldi, C. et Oakhill, J. (1996). *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah, New Jersey : Laurence Erlbaum Associates.
- Cunningham, J. (1987).Toward pedagogy of inferential comprehension and creative response. In R. Tierney, P. Andres et J. Mitchell (Eds.), *Understanding reader's understanding* (pp.229-255). Hillsdale, New Jersey : Laurence Erlbaum.
- Cunningham, A.E. et Stanovich, K.E. (1998). The impact of print exposure on word recognition. In J.L. Metsala L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 235-262). London : Erlbaum Ass.
- Cuq, J.P.(2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et second e*: Paris: Clé international
- Dabène, M. (1987). La compétence scripturale. In *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle* (pp.37-67). Bruxelles : De Boeck.
- De Jongs, F. et Simons, R-J. (1988). Self- régulation in text processing. *Journal européen de psychologie de l'éducation*, 3(2), 177-190.
- De Ketele, J.-M. et Dufays, J.-L. (2003). Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences. In Colles L., Dufays J.L. et Maeder C., *Enseigner le français, l'espagnol*

- et l'italien, Les langues romanes à l'heure des compétences.* (pp.171-178). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- De Ketele, J-M. (1991). À propos des notions d'évaluation formative, d'évaluation sommative, d'individualisation et de différenciation. In Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph. (Éds), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp.185-191). Berne : Peter Lang.
- De Landsheere, G. et De Landsheere V.(1984). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Denhière, G. et Baudet, S (1992), *Lecture, compréhension de texte et sciences cognitives*. Paris : PUF.
- Denhière, G. et Deschênes, A-J. (1987). Please, tell me what you know, I will tell you what you can learn. In E. de Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier et P. Span (eds), *Learning and instruction* (pp.339-348). Oxford: Leuven University Press et Pergamon Press.
- Denhière, G. (1984), Introduction à l'étude psychologique du traitement de texte. In G., Denhière (éd.), *Il était une fois...Compréhension et souvenir de récits* (pp.14-44). Lille: PUL.
- Denhière, G.(1982). Schéma(s) vous avez dit schéma(s)? *Bulletin de psychologie*, 35(356), 717-731.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Presses Universitaires de Lille.
- Deno, S.L. et Jenkins, J.R. (1969). On the « behaviorality » of behavioral objectives. *Psychology in the schools*, 6(1), 18-24.
- Depover, C., Noël, B. (Éd.) (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Deschênes, A-J (1991). La lecture une activité stratégique. In *Les entretiens Nathan sur la lecture* (pp.29-49). Paris : Nathan.
- Deschênes, A-J., Bourgades, L., Lebel, C. et Michaud, B. (1990). Des activités cognitives métacognitives et conçues pour développer l'autonomie des étudiants adultes dans un cours en enseignement à distances. *Canadian Journal of Educational Communication*, 19(2), 78-105.
- Deschênes, A-J. (1990). *Psychologie cognitive et formation à distance*. Communication présentée au congrès de l'ACED, Québec.
- Deschênes, A-J. (1988a). Le rôle des connaissances initiales dans l'acquisition d'informations nouvelles à l'aide de textes. *Journal européen de psychologie de l'éducation*, 3(2), 137-143.
- Deschênes, A-J. (1988b). *La compréhension et la production de textes. Monographies de Psychologie*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Deschênes, A- J. et Michaud, B.(1987). *La métacompréhension chez des lecteurs adultes*. Communication présentée au 55e congrès de l'ACFAS. Ottawa : Canada.
- Deschênes, A-J. (1986). *La compréhension, la production des textes et le développement de la pensée opératoire*. Thèse de doctorat présentée à l'école de psychologie de l'Université Laval. Québec.
- Denhière, G. et Le Ny, J-F. (1980). Relative importance of meaningful units in comprehension and recall of narratives by children and adults. *Poetics*, 9, 147-161.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le Développement Social de l'Intelligence*. Paris: InterEditions.

- Dolz, J. et Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck université.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431.). New York : Macmillan.
- Dufays, J-L. Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories et pistes pour la classe*. Bruxelles : de boeck.
- Duffy, G. G. (2003). *Explaining reading: A resource for teaching Concepts, Skills and Strategies*. New York: Guilford Press.
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C. C. Block et Pressley M. (Eds.). *Comprehension instructions: Research-based best practices* (pp.28-41). New York: Guilford Press.
- Duffy, G.G. et al. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22(3), 347-368.
- Duke, N. K., Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for developing reading Comprehension. In S. Farstrup et Samuels A.E. (Ed.), *What Research Has to Say About Reading Comprehension* (pp.205-242). Newark, Del: Internatio.
- Durkin, D. (1981). Reading comprehension Introduction in Five Basal Reader series. *Reading Research Quartely*, 15 (4), 515-545.
- Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14,481-533.
- Dutrévis, M. et Crahay, M. (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: de boeck.
- Ebel, R.L. (1956). Obtaining and reporting evidence on content validity. *Educational an Psychological Measurement*, 16, 269-282.
- Ecalte, J. et Magnan, A. (2003). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Ehri, L.C. Nunes, S., Stahl, S. et Willows, D. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447.
- Ehrlich, M.F., Seigneuric, A. et Gyselinck, V. (2001). Compréhension du langage : y a-il mise en jeu de la mémoire de travail ?. In F. Viader et al. (éd.), *Le langage et la pensée*. Bruxelles : de Boeck.
- Ehrlich, M.F., Remond, M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders : French children's processing of anaphoric devices in written texts . *British Journal of developmental Psychology*, 15, 291-309.
- Entwistle, N.et Waterson, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265.
- Falardeau, E. et Gagné, J-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche, *Enjeux*, 83, 91-120.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris : Fayard-Unesco.
- Fayol, M. et Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie française*, 50(3), 391-402.
- Fayol, M. et Gaonac'h, D. (Ed.) (2003). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multi-média*. Paris : Hachette/Education.
- Fayol, M. (1996). Compréhension et production du langage écrit : Réflexions critiques en rapport avec la psychologie scolaire. *Revue de Psychologie de l'Education*, 2, 111-125.
- Fijalkow, J. (1995). Savoir lire : didactique déclarative, procédurale, contextuelle. *Spirale. Revue de Recherche en Education*, 15, 121-146.

- Finley, C.D. et Seaton, M.N. (1987). Using text patterns and question prediction to study for tests. *Journal of Reading*, 31(2), 143-158.
- Flavell, J.H. (1985). Développement métacognitive. In J. Bideaud et M. Richelle (eds.), *Psychologie développementale, problèmes et réalités* (pp.29-41). Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Flavell, J.H. (1981). Cognitive monitoring. In W.P. Dickson (ed.), *Children's Oral Communication Skills* (pp.35 - 60). New York : Academic Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.
- Flavell, J. H. et Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R..V. Krail et J.W. Hagen (dir.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp.3-33). Hillsdale: Erlbaum.
- Forrest- Pressley-Waller, D.L., et Waller, T.G. (1984). *Cognition, Metacognition, and reading*. New York : Spring-Verlag.
- Freebody, P. et Anderson, R.C. (1983). « Effects on text comprehension of differing proportions and locations of difficult vocabulary ». *Journal of reading behavior*, 15, 19-39.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 310-330). London: Erlbaum
- Gaonac'h, D. (1987, 1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Gardner, H. (1992). Assessment in context: The alternative to standardized testing. In B. R. Gifford et M. C. O'Connor (eds), *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction* (pp. 77-121). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Garner, R. et Alexander, P.A. (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.
- Garnham, A., Oakhill, J. et Johnson-Laird, P.N. (1982). Referential continuity and the coherence of discourse. *Cognition*, 11, 29-46.
- Gâté, J-P. et André (Dir.) (2005), *Prévenir l'illettrisme. Comment la recherche peut-elle servir l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2007). L'enseignement explicite. In V. Dupriez et G. Chappelle (Eds.), *Enseigner* (pp.107-116). Paris : PUF.
- Gengembre, G. (1996). *Les grands courants de la critique littéraire*. Paris : Seuil.
- Genthon, M. (1982). Communiquer, quoi, pourquoi faire et comment dans un processus d'évaluation. In J. Weiss, *L'évaluation : problème de communication* (pp.175-188). Berne : Peter Lang.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension de l'écrit*. Bruxelles : de boeck.
- Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : de boeck.
- Giasson, J. (2012). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles récents. In C. Préfontaine et Lebrun M. (Eds.), *La lecture et l'écriture: enseignement et apprentissage: actes du Colloque Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture* (pp.219-239). Montréal : Éditions Logiques.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension de l'écrit*. Bruxelles : de boeck.
- Gineste, M-D et Le Ny, J-F (2002). *Psychologie cognitive du langage*. Paris : Dunod.
- Glaser, R., Linn, R., et Bohrnstedt, G. (1997). Assessment in Transition: Monitoring the Nation's Educational Progress. National Academy of Education. Out of print.

- Glatthorn, A.A. (1987). *Curriculum Renewal*. Alexandria: Association for supervision and Curriculum Development.
- Glenberg, A.M., Wildinton, A.C. et Epstein, W. (1982). The illusion of knowing: failure in the self-assessment of comprehension. *Memory and cognition*, 10, 597-602.
- Glover, J.A., Ronning, R.R. et Bruning, R.H. (1990). *Cognitive psychology for teachers*. New York: MacMillan.
- Glover, J.A., Bullock, R.G., et Dietzer, M.L. (1990). Advance organizers: delay hypotheses. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 291-297.
- Glover, J.A., Dinnel, D.L., Halpin, D.R., McKee, T.K., Corkill, A.J. et Wise, S.L. (1988). Effects of across - chapter signals on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 3-15.
- Glynn, S.M. et Britton, B.K. (1984). Supporting reader's comprehension through effective text design. *Educational Technology*, 24(10), 40-43.
- Goigoux, R. 2007. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Education et Didactique*, 1(3), 47-69.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.
- Goigoux, R. (2004). Pratiques et méthodes d'enseignement de la lecture, *Revue des Hautes écoles pédagogiques*, 2, 37-56.
- Goodman, K.S. (1976). Reading: A psycholinguistic game. *Journal of the reading specialist*, 126-135.
- Graves, M.F., Cooke, C.L. et Laberge, M.J. (1983). Effects of preview difficult short stories on low ability junior high school student's comprehension, recall, and attitudes. *Reading Research Quarterly*, 18, 262-276.
- Gravers, M.F. et Palmer, R.J. (1981). Validating previewing as a method of improving fifth and sixth grad student's comprehension of short stories. *Michigan Reading Journal*, 15, 1-3.
- Graves, M.F. et Cooke, C.L. (1980). Effects of previewing difficult short stories for high school students. *Research and Reading in Secondary Schools*, 6, 38-54.
- Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Guilbert, L. et Ouellet, L. (2004). *Etude de cas -Apprentissage par problèmes*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Haller, E. P., Child, D. A., et Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of metacognitive studies. *Educational Researcher*, 17(9), 5-8.
- Hare, V.C., Rabinowitz, M. et Schieble, K.M. (1988). Text effects on main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 72-88.
- Haroun, Z. (2011). Les débats interprétatifs en contexte scolaire algérien : quel(s) apport(s) aux pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit ?, *Synergies Algérie*, 11, 163-172
- Harris, M. et Coltheart, M. (1986). *Language processing in children and adults: An introduction*. London: Routledge et Kegan.
- Hattie, J. et Tremperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hoareau, Y. et Legros, D. (2006). Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie. *Enfance*, 2, 191-199.
- Hynd, C.R. et Alverman, D.E. (1989). Overcoming misconceptions in science: an on-line study of prior knowledge activation. *Reading Research and Instruction*, 28(4), 12-26.

- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood. New Jersey: Prentice-hall.
- Irwin, J. W. (1991). *Teaching reading comprehension processes*. The Michigan: Needham Heights.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 196-205.
- Jaffré, J. (2004). La littéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept. In Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., Rispaïl, M. (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp.21-41). Paris : L'Harmattan, 2004.
- Jennings, J.H., Caldewell, J. et Lerner, J.W. (2006). *Reading problems assessment and teaching strategies*. Boston : Pearson Education.
- Jonnaert, Ph. Ettayebi, M. et Devise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : de boeck.
- Jones, B.F. Amiran, M. et Katims, M. (1985). Teaching cognitive strategies and text structures within language arts programs. In J.W.Segal, S.F., Chipman et R.Glaser (eds), *Thinking and learning Skills: Reading Instruction to Research* (pp.259-295). Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Jool, P. (2008). *Comprendre les textes écrits*. Paris : Retz, CRDP, l'Académie de Versailles.
- Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique Populaire (2008). La loi d'orientation sur l'éducation Nationale, Loi n° 08-04 du 15 Moharrem 1429 correspondant au 23 janvier 2008, 6-17.
- Kateb, K. (2005). *Ecole, population et société en Algérie*. Paris: L'Harmattan.
- Kern, R.G. (1989). Second language reading strategy instruction: its effects on comprehension and word inference ability. *The modern language Journal*, 2, 73.
- Kintsch, W. et Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Kintsch, W. et van Dijk, T.A. (1984). Vers un modèle de la compréhension et de la production de texte. In G., Denhière (éd.). *Il était une fois...Compréhension et souvenir de récits* (pp.85-142). Lille: PUL.
- Kintsch, W.(1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, E. et Kintsch, W. (1991). La compréhension de textes et l'apprentissage à partir de textes : la théorie peut-elle aider l'enseignement?. *Les entretiens Nathan sur la lecture*, (pp. 29-49). Paris: Nathan.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a Paradigm for Cognition*. New York : Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1986). Learning from text. *Cognition and instruction*, 3(2), 87-108.
- Kliebard, H.M. (1992). *Forging the American curriculum. Essays in curriculum history and theory*. New York, NY-London : Routledge.
- Kintsch, E. et Kintsch, W. (1991). La compréhension de textes et l'apprentissage à partir de textes : la théorie peut-elle aider l'enseignement. In, *Les entretiens Nathan sur la lecture* (pp.23-28), Paris : Nathan.
- Kintsch, E.(1990). Macroprocesses and Microprocesses in the development summarization skill. *Cognition and instruction*, 7(3), 161-195.
- Langer, J. (1986). Computer technology and Reading Instruction: Perspectives and Directions. In J. Orasanu (éd.), *Reading comprehension : From Research to Practice*

- (pp.189-203). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Laveault, D. et Grégoire, J.(2002). Introduction aux théories des tests. En psychologie et en Sciences de l'éducation. Bruxelles : de boeck.
- Landry, F. (1984). *Revue de littérature sur le rôle des activités d'apprentissage dans l'enseignement à distance*. Note de recherche. Québec : Télé-université.
- Lecavalier, J., Préfontaine, C et Brassard, A. (1991). Les stratégies de lecture/écriture au collégial. Valleyfield. Collège de Valleyfield. Rapport de recherche.
- Le Boterf, G.(1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Leclercq, D. (1986). *La conception des questions à choix multiples*. Bruxelles : Labor.
- Leclercq, D. (1991a). Peut-on utiliser l'auto-estimation des compétences dans la pratique scolaire, *Enjeux*, 22, 55-63.
- Leclercq, D. (1991b). Aider l'apprenant à détecter ses propres erreurs, *Enjeux*, 22, 64-73.
- Le Ny, J-F. (1990). Sémantique psychologique. In J.A Rondal et J.P.Thibaut (Éds.), *Problèmes de psycholinguistique* (pp.13-42). Bruxelles: Mardaga.
- Le Ny, J-F. (1989). *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lehmann, D. et Moirand, S.(1980). Une approche communicative de la lecture, *Le français dans le monde, Recherches et application*, 153, 72-79.
- Legendre, R.(1993). *Dictionnaire actuelle de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lebrun, M. (1987). Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial. Thèse de doctorat, université Laval, Québec, Canada.
- Legendre, R.(1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
- Lima, L. et Bianco, M.(2001). L'origine des difficultés de compréhension de l'écrit à l'école primaire : l'exemple de l'interprétation des pronoms personnels objets "lui" au CE2. *Revue des Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*.
- Lima, L. (2001). *L'interprétation des pronoms personnels objets au cycle trois de l'école primaire : conception et évaluation de séances didactiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'Education, université Pierre Mendès, Grenoble, France.
- Lima, L., Sylvestre, E. et Bianco, M. (2006). Lectures partagées et acquisition de stratégies de compréhension au cycle 3. In Dessus, P. et Gentaz, E.(Éds), *Apprentissages et enseignement. Sciences cognitives et éducation* (pp.25-42). Paris : Dunod.
- Lafortune, L. et al. (2011). *Approches affective métacognitive et cognitive de la compréhension*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Lunderbeg, M.A.(1987). Metacognitive aspects of reading comprehension: studying understanding in legal case analysis. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 407-432.
- Lysynchuk, L.M., Pressley, M., D'Ailly, H., Smith, M. et Cake, H. (1989). A methodological analysis of experimental studies of comprehension strategy instruction. *Reading Research Quarterly*, 24(4), 458-470.
- Lefebvre- Pinard, M. et Pinard, A. (1984). Taking charge of one's cognitive activity : a moderator of competence. In E. Neimark, R.Delisi et J. Newman (Eds.), *Moderators of competence* (pp.191-212). Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- MacCormick, S.(2007). *Instructing student's who have literacy problems*. Upper Saddle River : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Maheu, S.-A. (1996). Enseigner les schémas de récit, est-ce possible dès les premières années?. *Québec français*, 100, 55-57.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2010). La complexification du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. In D., Doyon et C. Fisher (Eds.), *Pensée et langage à la maternelle* (pp.185-

- 214). Québec: Les presses de l' Université du Québec.
- Maki, R.H. et Berry, S. (1984). Metacomprehension of text material. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, 10, 663-679.
- Mandler, J.M et Johnson, N..S. (1977). Remembrance of things parsed : story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Mannes, S. (1988). A theoretical interpretation of learning vs memorizing text. *Journal européen de psychologie de l'éducation*, 3(2), 663-679.
- Mannes, S.M. et Kintsch, W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and instruction*, 4, 91-115.
- Maria, K. (1990). *Reading comprehension instruction*. Parkton: York Press.
- Maria, K. (1989). Developing disadvantaged children's background knowledge interactively. *The Reading Teacher*, 42(4), 296-300.
- Maria, K. et MacGinitie, W.(1987). Learning from texts that refute the reader's prior knowledge. *Reading Research and Instruction*. 26(4), 222-238.
- Marin, B. et Legros, D. (2008). *Introduction à la psycholinguistique cognitive du traitement du texte*. Bruxelles: De Boeck.
- Marsch, G., Friedman, M., Welsch, W. et Desberg, P.(1981). À cognitive developmental theory of reading acquisition. In G.E. Mackimon et T.G. Waller (Eds.), *Reading research : Advances in theory and practice* (pp.199-221). New York : Academic Press.
- Martins, D. (1982). Influence of affect on comprehension of a text (pp.141-154). In *Text 2*.
- Maslow, A.H. (1970), Humanistic education vs professional education. *New Directions in Teaching*, 2, 3-10.
- Mauffrey, A. et Cohen, I. (1983). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris : Armand Colin.
- Mayer, R.E. (1984). Aids to text comprehension . *Educational Psychologist*, 19(1), 30-42.
- McCombs, B.L. et Whisler, J.S. (1989). The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Psychologist*, 24(3), 277-306.
- Ménard, L. (2007). Apprentissage par problèmes. In C. Raby et S.Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissages. De la pratique à la théorie* (pp.90-106). Anjou (QC) : Les Editions CEC.
- Meyer, B.J.F. (1985). Prose analysis, purposes, procedures, and problems. In B.K. Britton, J.B. Black (Éds.), *Understanding expository text* (pp.11-64). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Meyer, B.J.F. (1984a). Text dimensions and cognitive processing. H., Mandl, N.L., Stein et T. Trabasso (eds.), *Learning and Comprehension of text* (pp.3-51). Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Meyer, B.J.F. (1984b). Organizational aspects of text : effects on reading comprehension and applications for the classroom. In J. Flood (eds.), *Promoting Reading Comprehension* (pp.113-138). Newark, Delaware : Ira.
- Meyer, B.J.F. et Rice, G.E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text 2* (pp. 155-192).
- Meyer, B.J.F, Brandt, D.M. et Bluth, G.J. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension in ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 1, 72-103.
- Miled, M.(1997). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris: Didier- Erudition.
- Miller, G. E. (1985). The effects of general specific self-instruction training on children's comprehension monitoring performances. *Reading Research Quarterly*, 20, 616-628.

- Miller, J. et Kintsch, W. (1980). Readability and recall of short prose passages: A theoretical analysis. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6, 335-354.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2009a). *Référentiel général des programmes*. ONPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2009b). *Document d'accompagnement au nouveau programme de française 5e année primaire*. ONPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2009c). *Programme de français. 5e année primaire*. ONPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2009d). *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*. ONPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Manuel de français. 5e année primaire*. ONPS.
- Minsky, M. (1975). A Framework for representing Knowledge. In P. Winston (Ed), *The psychology of computer vision*. New York : MacGraw-Hill.
- Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Moirand, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Montandon, C. (2002). *Approche systémique des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris : l'Harmattan.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Editions Didier.
- Morais, J. (1991). Constraints on the development of phonemic awareness. In S.A. Brady et D.P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp.5-27). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Morissette, D. (1997). *Guide pratique de l'évaluation sommative. Gestion des épreuves et des examens*. Bruxelles : de boeck.
- Morton, J. (1989). An information-processing account of reading acquisition. In A.M. Galaburda (ed.), *From reading to neurons* (pp.43-68). Cambridge : Bradford Book, MIT Press.
- Mosenthal, J. (1989). The Comprehension Experiences. In D. Muth (Ed.), *Children's Comprehension of Text* (pp.244- 263). Newark, Delaware : International Reading Association.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read : An evidence -based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions*. Washington (DC) : U.S Government Printing Office.
- Neill, A.S. (1975). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : François Maspero.
- Ngalasso, M.M. (1992). Le concept de français langue seconde. In Besse, H., Ngalasso, M.M. et Noyau, C.(2004), *Appropriation de la langue et construction des connaissances à l'école de base en situation multilingue : du diagnostic aux actions*, in Agence universitaire de la Francophonie. *Penser la francophonie. Actes des premières journées scientifiques des Réseaux de chercheurs concernant la langue* (pp.473-485). Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Niesbet, J. et Shusksmith, J. (1988). *Learning strategies*. London and New York : Routledge.
- Nokes, J. D., Dole, J. A. (2004). Helping Adolescent Readers through Explicit Strategy Instruction. In J. A. Jetton et T. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice* (pp.162-182). New York : Guilford Press.

- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Oakan, R., Wiener, M. et Cromer, W. (1971). Identification, organization and reading comprehension in good and poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 62, 71-78.
- Oakhill, J. V. et Cain, K. (2004). The development of comprehension skills. In Nunes, T. et Bryant, P. (eds.). *Handbook of children's literacy* (pp. 155-180). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Oakhill, J. V. et Cain, K. (2007). Issues of causality of children's reading comprehension. In D. MacNamara (éd.). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp.47-72). Lawrence Erlbaum Associates.
- Oakhill, J., Cain, K. et Yuill, N. (1998). Individual Differences in Children's Comprehension Skill: Toward an Integrated Model, In C. Hulme et R. Malatesha Joshi (Eds.), *Reading and Spelling. Development and Disorders* (pp.343-367). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Oczkus, L.D.(2010). *Reciprocal teaching at work*. Newark: International Reading Association.
- O'Malley, J.M et al. (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 1, 35.
- O'Malley, J-M. et al. (1985b). Learning strategies applications with students of English a second language, *Tesol*, 19,3.
- O'sullivan, J. et Pressley, M. (1994). Completeness of instruction and strategy transfer. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 275-288.
- Oxford, R et Crookall, R. (1989). Research on language learning strategies methods findings, and instructional issues. *The modern language Journal*, 73, 4.
- Pagé, M. (1985). Lecture et interaction lecture/texte. Contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de lecture. In M. Thérien et G. Fortier (Eds.), *Didactique de la lecture au secondaire*. Montréal: VilleMarie.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand colin.
- Palincsar, A.S. et Herrenkholi, R. (2002). Designing collaborative learning contexts. *Theory into Practice*, 41(1), 26-32.
- Palincsar, A. et Brown, A. (1985). Reciprocal teaching: Activities to promote reading with your mind. In T. Harris et E. Cooper (Eds), *Reading thinking and concept*. New York: College Entrance Examination Board.
- Palincsar, A. S., et Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 12, 117-175.
- Pany, D., Jenkins, J.R., et Schrek, J. (1982). Vocabulary instruction : Effects of word knowledge and reading comprehension . *Learning Disability Quarterly*, 5, 202-215.
- Paris, S. G., Lipson. M. Y. et Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.
- Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A., et Duffy, G. G. (1991). Developing expertise in reading comprehension. In J. S. Samuels et A. E. Farstrup (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Comprehension* (pp.145-199). Mahwah, NJ : Erlbaum,.
- Pearson, D. et Dole, J. (1987). Explicit Comprehension instruction: A Review of Research and a New conceptualization on instruction. *The Elementary School Journal*, 88(2), 151-165.

- Pearson S. et Johnson, D. (1978). *Teaching Reading Comprehension*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Pécheux, M. (2007). *Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. Paris: L'Harmattan.
- Pelpel, P. (2005). *Se former pour enseigner*. Paris: Dunod.
- Perfetti, C.A., Landi, N. et Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M.J. Snowling, C. Hulme (éd.), *The Science of Reading : A Handbook* (pp.227-247).Oxford, Blackwell.
- Perfetti, C.A. (2003). The universal grammar of reading. *Scientific Studies of Reading*, 7, 3-24.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. Oxford, England : Oxford University Press.
- Perrenoud, Ph. (2000), L'approche par compétences. Une réponse à l'échec scolaire? In *AQPC, Réussir au collège*. Actes du colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal.
- Perrenoud, Ph.(1997). *Construire des compétences à l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1995), *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluations*, Genève : Librairie Droz S.A.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1993). Le formel, le réel et le caché. In Houssaye, J. (dir). *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp.61-76). Paris : ESF.
- Perret- Clermont, A-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Piaget, J. (1979). *L'épistémologie génétique*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Pierre, R. (1994). Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire. In J-Y. Boyer, J-P. Dionne, P. Raymond, *Évaluer le savoir- lire* (pp.275-315). Montréal: Les Éditions logiques.
- Pressley, M., et Harris, K. R. (2006). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. In P. A. Alexander et P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp.265-286). Mahwah, New Jersey : Erlbaum.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategy instruction!: A turn-of-the-century status report. In M. Block, C. C., Pressley (Ed.), *Comprehension instructions: Research-based best practices* (pp.11-27). New York : Guilford Press.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson et Barr, R. (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Mahwah (pp.546-561). New Jersey: Erlbaum.
- Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J. L., Hite, S., El-Dinary, P. B. et Brown, R. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County, Maryland SAIL program. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10, 5-19.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., et Brown, R. (1992). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513-555.
- Pressley, M, Borkowski, J.G. et Schneider, W. (1989). Good information processing: what it is and how education can promote it, *International Journal of Educational Research*, 13(8), 857-867.

- Pressley, M. et Ghatala, E.S. (1988). Delusions about performance on multiple-choice comprehension tests. *Reading Research Quarterly*, 23(4), 454-464.
- Pritchard, R.H.(1990). the effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(4), 273-295.
- Propp, V.(1970). *Morphologie du conte*. Paris : Seuil. (Paru en 1928).
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International.
- Queffélec, A. et al., (2002). *Le français en Algérie: Lexique et dynamique des langues*. Bruxelles : Duculot.
- Quivy, R., et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rafoni, C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.
- Raphael, T.E. , George, M., Weber, C.M. et Nies, A. (2009). Approaches to teaching reading comprehension. In S.E. Israel et G.G Duffy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension* (pp.449-469). New York : Roudedge.
- Raphael, T.(1985). Research on reading : But what can I do on Monday? Occasional Paper no 89, Institute for Research on Teaching. College of Education, Michigan State University.
- Raymond, P.M.(1990), The effects of structure strategy. Training and recall of expository prose for university students reading French as second language. Thèse de doctorat inédite. Montréal: Faculté des Sciences de l'Education. Université de Montréal.
- Rayner, K., Foorman, B.R., Perfetti, C.A., Pesetsky, D. et Seidenberg, M.S. (2001). How psychological science inform the teaching of reading. *Psychological Science*, 2 (Suppl.2), 31-74.
- Reed, S.K. (2007). *Cognition. Théories et applications*. Bruxelles : de boeck.
- Reinking, D. (1988). Computer-mediated text and comprehension differences : the role of reading time, reader preference, and estimation of learning . *Reading Research Quarterly*, 23(4), 484-498.
- Reiss, M-A.(1985). The good Language learner. Another look. *The Canadian Modern Language Review*, 3(41), 511-523
- Renaud, A. (1988).On-line study of comprehension processes. *Journal européen de psychologie de l'éducation*, 3(2), 145-156.
- Reutzel, D.R. Smith, J.A. et Fawson, P.C. (2005). An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 276-305.
- Rey, B.(1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: de boeck.
- Roulet, E. et al. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.
- Richard, J-F. (1990). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand colin.
- Roller, C.M. (1985). The effects of reader-and text-based factors on writer's and reader's perceptions of the importance of information in expository prose. *Reading Research Quarterly*, 20, 437-457.
- Roller, C.M. (1990). The interaction between Knowledge and structure variables in the processing of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 79-89.
- Rogers, C. (1976). *Le développement de la personne*. Montréal: Bordas.

- Rogers, C.(1959). Significant learning in therapy and education. *Educational Leadership*, 16, 232-242.
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétence dans le monde entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité, *Indirect. Les clés de la gestion scolaire*, 10, 61-77.
- Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? In Ministère de l'Education Nationale, *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation* (pp.107-124). Rabat: UNESCO, ONPS: Alger.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Roehler, Laura, R. et Cantlon, D. (1997). Scaffolding: A Powerful Tool in social Constructivist Classrooms. In M. Hogan et K., Pressley (Ed.), *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues* (pp. 6-42). Massachusetts: Brookline.
- Rossi, J.P.et et Champion, N. (2008). *Inférences et compréhension de texte. Rééducation orthophonique*, 46(234), 47-62.
- Roussiau, N. et Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales : Etat des lieux et perspectives*. Hayen : Mardaga.
- Rui, B. (2000). Exploration de la notion de « stratégies de lecture » en français langue étrangère et maternelle, *Aile*, 13. Paris : DEPA.
- Rumelhart, D. (1975). Notes of schema stories. In D. Bobrow et M. Collins (Eds), *Representing and understanding : Studies in cognitive Science*. New York: Academic Press.
- Saarnio, D.A., Oka, E.R. et Paris, S.G.(1990). Developmental predictors of children's reading comprehension. In T.H. Caar, B.A. Levy (éd.), *Reading and its development : component Skills Approaches* (pp.57-79). New York : Académic.
- Sadoski, M., Goetz, E.T., et Kangiser, S.(1988). Imagination in story response : relationships between imagery, affect, and structural importance. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 320-336.
- Scallon, G. (2004, 2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : de boeck.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages. La réflexion*. Québec : Les presses de l'université de Laval.
- Schiro, M.S. (2008). *Curriculum theory. Conflicting visions and enduring*. London : Sage Publications.
- Schneuwly, B. (1991). Diversification et progression en DFLM : l'apport des typologies, *ELA*, 83, 131-141.
- Schneuwly, B. (1987). Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies. In J. L. Chiss, J.P. Laurent, J.C. Meyer, H. Romian, B. Schneuwly (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* (pp.53-63). Bruxelles: De Boeck.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *AERA Monograph Series on Evaluation*, 1, 39-83.
- Seddiki, A.(2004). Quelles actions audio-visuelles pour le français précoce en Algérie?. In, *Penser la francophonie: concepts, actions et outils linguistiques*. (pp.315-322). Université de Ouagadougou. Agence universitaire de la francophonie.

- Seigneuric, A., Gyselinck, V. et Ehrlich, M.F., (2001). La mémoire de travail dans la compréhension du langage : quel système pour quelles fonctions ?. In S. Majerus, M. van der Linden et C. Belin (éd.), *Les relations entre perception, mémoire de travail et mémoire à long terme*. Marseille : Solal.
- Seymour, P.H.K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*. London : Routledge et Kegan Paul.
- Simon, J.P. (2003). Former des maîtres de lecture par une initiation à une recherche en didactique, *Enjeux*, 55, 3-10.
- Simon, J.-P. et al. (2009). *Apprendre à expliquer à l'école maternelle*. Grenoble : CRDP.
- Simon, J.-P. 2010. Décrire les conduites explicatives, les apports d'une approche énonciative et interactionnelle. In Auriac-Peyronnet, E. (dir.), *Psychologie de l'interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Shuell, T.J. (1994). Cognitive conception of learning . *Review of Educational Research*, 56(4), 411-434.
- Smith, F. (1980). *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris : Retz.
- Smith et Barrett (1974). Teaching Reading in the Middle grades (pp. 52-58). Massachusetts: Addison-Wesley.
- Snow, C. (2002), *Reading for understanding : Toward an R et D program in reading comprehension*. Santa Monica: Rand.
- Soussi, A., Broi, A-M, Wirthner, M. (2007). Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants, *Repères*, 35, 31-51.
- Spiro, R.J. , Vispoel, W.P, Shmitz, J-G., Samara-Pungavan, A. et Boerger, A.E. (1987). Knowledge acquisition and application : cognitive flexibility and transfer in complex content domains. In B.K., Britton et S.M., Glynn (eds.), *Executive Control Processes in Reading* (pp.177-199). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Sporer, N, Brunstein, J. C. et Kieschke, U. (2009). Improving students reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and instruction*, 19(3), 272-286.
- Stahl, S.A, Jacobson, M.G., Davis, C.E. et Davis, R.L. (1989). Prior Knowledge and difficulty vocabulary in the comprehension on unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 27-43.
- Stein, N.L. et Liwag, M.D.(1997). Children's understanding, evaluation and memory for emotional events. In P.W. van den Broek, P.J. Bauer, T. Bourg (éd.), *Developmental span in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (pp.199-235). Manwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, N.L. (1988). The development of storytelling skill. In M.B. Franklin et S. Barten (éd.), *Child Language : A Book of Readings* (pp. 282-297). New York : Cambridge University Press.
- Stein, N.(1986). Critical issues in the development of literacy education : Toward a theory of learning and instruction. In N. Stein (Ed), *Literacy in American schools* (pp.175-205). Chicago: The university of Chicago Press.
- Stein, N.L. et Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. Freedle (Éds.), *New directions in discourses processing* (pp. 53-121). Norwood, NJ : Ablex.
- Stohard, S.E. et Hulme, C. (1996). A comparison of phonological skills in children with reading comprehension difficulties and children with word reading difficulties . *Journal of child Psychology and Child Psychiatry*, 36, 399-408.

- Stohard, S.E. et Hulme, C. (1992). Reading comprehension and working difficulties in children: the role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing*, 4, 245-256.
- Surgent, E.A. (1985). Memory and memory monitoring: levels of processing, idea unit level, and text organization in the retention of prose. *The Psychological Record*, 35, 251-268.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris: Armand colin.
- Taleb- Ibrahimi, K., (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb*, 1, 207-218.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Education.
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance. In J-Y Boyer, J-P Dionne, P. Raymond, *Évaluer le savoir- lire* (pp.69-101). Montréal : Les Éditions logiques.
- Tardif J.(1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In R. Hivon, *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp. 27-56). Université de Sherbrooke.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.
- Tauveron, C. (2004). La lecture comme jeu, à l'école aussi. In Tauveron, C. (Ed.), *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements* (pp.32-40). Versailles : CRDP de Versailles.
- Tierney, R.J. et Cunningham, J.W. (1983). Research on teaching comprehension. In P.D. Pearson, R.Barr, M.L.Kamil et P.Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp.609-655). New York : Longman.
- Toualbi-Thaâlibi, N. (2005). Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie. In Ministère de l'Education Nationale, *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation* (pp.19-32). Rabat : UNESCO, ONPS : Alger.
- Townsend, M.A.R. et Clarihew, A. (1989). Facilitating children's comprehension through the use of advance organizers. *Journal of Reading Behavior*, 21(1), 15-35.
- Tousignant, R. (1982). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Québec: Editions Préfontaine.
- Trabasso, T. et Stein, N.L. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. In P.W. van den Broek, P.J. Bauer, T. Bourg (éd.), *Developmental span in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (pp.237-270). Manwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T., van den Broek, P.W. et Suh, S.Y. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12, 1-25.
- Trabasso, T. et van den Broek, P. (1985). Causal Thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- Trabasso, T., Secco, T. et van den Broek, P.W. (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandle, N.L. Stein, T.Trabasso (éd.), *Learning and comprehension of text* (pp.83-111). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T. (1981). One the making of inferences during reading and their assessment. In J.Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research views*. (pp. 56-77). Newark, Delaware : International Reading Association.

- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving et W. Donaldson (éd.). *Organization of memory*. Londres : Academic Press.
- Turcotte, A-G. (1994). Compétences et perception du lecteur évalué de façon authentique. *L'évaluation de la lecture. Approches didactiques et enjeux sociaux*. *Lidil*, 10, 13-37.
- Unesco (1981). *L'éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Valencia, S.W., Stallman, A.C., Commeyras, M., Pearson, P.D. et Harteman, P.K. (1991). Four measures of topical Knowledge: A study of construct validity. *Reading Research Quarterly*, 26(3), 204-233.
- van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.
- van den Broek, P. et Gustafson, M.(1999). Comprehension and memory for texts: Three generations of reading research. In S.R. Goldman, A.C. Graesser et P.Van den Broek (Éds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence*. (pp.15-34). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van den Broek, P.W., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J.S., Butler, J., White, M.J., Lorch, E.P. (2005), Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl, S. Paris (Éd.), *Children's reading comprehension and assessment. Center for improvement of Early Reading achievement* (pp.107-130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Dijk, T.A. (1977). *Text and Context*. London: Longman.
- van Dijk, T.A. et Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
- Verdelhan- Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Verdelhan- Bourgade, M. (2007). *Le français langue seconde. Un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor. (Œuvre originale publiée en 1934).
- Wade, S.E., Trathen, W. et Shraw, G.(1990). An analysis of spontaneous study strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 147-166.
- Waern, Y et Askwall, S.(1981). One some sources of metacomprehension. *Scandinavian Journal of Psychology*, 22,17-25.
- Waller, R. (1987). Typography and reading strategy. In B.K. Britton et S.M. Glynn (eds.), *Executive Control Processes in Reading* (pp.81-106). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Weinstein, C.E. (1987). Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. *Journal of Reading*, 30(7), 590-595.
- Werlich, E.(1975). Typologie der texte. Heidelberg: Quele et Meyer.
- Whitehurst, G.J., Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Williams, E. (1989). Reading in foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference with English, *Language teaching*, 22,4.

- Winograd, P.N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 4, 382-401.
- Yuill, N., et Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Yussen, S.R. Mathews, S et Hiebert, E. (1982). Metacognitive aspects of reading. In W. Otto et S. White (eds.), *Reading Expository Texts* (pp.189-218). New York : Academic Press.
- Zabrucky, K., Moore, D. et Schultz, N.R. Jr.(1987). Evaluation of comprehension in young and old adults. *Developmental Psychology*, 23(1), 39-43.
- Zagar, D. (1992), L'approche cognitive de la lecture : de l'accès au lexique au calcul syntaxique. In M. Fayol, J-E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles, D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp.15-72). Paris : PUF.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. et Kovach, R. (2002). *Developing self-regulated learners*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., et Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Webographie

- Adam, J-M. (1993). Le texte et ses composantes, *Semen*, 8, consulté le 24 février 2015. En ligne : <http://semen.revues.org/4341>
- Puren, C. (2013). Mettre en œuvre ses méthodes de recherche. In *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures*. En ligne : www.christianpuren.com/coursmethodeologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-methodes-derecherche/
- Loi d'orientation sur l'Education (2008). In *Journal officiel de la République Algérienne Démocratique Populaire*, du Dimanche 19 Moharram 1429 correspondant au 27 janvier 2008, n°4, 6-17, consulté le 28 janvier 2013 En ligne : <http://www.joradp.dz/FTP/jo-francais/2008/F2008004.pdf>
- Jouquan, J., (2002). L'évaluation des apprentissages des étudiants en formation médicale initiale. Dossier de l'URAFF « L'évaluation des apprentissages : un acte pédagogique et une pratique sociale », In *Pédagogie Médicale*, Février 2002, volume 3, n° 1, consulté le 15 décembre 2013. En ligne : <http://www.univ-brest.fr/uraff/documents/dossier5.pdf>
- Willingham, D.T. (2004). The privileged status of story. *American Educator*. consulté le 31 mars 2013. En ligne: http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/issues/summer04/cogsci.htm

Listes des tableaux et des figures

Liste des tableaux et des figures

Tableau 1 : Association entre les processus cognitifs et les connaissances (Deschênes, 1994, p.113)	35
Tableau 2: Stratégies d'apprentissage et de compréhension (Deschênes, 1991, p.32)	38
Tableau 3 : Les étapes de l'autorégulation selon Zimmermann (2002, cité par Falardeau et Gagné, 2012, p.112)	89
Tableau 4 : Les obstacles à la compréhension (Joole, 2008, p.68)	97
Tableau 5 : La taxonomie de la relation question – réponse (Irwin, 1991, voir Viola, 1998, p.41)	120
Tableau 6 : La grille de rappel de récit (Giasson, 2012, p.108)	121
Tableau 7 : La grille d'évaluation du rappel (Giasson, 2012, p.328)	121
Tableau 8 : Déroulement possible d'une séquence de projet (MEN, 2009 ; 2011, p.16, p.100)	143
Tableau 9 : Les données écrites ou le corpus de textes (les instructions officielles)	145
Tableau 10 : Les critères d'analyse du curriculum officiel de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit	146
Tableau 11 : Les caractéristiques des activités de compréhension de l'écrit du manuel de 5 ^e année primaire	148
Tableau 12 : Les caractéristiques des épreuves institutionnelles	149
Tableau 13 : Les critères d'analyse selon la grille d'Irwin (1991, p.182)	151
Tableau 14 : Les stratégies de compréhension de texte (Deschênes, 1991, p.32)	152
Tableau 15 : Le recueil de données (les variables situationnelles)	156
Tableau 16 : Le nombre d'élèves par épreuve recueillie	157
Tableau 17 : Les caractéristiques des épreuves recueillies	158
Tableau 18 : Grille d'analyse des réponses des élèves aux questions des épreuves de classe	159
Tableau 19 : Les caractéristiques des données orales recueillies	160
Tableau 20 : Les séances pédagogiques observées	163
Tableau 21 : Le protocole de recherche pour le curriculum effectivement enseigné de la compréhension de l'écrit	165
Tableau 22 : Le protocole de recherche des dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit	168
Tableau 23 : L'outil d'évaluation proposé dans le Guide méthodologique (MEN, 2009d, p.103)	201
Tableau 24 : Les thèmes des textes du manuel scolaire de 5 ^e AP	211
Tableau 25 : Les composantes de la compétence de fin d'année (MEN, 2009b, p.09)	226
Tableau 26 : Les informations ciblées par les questions de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension de l'écrit d'après la grille d'Irwin (1991)	241
Tableau 27 : La structure du récit du texte support de la SP1	260
Tableau 28 : La structure du récit du texte support de la SP2	261
Tableau 29 : la structure du récit du texte support de la SP3	262
Tableau 30 : La structure du récit du texte support de la SP4	263
Tableau 31 : Nombre et type d'épisodes	266
Tableau 32 : Les types d'information par question selon la grille d'Irwin (1991)	267
Tableau 33 : La dynamique globale de la SP1	270
Tableau 34 : La dynamique globale de la SP2	276
Tableau 35 : la dynamique globale de la SP3	282
Tableau 36 : La dynamique globale de la SP4	288
Tableau 37 : Les épreuves d'évaluation de classe	329
Tableau 38 : L'échantillon observé	345
Tableau 39 : La compétence disciplinaire de fin de 5 ^e année de primaire en compréhension de l'écrit (MEN, 2009b, p.8)	398
Tableau 40 : L'alignement des objectifs de la compréhension de l'écrit en 5 ^e année de primaire	398

Tableau 41 : Les objectifs d'apprentissage de la compréhension de l'écrit, les activités et la situation d'intégration selon le programme de 5e année (2009b, p.12).....	400
Tableau 42 : Les objectifs d'apprentissage et les activités après alignement	403
Tableau 43 : Proposition d'une progression en évaluation de la compréhension de l'écrit	408
Tableau 44 : Proposition de séquences d'enseignement de stratégies de compréhension de l'écrit	414

Liste des figures

Figure 1 : Les niveaux de traitement dans le modèle de compréhension de Kintsch (adapté selon Kintsch et Kintsch, 1991, p.15).....	16
Figure 2 : Le modèle contemporain de compréhension en lecture (Giasson, 2007, 2011)	19
Figure 3 : Les composantes de la variable lecteur (Giasson, 2007, p.9)	19
Figure 4 : Liens entre le texte et les processus de compréhension (Giasson, 2007, p.17)	20
Figure 5 : Les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 2007, p.16).....	21
Figure 6 : Le modèle interactif étendu de Snow (Giasson, ibid., p.16).....	22
Figure 7 : Le modèle du développement des habiletés de compréhension proposé par van den Broek et al. 2005 (Blanc, 2009, p. 13)	30
Figure 8 : échelle des inférences de Cunningham (Giasson, 2007, p.61)	32
Figure 9 : Représentation schématique des différents types de connaissances (inspirée de Alexander, Schallert et Hare, 1991, voir Deschênes, 1994, p.111).....	35
Figure 10 : Le modèle du lecteur selon A.G.Turcotte (1994, p.21) enrichi	49
Figure 11 : Le temps imparti aux pratiques effectives basées sur l'identification et la production de mots	69
Figure 12 : Le temps imparti aux pratiques effectives basées sur l'acculturation à l'écrit	69
Figure 13 : une répartition temporelle possible pour les quatre composantes de l'enseignement de la lecture.....	70
Figure 14 : Les principales stratégies du lecteur efficace (Giasson, 2012, p.254)	71
Figure 15 : Le transfert des responsabilités dans l'enseignement des stratégies (Giasson, 2012, p.255)	72
Figure 16 : Les quatre stratégies de l'enseignement réciproque (Giasson, 2012, p.255).....	72
Figure 17 : Les principes organisateurs du dispositif.....	132
Figure 18 : Les dimensions retenues du concept « la compréhension de l'écrit »	135
Figure 19 : Les indicateurs retenus pour le concept « la compréhension de l'écrit »	138
Figure 20 : Les entrées du modèle conceptuel (critères d'analyse).....	139
Figure 21 : Indicateurs et démarches d'analyse des instructions officielles	147
Figure 22 : Les compétences et leurs composantes.....	153
Figure 23 : Situation géographique des écoles dans la wilaya de Constantine	156
Figure 24 : Les dosages des composantes de l'enseignement de la lecture pour les trois premières années d'apprentissage.....	179
Figure 25 : Les dosages des composantes de l'enseignement de la lecture pour la 4 ^e année d'apprentissage du français	180
Figure 26 : La progression du cycle primaire (MEN, 2006, p.36)	193
Figure 27 : La progression du cycle primaire (MEN, 2009c, p.4)	194
Figure 28 : Les compétences du cycle primaire à la lumière du modèle développemental des habiletés de compréhension de van den Broek et al. (2005)	196
Figure 29 : Le développement des habiletés de compréhension de texte au cycle primaire (van den Broek et al., 2005).....	197
Figure 30 : Les compétences du cycle primaire traduites en termes de stratégies de compréhension de texte	200
Figure 31 : Les définitions de la compétence dans son acception générale	206
Figure 32 : Les compétences de compréhension de l'écrit en 5 ^e année primaire.....	206
Figure 33 : Les définitions de la compétence dans son acception particulière.....	207
Figure 34 : Les types de textes du manuel scolaire de 5 ^e AP	210

Figure 35 : Les types d'items des questions du manuel scolaire de 5 ^e AP.....	214
Figure 36 : Les types d'informations et le niveau construit de la représentation par type d'item ..	216
Figure 37 : Les types de processus par type d'item	217
Figure 38 : Les stratégies et leurs types par type d'item.....	218
Figure 39 : Les compétences et leurs composantes par type d'item.....	222
Figure 40 : Les caractéristiques de la situation-problème (MEN, 2009c, p.5).....	223
Figure 41 : Les définitions de la compétence selon le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009d, p.155-156)	229
Figure 42 : Synthèse des définitions de la compétence selon le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009d, p.158).....	230
Figure 43 : Les composantes de la compétence selon le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009d, p.159).....	231
Figure 44 : Les rapports entre les connaissances et la compétence selon le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009d, p.163)	232
Figure 45 : La situation d'évaluation selon le Guide méthodologique en évaluation pédagogique (2009d, p.140-141).....	234
Figure 46 : Les types d'évaluation formative selon le Référentiel général des programmes.....	235
Figure 47 : Les nouvelles pratiques d'évaluation selon le Référentiel général des programmes...	236
Figure 48 : L'auto-évaluation selon le Guide méthodologique en évaluation pédagogique	237
Figure 49 : Les procédés de l'évaluation dans le cadre de la médiation (MEN, 2009a, p.72).....	238
Figure 50 : Les caractéristiques de l'épreuve d'évaluation (MEN, 2009d, p.183-185)	240
Figure 51 : Les outils préconisés pour les acteurs de l'évaluation (MEN, 2009a, p.72).....	240
Figure 52 : Les types d'items dans les modèles d'épreuves institutionnelles.....	245
Figure 53 : Les types d'informations et le niveau construit de la représentation par type d'item	248
Figure 54 : Les types de processus par type d'items	249
Figure 55 : Les stratégies et leurs types par type d'item.....	251
Figure 56 : Les compétences et les composantes évaluées par type d'item.....	252
Figure 57 : Le texte support de la SP1 (MEN, 2008, p. 172-173).....	260
Figure 58 : Le texte support de la SP2 (MEN, 2008, p.64).....	261
Figure 59 : Le texte support de la SP3 (MEN, 2008, p.74).....	262
Figure 60 : Le texte support de la SP4 (MEN, 2008, p.84).....	263
Figure 61 : La dynamique globale de la SP1.....	270
Figure 62 : La dynamique globale de la SP2.....	276
Figure 63 : La dynamique globale de la SP3.....	283
Figure 64 : La dynamique globale de la SP4.....	288
Figure 65 : Les types de processus par type de question.....	294
Figure 66 : Les stratégies mobilisées par type de question	295
Figure 67 : Les compétences enseignées en compréhension de l'écrit et leurs composantes	298
Figure 68 : Les types de processus par type de question.....	299
Figure 69 : Les types de stratégies par type de question	303
Figure 70 : Les compétences enseignées et leurs composantes par type de question	305
Figure 71 : Les types de processus par type de question.....	308
Figure 72 : Les types de stratégies par type de question	312
Figure 73 : Les compétences et leurs composantes par type de question	313
Figure 74 : Les types de processus par type de question.....	315
Figure 75 : Les types de stratégies par type de question	315
Figure 76 : Les compétences enseignées et leurs composantes par type de question	317
Figure 77 : EPR1 NARR	330
Figure 78 : EPR2 NARR	330
Figure 79 : EPR3 NARR	330
Figure 80 : EPR 4 NARR.....	330
Figure 81 : Les types d'items des épreuves d'évaluation de classe	331
Figure 82 : Les types d'informations et le niveau de la représentation par item et par épreuve	336
Figure 83 : Les types de processus par item et par épreuve	336
Figure 84 : Les stratégies et leurs types par item et par épreuve.....	338

Figure 85 : Les compétences évaluées et leurs composantes par item et par épreuve	339
Figure 86 : Taux de réponses de la question n°1	Figure 87 : Taux de réponses de la question n°2
.....	346
Figure 88 : Taux de réponses de la question n°3	Figure 89 : Taux de réponses de la question n°3
.....	346
Figure 90 : Taux de réponses de la question n°1	Figure 91 : Taux de réponses de la question n°2
.....	347
Figure 92 : Taux de réponses de la question n°5	Figure 93 : Taux de réponses de la question n°5
.....	347
Figure 94 : Taux de réponses de la question n°6.....	348
Figure 95 : Taux de réponses des questions n°1, n°2 et n°3 (EPR 2 NARR)	350
Figure 96 : Taux de réponses des questions n°4, n°5-a et n°5-b (EPR 2 NARR)	350
Figure 97: Taux de réponses des questions n°6-a, n°6-b (EPR 2 NARR)	351
Figure 98: Taux de réponses des questions n°1, n°2 (EPR 3 NARR).....	352
Figure 99 : Taux de réponses des questions n°3, n°4 (EPR 3 NARR).....	352
Figure 100: Taux de réponses des questions n°5, n°6 (EPR 3 NARR).....	353
Figure 101: Taux de réponses de la question n°1 (EPR 4 NARR).....	354
Figure 102: Taux de réponses de la question n°2 (EPR 4 NARR).....	354
Figure 103: Taux de réponses de la question n°3 (EPR 4 NARR).....	355
Figure 104: Taux de réponses des questions n°4 et n°5 (EPR 4 NARR).....	355
Figure 105 : Les types d'informations identifiées au niveau des questions n°1 et 2 (EPR 1 NARR)
.....	358
Figure 106 : Les types d'informations identifiées au niveau des questions n°3 et 4 (EPR 1 NARR)
.....	358
Figure 107 : Les types d'informations identifiées au niveau des questions n°4 et 5-a (EPR 1 NARR)
.....	353
Figure 108 : Les types d'informations identifiées au niveau des questions n°5-b et 6 (EPR 1 NARR)
.....	359
Figure 109 : Les niveaux construits de la représentation selon les réponses des élèves (EPR 1 NARR)	362
Figure 110 : Les processus mobilisés d'après les réponses des élèves (EPR 1 NARR).....	363
Figure 111 : Les types d'informations identifiées selon les réponses des élèves (EPR 2 NARR) .	365
Figure 112 : Les types d'informations identifiées selon les réponses des élèves (EPR 2 NARR) .	366
Figure 113 : Les niveaux construits de la représentation selon les réponses des élèves (EPR 2 NARR)	367
Figure 114 : Les processus mobilisés selon les réponses des élèves (EPR 2 NARR).....	368
Figure 115 : Les types d'informations identifiées selon les réponses des élèves (EPR 3 NARR) .	370
Figure 116 : Les types d'informations identifiées selon les réponses des élèves (EPR 3 NARR) .	371
Figure 117 : Les niveaux construits de la représentation selon les réponses des élèves (EPR 3 NARR)	372
Figure 118 : Les processus mobilisés selon les réponses des élèves (EPR 3 NARR).....	373
Figure 119 : Les type d'informations identifiées selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR)...	376
Figure 120 : Les type d'informations selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR)	377
Figure 121 : Les niveaux construits de la représentation selon les réponses des élèves(EPR4NARR)
.....	378
Figure 122 : Les niveaux construits de la représentation selon les réponses des élèves (EPR4 NARR)	379
Figure 123 : Les processus mobilisés selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR).....	379
Figure 124 : Les processus mobilisés selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR).....	380
Figure 125 : Les stratégies mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 1 NARR)	383
Figure 126 : Les compétences mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 1 NARR).....	384
Figure 127 : Les stratégies mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 2 NARR)	387

Figure 128 : Les compétences mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 2 NARR).....	388
Figure 129 : Les stratégies mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 3 NARR)	390
Figure 130 : Les compétences mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 3 NARR).....	391
Figure 131 : Les stratégies mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR)	393
Figure 132 : Les stratégies mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR)	394
Figure 133 : Les compétences mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR).....	394
Figure 134 : Les compétences mobilisées selon les réponses des élèves (EPR 4 NARR).....	395
Figure 135 : Les objectifs d'évaluation de la compréhension de l'écrit en 5e année de primaire...	406

Table des matières

Table des matières

Introduction Générale.....	01
Chapitre 1	09
Les fondements de la compréhension de l'écrit	09
Introduction	10
1. Comprendre un texte	12
2. Les modèles consensuels de la compréhension en lecture	14
2.1. Les modèles de Van Dijk et Kintsch (1978 ; 1983) et de Kintsch (1988 ; 1998).....	14
2.2. Le modèle interactif de Giasson (1990).....	18
2.2.1. La variable Lecteur	19
2.2.2. La variable <i>Texte</i>	21
2.2.3. La variable <i>Contexte</i>	21
2.3. Le modèle interactif étendu de Snow (2002).....	22
3. Le lecteur dans le processus de compréhension	24
3.1. L'accès au lexique du texte.....	24
3.2. Le rôle de la mémoire dans la compréhension.....	26
3.3. Le développement des habiletés de compréhension chez le jeune lecteur	27
3.3.1. Les inférences.....	31
3.3.2. Les connaissances dans le processus interprétatif.....	33
3.4. Les stratégies dans la compréhension de textes.....	36
3.4.1. Les stratégies de lecture en langue étrangère	45
4. Un modèle de lecteur.....	47
4.1. Les difficultés liées à la compréhension d'un texte.....	49
5. La lecture en français, langue étrangère ou langue seconde ?.....	52
5.1. Français langue seconde ou français langue étrangère ?.....	52
5.2. Caractéristiques et difficultés du système français.....	53
5.3. Les difficultés de lecture en français langue étrangère privilégiée ou langue seconde	54
5.4. L'acquisition de la lecture en français langue étrangère privilégiée ou seconde.....	55
Conclusion du chapitre 1	56
Chapitre 2	59
L'enseignement-apprentissage et évaluation de la compréhension de l'écrit.....	59
Introduction.....	60
1. Les relations entre <i>variables</i> dans le processus de compréhension	63
2. Les interactions pédagogiques.....	63
2.1. L'enseignement –apprentissage de la compréhension d'un texte.....	63
2.1.1. Les conceptions d'enseignement –apprentissage	64
2.1.1.1. La conception de transmission des connaissances	64
2.1.1.2. La conception basée sur le traitement de l'information	65
2.1.1.3. La conception constructiviste.....	66
2.1.1.4. La conception socio-cognitiviste.....	67
2.1.2. Les pratiques d'enseignement de la compréhension de textes	68
2.1.2.1. La place de l'enseignement de la compréhension	68
2.1.3. L'enseignement stratégique de la compréhension de textes	70
2.1.3.1. Regard rétrospectif	70
2.1.3.2. Les caractéristiques de l'enseignement explicite des stratégies	74
2.1.3.3. Les bases de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension	74
2.1.3.4. Les objectifs et les préalables de l'enseignement stratégique	76
2.1.3.5. Les étapes de l'enseignement stratégique	77
2.1.3.6. L'enseignement collaboratif de la compréhension : le débat interprétatif	84
2.1.3.7. Les catégories de stratégies	86
2.1.3.8. Un cadre intégrateur des stratégies : l'autorégulation	87

2.1.4. Les supports de l'enseignement stratégique : les textes	90
2.1.4.1. L'enseignement du texte narratif et informatif	90
2.1.4.2. Les caractéristiques du texte narratif	91
2.1.4.3. Les caractéristiques du texte informatif	92
2.1.4.4. Les difficultés liées aux textes	93
2.1.4.5. Les interventions pédagogiques	97
2.2. La ou les didactique (s) de la compréhension de textes.....	99
2.3. L'évaluation de la compréhension d'un texte.....	101
2.3.1. L'évaluation et l'enseignement stratégique.....	101
2.3.2. Les paradigmes d'évaluation de la compréhension de textes.....	102
2.3.2.1. Le paradigme behavioriste	102
2.3.2.2. Le paradigme constructiviste	103
2.3.2.3. Le paradigme socio- constructiviste.....	103
2.3.3. Les fonctions et les types d'évaluation	104
2.3.4. Les objets d'évaluation de la compréhension de textes	105
2.3.4.1. Définition et appareil conceptuel de la compétence.....	106
2.3.4.2. La compétence en compréhension d'un texte	107
2.3.4.3. Les composantes de la compétence.....	108
2.3.5. Définition de l'évaluation	110
2.3.6. Les outils d'évaluation de la compréhension de textes	114
2.3.6.1. L'épreuve d'évaluation	115
2.3.6.1.1. Les formats d'items	117
2.3.6.1.2. Les types de questions	119
2.3.6.1.3. Le rappel et le résumé	121
2.3.6.1.4. Les critères de validité de l'épreuve d'évaluation.....	122
2.3.6.1.5. Les critères et les indicateurs	123
Conclusion du chapitre 2.....	125
Chapitre 3	127
Analyse de dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit	127
Introduction	128
1. Pourquoi une analyse de dispositifs ?.....	129
2. Le modèle conceptuel d'analyse et les hypothèses de travail.....	130
3. Les principes méthodologiques	140
4. L'observation.....	141
4.1. Le type et la nature d'observation	141
4.2. Les données d'observation	141
4.3. Le contexte d'observation	142
4.3.1. Le contexte institutionnel et social	142
4.3.1.1. La cinquième année de primaire.....	142
4.3.2. Le contexte linguistique de la région.....	143
4.4. Les instruments et les méthodes d'observation	145
4.4.1. Les données écrites	145
4.4.1.1. Les taxonomies retenues et la grille d'analyse	150
4.4.1.2. Le recueil des épreuves et des copies	155
4.4.1.2.1. Les établissements du recueil des données	155
4.4.1.2.2. Les informateurs	157
4.4.1.2.3. Les épreuves et les copies recueillies.....	158
4.4.2. Les données orales.....	160
4.4.2.1. Les conventions de transcription	161
4.4.2.2. Le modèle d'analyse des séances.....	162
Chapitre 4	169
Les pratiques prescrites de la compréhension de l'écrit.....	169
Introduction	170

1. L'enseignement du français dans le cadre de la réforme.....	171
1.1. Le caractère multidimensionnel de l'enseignement du français.....	171
1.2. Le caractère intégratif et interactionnel de l'enseignement du français.....	172
1.3. Choix pédagogique et fonctions de l'enseignement du français.....	173
2. La compréhension de l'écrit dans le cadre de la réforme.....	174
2.1. Les finalités de l'enseignement de la compréhension de l'écrit.....	175
2.2. Les objectifs de l'enseignement de la compréhension de l'écrit.....	176
2.3. Les fondements théoriques du dispositif d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit.....	182
2.3.1. Les fondements de l'enseignement.....	182
2.3.2. Les fondements de l'évaluation.....	184
2.4. Les principes organisateurs du dispositif d'enseignement de la compréhension de l'écrit... ..	189
2.4.1. Les principes d'ordre stratégique et d'ordre méthodologique.....	189
2.4.2. Le processus d'autonomisation en compréhension de l'écrit.....	191
2.4.2.1. Une complexification croissante des compétences.....	192
2.4.2.2. Une progression en évaluation.....	198
3. Les pratiques prescrites de l'enseignement de la compréhension de l'écrit.....	203
3.1. Le processus d'enseignement de la compréhension de l'écrit.....	203
3.1.1. L'entrée par la définition de la notion de compétence.....	204
3.1.1.1. Mise en perspective des notions de compétence.....	209
3.1.1.1.1. Les mobilisations des questions du manuel scolaire.....	209
3.1.1.1.2. Les supports du manuel scolaire.....	209
3.1.1.1.3. Les stratégies et les compétences inférées.....	212
3.1.1.1.3.1. Les types d'items.....	212
3.1.1.1.3.2. Les types d'informations, le niveau de la représentation et les processus ciblés par item.....	215
3.1.1.1.3.3. Les stratégies mobilisées par type d'item.....	218
3.1.1.1.3.4. Les compétences et leurs composantes.....	220
3.1.2. Les situations d'enseignement.....	223
3.1.3. Les médiations.....	226
3.2. Le processus d'évaluation de la compréhension de l'écrit.....	228
3.2.1. L'entrée par le dispositif d'évaluation.....	229
3.2.1.1. Les dimensions de la compétence à évaluer.....	229
3.2.1.2. Les tests d'évaluation préconisés.....	232
3.2.1.2.1. Les supports.....	232
3.2.1.2.2. Les situations d'évaluation.....	233
3.2.1.2.3. Les pratiques d'évaluation.....	235
3.2.1.2.4. Les médiations.....	237
3.2.1.2.5. Les épreuves d'évaluation.....	238
3.2.1.2.6. Les questions de l'épreuve.....	240
3.2.1.2.7. Les questions des modèles institutionnels.....	243
3.2.1.2.8. Le corpus.....	244
3.2.1.2.9. La grille d'analyse.....	244
3.2.1.2.10. Principaux résultats et discussion.....	244
3.2.1.2.10.1. Les types d'items.....	244
3.2.1.2.10.2. Les types d'informations, le niveau de la représentation et les processus ciblés par type d'item.....	247
3.2.1.2.10.3. Les stratégies mobilisées par type d'item.....	249
3.2.1.2.10.4. Les compétences et leurs composantes.....	252
Conclusion du chapitre 4.....	253
Chapitre 5.....	256
Les pratiques effectives de la compréhension de l'écrit.....	256
Introduction.....	257

1. Du curriculum officiel au curriculum enseigné.....	258
2. L'enseignement de la compréhension de l'écrit en classe.....	258
2.1. Les observations de classe.....	258
2.2. L'analyse des données recueillies.....	259
2.3. Les textes supports.....	259
2.4. Résultats et discussions.....	264
2.5. Les types d'informations et le niveau construit de la représentation.....	266
2.6. La structuration de l'activité de compréhension de texte.....	268
2.6.1. Une démarche interactive au niveau de la SP1.....	269
2.6.2. Une démarche ascendante au niveau de la SP2.....	275
2.6.3. Une démarche ascendante au niveau de la SP3.....	280
2.6.4. Une démarche ascendante au niveau de la SP4.....	287
2.7. L'outillage cognitif en compréhension de l'écrit.....	290
2.7.1. Au niveau de la SP1.....	291
2.7.1.1. Les processus et les stratégies mobilisées.....	291
2.7.1.2. Les compétences et leurs composantes.....	297
2.7.2. Au niveau de la SP2.....	298
2.7.2.1. Les processus et les stratégies.....	298
2.7.2.2. Les compétences et leurs composantes.....	303
2.7.3. Au niveau de la SP3.....	305
2.7.3.1. Les processus et les stratégies.....	305
2.7.3.2. Les compétences et leurs composantes.....	312
2.7.4. Au niveau de la SP4.....	314
2.7.4.1. Les processus et les stratégies.....	314
2.7.4.2. Les compétences et leurs composantes.....	316
2.8. Les médiations dans les pratiques effectives.....	318
2.8.1. La relation interlocutive et les tâches de compréhension.....	318
2.8.2. Quels savoirs en construction ?.....	326
3. L'évaluation de la compréhension de l'écrit en classe.....	327
3.1. Les épreuves d'évaluation de la compréhension de l'écrit en classe.....	328
3.2. Les textes supports.....	329
3.3. Les questions des épreuves d'évaluation de classe.....	331
3.4. Les objets évalués.....	331
3.4.1. Les types d'items.....	331
3.4.2. Les types d'informations, le niveau de la représentation et les processus.....	333
3.4.3. Les stratégies mobilisées.....	337
3.4.4. Les compétences et leurs composantes.....	338
4. Conclusion du chapitre 5.....	339
Chapitre 6.....	342
À la croisée des pratiques prescrites et des pratiques effectives de la compréhension de l'écrit...	342
Introduction.....	343
1. Le curriculum acquis.....	344
2. Les objets du curriculum acquis.....	344
2.1. Les données écrites.....	344
2.1.1. L'analyse quantitative des réponses des élèves.....	345
2.1.1.1. EPR1 NARR.....	345
2.1.1.2. EPR 2 NARR.....	349
2.1.1.3. EPR 3 NARR.....	351
2.1.1.4. EPR 4 NARR.....	353
2.1.2. L'analyse qualitative des réponses des élèves.....	356
2.1.2.1. Les types d'informations, les niveaux de la représentation et les processus.....	356
2.1.2.1.1. EPR 1 NARR.....	356
2.1.2.1.2. EPR 2 NARR.....	364

2.1.2.1.3.	EPR 3 NARR.....	369
2.1.2.1.4.	EPR 4 NARR.....	374
2.1.2.1.5.	Les stratégies et les compétences mobilisées	381
2.1.2.1.5.1.	L'EPR 1 NARR	381
2.1.2.1.5.2.	L'EPR 2 NARR	385
2.1.2.1.5.3.	L'EPR 3 NARR	389
2.1.2.1.5.4.	L'EPR 4 NARR	392
3.	Pour un alignement curriculaire des pratiques de la compréhension de l'écrit.....	396
3.1.	L'alignement curriculaire des pratiques prescrites	396
3.1.1.	Les objectifs d'enseignement.....	397
3.1.1.1.	L'enseignement de la compréhension de l'écrit : les compétences de fin de 5e année primaire	397
3.1.1.2.	Les objectifs opérationnels, les stratégies, les habiletés et les activités	399
3.1.1.3.	Les situations d'intégration.....	403
3.1.1.4.	L'évaluation de la compréhension de l'écrit en 5e année de primaire	405
3.1.2.	Les objectifs de l'évaluation de la compréhension de l'écrit	405
3.1.2.1.	Les situations d'évaluation	409
3.1.2.1.	Les paramètres d'évaluation de la compréhension de l'écrit.....	409
3.2.	L'alignement curriculaire des pratiques effectives	410
3.2.1.	Les objets de l'alignement curriculaire des pratiques	411
3.2.2.	Les principes d'enseignement et d'évaluation des objets de l'alignement curriculaire	411
3.2.2.1.	Les principes théoriques et pédagogiques	411
3.2.2.2.	Les séquences d'enseignement des stratégies de compréhension.....	412
	Conclusion du chapitre 6.....	423
	Conclusion générale.....	429
	Bibliographie.....	442
	Liste des tableaux et des figures.....	464
	Table des matières.....	470

Résumé

Cette recherche doctorale se propose, suite à la réforme de l'enseignement du français au primaire, de rendre compte de la réalité de l'enseignement de la compréhension de l'écrit en classe de 5e année. L'objectif poursuivi est de dégager ses caractéristiques majeures ainsi que ses dysfonctionnements, susceptibles de faire l'objet d'un alignement. Ces propriétés sont approchées à la lumière de plusieurs champs disciplinaires (la psycholinguistique du traitement de texte, la psychologie de l'apprentissage, la didactique de l'écrit en FLM et en FLE et les sciences de l'éducation) et du dispositif pédagogique qui s'avère un cadre intégrateur de la relation d'interdépendance entre l'enseignement - apprentissage et l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Dans ce cadre d'analyse, l'examen de cette relation vise à dégager les objets qui sont au cœur de ce processus d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit ainsi que leur ancrage théorique. Le but est de déterminer leur degré de rupture, de discordance ou de continuité. Pour rendre compte des objets qui sont au cœur de ce processus, il est fait appel à une approche descriptive-compréhensive, interprétative et systémique afin d'analyser les pratiques d'enseignement et leur lien avec les démarches d'apprentissage des élèves. Ce rapport entre pratiques et démarches engendre un usage particulier de la notion de curriculum à travers sa dimension prescrite, définie en termes de compétences, et à travers sa dimension effective s'articulant autour de la mise en œuvre de ces compétences auprès des apprenants. L'observation des pratiques en question permet de valider totalement l'hypothèse relative à la compétence de déchiffrement comme un passage préalable à la compréhension de textes pour les pratiques prescrites en enseignement et, partiellement pour les pratiques effectives en enseignement, en l'occurrence pour les classes provenant des milieux socio-économiques favorisés. Pour ce qui est de l'hypothèse qui suppose une mobilisation parcellaire des compétences de compréhension plutôt qu'interactive par les items des épreuves d'évaluation, elle s'avère valable pour les modèles d'épreuves proposés par les pratiques prescrites et pour les épreuves de classe. Toutefois, cette même hypothèse est remise en question par les fondements de l'évaluation, les dimensions évaluées de la compétence et les tests préconisés. Quant à l'hypothèse stipulant l'existence d'écarts entre le curriculum prescrit et le curriculum effectif, elle est confirmée au niveau de plusieurs entrées du dispositif d'enseignement et d'évaluation de la compréhension de l'écrit. Suite à ces résultats, des alignements et des séquences didactiques sont proposés pour renforcer les écrits curriculaires et les pratiques enseignantes.

Mots-clés : dispositifs- compréhension-textes- enseignement-évaluation- pratiques-stratégies

Abstract:

This doctoral research, which has been conducted right after the reform of French language teaching in the Algerian primary schools, attempts to give an account of the current way reading comprehension is taught in French as a subject matter in the Fifth grade. Its main objective is to find out the prominent characteristics and pitfalls of reading instruction, which could be subject to pedagogical alignment. These characteristics are examined on the basis of various fields of study: Text -Analysis Psycholinguistic, Psychology of Learning, Teaching Reading in the Mother Tongue and in a Foreign Language, and Educational Sciences), in addition to a pedagogical device that seems to integrate the interdependency of both the process of learning and teaching and the assessment of reading comprehension. The analysis of this interdependency aims at identifying the factors, which are at the heart of the process of teaching, and assessing reading comprehension along with its theoretical insights; it also aims to determine the degree of defect, discrepancy or harmony between the processes of teaching and learning and assessing reading comprehension. To clear up the nature of the relationship between these processes, an eclectic research approach has been adopted: Descriptive and Comprehensive, Interpretative, and Systemic so as to investigate teaching practices in relation to pupils' learning. The interrelation between the cited processes has brought about a particular view of the curriculum, which does not only prescribe specified learning competencies but, from a practical perspective, considers the learners' effective acquisition of the prescribed competencies. The observation of the teaching and learning process has confirmed the hypothesis that Decoding Reading Competency is a necessary and preliminary phase to reading comprehension in prescriptive teaching practices, and to a less degree in more effective teaching practices in favored socio-economic classes. As for the hypothesis backing a rather fragmentary than interactive activation of comprehension competencies by means of the evaluation of tests items, it proves to be valid for test models suggested by the prescribed practices and for class tests. However, it is not in accordance with evaluation principles, the assessed aspects of competence and the recommended tests. As for the hypothesis stating gaps between the prescribed and the actual curriculum, it is confirmed by different levels of the process of teaching and assessing reading comprehension. Based on these research findings, pedagogical alignments and teaching procedures are recommended to support both the design of reading curricula and teaching practices.

Key-words: devices-comprehension-texts-teaching-evaluation-practices-strategies

ملخص

تسعى هذه الدراسة التي تدرج في سياق عملية إصلاح تعليم اللغة الفرنسية في المدارس الابتدائية، إلى تقديم تقرير حول واقع تدريس مفهوم النص في السنة الخامسة ابتدائي. والغاية المرجوة من ذلك هو استخراج الخصائص الرئيسية والإختلالات التي يمكن تعديلها. سنعالج هذه الخصائص في ضوء عدة تخصصات (علم اللغة النفسي لمعالجة النصوص، علم النفس التعلّم، وتعليمية الكتابة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية العلوم التربوية) وفي ضوء الجهاز البيداغوجي الذي برهن على أنه إطار لدمج العلاقة بين التعلّم والتعلّم وتقييم مفهوم النص. وفي هذا الإطار التحليلي، يسعى هذا الفصل لاستخراج المواضيع التي هي في صميم عملية التعلّم وتقييم مفهوم النص، وعلى أسسها النظرية. الغاية من ذلك هو تحديد درجة انقطاعها، وتباينها أو استمراريتها. ومن أجل تقديم حوصلة حول المواضيع التي هي في صميم هذه العملية، اعتمدت هذه الدراسة على منهجية وصفية، فهمية، تفسيرية وتنظيمية لتحليل الممارسات التعليمية وعلاقتها مع أساليب التعلّم لدى التلاميذ. هذه العلاقة بين الممارسات والأساليب انبثقت منها استعمال معين لمفهوم "المنهج" من خلال البعد المنصوص عليه، والمعرف بالكفاءات، ومن خلال الأبعاد الفعلية التي تدور حول تطبيق هذه الكفاءات على المتعلمين.

بعد ملاحظتنا لهذه الممارسات تم تأكيد كليا على الفرضية التي تنص كفاءة فك التفسير كخطوة أولى لفهم النصوص بالنسبة للممارسات المنصوص عليها للتعليم، وبشكل جزئي بالنسبة للممارسات الفعلية في تعليم مفهوم النص، خاصة مع تلاميذ الذين ينحدرون من وسط اجتماعي واقتصادي مريح. أما بالنسبة للفرضية التي تدعي تجزئة المهارة الخاصة لمفهوم النص بدلا من تسخيرها بطريقة تفاعلية من خلال أسئلة اختبارات التقييم، فهي أثبتت بأنها صالحة بالنسبة لنماذج الامتحانات المقترحة من طرف الممارسات المنصوص عليها وبالنسبة لاختبارات الأقسام. لكن هذه الفرضية لم تثبت نجاعتها بالنسبة للأسس التقييمية، للأبعاد المقيمة للكفاءات وللأختبارات الموصى بها. أما بالنسبة للفرضية التي تنص على وجود فوارق بين المنهج المنصوص عليه والمنهج الفعلي، فقد تم التأكيد عليها على مستوى عدة مداخل لجهاز تعليم وتقييم مفهوم النص. وانطلاقا من هذه النتائج، تم اقتراح تعديلات ووحدات تعليمية، لتعزيز الكتابات المنهجية والممارسات التدريسية.

الكلمات المفتاحية: أجهزة فهم-النصوص-التدريس-التقييم-الممارسات-الاستراتيجيات