

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Hassiba Benbouali de Chlef
Faculté des langues étrangères
Département de Français



THÈSE

Présentée pour l'obtention du diplôme de

DOCTORAT

Filière : Français

Spécialité : Didactique du FLE

Par

MISSOUM BENZIANE IMANE.

Thème :

L'enseignement des stratégies de lecture et leur mobilisation par les élèves : cas des élèves de la 4^{ème} année moyenne.

Soutenue le 10/11/2022, devant le jury composé de :

HOCINE Naima	M.C.A.	Université de Chlef	Présidente
AIT DJIDA Mohand Mokrane	Professeur	Université de Chlef	Rapporteur
NOUREDDINE Djamel	M.C.A	Université de Tiaret	Examineur
AIT YALA Ouardia	M.C.A	Université de Saida	Examineur
KERROUZI Radhouane	M.C.A	Université de Chlef	Examineur

Année universitaire : 2021/2022

DÉDICACES

Je dédie ce travail à mes très chers parents qui m'ont accompagné tout au long de la réalisation de ma thèse et qui sans eux ce travail n'aurait pu aboutir.

Particulièrement à ma mère, Hafidha, qui a su me redonner espoir à chaque fois que le doute et l'angoisse me submergeaient.

À vous, mon père, Hassane, ceci est ma profonde gratitude pour votre soutien continu et vos conseils précieux.

À mes grands-parents maternels, Mokhtar et Yamina, qui ont toujours souhaité que je réussisse dans mes études.

A ma défunte grand-mère, Fatma.

Imane

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier monsieur Ait Djida Mohand Amokrane, mon directeur de thèse, d'avoir accepté de diriger cette recherche. Le soutien qu'il m'a manifesté tout au long de la réalisation de ce travail doctoral ainsi que ses précieux conseils m'ont permis d'aller au bout de cette recherche.

Mes remerciements vont également à mon père Hassane. Ses conseils avisés et ses remarques ont fortement éclairé ma pensée quant à la démarche à suivre. Aussi, voudrai-je exprimer toute ma reconnaissance à Monsieur Lahmar Abd El Madjid qui m'a facilité l'accès aux ouvrages théoriques que je n'avais pas trouvés.

Au plan personnel, je tiens à remercier mon mari, Noureddine, pour son soutien et sa compréhension dans les moments difficiles.

Merci également à ma sœur Amina et à mes frères, Mehdi, Abderrahmane, et Rédha.

Enfin, je ne remercierai jamais assez mon fils Abd Eldjalil qui depuis sa naissance, tâche à être sage et obéissant pour permettre à sa maman d'achever sa recherche.

RÉSUMÉ

Ce travail s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit. Il porte, plus précisément, sur les difficultés que rencontrent les élèves de 4^{ème} année moyenne dans la construction du sens des textes. Notre objectif est, en effet, de voir à quoi sont dues ces difficultés pour y proposer d'éventuelles solutions.

La fluidité en lecture, les processus mis en œuvre lors de la compréhension ainsi que les pratiques de classe en rapport avec l'enseignement des stratégies feront l'objet de la présente recherche. Pour ce faire, il sera procédé, dans un premier temps, à l'analyse de la rapidité et de l'exactitude de lecture des élèves de 4^{ème} A.M. ainsi que les répercussions de cette lecture sur la compréhension. Puis suivra, dans un second temps, un examen des réponses des élèves à un test de compréhension en vue de déterminer les processus qui leur posent le plus problème. Enfin, cette recherche se clôtura par l'observation des pratiques de classe concernant la séance de compréhension de l'écrit.

Mots-clés : lecture, compréhension, fluidité, stratégies de lecture, pratiques de classe.

Abstract

This work is in the field of written teaching. More specifically, it deals with the difficulties encountered by 4th middle school students in constructing the meaning of texts. Our objective is, in fact, to see what these difficulties are due to in order to propose possible solutions. Fluency in reading, processes implemented during comprehension, and classroom practices related to the teaching of strategies will be the focus of this research. To do this, we will first analyze the speed and accuracy of reading of 4th middle school students as well as the impact of this reading on comprehension. Then, we will analyze, in a second step, the students' responses to a comprehension test in order to determine the processes that pose the most problems for them. Finally, we will conclude with an analysis of class practices regarding the reading comprehension session.

Key words: reading, comprehension, fluency, reading strategies, class practices.

هذا العمل يندرج في مجال تعليمية الكتابة. وهو يتناول على وجه التحديد الصعوبات التي يواجهها تلاميذ السنة الرابعة متوسط في بناء معنى النصوص. ان هدفنا يتمثل في التعرف على الأسباب التي أدت إلى هاته الصعوبات بهدف ايجاد الحلول الممكنة.

سيتمحور بحثنا في دراسة سلاسة القراءة وعمليات الفهم والممارسات البيداغوجية ذات الصلة بتعليم الاستراتيجيات. وللقيام بذلك سنقوم أولا بتحليل سرعة ودقة القراءة لتلاميذ السنة الرابعة وأيضا تأثير هذه القراءة على الفهم. ثم نقوم في مرحلة ثانية بتحليل إجابات التلاميذ لاختبار فهم لتحديد العمليات التي تشكل صعوبة بالنسبة لهم. وأخيرا سنختم بحثنا بتحليل الممارسات البيداغوجية المتبعة في القسم والمتعلقة بدرس فهم المكتوب.

الكلمات المفتاحية: القراءة، الفهم، سلاسة القراءة، استراتيجيات القراءة، الممارسات البيداغوجية.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACES.....	2
REMERCIEMENTS.....	3
RÉSUMÉ	4
TABLE DES MATIÈRES.....	7
LISTE DES FIGURES.....	11
LISTE DES TABLEAUX.....	12
INTRODUCTION GÉNÉRALE	13

Partie théorique

Chapitre I

La fluidité : une composante essentielle de la compréhension en lecture

Introduction.....	21
1.1. Enseignement de la lecture : débat autour de la méthode à suivre	21
1.2. Historique de la fluidité.....	27
1.3. Fluidité en lecture	31
1.3.1. Définition de la fluidité.....	31
1.3.2. Les deux voies de la lecture	33
1.3.2.1. La voie directe.....	33
1.3.2.2. La voie indirecte	34
1.3.3. Les composantes de la fluidité	35
1.3.3.1. L'exactitude de l'identification des mots.....	36
1.3.3.2. L'automatisme de la reconnaissance des mots.....	39
1.3.3.3. La prosodie.....	41
1.3.4. Les pratiques d'enseignement qui favorisent le développement de la fluidité.....	44
1.3.4.1. La lecture à voix haute.....	45
1.3.4.2. La lecture répétée.....	47
1.3.4.3. Le théâtre des lecteurs.....	48
Conclusion.....	50

Chapitre II

La compréhension but ultime de la lecture

Introduction.....	51
2.1. La lecture	51
2.2. La compréhension	53
2.2.1. Qu'est-ce que comprendre ?.....	54
2.2.2. Les trois générations de recherche en compréhension de textes.....	57
2.2.2.1. Modèles de la première génération	57
2.2.2.2. Modèles de la deuxième génération.....	58
2.2.2.3. Modèles de la troisième génération	60
2.2.3. L'évolution de la conception de la compréhension en lecture	60
2.2.3.1. Modèle interactif de Giasson : Interaction lecteur, texte, contexte.....	60
2.2.3.2. Le modèle interactif étendu de Snow	68
2.2.4. Les niveaux de compréhension.....	70
2.2.5. Modèles de compréhension en lecture.....	70
2.2.6. Les habiletés du lecteur	72
Conclusion	85

Chapitre III Enseignement des stratégies de lecture

Introduction	86
3.1.La lecture dans les différentes approches de l'enseignement du FLE	86
3.2.Les modèles interactifs de lecture en F.L.E.....	88
3.2.1. L'approche globale des textes.....	90
3.2.2. La lecture interactive.....	89
3.3.Les types de lecture.....	91
3.4. Les étapes du processus de lecture.....	92
3.4.1. La prélecture.....	93
3.4.2. La lecture.....	93
3.4.3. La postlecture.....	93
3.5. Stratégie.....	93
3.5.1. Stratégie, processus.....	94
3.5.2. Les stratégies d'apprentissage.....	95
3.5.2.1. Classification des stratégies d'apprentissage.....	97
3.5.3. Stratégies de lecture	99
3.5.4. L'enseignement des stratégies de lecture	100
3.5.4.1. L'enseignement efficace	100
3.5.4.2. L'enseignement explicite.....	101
3.5.4.2.1. L'enseignement explicite de la compréhension de l'écrit.....	104
3.6. Quelles stratégies enseignées.....	107
3.6.1. Stratégies à mobiliser avant la lecture (pré-lecture).....	107
3.6.2. Stratégies à mobiliser pendant la lecture	110
3.6.3. Stratégies à mobiliser après la lecture.....	115
Conclusion	116

Cadre pratique

Chapitre I Cadre méthodologique

Introduction	118
1.1.L'approche retenue.....	118
1.2.La collecte des données.....	119
1.2.1. Le rendement en lecture.....	120
1.2.2. Rendement en fluidité.....	120
1.2.3. Rendement en compréhension.....	122
1.2.4. Pratiques d'enseignement.....	124
1.3.Les biais.....	124
1.4.Les participants.....	126
1.4.1. Les enseignants	126
1.4.2. Les élèves.....	126
1.5.Le choix du texte.....	127
1.6.Observation directe et non-participante de la leçon.....	130
1.7.Journal de bord.....	131
1.8.Codification.....	132
1.9.La transcription.....	132
Conclusion	133

Chapitre II

L'analyse des données relatives à la fluidité en lecture

Introduction.....	134
2.1. Préliminaires	135
2.2. Présentation et discussion des résultats.	136
2.2.1. Sous-groupe très faibles lecteurs.	139
2.2.1.1. Analyse de la fluidité	139
2.2.1.2. Analyse de l'exactitude	142
2.2.1.3. Etude de portraits.....	143
2.2.2. Sous-groupe faibles lecteurs.....	145
2.2.2.1. Analyse de la fluidité.....	145
2.2.2.2. Analyse de l'exactitude.	148
2.2.2.3. Etude de portraits.....	149
2.2.3. Sous-groupe moyens lecteurs.....	150
2.2.3.1. Analyse fluidité	150
2.2.3.2. Analyse de l'exactitude	151
2.2.3.3. Etude de portraits	151
2.2.4. Sous-groupe lecteurs forts	153
2.2.4.1. Analyse de la fluidité	153
2.2.4.2. Analyse de l'exactitude	153
2.2.4.3. Etude de portraits	154
2.2.5. Sous-groupe lecteurs très fort	155
2.2.5.1. Analyse de la fluidité	155
2.2.5.2. Analyse de l'exactitude	157
Conclusion	157

CHAPITRE III

Analyse des résultats au test de compréhension

Introduction	158
3.1. Test de compréhension	158
3.2. Analyse quantitative globale.....	159
3.3. Analyse qualitative	161
3.3.1. Question 1.....	161
3.3.2. Question 2.....	163
3.3.3. Question 3.....	165
3.3.4. Question 4.....	166
3.3.5. Question 5.....	168
3.3.6. Question 6.....	171
3.3.7. Question 7.....	174
3.3.8. Question 8.....	176
3.3.9. Question 9.....	178
3.3.10. Question 10.....	180
3.3.11. Question 11.....	183
3.3.12. Question 12	186
Conclusion	188

Chapitre IV
Analyse des pratiques

Introduction.....	189
4.1.Analyse des pratiques de l'Ens1.....	189
4.1.1. Présentation de la séance	189
4.1.2. Analyse des objectifs	190
4.1.3. Déroulement de la leçon	191
4.2.Analyse des pratiques de l'Ens2.....	198
4.2.1. Présentation de la séance	198
4.2.2. Analyse des objectifs	198
4.2.3. Déroulement de la leçon	200
4.3.Analyse des pratiques de l'Ens3	209
4.3.1. Présentation de la séance	209
4.3.2. Analyse des objectifs	209
4.3.3. Déroulement de la leçon	210
4.4.Analyse des pratiques de l'Ens4	217
4.4.1. Présentation de la séance	217
4.4.2. Analyse des objectifs	217
4.4.3. Déroulement de la leçon	218
Conclusion	222
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	224
BIBLIOGRAPHIE	231
ANNEXES	234

LISTE DES FIGURES

Partie théorique

Figure 2.1 : les niveaux de traitement dans le modèle de compréhension de Kintsch.....	58
Figure 2.2 : Modèle contemporain de compréhension en lecture.....	61
Figure 2.3 : Les composantes de la variable lecteur.	62
Figure 2.4 : les processus de lecture et leurs composantes.	65
Figure 2.5 : Dimension de l'étude de la variable texte.....	66
Figure 2.6 : Le modèle interactif étendu de Snow	69
Figure 2.7 : la relation de référence.	76
Figure 2.8 : Échelle des inférences de Cunningham	79
Figure 3.1 : L'enseignement stratégique et explicite.....	103
Figure 3.2 : Types de connaissances et enseignement explicite.....	107

Partie pratique

Figure 3.1 : Taux de réussite au test de compréhension.....	160
---	-----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 : Les barèmes pour déterminer les niveaux de lecture.....	37
Tableau 1.2 : Codification des méprises selon Giasson	38
Tableau 1.3 : Les types de lecture orale	41
Tableau 1.4 : Expression niveaux de fluidité en lecture.....	44
Tableau 2.1 : classification des référents.	76
Tableau 3.1 : Exemple de stratégies de lecture.....	99
Tableau 3.2 : enseignement explicite et types de connaissances.....	106

Partie pratique

Tableau 2.1 : Répartition des élèves en difficulté de lecture.....	139
Tableau 2.2 : Fluidité sous-groupe très faibles lecteurs	140
Tableau 2.3 : Exactitude sous-groupe très faibles lecteurs	143
Tableau 2.4 : Fluidité sous-groupe faibles lecteurs	146
Tableau 2.5 : Exactitude sous-groupe faibles lecteurs	148
Tableau 2.6 : Fluidité sous-groupe moyens lecteurs	150
Tableau 2.7 : Exactitude sous-groupe lecteurs moyens	151
Tableau 2.8 : Fluidité sous-groupe lecteurs forts	153
Tableau 2.9 : Exactitude sous-groupe lecteurs forts	154
Tableau 2.10 : Fluidité sous-groupe très fort lecteur	156
Tableau 2.11 : Exactitude : sous-groupe très fort lecteur	157
Tableau 3.1 : Taux de réussite au test de compréhension.	159

INTRODUCTION GENERALE

Apprendre une langue étrangère passe, en contexte scolaire, par l'apprentissage de la lecture. Se perfectionner dans cette langue étrangère ne peut, toutefois, se suffire de la seule lecture : celle-ci doit être accompagnée de la compréhension. Car c'est par l'entremise du processus de compréhension qu'il est donné, d'une part, sens aux nouvelles connaissances et qu'il est ce faisant, d'autre part, rendu possible leur intégration aux anciennes connaissances. Le traitement des nouvelles connaissances ne peut dès lors faire l'impasse sur la compréhension vu que sans son implication celles-ci ne feraient que glisser à la surface des élèves et se verraient, par conséquent, les chances de leur viabilité sévèrement compromises. La compréhension tient lieu, en effet, d'interface ; c'est par son intermédiaire que les nouvelles connaissances sont intégrées, lors de la lecture, aux connaissances antérieures et qu'il est procédé, au fur et à mesure, à la construction du sens.

La compréhension doit être ainsi le but ultime de tout acte de lecture. Ouzoulias (1996) note à ce propos que « lire, c'est comprendre ». Lire et comprendre sont donc intimement liés ; une intimité qui rend nul, d'ailleurs, tout acte de lecture mené sans qu'il ne soit sous-tendu d'une intention de comprendre. La nouvelle orientation de la recherche semble défendre, aujourd'hui, l'idée que si, devant un texte, la compréhension n'est pas visée, il n'y a pas de lecture. Il est davantage question, actuellement, du fait des grandes évolutions des conceptions relatives à l'acte de lire, de lecture compréhension que de lecture. Ainsi la lecture est présentée par Gough et Juel (1989) comme le résultat de l'action simultanée de la compréhension et de la reconnaissance des mots. Il est vrai que les conceptions de la lecture ont connu, ces dernières vingt années, de grandes évolutions : celles-ci sont en effet passées, sous l'impulsion de la psychologie cognitive, d'une conception atomistique de l'acte de lire à une conception holistique. Goodman (1971) élabore, en réaction contre les conceptions traditionnelles de la lecture, son modèle de lecture : il y manifeste sa désapprobation à l'endroit des behavioristes qui assimilent la lecture à une simple opération d'appariement de lettres à des sons et de reconnaissance et d'identification des mots.

Il s'agit d'une conception réductrice, explique Goodman, de l'acte de lire : la lecture est confinée, dans cette conception, dans un enseignement des structures linguistiques lequel s'ébauche par les éléments les plus simples (la lettre) pour atteindre, graduellement, via la syllabe, le mot et la phrase, le texte. Il est reproché à cet enseignement mécanique d'être à l'origine de l'échec de l'apprentissage de la lecture car celui-ci néglige, de par sa focalisation sur les processus spécifiques d'identification des mots, les processus spécifiques à la

compréhension autonome des textes. La conception de la lecture mise en avant par Goodman est à l'opposé de celle défendue par les behavioristes. Goodman et Smith promeuvent, en référence au courant cognitiviste, une conception de la lecture qui fait la part belle au lecteur et à ses connaissances antérieures. Pour les deux psycholinguistes, la lecture ne saurait être réduite à un appariement séquentiel un à un entre des stimuli visuels et des réponses verbales (Adams, 1991:42). L'acte de lire, soutiennent Goodman et Smith, est avant tout une activité de compréhension laquelle peut, dans son déroulement, se passer du décodage séquentiel car il s'ensuit de ce dernier une surcharge de la mémoire. Aussi est-il accordé, concernant l'enseignement de la lecture, la primauté à la compréhension. Étant donné que toutes les habilités et les stratégies doivent être développées, avance Goodman, et mises au service de la compréhension dans laquelle le lecteur tient un rôle actif.

La lecture ne peut de la sorte être, dans l'approche de Goodman, limitée à la seule activité de conversion des lettres en mots ; celle-ci se déploie au moyen de l'élaboration d'hypothèses de sens en lien avec le texte lu. Ces hypothèses, momentanément admises, sont soumises à vérification par la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent le texte. Il s'ensuit de cette vérification trois possibilités. Premièrement les hypothèses sont confirmées et le lecteur procède par-là à leur intégration dans le processus globale de compréhension. Deuxièmement les hypothèses sont infirmées et le lecteur se trouve contraint d'élaborer de nouvelles hypothèses ou de recourir à la procédure de décodage pour accéder au sens. Enfin les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, la recherche d'autres indices peut dans ce cas retarder la construction du sens ou entraîner, en définitive, l'abandon de sa construction.

L'approche globale fait, à son tour, l'objet de critiques ; il lui est reproché de s'être intéressée exclusivement à la compréhension, fait dont a résulté une fragilisation des habiletés de décodage. Devant cette fragilisation, des voix se sont élevées, à travers un manifeste intitulé « A Nation at risk » (1983), requérant un retour aux bases (return to basics). Le rapport Anderson et al, venant apaiser les doutes du « A Nation at risk », s'est longuement attardé sur l'importance du décodage et s'est montré favorable, pour la première fois, à l'idée de l'automatisation des processus d'identification en vue d'assurer une lecture fluide. Cette reconnaissance instantanée des mots est mise au service de la compréhension : les ressources cognitives, délestées de l'activité de déchiffrage, permettent au lecteur de porter une attention consciente sur le sens du texte. Il est ainsi procédé à un ajustement de l'enseignement de la lecture ; celui-ci est d'ores fondé sur une contribution équilibrée des

deux composantes de la lecture, en l'occurrence le décodage et la compréhension. Les deux voies d'accès au sens ne sont en effet plus considérées comme antinomiques mais comme complémentaires. La recherche semble, aujourd'hui, en dépit des guerres de la lecture ou « reading wars » (Kim cité par Boisvert, 2018:127), incliner en faveur d'une approche équilibrée. Cette approche tend à neutraliser voire dépasser cette opposition simpliste entre l'enseignement du code ou l'enseignement de la compréhension : l'enseignement du décodage est ainsi mis au service de la compréhension.

Les avancées théoriques en rapport avec l'enseignement de la lecture, et notamment l'approche équilibrée, sont censées assister les élèves dans la construction de leurs compétences en lecture. Or il nous a été donné de constater, depuis notre recrutement en tant qu'enseignant au cycle moyen, que les élèves se confrontaient à des difficultés en lecture compréhension. Une grande part de ces élèves ne parvenait pas, et ce malgré les efforts fournis, à accéder au sens. Par découragement, ces élèves en difficulté finissent, à court terme, par se désintéresser de l'apprentissage du français et, à long terme, par rejeter ouvertement cette langue. La dimension affective tient un rôle aussi important que les ressources cognitives dans tout apprentissage, et particulièrement dans celui de la lecture. Giasson note à ce propos que l'intérêt des faibles lecteurs pour la lecture est habituellement fragile (Giasson, 2003). Une fragilité dont l'origine tient essentiellement aux échecs cumulés par l'élève lors de ses expériences avec la lecture. Les différentes cohortes d'élèves des classes de 4^{ème} année dont nous avons eu la charge, durant quatre années de suite, présentaient, pour une grande partie d'entre eux, certaines caractéristiques des faibles lecteurs : un intérêt réduit pour la lecture et un accès limité au sens du texte.

Nous sommes venue ainsi à nous intéresser à ces élèves qui, en référence au profil d'entrée en lecture, sont censés être en mesure de comprendre tous les types de texte. Or ces compétences relatives à la lecture décrites par le profil d'entrée ne se retrouvent pas dans la situation de la salle de classe : la réalité de la salle de classe ne s'assortit pas avec celle indiquée par le profil d'entrée. Interpellée par ce décalage entre « l'annoncé » du profil d'entrée et le « vécu » de la salle de classe en rapport avec la compréhension en lecture, nous avons pris l'engagement de chercher les causes dont résultent les difficultés qui entravent ces élèves à accéder au sens du texte. Notre question de recherche s'annonce dès lors de la manière suivante : « A quoi sont dues les difficultés rencontrées par les élèves de 4^{ème} année moyenne dans la construction du sens des textes ? ». En d'autres termes nous cherchons à

savoir pourquoi les élèves de 4^{ème} année moyenne, présentés par le profil d'entrée comme de bons lecteurs, n'arrivent pas à construire le sens des textes. Pour apporter une réponse à notre question de recherche, nous formulons les trois hypothèses qui suivent :

Hypothèse1 : Les élèves de 4^{ème} année moyenne mettent trop de temps à déchiffrer le texte ce qui surcharge la mémoire et empêche la mise en œuvre des processus de compréhension. Nous nous proposons de voir, à travers cette hypothèse, si la lecture des élèves de notre échantillon est fluide. La compréhension nécessite l'automatisation des processus primaires de la lecture car celle-ci permet une identification des mots via la voie d'adressage et par conséquent les ressources attentionnelles du lecteur sont toutes versées dans la compréhension. La réussite de la lecture, expliquent LaBerge et Samuels (1974), exige une gestion des ressources attentionnelles- qui sont limitées- entre ces différentes composantes. Les lecteurs faibles qui passent par la stratégie du décodage graphophonémique, c'est-à-dire la voie d'assemblage, investissent une grande partie de leurs ressources attentionnelles dans le déchiffrage, cela aux dépens des processus de compréhension.

Hypothèse2 : les élèves se focalisent seulement sur la structure de surface et n'arrivent pas par conséquent à mettre en œuvre des processus de haut niveau. Nous tendons à voir par cette deuxième hypothèse si les élèves dépassent la compréhension littérale ; une compréhension lors de laquelle ces derniers procèdent à l'identification des informations, des idées ou des situations apparaissant clairement dans le texte. Comprendre un texte ce n'est pas seulement comprendre ce qui est dit, c'est surtout comprendre ce qui n'est pas dit. Comprendre ce qui n'est pas dit n'est possible que si les élèves parviennent à comprendre les rapports entre les propositions, donc les processus d'intégration en général.

Hypothèse3 : il n'y a pas d'enseignement des stratégies de lecture. La séance de compréhension de l'écrit s'apparente à une lecture-évaluation durant laquelle l'enseignant pose des questions pour contrôler la compréhension de ces élèves. Ainsi, nous supposons que si les élèves ne sont pas en mesure de construire le sens des textes c'est parce qu'ils manquent de stratégies de lecture (stratégies non enseignées). La lecture est une activité complexe et essentiellement stratégique : les élèves démunis de stratégies de lecture ne peuvent, en toute logique, prétendre à accéder au sens du texte.

Architecture de la recherche

Notre recherche est composée de trois parties : un cadre théorique et conceptuel, un cadre méthodologique et une partie pratique.

Pour le cadre théorique et conceptuel, il se structure autour de trois pôles : la fluidité, la compréhension de l'écrit, et l'enseignement des stratégies de lecture. Il a été ainsi réservé à chacun de ces trois pôles un chapitre qui lui est propre. Le premier chapitre, réservé à la fluidité, s'ouvre par le débat autour de la problématique de l'enseignement de la lecture. Opposant les tenants de l'approche syllabique et les tenants de l'approche globale, ce débat est devenu, suite à l'intrusion du politique, public. Nous avons ensuite procédé à un aperçu historique en rapport avec la genèse de la notion de fluidité. Cette chronogénèse s'est effectuée par la mise à contribution de la littérature qui s'est penchée sur la question de la fluidité. Cette même littérature a servi concurremment à la discussion de la notion de fluidité et à l'explication de ses composantes, en l'occurrence la précision, la rapidité et l'expression. Ce chapitre est clos par le passage en revue de quelques interventions pédagogiques visant l'amélioration de la fluidité.

Dans le chapitre 2, nous avons traité de la compréhension. Ce traitement s'est effectué dans le cadre de la problématique générale de la lecture. Car il est en effet communément admis, aujourd'hui, qu'il n'est pas possible de séparer la compréhension de la lecture. Après avoir distingué la lecture de la compréhension, nous sommes venue à nous intéresser aux modèles de compréhension de textes.

Le troisième chapitre est dédié aux stratégies de lecture-compréhension et de leur enseignement. Ce chapitre s'ouvre par un panorama succinct de la place de la lecture dans les différentes méthodologies de l'enseignement du français langue étrangère. Puis, il est traité de l'approche globale (Sophie Moirand, 1979) et de l'approche interactive (Francine Cicurel, 1981) et de leurs apports respectifs à l'enseignement de la lecture dans le contexte du français langue étrangère. Nous sommes passée, ensuite, aux stratégies de lecture à enseigner en référence aux trois moments de l'acte de lire, à savoir la prélecture, la lecture proprement dite et la postlecture. Nous avons procédé à une présentation des stratégies ressortissant à chacun des trois moments.

La deuxième partie de notre recherche est dédiée à notre cadre méthodologique : il sera question de la collecte des données et de l'explication des choix auxquels nous avons procédé. Concernant le choix des données à recueillir, celui-ci s'est effectué dans le sillage

de notre question de recherche. Nous avons été ainsi amenée, et ce pour identifier les difficultés qui se dressent entre les élèves et l'accès au sens du texte, à récolter des données quantitatives mais aussi des données qualitatives. Le croisement de stratégies et d'instruments relevant de la recherche quantitative et de la recherche qualitative nous plaçait de fait en nous référant à Philippe Karsenti et Savoie-Zajc, dans ce paradigme intégrateur auquel il est attribué différentes dénominations : études triangulées ou multiméthodes, ou encore méthodes mélangées (blended), intégrées, multiples ou mixtes.

Concernant la partie pratique, celle-ci est consacrée à la vérification des hypothèses sous-jacentes à notre question de recherche. Nous avons ainsi procédé dans le chapitre deux à l'analyse des données relatives à la fluidité et à l'exactitude en lecture. Par ces deux tests nous projetions de voir si les élèves maîtrisaient les processus de déchiffrage des mots. Car dans le cas où ces processus seraient défectueux, l'identification serait, d'une part, lente et laborieuse et d'autre part parsemée de méprises. Cette défaillance n'est pas pour favoriser la compréhension vu que toutes les ressources attentionnelles sont exclusivement mises au service de la reconnaissance des mots.

Dans le chapitre trois, nous nous sommes attelée à l'analyse du test de compréhension. Ce test avait été conçu dans le but de vérifier notre deuxième hypothèse laquelle consistait à voir si les élèves parvenaient à se détacher de la structure de surface du texte et étaient, par voie de conséquence, en mesure de mobiliser des processus de haut niveau. Ce test de compréhension était ainsi composé de questions qui couvrent les trois premiers processus de lecture que sont, respectivement, les microprocessus, les processus d'intégration et les macroprocessus.

Dans le chapitre quatre, nous nous sommes penchée sur l'analyse des pratiques des enseignants en rapport avec l'enseignement des stratégies de lecture-compréhension. La lecture-compréhension est une activité essentiellement stratégique : sans la maîtrise de ces stratégies, il paraît peu probable que les élèves parviennent à construire le sens des textes lus. La formation d'élève-lecteur stratégique est dévolue aux enseignants d'où notre intérêt pour les pratiques enseignants en rapport avec l'enseignement des stratégies. L'observation des enseignants s'est effectuée in situ et celle-ci s'est focalisée exclusivement au faire des enseignants c'est-à-dire les actes posés en vue d'initier les élèves aux stratégies de lecture.

PARTIE THEORIQUE

Chapitre I : La fluidité : une composante essentielle de la compréhension en lecture

Introduction

Nous allons, dans le présent chapitre, nous atteler à expliquer par le menu la notion de fluidité. Cette composante de la lecture, très longtemps négligée, a aujourd'hui les faveurs de la recherche. Le National Reading Panel en faisant de la fluidité un de ses « cinq piliers de la lecture » a donné en effet le branle à une multitude de recherches qui se sont toutes efforcées d'apporter des éclairages en rapport avec ce concept.

Nous entamerons cette explication par la problématique de l'enseignement de la lecture et les débats qu'elle suscite. Il ne s'agit plus, dans le cas de la lecture, d'un débat inhérent aux seuls spécialistes ; celui-ci s'est en effet transformé, sous l'impulsion de la démocratisation de l'enseignement, en un véritable débat public. Un débat public dans lequel la Science, tel qu'il est relevé par Frank Ramus, a le dos rond : chaque camp y recourt pour montrer le bien-fondé de sa position à l'endroit de la méthode la plus appropriée pour l'enseignement de la lecture. Méthode syllabique ou méthode globale ? Le débat s'est quelque peu dépassionné et apaisé avec l'avènement de nouvelles méthodes conciliant méthode syllabique et méthode globale. Nous passerons, ensuite, à un aperçu historique relatif à la genèse du concept de fluidité. Ce retour à la chronogénèse de la fluidité s'effectuera à grands traits, - nous ne prétendons pas à l'exhaustivité-, par la mise à contribution de la littérature qu'il lui est dédiée. Puis nous passerons en revue les différentes composantes de la fluidité. Nous traiterons ainsi tour à tour de la précision (exactitude), rapidité (vitesse) et de l'expression (prosodie). Nous clorons ce chapitre par la présentation de quelques interventions pédagogiques visant certes l'amélioration de la fluidité mais abordées dans un processus global de recherche de sens.

1.1. Enseignement de la lecture : débat autour de la méthode à suivre.

L'engagement dans la compréhension d'un texte a pour corollaire la mobilisation de la lecture. Ainsi, comprendre et lire sont deux activités intimement liées ; il est, en effet, difficile pour un lecteur de saisir le sens d'un texte sans qu'il n'en fasse la lecture. Il est toutefois important de se garder de croire que toute lecture débouche à coup sûr sur une compréhension. La maîtrise de la lecture se parfait au fur et à mesure que l'élève avance dans ses apprentissages et ceci par la rencontre avec les différents types d'écrits que l'enseignant se doit d'aménager. Chancelante et saccadée au début de l'apprentissage, la

lecture, dans le sens de décoder des lettres, gagne progressivement, au cours de l'apprentissage, en assurance et en régularité : cette évolution est liée au développement de l'automatisme de la lecture (la reconnaissance des mots s'effectue sans qu'il ne lui soit allouée de grandes ressources attentionnelles) dont l'avènement s'origine à l'engagement répété de l'élève dans des expériences de lecture en salle de classe ou/et en dehors.

Si nous appréhendons la lecture dans le sens qui lui est conféré par Ouzoulias-, cet auteur soutient que la lecture suppose la combinaison de deux types de traitement du texte, en l'occurrence celui des composantes graphiques du texte, d'une part, et celui du sens du message, d'autre part-, il est possible d'affirmer que le décodage des phrases, indépendamment de sa qualité bonne ou mauvaise, s'effectue toujours. Qu'en est-il du traitement du sens du message ? Donner sens à ce qui est écrit n'est pas inhérent à l'activité de lecture elle-même ; cette étape constitue, en effet, une condition nécessaire mais non suffisante. Aussi est-il permis d'avancer, par référence au modèle de Kintsch (1980), que la mobilisation des traitements de bas niveau (ce qui ressort à proprement parler de la lecture) ne prédispose pas le lecteur à activer, à coup sûr, les traitements de haut niveau (ce qui relève de la compréhension).

Dans son article intitulé « *Le 21ème siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ?* », Laurence Rieben considère que la distinction établie entre les processus d'identification des mots et les processus de compréhension a constitué le premier apport de la recherche sur le traitement du langage écrit. Il est à noter d'ailleurs que le *modèle simple de la lecture* de Gough (Gough et Juel 1989), pour lequel la compréhension en lecture ressort de deux composantes, en l'occurrence l'identification des mots et la compréhension du langage oral, trouve son essence dans cette distinction.

Le *modèle simple de la lecture* de Gough (Gough et Juel 1989) est sous-tendu, au regard de sa conception, par deux idées principales : la première conçoit chacune des deux composantes comme nécessaire mais aucune n'est suffisante pour permettre un accès à la compréhension alors que la seconde les appréhende comme indépendantes l'une de l'autre. Gough avance pour preuve, en vue d'expliquer cette indépendance, un épisode de la vie de John Milton : le poète anglais, se trouvant dans l'incapacité de relire les classiques latins et grecs en raison de sa cécité, s'est occupé de l'initiation de ses filles au décodage des deux

langues en question. Ces dernières, disposées de par cette initiation à lire ces classiques, oralisaient à leur père des textes qu'il était le seul en mesure de comprendre.

L'indépendance de la composante reconnaissance des mots de la composante compréhension des phrases ne fait plus actuellement l'unanimité ; celle-ci est, en effet, de plus en plus contestée. Les nouvelles recherches en rapport avec la compréhension de l'écrit penchent, aujourd'hui, davantage vers une interdépendance des deux composantes. Jocelyne Giasson constate à ce propos que la conception de la compréhension en lecture a, ces dernières années, beaucoup évolué. Une évolution qui s'est d'ailleurs répercutée, essentiellement, sur la hiérarchisation des habiletés nécessaires au processus de compréhension ; elle a en effet participé à l'émergence d'une nouvelle conception qui tranche avec celle ayant jusque-là prévalu. Celle-ci est passée, explique Giasson, d'un modèle centré sur des séries de listes séquentielles d'habiletés cognitives à un modèle plus entier et intégral des habiletés (Giasson, 1996).

Cèbe et Goigoux préconisent, en vue de mettre les élèves dans les meilleures dispositions pour la maîtrise de la compréhension de l'écrit, de recourir à un travail systématique et régulier sur le code écrit¹. Les deux auteurs mettent, toutefois, en garde contre un enseignement exclusivement axé sur l'identification des mots ; celui-ci est susceptible, il est vrai, d'aboutir à moyen et long terme au développement d'une maîtrise de la para-lecture². L'amélioration des processus de bas niveau assoit certes la para-lecture et, dans son sillage, prédispose à l'entrée à la lecture mais cette prédisposition reste conditionnée dans son effectivité au développement des processus impliqués dans la compréhension.

Il apparaît ainsi nécessaire, compte tenu de l'intime corrélation entre lecture et compréhension, que le travail sur la reconnaissance des mots, tout important qu'il soit pour les élèves accusant un retard dans le traitement des mots, *ne saurait s'effectuer aux dépens*

¹ Les recherches relatives à la reconnaissance d'un mot écrit (Plaut et coll., 1996 ; Ans et coll., 1998 ; Coltheart et coll., 2001) soutiennent qu'une telle opération est rendue possible suite à l'activation de trois types d'informations ou codes : les codes orthographique, phonologique et sémantique. Le code orthographique d'un mot comporte les lettres qui le composent et leur combinaison (t+o+u+r), le code phonologique, les phonèmes et leur combinaison (/t/ + /u/ + /r/) et le code sémantique comporte son (ou ses) sens.

² Il s'est ensuivi du large consensus dont fait l'objet l'acte de lire-, lire c'est comprendre (des textes écrits)-, note Gérard Cheveau, une distinction entre la lecture et la para-lecture. La lecture représente la quête du sens, des idées véhiculées par le texte alors que la para-lecture concerne les activités se rapportant à l'étude des lettres et des sons, à la prononciation de syllabes écrites et à la reconnaissance des mots.

du travail portant sur la compréhension » (ONL, 2000 : 307). Insistant sur cette corrélation liant l'habileté à déchiffrer des mots à la capacité à construire du sens, Sprenger-Charolles soutient que "*lire, c'est à la fois pouvoir décoder et comprendre un texte écrit*" (L. Sprenger-Charolles, 1986). Il se trouve ainsi que cette conception de l'acte de lire renvoie, d'une part, dos à dos les modèles ascendants (bottom-up) tout autant que les modèles descendants (top-down) et met à mal, d'autre part, les implications pédagogiques de l'une et de l'autre. Les tenants du modèle ascendant faisaient fond sur le traitement grapho-phonique (décodage des mots) ; celui-ci constituait, selon eux, une étape nécessaire à l'introduction à la compréhension.

Il est fait grand cas, note Gérard Cheveau, dans une position extrême de ce modèle, aux seules activités perceptivo-motrice : "*Le développement sensoriel et moteur (...) est un élément fondamental dans l'acte de lire*" (R. Cohen, 1977 :97) ; "*La lecture s'appuie principalement sur l'analyse auditive et visuelle*" (L. Lurçat, 1976 :107). Le modèle idéo-visuel qui, lui, est à l'opposé du modèle grapho-phonique, donne prédilection à la compréhension qui passe, de l'avis de ses partisans (J.Foucambert 1976) par des processus mentaux de haut niveau. Les processus de bas niveau sont ainsi relayés au second plan, voire totalement évacués ; il n'est plus question que d'opérations mentales, en vue de comprendre le texte lu, à l'instar d'émission d'hypothèses, d'anticipation de sens et de vérification des hypothèses émises. Pour ce faire, E.Charmeux et J.Foucambert préconisent, d'une part, l'abandon de la lecture à haute voix et excluent, d'autre part, et de manière absolue, le recours à la combinatoire et au déchiffrement perçus, en effet, comme des entraves à la production du sens.

L'enseignement de la lecture a beaucoup pâti de ce passage d'un extrême à un autre. Le modèle grapho-phonologique, axé sur des démarches synthétiques (qui opèrent des parties vers le tout, c'est-à-dire des signes linguistiques vers la signification des mots et des phrases) s'est polarisé sur les processus de décodage aux dépens des processus de compréhension réduisant ainsi la lecture, qui est avant tout compréhension, aux seuls déchiffrements. Alors que le modèle idéo-visuel fondé, à l'opposite du modèle grapho-phonologique, sur des démarches analytiques (qui opèrent du tout vers les parties, c'est-à-dire du sens du message écrit vers ses composantes linguistiques infra-lexicales) s'est circonscrit aux processus mentaux au détriment de l'enseignement des correspondances son/lettre et a relégué de la

sorte l'enseignement des correspondances son/lettre considérées comme obstacle à la compréhension des textes écrits. Gérard Cheveau préconise-t-il aussi un enseignement équilibré de la lecture dans le sens où ces deux composantes, le déchiffrement et la construction du sens, seront davantage considérées, l'une et l'autre, comme d'égale importance et ce faisant bénéficieront d'un même traitement.

La plupart des conceptions psychopédagogiques de la lecture, qu'elles soient conventionnelles ou innovantes, se focalisent sur un type de mécanismes au détriment des autres. Il faudrait plutôt supposer que l'habileté à déchiffrer et la capacité à faire du sens ne sont ni successives, ni indépendantes l'une de l'autre. La compréhension d'énoncés et l'identification de fragments isolés ne devraient pas être pensées en termes de causalité linéaire ou d'exclusion mais comme des activités qui se renforcent et se construisent conjointement. (Gérard Cheveau, 1990 : 35).

S'intéressant aux difficultés rencontrées par les élèves lors de la lecture, dans le sens de compréhension, l'Observatoire national de la lecture en France (ONL, 2000) conclut que celles-ci ressortaient de plusieurs causes³. Francis Grossmann (2003), abondant dans le même sens, qualifie ses causes de multifactorielles et ajoute, dans le prolongement, qu'il est nécessaire de ne mésestimer aucune. La construction du sens,- il est insisté sur le rôle actif du lecteur,- est liée à la reconnaissance de mots et/ou de traitements syntaxiques. Or il a été constaté que des lecteurs de 9 à 14 ans arrivaient à comprendre des textes présentés oralement mais éprouvaient des difficultés pour les textes écrits. Pourquoi de telles difficultés en compréhension de l'écrit ?

Les chercheurs de l'Observatoire nationale de la lecture avancent que ces difficultés sont inhérentes au code écrit : il est nécessaire que celui-ci soit, d'une part, déchiffré et que des correspondances soient, d'autre part, établies entre phonèmes et graphèmes ; deux opérations qui sont cognitivement très coûteuses. Pour qu'il y ait compréhension en lecture, il devient évident qu'il est nécessaire d'amener les apprentis-lecteurs à une automatisation progressive du décodage des mots écrits. Car si l'identification des mots n'est pas automatisée, l'apprenti-lecteur jettera l'ensemble de son attention cognitive dans le décodage et de la sorte négligera la compréhension. Francis Grossmann (2003) soutient qu'il est dommageable de faire l'impasse sur la compréhension du principe alphabétique.

³ Cette distinction centrale entre identification et compréhension permet de décrire quatre profils de lecteurs : les bons compreneurs et décodeurs, les bons compreneurs et faibles décodeurs, les faibles compreneurs et décodeurs et les faibles compreneurs et bons décodeurs.

On ne peut que marquer son accord avec l'idée que la compréhension du système alphabétique, tout comme la reconnaissance « automatique » des mots est un pré-requis pour la compréhension des textes en lecture autonome. L'usage intempestif qui a été fait, au cours des décennies 70-80, dans certains milieux pédagogiques, de principes visant à présenter l'activité du lecteur comme relevant quasi exclusivement de la validation d'hypothèses de lecture à partir d'indices graphiques a représenté une véritable régression. (Francis Grossmann, 2003 :2)

Ce dernier fait grief de ce déficit en décodage au modèle idéo-visuel ; celui-ci a fait, en accord avec ses présupposés théoriques, l'économie sur l'enseignement du système alphabétique auquel il est reproché de constituer un facteur susceptible de ralentir la compréhension. Allant dans le même sens, Roland Goigoux note, dans un article intitulé « *Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle* », que sur le plan théorique, la conception idéovisuelle a été largement remise en cause par de multiples travaux de psychologie. Ces derniers insistent tous sur le rôle irremplaçable de la découverte et de la mise en œuvre du principe alphabétique (Adam, 1990 ; Morais, 1994 ; Content, 1996 ; Sprenger-Charolles et Casalis, 1996).

L'Observatoire National de la Lecture s'est, d'ailleurs, fait l'écho de ses travaux et ce par la présentation d'une synthèse destinée aux professionnels de l'éducation (O.N.L., 1998). Comme la finalité de la lecture est,- il s'agit d'une conception largement partagée par les chercheurs,- la compréhension, expliquent Liliane Sprenger-Charolles, Danielle Béchenec et Philippe Lacert, il est indispensable que certains mécanismes, en vue de l'atteinte de cet objectif, soient développés. Or il est communément admis, à la suite des hypothèses développées par LaBerge et Samuels (1974), que la lecture est sous-tendue par deux tâches centrales dont le traitement s'effectue au moyen de ressources cognitives nécessairement limitées : la reconnaissance des mots et la compréhension. Il s'ensuit ainsi que pour disposer les élèves à accéder au sens du texte, il est impératif que les enseignants proposent des activités tendant à développer les mécanismes de reconnaissance des mots.

LaBerge et Samuels estiment, à l'inverse⁴ du modèle simple de Hoover et Gough, qu'un décodage correct n'est pas à même de permettre au lecteur de construire une représentation globale cohérente du texte. Pour que celui-ci donne sa pleine mesure, ajoutent les deux chercheurs, il est indispensable qu'il soit non seulement correct mais également rapide. Le

⁴ La plupart des études concernant le modèle simple de lecture appréhendent le décodage sous l'angle exclusif de l'identification correcte des mots ou des pseudo-mots.

décodage doit être automatique, c'est à dire correct et rapide / fluide, afin que les mots décodés restent pendant un certain temps ensemble dans la mémoire de travail et que le lecteur puisse identifier leurs relations syntaxiques et sémantiques.

Si les stratégies d'identification des mots écrits ne sont pas suffisamment rapides, les mots déjà lus disparaissent de la mémoire de travail avant que les mots suivants puissent être reconnus, ce qui entrave l'établissement des liens entre les mots et, ce faisant, la compréhension du texte dans son ensemble (Kirby, 2006).

Un déficit dans la reconnaissance des mots, dont les signes sont le plus souvent une lecture hésitante, lente et parfois erronée, constitue, de l'avis de beaucoup de chercheurs (Zorman, Lequette, Pouget, Devaux et Savin, 2008), un réel handicap à l'accès à la compréhension. Le défi auquel est appelée à répondre, aujourd'hui, l'école est de tendre à une automatisation du décodage des mots, ou à ce qui est communément appelé dans la recherche la « fluidité/fluence », de telle sorte que le lecteur alloue toute la charge cognitive, à laquelle il recourait en vue de la réussite de cette tâche, à la tâche de compréhension.

1.2.Historique de la fluidité

La fluidité ne s'est constituée en objet de recherche que tardivement ; elle avait été, en effet, qualifiée par Allington (1983) « d'objet négligé » de l'apprentissage de la lecture en Amérique. Rasinski impute le désintérêt ayant touché la fluidité (Rasinski, et coll., 2006) au fait que celle-ci n'était pas considérée comme un élément prioritaire dans l'apprentissage de la lecture. Le regain d'intérêt qui lui est actuellement témoignée n'est pas, est-il à noter, consécutif exclusivement au Rapport du National Reading Panel (NRP; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000) et ce même si ce dernier en avait fait un de ses « cinq piliers de la lecture⁵ ». Le Rapport du National Reading Panel a certes participé à asseoir la fluidité comme objet de recherche à part entière-, la méta-analyse qu'il avait menée en 2000 a abouti à l'appréhension de la fluidité comme une composante essentielle d'un enseignement efficace de la lecture-, mais il n'en demeure pas moins qu'il paraît difficile de lui imputer la paternité. Ainsi, le questionnement théorique à propos de la

⁵ Selon le rapport du National Reading Panel (NRP) (2000), il existe cinq piliers de l'enseignement de la lecture. Les cinq piliers de la lecture sont la conscience phonémique, le principe alphabétique et les correspondances graphèmes-phonèmes (CGP), la fluidité, le vocabulaire et la compréhension.

fluidité ne date pas d'hier ; celui-ci se trouve, effectivement, intimement lié à la problématique générale qui l'enserme, en l'occurrence la lecture.

Traçant la chronogénèse du concept de fluidité, Élisabeth Boily explique qu'il n'y avait, avant 1900, que quelques personnes qui savaient lire ; cet état de fait serait probablement la conséquence directe de la faible alphabétisation des populations. La lecture collective oralisée était dès lors de mise ; il incombait ainsi aux lettrés la tâche de faire la lecture aux autres en vue d'un échange d'information ou encore de divertissement. Compte tenu que la lecture à haute voix est considérée comme une activité de communication à autrui, il était dès lors porté une attention particulière dans l'enseignement de la lecture à la récitation des textes avec expressivité, rapidité et précision. Jean Hébrard explique dans son article intitulé « *Apprendre à lire à l'école en France : un siècle de recommandations officielles* » qu'il était escompté de cette lecture expressive qu'elle mette l'élève dans les dispositions les plus adéquates en vue de l'accès à la compréhension.

Il suffit que l'écolier « prouve, par sa manière de lire, qu'il comprend ce qu'il lit » pour que l'école le tienne quitte de son apprentissage de la lecture. Tout se passe comme si, par la voix autorisée de son ministre, l'institution scolaire renonçait, tout à coup, à éclairer les élèves sur le sens de ce qu'ils lisent, faisant confiance, enfin, à cette immanence de l'idée dans l'écriture. (Jean Hébrard, 1988: 123)

La lecture à haute voix est, comme finalité de l'enseignement, de plus en plus contestée ; la tendance est, en effet, plus favorable à la lecture individuelle silencieuse. La prise de recul au regard de la lecture à haute voix est liée au fait qu'il lui est, d'une part, reproché de ne pas permettre l'évaluation de la compréhension et qu'il a été, d'autre part, apporté la preuve que des élèves faisant montre d'une aisance et d'une précision en lecture à haute voix n'étaient pas en mesure de comprendre les textes qu'ils lisaient (Smith, 1934 vu dans Allington, 2009). Le passage à la lecture silencieuse se fait de plus en plus prégnant ; une prégnance dont les contours transparaissent dans la nouvelle orientation donnée à l'enseignement de la lecture : celle-ci est fondée sur la lecture silencieuse et sur la compréhension.

Les années 1900 ont constitué un véritable coup de frein à la question de la fluidité. Cette mise entre parenthèses s'explique par sa coïncidence avec la montée en puissance des thèses

béavioristes. Les présupposés théoriques sous-jacents à ce paradigme ont manifesté, dans leurs fondements, une grande frilosité, voire un rejet, de tout ce qui ressort de l'état mental et du fonctionnement intellectuel. L'Institute of health child and development (2000) constate qu'un tel contexte⁶ ne constituait pas un cadre assez propice au développement de la fluidité au regard de son caractère essentiellement cognitif.

De périphérique, la question de la fluidité est passée, avec la théorie de Laberge et Samuels (1974), à centrale. Les deux chercheurs ont contribué, à travers leur article sur l'automatisation (1974), à la pose des premiers jalons théoriques de la fluidité moderne. Les deux chercheurs postulent dans leur modèle que la lecture est, d'une part, une tâche complexe et que son effectuation nécessite, d'autre part, la mobilisation de ressources cognitives. Or de telles ressources se présentent en quantité restreinte. En effet, tout lecteur, quel qu'il soit d'ailleurs expert ou novice, dispose de capacités attentionnelles limitées, fait qui empêche de mener de pair les multiples opérations que nécessite la lecture.

Le lecteur est appelé à gérer concomitamment, au cours de la lecture, et le décodage des mots et la construction du sens. Une gestion accomplie des deux composantes est conditionnée par leurs coûts cognitifs respectifs, lesquels sont liés au degré d'automatisation des processus mentaux sous-jacents à chacune d'elle. Ainsi, si la reconnaissance des mots n'est pas suffisamment automatisée, le lecteur sera inéluctablement amené à allouer à cette composante la grande partie des ressources attentionnelles de telle sorte que la composante construction du sens se trouve complètement négligée.

Comme le lecteur est totalement absorbé par les traitements de bas-niveau (identification des mots par exemple), il n'est conséquemment pas étonnant qu'il ne soit accordé aucune attention aux traitements de haut-niveau (calcul des références pronoms ; élaboration de conclusions implicites déduites des informations explicitement fournies ; etc.). En vue de soustraire le lecteur aux pesanteurs du décodage des mots et de lui offrir ce faisant l'opportunité d'accéder au sens du texte, il n'est d'autre solution que celle d'œuvrer à rendre la reconnaissance des mots automatique dans le sens de rapide et exacte. Cette

⁶ Elisabeth Boily explique qu'en dépit de ce contexte hostile à tout ce qui se rapporte aux processus mentaux, il a été relevé les prémices d'une discussion sur le concept de fluidité en lecture. Le livre de Huey (1908/1968), qui résumait les principales conclusions des différentes recherches sur la reconnaissance de mots et le mouvement des yeux, s'en est d'ailleurs fait l'écho.

automatisation retentirait, si elle venait à être réussie, conjointement sur les deux composantes de la lecture : se délestant progressivement des efforts fournis dans le décodage des mots,- le lecteur [n'] est [plus] encore collé sur le texte pour reprendre l'expression de Chall (1996)-, le lecteur s'exonèrerait, d'une part, de la charge attentionnelle consacrée initialement à la reconnaissance des mots et la reverserait, d'autre part, dans la foulée dans la construction du sens.

Comme la lecture compréhension exige la mobilisation "simultanée" de composantes diversifiées, à un instant donné, on peut approximativement considérer que le coût cognitif des traitements est égal à la somme des coûts de chacune des composantes impliquées. Si cette somme reste inférieure à la capacité totale mobilisable par le lecteur, l'activité se déroule sans problème. En revanche, si la somme dépasse cette capacité, certains traitements se trouvent négativement affectés, sauf s'ils peuvent être différés (Carpenter, Miyake & Just, 1993 ; Just & Carpenter, 1992). (Michel Fayol, 1996 :03)

Même s'il n'est pas fourni, dans le modèle, de précisions au regard de la nature des processus cognitifs sollicités par la compréhension (d'où le nom de « modèle simple »), il n'en demeure pas moins qu'il aboutit à la conclusion que plus la lecture est rapide, plus le lecteur peut se concentrer sur le sens du texte et meilleure est sa compréhension.

Traiter de la fluidité ne saurait se faire sans référence aux travaux de Keith Stanovich. Ce chercheur s'est, en effet, illustré par la description d'un phénomène⁷ (1986) ayant fait florès dans le monde de la recherche sous l'appellation d'« effet Matthieu » Transposer à la lecture, cet effet, inspiré d'une parabole biblique⁸, illustre l'écart qui se creuse entre le bon et le mauvais lecteur moyennant la fréquentation de la lecture. Le bon lecteur lit beaucoup, consolide de plus en plus les acquis engrangés et parvient de la sorte à devenir encore plus bon. Tandis que le mauvais lecteur lit moins, voire pas du tout, fragilise durablement le peu de connaissances jusque-là glanées et se voit ainsi devenir encore plus mauvais.

Stanovich constate que la propension du bon lecteur à la fréquentation régulière des textes participe, à l'inverse du mauvais lecteur, à rendre sa lecture encore plus fluide. Insistant sur

⁷ Le terme est utilisé en premier par le sociologue américain Robert K. Merton dans un article publié en 1968. Il cherchait à montrer comment les universités et les scientifiques les plus reconnus tendaient à entretenir leur domination sur le monde de la recherche.

⁸Le principe est inspiré de la parabole des talents dans l'évangile selon Matthieu (Mt25, 29- 30) et se résume à l'enrichissement de celui qui est déjà riche et talentueux et de l'appauvrissement de celui qui est pauvre et peu talentueux.

le facteur affectif dans la lecture, Giasson (2003) parle, quant à elle, de cycle de la lecture : le lecteur en difficulté se dérobe de la fréquentation autonome des textes parce qu'il peine à reconnaître les mots, il se prive par la même du seul moyen par lequel il peut s'améliorer.

La publication du rapport de l'Institute of child health and development (2000) a constitué le point d'orgue dans l'histoire de la constitution de la fluidité en tant qu'objet de recherche. Une plus grande importance lui est, en effet, accordée dans le sillage de ce rapport. Certains chercheurs ont ainsi avancé qu'une lecture fluide constituait un pont entre le décodage des mots et la compréhension du texte (Pikulski et Chard, 2005; Rasinski et Hoffman, 2003). En accord avec ses présupposés théoriques et dont la teneur suggérait que la fluidité se développait à partir de la pratique de la lecture, l'Institute of child health and development (2000) a focalisé son analyse, dans sa méta-analyse, sur des recherches sous-jacentes à deux approches majeures de la lecture : la lecture orale guidée ou répétée et la lecture indépendante.

Des preuves substantielles attestaient de l'efficacité de la lecture orale guidée ou répétée comparativement à la lecture indépendante. La lecture orale guidée ou répétée constitue, de l'avis de beaucoup de chercheurs, l'approche la plus connue pour améliorer la fluidité (Nichols, Rupley, Rasinski, 2009) et d'ailleurs, selon Meyer et Felton (1999), ce programme est le plus documenté, le plus cité. Dans le même ordre d'idée, Therrien (2004) soutient que la lecture répétée améliore la fluidité chez les élèves en difficulté mais aussi chez les élèves qui n'auraient pas de difficultés.

1.3. Fluidité en lecture

1.3.1. Définition de la fluidité

La fluidité a mis beaucoup de temps, avons-nous vu, pour se constituer en tant qu'objet de recherche à part entière. Le concept, lui, a très vite gagné, par contre, les faveurs de la recherche. Mais qu'est-il entendu par fluidité ?

Il ressort de la revue de la littérature qu'il lui est consacré, - du moins de celle que nous avons consultée, - qu'il n'existe pas, d'une part, une seule définition de ce concept mais plusieurs. Cette diversité est en grand partie, supposons-nous, liée à l'évolution de la recherche relative à la lecture, en général, et à la fluidité, en particulier. Nous avons constaté, d'autre part, que ce concept était tantôt désigné, dans cette littérature, par la lexie « fluence », tantôt par la

lexie « fluidité ». Il est précisé par cette même littérature qu'il s'agit de deux lexies interchangeable ; il n'est dès lors pas inapproprié de recourir à l'une ou à l'autre. Comme la lexie fluence tire son origine de l'anglais fluency, nous avons donné, pour notre part, prédilection dans notre travail à fluidité. Ceci ne signifie pas toutefois qu'il ne sera pas du tout recouru à la lexie « fluence ».

Il a été relevé par M. Zorman, C. Lequette, G. Pouget, M.-F. Devaux et H. Savin, concernant la fluidité de la lecture, que celle-ci était associée, il y a une trentaine d'années, exclusivement à l'automatisation de la reconnaissance des mots. Il s'agit d'une définition, comparée à la plus récente, minimaliste. La définition actuelle de la fluidité peut être, elle, qualifiée de maximaliste : celle-ci inclut, outre l'automatisation de la reconnaissance, notent les mêmes auteurs, l'habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, l'utilisation rapide de la ponctuation, le choix des moments de pause et l'intonation pour donner tout son sens à un texte.

Cette définition maximaliste montre que la notion de fluidité est allée, au fil des débats qu'elle a suscités, en s'élargissant : elle est passée, en effet, d'une seule composante à plusieurs. Un élargissement qui a entraîné pour corollaire, lui aussi, une variété de définitions. Il s'est ensuivi de cette variété l'appréhension de la fluidité en lecture par Hudson et al. (2009) comme une construction complexe et multifactorielle dans laquelle paraissent de façon récurrente certaines notions à l'instar de la précision, l'automatisation, la prosodie, la compréhension (Kuhn et al., 2010) et la vitesse de lecture (Wolf et Katzir-Cohen, 2009)

La recension des différentes définitions de la fluidité entreprise par Kuhn, Schwanenflugel et Meisinger (2010) est venue abonder dans le sens des conclusions de Hudson. Le caractère complexe et multifactoriel de la fluidité s'est trouvé confirmé ; il s'est, en effet, dégagé de la confrontation de ces définitions quatre grands axes :

1. La fluence comme précision et automaticité de la reconnaissance des mots (NICHD, 2000).
2. *La fluence comme prosodie* : l'attention est alors portée au phrasé, à l'expressivité et à l'adhérence à la syntaxe de l'auteur (Daane, Campbell, Grigg, Goodman et Oranje, 2005).
3. La fluence comme reflet des compétences de lecture (Fuchs, Fuchs, Hosp et Jenkins, 2001).

4. La fluence comme accès à la compréhension (Alvarez-Canizo et al., 2015 ; Pikulski et Chard, 2005).

Mettant à profit ces avancées théoriques, Kuhn et al. (2010) ont soumis une définition dont le trait le plus saillant s'avère l'inclusion de l'ensemble de ces concepts : « *La fluence combine précision, automaticité et prosodie de lecture orale qui ensemble facilitent la construction du sens pour le lecteur* » (Kuhn et al., 2010 : 240). Il apparaît qu'il serait erroné, à la lumière de tous les éclairages théoriques susmentionnés, de circonscrire la fluidité à la seule et unique reconnaissance des mots. La fluidité peut être efficiente, dans le sens d'amener le lecteur au but ultime de tout lecture à savoir la compréhension, pour peu que les activités qui lui sont consacrées portent sur l'ensemble des strates de cette construction, en l'occurrence la vitesse, le rythme et l'expression de la lecture.

Or il convient de préciser que cette efficience est elle-même conditionnée par l'efficacité de l'identification des mots. Liliane Sprenger-Charolles, Danielle Béchenec, Philippe Lacert expliquent, à ce propos, que dans les modèles de lecture, comme dans ceux, d'ailleurs, en rapport avec l'écriture, il est postulé l'existence de deux types de procédures d'accès aux mots écrits. Nous allons traiter dans le point suivant les deux voies de l'identification des mots ; il s'agit, de l'avis de beaucoup de chercheurs, d'une étape déterminante dans la réussite de l'apprentissage de la lecture.

1.3.2. Les deux voies de la lecture

Les recherches qui se sont intéressées à la lecture experte se sont toutes accordées sur l'importance de l'identification des mots écrits isolés. Le modèle à deux voies de Coltheart (1978) fait, dans ce domaine, figure de référence : celui-ci a inspiré beaucoup de recherches relatives à l'identification des mots écrits chez le lecteur expert. Il est supposé dans ce modèle que le lecteur expert peut, en vue de lire un mot, recourir à deux procédures : 1) la voie directe, dite aussi orthographique, lexicale ou d'adressage et 2) la voie indirecte, dite aussi phonologique, sub-lexicale, décodage ou d'assemblage.

1.3.2.1. La voie directe

Cette procédure est appelée directe dans le sens où elle se décharge de la médiation phonologique. L'identification des mots écrits s'établit, de ce fait, moyennant l'activation directe de leurs représentations orthographiques stockées dans le lexique orthographique.

Ceci signifie que ces mots sont connus du lecteur ; une connaissance imputable à leur rencontre lors de lectures antérieures. La rencontre de ces mots imprime, et à fortiori si celle-ci est récurrente, une trace mémorielle qui tient lieu d'adresse orthographique. Ainsi, le lecteur reconnaît instantanément le mot, ou autrement dit s'exempte totalement de l'analyse de toutes les parties du mot. (Gaouette & Tardif, 1986 ; Giasson, 2003 ; Van Grunderbeeck, 1994).

Cette voie directe est, comparativement à la voie indirecte, moins coûteuse et se distingue, de surcroît, par la rapidité : ces deux caractéristiques permettent au lecteur de se concentrer plus sur la construction du sens que sur l'identification des mots. La voie d'adressage est le lot des lecteurs experts ; une expertise qui est en grande partie, faut-il le préciser, tributaire de la maîtrise de la voie d'assemblage. Le lecteur expert privilégie la voie d'adressage dans le cas des mots fréquents ou familiers, ce qui le dispense d'allouer beaucoup d'énergie et conséquemment favorise une meilleure fluidité (Jacquier-Roux *et al.*, 2005 ; Stanké, 2006)

1.3.2.2. La voie indirecte

Cette procédure est appelée voie indirecte ou d'assemblage. La caractérisation d'indirect réfère au recours, lors de cette procédure, à la médiation phonologique. Le mot écrit est soumis, à la suite d'une analyse visuelle, à un transcodage dont il s'ensuit une segmentation en graphèmes auxquels il est associé des phonèmes. Il est question, dans ce cas, d'un décodage graphophonémique.

L'assemblage renvoie, lui, à l'appariement graphèmes/phonèmes dont il résulte des sous-unités qui, une fois assemblées, aboutissent à un tout cohérent (le mot). La voie indirecte est surtout utilisée par le lecteur débutant ; celle-ci lui permet de décoder les mots réguliers qu'ils soient emmagasinés dans son lexique mentale ou non. Concernant les mots irréguliers, cette voie s'avère, par contre, inefficace : elle est, en effet, très souvent la source d'erreurs de régularisation (« sept » lu [sept]). Nombreux sont les chercheurs ayant insisté sur l'importance de la conscience phonologique. Celle-ci constitue pour Giasson (1995) et Breton (2000) une étape déterminante dans l'apprentissage de la lecture.

Pour lire, le lecteur débutant doit utiliser le code alphabétique. Mais pour utiliser le code alphabétique, il doit d'abord réaliser que les lettres représentent des sons. La discrimination des sons est donc une capacité indispensable au processus d'apprentissage de la lecture. » (Cadioux-Rivard, 1996 :15).

Ainsi, l'apprentissage de la lecture nécessite que l'élève prenne conscience que le mot oral est composé d'une suite de sons, les phonèmes, qu'il est appelé à identifier et à manipuler ; et qu'à l'écrit, un son représente une lettre ou une suite de lettres. La maîtrise de ces capacités métaphonologiques⁹, dont le développement s'effectue de façon implicite (développées automatiquement chez l'enfant lors de l'acquisition du langage) ou explicitement (développées lors de l'apprentissage de la lecture), participe dans l'automatisation du décodage et ce faisant rend graduellement la lecture moins hésitante. Cette procédure est lente et laborieuse pour le lecteur débutant ; celui-ci met en branle pour sa réalisation, en effet, la plus grande partie de ses ressources cognitives et se prive dès lors de l'accès à la compréhension. Dans la quête de la lecture, l'assemblage constitue une halte incontournable étant donné que la voie d'assemblage est la seule à être générative et à permettre l'identification de mots rencontrés pour la première fois (Alegria & Morais, 1996).

1.3.3. Les composantes de la fluidité

Nous avons vu que la fluidité est, aujourd'hui, présentée, à la suite des éclairages théoriques consécutifs, comme une construction complexe et multifactorielle. Il n'est dès lors pas étonnant que la définition relative à la fluidité présentée par Wolf et Katzir Cohen soit venue s'accorder avec ce caractère complexe et multifactoriel. Les deux chercheurs avancent, en effet, que la *lecture fluente est une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension.* (Wolf et Katzir Cohen, 2001).

Il ressort de cette définition des caractéristiques qui génèrent la fluidité : celles-ci sont primo l'exactitude de l'identification des mots, secundo l'automaticité de la reconnaissance de mots et enfin l'utilisation appropriée de la prosodie. Ces caractéristiques semblent jouir, tel qu'il transparaît de la définition proposée par Kuhn et al (2010), d'un certain unanimisme. Cette définition donne à voir, quant à sa teneur, une similarité parfaite avec celle de Wolf et Katzir Cohen. Il y est, en effet, fait explicitement mention des caractéristiques susmentionnées. La fluidité constitue, selon Kuhn et ses collaborateurs, un cadre intégrateur ; celui-ci *combine*

⁹ D'après Zorman (1999, p. 4), « la conscience phonologique (ou capacités métaphonologiques) peut être définie comme l'aptitude à percevoir et se représenter les unités de segmentation non significatives de la langue orale comme les syllabes, les rimes, les phonèmes. Les épreuves qui permettent d'évaluer les habiletés métaphonologiques peuvent consister à demander à l'enfant si deux mots riment, de prononcer ce qu'il reste du mot lorsqu'on enlève la première syllabe d'un mot bi-syllabique (enlever /tor/ de torchon, il reste /chon/), pour la conscience phonémique demander de dire ce qui reste si on enlève le premier "bruit" de "Boeuf" "oeuf" ».

précision, automaticité et prosodie de lecture orale qui ensemble facilitent la construction du sens pour le lecteur » (Kuhn et al, 2010 :240). Nous allons nous atteler, dans les paragraphes qui vont suivre, à traiter dans le détail ces trois composantes.

1.3.3.1.L'exactitude de l'identification des mots

Si l'identification des mots est effectuée de façon correcte, le lecteur se trouve par contre-coup en mesure d'investir des ressources attentionnelles dans la construction du sens. Le rôle tenu par l'exactitude dans la compréhension explique ainsi cette insistance des chercheurs sur le caractère impérieux d'un enseignement systématique de la conversion phonème/graphème. Sans reconnaissance automatique des mots, expliquent certains chercheurs (Ehri, 2005 ; Wolf, Miller et Donnelly, 2000), le lecteur se confronte à une situation de surcharge cognitive ; il lui est en effet impossible de mener de pair et le décodage des mots et la construction du sens. Le lecteur malhabile jette toutes ses ressources dans le décodage négligeant de la sorte la compréhension.

Qu'est-ce que l'exactitude ? L'exactitude est définie par le Dictionnaire Actuel de l'Éducation (2005), en ces termes : «*Qualité de ce qui est exempt d'erreur. Précision très rigoureuse*» (Dictionnaire Actuel de l'Éducation, 2005 : 651). L'exactitude renvoie ainsi à cette capacité dont use un lecteur en vue de l'identification la plus correcte possible des mots. Cette capacité n'est pas, est-il à noter, l'apanage de tous les lecteurs ; elle est le lot exclusif des lecteurs habiles qui, suite à une fréquentation régulière et assidue de la lecture, sont amenés à procéder à une conversion la moins entachée de méprises des graphèmes en phonèmes. Un lecteur habile se voit, ce faisant, comptabiliser, comparativement au lecteur malhabile, un taux d'exactitude plus élevé et concomitamment un taux de méprises le plus bas (Kuhn, 2008; Torgensen, Hudson, 2006).

En 2000, le *National Reading Panel* consacre le rôle déterminant que tient l'exactitude dans le développement de la fluidité. Kuhn explique, dans la même veine, en 2008, que l'exactitude participe non seulement dans le raffermissement et la pérennisation de la fluidité mais elle constitue également un pont jeté sur la construction du sens. L'exactitude correspond, en définitive, au nombre de mots correctement lus par minute (MCLM). Le pourcentage d'exactitude s'effectue au moyen d'un décompte des mots lus correctement au regard du nombre total de mots dans le texte.

La compréhension d'un texte se trouve ainsi étroitement liée à la reconnaissance instantanée des mots. Une reconnaissance qui doit être, en outre de son caractère instantanée, dépourvue de toute méprise. Car il est, aujourd'hui, communément admis (Baker et ses collaborateurs (2008), LaBerge et Samuels (1974) et Wang, Porfeli et Aigozzine (2008)) que la compréhension en lecture est fortement corrélée à un rendement positif en lecture orale. Un lecteur en mesure de lire avec exactitude la majorité des mots qu'il a à lire se prédispose, en effet, à accéder à la compréhension du texte. Le rendement positif est, faut-il le souligner, diversement apprécié par les chercheurs. Ellery (Ellery, 2009) estime ainsi qu'une lecture aisée d'un texte suppose un décodage exact des mots à hauteur d'au moins 95%. Pour Allington (2009), il en est tout autrement car ce dernier considère, pour sa part, que 95% reste un taux trop faible pour une lecture autonome. Selon lui, un pourcentage de 98% ou 99% serait plus approprié. Pour défendre cette thèse, il utilise un exemple concret :

À quand remonte la dernière fois que vous avez lu un texte où il y avait 2 ou 3 mots sur chaque page que vous ne pouviez pas prononcer ? Gardez à l'esprit qu'il y a 200 à 300 mots sur chaque page dans la plupart des livres pour adultes, donc un taux de précision de 98% signifierait qu'il y a 4 à 6 mots sur chaque page que vous ne pouvez pas prononcer. (Ellery, V, 2009 :28)

Le calcul du pourcentage des mots correctement identifiés rend possible la détermination du niveau de lecture d'un texte : un apprenant peut ainsi être situé, tel que le montre le tableau ci-dessous, à un niveau d'autonomie, d'apprentissage ou de frustration.

Niveau	Description
Niveau d'autonomie : 96% et + de mots reconnus	Texte relativement facile pour le lecteur. Pas plus d'un mot difficile sur 20. Texte à choisir pour la lecture personnelle
Niveau d'apprentissage : De 90 à 95% de mots reconnus	Texte qui pose un défi mais qui est abordable pour le lecteur. Pas plus d'un mot difficile sur 10. Le texte est au bon niveau pour la lecture guidée.
Niveau de frustration : Moins de 90% de mots reconnus	Texte problématique pour le lecteur. Plus d'un mot difficile sur 10. Il y aurait avantage à choisir un autre texte pour l'élève

Tableau 1.1 : Les barèmes pour déterminer les niveaux de lecture (A partir de Pinnell, G. S. et I.C. Fountas (2002) *Leveled books for readers* Portsmouth, N -H : Heinemann)

Il est utile de signaler au passage qu'un résultat de 96% et plus en identification de mots se rapporte au niveau d'autonomie, de 90 % à 95 %, au niveau d'apprentissage, et de moins de 90 %, au niveau de frustration.

Concernant la notion de méprise, il est établi une nette distinction entre les méprises acceptables et celles qui ne le sont pas. Les méprises acceptables se caractérisent par le fait qu'elles n'affectent pas, d'une part, le sens d'une phrase et qu'elles sont susceptibles de se produire, d'autre part, même chez des lecteurs reconnus habiles. Les méprises inacceptables produisent, pour leur part, des altérations dans le sens de la phrase ; elles sont en conséquence à l'origine des bris de compréhension. Ce type de méprises est lié à des traitements défectueux de lecture de mots et de groupes de mots. Giasson (2003) note, à propos des méprises, l'existence d'une codification pratique car elle permet, lors de la lecture à haute voix, de repérer un élève qui se corrige automatiquement d'un autre qui nécessite l'aide d'un lecteur avancé.

Méprises	Description	Code
Substitution	L'enfant remplace un mot par un autre.	Faim Il a peur
Omission	L'enfant omet de lire un mot ou plusieurs.	Il a peur.
Insertion	L'enfant ajoute un ou plusieurs mots.	Très Il a < peur.
Mauvaise prononciation	L'enfant se méprend sur le son d'une lettre ou sur une 2 ^e partie d'un mot.	Pour Il a <u>peur</u> .
Inversion	L'enfant inverse l'ordre des mots	<u> </u> Il a peur, dit IAnne
Répétition	L'enfant relit plusieurs fois un même groupe de mot	<u>Il a peur.</u>
Autocorrection	L'enfant corrige spontanément une erreur	Pour Il a <u>peur</u> . ©
Aide de l'enseignant	L'enfant arrive à lire le mot lorsque l'enseignant le guide par des questions appropriées	Il a peurr.-A
Lecture par l'enseignant	L'enfant attend que le professeur lise le mot à sa place.	Il a peur . P

Tableau 1.2 : Codification des méprises selon Giasson (2003)

L'analyse des méprises n'est pas une pratique récente ; celle-ci existe, explique Jocelyne Giasson, depuis plus d'une quarantaine d'années. Cette pratique a fait l'objet, ajoute la chercheuse canadienne, d'une réévaluation et ce dans l'objectif d'en assouplir l'utilisation. Les premières analyses portaient, pour chacune des méprises, sur des indices syntaxiques, sémantiques et visuels. Actuellement l'analyse des méprises est orientée vers l'atteinte des objectifs suivants :

1. Vérifier si l'élève a acquis des stratégies d'autocorrection. Quel pourcentage de méprises l'élève a-t-il corrigé ? Corrige-t-il les méprises qui changent le sens de la phrase ?
2. Évaluer quelle part le lecteur débutant accorde respectivement au contexte et à l'analyse du mot en tant que moyen d'identification de mots. Plus le lecteur devient habile, moins il se fie au contexte pour identifier le mot.
3. Détecter les types de méprises qui se répètent, par exemple un élève qui prononce /an/ les verbes qui se terminent par « ent » ou un élève qui éprouve de la difficulté avec les mots polysyllabiques (Jocelyne Giasson, 2012 : 171)

1.3.3.2.L'automatisme de la reconnaissance des mots

L'automatisme sous-entend, dans le cas de la lecture, le fait qu'un lecteur parvienne à identifier correctement et de façon spontanée une grande partie des mots lus. Cette identification automatique se déroule d'une façon à la fois rapide (elle ne nécessite qu'une quantité minimale de capacité) et irrépessible (le lecteur se trouve dans l'incapacité de s'empêcher de lire les mots sur lesquels se porte son regard). L'automatisme de la reconnaissance des mots constitue les prémices d'une lecture fluide. Aussi est-il préconisé, dans l'intention d'un déchiffrement sans encombre, de multiplier l'exposition aux mots écrits. Il n'est pour lors de meilleure voie, en vue de l'automatisation de reconnaissance des mots, que celle de s'atteler au développement de la conscience phonologique eu égard au rôle déterminant qu'elle tient dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Cette habileté constitue, en effet, un préalable indispensable à la compréhension du processus d'encodage et de décodage graphophonémique par voie d'assemblage. Abondant dans le même sens Saint-Laurent & Giasson, (Saint-Laurent & Giasson 2007) expliquent que 80 à 90% des faibles lecteurs auraient des déficits en conscience phonologique.

La reconnaissance instantanée des mots engage le lecteur sur la voie d'adressage. En revanche le lecteur faible sollicite, quant à lui, la voie d'assemblage étant donné que les processus primaires de lecture, que composent la mise en correspondance graphèmes-

phonèmes, le décodage et la reconnaissance immédiate de syllabes et de mots (Chauveau & Rogovas-Chauveau 1990), demeurent encore déficitaires. Un faible lecteur lit, de ce fait, moins rapidement qu'un lecteur habile, et ce, de façon notable, (Giasson, 2003 ; Lipson & Smith, 1990 ; Morais, 1993) : l'identification des mots s'effectue laborieusement et, ce faisant, il lui est consacrée la plus grande partie des ressources cognitives. L'attention du faible lecteur est essentiellement orientée sur le décodage des mots à telle enseigne qu'il n'est fait que peu, voire pas du tout, de place à la compréhension.

L'automatisme de la reconnaissance des lettres constitue, au vu de beaucoup de recherches (ONL, 2000 ; Rupley, Willson & Nichols, 1998), un préalable indispensable à la compréhension. Ces recherches affirment, effectivement, à l'unisson que les problèmes de compréhension en lecture sont étroitement liés aux difficultés dans la maîtrise du code lui-même ; il ressort, en effet, de cette intime corrélation qu'une lecture lente et saccadée est coûteuse en ressources cognitives de telle sorte que la compréhension se trouve ralentie, voire négativement affectée. L'accès au sens d'un texte passe par le développement des capacités de reconnaissance des mots car si celles-ci venaient à être automatisées le lecteur se verrait dispensé de la charge attentionnelle qui leur était jusque-là dévolue. Il est en effet insisté, dans le modèle d'automatisation de la lecture de LaBerge et Samuels, sur les retombées positives de la reconnaissance instantanée des mots sur la compréhension. Les deux auteurs expliquent à cet effet que plus le déchiffrage s'effectue facilement plus les ressources cognitives se libèrent et sont versées au traitement des informations sémantiques.

La rapidité des élèves est mesurée par le nombre de mots lus en une minute à l'aide d'un texte comportant 100 mots au total. Car une lecture est considérée automatisée si elle se situe aux environs de 100 mots par minute ; une vitesse moindre constitue un réel handicap susceptible d'affecter négativement la compréhension (Giasson, 2003 ; NRC, 1998). Giasson a conçu, dans l'intention de situer le développement de la fluidité d'un apprenant, une échelle par référence à la lecture par groupe de mots. Il est ainsi distingué, tel qu'il est illustré par le tableau infra, différents types de lectures dont la gradation va de lecture sous-syllabique à lecture interprétative.

Types de lecture orale	Caractéristiques
Lecture sous-syllabique	L'élève Identifie chaque graphème pour lire une syllabe.
Lecture syllabique	L'élève déchiffre syllabe par syllabe.
Lecture hésitante	L'élève lit mot après mot ; sa parole accompagne exactement le mouvement de ses yeux.
Lecture hésitante courante	L'élève lit par groupes de mots, mais ceux-ci ne respectent pas toujours le sens de la phrase.
Lecture courante	L'élève lit sans hésitation par groupes de mots et s'arrête aux signes de ponctuation. On trouve une émission intonative de base dans la lecture courante, mais celle-ci reste assez monocorde.
Lecture expressive	L'élève lit couramment en mettant le ton, de telle sorte que sa lecture ressemble au langage oral. Il regroupe les mots en unités syntaxiques, fait un usage rapide de la ponctuation, choisit les moments de pause et a la bonne intonation. Ses yeux ont de l'avance sur ce qu'il lit. La lecture expressive se distingue cependant de la véritable lecture Interprétative.
Lecture Interprétative	L'élève fait un travail d'interprétation du texte à l'intention d'un auditoire. La lecture interprétative suppose une préparation approfondie et une appropriation précise du texte qui rendent possibles des choix d'interprétation (accents d'insistance, variations rythmiques et jeu sur les Intensités). La lecture interprétative demande toujours une préparation préalable.

Tableau 1.3 : Les types de lecture orale Giasson, 2012 : 218.

1.3.3.3. La prosodie

Nous avons expliqué précédemment que la fluidité était, il y a une trentaine d'années, évaluée exclusivement sous l'unique paramètre de la reconnaissance des mots. Il n'est fait, en effet, dans le modèle simple de Gough et Tunner (1986), tel qu'il a été souligné par Kuhn et Stahl (2003), aucune place au respect la prosodie. Il est ainsi loisible d'affirmer, par

référence au modèle simple, qu'un lecteur s'acquittant rapidement de la lecture d'un texte voit ses chances d'accès au sens sensiblement accrues. Les éléments prosodiques paraissent conséquemment accessoires ; elles ne constituent aucunement une entrave à la compréhension. Il n'est dès lors pas étonnant qu'il soit fait peu de cas de la prosodie dans l'enseignement d'une langue étrangère ; elle continue à y occuper, notent Charlotte Alazard, Corine Astésano, Michel Billières & Robert Espesser, la portion congrue aussi bien dans la théorie didactique que dans les pratiques de classe. Un tel désintérêt s'explique, ajoutent ces chercheurs, par le fait que certains phonéticiens didacticiens avaient soutenu, dans les années 80, qu'un contact répété avec la langue cible suffisait pour la maîtrise de la prosodie.

Cette thèse est actuellement vivement contredite ; il ressort en effet des recherches en rapport avec la prosodie que cette dernière tient, d'une part, un rôle déterminant dans le processus de compréhension et qu'elle doit subséquemment faire l'objet, d'autre part d'un enseignement spécifique (Mathson, Allington et Solic, 2006 ; Khun, 2009). Lire en respectant la prosodie constitue le signe, selon Torgensen et Hudson, que le lecteur construit activement le sens du message lu (Torgensen et Hudson, 2006). Il est à préciser que cette construction active ne porte pas uniquement sur l'expressivité mais elle se préoccupe également de démêler l'expression. Hesling explique que la parole est porteuse d'un double message ; il distingue ainsi l'expression de l'expressivité. L'expression renvoie aux modalités verbales (lexique, syntaxe : la dimension linguistique du discours) et l'expressivité réfère au domaine paralinguistique, en l'occurrence la kinésie (ou langage corporel) et la prosodie renvoyant aux émotions et aux états d'esprit du locuteur. Ce « double codage » d'information, pensons-nous, n'est pas l'apanage exclusif du code oral ; il concerne également le code écrit.

Le lecteur est appelé à reconnaître non seulement les mots correctement et instantanément mais également à respecter la prosodie c'est-à-dire le rythme et l'intonation du texte (National Reading Panel, 2000). Il est à préciser que la représentation des éléments prosodiques, concernant le code écrit, est le plus souvent à la charge de signes de ponctuation. Ces derniers assument, selon la littérature qui leur est consacrée, trois grandes fonctions¹⁰ dont la plus ancienne consiste dans la fonction prosodique. Des recherches ont

¹⁰ Concernant les fonctions de la ponctuation, il n'existe pas de véritable consensus dans la littérature. On remarque tout de même que la liste de ses fonctions a évolué : les premiers travaux sur la ponctuation lui

été menées dans l'intention de mettre en lumière les relations entre prosodie et compréhension en lecture. Celles-ci ne sont malheureusement pas, note Marie-Soleil Arcand, très nombreuses. Répondant à la question des relations unissant la prosodie à la compréhension en lecture, Schwanenflugel, P. J. et al. ont abouti aux conclusions suivantes :

- le lecteur en mesure de décoder automatiquement parvient à libérer de l'attention qu'il investit dans l'adoption d'une bonne prosodie lors de la lecture ;
- la prosodie n'affecte pas grandement la compréhension en lecture.

Il ressort de cette étude que la lecture prosodique constitue essentiellement le signe d'une lecture automatisée.

Dans leur méga-analyse Kuhn et Stahl (2003) se sont intéressés aux études ayant porté sur le lien entre l'enseignement de la fluidité et la compréhension. Les deux chercheurs ont relevé qu'il procédait du recours à la lecture répétée,- il s'agit d'une lecture se fondant sur la mobilisation des processus d'apprentissage par auto-régulation (essai-erreur),- ou de la lecture assistée,- c'est une lecture faisant appel au feed-back par un tiers-, une amélioration en exactitude et en compréhension. Interpellés par ces résultats, Kuhn et Stahl ont entrepris de savoir si l'amélioration de la compréhension est la conséquence directe de l'amélioration de la reconnaissance des mots ou si elle était le fait d'une cause plus spécifique.

Passant en revue les études faisant état d'une amélioration de la lecture ; ils aboutissent à la conclusion suivante : l'amélioration de la compréhension n'est pas le fait exclusif de l'automatisation et l'exactitude en lecture ; elle est liée à la lecture prosodique qui en est une condition nécessaire au-delà du décodage automatique des mots individuels en vue de permettre une bonne compréhension. Il a été en effet démontré qu'il y a une forte corrélation entre une bonne prosodie lors d'une lecture fluide à voix haute et une bonne compréhension lors d'une lecture silencieuse (Daane, Campbell, Grigg, Goodman et Oranje, 2005 ; Pinnell et *al.*, 1995 cités dans Young et Rasinski, 2009).

attribuaient essentiellement la fonction prosodique (correspondance avec l'oral). Désormais, la ponctuation s'inscrit davantage dans un rôle syntaxique et sémantique (Rault; 2014).

Niveau 1 : lit principalement mot par mot, occasionnellement 2 ou 3 mots. Donne une lecture sans expression, ni intonation. Lecture laborieuse et difficile.

Niveau 2 : lit principalement 2 mots à la fois, occasionnellement 3 ou 4 mots. La lecture par groupes de mots est déficiente. Peu ou pas d'intonation et d'expression.

Niveau 3 : lit principalement 3 ou 4 mots et parfois plus. Ici dans la plupart des phrases la syntaxe est adéquate. Des bouts de texte sont lus avec expression et intonation.

Niveau 4 : lit de façon fonctionnelle par groupe de mots, à l'occasion, il commet certaines méprises, mais la structure est préservée. La majorité du texte est lu avec expression et intonation. On sent clairement une certaine aisance.

Tableau 1.4 : Expression niveaux de fluidité en lecture.

Source: NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) 1995 dans Rasinski, 2010.

1.3.4. Les pratiques d'enseignement qui favorisent le développement de la fluidité

Nous avons vu précédemment qu'un lecteur en butte avec la reconnaissance des mots ne peut en aucune façon aspirer à accéder au sens du texte. La compréhension, but ultime de la lecture, est dès lors vouée à rester au-dessus de sa portée, et ce tant qu'il ne se sera pas engagé dans l'amélioration de sa fluidité en lecture. La fluidité et la compréhension sont intimement liées car sans le développement de la première l'avènement de la seconde reste improbable, voire impossible. Dans *The Literacy Dictionary : The vocabulary of Reading and Writing* de la International Reading Association (IRA), il est procédé au réajustement de cette relation unissant compréhension et fluidité. Il ne s'agit plus, à la lecture de la définition de la fluidité proposée par (IRA) et dont la teneur est ainsi énoncée : «*freedom from word identification problems that might hinder comprehension*» (Barris & Bodes, 1995), d'une relation de dépendance mais davantage d'une relation d'intégration. Ce réajustement est salué par Samuels (2002) car il appréhende désormais, d'une part, la compréhension comme un aspect de la fluidité et il participe conséquemment, d'autre part, à donner davantage de relief à la question de la fluidité dans le domaine de la lecture. Contrairement aux conceptions¹¹ des partenaires de l'acte éducatif, la fluidité ne constitue pas, en soi, une finalité de la lecture ; aussi son enseignement ne peut-il se concevoir en

¹¹ La finalité des interventions en fluidité consiste, pensent les élèves, en la concrétisation d'un seul objectif, en l'occurrence celui de les amener à lire le plus rapidement possible (Rasinski et Young, 2009).

dehors du cadre de la préparation, par l'automatisation de la reconnaissance des mots, à la compréhension des textes lus.

Comme la fluidité est à l'interface de la reconnaissance des mots et de la compréhension, il n'est somme toute pas étonnant qu'une attention particulière lui soit portée. De nombreux programmes ont, en effet, été développés et testés, particulièrement en contexte nord-américain, dans l'intention de pallier les difficultés en rapport avec la fluidité et donc avec la compréhension. Il est vrai que les interventions en fluidité divergent d'un programme à un autre mais ils partagent cependant tous un même objectif, en l'occurrence celui d'œuvrer à libérer les lecteurs faibles d'une lecture lente et saccadée, synonyme d'une compréhension entravée. Ces interventions en fluidité portent dans leur ensemble sur la vitesse, l'exactitude et certaines fois la prosodie.

Il est attendu de ces interventions qu'elles participent dans l'amélioration de l'automatisme de la reconnaissance des mots laquelle retentirait, par contrecoup, favorablement sur le processus de construction de sens. Hoffman (2003) met en garde contre la focalisation exclusive sur ces composantes observables de la fluidité car celles-ci s'avèreraient, selon lui, à elles-seules incapables de produire les effets escomptés sur la compréhension. Une intervention de qualité en lecture ne serait envisageable, ajoute Hofman, que dans le cas où elle inclurait la compréhension et la construction du sens (Hoffman, 2003). Une grande partie de ces interventions recourent, en vue de soustraire l'élève à une lecture mot à mot, à la lecture à haute voix et à la lecture guidée répétée, pratiques dont tirent profit, au regard de la fluidité, tous les élèves, a fortiori les plus faibles d'entre eux (NICHHD, 2000, 3-3). Il est recommandé d'utiliser ces interventions en alternance et ce dans le but de parer aux effets pernicieux de la routine sur la motivation. Nous avons choisi de présenter, dans ce qui va suivre, trois modèles d'intervention. Notre choix s'est porté, est-il à préciser, sur celles qui sont les plus documentées.

1.3.4.1. La lecture à voix haute

Il ressort de la consultation de la littérature traitant de la question de la lecture à haute voix qu'il est prêté à cette notion des dénominations différentes : lecture orale (Vincent 2006), lecture oralisée (Ronveaux et alii 2014), lecture à d'autres (Dolz et alii 1996) ou encore lecture offerte (Dupire 2014). Il est, de plus, donné prédilection à la lecture à haute voix, note cette littérature, dans les différentes interventions visant l'amélioration de la fluidité.

Mais il y a lieu de relever cependant une nette dissonance entre les pratiques prescrites (celles recommandées par les interventions) et les pratiques réelles (celles mobilisées par les enseignants en situation de classe) ; il n'est, en effet, imparti que peu de temps à cet aspect de la lecture et il est, de surcroît, abordé de façon inefficace. L'enseignement de la lecture à voix haute reste englué dans des pratiques fossilisées car il demeure associé, dans l'imaginaire collectif, à un groupe classe dont les élèves sont invités par l'enseignant à lire, à tour de rôle, une portion d'un texte.

Cette façon de faire est doublement, explique Eveline Charmeux, préjudiciable : il n'est pas question, précise-t-elle, d'une lecture mais d'une oralisation (il lit ce qu'il voit) qui constitue, d'une part, un réel obstacle à la compréhension car toute l'attention est mise exclusivement au service du déchiffrement des mots et elle ne permet pas, d'autre part, l'anticipation, indispensable à la compréhension du texte. Il est, de plus, reproché à la lecture à tour de rôle d'être défavorable au développement d'une lecture fluide : le temps de lecture imparti journallement, à chaque élève, est de 2 à 3 minutes (Gambrell, 1984), ce qui n'est pas pour favoriser l'avènement d'une lecture compétente (Allington, 1983 ; Shanahan, 2007). Il est actuellement mis en avant de nouvelles pratiques passant pour prometteuses quant au développement de la lecture à voix haute. Il est dénombré, entre autres, la relecture, la lecture en écho, la lecture à l'unisson, la lecture théâtrale. Concernant la lecture en écho, l'enseignant tient lieu de modèle : il lit une partie du texte à voix haute avec intonation et expression. Une fois la lecture terminée, les élèves reprennent en chœur cette partie du texte en s'appliquant à se conformer à la lecture modèle fournie par l'enseignant. Cette stratégie profite aux élèves, et particulièrement les malhabiles d'entre eux, car elle met à leur disposition un modèle de lecteur précis et expressif (Kuhn, 2009).

La lecture à l'unisson se caractérise, quant à elle, par l'engagement et de l'enseignant et des élèves, en même temps, dans la lecture d'un texte ou d'une section d'un texte. Ce type de lecture accroît considérablement le temps de lecture des élèves et participe, ce faisant, dans l'amélioration de la fluidité. Il contribue également dans le contrebalancement du stress qui s'ensuit de la lecture chez les faibles lecteurs. Ces derniers participent sans appréhension à la lecture ; comme leurs voix se fondent dans celles du groupe classe ils lisent sans avoir peur de faire. Pour que les élèves s'imprègnent d'un modèle de lecture fluide, l'enseignant peut faire une première lecture à haute voix du texte. Il sollicite, par la suite, la participation des élèves auxquels il recommande de lire en concert avec sa lecture ou

autrement dit de se rapprocher autant que faire se peut de la lecture fluide de l'enseignant. Puis vient, en clôture de cette intervention, la pratique autonome ; les élèves lisent seuls le texte.

La lecture en dyade met en présence un lecteur expert et un lecteur malhabile. Dans le contexte scolaire, la place du lecteur expert peut être occupée par l'enseignant lui-même ou par un élève habile (habituellement d'une classe de niveau supérieur). Quant au rôle assumé par chacune des deux parties en présence, il est déterminé par le degré d'expertise en lecture :

- le lecteur compétent s'occupe, en tant que tuteur, de la médiation entre l'élève en difficulté et le texte. Il lit, en insistant sur la justesse des mots, la ponctuation et l'intonation ;
- le lecteur en difficulté lui revient, en sa qualité de tuteur, de lire le texte en s'employant à imiter la lecture du tuteur.

Le climat de travail prévalant à l'intérieur de la dyade se distingue par l'entraide : les élèves se partagent la lecture et s'aident mutuellement pour construire le sens de ce qui a été lu. La lecture en dyade présente ainsi des bénéfices pour les élèves en difficulté, qui peuvent comprendre et apprendre grâce à leurs pairs, que pour les meilleurs élèves qui adopteront une position gratifiante en aidant leurs camarades.

Le choix des textes à lire tient une place importante dans la lecture en dyade-, il est d'ailleurs laissé à l'appréciation des élèves-, car c'est, en grande partie, de ce choix que se décide l'enrôlement des élèves dans la tâche de lecture. Si les textes choisis s'avèrent en dehors de la zone proximale du tuteur il sera, en effet, très difficile pour le tuteur d'engager l'intérêt de ce dernier ainsi que son adhésion à l'activité de lecture.

1.3.4.2. **La lecture répétée**

La lecture répétée d'un texte avec rétroaction a, semble-t-il, la faveur des chercheurs quant à l'amélioration du rendement en fluidité. (Carnine *et al.* 2006 ; Chard, Vaughn & Tyler, 2002 ; Kuhn & Rasinski, 2007 ; NRP, 2000 ; Pikulski, 1994 ; Rasinski, 1990 ; Samuels, 1979 ; Weinstein & Cooke, 1992). Une faveur qui s'origine à son efficacité ; celle-ci est, en effet, documentée depuis plusieurs années (Samuels, 1979). Travailler la fluidité par l'entremise de la méthode de la « lecture répétée» (Samuels, 1979) revient à relire autant de fois qu'il

est nécessaire le même passage à haute voix jusqu'à atteindre un niveau estimé satisfaisant de fluidité. Pour plusieurs auteurs (Samuels, 1979 ; Nichols, Rupley, Rasinski, 2009) l'amélioration de la fluidité passe par l'exercice répétée comme c'est le cas pour un sportif ou un musicien. Cet exercice répété présente l'avantage de mettre les élèves, de façon récurrente, en contact avec les mêmes mots, participant de la sorte à l'automatisation de la reconnaissance des mots, sous-entendu entraîner la lecture par voie lexicale (Chard et al. 2009).

La lecture répétée améliore conjointement, constate Therrien (2004), la fluidité des élèves en difficulté et ceux ne présentant pas de difficulté reconnue ou diagnostiquée. Giasson (2005) a relevé, dans la même veine, une augmentation significative de la vitesse de lecture entre la première et la troisième lecture d'un même texte. Les enfants font moins d'erreurs et deviennent plus habiles à détecter et à corriger leurs erreurs, ils lisent avec plus de facilité et comprennent mieux le texte. L'objectif que se doit s'assigner toute lecture répétée consiste, selon une étude menée par Meyer et Felton (1999), à faire franchir l'élève trois niveaux. Au premier niveau, l'élève bute sur la reconnaissance des mots en dépit du temps raisonnable alloué. Au deuxième niveau, l'élève parvient à reconnaître le mot, mais au prix d'un effort considérable. À voix haute, la lecture est lente, émaillée d'arrêts fréquents et dépourvue d'expression. Au troisième et dernier niveau, la reconnaissance des mots s'effectue de façon spontanée et la lecture à voix haute est adéquate.

De nombreux auteurs s'entendent à dire que la lecture répétée constitue un moyen efficace pour l'amélioration de la fluidité (Chard, Vaughn & Tyler, 2002 ; Thierren, 2004 ; Giasson, 2005 ; Dubé et al., 2016; Lee & Yoon, 2017). Une efficacité qui se trouverait, d'ailleurs, sensiblement accrue si elle était associée à d'autres interventions pédagogiques (correction des erreurs, feedback sur la performance, prévisualisation des mots isolés, écoute de la lecture, interactions avec un modèle de lecture, etc.). La lecture répétée gagnerait, selon Giasson (2011), davantage en pertinence pour peu qu'elle soit objectivée. Il ne s'agit pas de lire pour lire ou, comme tendent à le croire beaucoup d'élèves, de lire pour lire rapidement mais pour réaliser un objectif précis. L'objectif peut être, à titre d'exemple, de présenter le texte devant les élèves d'une autre classe. Avec la lecture répétée, les textes de lecture vont progressivement s'allonger ; une longueur qui ne permettra pas d'ores de les mémoriser. Les élèves sont confrontés de ce fait à un travail réel de décodage. La lecture répétée permet

aussi de se familiariser avec les mots et les différentes structures de phrases qui sont rencontrées à plusieurs reprises (Lequette, Pouget & Zorman, 2008). Selon Giasson (2005), « la reconnaissance des mots n'est pas innée, elle se construit par le contact répété avec les mêmes mots au cours de lecture » (Giasson, 2005 :202).

1.3.4.3. Le théâtre des lecteurs

L'adoption du théâtre des lecteurs, dans le milieu scolaire, répondait à une double finalité. Elle permettait de contrecarrer, d'une part, cette représentation réductrice, fort répandue entre les élèves, assimilant la fluidité à une lecture rapide. Et elle participait, d'autre part, à conférer une certaine authenticité à l'exercice de la fluidité ; le théâtre des lecteurs est présenté devant un auditoire. Mais qu'est-ce au juste le théâtre des lecteurs ?

Il s'agit, tel qu'il est indiqué par son nom, d'une activité d'expression lors de laquelle un groupe d'élèves présente un texte appartenant, généralement, à la famille des écrits de dialogue, devant un auditoire. Cette présentation requiert une préparation minutieuse : le texte doit être non seulement lu et relu mais plus encore compris. Car sans cette compréhension, il est difficile à l'élève-acteur de mettre en lumière les mots. L'élève-acteur prendra, de la sorte, conscience que le message à communiquer aux spectateurs ne passe pas uniquement par les mots mais c'est surtout par l'attitude, l'intonation de la voix ...D'où l'importance de la communication non-verbale.

Il apparaît ainsi que les habiletés que tend à développer le théâtre des lecteurs ne se limitent à la fluidité ; il ambitionne, en effet, d'amener la lecture jusqu'à son point d'aboutissement, en l'occurrence la compréhension. Les différentes habiletés nécessaires pour comprendre ne sont plus ainsi ciblées de manière séparée mais le processus de compréhension est envisagé comme un tout (Giasson, 2011 : 4-5). Giasson, fervente partisane du décloisonnement des connaissances et des habiletés, défend, dans sa théorie de la compréhension, cette façon de considérer l'interaction entre ces habiletés comme essentielle à la compréhension d'un texte et a, dans la foulée, participé à la mise en circulation d'un modèle de compréhension contemporain appréhendant la lecture comme « un processus interactif » (2011 : 6-7)

Le théâtre des lecteurs se préoccupe, également, de la motivation des élèves car il est communément admis que si celle-ci venait à manquer, il se trouverait que le développement de cette lecture orale interprétative (Giasson, 2011) serait sévèrement affecté. Beaucoup de

temps est-il aussi investi dans le maintien de la motivation : le choix des textes à lire ainsi que les discussions autour de ces textes sont, généralement, laissés aux élèves. La dimension affective du lecteur, avons-nous vu précédemment, constitue un élément essentiel du processus de lecture. En effet, « *un lecteur qui s'engage émotionnellement dans la lecture d'un texte est plus actif que celui qui ne s'y engage pas avec cette optique et, à ce titre, a plus de chances de comprendre et de retenir l'information contenue dans ce texte* » (Giasson, 2011 : 144). Les bons résultats enregistrés, suite à l'adoption de la démarche théâtre des lecteurs, s'explique par le rôle actif que tient l'élève dans ladite démarche.

Conclusion

Il est aujourd'hui communément admis que la fluidité est une composante essentielle de l'enseignement de la lecture. Tel n'a pas été toujours le cas : la fluidité a été très longtemps négligé à tel enseigne que l'intérêt de la recherche, au lieu de se porter sur l'habileté à déchiffrer de façon automatisée des mots tel que préconisé par Samuels (1979), s'est focalisé sur l'habileté à bien les déchiffrer. Aujourd'hui la question de la fluidité ne fait plus débat ; celle-ci est d'ores assimilée à un élément clé à la base de l'enseignement de l'écrit. Les nombreuses recherches menées, dans l'intention d'éclairer la notion de la fluidité, se sont soldées par la détermination de ses principales composantes. Il s'agit tour à tour de l'exactitude, l'automatisme et enfin la prosodie. Chacune de ces facettes fait certes, actuellement, l'objet d'un enseignement spécifique mais en veillant toutefois à jeter des ponts avec la finalité de la lecture : la compréhension. Des interventions diverses conçues pour améliorer la fluidité se sont révélées particulièrement efficace. Une efficacité imputable au fait qu'elles s'appuient toutes sur l'activité de l'élève.

Chapitre II : La compréhension but ultime de la lecture.

Introduction

Dans le présent chapitre, nous allons traiter de la compréhension. Ce traitement se fera dans le cadre de la problématique générale de la lecture. Car il est communément admis, à la suite des récentes recherches sur la lecture, qu'il n'est pas possible d'étudier la compréhension sans référer à la lecture. La compréhension, but ultime de la lecture et l'une de ces composantes, a fait l'objet de plusieurs recherches qui se sont attelées, dans un premier temps, à rendre compte de ses différents principes et à travailler, dans un second temps, à le modéliser. Nous rapportant à l'évolution de cette recherche, notre présentation se déroulera ainsi. Celle-ci s'ouvrira par une définition de la lecture ainsi que des différentes activités qui s'y rattachent. La lecture ne se limite pas, tel que nous le verrons, au déchiffrage ; elle est, en effet, traversée par des activités connexes lesquelles lui confèrent son caractère complexe. Suivra ensuite la compréhension : nous nous consacrerons, dans un premier temps, non seulement à sa présentation mais également à l'explication des différentes compétences nécessaires à l'accès au sens du texte. Nous nous intéresserons, dans un second temps, aux modèles de compréhension dont les fondements théoriques sont d'inspiration cognitiviste.

2.1. La lecture

L'activité de lecture est une activité complexe. Elle ne consiste pas simplement à identifier et à reconnaître des suites graphiques, les mots d'un texte ou à mobiliser des connaissances phonétiques, lexico-sémantique et morphosyntaxique que nous aurions d'une langue.

L'activité de lecture nécessite la mise en marche de certaines stratégies qui permettent le traitement de l'information et la construction du sens.

De façon simplifiée, on peut dire que la lecture est aujourd'hui unanimement considérée comme une activité de traitement de l'information extrêmement complexe : elle comprend le prise de l'information par l'œil, la construction de sens à partir des informations perçues, le stockage en mémoire, l'intégration aux informations antérieures et la réaction cognitive et affective au sens construit » (George Adams et al, 1998 : 10.)

Ainsi, lire c'est en même temps :

- Prélever de l'information

Lors de l'activité de lecture l'œil est fixé sur l'information essentielle contenue dans le texte (fixation fovéale) et perçoit simultanément d'autres données (vision périphérique). La zone de vision fovéale permet le traitement et l'identification de l'information. La zone périphérique permet d'effectuer un prétraitement de l'information qui sera traité par la zone fovéale ultérieurement. Ces deux zones englobent une partie approximativement grande du texte appelée empan. Il est à noter que le traitement et l'identification des données se fait séquentiellement : la zone de texte perçue fovéalement et périphériquement (empan) se limite à plus au moins 20 caractères.

L'activité de lecture n'est pas seulement une activité visuelle. La lecture présuppose une certaine connaissance de la langue. Franck SMITH cité par Foucambert aborde ainsi cette question :

Lire met en jeu deux modes d'information, l'une qui se trouve devant le globe oculaire, sur la page imprimée, que j'appelle "information visuelle" et l'autre située derrière le globe oculaire, dans le cerveau, que j'appelle "information non visuelle". L'information non visuelle, c'est ce que nous savons déjà, sur la lecture, sur le langage, sur le monde en général » (Foucambert, 1983 :2).

- Traiter de l'information

Le traitement se fait à travers l'accès au lexique mental qui permet d'associer aux signifiants des signifiés pertinents. Le traitement consiste en la construction des hypothèses de sens à partir d'indices visuels et linguistiques ainsi qu'à repérer des informations explicites et implicites du texte en faisant des déductions et des inférences.

- Mémoriser et intégrer les informations

Lire c'est construire un sens global du texte. Cette construction nécessite l'adjonction des données retenues dans la mémoire de travail au cours de la lecture et des données déjà stockées dans la mémoire à long terme pour former un tout. Elle présuppose la sélection d'informations pertinentes, leur intégration en unités globalisantes et leur réorganisation en un ensemble d'informations cohérent et personnel. « *Lire, c'est se construire une représentation mentale personnelle d'un texte* » (George Adams et al, 1998 : 11).

- Apprécier

Consiste à réagir intellectuellement et affectivement aux représentations mentales construites lors de l'acte de lecture. Les constructivistes définissent la lecture comme étant une activité de traitement d'information dans laquelle le lecteur fait des opérations de déconstruction/reconstruction des représentations mentales. Ces opérations s'effectuent en interaction avec le texte et le contexte. Ainsi, Tardif déclare :

Dans le domaine des sciences humaines, il est extrêmement rare d'observer un consensus au regard d'un phénomène particulier. Pour ce qui est de la lecture, il existe présentement un large consensus qui est en relation directe avec le paradigme constructiviste. Elle est conçue comme une activité de traitement de l'information. Lors de la lecture, comme dans toute activité de traitement d'informations d'ailleurs, la personne doit « déliniariser » ce qui est présenté pour le transformer en une représentation mentale, en une représentation cognitive. Cette transformation correspond essentiellement à une construction de la part du lecteur, construction qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte. » (Tardif, 1994 :86)

Nous venons de voir ce qu'est la lecture. Nous avons ainsi montré que cette activité ne se résume pas au décodage simplement : celle-ci met en jeu plusieurs habiletés lesquelles, agissant de concert, participent à l'avènement de la compréhension du texte. Nous allons dans la section qui suit nous intéresser à la compréhension et aux modèles qui lui ont été consacrés.

2.2. La compréhension

Dans l'acte d'apprendre, un élève ne lit pas seulement pour lire mais il lit pour apprendre. Cet apprentissage nécessite la compréhension¹² des textes lus et étudiés.

La compréhension est « *l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur ou d'un message écrit par un locuteur. Cette opération nécessite la connaissance du code oral ou écrit d'une langue et s'inscrit dans un projet d'écoute/ de lecture.* »
Dictionnaire pratique de didactique du FLE.

¹² Il est à noter que la présentation de la lecture et de la compréhension est faite de façon séparée pour les besoins de la recherche seulement. Notre conception concernant le lien entre la lecture et la compréhension penche foncièrement du côté d'un lien d'interrelation. Il n'est pas par conséquent inapproprié de dissocier la lecture de la compréhension et vice-versa.

2.2.1. Qu'est-ce que comprendre ?

Le mot « comprendre » tire son sens du latin « *compre(he)ndere* » « (composé de *cum* « avec » et *prehendere* « prendre, saisir » littéralement « saisir ensemble, embrasser quelque chose, entourer quelque chose » d'où « saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée » ». TLFi

La compréhension est un processus dynamique supposant une activité mnésique. Elle consiste à transformer des informations textuelles en représentations mentales cohérentes. Ces représentations changent et évoluent au fur et à mesure que le lecteur progresse dans sa lecture. Giasson pense que « *comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture.* » Cité dans Enseigner la compréhension, 2012/2013.

Blanc et Brouillet font remarquer que « *la mémoire d'un texte et la mémoire de la compréhension d'un texte sont deux choses très différentes. [...] évaluer la compréhension requiert de s'interroger non pas sur ce que l'individu a retenu du texte mais bien ce qu'il en a construit. [...] Le but de toute lecture est de construire une représentation cohérente en mémoire.*» (Blanc et Brouillet, 2005:28). La compréhension nécessite le traitement et l'interprétation de nouvelles informations ainsi qu'une mise en relation entre anciennes représentations et représentations récemment construites. L'acte de comprendre requiert trois opérations : intégration des informations, adaptation au contexte situationnel et sélection des informations pertinentes nécessaires à l'aboutissement de la compréhension. Blanc et Brouillet expliquent que

Comprendre un texte requiert donc d'être capable d'**intégrer** en un tout cohérent les informations décrites et les connaissances mises en œuvre lors de la lecture. Comprendre un texte nécessite aussi de faire preuve de flexibilité pour s'**adapter** au contexte situationnel décrit et mettre en avant les caractéristiques les plus pertinentes de la situation. Enfin, comprendre un texte impose de **sélectionner**, parmi l'ensemble des informations, celles qui sont les plus pertinentes et/ou les plus appropriées à la réussite du processus de compréhension » (Blanc et Brouillet, 2005: 30)

La lecture compréhension est une activité très importante dans la mesure où elle peut fournir des renseignements sur les processus cognitifs mis en œuvre par le lecteur. C'est à travers cette activité qu'il est possible de se faire une idée sur la manière de réfléchir de

l'élève. Ainsi, Blanc et Brouillet pensent que la compréhension est un domaine intéressant à étudier dans la mesure où :

[...] la lecture, spécifique à l'homme, constitue une des aptitudes les plus complexes. En effet, la réussite du processus de compréhension d'informations textuelles est fonction, entre autres, des aptitudes basiques qui consistent en un décodage et une analyse syntaxique des informations traitées, de l'accès aux informations stockées en mémoire, de la gestion des ressources attentionnelles, et de la capacité de raisonnement de l'individu. La compréhension de textes apparaît donc comme un des domaines les plus importants pour étudier la cognition humaine en général. Dit autrement, « la compréhension » est comme une fenêtre ouverte sur le fonctionnement cognitif et la complexité des processus à l'œuvre. (Blanc et Brouillet, 2005 : 12)

Pour lire et comprendre un texte, le lecteur doit avoir un certain nombre de compétences. Cèbe et Goigoux distinguent cinq compétences :

- « – des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits) ;
- des compétences linguistiques (syntaxe et lexique) ;
- des compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.) ;
- des compétences référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes) ;
- des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture). » Cèbe et Goigoux, 2009 :7.

Ces compétences doivent être mobilisées simultanément pour assurer la réussite du processus de compréhension.

- Compétence de décodage :

Cette compétence représente la capacité du lecteur à déchiffrer et à identifier les mots. Elle suppose la connaissance du principe alphabétique ainsi que la capacité à identifier les graphèmes et à les relier pour former des mots.

- Compétence linguistique

Elle représente la compétence de base. Elle suppose la connaissance des éléments phonologiques, morphologiques et sémantiques nécessaires à la compréhension du texte ainsi que les connaissances des règles grammaticales et syntaxiques qui permettent d'identifier les rapports logiques exprimés dans le texte.

- Compétence textuelle

Sophie Moirand définit cette compétence comme étant une partie spécifique de la compétence de communication. Elle est un ensemble de savoir, de savoir-faire permettant

de relier les éléments linguistiques à l'intérieur des textes (relations de coréférence, articulateurs logiques, connecteurs...)

Souchon explique que cette compétence n'est pas figée ; elle a un caractère évolutif en fonction des expériences de chacun. La lecture est l'une de ces expériences. En admettant qu'un texte est un processus et non un produit fini, Cicurel fait remarquer que plusieurs entrées peuvent être prises en considération :

1. une entrée selon l'architecture discursive (structure événementielle, structure «dialoguée», informative, argumentative) ;
2. une entrée basée sur la recherche d'éléments coréférentiels ;
3. une entrée basée sur l'intention de communication ;
4. une entrée par les marques énonciatives (les marques manifestant l'opinion du scripteur) ;
5. une entrée par les articulateurs ;
6. une entrée situationnelle (origine du document, support, lieu de distribution) ;
7. une entrée prenant appui sur les citations du texte ;
8. une entrée basée sur la progression thématique (à partir de la situation initiale répertorier la succession des informations complémentaires qui sont progressivement introduites dans le texte).

- Compétence référentielle

Elle est relative aux connaissances des lecteurs sur le monde et sur l'univers des textes. Elle implique la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde ainsi que la connaissance des références extralinguistiques des textes.

- Compétence stratégique

Elle implique l'ensemble des compétences qui permettent au lecteur de repérer et de contrôler ses erreurs de lecture et de compréhension ainsi que de réguler et d'évaluer ces dernières.

La mobilisation de ces compétences suppose deux types de traitements de la part du lecteur « des traitements locaux – qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases – et des traitements plus globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble. De ces traitements dépendent le tri des informations

principales et leur organisation progressive en mémoire à long terme. » (Cèbe et Goigoux, 2009 :7)

Comme nous venons d'expliquer d'une manière exhaustive la seconde composante de la lecture, en l'occurrence la compréhension, nous allons à présent nous intéresser aux recherches qui ont travaillé à sa modélisation. En effet de nombreux auteurs se sont intéressés, durant ces vingt dernières années, à l'étude de la compréhension de textes ; intérêt dont a résulté plusieurs modèles théoriques.

2.2.2. Les trois générations de recherche en compréhension de textes

Pour mieux cerner l'activité de compréhension des textes, Van den Broek et Gustafson (1999) dégagent trois générations de recherches en compréhension. (Voir Blanc et Brouillet, 2005). La première génération est centrée sur le « produit » de la compréhension et distingue entre trois niveaux de représentation mentale du texte : la structure de surface, la base de texte et le modèle de la situation. La deuxième génération se propose d'étudier les « processus » cognitifs et met l'accent sur les limites de la « mémoire de travail ». La troisième génération de recherche est considérée comme une extension des conclusions des deux premières générations ; elle propose d'étudier, d'une part, les processus cognitifs « on-line » et les facteurs qui influent sur le produit de la compréhension, d'autre part. Nous allons dans la prochaine section expliquer les trois modèles et montrer l'avancée théorique apportée par chacun d'eux

2.2.2.1. Modèles de la première génération

Cette première génération de recherche se focalise sur l'étude des représentations mentales que construit le lecteur et les facteurs qui peuvent influencer cette dernière en se basant sur l'analyse du produit de la compréhension. Un des apports de ce type de recherche est que la représentation mentale est considérée comme une construction du lecteur qui est différente de l'information donnée par le texte lu. Van Dijk et Kintsch (1983) décrivent le processus de compréhension comme impliquant trois niveaux de représentations : la structure de surface, la base de texte et le modèle de situation (figure 2.1).

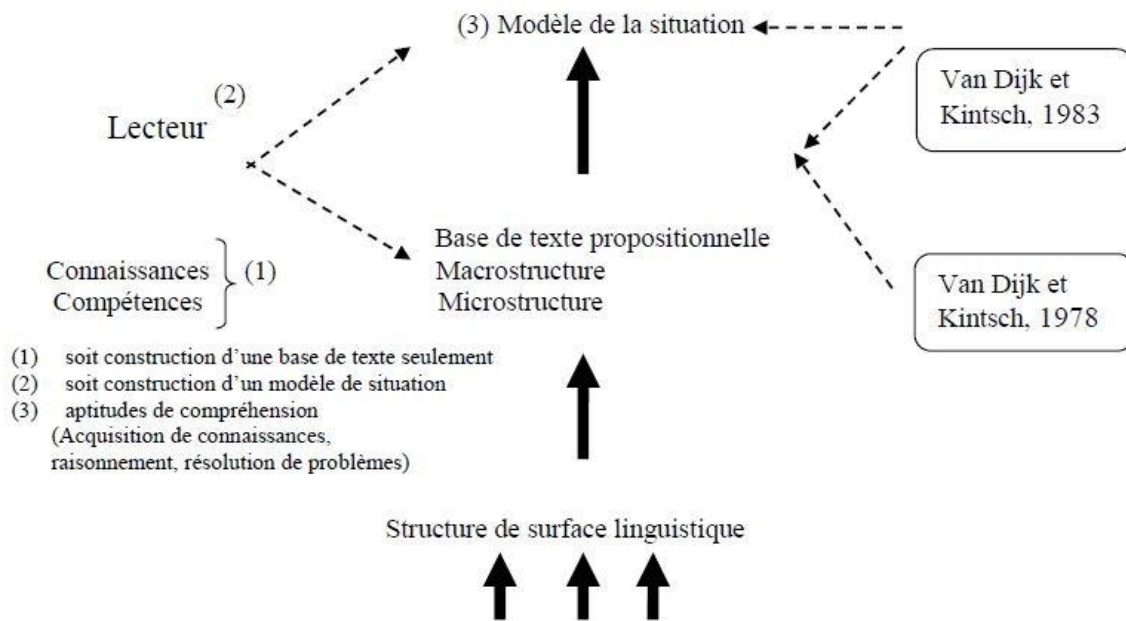


Figure 2.1 : les niveaux de traitement dans le modèle de compréhension de Kintsch, 1991 :15.

La structure de surface est le niveau de représentation le plus élémentaire. Ce niveau représente la forme linguistique du texte (le lexique et la syntaxe utilisés). Généralement, les lecteurs en difficulté s'attachent à ce niveau pour répondre aux questions et éprouvent des difficultés à trouver le sens exprimé implicitement dans le texte.

Le deuxième niveau est la base de texte. Il correspond au niveau sémantique de la représentation. Celle-ci est définie comme étant « *une sorte de réseau constitué d'éléments et de relations qui sont directement dérivés du texte.* » (Blanc & Brouillet, 2005 : 15). Le lecteur passe de la représentation littérale à la représentation sémantique. Elle se subdivise en deux niveaux : la microstructure (la structure locale de texte) et la macrostructure (structure globale du texte). Dans un premier temps, le lecteur effectue un traitement phrastique. La compréhension lui est accessible s'il arrive à établir de liens entre les unités constituant le paragraphe et à trouver la cohérence référentielle. Dans le cas où cette cohérence n'est pas établie, un processus de recherche se met en place : le lecteur effectue une mise en mémoire des informations déjà lues ou un retour en arrière dans le texte dans le but de rétablir les liens. C'est cette microstructure qui est évaluée le plus souvent par les enseignants. En effet, les questions de compréhension sont majoritairement relatives à ce niveau. Parallèlement à la création de cette dite structure, le lecteur construit une

macrostructure qui permet de construire une signification globale du texte. Le lecteur identifie le schéma du texte et dégage son organisation discursive.

Le modèle de situation comprend les informations fournies par le texte, les connaissances antérieures du lecteur évoquées par le texte ainsi que le contexte de lecture. On dit qu'un lecteur a pu établir un modèle de situation s'il arrive à construire de nouvelles représentations mentales en créant des liens entre le réseau d'informations fournies par le texte et ses connaissances antérieures. La construction de ce modèle s'établit sur différents types de connaissances : connaissances du langage, du monde, et des expériences personnelles. Ainsi, comme nous l'avons précisé, le lecteur à partir des éléments textuels établit des liens pour trouver la cohérence. S'il ne trouve aucun élément capable de rétablir cette cohérence, il devra inférer et chercher dans ses connaissances antérieures les éléments manquants pour rétablir la compréhension.

2.2.2.2. Modèles de la deuxième génération

Les chercheurs de cette génération se sont concentrés sur l'étude des processus cognitifs activés lors de l'activité de lecture tout en mettant l'accent sur les limites des *ressources attentionnelles* (mémoire de travail). Ainsi, ces chercheurs s'entendent à dire que la mémoire de travail est limitée et que le lecteur ne peut accorder son attention qu'à un nombre restreint d'éléments qu'il considère important à la compréhension. C'est pour cette raison qu'il est dans la nécessité d'*inférer* pour combler les blancs du texte et arriver à une bonne compréhension : il dégage les informations nécessaires à la compréhension en utilisant des éléments textuels ou en ayant recours aux connaissances déjà stockées dans sa mémoire à long terme (inférence référentielle).

2.2.2.3. Modèles de la troisième génération

La troisième génération de recherche constitue une vision intégrative du processus et du produit de la compréhension. En effet, elle est considérée comme étant une synthèse des deux premières générations de recherche. Elle tend à étudier, d'une part, les processus de compréhension « on-line » (en temps réel) et d'autre part, les facteurs qui peuvent influencer sur le produit de la compréhension. Les recherches de la troisième génération permettent de savoir comment des éléments textuels et inférentiels se modifient durant l'activité de lecture

et comment elles mènent à la construction d'une représentation mentale cohérente en mémoire.

2.2.3. L'évolution de la conception de la compréhension en lecture

L'enseignement traditionnel postulait que l'apprentissage ne pouvait s'effectuer que si les contenus étaient présentés de façon morcelée. Il s'agit en fait d'une conception étagée¹³ : les apprentissages devaient ainsi se dérouler en fonction de leur niveau de difficulté. Concernant la lecture, l'enseignement se doit ainsi de débiter par les mécanismes dits faciles, en l'occurrence les mécanismes de base (les connaissances grapho-phonologique) avant que l'élève soit confronté à des problèmes de compréhension de textes. Les pédagogies nouvelles et les principes théoriques qui les sous-tendent défendent l'idée que l'apprentissage ne s'effectue pas par imprégnation et que l'élève n'est par voie de conséquence ni une cire molle ni un seau à remplir. L'enseignement par morcellement est dès lors battu en brèche et il est progressivement fait place à un enseignement par intégration. Concernant la compréhension de l'écrit, il a été démontré que la maîtrise des compétences d'une manière isolée ne prédispose pas l'élève à accéder au sens du texte. Car une compétence n'est opérante que si les connaissances sont, d'une part, mobilisées à bon escient et mises, d'autre part, en synergie. Abondant dans le même sens Jocelyne Giasson souligne que la lecture n'est pas la somme des habiletés à construire de façon hiérarchique. La chercheuse canadienne ajoute que *ce n'est pas parce qu'il est possible d'identifier des habiletés exploitées par les lecteurs compétents qu'on peut inférer que ces habiletés interviennent de façon isolée en lecture.* » (Giasson, 2003 :12). La lecture se conçoit actuellement comme un tout unitaire dont les habiletés nécessaires sont interdépendantes et en constante interaction. La compréhension est désormais appréhendée, aujourd'hui, non plus comme inhérente au seul texte. Celle-ci est le résultat, selon la nouvelle conception, d'une interactivité entre le lecteur, le texte et le contexte.

2.2.3.1. Modèle interactif de Giasson : Interaction lecteur, texte, contexte

Le modèle de Giasson présente la compréhension en lecture comme le résultat d'interactions de processus agissant simultanément. Ces interactions mettent en présence un lecteur, un

¹³ Comme cette conception est sous-tendue par la théorie béhavioriste, il est dès lors préconisé en vue de l'apprentissage de la lecture de procéder par étapes. Celles-ci se doivent ainsi de s'ouvrir par les éléments les plus simples, en l'occurrence les lettres, de passer, ensuite, aux syllabes et aux mots et d'aboutir enfin au texte.

texte et un contexte. La compréhension dépend ainsi du texte mais aussi de l'intention de lecture et des connaissances du lecteur. Adams et al affirment à ce propos : « *Le sens est la résultante du traitement réalisé par un lecteur à partir d'un texte dans un contexte* » Adams et al, 1998 :13. En effet, comprendre implique une interaction entre lecteur (individu ayant des représentations et des connaissances sur le monde et sur la langue), texte (ensemble d'instructions permettant de produire du sens) et contexte (comprenant toutes les composantes de la situation de lecture)

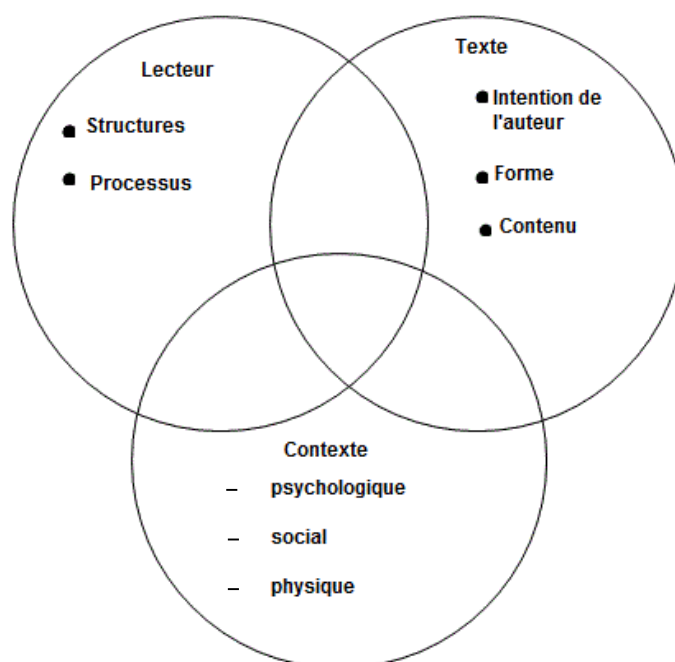


Figure2.2 : Modèle contemporain de compréhension en lecture (Giasson, 2007 :7)

– La variable lecteur

Le lecteur représente la variable la plus complexe du modèle de la compréhension. Cette partie comprend les structures affectives et cognitives du lecteur ainsi que les processus de lecture qu'il met en œuvre. Les structures renvoient aux éléments qui nous particularisent des autres c'est-à-dire ce que nous sommes alors que les processus font référence à ses aptitudes que nous mobilisons pour la réalisation de l'acte de lire. Giasson décrit les structures et les processus dans ces mots : « *Globalement, les structures font référence à ce que le lecteur est (ses connaissances et ses attitudes) alors que les processus font référence à ce qu'il fait durant la lecture (habilités mises en œuvre)* » (Giasson, 2007 :7)

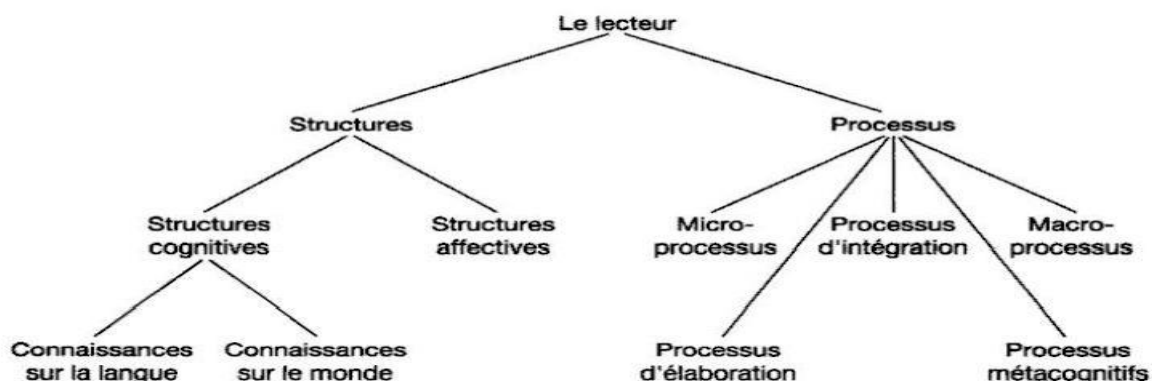


Figure 2.3 : Les composantes de la variable lecteur. (Giasson, 2007 :9)

- Les structures

Les structures englobent ce que le lecteur sait. Elles réfèrent aux connaissances qu'il possède indépendamment des situations de lecture. Certaines de ces connaissances seront sollicitées lors d'une lecture, d'autres seront mobilisées au moment d'une autre lecture.

Il est établi une distinction entre les structures cognitives et les structures affectives. « *Quoique s'exerçant sur les mêmes « objets » et connaissant des limites assez floues, les structures affectives et les structures cognitives se diffèrent par leur nature : les premières relèvent des affects, les secondes de l'intellect.* » (Adams et al. , 1998 :13)

- Les structures cognitives
 - les connaissances sur la langue

Ces connaissances sont primordiales pour comprendre les textes. Celles-ci sont au nombre de quatre :

Connaissances phonologiques : connaître les phonèmes de la langue cible et savoir les distinguer.

Connaissances syntaxiques : connaître comment les mots s'organisent dans une phrase.

Connaissances sémantiques : savoir associer aux signifiants les signifiés qui conviennent.

Connaissances pragmatiques : connaître les formules de parole et savoir distinguer leurs fonctions.

- Les connaissances sur le monde

Ce type de connaissances est nécessaire à la compréhension des textes. Ainsi, il s'avère impossible de comprendre un écrit sans avoir des connaissances antérieures relevant de divers domaines. Par conséquent, le lecteur, pour comprendre un texte, sollicite ses connaissances et représentations sur le monde pour les mettre en corrélation avec les instructions du texte lu afin de produire une nouvelle connaissance. « *Pour comprendre le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures)* » (Giasson, 2007 :11)

Adams et Bruce constatent qu'il est impossible de comprendre un texte sans avoir recours aux connaissances antérieures. Ils expliquent que « *la compréhension est l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. Sans connaissances antérieures, un objet complexe, comme le texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification* » (Adams et Bruce, 1982 :23 cité par Giasson, 2007 :11).

- Les structures affectives

La dimension affective tient un rôle déterminant dans l'apprentissage, en général, et dans celui de la lecture, en particulier. La lecture est certes une activité cognitive mais pas uniquement. Lafontaine (2003) remarque, à ce propos, que le niveau de « littératie¹⁴ » des enfants de 15 ans ne peut être imputé aux seules performances cognitives et invite à s'intéresser aux pratiques et habitudes des jeunes lecteurs.

Le niveau de « littératie » des jeunes de 15ans ne se juge pas seulement à leurs performances cognitives. La notion de « littératie » s'étend à des aspects non cognitifs et notamment à tout ce qui concerne le degré de familiarité et d'engagement par rapport à la chose écrite. Au-delà des performances, il est intéressant de se pencher sur les pratiques et habitudes de lecture des jeunes (que lisent-ils ? avec quelle fréquence ?), ou encore sur leurs attitudes ou leur motivation envers la lecture (aiment-ils lire ? quelles raisons les motivent à lire ?) Dans quelle mesure leurs performances en lecture « s'expliquent »-elles par leur degré d'engagement à l'égard de la lecture ? Par ailleurs, quels liens existent-ils entre ces attitudes et habitudes et différentes caractéristiques des élèves- notamment leur sexe et leur milieu social d'origine ? (Dominique Lafontaine, 2003 :29)

Rothkopf, cité par Anderson, souligne dans le même ordre d'idée que *l'élève a un pouvoir de veto absolu sur la réussite de l'enseignement*. Or il est communément admis,

¹⁴ Le terme *littératie* (parfois écrit *littéracie*), désigne la capacité d'une personne à lire et à comprendre un texte, lui permettant de maîtriser suffisamment l'information écrite pour être fonctionnelle en société.

actuellement, que ce véto absolu¹⁵, lequel détermine l'attitude de l'élève à l'endroit de la lecture, est du ressort des structures affectives. Les structures affectives comprennent l'attitude générale du lecteur ainsi que ses intérêts face à l'activité de lecture. Elles représentent, selon Adams, une sorte « d'en-deçà » des structures cognitives. Cette attitude générale interviendra toutes les fois que le lecteur est face à une activité de compréhension de texte. Le lecteur, en dehors de la situation de lecture, peut avoir une préférence ou une indifférence envers la lecture. Il peut aimer la lecture comme il peut la détester. C'est cette attitude qui interviendra chaque fois que le lecteur est face à un texte.

- Les processus de lecture

Ce sont des processus mis en œuvre simultanément. Ils correspondent à l'utilisation d'un ensemble d'habiletés permettant le traitement et la compréhension des textes. Ces processus se distinguent à travers leurs orientations. Il existe des processus destinés au traitement des éléments phrastiques, des processus destinés à établir une cohérence entre les phrases, d'autres destinés à construire un sens global du texte et à émettre des hypothèses ainsi que des processus permettant de gérer et de réguler la compréhension.

Irwin cité par Giasson propose de diviser ces processus en cinq grandes catégories. Chaque catégorie est composée d'un certain nombre d'éléments.

¹⁵ Ce véto absolu, lequel se manifeste à travers les attitudes de l'élève, a un pouvoir de vie ou de mort sur la lecture. Un élève cumulant plusieurs échecs en lecture aura propension à développer des attitudes de rejet vis-à-vis de cette activité.

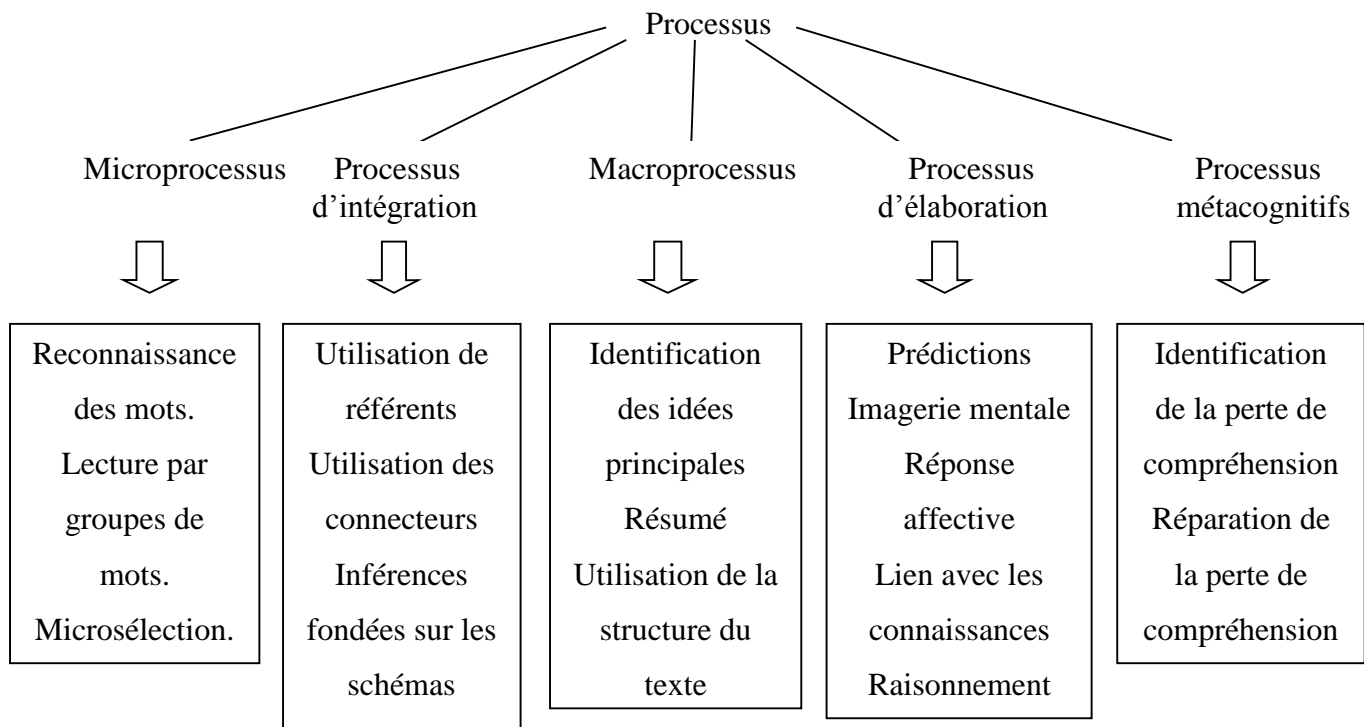


Figure 2.4 : les processus de lecture et leurs composantes. Giasson, 2007 : 16

Microprocessus : processus permettant de saisir les informations figurant dans la phrase.

- Processus d'intégration : processus permettant d'effectuer des liens entre les phrases ainsi qu'à assurer la cohérence entre ces dernières.
- Macroprocessus : processus assurant la compréhension globale du texte lu et l'identification des idées principales.
- Processus d'élaboration : processus permettant au lecteur d'aller au-delà du texte, de faire des prédictions et des inférences.
- Processus métacognitifs : processus permettant de gérer les informations et d'ajuster la compréhension en fonction du contexte.

Ces processus seront expliqués plus exhaustivement plus loin du fait que dans ce travail, nous nous intéressons aux processus que le lecteur met en œuvre pour reconstruire le sens des textes qu'il étudie.

– La variable texte

Le texte est la deuxième composante agissant sur la compréhension du lecteur. En effet, la manière ou l'angle d'étude que le lecteur choisit pour étudier un texte peut influencer

sur sa compréhension. Giasson explique que la nature des textes étudiés modifie les comportements du lecteur. Elle considère que pour étudier un texte, il est impératif de le classer selon certains critères : l'intention de l'auteur et le genre littéraire (intention de communication), le contenu du texte et la structure (le thème et les séquences).

Adam propose d'étudier les textes selon leurs « plans d'organisation textuels ». Il explique que certaines instructions provenant du texte aident le lecteur à développer telle ou telle stratégie.

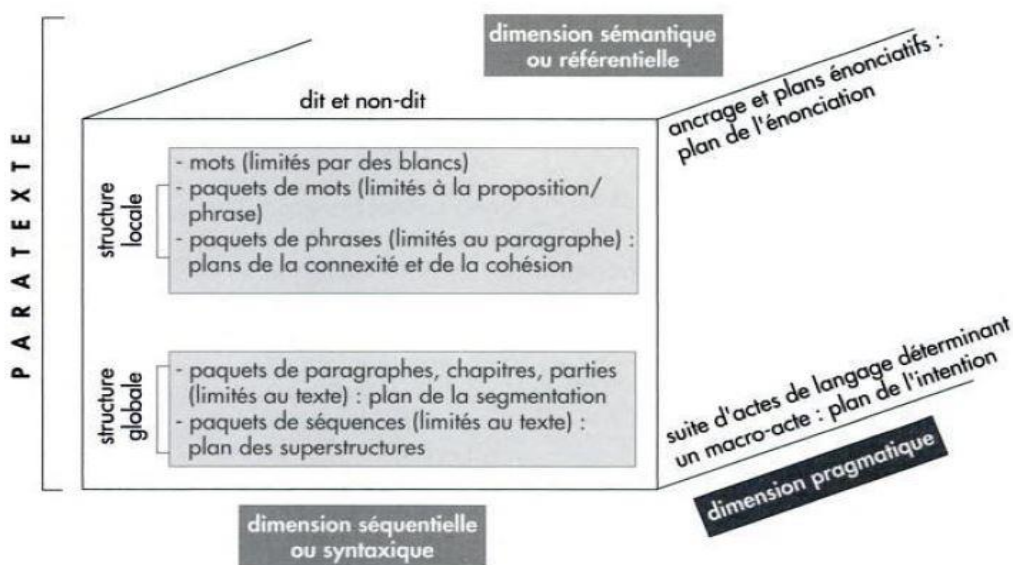


Figure 2.5 : Dimension de l'étude de la variable texte, Adams et al, 1998 : 17.

Dès lors, trois dimensions sont prises en considération lors de l'étude des textes : la dimension sémantique et référentielle, la dimension séquentielle et syntaxique et la dimension pragmatique. A ces trois dimensions est ajoutée l'étude du paratexte.

- Le paratexte

Le paratexte est un élément essentiel car il fournit des indices sur le contenu du texte. Ces indices permettent de formuler des hypothèses sur le sens du texte en établissant des liens entre les éléments constituant le paratexte et les connaissances et représentations du lecteur.

- La dimension séquentielle et syntaxique

Le texte peut être étudié selon son organisation séquentielle suivant trois plans ; le plan de la connexité et de la cohésion (mots, phrases, paragraphes), le plan de la segmentation (paragraphes, ponctuation, parties) et le plan des superstructures (narration, explication, argumentation, dialogue...).

L'étude de cette dimension facilite au lecteur la construction des représentations mentales et leur mémorisation.

- La dimension sémantique et référentielle

Considéré le texte comme une organisation discursive offre la possibilité d'étudier le texte selon les fonctions des énoncés qui le constituent. L'étude de cette dimension permet d'identifier le « dit » ainsi que le « non-dit » (implicite, sous-entendu, inférence externe).

- La dimension pragmatique

« Un texte est une séquence d'actes de discours qui peut être considérée elle-même comme un acte de discours unifié » Adam, 1990 : 103. Sous cet angle, le texte peut être considéré comme un macro-acte de parole, texte ayant une visée ou une intention. Déterminer cette intention permet au lecteur de réagir au texte. De plus, étudier un texte en tant que produit d'un acte d'énonciation (déictiques, marques de subjectivité...) facilite au lecteur le repérage des types de relation que l'auteur aspire à établir avec lui.

- **La variable contexte**

Le contexte est la troisième variable du modèle de compréhension. Il comprend des éléments qui ne font pas partie du texte mais qui influent sur la compréhension de celui-ci.

Le contexte englobe l'ensemble des conditions dans lesquelles se trouve le lecteur durant l'activité de lecture. Adams résume la notion du contexte et explique que « *intersection du socioculturel et de l'historique, en un lieu et un moment physiques particuliers, le contexte actualise le lecteur imaginé sous la forme particulière d'une intention de lecture et provoque une construction de sens particulière.* » (Adams et al, 1998: 22).

Giasson distingue trois types de contexte : le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

- Le contexte psychologique

Le contexte psychologique concerne l'intention de lecture, la motivation et l'intérêt que porte le lecteur pour le texte à lire. L'intention de lecture est le pôle le plus influent sur la compréhension ; l'interprétation des textes lus change suivant l'intention et la visée du lecteur. En effet, lire un texte pour se divertir et lire le même texte pour s'informer suppose des lectures différentes (l'intention de lecture détermine la manière dont le lecteur lit et influe sur ce qu'il va se remémorer du texte).

- Le contexte social

Il faut entendre par contexte social toutes les formes d'interaction qui peuvent s'installer entre le lecteur et l'enseignant ou le lecteur et ses camarades durant l'activité de lecture. En effet, les situations de lecture influent sur la compréhension du lecteur :

- Lecture individuelle / lecture en groupe.
- Lecture silencieuse / lecture à haute voix.
- Lecture libre / lecture imposée.
- Lecture sans aide / lecture guidée.

- Le contexte physique

Le contexte physique regroupe toutes les conditions matérielles dans lesquelles se déroule l'activité de lecture. Ces conditions sont liées aux caractéristiques matérielles du support (nombre de pages, couleur, lisibilité, illustrations...) et à la situation de lecture (moment, endroit, éclairage, ambiance...).

2.2.3.2. Le modèle interactif étendu de Snow

Snow propose un modèle qui s'inscrit toujours dans le cadre des modèles interactifs de la compréhension en lecture (2002, voir Giasson, 2012 :16). Ce modèle reconnaissant les mêmes variables que la modélisation précédente, à savoir une interaction entre les variables lecteur, texte et contexte ajoute une nouvelle dimension liée au contexte socioculturel (figure 2.6)

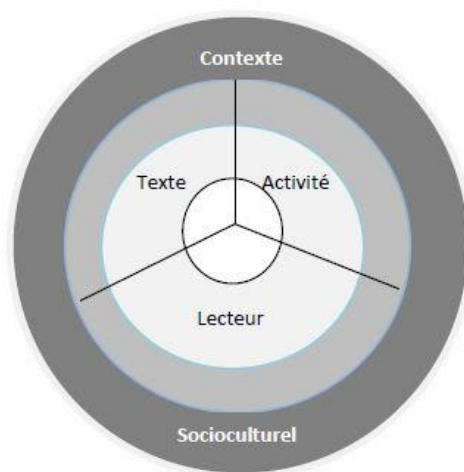


Figure 2.6 : Le modèle interactif étendu de Snow (Giasson, 2012 :16)

Dans ce modèle, Snow considère que 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, 2012 :16)

- Le *contexte de la classe* agit sur la manière dont l'élève va lire. Les 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 (Giasson, 2012 :17) sont des facteurs qui sont à prendre en compte dans ce contexte.

- Le *contexte de l'école* peut influencer sur l'apprentissage de la lecture. Il concerne « 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. » (Giasson, 2012 :17)

- Le *contexte social* concerne l'environnement dans lequel l'enfant évolue. Ainsi, la société et les conditions socio-économiques influent sur l'intérêt que peut porter un enfant à la lecture.

- Le *contexte familial* est d'une importance incontestable pour l'apprentissage de la lecture chez l'enfant celui-ci se construit des représentations sur l'acte de lire bien avant sa rentrée à l'école. De plus, c'est les parents qui préparent, guident et accompagnent l'enfant dans son apprentissage.

Il apparaît, à travers ce chapitre, que les processus de compréhension et de lecture sont très liés. En effet, ces processus supposent l'exécution de plusieurs opérations mentales

à la fois. Opérations qui ont pour but non seulement l'accès au sens du texte (explicite et présumé) mais aussi l'acquisition des règles du code écrit.

Après avoir défini les notions de lire et de comprendre et avoir montré la relation entre les trois pôles lecteur, texte, contexte, nous allons expliquer davantage les processus de lecture puis présenter les modèles de recherche en compréhension de l'écrit.

2.2.4. Les niveaux de compréhension

Les chercheurs distinguent quatre niveaux de compréhension : la compréhension littérale, la compréhension inférentielle, la compréhension critique et la compréhension créative.

La compréhension littérale c'est comprendre les informations données par le texte d'une manière explicite. Le lecteur trouve la réponse aux questions qu'il se pose par un travail de repérage et d'identification des idées apparentes du texte.

La compréhension inférentielle ou interprétative c'est comprendre l'implicite du texte. Le lecteur par un travail de déduction et en employant ses connaissances trouve les informations véhiculées implicitement par le texte.

La compréhension critique c'est pouvoir évaluer le texte en y portant un jugement. Ainsi, après avoir accédé à une compréhension approfondie du texte, le lecteur est dans la mesure de porter un jugement fondé sur ce qu'il a retenu du texte.

La compréhension créative c'est pouvoir réemployer les informations retenues du texte dans de nouveaux contextes. Le lecteur fait appel à ces nouvelles connaissances dans des situations de vie quotidienne.

Donc, le lecteur habile, dans la plupart des situations, travaille ces quatre niveaux de compréhension pour arriver à reconstruire le sens du texte qu'il a lu.

2.2.5. Modèles de compréhension en lecture

Il existe trois principaux courants théoriques expliquant l'acte de lire en psycholinguistique. Ces courants évoquent deux directions du traitement de l'information permettant l'accès au sens : une direction ascendante qui consiste à partir des mécanismes inférieurs (niveaux alphabétique et syllabique) vers les processus cognitifs supérieurs, d'une

part et une direction descendante qui conçoit un traitement s'appuyant intégralement sur les connaissances stockées par le lecteur. Une troisième vision est ensuite apparue ; une vision qui intègre la théorie des modèles ascendants et des modèles descendants de façon interactive.

– **Les modèles ascendants**

Les premiers modèles théoriques considèrent la lecture/compréhension comme étant linéaire et hiérarchisée. C'est les modèles ascendants (de bas en haut) appelés en anglais bottom up.

Ces modèles, qui correspondent à une image assez traditionnelle de l'apprentissage de la lecture, « *s'appuient sur le principe que la signification d'un texte se construit à partir de l'encodage d'unités de base, en passant d'abord par la reconnaissance des lettres, des syllabes, des mots et enfin des phrases. Le processus est unidirectionnel, de bas en haut...* » (Cornaire, C, Germain, C, 1999. 22).

Selon cette conception, le lecteur passe de l'assemblage des lettres vers la production de sens en suivant un ordre logique. Ainsi, l'acte de lire se schématise comme suit :

1. opérations perceptives sur les graphèmes ;
2. appréhension des unités lexicales ;
3. opérations syntaxico-cognitives ;
4. déterminations sémantiques. (D. Laberge et S. Samuels, 1974) cité par G. Chauveau, 1990 : 32.

De plus, ces modèles voient l'élève comme étant « *un être parsemé de (creux), et que l'enseignant a pour mission de remplir ces creux de son propre savoir* » (Charmeux, 1987 : 39). L'enseignant, quant à lui, a le devoir de transmettre un ensemble de connaissances et de contenus aux élèves sans se soucier des processus mis en œuvre par ces derniers pour comprendre.

– **Les modèles descendants**

Ce deuxième courant émerge au milieu des années soixante-dix. C'est les modèles dits descendants ou de haut en bas, top down en anglais. Ces modèles sont déductifs : ils procèdent du tout au particulier. L'importance est donnée aux processus de haut niveau. Les

opérations telles que le raisonnement, la mobilisation des connaissances, les anticipations sémantiques, l'utilisation du contexte et la formulation d'hypothèses sont à privilégier. La compréhension est considérée comme un processus d'élaboration et de vérification. Le lecteur émet, en s'aidant de ses connaissances antérieures, des hypothèses de départ (idée générale) qui seront confirmées ou infirmées par la suite au moyen d'indices sémantiques et morphosyntaxiques. Tout en progressant dans la lecture, le lecteur construit du sens en vérifiant les hypothèses de départ et en formulant d'autres hypothèses.

– **Les modèles interactifs**

Les modèles interactifs contemporains sont nés de la combinaison des principes des modèles ascendants et descendants. Selon cette conception, l'acte de lire « serait le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédant ou suivant les éléments à identifier). » (G. Chauveau, 1990 :33).

La compréhension est présentée comme le résultat de l'interaction entre des processus primaires et des processus supérieurs. Ainsi, pour construire le sens du texte, le lecteur combine entre les deux activités à savoir ses capacités cognitives et le déchiffrement dans un contexte guidé par son intention de lecture. Donc, il y a « va et-vient permanent entre des conduites grapho-phoniques de décodage et des opérations conceptuelles et sémantico-contextuelles » (D. E. Rumelhart, 1977 ; A. M. Lesgold et C. A. Perfetti, 1981 ; M. J. Adams et B. J. Starr, 1982). G. Chauveau, 1990 :33.

2.2.6. Les habilités du lecteur

Comme nous l'avons expliqué plus loin les habilités du lecteur correspondent aux processus mis en œuvre par le lecteur pour comprendre le texte. Ces processus se distinguent à travers leurs orientations. Il est dénombré ainsi des processus destinés :

- au traitement des éléments phrastiques ;
- à établir une cohérence entre les phrases ;
- à construire un sens global du texte et à émettre des hypothèses ;
- à gérer et à réguler la compréhension.

Les microprocessus

Les microprocessus permettent de comprendre l'information véhiculée par une phrase. Ils regroupent trois habiletés fondamentales : 1- la reconnaissance des mots, 2- la lecture par groupes de mots, 3- la microsélection.

- La reconnaissance des mots.

Il est important que le lecteur reconnaisse les mots d'une manière instantanée et automatique. Cette reconnaissance permet de libérer de l'énergie pour des processus de haut niveau et ainsi d'éviter la surcharge cognitive. Il est distingué trois catégories de mots :

- les mots connus à l'oral mais non à l'écrit : cette catégorie concerne les lecteurs débutants qui possèdent ces mots dans leur langage oral mais les voient pour la première fois à l'écrit ;
- des mots connus à l'oral et à l'écrit : cette catégorie regroupe l'ensemble des mots utilisés par le lecteur à l'oral et rencontrés plusieurs fois à l'écrit ;
- des mots inconnus à l'oral et à l'écrit : ce sont des mots que le lecteur rencontre pour la première fois. Il peut trouver leurs sens à partir du contexte.

- Reconnaissance de mots et décodage

Il ne faut pas confondre reconnaissance et décodage. En effet le décodage est considéré comme un intermédiaire vers la reconnaissance des mots. Le décodage ou l'identification des mots est utilisé par le lecteur débutant qui n'arrive pas à reconnaître les mots ou qui n'a pas encore automatisé la reconnaissance des mots. Ainsi, il est possible de dire que l'enseignement de l'identification des mots est nécessaire pendant les premières années d'apprentissage pour permettre au lecteur de passer graduellement de l'identification à la reconnaissance instantanée. Il est nécessaire de souligner que l'enseignement du décodage n'est pas suffisant. En effet, il faut suivre cet enseignement par l'exploitation du contexte (syntaxe, sens et illustration) et l'enseignement du vocabulaire. Il est ainsi possible de constater, eu égard à ce qui a été exposé, que la reconnaissance des mots est un processus complexe.

- La lecture par groupe de mots

La lecture par groupe de mots constitue la deuxième habileté des microprocessus. Elle permet moyennant le recours à des indices syntaxiques d'identifier les éléments liés par le sens. La lecture par groupe de mots permet d'assurer une lecture rapide et fluide. Pour accéder au sens global véhiculé par la phrase, la reconnaissance des mots isolés ne suffit pas ; il est en conséquence nécessaire d'établir des liens entre ces mots.

Pour saisir l'importance de la lecture par groupe de mots, il est nécessaire de passer par la notion de mémoire à court terme (MCT) et à long terme (MLT). Pendant la lecture, l'élève ou le lecteur garde l'information dans sa mémoire à court terme qui ne peut contenir que quatre ou cinq unités à la fois. Ces unités ne sont gardées que quelques secondes. L'information retenue est soit traitée en unités signifiantes et transférée dans la mémoire à long terme, soit oubliée. Ces unités peuvent être des mots ou des groupes de mots regroupés de manière signifiante par exemple dans la phrase suivante « les petites filles jouent à la corde ». Chaque mot peut représenter une unité ; nous aurons ainsi sept unités. Dans le cas où les mots seraient appréhendés sous la forme de groupes de mots ; il devient ainsi possible de dénombrer, à partir de l'exemple donné, deux groupes de mots que sont, d'une part, le groupe de mots *les petites filles* et d'autre part, le groupe de mots « *jouent à la corde* ». Donc le lecteur débutant qui lit difficilement (mot isolé des autres mots) n'aura que quatre ou cinq mots dans sa mémoire ce qui rendra la construction du sens difficile. Alors qu'un lecteur qui lit par regroupement de mots pourra stocker dans sa MCT plus d'unités ce qui facilitera l'accès à une signification qui sera transférée à la MLT.

Giasson propose, dans son ouvrage *la compréhension en lecture*, trois solutions aux élèves qui lisent constamment mot à mot. La première solution consiste dans l'exposition fréquente à des textes variés de difficulté appropriée. La deuxième solution repose sur la lecture répétée ; cette lecture est accompagnée par l'enseignant qui lit en premier une section du texte puis lit la section avec l'élève qui ensuite la lit tout seul. Cette lecture a pour but d'améliorer la fluidité et de passer de la lecture mot à mot à la lecture par groupe de mots. La troisième solution est le découpage du texte en unités. Le texte est découpé par l'enseignant en unités de sens (groupes de mots séparés par des blancs ou des barres obliques). Le découpage se fait de deux manières : une segmentation syntaxique (G.N, G.V...) et la segmentation par les pauses.

- La microsélection

Cette habilité consiste à développer de bonnes stratégies de sélection pour arriver à choisir et à retenir les informations essentielles fournies par les phrases et ainsi éviter un blocage de la compréhension. Le lecteur ne peut pas tout retenir : il doit, donc, procéder à un choix et trouver l'idée principale de chaque phrase. Au fur et à mesure de la lecture, chaque nouvelle information sera intégrée à l'information précédente. Un lecteur débutant n'ayant pas développé cette habilité peut ne retenir que des informations mineures et non importantes qui risquent de perturber le processus de compréhension.

Les processus d'intégration

Les processus d'intégration sont les processus qui permettent d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases. C'est la capacité à identifier et à comprendre les différents indices donnés explicitement assurant la cohésion locale du texte, d'une part, et la capacité à inférer et à ajouter des informations manquantes (l'implicite), d'autre part. Les processus d'intégration impliquent donc la compréhension des indices explicites qui assurent la relation dans une partie du texte (référents et connecteurs) et l'inférence des relations implicites qui peuvent être fondées sur le texte et sur l'expérience du lecteur.

- Comprendre les indices de relation

Les indices de relation englobent les référents et les connecteurs. Ces indices sont nécessaires à la compréhension du texte. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire que le lecteur maîtrise ces indices afin qu'il évite les problèmes de compréhension.

- Les référents

Pour éviter la répétition et assurer la progression dans le texte ou une partie du texte, l'auteur emploie plusieurs mots ou expressions pour en remplacer un autre mot ou une autre expression.

Baumann et Stevenson(1986) cité par Giasson, 2007 : 53 expliquent que 3 éléments sont importants dans le processus de référence.

- « A. le référent ou antécédent, c'est-à-dire le concept qui sera remplacé ;
- B. le terme qui remplace l'antécédent

C. la relation entre A et B. »

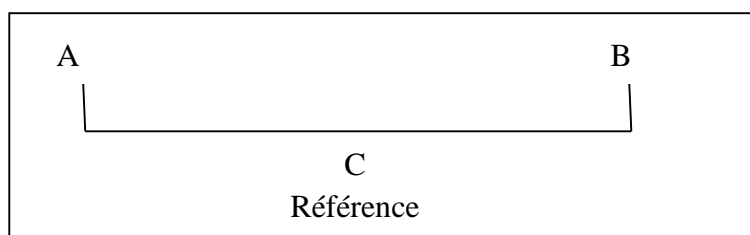


Figure 2.7 : la relation de référence. (Giasson, 2007 :53)

Le lecteur rencontre parfois des difficultés à établir la relation C entre le référent A et l'élément qui le remplace B.

Pour comprendre le procédé de référence Baumann (1987) propose une classification des référents (Giasson, 2007 :55)

Ce qui est remplacé NOM	Ce par quoi il est remplacé Exemples			
	A. Un pronom			
	1. personnel - singulier:			
	- pluriel:	<i>Alice et Catherine</i> sont de bonnes amies. <i>Elles</i> jouent toujours ensemble. «Invitons Nadine à jouer avec <i>nous</i> », dit Alice. «Veux-tu un gâteau?» «Oui, je prendrais <i>celui-ci</i> . » <i>Pierre, qui</i> vient d'avoir dix ans, est le plus grand de la classe.		
	2. démonstratif			
	3. autres (relatif, interrogatif,...)			
	B. Autre chose qu'un pronom	Il est né en <i>Russie</i> ; il a passé son enfance <i>là-bas</i> . «Ne travailles-tu pas habituellement le <i>samedi</i> ? » «Oui, mais <i>demain</i> , exceptionnellement, je ne travaille pas.» «Viens avec moi,» dit le loup à la <i>fillette</i> . «Non, répondit la <i>petite fille</i> , je vais chez grand-mère. »		
	1. Adverbe de lieu			
	2. Adverbe de temps			
	3. Synonyme			
	4. Terme générique			
		5. Adjectif numéral	<i>Marie et Jean</i> sont tous <i>deux</i> mes amis. J'aime tous les <i>bonbons</i> mais les boules noires sont les meilleurs [bonbons], « Est-ce que <i>Marie</i> viendra <i>demain</i> ? » « Je <i>le</i> pense. » <i>Sébastien aime lire</i> ; c'est pour cette <i>raison</i> qu'il se rend à la bibliothèque tous les <i>samedis</i> . Tu <i>aimes les framboises</i> . Moi aussi [j'aime les framboises].	
		C. Sous-entendu		
		VERBE ou PROPOSITION		A. Pronom
				B. Autre chose qu'un pronom
				C. Sous-entendu

Tableau 2.1 : classification des référents. (Giasson, 2007 :55)

Cette classification s'appuie sur deux entrées : le mot remplacé (Nom, Verbes ou proposition) et l'élément qui peut le remplacer ou lui être substitué.

Il établit aussi une autre classification selon deux critères :

- Les référents de type adjacent-éloigné
- Les référents de type avant-après

Les référents de type adjacent : dans cette relation, l'antécédent et le mot ou l'expression qui le remplacent arrivent dans des phrases qui se suivent.

Les référents de type éloigné : plusieurs phrases peuvent séparer, dans ce type de relation, le référent du mot ou de l'expression qui le remplace.

Les référents de type avant : le référent est cité, dans ce type de relation, avant le mot qui le substitue.

Les référents de type après : dans cette relation, l'antécédent est mentionné après son substitut.

Des recherches ont été effectuées pour déterminer le degré de difficulté que représente l'utilisation du procédé de « référence »

Baumann en présente les résultats :

*« - les relations éloignées sont plus difficiles à établir que les relations adjacentes ;
- les relations de type après sont plus difficiles à établir que celles de type avant ;
- les relations dans lesquelles le pronom réfère à une proposition sont plus difficiles à établir que les relations dans lesquelles le pronom réfère à un nom » (Giasson, 2007 :59).*

Comme solution à ces problèmes Baumann propose l'adoption de « l'enseignement explicite¹⁶ ». Selon ce chercheur cet enseignement peut fournir des résultats meilleurs qu'un enseignement traditionnel.

- Les connecteurs

Les connecteurs sont des mots qui ont pour fonction d'assurer la liaison entre deux phrases ou deux propositions. Certains connecteurs sont parfois compris facilement par les lecteurs alors que d'autres peuvent causer un problème de compréhension. C'est pour cette

¹⁶ Notion expliquée dans le chapitre suivant

raison qu'il est primordial de porter une attention particulière aux connecteurs en compréhension de l'écrit.

Classification des connecteurs

Irwin (1986) et Blain (1988) cités par Giasson proposent la classification suivante

- « - conjonction : *et, aussi...*
- disjonction : *ou...*
- exclusion : *sauf, excepté que...*
- temps : *avant, lorsque...*
- lieu : *devant, au-dessus de...*
- cause : *parce que, en raison de...*
- comparaison : *comme, ainsi que...*
- contraste : *contrairement à...*
- opposition : *malgré, bien que...*
- concession : *bien que...*
- conséquence : *de manière à, à tel point que...*
- but : *pour, afin que...*
- condition : *si, à moins que...*
- manière : *comme.., »*

Difficultés liées aux connecteurs

Les connecteurs peuvent être cités de manière explicite ou implicite. C'est ce que nous montre l'exemple suivant :

- Mon camarade est absent parce qu'il a un rendez-vous chez le dentiste.
- Mon camarade est absent ; il a un rendez-vous chez le dentiste.

Pour les élèves, les relations implicites sont difficiles à reconnaître. Pour comprendre ce type de relations, le lecteur se trouve dans l'obligation d'inférer un connecteur. Cette difficulté s'accroît dans le cas du connecteur trop éloigné. Le lecteur doit, dans ces cas, inférer et essayer de faire des liens entre les parties à réunir en cherchant dans sa mémoire ou en faisant des relectures du texte. Ces opérations peuvent nuire à sa compréhension.

Les inférences

Fayol définit les inférences comme étant des interprétations qui ne sont pas exprimées littéralement dans le texte. En effet, elles sont le résultat d'une mise en relation entre des indices textuels et les représentations du lecteur. Cunningham (1987) propose un modèle organisé en échelle pour comprendre la notion d'inférence. Il distingue entre les inférences fondées sur le texte (inférences logiques) et les inférences fondées sur les connaissances du lecteur (inférences pragmatiques). Il présente par la suite les inférences créatives.

Cunningham montre qu'il est difficile d'isoler les catégories. C'est pour cette raison qu'il propose de conceptualiser l'inférence en se représentant « jusqu'à quel point le lecteur utilise le texte et jusqu'à quel point il utilise ses propres connaissances » (Giasson, 2007 :61).

La figure suivante illustre ce qui a été exposé :

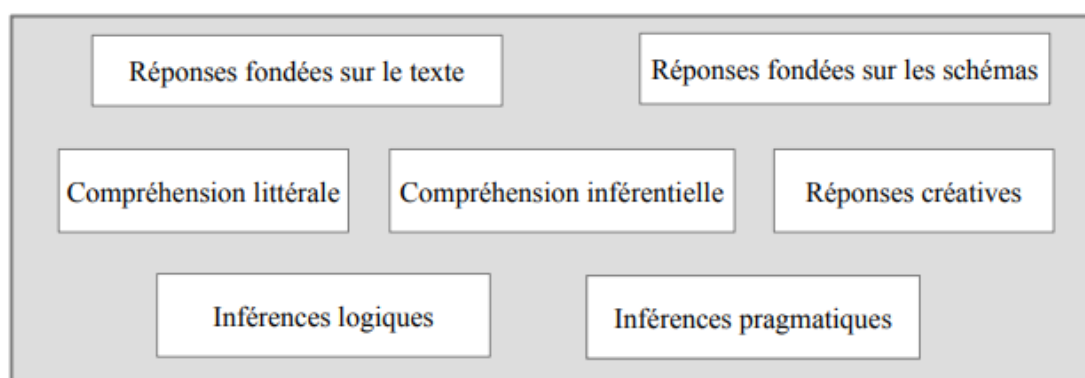


Figure 2.8 : Échelle des inférences de Cunningham (Giasson, 2007 :61)

Compréhension inférentielle/ Compréhension littérale

L'inférence est la capacité du lecteur à dépasser la compréhension littérale. C'est la capacité à aller plus loin que ce qui est dit en surface du texte. Pour voir si une réponse est littérale ou inférentielle, il faut vérifier si elle n'est pas sémantiquement équivalente ou synonyme du texte. Cela est vérifiable à l'aide de la grammaire et de la connaissance des synonymes.

Les inférences logiques et les inférences pragmatiques

Les inférences logiques sont des inférences fondées sur le texte. Elles sont contenues dans la phrase d'une manière implicite. Le lecteur peut faire une inférence logique grâce à

des indices trouvés dans la phrase ou le texte. Ces inférences sont nécessairement vraies et communes à l'ensemble des lecteurs.

Les inférences pragmatiques sont des inférences liées aux connaissances et expériences du lecteur. Elles sont fondées sur les schémas du lecteur. Les inférences pragmatiques sont possiblement vraies et communes à l'ensemble des lecteurs.

Exemple :

« La petite fille acheta un cadeau à sa mère le 26 mai. »

A- La petite fille acheta un cadeau à sa mère le jour de la fête des mères.

B- la petite fille acheta une fleur à sa mère le 26 mai.

La réponse A est une inférence logique : l'élève sait que la fête des mères coïncide avec le 26 mai. La réponse B est une inférence pragmatique : l'hypothèse 'une fleur' ne se vérifie pas nécessairement.

Les inférences créatives

Tout comme les inférences pragmatiques, les inférences créatives sont des inférences fondées sur les schémas ou connaissances du lecteur. Ces inférences ne sont pas communes à tous les lecteurs et ne sont pas indispensables à la compréhension.

Classification des inférences pragmatiques

Johnson et Johnson (1986) exposent 10 types d'inférences qui entre dans la compréhension de beaucoup de textes et qui pourrait faciliter l'enseignement des inférences.

- | | |
|---------------|------------------------|
| 1- Lieu | 6- Catégorie |
| 2- Agent | 7- Objet |
| 3- Temps | 8- Cause- effet |
| 4- Action | 9- Problème-solution |
| 5- Instrument | 10- Sentiment-attitude |

- **Les macroprocessus**

Les macroprocessus sont des processus qui permettent de comprendre le texte dans son entier. Ils englobent l'identification des idées principales, le résumé et l'utilisation de la structure du texte.

L'idée principale

Arriver à trouver l'idée principale d'un texte ne constitue pas pour élève une tâche facile. Cette habilité se développe après plusieurs années d'apprentissage scolaires.

Les chercheurs distinguent deux types « d'idées importantes ». L'information « textuellement importante » et l'information « contextuellement importante ».

La première est importante du point de vue de l'auteur qui la présente comme telle. La deuxième peut être importante du point de vue du lecteur en raison de son intention de lecture et du type d'information qu'il recherche. De ce fait, il est important de sensibiliser les élèves à la notion d'idée principale et à la différence entre les deux catégories d'information susmentionnées.

Confusion sujet/idée principale

Certains élèves n'arrivent pas à faire la distinction entre le sujet d'un texte et son idée principale. L'enseignant a le devoir de faire savoir à l'élève que le sujet peut s'exprimer en un mot ou une expression alors que l'idée principale peut s'exprimer en une phrase ou deux. Elle représente l'information la plus importante que l'auteur veut fournir sur le sujet.

Il faut aussi savoir que l'idée principale peut être présentée de diverses façons dans un texte ; elle peut être explicite (la plus facile à identifier puisque elle est formulée textuellement dans le texte), implicite (le lecteur peut la déduire après lecture du texte) ou ambigu (dans le cas où le texte n'avance pas qu'une seule idée).

Le résumé

Faire un résumé consiste à réduire la taille d'un texte en gardant les informations essentielles. Laurent (1985) cité par Giasson présente un ensemble de critères auxquelles doit obéir un résumé. Le texte produit doit reprendre les informations importantes du texte mais avec moins de mots. Enfin, la manière de résumer (choix des mots, grammaire...) doit être adaptée en fonction de la situation de communication. Selon Brown et Day (1983) cité par Giasson le résumé obéit à 3 règles principales : règle d'élimination, règle de substitution et règle de sélection et d'invention. La règle d'élimination consiste à écarter les informations secondaires et redondantes pour rétrécir le texte. La règle de substitution consiste à changer un ensemble de mots par un mot générique. La règle de sélection et d'invention consiste à garder la phrase qui exprime l'idée principale. En cas d'absence de celle-ci, l'auteur du résumé peut l'inventer.

De ce qui a été exposé, nous pouvons constater que les difficultés rencontrées par les élèves lors de la rédaction de résumé peuvent être due à plusieurs facteurs : problèmes de lecture/compréhension, la non maîtrise des règles du résumé, ou la difficulté à appliquer ces règles.

La structure du texte

Savoir identifier le type du texte et connaître sa structure peut aider le lecteur à mieux comprendre le texte. En effet, l'utilisation de la structure du texte permet d'avance d'avoir une idée sur la façon dont les informations sont organisées à l'intérieur du texte.

Les textes narratifs

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'étude du texte narratif. Ces chercheurs ont pu décrire l'architecture du récit à travers la grammaire du récit. Ils ont dégagé un ensemble de règles décrivant les régularités et les ressemblances dans les récits. La grammaire du récit a révélé la présence de six catégories, en l'occurrence l'exposition, l'évènement déclencheur, complication, résolution, le retour à la situation stable et la morale. Ces six catégories se définissent ainsi :

1. l'exposition c'est la description de la situation initiale, du début de l'histoire en précisant la situation spatio-temporelle ainsi que les personnages ;
2. l'évènement déclencheur est l'évènement qui modifie l'histoire et qui rompt la stabilité. Ce dernier entraîne ;
3. une complication c'est-à-dire la réaction du personnage, son but et ses efforts pour améliorer la situation ;
4. la résolution c'est la partie dans laquelle est exposé le résultat des efforts du personnage puis arrive ;
5. Le retour à la situation à la fin de l'histoire. Le récit peut aussi véhiculer ;
6. une morale.

Les textes informatifs

Pour mieux comprendre le texte informatif, le lecteur peut avoir recours à sa structure. Giasson dans son ouvrage la compréhension en lecture explique que les élèves ont plus de difficultés à comprendre ce texte et ce pour trois raisons :

- Le texte informatif peut contenir des informations et des contenus nouveaux et non familiers à l'élève.
- Le manque d'intérêt et de motivation des élèves face à ce type de texte.
- Certains élèves n'arrivent pas à exploiter la structure du texte dans la construction du sens et ce malgré leur connaissance de cette structure. En effet, le lecteur qui n'est pas sensible à la structure du texte ne peut pas repérer certains indices nécessaires à la compréhension du texte lu.

C'est pour les raisons évoquées que l'élève doit être conscient de l'importance de cette habilité dans la construction du sens des textes qu'il étudie. Il est nécessaire qu'il puisse identifier les différentes structures de ce texte.

Dans sa classification, Meyer catégorise les textes informatifs selon les relations logiques de base qui y sont contenus. Cette classification comporte cinq catégories :

- Description
- Cause-effet
- Enumération
- problème-solution.
- Comparaison

Les processus d'élaboration

Les processus d'élaboration sont des processus qui permettent d'aller plus loin que les attentes de l'auteur. Elles changent d'un lecteur à un autre et ne sont pas reliés directement aux processus expliqués plus haut. En effet, le lecteur peut parfois faire des inférences qui ne sont pas prévues par l'auteur mais qui ont une relation avec le profil du lecteur.

On identifie cinq types de processus d'élaboration

- Faire des prédictions.
- Se former une image mentale.
- Réagir émotionnellement.
- Raisonner sur le texte.
- Intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures.

Faire des prédictions.

Les prédictions sont l'ensemble des hypothèses que le lecteur fait sur le texte à partir des connaissances qu'il a sur la structure du texte et le sujet traité par ce dernier. Cette stratégie est employée par les bons lecteurs. Elle sert à augmenter la motivation du lecteur face au texte ; augmentation laquelle, par ricochet, participe à améliorer sa compréhension.

L'imagerie mentale

Cette stratégie est présentée comme la capacité à se créer une image mentale ou une représentation de ce qui est lu. Elle recouvre différentes modalités sensorielles mais les recherches n'ont porté que sur la représentation visuelle dans le domaine de la compréhension de l'écrit. L'imagerie mentale permet d'augmenter la capacité de la mémoire à travail. De plus, elle est un outil qui sert à mieux structurer l'information tirée de la lecture.

Réaction émotive

Un lecteur peut s'engager émotivement dans la lecture d'un récit. Ses réactions face au texte lui permettent de mieux retenir l'information et ainsi améliorer sa compréhension.

Le raisonnement

Raisonnement sur le texte est la capacité à utiliser son intelligence dans le traitement et l'analyse du texte et dans le réemploi des informations retenues de sa lecture. Ces processus permettent aux lecteurs de porter des critiques sur le texte et de l'évaluer.

L'intégration de l'information du texte aux connaissances

Il faut savoir que l'intégration des informations retenues du texte aux connaissances du lecteur est présente dans les microprocessus, les processus d'intégration et les macroprocessus. Néanmoins, le lecteur peut établir des liens entre le texte et ses connaissances personnelles non indispensables à la compréhension. Ses liens adéquatement élaborés favorisent la rétention de l'information.

Les processus métacognitifs

Les processus métacognitifs désignent les moyens employés par le lecteur pour gérer son activité cognitive en planifiant, évaluant et contrôlant sa compréhension. En ayant recours à

ces processus, le lecteur sera capable de réguler sa compréhension au moyen de stratégies appropriées selon le problème qu'il rencontre.

Giasson estime que ces processus font référence « aux connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture ; il concerne également la capacité du lecteur à se rendre compte d'une perte de compréhension et dans ce cas à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème. » (Giasson, 2007: 151).

Dans le domaine de la lecture, nous employons souvent le mot « métacompréhension » pour désigner les processus métacognitifs. La métacompréhension englobe, d'une part, la connaissance des processus cognitifs (l'autoévaluation) et la gestion de ces processus (l'autogestion), d'autre part.

L'autoévaluation concerne la connaissance qu'un lecteur a sur les ressources nécessaires à la réussite de la tâche de lecture. Elle est associée au terme conscience : est-ce que le lecteur est conscient de ses habilités et de ses limites. Est-il conscient des exigences de la tâche de lecture ? Est-il conscient des stratégies nécessaires à la résolution d'un problème de lecture ? L'autogestion de la compréhension concerne l'utilisation des processus d'autorégulation. Le lecteur, grâce à ces processus, peut contrôler l'opération de la construction du sens. En effet, il peut vérifier si le processus de compréhension se déroule bien. De plus, il sera capable de détecter les pertes de compréhension et agir pour la rétablir.

Conclusion

A travers ce chapitre, nous avons montré que la lecture et la compréhension étaient deux processus étroitement liés. En effet, la compréhension est un processus mental permettant l'extraction et la construction du sens. Cette extraction implique l'identification des mots des phrases constituant le texte.

De plus, il devient évident que la compréhension de l'écrit est une activité complexe qui requiert la mobilisation de plusieurs stratégies : avant, pendant et après la lecture. En effet, elle est désormais considérée comme étant une activité nécessitant l'accomplissement d'un ensemble de tâches dans le but de construire du sens. Pour ce faire, le lecteur doit activer différents processus cognitifs et mettre en interaction les informations du texte et ses connaissances antérieures.

Chapitre III : Enseignement des stratégies de lecture

Introduction

Il sera question dans ce chapitre des stratégies de lecture-compréhension et de leur enseignement. Nous débuterons, pour ce faire, par dresser un panorama succinct de la place de la lecture dans les différentes méthodologies de l'enseignement du français langue étrangère. Il est utile de signaler que si nous traitons, dans ce point, de la lecture exclusivement ceci ne signifie nullement que nous excluons la compréhension. Car le postulat que défend cette recherche est qu'il n'est pas possible d'abstraire la compréhension de la lecture ; les deux vont de pair. Nous aborderons ainsi, tour à tour, les apports de l'approche globale (Sophie Moirand, 1979) et de la lecture interactive (Cicurel, 1981) à la lecture-compréhension. Ce panorama se clôturera par la description du processus de lecture et ses trois moments que sont : la prélecture, la lecture proprement dite et la postlecture. S'il est question d'étape, il est nécessaire de se garder de croire que le processus de lecture est linéaire ; celui-ci est en effet itératif. Une fois que le panorama de la lecture a été dressé, nous nous sommes portée sur les stratégies de lecture-compréhension. L'intérêt porté à cette notion trouve son origine dans l'émergence d'une approche constructiviste de la lecture-compréhension des textes. Mettant le lecteur au centre de l'acte de lire, cette approche s'est préoccupée des moyens auxquels recourait celui-ci en vue d'accéder au sens des textes. Ces stratégies de lecture-compréhension ont été distinguées des stratégies d'enseignement car celles-ci sont bien souvent, comme le terme « stratégies » est adjoint aux deux, confondues. Puis nous avons procédé à leur description à la lumière de la psychologie cognitive.

3.1.La lecture dans les différentes approches de l'enseignement du FLE

L'enseignement de l'écrit a connu au fil du passage des méthodologies plusieurs changements. En effet, chaque courant a apporté des nouveautés et des améliorations aux limites du courant qui l'a précédé. De même que l'enseignement de la lecture qui a subi « un mouvement de pendule qui la mettait à l'honneur ou à l'écart dans les programmes d'enseignement. » (Daniela Lindenmeyer Kunze, 2012 : 5).

L'approche traditionnelle est celle qui a le plus valorisé l'écrit. En effet, l'objectif premier de cette approche est les pratiques de lecture/écriture et la traduction des textes littéraires. Cette méthodologie définissait la lecture comme étant la capacité à établir des

correspondances entre la L.M. et L.E. L'aspect créatif et interprétatif de la lecture était marginalisé.

L'approche structuro-béavioriste visait, au contraire de la grammaire traduction, l'apprentissage de l'oral. L'écrit était mis au second plan. La lecture servait seulement à renforcer des apprentissages à l'oral. Cette conception perdure avec l'approche structuro globale audio visuelle (S.G.A.V.). La lecture faite à haute voix survenait en fin de formation et servait à pratiquer la prononciation, le rythme et l'intonation. La compréhension est mise à l'écart aux dépens des pratiques de la prononciation.

L'écrit regagne sa place au centre de l'apprentissage avec l'avènement de l'approche cognitive. Cette approche redonne de l'importance à l'enseignement de l'écrit et à la compréhension du sens des textes. Elle introduit deux aspects essentiels ; à savoir la construction du sens des textes, d'une part, et la diversification des supports, d'autre part.

L'approche communicative, de son côté, met l'accent sur le rôle du lecteur, ses connaissances et ses objectifs de communication. Les pratiques de lecture intégraient la compétence linguistique, la compétence culturelle et la compétence intertextuelle. Les textes supports employés sont des documents authentiques non produits à des fins d'enseignement. Cela permettrait à l'élève d'être le plus proche possible des situations de communication réelles. Ainsi, avec l'approche cognitive et l'approche communicative, la lecture a été réhabilitée en classe de L.E. Les textes écrits ne sont plus considérés comme des sources d'exercices de langue ou de traduction. Le lecteur n'est plus obligé de déchiffrer le texte mot à mot. Le sens global du texte est plutôt à privilégier.

C'est à partir des années 70 et avec ces nouvelles pratiques que l'élève est mis au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Dans le domaine de la lecture, l'intérêt n'est plus porté qu'au texte mais également au travail de compréhension de l'élève. De ce fait, la compréhension est définie comme l'interaction entre les connaissances du lecteur et les informations fournies par le texte.

Néanmoins, il ne faut pas oublier que les recherches sur la compréhension de l'écrit en classe de langue étrangère s'inspirent des recherches sur la compréhension en L.M. Ainsi, la compréhension en L.M. est définie par Umberto Eco comme « le résultat de la coopération de l'encyclopédie du lecteur avec le texte » (Daniela Lindenmeyer Kunze, 2012 : 9). La

didactique de la lecture en F.L.E. la définit comme étant l'interaction entre les connaissances du lecteur dans sa langue maternelle (compétence culturelle et référentielle) et le texte en langue étrangère. Donc, comme nous pouvons le remarquer les deux définitions exposées vont de pair : « l'interaction » en L.E. équivaut à « la coopération » en L.M. et les connaissances du lecteur pour désigner « l'encyclopédie du lecteur ».

De plus, les chercheurs en didactique de la lecture en L.E. avancent que le recours aux compétences et stratégies du lecteur qu'il possède déjà en L.M. permettrait de combler les lacunes et difficultés linguistiques rencontrées en lecture compréhension d'un texte en langue étrangère.

3.2. Les modèles interactifs de lecture en F.L.E.

En accompagnant les changements du statut de lecture expliqués ultérieurement, deux ouvrages théoriques spécialisés en didactique de la lecture en français langue étrangère ont vu le jour : situations d'écrits (1979) de Sophie Moirand et Lectures interactives (1991) de Francine Cicurel. Ces deux ouvrages ont révolutionné l'enseignement de la lecture. En effet, ces livres proposent « une approche de la lecture globale contraire à la lecture linéaire préconisée par des approches antérieures » (Daniela Lindenmeyer Kunze, 2012 : 10). Dans ce qui suit, nous allons exposer les principes des deux approches en montrant les changements qu'elles ont apportés à l'enseignement de la lecture en classe de F.L.E.

3.2.1. L'approche globale des textes

L'approche globale de Moirand est une proposition didactique qui présente une vision interactive de la lecture. En effet, le lecteur est perçu comme « un pôle actif dans son rapport avec le scripteur. Dans cette approche, le texte est considéré comme une image » (Benito, 2003 :609). Par conséquent, le lecteur peut comprendre un texte dans sa globalité sans pour autant être capable de le déchiffrer mot à mot. De plus, Moirand explique que la lecture globale consiste à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède déjà dans sa langue maternelle. Cette approche postule que pour comprendre un texte en L.E. le lecteur peut transférer les habitudes et les stratégies cognitives qu'il a développées déjà dans sa langue maternelle : perception globale des mots et des phrases, construction des hypothèses de sens à travers l'étude de l'image du texte, les connaissances extralinguistiques du lecteur et ses intentions de lecture. Moirand propose de

travailler avec des textes authentiques (journal, texte littéraire, documentaire,...). L'élève est appelé à appréhender le sens global de ces textes. Les lacunes linguistiques seront comblées par d'autres compétences que possède déjà l'élève. La compétence de lecture est définie par Moirand comme « la capacité de trouver l'information que l'on cherche dans un texte, de le comprendre et l'interpréter de manière autonome. Cette compétence serait formée par trois compétences : la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence référentielle ou culturelle. » (Daniela Lindenmeyer Kunze, 2012:11).

Par ailleurs, l'initiatrice de l'approche globale insiste sur l'importance de la situation de communication dans laquelle le texte a été produit (qui ? à qui ? pourquoi ?...). Cela signifie que le texte n'est pas un élément autonome dissociable de son contexte (informations écrites ou iconographiques). La situation de production de ce dit texte aide le lecteur dans la découverte du sens global. C'est pour cette raison qu'en situation de classe, les enseignants doivent, dans la mesure du possible, employer des textes authentiques non isolés de leurs contextes. De surcroît, elle souligne qu'il est primordial de bien définir les objectifs de lecture. Ainsi, Moirand estime que « seuls des objectifs de lecture bien définis pourront déterminer ce qu'on va lire (le choix des textes) et comment on va le lire (les stratégies de lecture) » (Daniela Lindenmeyer Kunze, 2012 : 13).

En situation de classe, les textes supports ne sont pas assez variés comme dans la vie. Généralement, l'élève n'a pas un objectif de lecture, sauf l'acte de lire lui-même. C'est pour cette raison que les séances de compréhension de l'écrit en classe de langue se trouvent dépourvues de leur rôle principal qui est la découverte du sens et le développement de stratégies de lecture et deviennent par voie de conséquence des séances d'explication de vocabulaire et de grammaire.

Dans l'approche proposée par Moirand l'importance est également donnée aux consignes de lecture. Ces dernières servent à faire avancer peu à peu le lecteur dans la compréhension des textes. Elles ont pour rôle d'accompagner et de guider celui-ci dans la recherche du sens. Donc, les consignes de lecture, les informations fournies sur la situation de production du texte et les indices graphiques et iconographiques représentent des indices sur lesquels le lecteur pourra s'appuyer pour entrer dans le texte.

Cuq et Gruca décomposent la démarche proposée par Moirand en deux phases qui se déroulent, généralement, comme suit :

- « 1. Perception de l'ensemble du texte pour repérer sa vision iconique et relever ses signes intrinsèques : titre, sous-titre, intertitre, éléments de typographie (caractères gras, majuscules, italiques, guillemets, etc.), photo, etc.; cette phase d'observation permet au lecteur de se familiariser avec le texte et peut lui fournir des informations qui lui permettent de reconnaître à quel genre appartient le texte.
- 2. Lecture orientée vers certains éléments pertinents du texte qui vont initier la compréhension :
 - repérage des mots-clés grâce à des questions-clés ou des consignes de lecture très précises ;
 - perception du texte à travers son organisation pour en déceler son architecture : articulateurs logiques, rhétoriques, déictiques spatio-temporels, éléments anaphoriques, etc. ;
 - attention portée sur les entrées et les fins de paragraphes ;
 - recherche des éléments éventuels d'ordre énonciatif (qui écrit ? pour qui ?) et des marques de discours qui rapportent la parole d'autrui (discours direct, relation de paroles). À la fin de cette étape, l'élève doit être en mesure de répondre aux fameuses questions remises au goût du jour par les praticiens de la communication : qui ? quoi ? à qui ? où ? quand ? comment ? pourquoi ? »

Par conséquent, cette approche a pour objectif principal de faire construire le sens global du texte sans forcément devoir passer par une lecture linéaire ou le déchiffrement du texte.

Blandine Rui dans son article « exploitation de la notion de « stratégie de lecture » en français langue étrangère et maternelle » fait remarquer que « si l'AG conçoit le lecteur comme un pôle actif dans la relation qui s'établit entre lui et le scripteur, il n'en reste pas moins qu'elle constitue uniquement une réflexion à visée pédagogique à partir d'un point de vue d'enseignement » (B.Rui, 2000 :2). Cela signifie que l'approche globale ne se focalise pas sur l'étude des stratégies de lecture propres à chaque lecteur ou apprenti-lecteur mais s'intéresse aux stratégies d'enseignement à mettre en œuvre lors d'une séance de C.E. De ce fait, D.Lehman et S.Moirand (1980 : 153) précisent que les pratiques de lecture proposées par l'approche globale sont « des stratégies pédagogiques [...] qu'il ne faudrait pas confondre ni avec les stratégies d'apprentissage individuelles, ni avec les stratégies de lecture des élèves. » (Cité par Rui, 2000 :3). Moirand note que les stratégies de lecture relèvent des compétences procédurales : comment le lecteur lit.

3.2.2. La lecture interactive

Dans le prolongement des travaux de Sophie Moirand, Cicurel propose dans son ouvrage publié en 1991 un modèle de lecture se basant sur des théories de la lecture en

langue maternelle et sur l'Approche globale. Dans ce modèle, la compréhension est définie comme la combinaison entre les connaissances du lecteur et le texte. Il s'agit de l'interaction de la compétence linguistique et de la compétence culturelle.

Le sens est construit progressivement en partant du connu. Le lecteur anticipe le sens global du texte à l'aide de certains indices linguistiques et visuels. Ainsi, selon Cicurel, il est primordial d'entraîner les lecteurs à s'appuyer sur le texte et sur les mots connus et leurs contextes pour deviner le sens des mots et expressions inconnus. C'est en combinant ses connaissances avec ces indices que le lecteur va découvrir le sens.

Francine Cicurel propose d'organiser le travail de lecture en classe en quatre étapes. Celles-ci se présentent ainsi :

- La première étape consiste à préparer la lecture. Elle se fait sans texte. L'enseignant doit activer les connaissances antérieures des élèves qui sont en rapport avec le contenu du texte ;
- La deuxième étape se fait aussi avant la lecture. Cette étape sert à familiariser le lecteur avec le texte. Ainsi, le lecteur fait une observation et un balayage rapide et général du texte et essaye de repérer les indices qui lui permettront d'anticiper le sens du texte ;
- La troisième étape c'est la lecture avec un objectif. L'enseignant guide les élèves dans la construction du sens à travers l'utilisation des consignes. Ces dernières servent à motiver une lecture avec des objectifs spécifiques et favorisent, dans le prolongement la lecture. Par ailleurs, l'enseignant doit être conscient de l'objectif de cette étape et ceci pour ne pas transformer la séance de lecture compréhension en une séance d'évaluation ;
- La dernière étape consiste dans la réaction sur le contenu du texte. L'enseignant encourage les élèves à relier les connaissances apportées par le texte avec leurs connaissances antérieures nécessaires à la compréhension. Un débat entre les élèves peut résulter de cette étape puisque le travail se fait oralement.

3.3. Les types de lecture

Cuq et Gruca définissent d'autres types de lecture. En effet, ils précisent qu'en classe de FLE il est utile de ne pas se limiter à la seule lecture globale. D'autres types de lecture sont à

instaurer dans le but de garantir le développement de stratégies qui permettront d'assurer une compréhension plus approfondie et plus fine des textes. Ainsi, le lecteur ou l'élève peut passer d'une lecture à un autre selon ses objectifs, ses intentions de lecture et selon le type de textes.

– **La lecture écrémage** : cette lecture consiste à faire un survol rapide du texte et à le parcourir de manière non linéaire. Cette lecture permet de se faire une idée globale du contenu du texte. Le survol se fait dans le but de repérer des titres, intertitres, des mots-clés, des débuts de paragraphes, des connecteurs et des articulateurs ... et cela dans le dessein de construire une idée générale du texte ou du document étudié et d'anticiper le contenu. Cuq et Gruca donnent l'exemple du journal que nous feuilletons dans le but de repérer quels sont les articles intéressants que nous allons lire.

– **La lecture balayage** : cette lecture permet de trouver rapidement une information précise figurant dans le texte sans se focaliser sur le reste du texte ; il est question d'une lecture sélective pratiquée au quotidien (chercher un numéro ou un lieu sur une carte...). Cette lecture requiert de la part du lecteur des compétences qui lui permettent d'éliminer ce qui n'est pas important et de garder par la suite l'information dont il a besoin.

– **La lecture critique** : ce type de lecture exige une lecture intégrale et détaillée du texte. Elle nécessite une lecture analytique du texte pour pouvoir découvrir les informations qui sous-tendent le texte. Le lecteur est dans la mesure d'accepter ou de réfuter les idées développées tout en donnant son avis. Ce processus est utilisé le plus souvent dans la rédaction des commentaires.

– **La lecture intensive ou studieuse** : cette lecture vise à retenir le maximum d'informations du texte. Le lecteur procède à des relectures et parfois à l'oralisation de ce qu'il a à retenir et à mémoriser.

3.4. Les étapes du processus de lecture

Au cours du processus de lecture, l'élève est en constante interaction avec le texte et le contexte de lecture. De cette interaction résulte la construction du sens. Le processus de lecture s'organise en trois étapes : la prélecture (planification), la lecture proprement dite (la gestion) et la postlecture (réinvestissement et réaction). Il est à noter que ce processus n'est pas unidirectionnel ; l'élève peut faire des retours pour mieux comprendre le texte.

3.4.1. La prélecture

C'est l'étape lors de laquelle les élèves entrent en contact avec le texte. Ils prennent ainsi connaissance de l'intention de lecture. L'élève est mis dans une situation au cours de laquelle il lui est nécessaire de faire le point sur ses connaissances du sujet, de la structure ou du genre de texte. Le contact avec le texte lui permet, d'une part, de faire des prédictions et d'émettre des hypothèses sur le genre et la structure du texte ou sur le contenu du texte et, d'autre part, d'activer ses connaissances antérieures et d'effectuer dans le prolongement des liens entre les informations véhiculées par le texte et ses expériences personnelles.

3.4.2. La lecture

Dans cette étape, l'élève aborde le texte en profondeur : il lit et analyse le texte par la mise à contribution de différentes stratégies. Par l'entremise de ces stratégies, le lecteur est à même de gérer sa compréhension au gré de son intention de lecture. En effet, il peut vérifier les hypothèses émises lors de l'étape de prélecture et en émettre de nouvelles au fur et à mesure qu'il progresse dans la lecture, choisir les informations dont il a besoin et les confronter à ses connaissances antérieures, construire de nouvelles informations ... C'est à travers cette démarche que le lecteur peut construire le sens du texte qu'il lit.

3.4.3. La postlecture

C'est l'étape où l'élève évalue sa compréhension : il réfléchit sur son apprentissage et sur la manière dont il a géré sa compréhension. L'élève objective aussi les résultats de sa lecture. Pendant cette étape, l'élève peut schématiser le texte et établir une représentation visuelle du raisonnement logique que suit ce dernier. Cette représentation lui servira dans d'autres situations d'apprentissage.

3.5. Stratégie

Le mot stratégie du grec « stratos » signifiant armée et « agein » signifiant conduire, tire son origine du domaine militaire. En effet, ce terme signifie selon Larousse « Art de combiner l'action de forces militaires en vue d'atteindre un but de guerre déterminé par le pouvoir politique ». Par la suite, son sens s'est propagé par analogie à d'autres domaines de la vie politique, économique, sportive, éducative...etc. Il signifie désormais « art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement pour atteindre un but ». Une stratégie peut être

considérée donc comme un ensemble d'opérations organisées, une démarche concourant à un objectif, à un but spécifique.

Durant les années 1970, avec la rupture épistémologique et le déplacement du pôle « enseignement » au pôle « apprentissage », la didactique des langues s'est appropriée ce terme. Ainsi Cuq déclare que « la notion de stratégie s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 1970 » (Cuq). Ce concept s'étend à plusieurs applications, il est dès lors question de stratégies de communication, stratégies d'enseignement, stratégies d'apprentissage...

Les auteurs et les chercheurs en didactique des langues étrangères définissent la stratégie ou les stratégies « *comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes ou potentiellement conscientes, des habilités cognitives ou fonctionnelles et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage* » (Cyr, 1998 :4). Pour l'approche actionnelle - approche utilisant le plus le concept de stratégie - « *est considérée comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se présente à lui* ». (Robert, J., 2007 : 188-190).

Bange insiste sur le caractère complexe d'une stratégie. Il considère qu'une stratégie « *n'est pas seulement la mise en œuvre d'un moyen d'action sur la base d'une règle simple actualisant un savoir pratique (du type :si p, alors pas q), mais c'est un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final,[...]. L'idée de « stratégie » inclut donc l'idée de hiérarchie de buts et de moyens et l'idée d'action qui lui est liée est complexe* » (Bange, 1992 :75-76 cité par Holec et al. 1996: 45)

3.5.1. Stratégie, processus

Il est fait, souvent, usage du terme processus dans le sens de stratégie. Processus et stratégie sont appréhendés ainsi comme deux termes interchangeable. Romainville ne partage pas cet avis et établit une nette distinction entre processus et stratégie. Il explique ainsi que processus est associé à ce qui est activé par les stratégies. Ainsi, un processus est une suite ordonnée d'opérations permettant de comprendre les informations et de les utiliser pour aboutir à un résultat dans un but précis. Les stratégies cognitives décrivent la nature des opérations (processus) et l'ordre dans lequel ces opérations sont effectuées pour atteindre un

même but. Donc, processus n'est pas l'équivalent de stratégie. Il y a un lien hiérarchique entre ces deux notions : c'est la stratégie qui permet la mise en œuvre des processus.

Dans notre travail, nous nous focaliserons sur les stratégies d'apprentissage et plus précisément sur les stratégies de lecture-compréhension. Point que nous allons essayer d'expliquer dans ce qui suit et ce en nous basant sur les travaux des chercheurs en psychologie cognitive.

3.5.2. Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage sont un ensemble d'actions ou d'opérations visant l'atteinte d'un objectif précis par le sujet élève. Nombre d'auteurs ont essayé de définir le concept de stratégie d'apprentissage. Ainsi selon Boulet et coll. « *les stratégies d'apprentissages sont définies comme étant les activités effectuées par l'élève afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application des connaissances au moment de l'apprentissage* » (Wolfs, 2001 :23).

Selon MacIntyre les stratégies d'apprentissage sont « *des actions choisies par les élèves d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication* » (MacIntyre, 1994 : 190, cité par : Atlan, 2000 :112).

Cyr constate que la majorité des auteurs s'accordent à définir les stratégies d'apprentissage comme « *des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales, conscientes ou potentiellement conscientes, des habitudes cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problème observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage* » (Cyr,1998 :4). Tardif, de son côté, souligne les aspects intentionnel et pluriel de ces stratégies : « *la stratégie a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations* » (Tardif, 1997 : 23)

Trabasso et Bouchard (2002) considèrent que les stratégies de compréhension sont des procédures spécifiques et apprises. Elles favorisent une lecture active, autorégulée et intentionnelle. “*Comprehension strategies are specific, learned procedures that foster active, competent, self-regulated, and intentional reading*” in Comprehension strategy instruction, 2007:01.

De ces différentes définitions, nous pouvons constater que :

- Les stratégies sont des opérations et des actions planifiées et organisées.
- Quelques stratégies sont observables alors que d'autres sont purement mentales.
- Les stratégies visent la résolution de problème et l'atteinte d'objectifs spécifiques.
- Certaines stratégies sont conscientes, d'autres sont potentiellement conscientes.
- Les stratégies peuvent être enseignées.

Par conséquent, l'apprentissage est vu comme un processus cognitif, « *apprendre nécessiterait la mise en œuvre de stratégies visant au traitement des données auxquelles on est confronté.* » (Caroline Vergon, 1999:05.) ; il est impossible d'apprendre sans recourir aux stratégies d'apprentissage. Stratégies perçues comme des opérations utilisées dans une situation d'apprentissage déterminée, orientées dans un but de réalisation d'une tâche en fonction d'objectifs bien définis. Elles sont aussi perçues comme des outils importants aidant à la résolution organisée de situation-problème et à l'amélioration de l'apprentissage de la langue cible (langue étrangère).

MacIntyre a proposé un modèle d'utilisation des stratégies. Pour cet auteur, il existe quatre conditions qui doivent être présentes pour qu'un élève utilise une stratégie d'apprentissage :

- « 1. *L'élève doit être conscient de la ou des stratégies appropriées. La stratégie peut être utilisée de façon spontanée ou apprise mais son utilisation doit être intentionnelle.*
2. *L'élève doit avoir une raison pour utiliser la stratégie (un problème à résoudre, forte motivation, occasion de l'utiliser).*
3. *Il ne faut pas qu'il y ait de raison pour ne pas l'utiliser (anxiété, sanctions lors de son utilisation, raisons de croire à son inefficacité).*
4. *L'utilisation de la stratégie doit être renforcée par des conséquences positives (réduction de l'anxiété, meilleure note, etc.) même si la stratégie elle-même n'est pas utile pour l'apprentissage.* » (MacIntyre, 1994 :185)

Dans le domaine de l'acquisition des langues, plusieurs classifications ont été proposées par les chercheurs à propos des stratégies d'apprentissage. Citons celles de Rubin (1989), d'Oxford (1990) et d'O'Malley et Chamot (1990). Chacun de ces chercheurs a élaboré un modèle de classification suivant des paramètres précis. Nous allons essayer d'expliquer succinctement chacune de ces classifications.

3.5.2.1. Classification des stratégies d'apprentissage

Le modèle de Rubin

Rubin a proposé une classification des stratégies qui sont utilisées par l'élève dans le but d'apprendre une langue étrangère. Il distingue trois types de stratégies : stratégies de communication, stratégies d'apprentissage et stratégies sociales.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, ce chercheur a élaboré une distinction entre stratégies cognitives et stratégies métacognitives. Il a établi aussi une classification selon trois procédés ; à savoir compréhension, mémorisation et réutilisation. Rubin définit les stratégies d'apprentissage comme « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par l'élève afin de saisir et de comprendre la langue cible, de l'intégrer dans sa mémoire à long terme et la réutiliser* » (Cyr, 1998 :35)

Le modèle d'Oxford

Oxford propose de classer les stratégies d'apprentissage en deux catégories : stratégies directes et stratégies indirectes. Les stratégies directes supposent le recours aux processus mentaux tandis que les stratégies indirectes accompagnent et soutiennent l'apprentissage (stratégies métacognitives et stratégies affectives).

Le modèle d'O'Malley et Chamot

En s'inspirant des données de la psychologie cognitive, O'Malley et Chamot ont élaboré une classification ternaire des stratégies d'apprentissage : stratégies métacognitives, stratégies cognitives et stratégies socio-affectives. A ces stratégies O'Malley et Chamot ont associé des démarches spécifiques.

- Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur son processus d'apprentissage, une planification et une évaluation des tâches d'apprentissage.

- Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'élève et la matière à apprendre. Elle consiste à créer des liens mentaux entre les différents apprentissages. Elle suppose une

manipulation mentale ou physique des tâches d'apprentissage ainsi qu'une application de techniques dans la résolution de situations-problèmes.

– Les stratégies socio-affectives

Ces stratégies favorisent le contact de l'élève avec d'autres personnes ayant une relation avec l'apprentissage et impliquent la gestion de la dimension affective (motivation, contrôle des émotions, attitudes...)

De ce qui a été exposé précédemment, il est possible de dire que les trois modèles (Rubin, Oxford et O'Malley et Chamot) s'accordent sur le fait qu'il existe trois types de stratégies : stratégies métacognitives, stratégies cognitives et stratégies socio-affectives.

Il est à noter que les stratégies de lecture ne peuvent être comprises indépendamment des stratégies d'apprentissage. Ces premières ont certaines caractéristiques mais elles peuvent être classées selon les trois plans cités antérieurement (cognitif, métacognitif et socio-affectif).

Voici un exemple inspiré du guide pédagogique « Stratégies en lecture et en écriture », 2008 : 24.

Stratégies socio-affectives	Prise de conscience des émotions	Motivation	Clarification et vérification	Coopération	Gestion de l'anxiété	
	Avant	Pendant		Après		
Stratégies cognitives	Préparer la lecture	Lire pour comprendre les textes	Lire pour garder le fil de la lecture	Manifester sa compréhension	Réagir aux textes	Apprécier des textes

Stratégies méta Cognitives	Avant		Pendant		Après	
	Planifier la lecture		Contrôler et réguler la lecture		évaluer la lecture	

Tableau 3.1 : Exemple de stratégies de lecture.

Nous venons d'expliquer la notion de stratégies d'apprentissage et ce dans l'intention de la distinguer de celle des stratégies de lecture-compréhension. Nous avons procédé, ensuite, à un passage en revue des différents modèles théoriques qui se sont penchés sur les stratégies d'apprentissage. Nous passons maintenant aux stratégies de lecture

3.5.3. Stratégies de lecture

Avec les différents niveaux de compréhension en lecture, l'élève doit mobiliser différentes stratégies qui lui faciliteront la compréhension et lui permettront de retirer les informations nécessaires ou de réagir au texte.

Pour Cicurel « *On parle de stratégie de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte* » (Cicurel, 1992 :17), l'auteur rattache les stratégies de lecture à l'intention et à la situation de lecture : « *apprendre à lire c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture* » (Cicurel, 1992 :17).

Pour mieux comprendre l'interaction texte/lecteur/contexte exposée dans le chapitre précédent, il est impératif de prendre en considération un certain nombre d'opérations mentales assurant le bon fonctionnement du processus lecture-compréhension. Ces opérations mentales représentent les stratégies de lecture.

Adams et al. expliquent que « [...] pour arriver à bien comprendre ce qui se passe dans l'interaction texte / lecteur /contexte, il faut encore envisager un certain nombre d'opérations mentales exécutées par le lecteur et sans lesquelles l'interaction n'est que potentielle. Un lecteur

est en effet quelqu'un de très actif, qui ne cesse par exemple d'anticiper, d'inférer, de sélectionner, d'organiser. Toutes ces opérations – qui font de la lecture un acte mental très complexe – mobilisent les connaissances du lecteur, s'appuient sur les indices textuels, pour répondre aux exigences contextuelles». (Adams & al. 1998 : 23)

Giasson déclare qu'une stratégie de lecture est un moyen important que le lecteur utilise pour comprendre les textes qu'il lit. Elle est utilisée par le lecteur d'une manière consciente. Selon cet auteur « *Une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte.* » (Giasson., 2004 : 01). Elle explique que les stratégies de lecture ne sont pas des automatismes ou des algorithmes mais des comportements concourant à la résolution de problème.

Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet expliquent que la compréhension d'un texte écrit «*exige la mise en œuvre délibérée de stratégies qui permettent de planifier et de contrôler les traitements cognitifs et d'organiser les informations retenues à long terme*» (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2004 :2).

Il est possible de dénombrer plusieurs stratégies intervenant au cours de l'acte de lecture. Ces stratégies opèrent simultanément et non successivement et s'influencent les unes les autres.

3.5.4. L'enseignement des stratégies de lecture

3.5.4.1. L'enseignement efficace

On ne cesse d'expliquer l'échec des élèves par des facteurs tels que le milieu familial, l'environnement socio-économique, les capacités des élèves,...etc. En oubliant un facteur plus important qui est « l'enseignant ». En effet, l'enseignant joue un rôle majeur dans la réussite des élèves. Il participe non seulement à l'amélioration de la performance des bons élèves mais également accroît le rendement des élèves en difficulté. Ainsi, à travers les stratégies et les approches qu'il utilise il peut faire réussir la majorité de ses élèves.

A ce sujet, les chercheurs font la différence entre un enseignement efficace et un autre non efficace. L'enseignant efficace est celui qui a recours à des stratégies dites efficaces et favorisant la réussite de toute la classe. De plus, plusieurs chercheurs insistent sur l'influence de l'enseignement sur l'apprentissage des élèves. Cette influence est appelée par les chercheurs « l'effet enseignant ».

L'effet enseignant est défini par Gauthier et coll comme étant un « effet déterminant des stratégies utilisées par l'enseignant sur l'apprentissage des élèves qui n'est plus dépendant seulement du milieu familial ou de l'environnement socioéconomique » (Gauthier et coll, 2013 : 299.)

De plus les recherches sur l'efficacité de l'enseignement estiment que les pratiques pédagogiques sont efficaces lorsque l'enseignant :

« commence par passer en revue les prérequis, met en relation la matière du jour avec les apprentissages antérieurs et aborde ensuite, par petites étapes, la nouvelle matière. Il alterne courtes présentations et questions. Après la présentation, l'enseignant organise des exercices dirigés, jusqu'à ce que tous les élèves aient été contrôlés et aient reçu un feedback. Viennent ensuite les exercices individuels que l'on poursuit jusqu'à la maîtrise autonome du nouvel apprentissage par l'élève » (Rosenshine, 1986a : 96) cité dans Bissonnette et all., 2005:108.

L'influence de l'enseignant

Plusieurs recherches ont permis de montrer que le milieu scolaire et, plus précisément l'enseignant jouait un rôle important dans la réussite ou l'échec des élèves. Dans son ouvrage « enseignement explicite et réussite des élèves » Gauthier cite trois méga-analyses montrant le degré d'importance de l'enseignant et son influence sur l'apprentissage des élèves.

La méga-analyse effectuée par Fraser et coll. (1987), examinant l'effet de différents éléments sur l'apprentissage des élèves, a révélé que les facteurs liés à l'enseignant et à l'enseignement avaient un grand impact sur la réussite scolaire. Une autre méga-analyse menée par les chercheurs américains Wang, Haertel et Walberg (1993) a permis d'identifier 28 facteurs influant sur l'apprentissage. Les résultats de cette étude mettent en tête deux facteurs agissant sur l'apprentissage et impliquant l'intervention de l'enseignant : la gestion de la classe première responsabilité de l'enseignant et les processus métacognitifs. Dans une autre méga-analyse Hattie (2012) a présenté les résultats d'une étude analysant rigoureusement l'effet de différents facteurs sur le rendement des élèves : les résultats auxquels il a abouti montrent que les facteurs liés à l'enseignant ont plus d'influence sur le rendement scolaire des élèves.

3.5.4.2. L'enseignement explicite

L'enseignement explicite est une méthodologie structurée, systématique et efficace pour l'enseignement de concepts et de compétences. Il consiste à diriger l'attention des élèves vers un apprentissage précis dans un environnement très structuré. Les sujets et les contenus

sont divisés en petites parties et enseignés individuellement. Les matières sont enseignées dans un ordre logique et dirigées par l'enseignant. Une autre caractéristique importante de l'enseignement explicite consiste à modéliser les compétences et les comportements et à modéliser la pensée. Cela implique que l'enseignant réfléchit à haute voix lorsqu'il travaille à résoudre des problèmes et qu'il décrit des processus pour les élèves. L'attention des élèves est importante et l'écoute et l'observation sont essentielles à la réussite.

Plusieurs chercheurs tels que Gauthier, Bissonnette et Richard considèrent que l'enseignement explicite est une approche pédagogique efficace : elle favoriserait la réussite du plus grand nombre d'élèves. Ainsi, l'emploi du terme « explicite » fait référence aux comportements visibles de l'enseignant et des élèves.

Rosenshine explique que cette méthode d'enseignement est particulièrement appropriée pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire et, en partie, des langues étrangères.

L'implémentation de la stratégie : Les trois temps de l'enseignement explicite

Selon Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), l'enseignement explicite peut être divisé en trois étapes subséquentes : la modélisation, la pratique guidée ou dirigée et la pratique indépendante. L'étape de modélisation favorise la compréhension des objectifs d'apprentissage par les élèves ayant un trouble d'apprentissage. La pratique guidée permet aux élèves de s'exercer à utiliser la technique et de consolider leur compréhension par le travail de groupe. La pratique autonome leur offre des occasions d'apprentissage pour acquérir et maîtriser les compétences cibles.

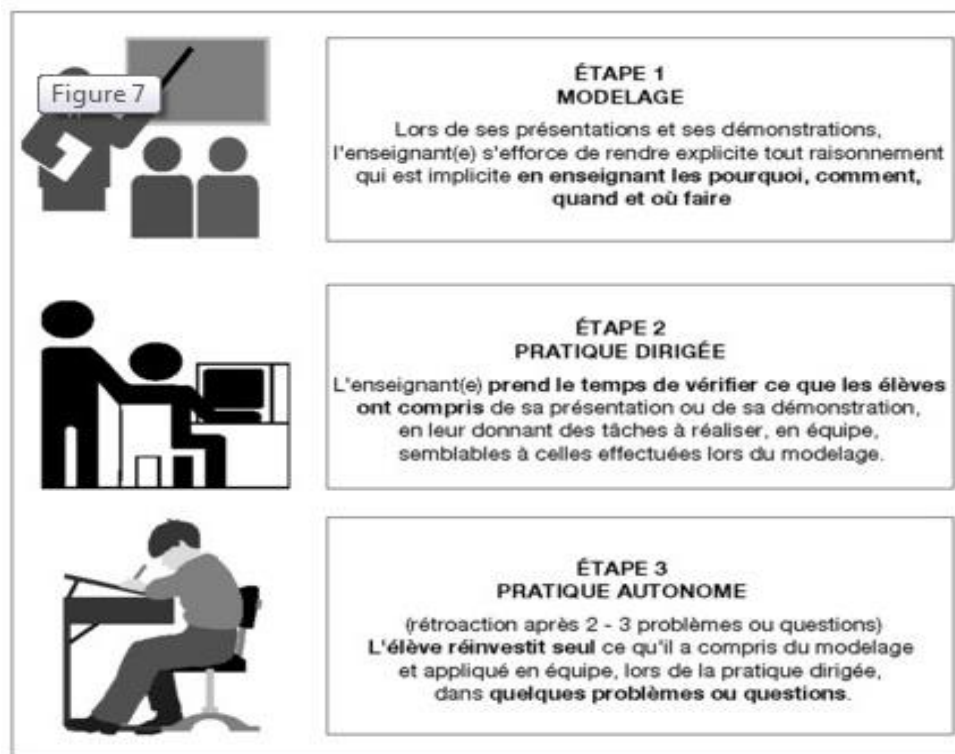


Figure 3.1 : L'enseignement stratégique et explicite (Bissonnette et Richard, 2003 :2.)

- L'enseignement explicite commence par le modelage. Cette étape consiste pour l'enseignant à accomplir une tâche devant les élèves et à décrire exactement ce qui se fait au fur et à mesure qu'il le fait. L'objectif de cette étape est que l'enseignant énonce explicitement le *quoi, pourquoi, comment, quand* et *où* de ce qu'il fait. Les informations sont présentées en petites unités, dans une séquence graduée, allant généralement du plus simple au plus complexe. De cette manière, elle répond aux limites de la mémoire de travail des élèves et renforce de même les liens entre les connaissances nouvelles et les connaissances antérieures. L'enseignant peut ensuite utiliser des exemples de ce qu'il faut faire et de ce qu'il ne faut pas faire pour mettre en évidence les compétences qu'il essaie d'enseigner aux élèves pour faciliter leur compréhension des objets d'apprentissage.
- Après le modelage, la prochaine étape de l'enseignement explicite est la pratique guidée, également appelée pratique dirigée. Elle permet aux élèves de réussir à atteindre les objectifs d'apprentissage souhaités. Elle les aide également à gagner la confiance et la motivation nécessaires pour poursuivre leur apprentissage. Cette étape convient aux activités de travail en groupe, ce qui donne à l'enseignant la possibilité

de circuler et de confirmer que tous ses élèves ont compris la leçon. La pratique guidée permet également aux élèves non seulement d'essayer de réaliser des tâches similaires à celles effectuées lors de l'étape précédente, mais garantit également qu'ils reçoivent des commentaires et des rétroactions sur leur travail terminé. La pratique guidée aide les élèves à « vérifier, à ajuster, à consolider et à approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, par l'arrimage de ces nouvelles connaissances avec celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme » (Bissonnette et al. 2005 :111).

- Enfin, la pratique autonome permet aux élèves de se mettre dans de nouvelles situations d'apprentissage où ils pourront appliquer ce qu'ils ont appris des étapes précédentes à savoir le modelage et la pratique guidée. Cette dernière étape d'apprentissage offre aux élèves l'occasion de contrôler leur compréhension afin d'obtenir le plus haut niveau de maîtrise possible, dans le but de consolider leur apprentissage. Cette étape permet également d'identifier les élèves atteints de troubles d'apprentissage qui pourraient avoir besoin d'un soutien supplémentaire avant de passer à un autre apprentissage.

3.5.4.2.1. L'enseignement explicite de la compréhension de l'écrit

L'enseignement explicite de la compréhension de l'écrit vise les stratégies de lecture dont l'élève a besoin dans la construction du sens des textes qu'il étudie. C'est à l'enseignant que revient le travail de choisir les stratégies à enseigner. Giasson décrit dans son ouvrage « la compréhension en lecture » les étapes de ce type d'enseignement.

- Définir la stratégie et préciser son utilité

D'abord, l'enseignant définit la stratégie à enseigner. Il doit veiller à employer un langage accessible à l'ensemble de ses élèves. L'enseignant peut choisir de nommer la stratégie pour faciliter sa rétention par les élèves. Il explique par la suite l'utilité de cette stratégie et en quoi elle est utile pour comprendre un texte. Afin de s'assurer le plus possible que l'élève réemploie la stratégie dans des lectures ultérieures, l'enseignant doit « valoriser » ladite stratégie. Cette valorisation contribuera dans le maintien de son utilisation par les élèves et les mettra dans une situation de réussite puisqu'ils développeront un sentiment de contrôle sur la tâche à accomplir.

Pour réussir cette étape, Giasson propose les méthodes suivantes :

- Dire aux élèves que l'utilisation de cette stratégie aide dans la compréhension du texte.
 - Montrer comment la stratégie a aidé d'autres élèves.
 - Souligner le lien entre l'emploi de la stratégie et l'amélioration des performances.
- Rendre le processus transparent

L'enseignant, considéré comme lecteur accompli, explicite verbalement le processus. Il décrit précisément ce qui se passe dans sa tête pendant la lecture. Puisque l'activité cognitive n'est pas observable, l'enseignant illustre le processus et le rend transparent aux yeux des élèves. L'enseignant est, dans cette étape, considéré comme un modèle à suivre. Par exemple, pour la construction des hypothèses de sens, l'enseignant peut dire à haute voix avant de lire le corps du texte "je vois quelles informations me donnent le titre, l'illustration, la source et les débuts de paragraphes »

- Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie

Dans cette étape, les élèves ainsi que l'enseignant discutent à propos de la stratégie enseignée. L'enseignant fournit des indices et des rappels. Il diminue graduellement son intervention dans le but de favoriser la maîtrise de ladite stratégie par les élèves. Cette étape se fait en groupe ce qui permet aux élèves d'avoir une idée sur comment leurs camarades réfléchissent et mettent en œuvre la stratégie tout en confrontant leurs conceptions sur la stratégie.

- Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie

Cette étape sert à consolider les apprentissages. L'élève travaille sans l'intervention de l'enseignant. Il est responsable du choix et de l'emploi de la stratégie (pourquoi et comment). Suite à cela, l'enseignant détecte les dysfonctionnements chez les élèves en difficulté afin de réajuster l'emploi de la stratégie et éviter ainsi la fixation d'une stratégie inefficace.

- Assurer l'application de la stratégie.

L'enseignant encourage les élèves à employer les stratégies dans des lectures personnelles ou d'autres situations de lecture. Il leur fait comprendre que le choix des stratégies est important dans la construction du sens. Ainsi, une stratégie peut être utile dans la

compréhension d'un texte précis et se révéler inefficace dans un autre. De cette manière, l'élève sera conscient du choix de la stratégie (quelle stratégie ?) et du moment de son emploi (quand y recourir) et comment la mettre en œuvre.

Types de connaissances et enseignement explicite

Selon Giasson, il est possible de résumer l'enseignement explicite en l'associant aux trois types de connaissances primordiales à la réalisation d'une tâche, à savoir les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances pragmatiques. Giasson explique la relation entre ces connaissances et l'enseignement explicite dans le tableau suivant :

Quoi	Une description, une définition, ou un exemple de la stratégie à enseigner (connaissances déclaratives).
Pourquoi	Une brève explication disant pourquoi la stratégie est importante et comment son acquisition aidera les élèves à être de meilleurs lecteurs (connaissances pragmatiques).
Comment	Un enseignement direct de la façon dont la stratégie opère (connaissances procédurales) : 1) L'enseignant explicite verbalement comment il procède pour utiliser la stratégie. 2) L'enseignant interagit avec les élèves et les guide vers la maîtrise de la stratégie en donnant des indices, des rappels, et en diminuant graduellement l'aide apportée. 3) L'enseignant consolide les apprentissages et favorise l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie.
Quand	L'enseignant explique les conditions dans lesquelles la stratégie doit être ou ne doit pas être utilisée et comment évaluer l'efficacité de la stratégie (connaissances pragmatiques).

Tableau 3.2 : enseignement explicite et types de connaissances. (Giasson, 2007 :32.)

A partir de ce qui a été exposé, nous pouvons constater que les connaissances déclaratives concernent la définition et la description de la stratégie. Les connaissances procédurales

expliquent pourquoi cette stratégie est importante et en quoi elle serait utile dans la résolution de la tâche.

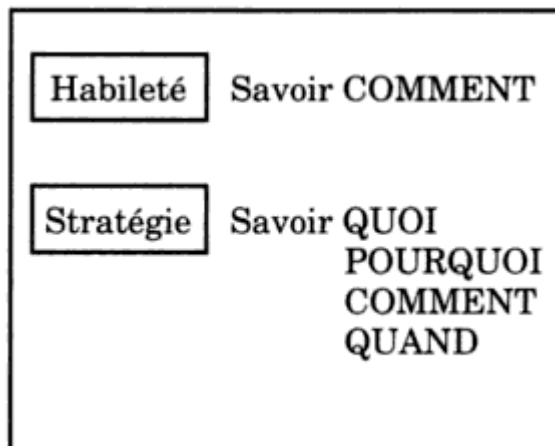


Figure 3.2 : Types de connaissances et enseignement explicite.(Giasson,2007 :32)

Les connaissances procédurales montrent comment se fait l'enseignement de cette stratégie et les conditions de son utilisation. Cette explication des types de connaissances, nous permet de dire qu'une stratégie consiste à savoir non seulement comment faire (habileté), mais également quoi, pourquoi et quand le faire.

3.6. Quelles stratégies enseignées

Dans ce qui suit, nous allons essayer de citer quelques stratégies de lecture nécessaires au bon fonctionnement du processus de lecture-compréhension. Nous allons suivre une catégorisation conventionnelle se basant sur le moment de l'utilisation de la stratégie à savoir avant, pendant et après. Nous allons aussi, en nous inspirant de la méthode suivie par Adams et ses collaborateurs ainsi que celle suivie par Claudine Lachapelle dans son article « les 58 stratégies en compréhension de la lecture », citer la stratégie, dire pourquoi il est nécessaire de la mobiliser et expliquer comment la mobiliser.

3.6.1. Stratégies à mobiliser avant la lecture (pré-lecture).

Lachapelle présente dans son article « les 58 stratégies en compréhension de la lecture » les stratégies de lecture les plus importantes pour préparer la lecture-compréhension (Lachapelle, 2006:11-19). Elle cite les stratégies suivantes :

- Activer ses connaissances antérieures

Activer ses connaissances antérieures consiste à faire des liens entre les informations fournies par le texte et les connaissances que le lecteur a sur le sujet traité. C'est avoir recours

à son déjà-là pour comprendre le texte. En effet, chaque lecteur a des représentations et des connaissances sur les thèmes traités. Il est vrai que ces représentations peuvent être partielles ou erronées mais elles jouent un grand rôle dans la construction du sens. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de l'exploiter avant l'acte de lecture.

Pourquoi ?

Les connaissances antérieures constituent en quelque sorte le matériel de base nécessaire à la construction de nouvelles représentations. Ainsi, activer les connaissances antérieures permet à l'élève de donner du sens à ce qu'il lit. La représentation aussi rudimentaire soit-elle le motive à lire le texte et à l'explorer pour enrichir ses connaissances sur le sujet traité. De plus, cette stratégie permet à l'élève de se poser des questions sur le texte avant même d'avoir commencé la lecture.

Comment ?

Activer ses connaissances antérieures ne relève pas de l'analyse des indices textuels puisque cette stratégie doit être mobilisée avant la lecture. Ainsi, l'élève peut s'appuyer sur le titre du texte pour se poser un certain nombre de questions sur ce que ce titre lui inspire.

Pour activer ses connaissances antérieures sur le sujet, l'élève pourrait procéder de la manière suivante :

- Se poser des questions du type : Qu'est-ce que je connais déjà sur le sujet et le genre du texte ?, Ai-je déjà vu un film, une émission ou lu un document sur le sujet traité ?
- Travailler en groupe de deux ou de quatre élèves pour réunir leurs connaissances sur le sujet et le présenter d'une manière originale.
- Echanger les informations entre les différents groupes et les organiser pour faire des prédictions par la suite.
- Essayer de cerner la différence entre « ce que je sais » et « ce que je veux savoir » (intention de lecture).
- Faire le survol du texte

Faire le survol d'un texte, c'est faire le repérage visuel des éléments qui entourent le texte tels que le titre, le sous-titre, les intertitres (s'il y en a), les mots en gras, les connecteurs, type de paragraphes pour se faire une idée générale du texte.

Pourquoi ?

- Apprendre à l'élève comment schématiser le texte avant de le lire.
- Se rendre compte que les informations ne sont pas données au hasard mais qu'un texte suit une logique spécifique.
- Prendre conscience de la façon dans laquelle le texte est écrit et est organisé et réinvestir ses connaissances dans ses propres écrits.
- Apprendre à deviner le sens global du texte sans le lire entièrement.

Comment ?

- Identifier le paratexte.
 - Parcourir le début et la fin du texte ; l'introduction contient généralement la problématique traitée et la conclusion renferme l'idée directrice du texte.
 - Identifier les rapports logiques exprimés dans le texte.
 - Etablir un schéma montrant l'organisation du texte.
- Faire des prédictions

Faire des prédictions, c'est formuler à partir de ses connaissances antérieures et ses représentations sur le type et le sujet du texte un ensemble d'hypothèses sur ce qu'il est possible de trouver dans le texte (informations sur le contenu ou sur la forme).

Il est à noter que prédire, dans ce cas, n'est pas deviner ou anticiper. La prédiction relève de la prélecture et est fondée sur les connaissances antérieures alors que l'anticipation relève de la lecture proprement dite et s'appuie sur des indices textuels.

Pourquoi ?

Plusieurs auteurs considèrent que la prédiction est la base de la compréhension. En effet, les prédictions facilitent beaucoup le travail de l'élève. Elles lui permettent de vérifier rapidement ses hypothèses à partir d'indices connus et lui évitent dès lors de lire le texte dans son intégralité.

Comment ?

- L'élève doit modéliser différentes situations de prédiction et doit être conscient du raisonnement qu'il suit pour bien réussir ses prédictions.
- Lire le titre du texte, le sous-titre et les autres informations entourant le texte.
- Observer les illustrations s'il y en a.
- Parcourir rapidement le texte et essayer de trouver les mots clefs.
- Faire des prédictions à l'aide des points cités précédemment et les connaissances antérieures en essayant toujours de justifier ses prédictions.
- Accepter la possibilité de faire des erreurs et se dire que ces prédictions peuvent être vraies comme elles peuvent être fausses.

3.6.2. Stratégies à mobiliser pendant la lecture

Il est incontestable que ce sont ces stratégies qui assurent la bonne compréhension des textes. En effet, les stratégies à mobiliser pendant la lecture permettent d'explorer le texte en profondeur.

Adams et al. exposent, dans leur ouvrage, un ensemble de stratégies à mobiliser à l'entame de la lecture. Ces stratégies interviennent simultanément.

- Reconnaître rapidement les mots connus et émettre des hypothèses sur le sens des mots nouveaux.

Il est impossible de comprendre un texte en langue étrangère sans avoir connaissance du sens des mots qui le composent. Certes le sens d'un texte n'est pas l'addition du sens des mots qui le constitue néanmoins la connaissance de ces mots est une condition impérative au bon décodage. Ainsi, le décodage implique, évidemment, la connaissance du code (correspondance entre graphèmes et phonèmes) mais aussi l'accès au lexique mental dont chacun dispose dans sa mémoire. Les chercheurs expliquent que plus il y a une correspondance entre le vocabulaire du texte et le lexique mental du lecteur plus la compréhension est assurée.

Pourquoi ?

- Apprendre à faire l'association graphèmes/phonèmes/sens.
- Former de bons « compreneurs » mais aussi d'excellents « décodeurs ».

- Plus la reconnaissance est rapide plus le lecteur a plus de temps à consacrer aux autres étapes de la lecture.

Comment ?

- Cette stratégie peut être mobilisée selon deux manières différentes :
 - Si le lecteur dispose du mot dans son lexique mental, le décodage se fait instantanément. L'accès au sens est immédiat.
 - Si le lecteur ne dispose pas du mot dans son lexique mental et que ce mot est tout à fait nouveau pour lui, la reconnaissance se fera en décomposant le mot syllabe par syllabe, voire lettre par lettre.
 - Adams et al. pensent que cette méthode est « coûteuse en temps et en énergie » (Adams et al, 1998:24) et proposent d'utiliser des processus d'hypothèses sur le sens : à partir du contexte immédiat, à partir du contexte large, à partir de la morphologie des mots et à partir des connaissances d'autres langues.
 - Il faut savoir que le processus d'émission d'hypothèses sur le sens assure la compréhension si et seulement si « la distance entre le lexique du texte et celui du lecteur n'est pas trop grande, et que les mots inconnus ne soient pas systématiquement les mots-clefs du contenu informationnel du texte». (Adams et al, 1998: 24-25)
- Sélectionner l'information essentielle.

Les chercheurs en psychologie cognitive dont Blanc et Brouillet (2005) et Legros et Marin ont montré que la mémoire de travail ne peut retenir qu'un nombre restreint d'informations. Donc, cette mémoire oblige à délinéariser le texte, à ne retenir que les informations les plus pertinentes en fonction du projet de lecture.

Pourquoi ?

- Apprendre à reconstruire les informations tout au long de la lecture.
- Apprendre à différencier entre les informations pertinentes et les informations accessoires.
- Arriver, avec la pratique, à extraire l'information voulue sans fournir trop d'efforts.

Comment ?

Selon Adams et al., cette stratégie peut être à trois niveaux :

- Au niveau local des mots : le lecteur ne sélectionne parmi les informations, dont il dispose dans son lexique mental, que celles qu'il juge importantes.
 - Au niveau de la phrase : le lecteur sélectionne le thème (information partagée entre le lecteur et le scripteur) et le rhème (l'information nouvelle).
 - Au niveau global (paragraphe et texte) : le lecteur ne mémorise que les relations logiques et propositions qui marquent l'enchaînement et la progression du texte.
- Intégrer les données textuelles, quelles qu'elles soient, en unités signifiantes plus larges.

Pourquoi ?

Cette stratégie consiste à regrouper des unités plus au moins petites pour former une représentation mentale plus large (une représentation sur le sens global du texte). Ladite stratégie sert à éviter la surcharge cognitive.

Comment ?

Adams et al. expliquent que cette stratégie peut être mobilisée selon cinq niveaux :

Au niveau des mots : le lecteur doit lire par blocs c'est-à-dire qu'il doit regrouper plusieurs mots en une seule unité significative. Cela dit, il doit aussi utiliser ses connaissances syntaxiques et encyclopédiques pour que cette stratégie soit efficace.

Au niveau de la phrase : le lecteur doit regrouper le thème et le rhème pour former une seule unité significative.

Au niveau interphrastique : pour intégrer plusieurs unités de sens (phrases), le lecteur doit exploiter les connaissances grammaticales ayant relation avec la progression thématique et les anaphores.

Au niveau des paragraphes : pour relier les unités composant le paragraphe en une seule unité, le lecteur doit passer par les quatre règles de Van Dyck ; à savoir l'effacement du déjà dit, intégration de propositions pouvant n'en faire qu'une, construction d'une macroproposition inexistante mais qui pourrait en regrouper d'autres, et par généralisation.

Au niveau de la totalité textuelle, les différentes superstructures élaborées précédemment seront réunies en une seule unité qui sera la représentation mentale de la totalité du texte.

- Anticiper.

Anticiper c'est prédire le sens du texte en s'appuyant sur des indices textuels déjà traités et sur ses connaissances antérieures. Elle consiste à construire des hypothèses sur le contenu du texte.

Pourquoi ?

L'anticipation favorise l'implication du lecteur. Elle lui permet de réfléchir sur ses connaissances antérieures et de se construire une idée globale du texte. L'anticipation permet d'améliorer la qualité de la lecture. Elle prédispose le lecteur à prendre de la distance par rapport au texte et à se construire ses propres idées indépendamment de l'organisation graphique dans laquelle est construit le texte.

Comment ?

Cette stratégie peut être mobilisée selon cinq niveaux :

Au niveau paratextuel, l'anticipation consiste à construire et à émettre des hypothèses sur le sens et sur le contenu textuel à partir de l'exploitation du paratexte.

Au niveau des mots, l'anticipation facilite le regroupement des mots en blocs, à trouver la fin d'un mot à partir de son début et à imaginer la fin d'un syntagme en partant de ses premiers constituants.

Au niveau phrastique, l'anticipation facilite l'accès direct au thème et au rhème de la phrase.

Au niveau du paragraphe, l'anticipation facilite la construction des macropropositions. Enfin, au niveau du plan et de la superstructure, l'anticipation facilite la construction du sens global du texte (construction d'une représentation mentale cohérente).

- Inférer.

Une inférence est un mode de raisonnement qui consiste à déduire des informations qui ne sont pas clairement exprimées. Blanc et Brouillet expliquent que « *la génération d'inférence est [...] au cœur de la compréhension d'un texte* » (Blanc et Brouillet, 2005 :111.)

Deux catégories d'inférence sont distinguées :

-Les inférences logiques : elles sont fondées sur le texte c'est-à-dire à partir d'éléments présents dans le texte, le lecteur construit du sens (découvre l'implicite) en suivant un raisonnement logique. Cette inférence a un caractère irréfutable.

- Les inférences pragmatiques ou interprétatives : elles sont fondées sur les connaissances du lecteur sur le monde. En procédant par associations, le lecteur construit du sens et formule des hypothèses. Ce type d'inférence a un caractère plausible.

Ainsi, Roland Goigoux explique, dans son article « Quelques points de repère pour une didactique de la compréhension », que l'inférence est primordiale pour la compréhension des textes. Ce chercheur pense que « *pour comprendre un texte, un lecteur doit donc établir en permanence des liens entre les différentes informations prises dans le texte (inférences de liaison) et entre les informations issues du texte et ses connaissances antérieures (inférences interprétatives)* » (Goigoux, 2003:52).

Pourquoi ?

Fayol explique dans sa conférence intitulée « lecture et compréhension : évaluation, difficultés et interventions » que l'inférence est un processus essentiel dans la compréhension des discours. Elle facilite l'accès aux informations qui ne sont pas évoquées explicitement. De manière générale,

« la réalisation des inférences concerne la représentation de l'enchaînement des événements, la perception du thème principal des textes (y compris celle de l'élément principal d'une série d'arguments), la déduction des besoins et désirs des personnages et la saisie de leurs relations. Elle est très dépendante de la connaissance préalable du domaine évoquée. » (Fayol, 2003 :4)

L'inférence permet au lecteur de lire entre les lignes et de trouver le message véhiculé par le texte. Elle développe l'imagination du lecteur et le prépare à la lecture critique du texte.

Comment ?

Au niveau des mots, cette stratégie est mobilisée quand le lecteur est confronté à un mot dont le sens n'est pas clair. Elle se fait en ayant recours au contexte immédiat du mot, aux connaissances morphologiques, syntaxiques et encyclopédiques du lecteur. Au niveau des relations entre les phrases, l'inférence se réalise en effectuant des rapprochements du sens des phrases ciblées et en ayant recours aux connaissances encyclopédiques. Au niveau de la totalité du texte, le lecteur s'interroge sur le sens global du texte en fonction de son projet de lecture. Celle-ci varie d'un lecteur à un autre.

3.6.3. Stratégies à mobiliser après la lecture.

Bien que ces stratégies ne concernent pas directement la compréhension, ces stratégies sont nécessaires dans la mesure où elles permettent d'ancrer les informations dans la mémoire du lecteur.

- Schématiser le texte.

Cette stratégie consiste à établir une représentation visuelle, un schéma retraçant le raisonnement logique que suit le texte (contenu et organisation textuelle).

Pourquoi ?

Au niveau du contenu, schématiser le texte permet d'organiser les informations relevées d'une manière individuelle et avec ses propres mots. Au niveau de la structure du texte, la schématisation permet d'avoir une vue d'ensemble sur la structure du texte laquelle pourra être exploitée en production écrite.

Comment ?

Cette stratégie peut être mise en œuvre en prenant des notes au fur et à mesure de la lecture en se focalisant sur le contenu mais aussi sur l'organisation textuelle. Le schéma établi doit respecter la structure et la progression du texte lu. Le lecteur peut établir son propre schéma mais il peut utiliser des schémas conventionnels : le schéma narratif ou argumentatif par exemple.

- Evaluer sa compréhension.

Cette stratégie consiste à amener l'élève à réfléchir sur son apprentissage et à juger objectivement les résultats de sa lecture. Elle relève du domaine de la métacognition du moment où l'élève entreprend une réflexion sur ce qu'il a appris, d'une part, et sur la manière dont il a appris, d'autre part.

Pourquoi ?

La mobilisation de cette stratégie permet à l'élève de développer sa réflexion sur sa manière d'apprendre et de comprendre. Elle lui offre aussi la possibilité de prendre conscience des nouvelles connaissances qu'il a pu emmagasiner durant la lecture compréhension du texte.

Comment ?

L'élève peut évaluer, en premier lieu, le produit de sa compréhension (le déclaratif). Il peut faire l'inventaire des connaissances qu'il a apprises et qu'il a réussies à intégrer durant la lecture compréhension du texte. L'élève peut évaluer, en second lieu, la manière dont il a appris ces connaissances (le procédural). En effet, l'élève peut se poser des questions du type « quand je lis, que se passe-t-il dans ma tête ? », « quand je ne comprends pas, comment faire pour gérer mon manque de compréhension ? ». Ce genre de question amène l'élève à évaluer et à réguler lui-même sa compréhension.

Conclusion

Nous pouvons constater, de ce qui a été exposé dans ce chapitre, que la compréhension en lecture est une activité complexe ; elle nécessite pour sa réalisation la mobilisation de plusieurs processus. Or ces processus ne peuvent pas être sollicités que dans le cas où les stratégies qui les enserrent sont maîtrisées. Il n'est dès lors pas étonnant que beaucoup de recherches insistent sur l'enseignement de ces stratégies au sein de la classe et ce pour disposer les élèves à accéder au sens des textes lus.

Partie pratique

Chapitre I : Cadre méthodologique

Introduction

Nous allons dans le présent chapitre nous pencher sur le cadre méthodologique que nous avons construit à dessein de répondre aux objectifs de notre recherche. Un cadre méthodologique ne s'improvise pas ; il est le résultat d'une délibération vu qu'il est intimement lié à la question de recherche. Comme notre question de recherche nous a amenée à collecter un corpus, qui allie des données à la fois quantitatives et qualitatives, nous nous sommes orientée en toute logique vers une approche mixte. Le choix de ladite approche nous plaçait de fait en nous référant à Philippe Karsenti et Savoie-Zajc, dans ce paradigme intégrateur auquel il est attribué différentes dénominations : études triangulées ou multiméthodes, ou encore méthodes mélangées (*blended*), intégrées, multiples ou mixtes. Il a été donné prédilection à l'approche mixte parce que nous pensons que l'approche qualitative et quantitative, prises séparément, étaient incapables de rendre compte entièrement d'une question aussi complexe que celle de la compréhension en lecture.

Seule la combinaison des deux approches était à même d'éclairer chacune des facettes de notre question de recherche. Par la suite nous avons abordé les participants à la recherche, la détermination et la sélection des cas ainsi que la collecte des données. Cette dernière est-elle aussi effectuée en fonction de la recherche. Dans leur manuel de recherche en sciences sociales, Quivy et Van Campenhoudt incitent les chercheurs et particulièrement les plus jeunes à prendre garde de se lancer dans la collecte de données sans qu'une question de départ n'ait été au préalable formulée. Adopter une telle démarche mène inéluctablement, ajoutent les deux chercheurs, à une impasse. Finalement nous avons exposé les moyens pris pour assurer les considérations d'ordre éthique, en l'occurrence garantir l'anonymat des participants à notre recherche.

1.1.L'approche retenue

L'approche que nous avons retenue pour cette recherche ressort à la fois des approches qualitative et quantitative. Il s'agit, en fait, d'une nouvelle approche qui est venue, très récemment, s'intercaler entre les deux approches consacrées dans la construction de la connaissance scientifique ; en l'occurrence l'approche quantitative et l'approche qualitative. Cette nouvelle approche, que certains chercheurs qualifient de troisième voie ou troisième paradigme, s'est fait connaître, dans le monde de la recherche, sous le nom d'approche mixte.

L'approche mixte, qui connaît actuellement un certain essor, s'est imposée, progressivement, sous l'impulsion d'un certain nombre de recherches (Patton, 1987 ; Reichardt et Rallis, 1994 ; Behrens et Smith, 1996 ; Rousseau, 1987 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000) qui s'accordent, d'une part, sur le rejet de la thèse de l'incompatibilité des approches et abondent, d'autre part, dans le sens de la déconstruction de cette formation dichotomique qui contraint à donner prédilection à l'une ou l'autre approche. La nouvelle approche allie, à l'inverse de ses devancières, des outils et des techniques d'analyse ressortant des approches quantitative et qualitative car une telle combinaison, expliquent ses tenants, dispose le chercheur à rendre compte complètement et de façon nuancée de son objet d'étude.

Aussi ne fait-il aucun doute pour les tenants de l'approche mixte qu'un chercheur, adoptant une approche quantitative ou sa concurrente directe l'approche qualitative au regard de la construction de la connaissance scientifique, se trouve dans l'incapacité de dresser un portrait riche et détaillé du phénomène complexe étudié. Une incapacité qu'ils imputent aux types de données collectées : un chercheur s'occupant exclusivement de la collecte de données de sondage quantitatif, en vue de répondre à sa question de recherche, aboutit à des résultats chiffrés mais sans être pour autant en mesure de les expliquer. Cette explication n'est en fait possible, notent les partisans de l'approche mixte, que si le sondage quantitatif est complété, par exemple, par des entretiens avec les répondants.

Comme notre recherche est inscrite dans une approche mixte, nous avons en conséquence collecté des données qui réfèrent aux approches quantitative et qualitative : elles concernent les dimensions à l'étude, en l'occurrence le rendement en lecture et les pratiques enseignants.

1.2.La collecte des données

Les données que nous avons collectées concernent, tel qu'il a été expliqué précédemment, des données relevant concurremment des approches quantitative et qualitative. Celles-ci ont concerné le rendement en lecture et les pratiques enseignants. Ce sont ces données qui vont être expliquées dans la section suivante.

1.2.1. Le rendement en lecture

Concernant le rendement en lecture, nous nous sommes préoccupée de données en lien avec deux composantes uniquement, soient la fluidité et la compréhension en lecture. Les deux autres composantes restantes, que sont la conscience phonologique et le déchiffrage, ont été délibérément négligées. Cette délibération est fondée, et ce même s'il est insisté par le National Reading Panel (2000) sur l'interdépendance des quatre composantes-, celles-ci interviennent non pas isolément mais simultanément-, sur le fait que ces deux composantes ne sont pas en lien direct avec notre question de recherche.

1.2.2. Rendement en fluidité

La fluidité est composée, avons-nous expliqué précédemment, de l'automaticité, l'exactitude et la prosodie. Seules l'automaticité et l'exactitude sont concernées par notre recherche. La prosodie a été négligée pour les raisons suivantes :

- Il est vrai que nous avons consulté une documentation relative à la prosodie mais celle-ci restait insuffisante et ne nous prédisposait pas en conséquence à nous engager dans une évaluation de la composante prosodie ;
- nous avons également appris, suite à la lecture de cette même documentation, que les études, ayant porté sur la prosodie, se sont intéressées à différents aspects de cette composante. Nous citons à titre illustratif les travaux de Miller et Schwanenflugel, 2006 qui ont procédé à l'examen des fluctuations de la voix détectables à l'analyse spectrale alors que ceux Clay et Imlach, 1971 ; Dowhower, 1987 ont se sont penchés sur les endroits lors desquels le lecteur prend des pauses ;
- nous avons enfin fait nôtre les présupposés théoriques des travaux (Deno, 1985 ; Good, Simmons et Kame'enui, 2001) menés dans le cadre du modèle simple. Ces derniers soutiennent qu'au fur et à mesure que la lecture de l'apprenant gagne en automaticité et en exactitude dans la reconnaissance des mots, plus la fluidité se trouve améliorée. Cette amélioration de la fluidité se répercute positivement sur la compréhension et en particulier, notent Hosp et Fuchs, 2005, chez le lecteur débutant. Comme les tenants du modèle simple, explique dans la même veine Marie-Soleil Arcand, appréhendent la fluidité et les habiletés de compréhension à l'oral (incluant le vocabulaire) comme des facteurs nécessaires et suffisants, il est, somme toute, loisible de penser que les autres facteurs sont perçus comme accessoires, voire négligeables

- **L'automatisme ou vitesse de lecture**

La vitesse de lecture a été calculée par la sollicitation de chaque apprenant de notre échantillon à lire un texte de leur niveau scolaire, en l'occurrence la quatrième année moyenne. Notre échantillon était composé de 54 élèves dont le niveau des habiletés en lecture était estimé, par les enseignants des deux classes concernées par notre recherche, de disparate. Celui-ci allait, selon l'estimation de ces deux enseignants, de très fort à non lecteur. La collecte des données relatives à la vitesse de lecture, est-il à noter, n'a pas touché l'ensemble des élèves des deux classes ; elle a uniquement porté sur les élèves ayant marqué leur volonté à participer à notre recherche. Notre échantillon est-il aussi susceptible de ne pas représenter tous les niveaux d'habiletés en lecture mentionnées par les enseignants, que sont respectivement très fort, fort, moyen, faible, très faible et non-lecteur. Chaque apprenant volontaire a été ainsi invité à lire un texte à haute voix et sans préparation pendant une minute. Il leur a été explicitement expliqué qu'ils devaient lire le texte le mieux possible et ce jusqu'à ce qu'il leur soit signifié de s'arrêter.

Nous nous sommes inscrite, est-il à préciser, dans la modalité rapide de passation : la lecture pendant une minute. Cette inscription s'explique par le fait qu'il a été relevé par des recherches que les étalonnages ne donnaient pas une meilleure sensibilité si le temps de passation était doublé. Il s'agit dans ce recueil des mots lus en une minute qui sera désigné sous l'acronyme MLM. Cette lecture a été enregistrée sur magnétophone. Kuhn (2009) préconise, est-il à noter, l'utilisation d'un texte composé de 100 à 200 mots pour évaluer la fluidité, particulièrement dans le cas où cette évaluation concernerait plusieurs élèves qui doivent être vus dans une courte période. Ce même texte est utilisé pour les deux prises de données.

- **L'exactitude**

Pour ce qui est du calcul de la précision de l'identification de mots, il s'est effectué à la suite de celui de l'automatisme ou vitesse de lecture. Les deux calculs se sont, en effet, opérés à partir d'un même enregistrement. Nous sommes venue à l'adoption d'une telle démarche par le fait de nos lectures relatives à la fluidité. Il ressort de ces lectures que la fluidité est, généralement, associée au nombre de mots lus correctement à la minute par l'apprenant (Fuchs, Fuchs et Hosp, 2001). Cette lecture, qui est effectuée à voix haute, réfère concurremment aux mots lus à la minute (MLM) c'est-à-dire l'automatisme et aux mots

correctement lus par minute (MCLM) autrement dit l'exactitude. Ces deux composantes de la fluidité sont intimement liées : le calcul de l'exactitude a en effet pour préalable celui de l'automatisme. Le calcul de l'exactitude s'obtient par le décompte des méprises des mots lus par minute.

Il incombe dès lors à l'évaluateur d'être attentif à la lecture de l'apprenant et ce dans le but de relever tout manquement à une lecture correcte. Les mots lus différemment de ce qui est écrit sont biffés pour qu'ils soient, ultérieurement, retranchés des mots lus correctement. Si un apprenant venait à sauter une ligne, il est impératif que toute la ligne en question soit barrée, que tous les mots la composant soient dénombrés et qu'ils soient, chacun d'eux, considérés comme une méprise. Par contre dans le cas où un apprenant se méprendrait dans la lecture d'un mot mais parviendrait, après quelques hésitations, à se reprendre et à corriger sa méprise, celle-ci ne devrait pas être comptabilisée. L'apprenant sera pénalisé sur la durée de lecture.

L'exactitude a été, ensuite, évaluée au regard des paramètres de Giasson (2003). Ces paramètres établis par la chercheuse canadienne se fondent, dans leur étalonnage, essentiellement sur le critère de lecture par groupe de mots. Il est ainsi établi une distinction entre :

- la lecture sous-syllabique qui réfère à la reconnaissance de chaque graphème en vue de lire une syllabe ;
- la lecture syllabique qui correspond au déchiffrement par syllabe ;
- la lecture hésitante qui confère à la lecture mot après mot ;
- la lecture hésitante courante qui dénote une lecture par groupe de mots mais, généralement, sans respect du sens de la phrase ;
- la lecture courante qui s'effectue sans hésitation et s'accompagne d'une prosodie embryonnaire ;
- et enfin la lecture expressive qui sous-entend une lecture courante avec intonation.

1.2.3. Rendement en compréhension

Il a été proposé aux élèves un texte assorti de questions de compréhension de l'écrit (Annexe2). Il s'agit, en fait, d'un test élaboré par nos soins dans le but d'évaluer la qualité

de la compréhension. L'élève est-il parvenu, lors de sa lecture, à dépasser la structure de surface autrement dit la représentation littérale et à accéder à la représentation sémantique ? Le choix du texte revêt une importance capitale dans ce type de test. Consciente de cette importance, nous nous sommes efforcée de proposer aux élèves testés un texte susceptible de les intéresser,- celui-ci traitait d'un sujet d'actualité qui est celui de vivre en harmonie avec la nature-, dont la langue (construction syntaxique et vocabulaire) est à la portée du plus grand nombre et finalement dont la typologie a été antérieurement étudiée ; il s'agit d'un texte informatif à visée argumentative. Les questions accompagnant le texte avaient pour objectif d'évaluer la compétence du lecteur à utiliser ses stratégies, les processus de lecture et le vocabulaire pour retirer le sens du texte.

Nous nous sommes efforcée autant que faire se peut de nous éloigner du questionnement traditionnel auquel il est reproché de porter essentiellement, sinon exclusivement, sur des connaissances textuelles-explicites qui correspondent au niveau de la reconnaissance littérale¹⁷. Ce type de question présente en effet l'inconvénient de se préoccuper du produit de l'apprentissage au détriment des processus d'apprentissage. Le questionnement traditionnel vise davantage les microprocessus et les processus d'intégration,- il concerne les deux premiers niveaux de la taxonomie de Bloom, en l'occurrence le repérage et la transposition de l'interprétation-, et néglige les processus de compréhension plus globale. En accord avec Irwin, qui appelant de ses vœux l'observation et l'enseignement de l'ensemble des processus de compréhension, nous avons élaboré un questionnaire qui touche aussi bien les macroprocessus, les processus d'intégration et les processus d'élaboration. Les processus métacognitifs n'ont pas été sciemment pris en compte car comme il s'agit de ressources essentiellement mentales celles-ci ne peuvent pas être en conséquence directement observées¹⁸.

¹⁷Roland Goigoux explique dans son article « *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture* » que les pratiques enseignants en lecture sont davantage focalisées sur la compréhension de phrases que sur la compréhension de textes.

¹⁸Les avis des chercheurs divergent sur caractère observable et mesurable des processus métacognitifs. Tardif soutient, pour sa part, que les connaissances métacognitives sont observables et mesurables car il est possible d'échanger oralement avec une tierce personne à ce sujet. Noël (1990) ne partage pas, elle, cet avis : elle défend l'idée que les connaissances métacognitives, de par le caractère exclusivement mental, ne sont pas observables et mesurables.

1.2.4. Pratiques d'enseignement

La collecte des données relatives aux pratiques d'enseignement avait pour objectif de voir si la compréhension en lecture faisait l'objet d'un enseignement. Notre intérêt est porté, si cet enseignement a effectivement lieu, sur la place que tiennent les stratégies de lecture dans cet enseignement. Le but ultime de la lecture, avons-nous précédemment expliqué, est la compréhension. Or, il est vain de croire que cette compréhension est susceptible d'advenir sans un enseignement, et de surcroît explicite, des stratégies de lecture. Notre collecte des données s'est penchée sur les pratiques réelles des enseignants. Il est en effet établi, par la littérature relative aux pratiques d'enseignement, une nette distinction entre pratiques déclarées et pratiques réelles. Les premières réfèrent au dire, c'est-à-dire aux intentions et aux prises de décision alors que les secondes correspondent au faire, ou autrement dit à ce qui est entrepris effectivement par l'enseignant.

La prédilection que nous avons donnée aux pratiques réelles est motivée par le fait que celles-ci sont plus à même, en comparaison avec les pratiques déclarées, de nous permettre de par notre présence *in situ* de rendre compte de l'agir enseignant en rapport avec l'enseignement des stratégies de lecture. Nous avons pour ce faire procédé à des observations de classe dont a résulté des enregistrements audio ainsi que des notes d'observation que nous avons consignées sur un carnet de notes.

1.3. Les biais

Nous avons vu précédemment que nous nous sommes appuyée, pour la constitution de notre échantillon, sur un échantillonnage non probabiliste et spécifiquement sur la méthode de volontaires. Il est reconnu à ce type d'échantillon certains avantages dont le plus notable consiste dans le fait qu'il dispense le chercheur des démarches qu'il a à entreprendre en vue de la constitution de son échantillon. Le chercheur n'est dès lors plus contraint, d'une part, de prendre attache avec une population en accord avec son projet de recherche et, d'autre part, d'user d'arguments dans le but de convaincre cette population à prendre part audit projet. La méthode de volontaires n'est, toutefois, pas exempte d'inconvénients : elle présente, en effet, un inconvénient majeur au regard des principes fondamentaux de la théorie de l'échantillonnage, en l'occurrence celui de la validité.

L'échantillon initialement prévu, pour la réalisation de notre recherche, était composé de deux classes pléthoriques. N'ont consenti à prendre part à notre étude que quelques élèves ; ils se sont d'ailleurs eux-mêmes désignés. Notre échantillon s'est ainsi constitué sans qu'une stratégie de sélection soit suivie ; il encourt de la sorte le biais de la non-représentative. Les élèves en difficulté de lecture c'est-à-dire ceux caractérisés par les deux enseignants de faible, très faible et non-lecteur, auraient propension, supposons-nous, à s'exclure de leur chef de cette étude. Les probabilités que notre échantillon soit exclusivement composé d'élèves dont les habiletés en lecture sont jugées « acceptables » paraissent très grandes car il est communément admis que cette tranche de la population scolaire est plus encline à se mettre en avant et par contre coup à s'investir, probablement, dans un projet de recherche. Les gages de la représentation de notre échantillon paraissent, à la lumière de ce qu'il vient d'être énoncé, minimales.

Le versant méthode qualitative de l'approche mixte nous a mis en contact avec les enseignants ainsi que les élèves observés. Ce contact direct avec la population observée nous a contraint à adopter une posture qui est à tout le moins paradoxale : nous devions être, à la fois près et loin, de cette population. La recherche qualitative nécessite un engagement réel de la part du chercheur ; celui-ci est, en effet, mis en présence avec son échantillon en vue de la collecte des données de sa recherche. Le chercheur se placera ainsi, explique Boutin à ce propos, dans la communauté qu'il étudiera pour la comprendre plus à fond et pour en comprendre le vécu, tout en gardant de la distance lors des séances d'observation. (Boutin, 1997: 26). Ce dernier se trouve ainsi tiraillé entre implication et prise de distance dans le contexte d'une recherche.

Ce tiraillement est très palpable lors des rencontres avec les enseignants engagés dans la recherche. Ces derniers sollicitaient à chaque rencontre des explications relatives à notre recherche. Nous leur en fournissions mais en nous gardant toutefois d'approfondir les détails. Une telle attitude s'explique par le fait que nous redoutions que les enseignants modifient leurs pratiques dans le sens de celles que nous attendions et susciter par voie de conséquence des biais dans notre étude.

Dans l'intention de neutraliser, ou à tout le moins, de réfréner les appréhensions des enseignants que trahissaient leurs questions tant de fois répétées sur les objectifs de la recherche, il a été décidé de dissiper tout malentendu en rapport avec ce chapitre. Nous leur

avons assuré qu'il n'était pas question, dans le cas de notre recherche, de porter un quelconque jugement sur leur travail ni sur celui, d'ailleurs, de leurs élèves et qu'ils n'étaient, de plus, pas tenus de se soucier de nos attentes.

Il est vrai que nous étions assaillie de questions par les enseignants-, chose qui nous a par ailleurs beaucoup ravi-, mais celles-ci visaient toutes en dépit de leur diversité, avons-nous relevé avec du recul, un même objectif : sonder nos représentations en rapport avec les pratiques de la compréhension. Par ces questions réitérées les enseignants escomptaient esquisser, à partir de nos propos, un portrait de pratiques supposées attendues et ce dans le but de les mettre en parallèle avec leurs pratiques.

Si leurs pratiques sont en accord avec celles supposées attendues, elles seront conduites lors de l'observation. Par contre si elles s'en éloignaient, elles seraient inclinées dans le sens de celles supposées attendues. Garder l'image de soi de tout égratignement passe aux yeux des enseignants par la conformité aux pratiques supposées attendues par la chercheuse. Or si une telle démarche venait à être mise en application elle biaiserait assurément notre recherche.

1.4. Les participants

L'échantillon est formé de quatre enseignants et de deux groupes-classes composés chacun de 27 élèves.

1.4.1. Les enseignants

Les participants de notre recherche sont quatre enseignants de la circonscription administrative de la daïra de Boukadir. Ces enseignants ont été contactés par nos soins afin de les solliciter à intégrer notre recherche. Ils se sont montrés, dès notre première rencontre, très favorables à notre sollicitation. La promptitude dans l'adhésion de ces enseignants à la recherche est liée au fait qu'ils sont des collègues de la chercheuse. Nous leur avons assuré en retour du caractère confidentiel et anonyme des données recueillies. Nous leur avons expliqué qu'il était de notre responsabilité d'éliminer toute information susceptible de trahir les identités des enseignants.

1.4.2. Les élèves

Nous avons expliqué précédemment que les élèves composant notre échantillon s'étaient eux-mêmes portés volontaires pour intégrer notre recherche. La demande de participation,

initialement formulée, tendait à impliquer l'ensemble des élèves de deux classes pléthoriques. Or certains élèves se sont montrés rétifs ; ils ont clairement signifié à leurs enseignants respectifs qu'ils n'étaient pas du tout favorables à faire partie de la recherche. Cette défection a certes quelque peu réduit notre échantillon mais il ne s'en est pas trouvé compromis. Nous avons cependant veillé à ce que l'hétérogénéité au regard du niveau socio-économique ne soit pas entamée ; nous avons en conséquence insisté auprès des enseignants à ce que la diversité du groupe classe soit préservée. Car nous supposons que des élèves issus de milieux favorisés¹⁹ seraient susceptibles d'obtenir de bons scores en fluidité ainsi qu'en exactitude et que nos résultats se trouveraient par contrecoup faussés. Une fois rassurée que les élèves composant notre échantillon étaient issus de milieux socio-économiques différents, nous nous sommes tournée vers la collecte de notre corpus. Celle-ci devait concerner un test de fluidité (annexe 1) et d'exactitude dont l'administration est à effectuer conjointement ainsi qu'un test de compréhension de l'écrit (annexe 2).

1.5.Le choix du texte.

Le choix des textes de compréhension de l'écrit ainsi que celui en rapport avec le calcul de la fluidité a été mûrement réfléchi ; une réflexion abondamment nourrie par nos lectures lesquelles insistaient, à l'unisson, sur l'importance du choix des supports et ses répercussions sur la recherche. Aussi notre choix a-t-il été guidé, à la lumière des éclairages théoriques apportés par ces écrits, par trois paramètres.

Le premier paramètre n'est pas, du moins dans les documents qu'il nous a été donné de consulter, explicitement mentionné : il s'agit, en l'occurrence, de la conformité du texte choisi avec la visée du projet didactique. Il serait incongru, nous a-t-il paru, de porter son choix sur un conte ou un fait-divers, à titre d'exemple, alors que l'objectif général visé par le projet didactique à l'étude, comme dans notre cas, consiste à amener progressivement les élèves à comprendre et à produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs à visée argumentative pour protéger la nature.

Convaincue que la viabilité de notre recherche est intimement liée au choix du texte, nous avons accordé notre prédilection à deux supports dont les caractéristiques coïncidaient avec

¹⁹Certaines familles favorisées initient très tôt,-certaines fois dès le préscolaire-, leurs enfants à la langue française par l'entremise de cours privées ou d'écoles de langues. Cette initiation à la langue française s'explique par le fait que ces familles associent la réussite scolaire de leurs enfants à la maîtrise de cette langue.

le programme établi par le Ministère de l'Éducation Nationale. L'intention de communication des deux textes ressort, en effet, du projet un dudit programme et dont le titre est « Concours de la meilleure affiche publicitaire ayant pour slogan « protégeons notre environnement ».

Le deuxième paramètre, sous-jacent au choix des textes de lecture, semble, pour sa part, faire l'unanimité : nous n'avons ainsi relevé, lors de nos lectures, aucun son dissonant au regard de son importance dans l'engagement des lecteurs, et particulièrement les plus faibles, dans tout projet de lecture. Il s'agit de l'adéquation des textes au niveau des élèves. Jocelyne Giasson distingue dans ce sens trois catégories²⁰ relatives à la situation du lecteur face à un texte. Ces trois catégories sont conditionnées par le niveau de difficulté que pose le texte lui-même à l'enfant. Il y aurait ainsi selon Jocelyne Giasson des textes difficiles, des textes au bon niveau et des textes faciles.

Les textes difficiles situent la lecture hors de portée de l'enfant ; celui-ci se trouve en effet dans l'incapacité de tisser des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles connaissances apportées par le texte. N'étant pas en mesure ni de lire, ni de comprendre le texte, l'enfant finit, après de vaines tentatives, par renoncer²¹ à la lecture du texte. Cet échec répété devant les textes difficiles concourt à la fragilisation de la dimension affective du lecteur débutant tant et si bien que la lecture est assimilée non plus à une source de plaisir mais de douleur.

Les textes au bon niveau placent, à l'inverse des textes difficiles, la tâche à la portée de l'enfant. Celui-ci est, en effet, mis devant un défi qu'il est à même de relever tout seul et /ou

²⁰Un lecteur confronté à un texte peut se situer, selon la chercheuse canadienne, dans l'une des trois catégories suivantes : la *situation d'autonomie*, la *situation d'apprentissage* et la *situation de frustration*. La lecture s'effectue par l'enfant, lors de la *situation d'autonomie*, avec facilité et sans recours à une aide extérieure. La posture de l'enfant est toute autre en *situation d'apprentissage* : le texte présente des difficultés que l'enfant seul ne peut pas résoudre ; il a besoin donc de l'aide d'un pair. L'apprenant est dès lors en apprentissage. La *situation de frustration* constitue l'opposé de la *situation d'autonomie* ; l'enfant se trouve ainsi face d'un texte qu'il est incapable de lire et de comprendre et ce même avec une aide.

²¹Fountas et Pinnell (1999), cités par Giasson, expliquent qu'un lecteur débutant aux prises avec un texte difficile adopte différents comportements :

- il commence à lire quelques mots et sa lecture ressemble à une lecture de liste de mots.
- Il perd le sens du texte et pense qu'il n'est pas utile d'y trouver un sens.
- Il lui est difficile de faire le lien avec ses connaissances personnelles ou de la langue.
- Il devient frustré et tente d'éviter la lecture. (Fountas et Pinnell (1999),

assisté par un pair de telle sorte qu'il peut avancer dans son apprentissage. Jocelyne Giasson décrit dans ces mots les textes au bon niveau :

« Les textes au bon niveau doivent poser un défi à l'apprenant, tout en restant accessibles pour leur permettre de résoudre des problèmes ou d'apprendre de nouvelles stratégies. Ces textes doivent être présentés par l'enseignant, guidés par celui-ci pendant la lecture et discutés en groupe » (Jocelyne Giasson, 2012 : 166)

Nous nous sommes ainsi attelée, en vue de nos tests de fluidité, d'exactitude et de compréhension, à mettre notre échantillon face à des textes au bon niveau. Nous nous sommes appuyée, pour ce faire, sur le profil d'entrée²² des élèves de 4^{ème} AM tel que décrit par le programme de français dudit niveau. Il est à préciser toutefois que nous avons, initialement, projeté de soumettre les participants à notre recherche à une évaluation diagnostique et ce dans le but de nous rendre compte de leur niveau réel en lecture-compréhension. Or ce projet ne s'est pas, en dépit de nos tentatives réitérées, concrétisé. Les problèmes techniques (emploi du temps, manque de salle de classe, programmation des devoirs et examens...), auxquels nous nous sommes confrontée lors de la mise en place d'une évaluation diagnostique, sont venus à bout de notre détermination. Car à chaque fois qu'un problème se résolvait, un autre surgissait. Ainsi à défaut d'évaluation diagnostique, nous nous sommes résignée à nous accommoder du profil d'entrée des classes de 4^{ème} AM et ce même si celui-ci est, sommes-nous convaincue, loin de coïncider avec le niveau réel des élèves.

Les textes faciles s'adressent aux lecteurs débutants qui, par une pratique fréquente et régulière, sont à même d'en tirer des profits certains. Ils peuvent développer, d'une part, leur fluidité, un préalable indispensable à l'accès au sens du texte. Cet accès au sens agit positivement sur l'affect du lecteur débutant et ce faisant l'incline, d'autre part, à la lecture. Les textes faciles se destinent à préserver l'estime de soi et à assurer par ricochet la sécurité

²²Il est mentionné, concernant le profil d'entrée des classes de 4^{ème} moyenne, que l'apprenant est capable en lecture de :

- Identifier l'idée générale dans un texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Lire et comprendre un texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Reconnaître le(s) passage(s) explicatif(s) dans les textes narratif et descriptif.
- Retrouver ou inférer la question qui appelle l'explication.
- Retrouver la structure d'un texte narratif, descriptif ou explicatif. - Établir le lien texte/image.
- Retrouver les étapes d'un processus explicatif.
- Lire une suite d'images explicatives en établissant les liens de cause à effet.
- Repérer la visée de la narration, de la description et de l'explication en exploitant les outils mis en œuvre pour leur réalisation.
- Lire une œuvre complète

lectorale des lecteurs débutants. Il ne s'agit en fait que d'une sécurité temporaire car s'il venait que le lecteur débutant borne ses lectures aux seuls textes faciles, il compromettrait le développement de ses compétences lectorales.

Le troisième paramètre, dont nous nous sommes aidée dans le choix des textes, semble bénéficier des mêmes égards témoignés au paramètre de l'adéquation des textes avec le niveau des élèves : il lui est, d'ailleurs, reconnu un rôle tout aussi déterminant que celui-ci dans l'implication des élèves dans l'acte de lire. Ce troisième paramètre a trait à l'attractivité des sujets abordés dans les textes. Un texte adapté au niveau des élèves, semble dire la recherche, c'est bien. Mais un texte adapté au niveau des élèves et, de surcroît, assorti d'une thématique suscitant leur intérêt est encore meilleur.

La voie ouverte par Kintsch (1980), que certains chercheurs considèrent (Schraw et Lehman, 2001) comme l'initiateur des recherches sur la relation entre l'intérêt et le traitement des textes, a permis non seulement la modélisation de l'intérêt et de déterminer ses facteurs²³ mais également de relever un lien²⁴ entre compréhension et intérêt. En phase avec ces avancées théoriques, nous avons veillé à nous assurer que les textes choisis en guise de tests comportent des facteurs de l'intérêt. Car de la présence de ces facteurs s'ensuivrait, gageons-nous à la suite de ces mêmes avancées théoriques, l'intérêt, lequel par contrecoup faciliterait la compréhension.

1.6.Observation directe et non-participante de la leçon

L'observation constitue un mode important de collecte de données en recherche qualitative/interprétative, et plus particulièrement dans une étude de cas. Selon Martineau (2005), elle implique toujours l'activité d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et des comportements auxquels il s'intéresse, sans être

²³Cette détermination a permis de faire ressortir les facteurs auxquels sont sensibles les lecteurs ou autrement dit les susciteurs de leur intérêt pour tel ou tel texte. Ces facteurs sont tour à tour la nouveauté et l'originalité, la trulence ou vivacité, les thèmes du texte, la facilité de compréhension, la cohérence, les connaissances antérieures et le caractère concret et pertinence.

²⁴Il a été établi par un certain nombre de recherches que l'intérêt et la compréhension s'influencent mutuellement. Des études menées sur des enfants d'âge scolaire ont ainsi fait la preuve que l'intérêt participait dans l'amélioration de la compréhension (Anderson, 1982 ; 1980 ; Hidi et coll., 1982 ; Hidi et Baird, 1988 ; Kintsch, 1980 ; Schraw et coll., 1995). D'autres recherches menées, cette fois-ci, auprès d'étudiants universitaires ont attesté l'impact positif de la compréhension sur l'intérêt. (Quast, 1990 ; Wade et Adams, 1990 ; Wade et coll., 1999).

réduit à connaître ceux-ci que par le biais des catégories utilisées par ceux qui vivent ces situations.

L'observation directe peut être participante ou active quand le chercheur s'intègre complètement dans un groupe social qu'il veut étudier en prenant part pleinement à sa dynamique ambiante pour étudier ce groupe de l'intérieur. Elle peut également être non-participante ou passive lorsque le chercheur y occupe la position d'observateur non-actif en ne participant pas à la dynamique ambiante du groupe observé. Selon Van der Maren (2003), l'observation non-participante permet au chercheur de se concentrer sur son observation, puisqu'il n'intervient pas dans le milieu. C'est à ce deuxième type d'observation que se réfère le présent travail. En effet, nous avons assisté aux séances de compréhension de l'écrit sans qu'il y ait intervention de notre part.

Cette attitude nous a permis d'affiner davantage nos observations sur les pratiques enseignantes. Le grand avantage de l'observation est qu'elle permet de dépasser le langage pour s'intéresser aux agissements des personnes et au sens qu'elles leur donnent. Son principal désavantage peut être, d'une part, que la présence d'un observateur dans un milieu social qui n'est pas le sien puisse avoir un impact sur les agissements des participants à l'étude. D'autre part, comme pour l'entrevue, l'observation exige beaucoup de temps et d'énergie en plus des difficultés d'accès du chercheur au terrain.

Par ailleurs, pour une meilleure triangulation des résultats, nous avons demandé à chaque enseignant de nous remettre, la planification de la leçon observée ainsi que les documents distribués aux élèves, le cas échéant. Ce matériel écrit nous donne accès à la procédure d'enseignement préparée par l'enseignant et nous permet de juger de la correspondance entre les paroles et les actes, entre les prévisions et la réalité, entre les stratégies envisagées lors de la rédaction du plan de cours et celles réellement enseignées en classe.

1.7. Journal de bord

Selon Savoie.-Zajc (2004), la prise des notes est un outil essentiel pour la réussite d'une recherche. Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes servie d'un journal de bord (carnet de notes) pour y consigner toutes les démarches menées pour sa réalisation, les données d'entrevues ainsi que, dans chaque classe, des notes descriptives appuyant nos observations sur l'enseignement des stratégies de lecture à travers une séance de

compréhension de l'écrit. Ces notes ont porté surtout sur les interactions enseignant élèves lors de la séance de compréhension de l'écrit, laquelle stratégie de lecture constituait notre « unité d'observation », laquelle va aussi nous permettre d'extraire des données des pratiques observées, d'en faire l'analyse et de produire des résultats. Bien que ne faisant pas l'objet d'une analyse détaillée, les notes du journal de bord contribuent ainsi à la conduite de la recherche, à l'analyse et à l'interprétation des résultats d'entrevues et d'observation en classe. Ce n'est donc pas sans dessein que nous avons utilisé cet outil complémentaire de collecte de données.

1.8.Codification

En vue d'assurer l'anonymat des enseignants et des élèves qui se sont joints à notre recherche, nous avons procédé à l'élimination de toute information susceptible de mener à leur identification (nom de l'enseignant et de l'élève et nom de l'établissement. Nous avons ainsi donné, pour ce qui est des enseignants, préférence au masculin sur le féminin. Le substantif « enseignant » désigne par conséquent, dans la codification que nous avons adoptée, indistinctement les enseignants hommes et les enseignants femmes. Aux lettres initiales du substantif « enseignant », nous avons adjoint un chiffre : nous avons obtenu ainsi Ens1, Ens2, Ens3, Ens4. Pour ce qui est des élèves, nous avons choisi de les désigner par la lettre M, laquelle réfère au cycle scolaire que ces derniers fréquentent, suivi d'un chiffre lequel à leur ordre de passage lors des deux tests, en l'occurrence ceux de la fluidité et de l'exactitude.

1.9. La transcription

Dans notre recherche, comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons procédé à l'enregistrement de deux séances de compréhension de l'écrit. Ces enregistrements audio ont par la suite été transcrits pour garantir une meilleure analyse de l'activité. En effet, dans le cadre de notre recherche (une recherche qualitative), la transcription du corpus nous a permis d'accéder rapidement et à tout moment aux éléments à analyser.

Pour notre cas, nous avons opté pour une transcription orthographique (mot à mot). Comme notre objectif est de vérifier s'il y a un enseignement des stratégies de lecture à travers l'analyse du discours des enseignants, nous avons jugé que ce type de transcription était le plus efficient. Ainsi, avons-nous aussi choisi de ne pas tenir compte des caractéristiques du discours oral. Les traits prosodiques et le paraverbal n'ont pas été pris en considération.

Conclusion

Le chapitre méthodologique ayant permis de spécifier le type de recherche, le mode d'investigation utilisé, les participantes et participants à l'étude, la sélection des cas, les méthodes de collecte de données et l'analyse des données, il est maintenant temps de présenter les résultats de la recherche

Chapitre II : L'analyse des données relatives à la fluidité en lecture.

Introduction

Nous allons, dans ce chapitre, nous atteler à l'analyse des données relatives à la fluidité et à l'exactitude en lecture. Cette analyse est menée dans le but de vérifier notre première hypothèse. Nous avons supposé, rappelons-le, que si les élèves ne parvenaient pas à accéder au sens du texte c'est parce qu'ils ne maîtrisaient pas les processus primaires de la lecture dont la défection rend, par contrecoup, le déchiffrage lent et laborieux. Nous avons ainsi montré, à travers le chapitre dédié à la fluidité, que la présence ou l'absence de cette composante de la lecture pesait considérablement sur l'accès au sens du texte. Si cette dernière venait en effet à faire défaut, comme c'est le cas des faibles lecteurs, les ressources attentionnelles seraient essentiellement allouées au traitement des mots ; ne laissant de la sorte que peu voire pas du tout de ressources à la compréhension.

Comme la mémoire est accaparée par l'identification des mots-, toute la capacité de la mémoire de travail chez le faible lecteur est focalisée sur le déchiffrage des mots-, il ne reste plus de place pour conserver en plus le sens du texte (Swanson, 2000). L'activité de compréhension est ainsi fortement corrélée à la maîtrise du code : l'accès au sens est au prorata de l'automatisation de la lecture. Si le processus d'identification du code est fluide, l'accès au sens se trouve facilité car, dans ce cas, une bonne partie des ressources cognitives est mise au service de la compréhension. Alors que la situation, dans le cas d'une lecture lente, est inverse : la compréhension se trouve ralentie, voire négativement affectée du fait que le déchiffrage n'est pas aisé et que les ressources cognitives sont principalement dévolues au traitement des mots.

Plusieurs recherches menées en lecture ont relevé, d'une part, un lien entre la fluidité et la compréhension et que ce lien serait plus prégnant en ce qui concerne les élèves en difficulté d'apprentissage (Hasbrouck et Tindal2006). De même ces recherches ont conclu, d'autre part, que les élèves enregistrant des scores faibles à la fois en fluidité et en exactitude sont à risque de réaliser de faibles scores en compréhension comparativement aux élèves ayant obtenu des résultats meilleurs en fluidité et en exactitude (Abbott, Wills, Miller et Kaufman, 2012).

La corrélation entre fluidité et compréhension mérite toutefois d'être quelque peu nuancée. Cette corrélation présente en 1^{ère} et 2^{ème} années,-les élèves qui comprennent sont ceux qui

lisent rapidement-, commence à décliner à partir de la 3^{ème} année pour disparaître en 4^{ème} année. Jocelyn Giasson remarque à ce propos, en se référant à (Paris, 2005), qu'une faible compréhension, à la fin du primaire, peut être imputée à un manque de fluidité, mais une bonne compréhension ne l'est pas nécessairement à une bonne fluidité. Un bon lecteur, s'entendent les chercheurs, est nécessairement un bon décodeur. Mais un bon décodeur n'est pas nécessairement un bon compreneur.

2.1. Préliminaires

Une première analyse des données relatives à la vitesse de lecture a dissipé nos craintes quant à la représentation de notre échantillon ; les résultats enregistrés se distinguent, en effet, par leur grande hétérogénéité. Une hétérogénéité qui transparait dans la dispersion des scores ; nous notons la présence des différents profils de lecteurs initialement mentionnés par les enseignants. Un survol rapide des scores laisse ainsi voir que les niveaux d'habiletés en lecture, que sont très fort, fort, moyen, faible, très faible et non-lecteur, sont tous présents. Mais une présence dont la caractéristique la plus saillante réside, notons-le, dans la grande inégalité des proportions de dispersion des scores.

Trois grands groupes de lecteurs semblent, au regard de cette dispersion des scores, se détacher : les peu fluents, les moyennement fluents et les très fluents. Le profil général de notre échantillon paraît caractériser, en termes de dispersion de scores, par une domination des deux premiers types. Le troisième type constitue le lot d'une infime fraction d'élèves. Nos premières observations paraissent coïncider avec certaines recherches dont les résultats attestent des difficultés rencontrées par les élèves en lecture. Il ressort de la recherche à grande ampleur, - elle a concerné 135 enseignants et 2507 élèves -, menée sous la houlette de Roland Goigoux (septembre 2013 à juin 2014) que la disparité des performances de lecture restait de mise. Cette disparité demeure, constate Roland Goigoux, très forte car il se dégage des données recueillies des profils de lecteurs très contrastés : 20 % des élèves, en grandes difficultés de lecture, ne dépassent pas 50 mots (35 en moyenne) alors qu'à l'opposé 20 % des élèves, très fluents, lisent plus de 100 (123 en moyenne), en d'autres termes les plus rapides lisent presque quatre fois plus vite que les plus lents.

Nous sommes venue, à la lumière de ces constatations préliminaires, à procéder à des choix méthodologiques et ceci dans l'intention de garantir une meilleure lisibilité de notre recherche. Nous avons ainsi décidé, pour ce qui est de la rapidité en lecture, de ne pas rendre

compte du résultat de chacun des élèves de notre échantillon. Cette décision est motivée par le fait que comme les résultats obtenus par les élèves en rapidité de lecture sont très rapprochés les uns des autres, et notamment par ceux en situation de difficulté de lecture, nous étions amenée à produire des commentaires qui seraient empreints, en toute logique, de redites voire de redondances. Dire la même chose, et ce même si nous faisons l'effort de changer à chaque fois les mots, serait susceptible de nuire à la lisibilité de notre recherche. Notre lecteur serait enclin à penser que nos commentaires piétinent, qu'ils font du sur-place et serait par contrecoup en proie à l'ennui. En conséquence nous avons choisi, en vue de parer à une telle éventualité, de classer les élèves en fonction des résultats obtenus lors du test de fluidité et de dresser ce faisant des sous-groupes au regard d'une référence.

2.2. Présentation et discussion des résultats.

Avant d'entamer la discussion des résultats relatifs à la fluidité, il nous paraît indispensable, et ce pour une meilleure lisibilité de nos propos, d'éclairer un choix auquel nous avons été amenée à procéder en amont de cette discussion. La fluidité est liée à la lecture dont elle est une composante. Elle suit, du fait de ce lien, la lecture : son développement est, en effet, proportionnelle au développement de la lecture. Il est ainsi possible d'affirmer, au risque de dire une trivialité, que la fluidité d'un lecteur habile est à l'inverse de celle d'un lecteur débutant : la première est, en termes de vitesse, rapide alors que la seconde est lente. Le calcul de la fluidité en lecture, dans le contexte de l'école, ne s'effectue pas aléatoirement ; celui-ci obéit à certains critères dont le plus important, nous paraît-il, consiste en le niveau scolaire. Il est établi, ainsi, dans certains systèmes scolaires une vitesse moyenne que doit satisfaire un apprenant, compte tenu de son niveau scolaire, pour que sa lecture soit reconnue comme fluide. Les grilles d'étalonnage produites dans ce sens, qu'il nous a été donné de consulter, se rapportaient toutes au français langue maternelle. Nous ne pouvions, en toute logique, nous appuyer, dans notre analyse, sur de telles grilles et ce pour les spécificités inhérentes à la lecture en langue étrangère.

Ces spécificités qui ont motivé,- nous réfèrerons essentiellement à celles exposées par Claudette Cornaire dans son ouvrage *Le point sur la lecture*-, notre abstention à recourir à ces grilles sont les suivantes :

- La lecture en langue étrangère est lente du fait des temps de fixation plus fréquents et plus longs -, la perception d'un mot de deux ou trois syllabes requiert d'un lecteur débutant deux fixations-, et des nombreux retours en arrière dont découle un ralentissement du rythme de lecture ;
- la lecture en langue étrangère est marquée de plus par la subvocalisation. Cette dernière n'est pas, faut-il le préciser, l'apanage exclusif de la lecture en langue étrangère : tout lecteur est susceptible de subvocaliser dans sa lecture maternelle et notamment en phase d'initiation à l'apprentissage de la lecture. A cette subvocalisation vient se greffer, dans le cas du lecteur allophone, un risque d'interférences entre les sons de la langue première et ceux de la langue cible ;
- la lecture en langue étrangère s'effectue de façon linéaire et fragmentée en raison de l'état rudimentaire des mécanismes de base c'est-à-dire ceux en rapport avec la reconnaissance des mots. Ces mécanismes déficitaires inclinent tout naturellement le lecteur à lire mot à mot et à se focaliser sur le niveau phrasique au détriment du niveau global du texte ;
- la lecture en langue étrangère a, très souvent, pour corollaire un état d'anxiété. Une anxiété qui, s'accompagnant d'une mésestimation de soi, s'origine à une reconnaissance défailante des mots.

Comme nous nous sommes abstenue de recourir à des grilles d'étalonnage de la fluidité destinées à des classes de français langue maternelle, nous nous trouvons dans l'obligation de concevoir une grille qui soit en appropriation avec notre échantillon. Or une telle conception ne peut se réaliser dans l'absolu ; celle-ci doit s'appuyer sur une référence théorique. Nous nous sommes dès lors orientée, en toute logique, vers le programme de 4^{ème} année moyenne et particulièrement vers la section profil d'entrée relative à la lecture. Il y est ainsi précisé qu'un apprenant de 4^{ème} année moyenne est, entre autres, capable en lecture de :

- Lire et comprendre un texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Lire une suite d'images explicatives en établissant les liens de cause à effet.
- Lire une œuvre complète

Au travers cette somme de compétences en lecture, censées être maîtrisées en 4^{ème} année moyenne, les élèves passent pour être des lecteurs fluides. Lire une œuvre complète nécessite, quelle que soit d'ailleurs son volume, une certaine facilité de lecture. Car sans

cette facilité, la lecture devient ardue et le lecteur est passible, par découragement, de décrocher. Souscrire aux prévisions du profil de sortie nous paraît bien difficile car il contredit les constats des praticiens relatifs au faible rendement des élèves en lecture. Les enseignants ne cessent en effet de se plaindre du faible niveau des élèves en lecture. Comme nous avons pris le parti de ne pas nous référer à des grilles d'étalonnage élaborées dans le cadre du français langue maternelle et que nous nous avons quelques réserves quant à ce qui est annoncé par le profil d'entrée, nous avons décidé de fixer nous même une moyenne en regard de laquelle la lecture est considérée comme fluide.

Pour la fixation de cette moyenne, nous nous sommes appuyée sur les caractéristiques de la lecture, d'une part, en langue étrangère expliquées supra, sur l'expertise, d'autre part, des enseignants et enfin sur nos lectures. Les enseignants de notre échantillon nous avaient expliqué qu'il y avait loin de ce que le profil d'entrée décrit à ce que les enseignants rencontrent au quotidien comme problèmes liés à la lecture : en matière de lecture, le profil d'entrée contraste, selon eux, vivement avec la réalité de la salle classe. Et c'est d'ailleurs ce contraste qui a pesé dans notre décision quant à le non recours au profil d'entrée.

Concernant nos lectures, celles-ci nous ont permis de relever que des élèves scolarisés au même niveau que les élèves de notre échantillon, mais en français langue étrangère, présentaient une moyenne de fluidité de 154 mots par minute. Il est à préciser dans le même sens que Boucher et Groulx (1994) ont fixé des indicateurs relatifs à la vitesse de lecture orale : 40 mots par minute en fin de 1^{ère} année, 65 mots par minute en fin de 2^{ème} année et 100 mots par minute en fin de 3^{ème} année. Une vitesse située aux environs de 100 mots par minute semble faire consensus sur un seuil de vitesse ; il est en effet estimé qu'une fluidité en deçà de ce seuil est handicapante dans la mesure où elle est passible de compromettre sérieusement l'accès à la compréhension du texte (Giasson, 2003 ; Grossen&Carnine, 1991 ; NRC, 1998).

Nous avons arrêté au vu des deux points suivants relatifs aux pratiques et attitudes des élèves à l'endroit de la lecture :

- les pratiques : la fréquentation de la lecture s'effectue exclusivement en contexte scolaire ;

- les attitudes : le français est assimilé à une langue difficile d'où une réaction défavorable à son apprentissage lequel se traduit, entre autres, par un faible engagement dans la lecture.

qu'une lecture peut être considérée comme fluide dans le cas où celle-ci serait déroulée à ≥ 90 mots lus par minute.

Ces élèves en grande difficulté de lecture compte tenu de l'accumulation de sept années d'apprentissage du français (3 années au primaire plus 4 années au moyen) partagent des points de similitude, notamment des connaissances de base largement déficitaires. En dépit de ces similitudes, notent Van Grunderbeeck (2002) et Saint-Laurent (2008) qu'il serait réducteur de croire que les élèves en difficulté constituent un groupe homogène. Des variations individuelles entre élèves, remarque Daneman (1991), existent ; celles-ci sont imputables, explique-t-il, aux différences d'habiletés dans le processus de lecture. Le groupe des faibles lecteurs de notre échantillon ne paraît pas contrevenir à ce constat : celui-ci donne à voir, en effet, des variations interindividuelles manifestes. Il se dégage, au vu des scores enregistrés, trois sous-groupes distincts :

MLM	Habiletés en lecture	Nombre des élèves par sous-groupes
Entre 71 et 81	Moyen	9
Entre 50 et 67	Faible	22
Entre 23 et 49	Très faible	16

Tableau 2.1 : Répartition des élèves en difficulté de lecture

2.2.1. Sous-groupe très faibles lecteurs.

2.2.1.1. Analyse de la fluidité

La lecture de ce sous-groupe se distingue par sa lenteur : celle-ci est déroulée, en effet, de façon laborieuse. Les élèves avancent dans leur lecture de façon hésitante ; nous avons relevé que cette dernière était parsemée de pauses petites mais fréquentes. Les mots et les phrases sont ainsi déchiffrés syllabe par syllabe, déchiffrage qui, en raison des hésitations, se marque par des intervalles de silence plus ou moins longs entre les syllabes. L'identification des mots est effectuée, dans ce sous-groupe, au moyen de la voie phonologique ou d'assemblage. Ces très faibles lecteurs procèdent, lors de la lecture du texte, à l'identification des mots par l'établissement de correspondance entre les phonèmes et les graphèmes,- il s'agit du

déchiffrage graphophonémique-, en vue de les assembler en un tout cohérent. Les mots sont ainsi décompensés en unités sonores, appelés phonèmes, qui concordent exactement avec des lettres ou groupes de lettres, appelées graphèmes. La lecture du texte va ainsi, dans ce sous-groupe de très faibles lecteurs, de la lecture sous-syllabique qui se traduit par la reconnaissance de chaque graphème en vue de lire une syllabe à la lecture hésitante qui renvoie à la lecture mot après mot en passant par la lecture syllabique qui correspond au déchiffrage par syllabe.

La conscience phonologique tient, en dépit qu'elle relève de l'oral, une place importante dans l'apprentissage de l'écriture et de lecture. Nombreuses recherches ont, en effet, insisté sur cette importance et soutenu que la conscience phonologique représentait l'un des meilleurs prédicteurs de succès dans l'apprentissage de la lecture (Cunningham, 2007 ; NRP, 2000). Les élèves doivent être en conséquence amenés progressivement à développer leur conscience phonémique-la conscience phonologique spécifique au traitement des phonèmes – car celle-ci tient lieu de passerelle entre la langue orale et la langue écrite. Une faiblesse de cette composante de la conscience phonologique, qui se réalise par discrimination auditive, augure une difficulté à la compréhension du principe alphabétique. Stanovich(2000) et Saint-Laurent (2008) assurent dans la même veine qu'il s'ensuit de l'incompréhension de ce principe un décodage difficile.

Elèves	MLM	Elèves	MLM
M44	49	M34	41
M8	48	M45	39
M29	48	M12	38
M49	48	M6	34
M40	47	M21	32
M41	47	M43	28
M23	47	M32	23
M10	41	M18	23

Tableau2.2 : Fluidité sous-groupe très faibles lecteurs

La forte lenteur, à laquelle s'est effectuée la lecture (entre 23 et 49 mots/minute), constitue, de plus, un indice renseignant sur l'indigence du vocabulaire global de ces élèves. Cette indigence s'est, dans le cas de ce sous-groupe, répercutée négativement sur la lecture tant sur le plan de la quantité (peu de mots lus en une minute) que sur le plan de la qualité (beaucoup de méprises). De cette indigence du vocabulaire global, qui regroupe tous les mots qu'un lecteur est en mesure de reconnaître instantanément c'est-à-dire sans passer par

le déchiffrage, s'est ensuivi l'enraiment de la stratégie de la reconnaissance globale. Cette stratégie aurait impliqué, dans le cas de sa mobilisation, la représentation visuelle du mot dans son ensemble (Gaouette & Tardif, 1986 ; Giasson, 2003 ; Van Grunderbeeck, 1994). Le portrait que nous dressons de ce sous-groupe est aux antipodes de l'attendu par le profil d'entrée de l'apprenant de 4^{ème} année moyenne. Lire et comprendre un texte narratif, descriptif ou explicatif tel qu'il est mentionné par le profil d'entrée nécessite, nous paraît-il, que l'apprenant dispose d'un bagage lexical conséquent. Or il s'avère que ce vocabulaire, eu égard aux grandes difficultés de déchiffrage, n'est pas présent ou, à tout le moins, est défaillant.

Comment est-il possible d'expliquer une telle pauvreté lexicale sachant que ces élèves ont suivi pendant sept années l'enseignement-apprentissage du français et ce depuis la 3^{ème} année du primaire jusqu'en classe de 4^{ème} année moyenne ? A quoi est dû un tel décalage entre ce qui est attendu (prévision) et ce qu'il y a (réel) en matière de lecture, en général, et de fluidité, en particulier ? Nous pensons que les difficultés en lecture et dans le prolongement en fluidité, auxquelles se confrontent les élèves, trouvent leur origine dans l'enseignement même de la lecture. L'enseignement du français langue étrangère et particulièrement celui de la lecture n'est pas resté imperméable aux débats qui avaient opposé les tenants de l'approche globale et ceux de l'approche synthétique.

Aussi l'application rigoureuse de l'approche globale, développée en réaction contre la lecture linéaire, a-t-elle donné un coup de frein au décodage et dans le sillage à l'enseignement systématique du principe alphabétique. Johannes C. Ziegler note à ce propos que l'interdiction qui avait frappé, à la suite de recommandations de chercheurs anglo-saxons des années 1970, le déchiffrage au profit de l'approche globale a retenti négativement sur l'apprentissage de la lecture. *En quelques années, le niveau de lecture des petits américains, précise-t-il, s'est effondré.* Il nous est ainsi loisible de supposer que si les élèves du sous-groupe faibles lecteurs peinent en lecture c'est parce que l'école ne les a pas préparés à affronter une telle activité. Ils n'ont pas été préparés et plus encore rien n'est fait pour mettre ces élèves sur le chemin de la lecture.

Car plus ces élèves en situation de fragilité en lecture avancent dans leur scolarité plus les textes se complexifient et plus leurs difficultés grandissent. Croulant sous le poids de ces difficultés, la motivation de ces élèves se corrode au fur et à mesure pour laisser

progressivement place à l'émergence d'une mauvaise image de soi. Et, en définitive, à l'installation irrémédiablement dans le cercle de l'échec en lecture. Faisons nôtre les résultats²⁵ de recherches anglo-saxonnes rapportés par Johannes C. Ziegler nous proposons qu'il soit fait grand cas à l'enseignement du déchiffrage en regard de ses retombées positives sur les élèves, et particulièrement les plus fragiles d'entre eux.

2.2.1.2. Analyse de l'exactitude

Le nombre global de mots lus en une minute, que comptabilisent les 16 élèves de ce sous-groupe, est de 633 mots. Le nombre de méprises commises s'élèvent, quant à lui, en regard des 633 mots lus à 133 mots. En tête du peloton des lecteurs très faibles vient M45 : sur les 39 mots lus, il comptabilise 39 méprises. Ces dernières sont, dans leur grande partie, dues à l'interférence entre la langue première et la langue cible. L'ampleur de ces interférences est telle que les déformations affectant le déchiffrage des mots rendent difficile voire impossible de dire que le texte lu est un texte écrit en langue française. Le meilleur score, en matière d'exactitude, revient à M40 : celui-ci a à son actif 4 erreurs sur 47 mots lus. Les résultats enregistrés semblent dire, à quelques exceptions (M45 et M10), que la tendance générale est plus la fluidité de la lecture s'accroît plus le nombre de méprises décroît.

Nous tenons à préciser, avant de nous lancer dans l'analyse des résultats afférents à l'exactitude, que celle-ci ne prétend pas à l'exhaustivité pour les raisons que nous allons à l'instant détailler :

²⁵Les nombreuses recherches menées, dans le but de comparer l'efficacité du déchiffrage par rapport à d'autres méthodes de lecture, ont abouti suivants :

1. L'enseignement systématique du déchiffrage est plus efficace que son enseignement non systématique ou son absence.
2. L'enseignement systématique du déchiffrage est plus efficace lorsqu'il démarre précocement que lorsqu'il démarre après le début de l'apprentissage de la lecture.
3. Les enfants qui suivent un enseignement systématique du déchiffrage obtiennent de meilleurs résultats que les autres, non seulement en lecture de mots, mais également en compréhension de texte (contrairement aux idées reçues sur les méfaits du déchiffrage qui conduirait à anéantir sans comprendre).
4. L'enseignement systématique du déchiffrage est particulièrement supérieur aux autres méthodes pour les enfants à risque de difficultés d'apprentissage de la lecture, soit du fait de faiblesses en langage oral, soit du fait d'un milieu socioculturel défavorisé.
5. Du moment que le déchiffrage est enseigné systématiquement, il importe peu que l'approche soit plutôt analytique (du mot ou de la syllabe vers le phonème) ou synthétique

- nous avons relevé, suite à une analyse préliminaire de l'exactitude, que les méprises commises dans le sous-groupe des très faibles lecteurs étaient, à quelques différences près, les mêmes. Procéder à l'analyse des méprises de chacun des élèves de ce sous-groupe nous aurait ainsi menée à coup sûr, en raison de leur similarité, à être redondante dans notre analyse. Nous avons en conséquence décidé d'orienter notre analyse sur les méprises de quelques élèves que nous jugeons représentatives de ce sous-groupe ;
- brosser le portrait de chacun des élèves choisis est susceptible, pensons-nous, de rendre compte, et ce sans aller dans le détail, du rendement en exactitude de ce sous-groupe.

Elèves	Méprises	Taux de réussite	Elèves	Méprises	Taux de réussite
M44	6 /49	87,76%	M34	9/41	78,05
M8	8/48	83,34%	M45	39/39	0%
M29	10/48	79,67%	M12	11/38	71,06%
M49	6/48	87,5%	M6	10/34	70,59%
M40	4/47	91,49%	M21	5/32	84,38%
M41	6/47	87,24%	M43	12/28	57,13%
M23	11/47	76,6%%	M32	10/23	56,53%
M10	13/41	68,3%	M18	5/23	78,27%

Tableau2.3 : Exactitude sous-groupe très faibles lecteurs

2.2.1.3. Etude de portraits

- **Portrait de lecteur : M45**

Cet élève présente de grandes difficultés graphophonologiques ; il n'arrive pas en effet à apparier convenablement les phonèmes aux graphèmes. Preuve en est de ces difficultés, le nombre très élevé de méprises commises : aucun mot sur les 39 lus n'a pas été correctement déchiffré. M45 comptabilise ainsi un taux de réussite qui est égal à 0% ce qui le situe dans le niveau de frustration : cet élève se trouverait ainsi dans l'incapacité de lire tout seul ce texte et même avec de l'aide.

La grande majorité des erreurs que nous avons relevée a pour origine, dans le cas de M45, soit une interférence entre la langue première et la langue cible, soit une propension de ce dernier à faire suivre la finale de certains mots d'un [ɛ]e ouvert. Pour le contact des langues et les interférences qui s'en suivent, nous avons ainsi « parfécier » pour « provoquer ». Dans cette méprise nous n'avons pas seulement affaire à une erreur résultant d'une interférence (remplacement de la constrictive sonore [v] par la constrictive sourde [f]) mais également à la substitution du son [ɔ] par le son [a] et l'emplacement de ce dernier avant le son [ʁ] et enfin au remplacement du son [ɔ] par le son [ɛ]. L'influence de la langue anglaise est aussi présente : « animaux » est ainsi lu « animals » et « nombre » « numbers ».

Concernant cette tendance qui caractérise la lecture de M45, à savoir l'ajout d'un [ɛ]e ouvert à la fin des mots, nous avons « nourriture » qui devient « narrateuré », « plaisir » « palacéré » et enfin « disparition » « dispartené ». Il y a lieu de signaler que l'ajout du son [ɛ] n'est pas la seule cause de ces différentes méprises : d'autres causes concourent dans ces méprises telles que l'omission, l'ajout et la métathèse ou inversion. En règle générale, les méprises ne ressortent pas, d'une part, dans le cas de M45 d'une seule cause : celles-ci sont en effet multicausales et qu'elles ne sont pas, d'autre part, acceptables syntaxiquement.

- **Portrait de lecteur : M8**

Cet élève ne présente pas les mêmes difficultés que M45. Le rendement en conscience phonologique de M8 est, comparativement à E45, meilleur : l'appariement entre phonèmes et graphèmes est en effet exécuté de façon, plus ou moins, convenable. Sur les 48 mots lus, M8 comptabilise 8 méprises, enregistrant de la sorte un taux de réussite de 83,34%.

La fluidité constitue un réel problème à M8 ; sa lecture est lente non pas parce qu'il ne maîtrise pas le principe alphabétique mais parce qu'il se focalise exclusivement sur le traitement de la combinatoire. M8 est entièrement investi dans la stratégie graphophonologique alors que les autres stratégies (morphologique, sémantique, syntaxique et recours au contexte extralinguistiques) sont complètement négligées. Deux remarques peuvent ainsi être faites à partir de la lecture de M8 :

- La maîtrise des traitements graphophonologiques n'est pas à elle seule, d'assurer la réussite dans l'efficacité de la lecture. Cette réussite est surtout conditionnée par le degré d'automatisation desdits traitements. Il est ainsi loisible

d'affirmer que la maîtrise des traitements graphophonologiques c'est bien mais leur automatisation est encore meilleure ;

- le développement d'une stratégie aux dépens des autres stratégies entrave le développement d'un processus de lecture harmonieux. Un déchiffrage aisé est au prix de la combinaison des différentes stratégies liées à la voie d'assemblage et à la voie d'adressage.

Comme M8 se montre très appliqué dans sa lecture-, il met beaucoup de temps dans le déchiffrage des mots-, les méprises qu'il commet ressortent, généralement, d'une seule cause. Une partie de ces méprises trouvent effectivement explication dans la rencontre de la langue première et de la langue cible par exemple « contéghibo » pour « contribue ». Dans le cas de « contribue », M8 s'est rabattu, comme le son [ɤ] n'existe pas dans la langue première, sur le son qui lui est le plus proche, en l'occurrence le son ghayn[ɣ]. Face aux mots composés de plusieurs syllabes, M8 choisit de passer par le découpage syllabique comme c'est le cas pour « irresponsabilité » qui donne « irre/ sbo/lité ».

Dans cette méprise les interférences, que la rencontre des deux langues occasionne, sont présentes. Il y a ainsi utilisation d'un trait phonétique de la langue première dans la langue cible : le son [p] propre à la L1 est remplacé par le son [b] qui est à l'intersection des deux langues. Alors que le son « on » [ɔ̃] est dénasalisé ; celui-ci est produit sous la forme du son « o » [ɔ]. Cette dénasalisation est accompagnée de l'omission de tout un groupe de lettres, en l'occurrence « sabi ». Lors de la lecture du mot « inconscience », M8 adopte une autre démarche : il se limite à la lecture des premières lettres « incos ». Il y a lieu de signaler que la voyelle nasale [ɔ̃] n'est pas correctement réalisée : celle-ci continue à être dénasalisée ; aboutissant de la sorte à la voyelle orale [ɔ]. M8 paraît ne pas se soucier de l'exactitude des mots lus : il lit « prouve » pour « preuve » et « incaleclable » pour « incalculable » sans chercher à revenir à leur correction. Il est probable que M8 se trouve dans l'incapacité de procéder à l'autocorrection de ses méprises.

2.2.2. Sous-groupe faibles lecteurs

2.2.2.1. Analyse de la fluidité

Le rendement en lecture s'est, dans ce sous-groupe, quelque peu améliorée : le nombre de mots lus en une minute a, en effet, minimement augmenté. Celui-ci oscille en effet entre 50

et 76 mots par minute. Cette amélioration témoigne néanmoins, même si elle reste timide, de l'accès direct à certains mots. Cet accès direct aux mots s'effectue spécialement par le biais des mots-outils lesquels font partie, selon Jocelyne Giasson, des mots fréquents. *Comme ces mots composent à peu près 50% des textes en langue française, que ce soient des textes qui s'adressent aux enfants ou des textes qui s'adressent aux adultes* (Jocelyne Giasson, 2012 : 171) la chercheuse canadienne insiste sur leur enseignement dès le début de l'apprentissage de la lecture.

L'accès direct aux mots, qui s'est répercuté positivement sur la vitesse de lecture, montre qu'il n'est pas, à l'inverse des très faibles lecteurs, fait usage exclusivement de la voie d'assemblage : le sous-groupe des faibles lecteurs fait également appel, avons-nous constaté, à la voie d'adressage.

Elèves	MLM	Elèves	MLM
M26	67	M27	54
M17	65	M24	54
M5	65	M51	54
M3	65	M31	54
M1	63	M22	53
M42	62	M11	53
M46	61	M37	53
M53	59	M19	52
M9	59	M2	51
M52	56	M13	50
M39	56	M28	50

Tableau 2.4 : Fluidité sous-groupe faibles lecteurs

La lecture du sous-groupe des faibles lecteurs est caractérisée par intermittence, comparativement à celle du sous-groupe des très faibles lecteurs, par une reconnaissance immédiate des mots. Certains mots, en l'occurrence les mots-outils, sont lus d'une seule traite ; certains élèves de ce sous-groupe se sont, en effet, défaits par moments du passage par le déchiffrage graphophonologique ou autrement dit par la voie d'assemblage. Cette alternance entre voie d'adressage et voie d'assemblage, et ce même si la prééminence de cette dernière demeure intacte, dénote deux faits majeurs que sont l'émergence, d'une part, des prémices d'une automatisation de la lecture par le truchement d'une installation qui reste toutefois, est-il à souligner, rudimentaire du code alphabétique et l'élaboration, d'autre part,

d'un lexique orthographique embryonnaire. L'identification²⁶ des mots passe en conséquence, dans ce sous-groupe, tantôt par la procédure alphabétique-, cette dernière reste sans conteste majoritaire-, tantôt par la procédure orthographique.

La maîtrise des correspondances lettres-sons, qui caractérise la procédure alphabétique, permet à ces élèves, de procéder au traitement séquentiel des mots réguliers ou transparents. Ce traitement est rendu possible en raison de la maîtrise du principe alphabétique et de son application systématique. Des ressources attentionnelles intenses sont mobilisées en vue d'assembler les différentes lettres du code alphabétique mais cette opération est déroulée de façon lente et laborieuse. Et pour cause le système de conversion phonologique n'a pas été suffisamment automatisé par les élèves de ce sous-groupe.

A la procédure alphabétique, les élèves du sous-groupe faibles lecteurs joignent parfois la procédure orthographique. Lors de la mobilisation de ladite procédure, les mots rencontrés sont instantanément décodés autrement dit sans recours au déchiffrage lettre par lettre. Cette instantanéité s'explique par la connaissance préalable des mots lesquels ont été rencontrés dans des lectures précédentes et par là même leurs configurations orthographiques ont été enregistrées dans le lexique mental. La trace conservée dans la mémoire permet donc cette reconnaissance globale et immédiate des mots. Aussi un gain de temps perceptible est-il enregistré ; le décodage des mots est, en effet, effectué sans encombre et de surcroît avec une certaine fluidité.

Les élèves de ce sous-groupe semblent faire preuve, même si leur lecture s'est un tant soit peu améliorée, d'une certaine rigidité cognitive. Ils s'appuient, dans le déchiffrage des mots, sur une seule stratégie, celle de leur prédilection, et délaissent les autres stratégies. Or il est unanimement admis par les chercheurs en lecture que la reconnaissance et l'identification des mots nécessitent la mise en synergie des différentes stratégies qui se rattachent à la voie d'assemblage et à la voie d'adressage. Jocelyne Giasson préconise de contrer cette rigidité cognitive par l'initiation des lecteurs débutants aux différentes stratégies d'identification des mots.

Contrez la rigidité. : La rigidité constitue une particularité des non-lecteurs : ces élèves ont souvent tendance à s'accrocher soit au décodage lettre à lettre, soit à l'anticipation contextuelle

²⁶Jocelyne Giasson dénombre quatre procédures d'identification des mots. Il s'agit tour à tour de la procédure préalphabétique, semi-alphabétique, alphabétique et orthographique

sans autocorrection. Il s'agit d'une habitude difficile à modifier, car elle a été renforcée pendant des années. (Jocelyne Giasson, 2012 :363)

Car sans cette initiation, les stratégies inefficaces, selon Clay, se cristallisent avec le temps.

2.2.2.2. Analyse de l'exactitude

Nous serions tentée, au vu des résultats des lecteurs les plus performants en exactitude (M17, 96.9%, M39, 96.4% et M51, 96.2) du sous-groupe faibles lecteurs, de les placer au niveau d'indépendance au regard de la complexité du texte. Placer ces élèves à un tel niveau revient à dire que ces derniers sont en état de lire et de comprendre seul le texte. Or il se trouve que le placement de ces élèves au niveau d'indépendance dissone avec la recherche en lecture : cette dernière stipule, en effet, qu'une lecture non fluide ne prédispose pas le lecteur à comprendre un texte. Les bons scores réalisés en exactitude par les trois élèves cités supra sont en rapport avec le nombre de mots qu'ils ont lu en une minute et non pas avec celui fixé par les chercheurs en lecture, à partir duquel une lecture est caractérisée de fluide, et qui est situé aux environs de 100 mots par minute. Une lecture non fluide est synonyme, avons déjà expliqué, d'une automatisation absente, voire déficiente des processus de traitement des mots.

Elèves	Méprises	Taux de réussite	Elèves	Méprises	Taux de réussite
M26	10/67	85%	M51	2/54	96.2%
M17	2/65	96.9%	M27	7/54	87%
M3	12/65	81.5%	M31	14/54	74%
M5	18/65	72.3%	M24	24/54	55.5%
M1	6/63	90.4%	M22	7/53	86.7%
M42	4/62	93.5%	M11	19/53	64.1%
M46	8/61	86.8%	M37	16/53	69.8%
M53	8/59	86.4%	M19	25/52	53.8%
M9	19/59	67.7%	M2	7/51	86.2%
M39	2/56	96.4%	M13	12/50	76%
M52	14/56	75%	M28	16/50	68%

Tableau 2.5 : Exactitude sous-groupe faibles lecteurs

Compte tenu de cette non maîtrise des compétences primaires de la lecture, il est impossible que les élèves du sous-groupe des lecteurs faibles s'intéressent, en référence à la théorie de LaBerge et Samuels (1974), à la compréhension : ces derniers sont accaparés par le déchiffrage lequel monopolise, en effet, toutes leurs ressources cognitives. La réussite de la lecture est liée, selon les deux chercheurs, à une répartition équilibrée des ressources cognitives, lesquelles se distinguent par leur caractère limité, entre les diverses composantes.

Or il apparaît, dans le cas du sous-groupe des faibles lecteurs, que la charge attentionnelle est engloutie par le traitement des mots tant si bien qu'il n'en reste que peu ou pas du tout à la compréhension. Il est ainsi inapproprié de situer, au vu de la théorie de la double voie, que ces lecteurs performants du sous-groupe faibles lecteurs au niveau d'indépendance.

2.2.2.3. Etude de portraits

- **Profil de lecteur : M17**

La lecture de M17 se caractérise par une grande prudence ; ce dernier met beaucoup de temps dans le déchiffrage des mots. L'accès aux mots est effectué tantôt par l'intermédiaire de la voie d'assemblage tantôt par celle de la voie d'adressage. La voie d'adressage semble privilégiée ; c'est ce que confirme d'ailleurs le nombre de mots lus en une minute qui est de 65 mots.

La lecture prudente de M17 s'est répercutée sur l'exactitude : ce dernier est, en effet l'auteur, de 2 méprises. M17 revient sur les mots mal lus et procède à leur correction. Ces erreurs dont M17 s'est rendu compte et a procédé dans la foulée à leur correction ne sont comptées comme des méprises. M17 a recouru à l'autocorrection à deux reprises : le mot « néanmoins » a été, dans un premier temps, incorrectement lu « néanmo » puis celui-ci s'est dans un deuxième temps, repris et a entamé le redressement de son erreur et débouché ainsi sur « néanmoins ». La deuxième autocorrection a concerné le mot « illégale » qui a été déchiffré « illéjale » puis s'est ensuivie, après s'être rendu compte de la confusion entre le son [g] et le son [ʒ], sa correction et le retour à « illégale ». Les deux méprises commises par M17 ont touché les mots « habillement » et « eu » : le premier a été lu « habilement » alors que le second « eu ». Pour ce qui est de la fluidité, la lecture est hésitante mais tend vers la lecture courante avec 65 mots par minute.

- **Profil de lecteur : M19**

L'analyse des méprises démontre un déchiffrage très faible chez M19. Celui-ci a commis, sur les 52 mots lus en une minute, 25 méprises. M19 ne semble pas se préoccuper de la justesse de sa lecture car une fois les mots lus celui-ci ne revient pas en arrière. Il n'est de la sorte procédé à aucune autocorrection. Toutes les méprises ne sont à titre d'exemple « irrespiration » pour « irresponsabilité », « espassade » pour « espèces » et « rendre » pour « renard », ne sont pas syntaxiquement acceptables.

Le décodage graphophonémique n'est pas, dans le cas de M19, maîtrisé ; certaines correspondances graphèmes phonèmes de mots réguliers s'avèrent inexactes (ex : « provoquer» pour « prouve»). Cela étant dit, ces difficultés peuvent être imputées à la faiblesse de la conscience phonologique : les sons non maîtrisés à l'oral ne peuvent subséquemment pas l'être à l'écrit. Du côté de la fluidité, la lecture se présente majoritairement comme syllabique mais prend par moments l'allure d'une lecture hésitante.

2.2.3. Sous-groupe moyens lecteurs

2.2.3.1. Analyse fluidité

La lecture s'est extraite, dans ce sous-groupe moyen lecteurs, de la lecture mot à mot et s'est installée dans une lecture par groupe de mots. Cette lecture par groupe de mots dont les retombées sont palpables dans l'amélioration de la fluidité -, le nombre de mots lus en une minute s'est conséquemment accru : celui-ci va de 71 mots à 85 mots par minute-, est le fait de l'automatisation de la reconnaissance des mots. Il est à noter que l'accès direct aux mots concerne, dans ce sous-groupe, les mots fréquents et les mots réguliers c'est-à-dire ceux dont l'orthographe est transparente. Pour ce qui est des mots irréguliers, les élèves moyens lecteurs recourent à la voie d'assemblage.

Elèves	MLM	Elèves	MLM
M16	85	M38	75
M48	84	M7	71
M25	82	M54	71
M50	78	M30	71
M20	78		

Tableau 2.6 : Fluidité sous-groupe moyens lecteurs

La lecture du sous-groupe lecteurs moyens est hésitante. Une hésitation qui se ressent, d'ailleurs, dans la fluidité ; celle-ci est demeurée lente et ce en dépit de l'automatisation des processus primaires de lecture. Le rendement en lecture est en fait en accord avec le degré d'automatisation desdits processus lequel est en deçà de celui que devrait maîtriser des élèves de 4^{ème} année moyenne. Les élèves de ce sous-groupe lisent, tel que nous le verrons dans l'analyse de l'exactitude, les mots avec un meilleur taux d'exactitude sans que cette amélioration ne soit pas automatisée. Ils investissent encore une part considérable de leurs ressources attentionnelles dans le déchiffrage, cela au détriment des autres processus impliqués (comme la fluidité)

2.2.3.2. Analyse de l'exactitude.

Le taux d'exactitude est, dans le sous-groupe des lecteurs, meilleur. Nous avons ainsi quatre lecteurs, avec un taux d'exactitude allant de 95,2% à 100%, qui se situent au niveau d'indépendance. M7 est l'apprenant qui s'extrait du lot avec un taux d'exactitude de 57,7%. Ce taux d'exactitude contraste vivement avec ceux enregistrés par les autres élèves du sous-groupe car celui-ci est très faible. M7 se retrouve ainsi dans la situation de frustration c'est-à-dire que ce dernier ne peut ni lire, ni comprendre le texte, même avec aide ; c'est trop difficile pour lui.

Elèves	Méprises	Taux de réussite	Elèves	Méprises	Taux de réussite
M16	4/85	95.2%	M38	7/75	90.6%
M48	0/84	100%	M7	30/75	57.7%
M25	11/82	86.5%	M54	2/71	97.1%
M50	8/78	89.7%	M30	0/71	100%
M20	11/78	85.8%			

Tableau 2.7 : Exactitude sous-groupe lecteurs moyens

Le taux d'exactitude satisfaisant de ce sous-groupe s'explique par l'accès direct aux mots. Cette identification est opérée de façon immédiate par le biais de la reconnaissance globale. Il est à signaler toutefois que cette instantanéité dans l'identification des mots ne concerne pas M7.

2.2.3.3. Etude de portraits

- **Profil de lecteur : M7**

L'exactitude constitue pour M7 un réel problème. Car ce dernier est l'auteur de 30 méprises sur les 75 mots lus. Lors de sa lecture, M7 donnait l'impression qu'il ne se souciait pas des erreurs commises. Les mots sont lus en effet les uns après les autres et ce même si le déchiffrage est entaché d'erreurs. Nous avons relevé que M7 n'a observé aucun arrêt dans sa lecture dans l'intention de procéder, éventuellement, à des corrections. Ce dernier paraît ne pas être en mesure d'identifier ces méprises et de ne pas être, par ricochet, à même de les corriger. Cette incapacité à redresser ses erreurs est confirmée par l'entière absence de l'autocorrection ; une fois le mot lu, M7 ne revient pas en effet en arrière.

La récurrence des méprises dénote, dans le cas de M7, des difficultés en conscience phonologique. Des difficultés qui transparaissent dans le déchiffrage de beaucoup de mots. Les mots « nourriture », « compagnie », « incalculable », « crocodile » et « lieu » sont, à

titre d'exemple, lus respectivement « naturellement », « communauté », « incalable », corible, et « ligne ». En outre, la quasi-totalité des méprises commises par M7 ne sont pas syntaxiquement acceptables. M7 semble donner prédilection à la stratégie du décodage graphophonémique et ce même si celle-ci n'est que partiellement maîtrisée. Concernant la fluidité, celle-ci est plus ou moins bonne quantitativement (75 mots/minute) mais mauvaise qualitativement au regard du grand nombre de méprises. La lecture de M7 varie ; elle est tantôt syllabique et tantôt hésitante.

- **Profil de lecteur : M38**

Eu égard au score réalisé par M38, qui est de 75 mots par minute, il est possible de caractériser sa lecture, au regard de la fluidité, d'hésitante à hésitante courante. Cette lecture est effectuée essentiellement par groupe de mots liés par le sens. Cette dernière s'est répercutée, tel qu'il a été précédemment mentionné, sur la fluidité, et notamment sa composante rapidité.

Le traitement des mots est effectué par la voie d'adressage ; autre élément ayant concouru à l'amélioration de la fluidité dans la lecture de M38. La voie d'adressage, dont la caractéristique première est la maîtrise des processus primaires de lecture que sont la mise en correspondance graphèmes-phonèmes, le décodage et la reconnaissance immédiate de syllabes et de mots (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1990), implique une reconnaissance instantanée des mots et par voie de conséquence un gain de temps et plus de rapidité dans la lecture. M38 recourt parfois, à la rencontre de mots à structure orthographique complexe (préfixe, racine, suffixe) ou à des mots trisyllabiques et de surcroît opaques, à la lecture mot à mot. Les mots « incalculable », « irresponsabilité » et « néanmoins » sont ainsi traités au moyen de la stratégie graphophonémique : M38 s'est, en effet, livré à l'analyse de toutes les parties de chacun de ces mots.

Le recours au décodage graphophonémique n'a toutefois pas préservé M38 de commettre des méprises dans le déchiffrement de chacun de ces mots : « incalculable » est réalisé « incalcalable », « irresponsabilité », « irsponsabilité » et « néanmoins », « némoine ». M38 semble maîtriser plusieurs stratégies de déchiffrement mais il n'est pas mesure de les combiner pour arriver à un résultat meilleur. La stratégie graphophonémique reste, au côté de la stratégie syntaxique, priorisée.

2.2.4. Sous-groupe lecteurs forts

2.2.4.1. Analyse de la fluidité

La vitesse de lecture s'est ostensiblement accrue dans le sous-groupe des lecteurs forts. Un accroissement que dénote l'augmentation significative du nombre de mots lus en une minute : celui varie effectivement entre 92 et 102 mots. La lecture de ce sous-groupe fluctue entre lecture courante et lecture expressive. Cette fluctuation s'origine à l'expressivité : certains élèves de ce sous-groupe ont lu monotone le texte et marqué approximativement les pauses alors que d'autres ont mis l'intonation appropriée et respecté scrupuleusement la ponctuation.

La lecture dans ce sous-groupe se caractérise par le recours presque exclusif à la voie d'adressage : celle-ci n'est plus, désormais, effectuée mot à mot mais par groupe de mots. Il n'est conséquemment relevé aucune hésitation dans le décodage des mots vu que ces derniers sont globalement appréhendés. La lecture dans ce sous-groupe s'est, comparativement aux trois sous-groupes précédents, épurée : l'hésitation a cédé la place à l'assurance, la lenteur à la rapidité et enfin la confusion à l'expressivité.

Elèves	MLM	Elèves	MLM
M33	102	M4	97
M36	99	M15	96
M47	99	M35	92

Tableau 2.8 : Fluidité sous-groupe lecteurs forts

Cette épuration procède, croyons-nous, d'une fréquentation assidue et régulière de la lecture dont il s'est ensuivi une automaticité des traitements de bas niveau (reconnaissance des mots écrits) et un étoffement du lexique orthographique. L'accès aux mots est effectué dès lors de façon automatique entraînant dans son sillage une augmentation de la fluidité

2.2.4.2. Analyse de l'exactitude

Nous dirons de prime abord, au risque d'énoncer une trivialité, que le nombre des mots correctement lus par minute a augmenté avec l'augmentation des mots lus par minute. Nous enregistrons, sur 585 mots lus par l'ensemble des élèves forts lecteurs, 19 méprises. Il est ainsi loisible d'affirmer que l'amélioration du rendement en fluidité s'est répercutée positivement sur l'exactitude.

Elèves	Méprises	Taux de réussite	Elèves	Méprises	Taux de réussite
M33	4/102	96%	M4	6/97	93.8%
M36	6/99	93.9%	M15	3/96	97.8%
M47	0/99	100%	M35	0/92	100%

Tableau 2.9 : Exactitude sous-groupe lecteurs forts

Cette répercussion positive place 4 élèves comptabilisant un taux d'exactitude allant de 96% à 100% en situation d'indépendance par rapport au texte c'est-à-dire qu'ils sont en mesure de lire seul le texte et de le comprendre. Alors que 2 autres élèves sont, avec un taux d'exactitude tour à tour de 93.8% et de 93.9%, en situation d'apprentissage par rapport au texte ce qui signifie qu'ils sont capables de lire et de comprendre avec aide. Les six élèves composant le sous-groupe des lecteurs forts sont ainsi en mesure, cela s'entend, à des degrés divers de lire et de comprendre un texte.

2.2.4.3. Etude de portraits.

- **Profil de lecteur : M4**

En termes d'exactitude, M4 se place, avec son taux de réussite de 93.8%, au niveau d'apprentissage ; il est ainsi en mesure de lire et de comprendre un texte avec aide. Sa lecture est fluide ; il lit par groupe de mots liés par le sens. Son phrasé est parfois maladroit : la ponctuation n'est pas tout le temps convenablement marquée et les mots sont en conséquence incorrectement liés. M4 fait usage, lors de sa lecture, de toutes les stratégies de déchiffrage avec, toutefois, un net attachement pour les stratégies de la reconnaissance globale et sémantique. La lecture de M4 peut être caractérisée de lecture courante : cette dernière est en effet exempte d'hésitation et les signes de ponctuation sont assez bien respectés mais l'expression reste embryonnaire.

S'apercevant que « sicond lieu » n'est pas sémantiquement acceptable, M4 reprend la lecture du mot et procède à sa correction pour en définitive aboutir à « en second lieu ». Il apparaît ainsi que M4 est susceptible d'autocorrection mais celle-ci n'est pas, avons-nous noté, provoquée à chaque méprise. Nous avons en effet relevé des méprises sur lesquelles M4 ne s'est pas arrêté : « incalculable » est lu « inacluable » et « inconscience », « inconsilience ». Ces méprises s'expliquent, supposons-nous, par la prédilection donnée à la stratégie de la reconnaissance globale au détriment de la stratégie graphophonémique. Il est vrai que ces deux mots présentent des difficultés de par leur structure orthographique complexe mais restent déchiffrables vu qu'ils sont à des degrés divers transparents. La

lecture de ces non mots montre que M4 est davantage préoccupé par la vitesse que par l'exactitude de sa lecture. M4 a commis également des erreurs qui sont syntaxiquement acceptables ; il a lu « contribuons » pour « contribuent » et « compagne » pour « compagnie ».

- **Profil de lecteur : M36**

La lecture de M36 est, comme il est indiqué par le score réalisé, une lecture fluide : celui-ci est de 99 mots par minute. Cette lecture est déroulée essentiellement au moyen de la reconnaissance globale des mots : l'identification des mots y est instantanée ; une instantanéité qui se traduit par une certaine rapidité dans l'accomplissement de la lecture. « Incalculable » est le seul mot lu par le recours à la stratégie graphophonémique ; celui-ci est ainsi décomposé en trois syllabes «incal/cu/lable ». M36 a lu son texte, du fait du respect approprié de l'intonation, par groupes de mots significatifs. Compte tenu de l'appropriation de cette ponctuation, il est dès lors loisible de qualifier la lecture de M36 de lecture expressive.

En matière d'exactitude, il apparaît que M36 a eu recours, lors de la lecture du texte, à des stratégies variées. Ce recours a impacté sur la fluidité et notamment sur sa composante l'exactitude : nous avons compté 6 méprises sur 99 mots lus ; ce qui représente un taux de réussite de 93.9%. Ces méprises sont pour la plupart, est-il à préciser, sémantiquement acceptables. Celles-ci n'affectent pas en effet le sens du texte. Nous avons ainsi relevé « a provoque » pour « a provoqué », « chercheuses » pour « chercheurs », « faisait preuve », -déplacement du son [ʁ,] dont la place est la syllabe initiale, vers la syllabe finale-, pour « faisant preuve ». Nous avons noté cependant deux méprises dont il a résulté deux non mots : « illégale » a été réalisé « élégué » et « permettent » « prement ».

2.2.5. Sous-groupe lecteurs très fort

2.2.5.1. Analyse de la fluidité

La lecture de M14 est similaire à celle d'un lecteur expert. Cette similarité touche non seulement la vitesse et l'exactitude mais concerne également la prosodie. Dans la lecture de M14, la prosodie, et notamment son versant le phrasé, est respectée. Les pauses ainsi que l'intonation sont correctement marquées entraînant dans leur sillage une segmentation du texte en unités (syntagmes, propositions, phrases, paragraphes...) de sens. Concernant le

deuxième versant de la prosodie, en l'occurrence l'expressivité, celle-ci est également présente et ce même si le texte objet de la lecture n'est très marqué au regard des variations de mélodie et d'intensité. Le texte proposé est, rappelons-le, de type explicatif à visée argumentative d'où une certaine pauvreté de la composante expressivité de la prosodie. La lecture de M14 est, en référence aux types de lecture orale de Giasson, une lecture expressive. La lecture de M14 est ainsi déroulée de façon courante avec la production d'un phrasé et d'une expressivité appropriés tant et si bien que celle-ci incline vers le langage oral.

Elèves	MLM
M14	148

Tableau 2.10 : fluidité sous-groupe très fort lecteur

La reconnaissance des mots y est exclusivement effectuée par l'entremise de la voie d'adressage : le non recours à la voie d'assemblage traduit une automatisation, d'une part, des processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et une richesse, d'autre part, du lexique mental. La disponibilité de ce lexique, constitué au fil des rencontres avec les mots dans des lectures antérieures et emmagasinés dans le lexique mental, débouche sur la reconnaissance instantanée des mots. Par cette reconnaissance globale des mots, M14 s'est dispensé du déchiffrage, lequel nécessite l'analyse de toutes les parties des mots, entraînant concurremment, de la sorte, une amélioration du rendement de la vitesse de la lecture et de l'exactitude.

Le rendement en fluidité s'est parfait, dans le cas de M14, sous l'effet conjugué de la mobilisation des différentes stratégies impliquées dans la lecture. M14 ne s'appuie pas exclusivement, lors de sa lecture, sur la stratégie de la reconnaissance globale mais met à contribution la stratégie d'analogie (stratégie morphologique) ainsi que les stratégies d'utilisation du contexte (stratégie syntaxique, stratégie sémantique et stratégie du recours au contexte extralinguistique). C'est le recours à toutes ces stratégies, et plus particulièrement à leur combinaison, qui a rendu la lecture de M14 efficace. Une efficacité qui transparait, d'ailleurs, dans la lecture par groupes de mots liés par le sens. Cette lecture est rendue effective par l'utilisation appropriée des indices syntaxiques et sémantiques à dessein de séparer convenablement les groupes de mots dans la phrase.

2.2.5.2. Analyse de l'exactitude

Concernant les méprises, M14 n'a commis, pendant sa lecture, aucune méprise. Cette absence de méprises vient confirmer l'idée de l'interrelation entre rapidité et exactitude. Les deux composantes de la fluidité s'influencent mutuellement : une amélioration de la rapidité conduit à une amélioration de l'exactitude et vice versa.

Elèves	Méprises	Taux de réussite
M14	0/148	100%

Tableau 2.11 : Exactitude : sous-groupe très fort lecteur

Nous avons relevé l'usage par M14 de l'autocorrection : celui-ci a procédé à la correction du mot « consiste » qu'il avait réalisé auparavant « constite ». M14 semble accorder beaucoup d'importance au sens : celui-ci met à contribution toutes les stratégies de déchiffrage à dessein de concilier rapidité et exactitude et ce pour aboutir à une meilleure compréhension du texte.

Conclusion

Nous avons vu que la construction du sens d'un texte est en partie liée à la fluidité. Une lecture fluide suppose, en effet, une automatisation des processus primaires de la lecture ce qui libère des ressources attentionnelles pour la compréhension. L'analyse des données relatives à la fluidité a révélé qu'une grande partie des élèves de notre échantillon arrivait difficilement à déchiffrer les mots du texte. Ces derniers étaient, au regard de la fluidité, dans la situation de frustration ou autrement dit se trouvaient dans l'incapacité de lire et de comprendre le texte, même avec aide. Le texte était, et ce même si nous avons pris le soin de proposer un texte qui soit à la portée du grand nombre, trop difficile pour eux. Comme ces élèves sont absorbés par l'identification des mots ils mettent leurs ressources attentionnelles au service de la lecture et délaissent ainsi la compréhension.

CHAPITRE III : Analyse des résultats au test de compréhension.

Introduction

Dans le chapitre suivant, nous allons présenter les résultats de l'analyse du test de compréhension afin de trouver en quoi résident les difficultés éprouvées par les élèves en compréhension de l'écrit. En effet, en vue de vérifier notre deuxième hypothèse postulant que les élèves de la 4^{ème} année moyenne se focalisent seulement sur la structure de surface du texte et ne peuvent, par voie de conséquence, mobiliser des stratégies de haut niveau, nous avons recueilli les réponses des élèves à un test de compréhension (Annexe 3). Celui-ci est composé de questions dont chacune nécessite, en vue de sa résolution, la mobilisation d'une stratégie spécifique de la lecture. Aussi avons-nous conçu un test de compréhension dont les items couvrent les trois premiers processus de lecture que sont, respectivement, les microprocessus, les processus d'intégration et les macroprocessus.

L'élève doit mobiliser, tel que nous l'avons précisé dans notre cadre théorique, un certain nombre de stratégies en vue de gérer, d'une part, sa compréhension et éventuellement de surmonter, d'autre part, les obstacles qui empêchent l'accès à cette compréhension. Pour ce faire, au fur et à mesure de notre analyse, nous tâcherons de présenter les stratégies auxquelles devraient recourir les élèves et en quoi résident les causes entravant la compréhension. Nous présenterons, en premier lieu, le texte proposé ainsi que les questions de compréhension. L'objectif de chaque question sera expliqué par la suite à l'entame de l'analyse. En deuxième lieu, nous présenterons une analyse globale des résultats : une analyse quantitative qui a pour but d'éclairer sur les questions qui ont posées le plus de difficultés aux élèves. Ladite analyse sera suivie d'une autre analyse plus détaillée à savoir l'analyse qualitative qui permettra de renseigner davantage sur les causes desdites difficultés et orientera à la proposition d'éventuelles solutions.

3.1. Test de compréhension

- Le texte

Le texte que nous avons proposé (Annexe 2) a pour titre « l'homme et la nature » d'après Nicolas Vanier « Le rêve utile ». Il s'agit du texte sur lequel avait porté l'épreuve de français du brevet d'enseignement moyen (BEM) de l'année 2012. Ainsi, nous avons opté pour ce texte parce qu'il a été, d'une part, proposé lors d'un examen officiel et qu'il se prêtait, d'autre

part, de par son niveau de difficulté à faire l'objet d'un test de compréhension en lecture. L'objectif que nous nous sommes assignée, à travers ce test, était de voir le rendement des élèves de la 4^{ème} année moyenne en lecture compréhension : est-ce que ces élèves se cantonnent aux seuls microprocessus (niveau phrastique) ? Ou le dépassent-ils pour atteindre les processus d'intégration (relations entre propositions ou les phrases par l'utilisation des référents, des connecteurs et des inférences) et les macroprocessus (compréhension globale du texte) ? Le texte tel qu'il se présente est composé de 5 paragraphes.

- Questions

Le questionnaire se compose de 12 questions. Les questions que nous avons choisies de poser nécessitent la mobilisation de différentes stratégies et touchent presque l'ensemble des processus qui ont été exposés dans la partie théorique. Nous visons à travers l'analyse des réponses à ces questions de voir si les élèves se focalisent seulement sur la structure de surface du texte (compréhension littérale) ou, au contraire, arrivent à mobiliser leurs connaissances antérieures et à inférer (compréhension inférentielle).

3.2. Analyse quantitative globale

Dans la présente analyse, nous allons relever le pourcentage de bonnes réponses concernant les différentes questions. Par ce relevé nous escomptons voir le taux de réussite à chaque question et déterminer, dans le prolongement, les questions ayant posé le plus de difficultés aux élèves.

Question	Nombre d'élèves ayant répondu Correctement	Taux de réussite (%)
01	07/51	13%
02	39/51	76%
03	39/51	76%
04	15/51	31%
05	03/51	05%
06	09/51	18%
07	11/51	22%
08	07/51	13%
09	06/51	11%
10	02/51	04%
11	16/51	32%
12	31/51	61%

Tableau 3.1 : Taux de réussite au test de compréhension.

Nous allons représenter ces résultats dans le graphe suivant :

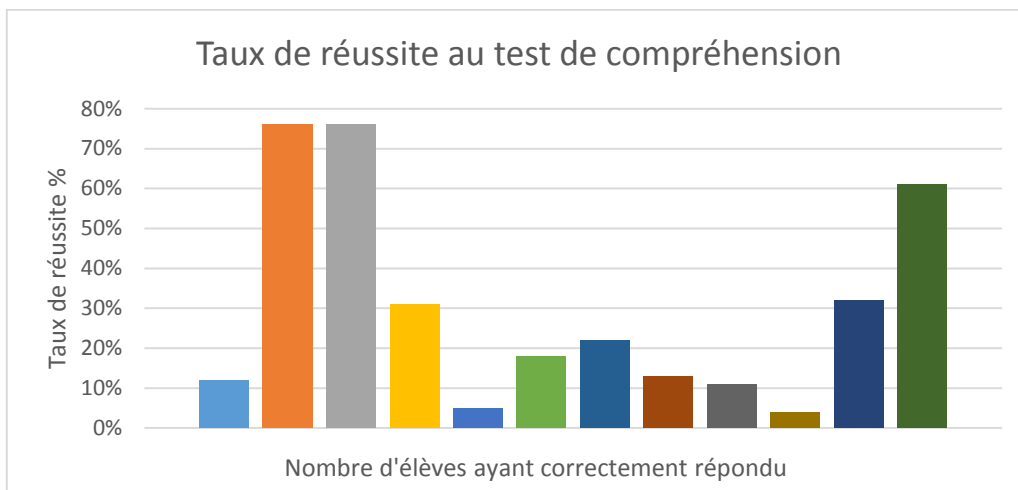


Figure 3.1 : Taux de réussite au test de compréhension.

Après observation de la figure 3.1, il transparait que les élèves éprouvent des difficultés concernant les questions nécessitant le recours aux processus d'intégration. En effet, les résultats les plus faibles concernent les questions traitant de

- l'identification des référents (question 5),
- la détermination des rapports logiques (question 6) et
- la génération d'inférence (questions 7, 8, 9 et 10).

Dans ce qui suit, nous allons nous atteler à voir en quoi résident ces difficultés au moyen de l'analyse des réponses apportées à chacune des questions séparément.

3.3. Analyse qualitative

3.3.1. Question 1

- Quel est le type de ce texte ?

Cette question a pour objectif de voir si les élèves sont capables d'identifier le type du texte. En effet, la détermination du type de texte permettrait au lecteur de se faire une idée sur le texte, sur son organisation et sur le sens qu'il pourrait véhiculer.

Analyse qualitative des réponses à la 1^{ère} question

Élèves	Réponses	Analyse
M1- M4- M7 –M10 –M11 – M13 – M14- M15 – M16- M19 –M20 –M34- M47.	Argumentatif	Ces élèves jugent que ce texte est argumentatif. Ils ont pu déterminer la visée du texte. Néanmoins, ils n'ont pas précisé que le texte est explicatif. L'évacuation de l'explicatif est liée probablement au fait qu'il est impossible pour les répondants que deux types de texte coexistent dans un seul et même texte.
M36	Explicatif	Cet élève identifie le texte comme étant explicatif. Il s'est probablement appuyé sur la thématique du texte pour donner sa réponse.
M12- M13- M18- M19- M42- M44.	Argumentatif explicatif	Ces élèves ont pu déterminer le type du texte. Ces derniers ont su que l'auteur expliquait tout en argumentant puisque celui-ci loue les peuples du Nord et critique le comportement des pays riches.
M5- M12- M32- M33- M37- M39- M40- M41- M45- M46- M48- M49- M50- M51.	Narratif	Les réponses proposées sont fausses. Nous supposons que ces élèves ont répondu ainsi parce que la passation du test a coïncidé avec l'étude du texte narratif à visée argumentative.
M 16- M17- M18- M21- M22- M24- M25- M27- M28- M29- M30- M31- M38- M43.	Narratif Argumentatif	
M26	Descriptif	

M35	Descriptif Argumentatif	Ces réponses sont fausses. Les élèves n'ont pas pu déterminer correctement le type du texte.
M23	Aucune réponse	Cet élève n'a pas pu déterminer le type du texte. Il se pourrait bien qu'il n'ait pas compris la question, ou qu'il ait trouvé des difficultés à identifier les caractéristiques du texte et par la suite le type du texte

Commentaire

Savoir distinguer le type de texte permet aux élèves d'avoir une idée sur l'intention de l'auteur et facilite ce faisant la compréhension du texte. Dans le cadre de notre analyse, le nombre d'élèves ayant pu déterminer la visée de l'auteur (visée argumentative) est (19/51) élèves. Il est à signaler que 7 élèves seulement ont mentionné qu'il s'agissait d'un texte explicatif. Comme le montre les résultats enregistrés plus de la moitié des élèves était dans l'incapacité de répondre à la question.

Rappelons que le temps imparti à l'enseignement du texte explicatif à visée argumentative est d'un trimestre. En effet, le projet 1 de la 4^{ème} année moyenne intitulé « Nos gestes au quotidien pour protéger la nature » dont l'objectif est la compréhension et la production d'un texte argumentatif à partir de l'explicatif a été enseigné à ces élèves pendant le premier trimestre de l'année. Partant de ce fait, l'échec des élèves à cette question pourrait s'expliquer comme suit :

- 1- La notion de texte explicatif à visée argumentative n'a pas été bien assimilée par les élèves. Ces derniers ne maîtrisent toujours pas les caractéristiques de ce type de texte et ne peuvent donc pas le reconnaître après l'avoir lu.
- 2- Ces élèves sont habitués à voir des textes explicatifs à visée argumentative organisés par des connecteurs d'énumération. Leur proposer un texte sans connecteurs les aurait, probablement, mis dans la confusion.

Amener les élèves à déterminer correctement le type de texte passe, supposons-nous, par leur implication effective dans leur apprentissage. La reconnaissance du type de texte doit ainsi être l'œuvre des élèves eux-mêmes. L'enseignant tient dans cet ouvrage un rôle de

guide : il prodigue des conseils, donne des directives, met les élèves dans le sens des réponses attendues.

3.3.2. Question 2

- Quel est le thème traité dans ce texte ?

En posant cette question, nous tendions à voir si les élèves pouvaient déterminer le thème du texte et formuler une idée en employant leurs propres mots où, à l'inverse, se contenter de reprendre des phrases du texte.

Analyse qualitative des réponses à la 2^{ème} question

Élèves	Réponses	Analyse
M1- M2- M4- M5- M6- M7- M8- M9- M10- M11- M12- M13- M14- M16- M17- M18- M19- M20- M22- M23- M24- M25- M26- M27- M28- M31- M32- M33- M34- M36- M37- M38- M39- M40- M41- M44- M45- M47- M49.	L'homme et la nature	Ces élèves ont repris le titre du texte pour répondre à la question. Néanmoins, ce titre ne résume pas l'information centrale du texte à savoir le thème.
M3	Hommes qui vivent avec la nature	Cet élève a repris la première phrase du texte en remplaçant le mot « peuples » par le mot « Hommes ». Peut-être il estime que le thème se trouve toujours dans la première phrase du texte.
M15	Région	Hors de propos
M21	La conservation de la nature	Cet élève a repris le verbe de la deuxième phrase à savoir « conserver » pour formuler le thème. Il l'exprime à travers l'emploi d'une phrase nominale.
M30- M42- M46	La nature	Cette réponse reste vague. Il est vrai que le texte parle de la nature mais il est nécessaire de préciser l'aspect particulier de la nature dont traite le texte.

M35	L'importance de la nature	Il est vrai que le texte parle de l'importance de la nature mais il n'en demeure pas moins que ce n'est pas l'information centrale de ce texte.
M43- M51	Il y a des peuples qui vivent en harmonie avec la nature	Ces élèves ont réécrit la première phrase du texte. Il est fort probable qu'ils pensent que le thème est exprimé le plus souvent au début du texte.
M29- M48- M50	Aucune réponse	Nous pouvons traduire l'absence de réponse par la non possibilité des élèves a convoqué des stratégies pour exprimer le thème du texte.

Commentaire

Comme nous l'avons précisé précédemment, en posant cette question, nous cherchions à voir si les élèves parvenaient à relever le thème du texte en s'appuyant sur les mots du texte ou, au contraire, en utilisant leurs propres mots afin de présenter le contenu du texte. Ainsi, comme nous pouvons le constater 39 élèves sur les 51 participants ont repris le titre pour annoncer le thème du texte. Nous supposons que ces derniers estiment que le titre exprime toujours le contenu du texte, d'une part et qu'ils sont habitués à reprendre le titre pour répondre à cette question, d'autre part.

8 autres élèves ont repris des mots du texte pour répondre. Deux de ces élèves ont réécrit la première phrase du texte pour exprimer le thème du texte. Nous pensons, donc, que ces derniers considèrent que la première phrase d'un texte précise assurément l'idée que le texte va traiter.

Il est ainsi possible de dire, au vu des résultats enregistrés, que 92 % des élèves ont employé les mots du texte pour répondre. De ce fait, ils se sont basés sur la structure de surface du texte pour répondre.

Il est à remarquer que le titre d'un texte ne résume pas toujours le contenu de ce texte. Or nous avons constaté qu'il est fréquemment répété aux élèves qu'il est possible de saisir le thème du texte à partir du titre. Les élèves, habitués à cette situation, se dispensent de la sorte

de la lecture intégrale du texte et sont, par voie de conséquence, dans l'incapacité de présenter clairement le sujet exacte du texte même s'ils l'ont compris. Face à ce constat, les enseignants peuvent, par exemple, entraîner davantage les élèves à cerner le sujet d'un texte et à étudier les idées véhiculées par celui-ci. Les élèves, exposés à plusieurs textes, pourront voir comment les auteurs peuvent discuter différemment d'un seul et même sujet.

3.3.3. Question 3

- Ces hommes conservent les valeurs des anciens.

Le mot souligné veut dire : gardent oublie

Nous cherchons par cette question à savoir si les élèves peuvent recourir au contexte d'un mot pour en déterminer le sens. En effet, analyser les éléments d'une phrase et savoir établir des liens entre ses unités faciliterait l'accès au sens global véhiculé par la phrase.

Analyse qualitative des réponses à la 3^{ème} question

Élèves	Réponses	Analyse
Tous les élèves sauf :	Gardent	La plupart des élèves ont pu identifier la bonne réponse. Ainsi, soit ces élèves connaissent le synonyme du mot, soit ils ont utilisé le contexte du mot pour définir son sens.
M7- M12- M15- M18- M40- M41- M43- M45- M47- M48- M50- M51	Oublie	Ces élèves, étant dans l'incapacité d'analyser le contexte du verbe « conservent », n'ont pas pu identifier la bonne réponse.

Commentaire

Pour comprendre un mot nouveau ou proposer un synonyme, il est nécessaire, pour l'élève ou le lecteur d'une manière générale, de combiner quelques indices permettant de conduire vers son sens. Deux éléments peuvent dès lors intervenir : la structure du mot et le contexte d'emploi de ce mot. Autrement dit, il s'agit de regarder l'intérieur du mot et d'observer sa composition. Est-ce qu'il contient des affixes ? Est-ce que son radical rappelle le radical d'un autre mot que je connais ? Et en même temps, de chercher autour de ce mot pour trouver des indices qui orienteront vers l'accès à la signification ou à la proposition de synonyme ou de définition. Il transparaît de cette analyse que 76 % des élèves participant ont pu choisir la

bonne réponse ; à savoir le synonyme du verbe demandé (conserver). A partir de ce constat deux hypothèses s'imposent :

- Les élèves connaissaient déjà le mot et ont pu facilement déterminer son synonyme.
- Les élèves se sont servis du contexte d'emploi du mot et de ce qu'ils connaissent du mot afin d'identifier le synonyme approprié.

Les élèves sont certes parvenus, dans leur grande majorité, à donner la bonne réponse mais cette réussite ne doit en aucun cas mener les enseignants à reléguer le lexique au rôle d'accessoire car le répertoire lexical et son accroissement tient, est-il à noter, un rôle déterminant dans le processus de compréhension. En effet, il est impossible de nier le fait que vocabulaire et compréhension entretiennent une relation de réciprocité. Sans pouvoir comprendre les mots d'un texte, l'élève est mis en situation de difficulté. Incommodé par cette situation, ils s'éloigneront encore plus de la lecture et ne pourront pas apprendre des mots nouveaux. Comme solution à ce problème, les enseignants peuvent encourager leurs élèves à faire des lectures personnelles en classe et en dehors de la classe.

3.3.4. Question 4

- Quelles sont les valeurs évoquées dans le premier paragraphe ?

En répondant à cette question, les élèves devront cibler une information bien déterminée du texte. Précisons que nous voulions, à travers l'analyse des réponses à cette question, voir si les élèves allaient reprendre la phrase qui contenait les mots formant la question ou sélectionner la réponse correcte.

Analyse qualitative des réponses à la 4^{ème} question

Élèves	Réponses	Analyse
M2- M3- M8	Les hommes et le peuple de la Sibérie ont réussi à conserver la nature	Ces élèves ont employé la première phrase du premier paragraphe et ont remplacé le mot « valeurs » par « nature ». Cette réponse peut s'expliquer par une mauvaise compréhension de la question.
M4- M12	Respect, connaissances,	Ces élèves ont trouvé la bonne réponse mais l'omission de l'expression « en ignorant » a entraîné le changement du sens

	gaspillage, destruction.	de la phrase a changé. Dès lors, il serait possible de dire qu'ils n'ont pas pu sélectionner les mots importants pour répondre à la question. (micro sélection)
M7- M10- M11- M13- M14- M18- M21- M24- M25- M35- M39- M43- M44- M49- M51	Le respect et la connaissance en ignorant le gaspillage et la destruction.	Ces élèves ont trouvé la bonne réponse. Ils ont su relever les valeurs évoquées dans le premier paragraphe.
M5	La nature	C'est une mauvaise réponse. L'élève n'aurait pas compris la question ou n'aurait pas bien compris le mot « valeurs ».
M15- M17- M22- M23- M29- M30- M32- M33- M34- M36- M37- M38- M48- M50	Les valeurs des anciens que nous avons abandonnées	Ces élèves ont repris la phrase du premier paragraphe qui contient le mot « valeurs ». La réponse souhaitée se trouvait après cette phrase et était introduite par l'expression « à savoir » locution employée pour énumérer une liste de choses.
M40-M41.	Il y a des peuples qui vivent en harmonie avec la nature	Même remarque pour la réponse précédente. Ces élèves ont repris la première phrase du paragraphe sans répondre à la question.
M1- M6- M9- M16- M19- M20- M26- M27- M28- M31- M42- M45- M46- M47	Aucune réponse	L'absence de réponse nous laisse supposer que ces élèves n'ont pas pu convoquer les stratégies nécessaires pour répondre à la question.

Commentaire

La microsélection est définie comme étant la capacité à déterminer et à retenir l'information ou les informations importantes dans une phrase. Elle est, en effet, essentielle pour assurer une bonne compréhension. Ainsi cette habilité concourt dans la non saturation de la mémoire à court terme ; elle permet de garder que les éléments pertinents nécessaires à la compréhension. Dans cette analyse, nous voulons savoir si les élèves étaient capables de sélectionner l'information adéquate.

Nous avons trouvé que 36 élèves n'ont pas répondu correctement à la question ou n'ont pas du tout répondu. Autrement dit 70% des élèves se trouvent en situation d'échec. Ce pourcentage traduit la difficulté éprouvée par les élèves pour trouver une réponse ne contenant pas les mots formant la question. En effet, après analyse des réponses, nous avons retenu trois groupes d'élèves :

- Des élèves qui pour répondre cherchent les passages qui contiennent les mêmes mots des questions et les reprennent tels quels sans aucun changement. Cette manière de faire ne garantit pas toujours l'accès à la bonne réponse.
- Des élèves qui ont compris la question et qui ont repéré le passage contenant la réponse correcte mais qui ne savent pas sélectionner et garder les mots formant la bonne réponse.
- Des élèves qui n'ont probablement pas compris la consigne et qui n'ont apporté aucune réponse.

Ce constat peut s'expliquer par le non entraînement des élèves à la microsélection. De ce fait, ces derniers n'arrivent pas à déterminer et à sélectionner les données importantes dans une phrase. Or, le lecteur ou l'élève doit maîtriser cette habileté puisque la mémoire à court terme ne possède qu'une capacité limitée. Il est, dès lors, nécessaire de ne pas l'encombrer avec des informations non pertinentes. D'ailleurs, il est à préciser que la microsélection est tributaire de la reconnaissance des mots. Si, celle-ci n'est pas automatisée, la mémoire à court terme sera saturée et le processus de microsélection sera entravé par la suite.

3.3.5. Question 5

- A qui renvoient les pronoms soulignés dans ce texte.

Que : les valeurs des anciens

Elle : la nature

Qui : gaspilleurs de ressources naturelles

Cette question vise à connaître si les élèves sont en mesure de déterminer les référents parce que ces éléments sont indispensables à la compréhension. En effet, la référence²⁷ fait partie

²⁷ La référence fait partie des trois habiletés requises pour la mobilisation des processus d'intégration. Ces derniers nécessitent le recours lors de leur mobilisation, en sus de la référence, aux connecteurs et à l'inférence.

des indices de relation dont l'utilisation permet d'assurer la progression dans un texte. La non maîtrise de ce procédé entraînerait une perte de compréhension.

Analyse qualitative des réponses à la 5^{ème} question

Élèves	Réponses	Analyse
M1	Que : les valeurs Elle : une véritable Qui : naturelles	Cet élève n'a pu identifier qu'une seule référence. En effet, pour l'identification du référent du pronom personnel « elle » l'élève a écrit le mot suivant ledit pronom. Pour l'identification du pronom « qui », il a gardé le mot écrit avant le pronom à savoir « naturelles ». Peut-être pense-t-il que l'antécédent est placé toujours directement avant le pronom relatif.
M2-M3-M8-M10-M13-M14-M16-M17-M19-M21-M22-M23-M27-M28-M31-M34-M37-M41-M47-M48-	Que : les valeurs Elle : la nature Qui : ressources naturelles	Ces élèves ont identifié correctement les deux premiers référents. Comme le troisième antécédent (gaspilleurs) est séparé de son substitut (le pronom relatif qui) par le groupe de mots « ressources naturelles », les élèves se sont trompés.
M4-M33-M49	Que : les valeurs des anciens Elle : la nature Qui : gaspilleurs de ressources	Ces élèves ont su identifier correctement les référents. Ils ont été à même d'établir une relation entre les référents et les éléments qui les remplaçaient.
M5	Que : hommes Elle : aucune réponse Qui : ressources naturelles	Cet élève n'a pas pu identifier les différents référents. Ainsi, pour le pronom « que », l'élève a cité le sujet de la phrase précédente. Il n'a donné aucune réponse pour le pronom « elle ». Pour l'identification du pronom relatif « qui », l'élève a cité le groupe de mots « ressources naturelles » sans mentionner le référent, à savoir le mot « gaspilleurs ».
M6-M11-M20	Que : la nature Elle : hommes Qui : de ressources naturelles	Ces élèves n'ont pas identifié les référents correctement. A l'identification du référent du pronom relatif « que », ces premiers ont mentionné le COI de la phrase précédente. Pour l'identification du pronom personnel « elle », le sujet de la même phrase a été cité. Ces élèves ont porté leur attention sur le groupe de mots placé directement avant le

		pronom « que » à savoir « ressources naturelles » alors que la bonne réponse était « gaspilleurs de ressources».
M12-M35	Que : les valeurs Elle : la nature Qui : la nature	Ces élèves ont identifié correctement les deux premiers référents. Comme le troisième antécédent (gaspilleurs) est séparé de son substitut (le pronom relatif qui) par le groupe de mots « ressources naturelles », les élèves se sont trompés.
M18	Que : les valeurs Elle : la nature Qui : leur mode	
M24- M25-M32	Que : les valeurs Elle : la nature Qui : les peuples	
M29-M44-	Que : les valeurs Elle : la nature Qui : naturelles	
M42	Que : les valeurs des anciens Elle : la nature Qui : l'homme	
M26	Que : peuples Elle : la nature Qui : retrouces naturelles	Ces élèves n'ont pas pu identifier les référents substitués par des pronoms relatifs. Ces derniers ne maîtrisent probablement pas la notion de proposition relative.
M30-M36-M38-M43-M50-M51	Que : hommes Elle : la nature Qui : gaspilleurs	
M9	Que : les hommes Elle : la nature Qui : des peuples	
M39	Que : hommes Elle : nature Qui : ressources naturelles	
M45	Que : ces hommes Elle : nature Qui : montrent	
M46	Que : hommes Elle : nature Qui : naturelles	Ces élèves n'ont pas pu identifier les référents substitués par des pronoms relatifs. Ces derniers ne maîtrisent probablement pas la notion de proposition relative.
M40	Que : la nature Elle : d'amour Qui : montrent ainsi	
M7-M15	Aucune réponse	

Commentaire

Le référent est un mot employé par l'auteur dans le but de remplacer un autre. Le référent est, le plus souvent, un pronom. Rappelons que dans cette analyse, nous visons à voir si les élèves sont en mesure d'identifier le rôle de ces pronoms et de déterminer les mots du texte qu'ils remplacent. Les résultats auxquels nous avons abouti montrent que les élèves éprouvent beaucoup de difficulté à déterminer les référents. Ainsi, sur les 51 élèves participant seulement 3 élèves (5%) ont pu trouver à quoi renvoyer les pronoms soulignés et ainsi déterminer correctement les trois référents recherchés. Néanmoins, nous avons constaté que 83% des élèves ont identifié correctement le référent « nature » substitué dans le texte par le pronom personnel sujet « elle ». Peut-être sont-ils beaucoup plus habitués à l'emploi et à l'identification de ce type de pronom. Concernant l'identification des référents remplacés par des pronoms relatifs, 64% des élèves ont identifié correctement le référent « les valeurs » remplacé par le pronom relatif « que » et 17% seulement ont pu trouver le référent « gaspilleurs » remplacé par le pronom relatif « qui ».

Nous avons noté que les élèves n'arrivent pas à identifier l'antécédent composé de plusieurs mots. Ils citent, en effet, le mot précédent directement le pronom relatif. Ainsi, pour l'identification du référent du pronom relatif « qui », nous avons remarqué que 51% des élèves ont proposé la réponse « ressources naturelles » à la place de « gaspilleurs de ressources naturelles ». Cette non capacité à l'identification des référents altère la compréhension. Effectivement, la non maîtrise de cette habileté influe sur l'établissement des liens entre les différentes propositions et induit une mauvaise compréhension.

3.3.6. Question 6

- Quel est le rapport exprimé dans les deux phrases ci-dessous :

« Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister. »

« Peut-on indéfiniment prélever des ressources en qualité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée ? »

En posant cette question, nous visons à voir si les élèves pouvaient reconnaître les rapports logiques et identifier les différents connecteurs. En effet, il est nécessaire de rappeler que la connaissance des connecteurs permet de faciliter la compréhension des phrases.

Analyse qualitative des réponses à la 6^{ème} question

Phrase 1		
Élèves	Réponses	Analyse
M1-M2-M3-M4-M8-M11-M13-M14-M17-M18-M19-M21-M22-M23-M24-M25-M26-M27-M28-M30-M31-M32-M34-M35-M37-M41-M42-M44-M47	Condition	Ces élèves ont déterminé correctement le rapport exprimé dans la première phrase. Ces premiers se sont basés, nous semble-t-il, sur le connecteur « si » pour répondre à la question.
E9-E39-E43-E46-E51	Conditionnel présent	Nous pensons que ces élèves ont compris qu'il s'agissait d'un rapport de condition mais l'ont confondu avec le conditionnel à cause de la similitude entre les appellations.
M5-M6-M7-M10-M12-M15-M16-M20-M29-M33-M36-M38-M40-M45-M48-M49-M50-	Pas de réponses	Ces élèves n'ont présenté aucune réponse. Cette absence de réponse se traduit par la méconnaissance de l'outil grammaticale « si » et la non compréhension du sens de la phrase.
Phrase 2		
M1-M2-M3-M4-M11-M13-M14-M17-M21	Opposition	Ces élèves ont identifié correctement le rapport exprimé dans la phrase. Ils ont soit compris le sens véhiculé par la phrase soit déterminé le rapport en se basant sur la conjonction « alors que ».
M22- M23-M26-M27-M28-M29-M31-M32-M34-M41-M42-M44	But	Ces élèves n'ont pas pu déterminer le rapport exprimé d'une manière correcte.
E24-M25-M30	Cause	
M35-M37-M39-M43-M46-M51	Conséquence	Ces élèves se sont probablement référés à l'outil grammatical « alors que » pour répondre à la question. Ces derniers ont confondu entre l'adverbe « alors » servant à exprimer un

		rapport de conséquence et la conjonction « alors que » servant à exprimer un rapport d'opposition.
M5-M6-M7-M8-M9-M10-M12-M15-M16-M18-M19-M20-M29-M33-M36-M38-M40-M45-M47-M48-M49-M50-	Pas de réponses	Aucune réponse n'a été présentée par les élèves. Ces derniers n'ont pas pu déterminer le rapport exprimé ni par la compréhension du sens de la phrase ni par la détermination du rapport en se référant à l'outil grammatical « alors que ».

Commentaire

Pour comprendre une phrase ou un texte, il est nécessaire que l'élève connaisse et maîtrise au préalable les connecteurs. En effet, c'est grâce aux connecteurs qu'il est parfois possible de déterminer la progression des textes et faciliter l'accès à la signification des phrases.

Il transparaît de notre analyse que les élèves peinent à identifier de manière correcte les connecteurs et par voie de conséquence les rapports logiques. Ainsi, 43% des élèves n'ont pas pu reconnaître le rapport de condition et 84% des élèves étaient dans l'incapacité d'identifier le rapport d'opposition. Après analyse des réponses, nous avons constaté que

- Certains élèves confondent entre la dénomination « condition » et « conditionnel ». Cette confusion est peut-être due au rapprochement des appellations.
- Certains élèves confondent entre le rapport d'opposition et le rapport de conséquence. Cette confusion est causée par la non maîtrise des connecteurs.
- Plus de 80% des élèves n'ont pas pu identifier les deux rapports en même temps. Nous avons relevé qu'aucune réponse n'est, la plupart du temps, pas proposée.

Cette non maîtrise des connecteurs peut être source de bris de compréhension. Il est nécessaire de solutionner ce problème par le recours le recours à une grammaire de texte en classe plutôt qu'à une grammaire de phrase. Un tel recours serait susceptible rendre l'élève conscient du rôle des connecteurs, leurs emplois et leurs fonctions dans les textes.

3.3.7. Question 7

- Les peuples du Nord ont de nombreuses choses à nous apprendre.

Que veut dire l'auteur par « les peuples du Nord ».

Pour répondre à cette question, l'élève doit inférer. Il peut, en effet, prendre le mot « Sibérie » comme indice et produire une inférence logique. Ou se baser sur leurs connaissances antérieures pour produire une inférence pragmatique.

Analyse qualitative des réponses à la 7^{ème} question

Élèves	Réponses	Analyse
M1-M2- M3- M4- M20- M22- M23- M24- M25- M31- M48-	Les hommes /les gens qui vivent dans le Nord	Ces élèves ont remplacé le mot « peuples » par « hommes » ou « gens ». Ces élèves ont mal compris la question puisque la réponse recherchée visait l'explication du mot Nord.
M8- M37- M44-	Les hommes qui vivent dans le nord de la terre	Ces élèves ont pu faire une inférence pragmatique. En effet, l'information « terre » n'est pas citée dans le texte mais peut être facilement déduite.
M10- M16-	Un mode de vie exemplaire	Ces élèves ont réécrit les mots qui sont placés après l'expression « les peuples du Nord ». Ils n'ont ainsi pas fait d'inférence.
M17- M36-	Ont de nombreuses choses à nous apprendre, un mode de vie exemplaire	Ces élèves ont réécrit les mots situés après l'expression « les peuples du Nord ». Ils n'ont pas fait d'inférence.
M21- M27- M33- M35- M38- M39- M43- M49-	Qui vivent en Sibérie	Ces élèves ont pu faire une inférence logique. En effet, au début du texte est citée l'expression « En Sibérie».
M29-	Le peuple du Nord harmonie avec la nature	Cet élève a réécrit la phrase contenant l'expression « peuple du Nord ». Il n'a pas produit d'inférence et n'a donc pas répondu correctement à la question.

M32-	Le peuple du nord algérien	Cet élève a pu faire une inférence. En effet, il a compris qu'il s'agissait du peuple d'un lieu mais il n'a pas pu définir ce lieu correctement.
M5- M6- M7- M9- M11- M12- M13- M14- M15- M18- M19- M26- M28- M30- M34- M40- M41- M42- M45- M46- M47- M50- M51-	Pas de réponses	Ces élèves n'ont donné aucune réponse ; cela montre qu'ils ne sont pas en mesure de faire des inférences.

Commentaire

Les inférences sont des interprétations que fait le lecteur. Ces interprétations ou mises en relation ne sont pas littéralement exprimées dans le texte. Elles ne sont pas dites d'une manière explicite. C'est au lecteur d'établir des connections entre ses connaissances et les connaissances du texte. De ce fait, la production d'inférence, et de plus correcte, revêt une importance capitale pour l'accès au sens des textes. Par conséquent, l'élève doit maîtriser cette stratégie afin de pouvoir construire du sens. D'après notre analyse, nous avons constaté que la majorité des élèves sont incapables de produire des inférences. En effet, 78% de ces élèves n'ont pas pu faire d'inférence. 33% d'élèves ont réécrit des passages du texte. Les passages réécrits sont le plus souvent des phrases qui contiennent les mêmes mots formant la question ou des phrases subséquentes. Par ailleurs, 45% des participants n'ont donné aucune réponse. Ces derniers n'ont probablement pas compris la question ou n'ont pas pu convoquer les stratégies nécessaires à l'obtention de la bonne réponse.

D'un autre côté, nous avons noté que seulement 22% des élèves pouvaient faire des inférences. La plupart d'entre eux ont eu recours aux indices textuels pour répondre. Ainsi 16% des élèves ont fait des inférences logiques. Les 6% restants (3 élèves) ont pu mobiliser leurs connaissances pour produire une inférence pragmatique.

Partant de ces constatations, nous jugeons qu'il est nécessaire d'entraîner les élèves à l'emploi de cette stratégie nécessaire à la construction du sens des textes. La méthode de

l'enseignement explicite proposée par Gautier pourrait solutionner le problème car ce type d'enseignement rend l'élève plus conscient de ce qu'il fait et pourquoi il le fait.

3.3.8. Question 8

- Quels sont les pays pollueurs évoqués dans le texte ?

Pour répondre à cette question l'élève a deux possibilités. Soit trouver la réponse à partir des informations fournies par le texte. Soit se servir de ses connaissances antérieures et les mettre en relation avec les données du texte afin de trouver la réponse.

Analyse qualitative des réponses à la 8^{ème} question

Élèves	Réponses	Analyse
M1- M2- M3- M4- M8-	Mon pays sont les pays pollueurs	Il transparait que ces élèves ont écrit la même réponse. Néanmoins, il est possible de dire qu'un de ces élèves a pu mobiliser ses connaissances pour répondre à la question ou peut-être il a déduit sa réponse en se basant sur l'indice « nos » de « nos pays pollueurs » présent dans la phrase.
M10- M33- M38-	Gaspilleurs	Ces élèves ont sélectionné la réponse la plus proche de l'expression « pays pollueurs».
M16- M21- M43- M46- M51-	Gaspilleurs de ressources naturelles	
M17-	pays riches leur marché égoïste	Cet élève a sélectionné une réponse figurant dans le dernier paragraphe. En effet, il a compris que les pays pollueurs sont les pays riches.
M48-	U.S.A-Chine-Japan-Espagne-Algérie-Toute l'Europe	Ces élèves se sont détachés de la structure de surface du texte. Ils ont ainsi mobilisé leurs connaissances antérieures et ont mis en interaction les informations du texte et leurs informations pour répondre à la question posée.
M35- M37- M44-	Amérique et Europe	
M39-	U.S.A-France	
M42-	Amérique	

M50-	Algérie-Espagne-France	
M22-	Sibérie- America et Europe.	Cet élève a répondu en mobilisant ses connaissances antérieures. Néanmoins, sa réponse montre qu'il a un problème de compréhension car dans le texte « La Sibérie » est le pays non pollueur.
M24- M25- M27- M28- M31- M32- M45- M49-	Sibérie	Ces élèves n'ont probablement pas compris la question ou n'ont pas pu se détacher du texte puisqu'ils ont cité le nom du seul pays indiqué dans le texte.
M41-	Leur mode de vie s'établit sur ce que leur ...	L'élève a réécrit la première phrase du paragraphe contenant l'expression « les pays pollueurs ». Il n'a pas pu sélectionner la bonne réponse du texte et n'a pas mobilisé ses connaissances.
M5- M6- M7- M9- M11- M12- M13- M14- M15- M18- M19- M20- M23- M26- M29- M30- M34- M36- M40- M47	Aucune réponse	Ces élèves n'ont pas répondu à la question. Donc, il serait possible de dire qu'ils ne sont pas en mesure de sélectionner la bonne réponse du texte et qu'ils n'ont pas établi de relation entre le texte et leurs connaissances.

Commentaire

Pour construire du sens, il est nécessaire d'établir une interaction entre le texte et le lecteur. En effet, un texte ne peut être compris d'une manière efficiente sans une mise en relation entre les données textuelles et les connaissances du lecteur. Dans notre analyse, rappelons-le, nous visons à voir si les élèves se concentrent sur la structure de surface pour répondre aux questions ou peuvent aller au-delà du texte et puiser les informations de leurs connaissances antérieures tout en respectant le contexte donné par le texte. Nous avons noté que 84% des élèves n'ont pas fourni de bonnes réponses. Ces réponses sont, le plus souvent,

des reprises du texte (15% des élèves). Il s'agit de phrases tirées du contexte immédiat des mots formant la question. Ce constat, nous pousse à supposer que les élèves ne lisent pas le texte dans son intégralité puisque la réponse souhaitée (dans le cas de non recours aux connaissances antérieures) se trouvait dans le dernier paragraphe du texte. L'élève 17 confirme notre remarque. En effet, c'est le seul élève ayant pu s'éloigner de l'environnement des mots formant la question et pouvant découvrir, de cette manière, la bonne réponse. D'un autre côté, nous avons remarqué que seulement 13 % des élèves ont mobilisé leurs connaissances antérieures dans le but de répondre. Ils ont cité les noms de pays qui, selon eux, étaient les pays pollueurs. Ces élèves ont donc enrichi le texte en employant les représentations emmagasinées dans leurs mémoires.

17% des élèves ont cité le mot « Sibérie ». Cette réponse est contradictoire aux informations présentées par le texte car la Sibérie est présentée comme un pays non pollueur et dont le peuple respecte la nature. Cette réponse nous laisse croire que ces élèves n'ont pas, soit, compris la question et plus précisément le mot « pollueurs » soit n'ont pas établi de relation entre le mot « Sibérie » et le reste des informations fournies par le texte.

39% des élèves n'ont proposé aucune réponse. Ils n'ont pas pu mobiliser des stratégies efficaces pour trouver la solution. En effet, dans l'incapacité de recourir aux connaissances antérieures ou de produire des inférences, ces élèves n'ont pas pu, de même, sélectionner la réponse se trouvant dans le texte.

3.3.9. Question9

- Pour que l'espèce humaine continue d'exister, quel comportement devons-nous rapidement intégrer ?

La réponse à cette question nécessite la mise en relation des informations du texte et des connaissances du lecteur. En effet, la réponse n'est pas explicitement mentionnée dans le texte mais l'élève peut raisonner à partir des informations fournies par le texte et de ses propres connaissances pour déduire la réponse.

Analyse qualitative des réponses à la 9^{ème} question

Élèves	Réponses	Analyse
M1- M2- M3- M4- M7- M8	Il faut préserver la nature	Ces élèves ont donné une réponse selon leur compréhension et leurs connaissances. En effet, cette phrase ne figure pas dans le texte.
M21- M22- M24- M25- M27- M28- M31- M35- M36- M37- M38- M42- M43- M44- M46- M47- M51-	nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister.	Cette réponse est incorrecte. Elle est tirée directement du texte. Ainsi, les élèves se sont limités à la réécriture du passage contenant le mot « comportement ».
M49-	assumer si nous voulons	
M30-	Ils sont pleinement conscients de leur responsabilité face au milieu naturel.	Cette réponse aurait pu être considérée comme correcte si l'élève avait réécrit la phrase à la première personne du singulier ou du pluriel.
M33-	indéfiniment prélever des ressources	Cet élève s'est contenté de réécrire un passage du texte. Cette réponse n'a pas de relation avec ce qui est demandé.
M5- M6- M9- M10- M11- M12- M13- M14- M15- M16- M17- M18- M19- M20- M23- M26- M29- M32- M34- M39- M40- M41- M45- M46- M47	Aucune réponse	Ces élèves n'ont pas pu déduire la réponse à partir du texte.

Commentaire

Comprendre un texte nécessite l'interprétation de l'implicite. En effet, il est connu que, dans les textes, l'information n'est pas toujours explicitement exprimée. Pour que cette dernière soit comprise, le lecteur doit lire entre les lignes ou en d'autres mots produire des inférences. Ces inférences émanent de la mise en relation d'indices déjà présents dans le texte et des connaissances du lecteur évoquées dans un contexte spécifique. En effet, c'est la compréhension de l'implicite et la production d'inférence qui différencient le bon

compreneur du moins bon compreneur. Faisons remarquer que c'est pour cette raison que nous avons posé cette question. Ainsi, il n'est pas dit explicitement dans le texte le comportement lequel doit être intégré pour sauver l'espèce humaine mais l'élève peut le déduire à partir de la description que fait l'auteur des peuples du Nord.

A travers l'analyse, nous n'avons trouvé aucun élève capable d'inférer la réponse implicitement exprimée dans le texte. Probablement que cela est dû à la non lecture du texte ou à l'absence de création de liens entre ce que dit le texte (le comportement des peuples du Nord) et ce que dit la question (notre comportement).

L'analyse laisse paraître que 88% des élèves n'ont pas donné de bonnes réponses. De ces 88%, 49% n'ont proposé aucune réponse. Ces élèves n'ont, sans doute, pas compris le but de l'auteur de ce texte. Ils ne sont pas arrivés à établir une association entre les idées des deux situations supposées (peuples du Nord/nous). En effet, un raisonnement par analogie aurait suffi pour trouver l'information recherchée.

Par ailleurs, nous avons noté que 39% des élèves ont repris des passages du texte. De même que les questions précédentes, les réponses proposées sont des reprises fidèles des phrases composant le texte. Nous pouvons illustrer notre explication par la réponse de l'élève 30. Cette élève a trouvé le passage induisant la bonne réponse mais n'a pas pu l'associer à la question. Un effort de reformulation s'imposait pour pouvoir affirmer que l'élève a pu inférer l'information.

Les 11% d'élèves restants ont mobilisé leurs connaissances antérieures. En effet, en se basant sur le contexte fourni par le texte, ces élèves ont déduit la réponse.

3.3.10. Question 10

- Donne les ressources naturelles surexploitées par les pays pollueurs ?

Cette question vise à vérifier si l'élève peut se détacher des informations fournies par le texte et puiser la réponse de ses connaissances antérieures ou au contraire ne se focaliser que sur le texte.

Analyse qualitative des réponses à la 10^{ème} question

Élèves	Réponses	Analyse
M8	Pétrole, gaz carbonique, déforestation	Ce sont les seuls élèves ayant pu répondre correctement à la question. Ces élèves se sont détachés du texte et ont mobilisé leurs connaissances pour répondre à la question.
M21	Les mers, les rivières, le pétrole	
M16	Leur mode de vie s'établit sur ce que leur territoire peut durablement leur donner.	La réponse est incorrecte. Il s'agit de la première phrase du 4 ^{ème} paragraphe. L'élève a repris le passage précédent l'expression « ressources naturelles » figurant dans la question.
M17	Ils montrent ainsi l'exemple à nos pays pollueurs	Cet élève a réécrit la phrase qui contient l'expression « pays pollueurs ». Expression qui se trouve dans la question.
M22-M23-M43	Gaspilleurs	Ces élèves ont réécrit le mot subséquent à l'expression « ressources naturelles ».
M27- M28- M31- M34- E37-	A savoir le respect et la connaissance, en ignorant le gaspillage et la destruction.	Cette réponse est une phrase tirée du texte. Elle n'a aucune relation avec la question posée.
M30-M49	paraît banale et pourtant les pays riches continuent leur marche égoïste sans se soucier de cette évidence.	Cette réponse est une phrase tirée du texte. Elle n'a aucune relation avec la question posée.
M35-M38-M48	qui mettent en péril les générations à venir en satisfaisant des besoins de plus en plus grands et souvent artificiels.	La réponse est incorrecte. L'élève a repris le passage suivant l'expression « ressources naturelles » figurant dans la question.
M36	quantité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée	Cet élève a réécrit le passage suivant le mot « ressources » du dernier paragraphe.

M44	Naturelles	C'est un mot repris de la question.
M1- M2- M3- M4- M5- M6- M7- M9- M10- M11- M12- M13- M14- M15- M18- M19- M20- M24- M25- M26- M29- M32- M33- M38- M40- M41- M42- M45- M46- M47- M50- M51-	Aucune réponse	Ces élèves n'ont pas répondu à la question. Ainsi, il n'y a pas eu mobilisation des connaissances antérieures.

Commentaire

Comme nous l'avons précisé précédemment, convoquer ses connaissances antérieures pour enrichir le texte est une stratégie essentielle dans la construction d'un modèle de situation. Cette représentation mentale nécessite, dès lors, la combinaison des connaissances et expériences passées du lecteur aux informations textuelles. Dans la présente analyse, nous avons noté que seulement 4% des élèves ont mobilisé leurs connaissances antérieures pour répondre à la question. Ce sont les seuls à avoir pu se détacher des informations fournies par le texte et à ajouter de l'information.

Les 96% d'élèves restants sont en situation d'échec. En effet, 33% d'entre eux ont repris des passages du texte dans lesquels figurent des mots formant la question ou des passages se trouvant dans le contexte immédiat de ces mots. Quelques élèves ont, par ailleurs, écrit des phrases qui, à notre avis, n'ont aucune relation avec la question. Ce fait nous laisse supposer qu'ils n'ont pas saisi ce qu'ils devaient faire et ont choisi par conséquent d'écrire des phrases d'une manière aléatoire pour ne pas laisser la réponse vide. D'un autre côté, 63% des élèves n'ont proposé aucune réponse. Ces élèves sont dans l'incapacité de convoquer les stratégies adéquates lesquelles sont à même de leur permettre d'organiser leur cognition pour répondre aux questions.

3.3.11. Question 11

- D'après vous, que devons-nous faire pour protéger la planète ?

A partir de cette question, nous visons à vérifier si les élèves peuvent réemployer les informations retenues de leurs apprentissages précédents et réagir face au texte. Ainsi, puisqu'ils ont étudié durant le projet 1 « comment protéger la nature », ils devraient être dans la capacité de réutiliser les informations qu'ils ont rencontré auparavant pour répondre à la question.

Analyse qualitative des réponses à la 11^{ème} question

Élèves	Réponses	Analyse
M8	Il faut cesser d'utiliser le pétrole et planter les arbres et ne pas jeter les déchets	Il y a eu mobilisation des connaissances antérieures. En effet, les connaissances acquises dans d'autres contextes ont été réinvesties dans la résolution de cette question.
M21	La nature est le milieu ou nous vivons, nous devons la protéger en évitant le gaspillage, en protégeant les plantes et les animaux et en évitant un peu des fumées des véhicules et des usines.	L'élève tout en mobilisant ses connaissances, justifie sa réponse. La formulation de sa réponse montre qu'il exprime son opinion et la défend.
M22-M27-M28-M33-M36	Il ne faut pas jeter les déchets/éviter le jet des déchets/ne pas jeter les déchets.	Chaque élève a présenté comment, selon lui, nous devons protéger la planète. Ces élèves ont tous pu mobiliser leurs connaissances antérieures et répondre, de ce fait, à la question.
M29	Diminuer la pollution	
M30	Il ne faut pas jeter les déchets sur les places qui ne sont pas spéciale-Il faut planter les arbres.	
M31	Eviter l'utilisation des sacs en plastique et ne pas jeter les déchets.	

M34-M37-M44.	Reboisement	
M35	Il ne faut pas gaspiller l'eau et jeter les poubelles dans les poubelles.	
M48	Il faut planter les arbres et il ne faut pas jeter les cigarettes dans les forêts	
M49	Il faut préserver les animaux-Il faut sauver les arbres- Il ne faut pas gaspiller l'eau.	
M16	Ils sont pleinement conscients de leur responsabilité face au milieu naturel.	Cet élève a compris qu'être responsable face à la nature permet de la sauver. Il a relevé la phrase du texte mais n'a pas pu la reformuler pour qu'elle soit considérée comme correcte.
M17	Les peuples du nord et leur mode de vie. Les pays riches leur marche égoïste	L'élève effectue une comparaison entre les peuples présentés dans le texte. Peut-être il a compris que le mode de vie des peuples du Nord sauve la nature contrairement au comportement des pays riches. Il n'en demeure pas moins que la réponse telle que formulée ne peut être prise comme correcte.
M43	Prélever des ressources en quantité toujours plus grandes	La réponse est une phrase tirée du dernier paragraphe. L'élève n'ayant pas pu mobiliser ses connaissances a réécrit un passage du texte.
M1- M2- M3- M4- M5- M6- M7-M9- M10- M11- M12- M13- M14- M15- M18- M19- M20- M23- M24- M25- M26- M32- M38- M39- M40- M41-	Pas de réponse	Il n'y a pas eu mobilisation des connaissances antérieures par ces élèves. En effet, l'absence de réponses montre qu'ils n'ont pas pu réinvestir leurs connaissances et les mettre en relation avec le texte.

M42- M46- M47- M50- M51		
----------------------------	--	--

Commentaire

Pouvoir s'exprimer par rapport à un texte et l'enrichir suite à sa lecture est une des stratégies les plus importantes dans la construction du sens des textes. En effet, mettre en corrélation les informations du texte et les connaissances antérieures sur le monde, sur le vécu et sur des expériences passées pour construire de nouvelles représentations cohérentes s'avère le but ultime de l'étude des textes. Rappelons que par cette question, nous voulions voir si les élèves pouvaient recourir aux informations déjà stockées en MLT et les mettre en relation avec la thématique traitée par le texte. D'après l'analyse, il transparait que plus des deux tiers des élèves n'ont pas pu répondre à la question quand bien même ils auraient étudié la même thématique traitée par celle-ci durant tout un projet. Ainsi, nous avons remarqué que 66% des élèves n'ont pas pu mobiliser leurs connaissances antérieures pour répondre à la question. En effet, 60% des élèves n'ont proposé aucune réponse et les 6% restants n'ont fait que reprendre des passages du texte qui n'avaient aucune relation avec la question posée.

Après avoir établi ce constat, nous pensons que ce problème est dû à l'absence de transfert des apprentissages. Ainsi, ces élèves n'arrivent pas à se détacher du texte. De plus, ils sont dans l'incapacité d'aller chercher les informations nécessaires dans leurs mémoires et de les recontextualiser dans la résolution de cette nouvelle situation.

Notons que 32% des élèves ont mobilisé leurs connaissances pour répondre à la question. Ces élèves ont généré une opinion et ont justifié leurs points de vue par le recours à leurs connaissances antérieures. Ces élèves ont su se détacher du texte et réinvestir leurs connaissances dans l'expression de leurs opinions.

3.3.12. Question 12

Combien y-a-t-il de paragraphes ?

L'étude de l'image du texte est le plus souvent prise en charge en activité de compréhension de l'écrit. Par la proposition de cette question, nous voulons savoir si les élèves arrivent à déterminer ce qui est apparent dans le texte pour l'exploiter dans la construction du sens du texte.

Analyse qualitative des réponses à la 12^{ème} question

Élèves	Réponses	Analyses
M1- M2- M4- M8- M11- M14- M16- M17- M19- M21- M22- M25- M26- M27- M28- M29- M30- M31- M34- M35- M36- M37- M38- M39- M41- M42- M43- M45- M46- M48- M51.	Il y a 5 paragraphes	La réponse est correcte même si certaines formulations sont, sur le plan linguistique, erronées .Ces élèves se sont indubitablement appuyés sur la présentation formelle du texte (ponctuation et alinéa), pour répondre.
M3- M7- M10- M18- M23- M24- M33- M40- M44- M49.	Il y a 3 paragraphes	Nous pensons que les élèves ont confondu entre le nombre de paragraphe et le nombre de parties. Cette erreur serait peut-être due au fait qu'ils ont étudié qu'un texte argumentatif se compose généralement de trois parties (introduction, développement, conclusion)
M12	17	L'élève a probablement confondu entre paragraphe et lignes puisque il a donné le nombre de lignes composant le texte tel qu'il est présenté.
M5- M6- M9- M13- M15- M20- M32- M47- M50.	Aucune réponse	Ces élèves n'ont proposé aucune réponse analysable.

Commentaire

Nous notons que 61% des élèves ont répondu correctement à la question. Ces derniers paraissent maîtriser la notion de paragraphe et d'alinéa. En effet, le texte tel qu'il est présenté (retrait respecté) permet au lecteur de déterminer aisément le nombre de paragraphe.

Néanmoins, le pourcentage d'élèves n'ayant pas répondu correctement à la question, lequel est de (39%) informe, sur l'incapacité de certains élèves à exploiter les éléments périphériques d'un texte. En effet, même si cet aspect ne demande pas beaucoup d'effort intellectuel et est pris en charge, le plus souvent, en activité de compréhension de l'écrit et d'analyse de texte, ces élèves ne sont pas pour autant suffisamment entraînés à l'étude du paratexte.

Ainsi, on ne peut négliger l'aspect matériel d'un texte car sa maîtrise peut éclairer le lecteur sur l'organisation et la progression du texte. En effet, savoir délimiter les paragraphes facilite, parfois, la détermination des unités de sens et renseigne sur le raisonnement de l'auteur.

Nonobstant, les différentes réponses proposées par les élèves participants montrent que ces derniers confondent la notion de paragraphe à d'autres éléments que nous allons présenter dans ce qui suit :

- Des élèves qui confondent entre paragraphes et parties : ils s'appuient sur leur conception du texte tel qu'ils l'ont étudié. Ils se réfèrent à la notion de parties composant le texte, à savoir introduction, développement et conclusion.
- Des élèves qui ne font pas la différence entre lignes et paragraphes.
- Des élèves qui ne maîtrisent pas la notion de paragraphe : ces derniers n'ont soit pas compris la consigne soit ne savent pas comment délimiter un paragraphe.

Conclusion

Après analyse des réponses des élèves au test de compréhension, il transparaît que les derniers n'ont pas été entraînés à l'utilisation des stratégies de lecture nécessaires à la construction correcte du sens des textes. Les difficultés restent patentes que celles-ci ressortent du niveau de surface ou de la base de texte. Nous avons remarqué, en effet, que les élèves recopiaient des passages entiers sans savoir comment identifier la réponse précise. Il suffit qu'il trouve l'un des mots constituant la question et ils réécrivent la phrase telle quelle. De surcroît, le processus le plus défaillant, apparaît-il, est celui de l'intégration. Ainsi, déterminer les référents ainsi que les connecteurs et produire des inférences ont été les tâches les plus pénibles pour les élèves de notre échantillon. Partant de ces remarques, nous pouvons dire que nous avons partiellement validé notre hypothèse postulant que les élèves maîtrisaient seulement le niveau de surface des textes et ne pouvaient recourir par conséquent aux stratégies de haut niveau.

Chapitre IV : Analyse des pratiques.

Introduction

Dans le présent chapitre, nous allons nous pencher sur l'analyse des pratiques des enseignants en rapport avec l'enseignement des stratégies de lecture-compréhension. Nous avons expliqué dans notre partie théorique que la lecture-compréhension est un processus holistique requérant, en vue de sa réalisation, du lecteur la gestion d'un ensemble de stratégies. Or ces stratégies ne sont pas données ; il ne suffit pas en effet de les nommer pour que celles-ci soient. Les stratégies de lecture-compréhension passent par un enseignement et plus que tout par un entraînement régulier *dans des contextes favorables afin que les élèves deviennent des lecteurs de plus en plus compétents* (Pardo, 2004). La formation d'élèves-lecteurs stratégiques est ainsi conditionnée par l'enseignant, et surtout par la qualité de son enseignement. Eu égard à ce rôle incontournable que tient l'enseignant dans l'outillage des élèves en vue d'en faire des lecteurs stratégiques, nous sommes venue à nous intéresser aux pratiques d'enseignants de 4^{ème} année du cycle moyen en regard des stratégies de lecture-compréhension. Notre analyse ne va pas porter, est-il à noter, sur les deux versants des pratiques enseignantes, en l'occurrence les pratiques déclarées et les pratiques observées. Pour notre part, nous allons circonscrire notre analyse aux pratiques observées autrement dit au faire que posent les enseignants en situation de classe. Nous nous sommes occupée, au travers cette analyse, de voir s'il y a un enseignement des stratégies de lecture-compréhension au cycle moyen et, dans le cas où celui-ci aurait lieu, d'identifier les modalités d'enseignement. Cette analyse a été déroulée en conformité avec les trois temps de la lecture : avant, pendant et après.

4.1. Analyse des pratiques de l'Ens1

4.1.1. Présentation de la séance

La séance de compréhension de l'écrit à laquelle nous avons assisté fait partie du deuxième projet intitulé « Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, nous réalisons une pièce théâtrale qui aura pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir » ». Cette séance est la troisième leçon de la séquence¹ dont le titre est « justifier un choix ». Premier fait notable que nous avons relevé est que l'enseignante a consacré deux heures au déroulement de la séance de compréhension de l'écrit. L'enseignante impute un tel choix au fait qu'elle estime

que l'heure impartie à la compréhension de l'écrit reste insuffisante et qu'elle ne prédispose pas de la sorte l'élève à accéder au sens du texte.

Le texte mis à la disposition des élèves pour cette séance de compréhension de l'écrit est en lien direct avec la thématique de la séquence laquelle s'intitule « Aller au bout de son rêve » (Annexe 12). Ce texte de type narratif à visée argumentative, tiré d'un site internet, est un témoignage dans lequel une jeune enseignante explique les raisons pour lesquelles elle a choisi de faire de l'enseignement son métier. Il comporte un titre, un chapeau et quatre paragraphes. La source n'est pas, quant à elle, précisée.

4.1.2. Analyse des objectifs

L'objectif de cette séance a été formulé par l'enseignante comme suit : « l'élève sera en mesure d'identifier un texte narratif ainsi que les éléments liés à l'intention argumentative (la thèse et les arguments) » (Annexe 4).

Comme nous pouvons le constater l'objectif assigné à cette séance est double ; l'identification du texte narratif, dans un premier temps, puis l'identification de la thèse et des arguments, dans un second temps. L'enseignante emploie le verbe d'action « identifier » pour formuler son objectif. De ce fait, nous pouvons dire que l'objectif annoncé relève de l'observable car il cible les connaissances à construire et les habiletés à développer par l'élève durant cette activité d'apprentissage. Cet objectif annoncé est toutefois conditionné, quant à sa réalisation, par les pratiques de l'enseignante : il ne suffit pas, en effet, qu'un objectif d'apprentissage soit énoncé pour que celui-ci advienne. Nous sommes ainsi venue à nous intéresser à la manière dont l'enseignante se prend pour rendre l'objet enseigné présent ainsi qu'à la démarche qu'elle met en place pour susciter l'apprentissage. Le contenu d'enseignement est-il à l'initiative exclusive de l'enseignante ou est-il dévolu à l'élève ? Si dévolution il y a, ceci n'affecte aucunement la contribution de l'enseignante dans la construction des connaissances. Car celle-ci reste, même si elle est quelque peu en retrait de par le jeu du questionnement, l'instigatrice de l'apprentissage. L'enseignante a donc à sa charge de mener, moyennant ce questionnement, les élèves non seulement à déterminer les caractéristiques du texte narratif à visée à argumentative mais surtout à les utiliser.

4.1.3. Déroutement de la leçon

Première heure

Nous analyserons la leçon de compréhension de l'écrit en suivant les trois moments constituant le processus de lecture, à savoir la prélecture, la lecture et la postlecture.

La prélecture

L'étape de prélecture regroupe plusieurs stratégies de lecture-compréhension lesquelles assument, chacune d'elles, un rôle qui lui est propre. Ces stratégies sont :

- Déterminer l'intention de lecture ;
- se prédisposer à la tâche ;
- faire des prédictions et des hypothèses (stratégie à travailler également pendant la lecture) ;
- Choisir une manière de lire ;
- faire des liens avec ses connaissances antérieures.

Il est à préciser qu'il n'est pas dans notre intention de traiter de l'ensemble de ces stratégies mais de nous limiter principalement à celles qui ressortent des pratiques des enseignants observées.

- **Eveil de l'intérêt**

L'enseignante a ouvert ce moment par le rappel du projet de la séquence ainsi que de celui du sujet de l'expression écrite. Elle explique ainsi que le but de cette séquence est d'apprendre à rédiger un texte narratif à visée argumentative dans lequel chaque élève est appelé à présenter le métier qu'il souhaiterait exercer à l'avenir. L'Ens1 est passée, par la suite, à la présentation d'une situation problème de départ qu'elle formule ainsi : « résumez le cours à votre camarade absent ». Cette situation problème conçue par l'enseignante tend, supposons-nous, à mettre cognitivement les élèves en activité et à susciter par-delà leur participation à l'activité de compréhension. Or nous avons constaté, fait troublant, que l'Ens1 n'avait fait que peu de place à la parole des élèves. C'est l'Ens1 qui procède lui-même à la résolution de la situation problème de départ et installe de la sorte l'entame de ce moment dans un monologue réducteur enseignant/enseignant. Ce monologue n'est pas pour encourager les élèves à s'engager dans la prélecture ; il leur est même préjudiciable car il les prive de la réflexion laquelle constitue le nerf de la compréhension.

L'Ens1 s'est occupée d'introduire les élèves dans le texte support qu'elle avait préalablement choisi pour la séance. Elle les a interrogés sur le métier qu'ils aimeraient exercer à l'avenir. Une participation de la part des élèves s'ébranle progressivement : des métiers sont proposés dont certains sont annoncés en arabe dialectal. Il est à signaler que même si l'Ens1 a accepté quelques réponses données en langue maternelle, elle a veillé par ailleurs, à donner leurs équivalents respectifs en langue française. A chaque mot traduit en français, l'Ens1 invitait ses élèves à le consigner dans leurs cahiers. La démarche adoptée par l'Ens1 et dont la finalité est la conscientisation des élèves à propos des apprentissages à venir est en elle-même intéressante mais sa mise en application est problématique. Car nous avons constaté que cette conscientisation est menée mais sans une participation réelle de ceux qu'ils doivent l'opérer, en l'occurrence les élèves. Il s'agit d'une conscientisation mais externe aux élèves ; ils n'en tirent, d'ailleurs, que peu de profit quant à leurs apprentissages.

- **Analyse des éléments périphériques et formulation des hypothèses de sens**

L'Ens1 invite les élèves à porter leur attention à l'image du texte. Les éléments périphériques (le titre, la source, le chapeau et le nombre de paragraphes) sont dès lors successivement questionnés. L'illustration accompagnant le texte est elle aussi mise à contribution.

En : quel est le titre de ce texte ?

El : aller au bout de son rêve.

En : faire tout pour réaliser son rêve.

...

En : comment reconnaît-on un paragraphe ?

Els : grâce à l'alinéa.

En : Que voyez-vous sur l'image ?

Els : enseignant

En : qui fait quoi ?

Els : explique.

En : A partir de ces éléments périphériques, nous allons ...

En et Els : formuler les hypothèses de sens.

En : selon le titre de la séquence et le paratexte, le texte parle de quoi ?

E11 : Le rêve d'une enseignante.

E12 : une femme qui réalise son rêve d'être enseignante.

E13 : la justification d'un choix, devenir enseignante.

Avec l'analyse des éléments périphériques, le groupe classe s'anime. Les élèves, relégués jusque-là au rang de spectateurs de leurs apprentissages, sortent peu à peu de leur mutisme. Ces derniers se prêtent non seulement volontiers aux sollicitations de l'Ens1 mais se montrent, parfois même, au fait de la démarche que celle-ci allait emprunter afin de les faire accéder au sens du texte. Comme l'Ens1 ne dérogeait pas aux étapes de l'approche globale des textes écrits, son questionnement était anticipé par les élèves et y répondaient parfois

avant même qu'ils ne soient interrogés. La démarche de compréhension du texte, telle que déployée par Ens1, étant intériorisée ; les élèves semblent répondre aux questions de façon mécanique. Les élèves paraissent en effet avoir développé des réflexes qu'ils activent, quand la situation l'appelle, à la lettre pour accomplir la tâche demandée. Cette automatisation paraît incompatible avec les stratégies et leur construction laquelle passe par la délibération.

Les stratégies de lecture-compréhension sont des procédures, c'est-à-dire une suite d'actions organisées par un lecteur dans le but d'atteindre un objectif spécifique. Celles-ci représentent donc l'expression de la volonté individuelle de ce lecteur. Or il apparaît qu'il n'est fait, dans les pratiques de l'Ens1, aucune place à la volonté de l'élève-lecteur : la gestion des stratégies est du ressort exclusif de l'Ens1. Cette exclusivité est telle qu'il nous est possible d'avancer que nous nous trouvons en face d'une situation typiquement behavioriste de stimulus-réponse. C'est l'Ens1 qui désigne la stratégie de lecture-compréhension à utiliser sans que celle-ci soit accompagnée de la moindre précision en rapport avec les objectifs qui s'y rattachent et c'est l'élève qui, réduit à un simple exécutant, applique la consigne. L'entraînement aux stratégies de lecture-compréhension est-il susceptible de s'accommoder avec une démarche aussi dirigiste ? L'enseignement stratégique passe, explique Jacques Tardif, d'une *phase d'enseignement dirigé à une phase de pratique autonome en traversant une phase de pratique guidée*. (Jacques Tardif, 1992 :21-22). Il paraît ainsi qu'une démarche dirigiste n'est pas incompatible avec un enseignement des stratégies de lecture-compréhension et en particulier dans sa phase d'initiation pour peu que l'enseignant joue le rôle « *de lecteur accompli pouvant servir de modèle et de guide pour ses élèves*» (Giasson, 2011).

Ce rôle de modèle et de guide n'est pas, dans le cas de l'Ens1, assumé ; cette dernière s'est en effet contentée, tel qu'il a été précédemment décrit, de nommer la stratégie de lecture en question et d'inviter, dans la foulée les élèves à sa mise en application. Cette prise de distance à l'endroit des stratégies qui caractérise la démarche de l'Ens1 trouve son explication dans les fondements épistémologiques de l'approche globale. *L'enseignant reste, note Blandine Rui, relativement extérieur à ces stratégies et à leur éventuelle évolution ; ceci aussi bien au début, pendant et en aval du cours* (Blandine Rui, 2000 : 3). Parce qu'il est supposé que l'élève, suite à une confrontation régulière à des pratiques de lecture non linéaire et aux avantages qui en découlent (estime de soi et de ses capacités), sera en mesure de discerner les

stratégies développées en lecture en langue maternelle et de décider par lui-même si celles-ci sont transférables en langue étrangère ou non. Il est loisible d'affirmer, à la lumière de cette analyse, que les pratiques de l'Ens1 au regard de la convocation de la lecture balayage procèdent de stratégies d'enseignement

Une fois la situation de communication déterminée, l'enseignante s'est orientée vers la validation ou l'invalidation de la troisième hypothèse. Elle demande, pour ce faire, aux élèves de procéder à une lecture globale du texte. La collecte des réponses s'effectue individuellement : l'enseignante, passant dans les rangs, se rendait à chaque fois à la table de l'élève répondant et consignait sa proposition. A l'issue de la dixième proposition recueillie, l'enseignante invite les élèves à mettre en commun le résultat de leurs recherches respectives. Les élèves ont, d'un commun accord, validé la troisième hypothèse ; ils ont collégalement affirmé qu'il était question, dans ce texte, de la justification d'un choix.

En : Vous faites une lecture globale de tout le texte et vous me dites si la troisième hypothèse est juste... je veux dix élèves et on répond

En : Est-ce que dans le texte on justifie un choix ?

Els : Oui

En : Quelle phrase le montre ?

El₁ : Mais moi, j'ai tenu à mon rêve car les raisons qui me poussaient à choisir ce métier sont nombreuses.

L'Ens1 demande dans la foulée aux élèves de justifier leur réponse ; ils sont alors invités à désigner la phrase qui les a inclinés dans le sens de ce choix. Les élèves lient leur choix, expliquent-ils, à la présence de la lexie « raisons » contenue dans la phrase : « *Mais moi, j'ai tenu à mon rêve car les raisons qui me poussaient à choisir ce métier sont nombreuses.* »

Continuant sur sa lancée, l'Ens1 met les élèves sur la trace des arguments avancés par l'auteur-narrateur-, elle oriente leur recherche en portant leur attention sur le 2^{ème} paragraphe-, pour justifier le choix de son métier.

En : Relevez les arguments donnés par Annabelle. Quelles sont les raisons ? Dans le deuxième paragraphe.

El₂ : J'aime ce métier.

El₃ : J'aime ce métier, parce qu'il me permet, à mon petit niveau, de combattre la bêtise et l'ignorance.

En : c'est très bien

En : combattre c'est lutter contre la bêtise. Bête. C'est quoi une personne bête ? Elle manque d'intelligence.

Els : ghabiy

En : mais ici c'est la bêtise sociale, fumer, choisir des amis méchants. L'ignorance c'est l'analphabétisme.

Els : eldjahl

En : quel est le deuxième argument ?

E14 : c'est un métier où l'on voit des enfants évoluer et grandir, s'enrichir grâce à nous.

En : l'enseignant veut que ces élèves progressent. Avoir plus de connaissances. Evoluer. S'enrichir.

Encore un autre argument ?

Une recension exhaustive des arguments ayant motivé l'auteur-narrateur dans son choix du métier d'enseignant est établie. Cette recension est effectuée par les élèves sous la conduite de l'Ens1. Ainsi à chaque fois qu'un argument est relevé, il est demandé à l'élève l'ayant identifié de le lire. De même l'Ens1 s'est préoccupée concurremment de la reformulation de ces arguments au fur et à mesure de leur prélèvement et de l'explication des mots difficiles. Les élèves proposaient à chaque mot expliqué une traduction en arabe classique (bête ghabiy, l'ignorance eldjahl) et ce dans le but de signifier à l'enseignant que les mots étaient compris.

L'Ens1 fait remarquer aux élèves que certaines personnes se sont opposées au choix d'Annabelle. Il s'agit, ajoute-t-elle, de ses opposants. Les élèves, ne dérogeant pas à leurs habitudes, se sont empressés de proposer à l'Ens1 les traductions respectives d'opposant (معارض) et de partisan (مؤيد). L'Ens1 a invité les élèves, suite à ces explications, à relever les arguments mis en avant par les opposants d'Annabelle. En leur indiquant encore une fois le paragraphe dans lequel sont développés les arguments en question.

En : il y a des personnes qui ont découragé Annabelle. Dans le premier paragraphe, relevez leurs arguments.

Avant de commencer à chercher on doit expliquer partisan et opposant. Partisan c'est pour et opposant le contre.

E1s : مؤيد معارض

E19 : je rencontrais des enseignants qui semblaient surpris, et presque désolé pour moi.

Pendant que l'Ens1 traçait un tableau à deux colonnes dans lequel figureront les arguments des deux protagonistes, les élèves s'étaient mis à la recherche des arguments des détracteurs d'Annabelle. Il y a lieu de signaler que la participation au relevé des arguments s'est limitée à quelques élèves ; nous avons ainsi relevé que si l'activité questionnante s'était maintenue le mérite revenait au même groupe d'élèves

En : il y a des personnes qui ont découragé Annabelle. Dans le premier paragraphe, relevez leurs arguments.

Avant de commencer à chercher on doit expliquer partisan et opposant. Partisan c'est pour et opposant le contre.

E1s : مؤيد معارض

E19 : je rencontrais des enseignants qui semblaient surpris, et presque désolé pour moi.

- **Points de langue**

L'Ens1 a clos cette première séance par des questions relatives aux points de langue. Elle a ainsi porté, dans un premier temps, l'attention des élèves sur le vocabulaire du texte : ces derniers ont été conviés en conséquence à proposer respectivement le synonyme de « métier » et l'antonyme de « décourager » sis au deuxième paragraphe.

En : Avant de voir les deux derniers paragraphes, donnez-moi le synonyme de métier.

E11: travail

E12 : profession

E13: occupation

E14 : job

En : job c'est un emprunt

E15: boulot

En : dans le deuxième paragraphe, il ya le contraire de décourager.

Els : décourager

En : donner du courage

Puis l'Ens1 est passée à la grammaire : après avoir relevé la deuxième phrase du premier paragraphe, elle questionne à propos du rapport logique qui y est exprimé. Les réponses données par les élèves désignaient un rapport autre que celui attendu par l'Ens1, en l'occurrence la conséquence. L'Ens1, dans l'expectative de la réponse correcte, a attendu quelques minutes puis a livré la réponse escomptée, à savoir le « rapport de temps ». Cette notion sera l'objet, avait-elle conclu, de la séance de grammaire.

En : regarder la deuxième phrase du premier paragraphe. Quel est le rapport exprimé ?

El : conséquence.

En : non

El : c'est le rapport de temps. On va le voir dans la séance de grammaire.

Deuxième heure

Cette deuxième séance est enclenchée par un retour sur des différents éléments précédemment vus : des questions sont ainsi portées tour à tour sur le titre, le nombre de paragraphe et les arguments relevés. Ces arguments, couchés par la suite sur le tableau, sont portés au fur et à mesure par les élèves sur leurs cahiers.

L'Ens1 demande aux élèves de lire le dernier paragraphe du texte puis il leur est demandé d'identifier le but poursuivi par le personnage à travers ce témoignage.

En : quel est le but d'Annabelle en nous confiant ce témoignage ?

El : si j'ai tenu à partager ce témoignage, c'est pour encourager chacun à suivre sa voie et tout faire pour réaliser son rêve.

L'Ens1 demande aux élèves de se reporter au premier paragraphe et de voir les temps des verbes qui y dominent. Les élèves désignent l'imparfait et le passé composé comme les principaux temps du premier paragraphe. L'abondance de ces deux temps est imputable à la nature même du passage : celui-ci est caractérisé exclusivement par la narration

En : quels sont les temps dominants dans le premier paragraphe ? Regardez les verbes j'ai rêvé, ont tenté
 Els : passé
 En : c'est le passé comp
 Els : passé composé
 En : et les verbes rencontrés, racontaient c'est quel temps ?
 El : l'imparfait.
 En : qui peut nous rappeler les terminaisons de l'imparfait ?
 En : pourquoi on a employé ces temps ? Dans le premier paragraphe la narratrice fait quoi ?... Elle raconte
 Els : elle raconte
 En : c'est quoi le synonyme de raconter
 El : narrer.
 En : donc, la narratrice a employé ces deux temps car elle raconte. Et dans le deuxième paragraphe, quel temps a-t-elle employé ?
 Els : c'est le présent
 En : c'est le présent de l'indicatif. Elle l'emploie car elle donne son point de vue. Elle donne des arguments.... Donc, quand vous allez rédiger vos productions écrites, vous allez employer l'imparfait et le passé composé dans les passages narratifs et le présent de l'indicatif quand vous argumentez.

La même démarche est empruntée par l'Ens1 pour la détermination des temps dominant dans le deuxième paragraphe. Celui-ci est marqué, à l'inverse du premier paragraphe, par une forte récurrence du présent de l'indicatif. Une récurrence que lie Ens1 à la présence de passages argumentatifs. Elle fait remarquer à ses élèves qu'ils devront faire de même lors de la rédaction de leur production écrite : emploi de l'imparfait et le passé composé pour la narration et le présent de l'indicatif pour l'argumentation

En : quel est le type de ce texte ?
 Els : narratif
 En : Annabelle donne les raisons qui l'ont poussé à faire ce métier. Donc, elle arg ??
 Els : elle argumente
 (Réponse au paragraphe à trous)
 En : donc, c'est un récit qui comporte des passages argumentatifs. On dit qu'il est de type narratif à visée argumentative.

L'Ens1 écrit sur le tableau une synthèse et demande aux élèves de lui rappeler la situation de départ afin d'aboutir à sa résolution. Après une série de questions réponses, l'enseignant porte au tableau un paragraphe à trous synthétisant la séance et demande aux élèves de le compléter. Le paragraphe a été ainsi porté au tableau :

Ce texte est un qui comporte des passages On dit qu'il est de typeà visée

Post lecture

Deux stratégies sont associées à l'étape de post lecture. De même que pour les étapes de prélecture et de lecture, nous nous intéresserons à la stratégie présente dans les pratiques des enseignants observés.

- Associer des valeurs et des intentions aux personnages, aux acteurs et aux institutions ;
- Déterminer le point de vue de l'énonciateur

Après avoir porté les arguments et la synthèse sur le tableau, l'Ens1 demande aux élèves de proposer un avantage et un inconvénient, autres que ceux donnés par Annabelle et ses réfractaires, du métier d'enseignant. Elle écoute deux propositions faites par deux élèves puis elle distribue un autre texte de la même thématique accompagné d'un questionnaire composé de cinq questions (Annexe 13). Ces questions portent sur le profil du personnage, les arguments ainsi que les explications avancés, proposition de titre et type de texte. Le travail est fait en binôme. L'enseignante passe dans les rangées pour vérifier le travail effectué par les élèves.

4.2. Analyse des pratiques de l'Ens2

4.2.1. Présentation de la séance

La séance de compréhension de l'écrit à laquelle nous avons assisté fait partie du deuxième projet traitant de l'argumentation au service de la narration. Le projet a pour titre « Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, tes camarades et toi allez écrire un dialogue argumenté ayant pour titre « Argumenter en racontant : Mieux vaut prévenir que guérir ». Ce dialogue sera mis en scène pour être joué devant tes camarades. » Rappelons que cette séance est la troisième leçon de la séquence deux dont l'intitulé est « Argumenter dans le dialogue ». Cette activité s'est effectuée en deux heures ; choix motivé par le souci d'exploiter tous les éléments du texte en vue d'accéder à son sens. Tiré du manuel scolaire, le texte proposé à l'étude a pour titre « Quand je serai grand... » (Annexe 14). Il s'agit d'un dialogue mettant en présence un enfant qui, au moyen d'arguments, s'efforce d'amener son père à adhérer à son choix quant à son métier futur : devenir clown. Ce texte narratif à visée argumentative est accompagné de la photo du clown « Hdidouane ».

4.2.2. Analyse des objectifs

Les objectifs de cette séance ont été formulés par Ens2 comme suit (Annexe 6) :

« Au cours de cette séance, l'élève sera capable de :

- Identifier les éléments de la situation de communication.
- Identifier le type et la visée du texte étudié.
- Repérer la thèse et les arguments.
- Donner son opinion à propos du texte. (Le critiquer ou l'enrichir) »

Analysons ces objectifs :

Le premier objectif consiste à identifier la situation de communication. Cette tâche, comme nous l'avons souligné auparavant, est nécessaire à la compréhension du texte puisqu'elle renseigne sur le contexte de production du texte et constitue par ricochet une aide à l'élaboration d'une image mentale de ce texte. L'objectif formulé à travers l'identification des éléments de la situation de communication remplit les conditions observable et vérifiable. La satisfaction de cet objectif se vérifie, en effet, par l'entremise des réponses apportées aux questions qui ? quoi ? où ? quand ? Le niveau d'atteinte de cet objectif est proportionnel à la qualité des réponses données.

Le deuxième et le troisième objectif, formulés comme suit « identifier le type et la visée du texte étudié ainsi que la visée du texte étudié. », vont être conjointement soumis à analyse. Les deux objectifs sont mis ensemble eu égard aux liens qui les réunissent : identifier le type du texte passe nécessairement par la détermination de la visée du texte ou de l'intention de l'auteur. Nous pouvons avancer que le deuxième objectif est consubstantiel au premier et qu'il n'est pas utile par voie de conséquence de le prendre en compte. L'identification du type de texte renvoie à un objectif observable et vérifiable ; il suffit pour ce faire de s'intéresser à l'intention de l'auteur.

Le dernier objectif consistant à « Donner son opinion à propos du texte (le critiquer ou l'enrichir). » remplit complètement les critères de recevabilité d'un objectif : il est à la fois évaluable et observable. Une seule objection peut être toutefois portée à cet objectif au regard de sa formulation : une analyse plus approfondie de sa teneur révèle qu'il n'est pas question d'un seul objectif poursuivi mais plus exactement de trois. Cet objectif gagnerait en précision et conséquemment en opérationnalité pour peu s'il soit démultiplié en trois objectifs spécifiques.

C'est à la suite de l'analyse de chacune des étapes de la lecture-compréhension que nous allons pouvoir nous prononcer sur la présence ou l'absence d'un enseignement de stratégies.

4.2.3. Déroulement de la leçon

Prélecture

- **Eveil de l'intérêt et activation des connaissances antérieures**

L'étape de prélecture s'est ouverte par un rappel succinct, effectué de pair par l'enseignante et les élèves, de l'objectif du projet et de la séquence. Dans le sillage de ce rappel Ens2 a indiqué à ses élèves qu'ils allaient être chargés, à l'issue de la séquence de produire des dialogues dans l'intention de défendre une thèse en rapport avec l'objectif de la séquence, à savoir défendre un choix. Ens2 a ébauché une activité qui s'apparente à un remue-ménages²⁸ ; deux élèves sont dès lors conviés à passer au tableau et à y consigner respectivement leurs connaissances relatives aux textes narratif et argumentatif. L'activité est ensuite étendue à l'ensemble de la salle de classe : les élèves sont invités à faire part de leurs connaissances et à procéder le cas échéant à des rectificatifs des propositions erronées. La salle classe s'anime ; les élèves commencent à sortir peu à peu de leur mutisme et à se risquer, d'ailleurs, à exposer leurs idées. Le partage des idées qui s'est progressivement installé a permis aux élèves de confronter leurs connaissances, d'apprendre en conséquence les uns des autres et d'incorporer de nouvelles idées aux anciennes. Ens2 valorisant la participation de tout un chacun a fait remarquer que toutes ces contributions allaient servir à l'appréhension du type de texte qu'ils s'apprêtent à étudier. Il apparaît ainsi que la mise en place de ladite activité était sous-tendue par un objectif lequel consistait à amener les élèves à comprendre combien il est important d'établir des liens entre les connaissances antérieures et les nouveaux éléments d'information. Par cette activité Ens2 est parvenue, nous semble-t-il, à atténuer le caractère « nouveau » des nouvelles connaissances ; une atténuation qui s'origine au fait que la compréhension des nouvelles connaissances est essentiellement conditionnée par la convocation de celles qu'ils ont déjà. La teneur du message que l'Ens2 s'est préoccupée de faire parvenir à ses élèves, tout au long de cet échange soutenu, peut ainsi être formulée : « Aidez-vous des connaissances antérieures et vous serez en mesure de comprendre les nouvelles ». Les propos de l'Ens2 se sont certes répercutés sur la dimension cognitive mais ils ont également touché la dimension affective : ils semblent avoir, dans le prolongement, quelque peu adouci le caractère anxiogène de l'acte de lire. Nous avons relevé

²⁸Le remue-ménages est une activité individuelle, en petit groupe ou en grand groupe qui encourage les élèves à se concentrer sur un sujet et à formuler toutes sortes d'idées en vue de déterminer ce qu'ils savent ou ce qu'ils désirent savoir sur le sujet en question.

que les élèves se montraient moins réticents à s'engager dans la lecture du texte. Les élèves semblent familiarisés avec la stratégie des connaissances antérieures et ce même si celle-ci n'a été à aucun moment nommée. Concernant son utilisation, il nous paraît difficile de nous prononcer de façon tranchée ; une difficulté essentiellement liée au temps d'observation relativement court.

Dans l'intention de jeter des ponts entre l'expérience du monde des élèves et le texte à l'étude, Ens2 s'est enquis du métier que ces derniers souhaiteraient exercer à l'avenir. Cette question serait sous-tendue, présumons-nous, par l'objectif de susciter l'interaction entre l'élève-lecteur et le texte. Comme l'élève évolue dans un milieu social, il est de ce fait accoutumé, soit dans son environnement immédiat (famille, cercle d'amis...), soit dans son environnement lointain (média, réseaux sociaux...), à voir ou à écouter une personne s'exprimer sur le choix d'un métier à l'avenir et à ce que les raisons sous-jacentes à ce choix soient exposées. La mobilisation de ces repères culturels est susceptible d'amener les élèves à supposer que le texte proposé à la lecture-compréhension a pour thème le choix d'un métier et la justification de ce choix. Dans un climat propice à l'échange, les élèves dévoilaient, à tour de rôle, le métier qu'ils rêvent d'exercer dans le futur.

Analyse des éléments périphériques et formulation des hypothèses de sens

Les élèves se sont livrés, sous la conduite de l'enseignante, à une recension des éléments périphériques accompagnant le texte (le titre, la source, le chapeau et le nombre de paragraphes et l'illustration). Ens2 a porté l'attention des élèves sur le titre : il leur est ainsi demandé de déterminer à qui renvoie l'embrayeur « Je » et de justifier l'emploi du temps futur. Les élèves avaient relevé qu'il s'agissait de l'auteur- narrateur et que celui-ci était un enfant. Ces derniers avaient lié, ont-ils expliqué, leur réponse relative à la catégorie d'âge du narrateur-personnage à la présence du verbe être mis au futur « serai » et de l'attribut « grand ».

Ens2 : Dans le titre, à qui renvoie le pronom « je » ?

Els : l'auteur.

E11 : narrateur

Ens2 : auteur ou narrateur nous allons le voir par la suite. Est-ce un adulte ou un enfant ?

Els : c'est un enfant

Ens2 : comment on sait que c'est un enfant ?

E12 : madame le futur

...

Ens2 : De quoi parle ce texte selon vous ?

Els : l'avenir

El3 : projets d'avenir
 El4 : choix de métier
 El5 : travail

La détermination de la catégorie d'âge a ainsi découlé d'une opération logique de déduction qui a consisté à rendre, à partir d'indices présents dans le texte (serai, grand), une information qui n'est pas clairement dite dans le titre (enfant). Les élèves ont utilisé de façon spontanée une stratégie de lecture-compréhension ; il s'agit plus précisément d'une inférence logique. Valorisant leur contribution, l'Ens2 fait remarquer à ses élèves que c'est par l'entremise de l'exploitation des indices faciles et de leur connexion qu'il devient possible de se construire une idée générale du texte. Consciente de l'importance de l'activation des connaissances antérieures ainsi que de l'usage des indices du texte pour anticiper la suite, Ens2 se saisit de chaque occasion pour exhorter ses élèves à y recourir à dessein de faciliter l'entrée graduelle dans le sens du texte. Ens2 ne s'occupe certes pas, avons-nous constaté, de nommer les stratégies mais elle n'épargne aucun effort pour expliquer leur utilité et dans quoi chacune d'elle contribue en vue de la compréhension d'un texte. Ens2 s'est par la suite focalisée sur la structure du texte ; elle a ainsi amené les élèves, au moyen d'une suite de questions, à découvrir par eux-mêmes qu'il s'agissait d'un dialogue mettant en présence deux personnes. Cette découverte est consolidée par l'exploitation de la ponctuation particulière laquelle distingue le dialogue des autres types de textes.

Ens2 : un dialogue suppose combien de personnes ?
 Els : deux
 Ens2 : donc quand on trouve un dialogue, on sait qu'il y a deux interlocuteurs
 Ens2 : Où commence le dialogue contenu dans ce texte ? Où finit-il ? A quoi le vois-tu ?
 ...
 Ens2 : Quels signes de ponctuation indiquent les changements de prise de parole ? C'est-à-dire il y a un changement de personnage.
 Els : Les tirets
 ...
 Ens2 : que voit-on sur la photo ?
 Els : Hdidouane
 Ens2 : qui est Hdidouane ? que fait-il ?
 Els : c'est un clown مهرج

Elle a apporté respectivement des éclaircissements en rapport avec la fonction des guillemets et des tirets dans le dialogue. Ens2 conclut l'exploitation des éléments périphériques par l'observation de la photo accompagnant le texte. Les élèves constatent qu'il s'agit d'un clown.

Après l'analyse de ces éléments, Ens2 demande aux élèves de répondre à la question « de quoi parle le texte, selon vous ? » et ce par l'exploitation des informations glanées à la suite de l'analyse des éléments périphériques. Différentes propositions sont faites et notées au tableau. L'Ens2 a demandé, par la suite, à ses élèves de procéder à une lecture silencieuse du texte ; une lecture motivée par la vérification des hypothèses de sens antérieurement émises. Cette lecture silencieuse est objectivée ; il ne s'agit pas de lire pour lire mais c'est pour exécuter une tâche, en l'occurrence déterminer les personnages présents dans le texte. Nous avons remarqué que l'Ens2 s'est, elle aussi, lancée dans la lecture silencieuse du texte en même temps que ces élèves. L'objectif derrière la lecture de l'Ens2 était, supposons-nous, de contrôler le temps requis pour la réalisation de la lecture silencieuse. Une fois cette lecture achevée, le jeu des questions-réponses s'est enclenché : celui-ci a concerné les hypothèses de sens les plus en accord avec le contenu du texte. Les hypothèses retenues, à l'issue de ce questionnement, sont les suivantes :

- Peut-être qu'on parle d'un clown ;
- Peut-être qu'on parle du métier d'avenir ;
- Peut-être un dialogue sur le métier d'avenir.

Lecture

Analyse formelle du texte

- **Situation de communication**

Après avoir vérifié les hypothèses de sens, l'Ens2 a tracé un tableau contenant les questions relatives à la situation de communication (qui ? à qui ? de quoi ? comment ? pourquoi ?) et invité les élèves à relire le texte en se focalisant cette fois-ci sur les éléments participant dans la situation de communication. Les élèves sont ainsi incités à se poser des questions tout au long de lecture et à réfléchir particulièrement à propos de l'emploi du pronom « je » et de l'échange de propos que celui-ci tient à ce « tu ».

Ens2 : Quels sont les personnages en présence dans ce texte ?

E11 : un enfant et le père

E12 : Les personnages sont le père et son fils.

Ens2 : Quel est le sujet de leur discussion ?

E13 : choix de métier.

E13 : métier de clown.

Ens2 : donc l'enfant il veut devenir quoi ?

E13 : L'enfant veut devenir clown.

Ens2 : Que pense-t-il de ce métier ?

E14 : Il pense que c'est le plus beau métier du monde.

Ens2 : Complète le titre : *Quand je serai grand, ...*
 El5 : Quand je serai grand, je choisis le métier de clown.
 El6 : je serai clown.
 Ens2 : Le père approuve-t-il la décision de son fils ?
 Els : Non
 Ens2 : Qu'est ce qui le montre ?
 El4 : la phrase « pitre, guignol, saltimbanque ! Rien, quoi ! »

Les élèves sont arrivés à relever que le dialogue mettait en présence un père et un fils et que les avis de l'un et de l'autre à propos du métier d'avenir divergeaient. Le père se dit fermement opposé au choix de son fils qui projette de devenir, une fois grand, clown. Et le fils se montre, affichant la même fermeté, inflexible quant à la défense de son choix. Ens2 a fait remarquer, à la suite des différentes réponses apportées, que le dialogue présentait deux points de vue différents. Sur sa lancée, elle insiste auprès de ses élèves sur la nécessité de distinguer le point de vue de l'argument : pour soutenir un point de vue, l'énonciateur utilise des arguments. Ce sont des faits ou des idées qui prouvent qu'il a raison. Alors que le point de vue que l'énonciateur affirme dans une argumentation s'appelle la thèse. Il ressort de cette phase d'interaction entre Ens2 et ses élèves deux faits :

- Ens2 s'emploie à rendre ses élèves non seulement actifs mais également cognitivement actifs. L'action est constamment corrélée, dans les pratiques de l'Ens2, à la réflexion. Ens2 semble insister, de ce fait, sur la stratégie « de se poser des questions en lisant » car la construction de connaissances pérennes dépend de l'auto-questionnement. Une pérennité liée au fait que l'auto-questionnement ne porte pas exclusivement sur le produit de l'apprentissage mais se préoccupe davantage des processus derrière cet apprentissage. L'auto-questionnement offre donc à l'élève l'opportunité de réfléchir sur sa compréhension et d'en évaluer, ce faisant, la qualité ;
- Les élèves semblent adhérer à la démarche de l'Ens2 preuve en est leur engagement dans la lecture-compréhension. Le climat favorable au partage des connaissances représente, lui aussi, un facteur déterminant dans cette adhésion : les élèves s'écoutent mutuellement, font preuve d'une écoute attentive des propositions des autres et apprennent même des autres.

Organisation du texte

Ens2 demande aux élèves de faire une lecture balayage du texte et ce dans le but de dégager son organisation. Des questions sont posées dans ce sens : celles-ci concernent la délimitation de la partie narrative et ses caractéristiques, le dialogue, les arguments, la ponctuation et les didascalies, ...

Ens2 : regardez les phrases en italique. Quel est le rôle de ces phrases ?

El5 : la description

Ens2 : comment ? Expliquez-moi ?

Els : c'est des informations.

El4 : décrit le personnage et la place.

Ens2 : Elles apportent des précisions sur le ton, les gestes, le décor... comment on les appelle ?

Ens2 : Relève du texte les verbes introducteurs de parole.

Els : dit, annonce, répondre, s'exclamer, s'indigner, insister...

Concernant la question relative au rôle des didascalies, un élève répond que celles-ci participent dans la description. Ens2 demande alors au répondant de préciser davantage sa réponse. D'autres propositions « *informations* », « *décrit le personnage et la place* » viennent, dans la foulée, en appoint à la première réponse contribuant de la sorte à donner une définition plus précise de didascalies.

En conclusion de cette première séance, Ens2 s'est occupée du rappel du libellé de la production écrite. Pour une meilleure visualisation de la tâche à réaliser, Ens2 a dressé une représentation schématisant le texte étudié et ses caractéristiques. Cette représentation tient lieu d'outil ; elle a pour rôle de guider les élèves lors de la production écrite. Ens2 s'est d'ailleurs montrée très catégorique quant à la concordance du texte à produire avec le texte étudié. Comme le langage est de nature polysémique et peut par conséquent recevoir différentes interprétations, Ens2 a demandé, dans l'intention de vérifier si ses explications ont été uniformément appréhendées par l'ensemble du groupe classe, aux élèves de rédiger le passage narratif de leur production écrite personnelle lequel se doit de se conformer aux caractéristiques du passage narratif du texte de la compréhension de l'écrit.

- **Repérage des arguments et explication (2^{ème} heure)**

Après avoir procédé à un rappel du thème, du type du texte et de ses caractéristiques, les élèves, soutenus par Ens2, se sont mis à la détermination de la thèse défendue. Comme cette dernière n'était pas explicitement formulée, explique Ens2, ils sont en conséquence dans l'obligation de la déduire moyennant le questionnement des indices du texte. La thèse

déduite a impulsé la recension des arguments mis en avant par chacun des deux personnages. L'Ens2 procédait si besoin était à l'explication des arguments qui restaient hors de portée de la compréhension des élèves. Réagissant à une mauvaise réponse, l'Ens2 fait remarquer aux élèves qu'il était inapproprié de confondre point de vue et arguments.

Ens2 : Qui peut me donner une idée générale du texte ? D'une manière générale, nous sommes en train de parler de quoi ?

Els : madame la morale.

Ens2 : est ce que nous sommes dans une fable

Els : le fils est pour le métier de clown et le père et contre ce métier.

Le point de vue correspond tel que je l'ai précédemment expliqué, avait-elle ajouté, à la thèse. Alors que les arguments sont des preuves à l'appui ou à l'encontre du point de vue. A la suite du relevé des arguments de chacun des antagonistes, Ens2 a invité ses élèves à formuler l'idée générale du texte dans leurs propres mots. Elle fait, en même temps, remarquer que l'idée générale n'équivaut pas à la morale. La question relative à la formulation de l'idée générale tendait, nous a-t-il paru, à évaluer la compréhension : Ens2 cherchait à voir si les bouts d'informations collectés jusque-là ont été correctement corrélés en vue de procéder, si perte de compréhension il y a, à leur régulation.

Nous avons de plus remarqué que l'interaction enseignant/élèves et élèves/élèves s'est quelque peu animée lors du repérage des arguments : les élèves étaient ainsi conviés à imaginer la scène du fils usant d'arguments à dessein de convaincre son père, à reformuler les propos des deux protagonistes et à même donner leurs avis sur leur justesse. Les questions posées imposaient, bien souvent, l'établissement de liens entre le texte et les connaissances antérieures de l'élève. Proposer des réponses, et qui plus est correctes, passe conséquemment par une réflexion soutenue et une distanciation vis-à-vis du texte.

Ens2 : Pourquoi le père a proposé un maître d'école ? Ce n'est pas dans le texte

Ens2 se préoccupait de plus d'engager les élèves sur ce qui n'est pas dit dans le texte. Ainsi ces derniers étaient, à chaque fois, incités à mettre en relation des indices du texte afin de reconstruire l'information que l'auteur n'a pas donné explicitement. Consciente de l'enjeu majeur que constitue l'apprentissage de l'implicite dans la compréhension des textes,- celui-ci donne pleinement accès au sens-, Ens2 s'était appliquée à faire prendre conscience à ses

élèves de l'intérêt à dépasser le sens littéral, *c'est-à-dire aller plus loin que ce qui est présent en surface du texte* (Jocelyne Giasson, 2007 :61).

Aller au-delà de l'information explicite du texte ne va pas de soi ; celui-ci nécessite un enseignement dans lequel l'élève doit être acteur c'est-à-dire conscient de ce qu'il fait et des raisons pour lesquelles il le fait. Dans la même veine nous avons relevé que l'Ens2 n'avait de cesse de répéter : « Qu'est-ce que je vais comprendre par cette phrase ? » ou « Que veut dire ce personnage ? » à l'intention de ses élèves pour les stimuler à transcender la compréhension littérale et se porter à hauteur de la compréhension inférentielle. Etre en mesure de comprendre l'implicite ne se décrète pas ; il ne suffit pas, en effet, de l'énoncer pour que celui-ci soit. Accéder à l'implicite nécessite un enseignement et de plus un entraînement régulier. Les élèves de l'Ens2 paraissent de prime abord, supposons-nous, avoir été initiés à l'inférence. Notre supposition est motivée, précisons-le, par l'insistance de l'Ens2 auprès de ses élèves quant à la mobilisation de stratégies inférentielles.

Nous avons noté, en outre, un travail sur le vocabulaire. En effet, Ens2 demandait aux élèves de trouver la signification de certaines expressions en employant l'environnement dans lequel elles sont employées. Ainsi, des expressions telles que « homme en vue, semer des étoiles, être le centre du monde... » ont été expliquées moyennant le recours au contexte de production. Néanmoins, la signification a été donnée, le plus souvent, par l'enseignante qui expliquait certains mots en employant des synonymes ou des reformulations.

Points de langue

Les points de langue sur lesquels avait porté l'intervention de l'Ens2 étaient tous en lien direct avec le type de texte étudié. Ont été ainsi abordés les verbes introducteurs de parole et leur rôle dans le dialogue, les types de phrases, les temps du récit ainsi que le discours direct et indirect. Ens2 a tenté d'amener ses élèves à identifier eux-mêmes les éléments susmentionnés par le biais de questions-réponses. Alors que les élèves relevaient la notion, objet du questionnement, Ens2 fournissait une explication succincte de la notion en question. Ces différents points de langue, ébauchés en séance de compréhension, feront l'objet d'un enseignement plus détaillé, a précisé Ens2, lors de leurs séances respectives.

Postlecture

Traces écrites.

A la fin de l'analyse du texte, Ens2 présente une synthèse résumant les points suivants :

- Le type du texte.
- La situation de communication.
- Schéma synoptique de la structure du texte. (Sur le cahier de brouillon)

Ens2 et ses élèves ont procédé à une recension des caractéristiques du texte étudié. Celles-ci ont été, sous la dictée des élèves, consignées par Ens2 au tableau. Ens2 ne s'était pas contenté d'écrire ; il avait invité ses élèves à se prononcer sur la justesse de chaque proposition faite : ces derniers ont, arguments à l'appui, accepté certaines telles quelles et amendées d'autres. Alors que d'autres ont été tout bonnement rejetées. Cette recension était menée, même si elle se produisait à la fin de la séance, dans l'intention d'une évaluation formative : la rétroaction apportée permettait aux élèves de comparer leurs réponses à celles attendues par l'Ens2 et de procéder à leur régulation si elles s'en écartaient. Cette régulation porte, faut-il s'entendre, sur les processus mentaux dont les réponses ne sont que le résultat. Les connaissances ainsi régulées, l'élève se prédispose à répondre efficacement, ou du moins à s'approcher, des exigences de la production écrite.

Interaction sur le contenu du texte.

Ens2 a demandé aux élèves d'imaginer la fin de l'histoire par le biais de questions tels que « A votre avis, que va faire l'enfant ? Est-ce qu'il va écouter son père ? Est-ce que pour vous le métier de clown est important ? Mettez-vous à la place du père ». Ces questions ont suscité des avis très contrastés et donné lieu un débat passionné. Certains élèves pensaient que le fils était libre, qu'il n'était pas en conséquence obligé de rendre des comptes à son père et que ce dernier devait respecter le choix de son fils. Alors que d'autres, adoptant une position médiane, soutenaient qu'il était du devoir du fils de se conformer à la volonté de son père, que le métier de clown n'était pas un métier sérieux mais qu'il pouvait toutefois s'adonner à cette passion en dilettante. En effet, chacun essayait de donner son avis sur le texte, de choisir une position et de défendre son choix.

El1 : madame l'enfant doit appliquer les ordres de son père لازم يسمع لباياه.

E14 : L'enfant doit choisir un métier sérieux, madame mais il peut exercer le métier de clown f le week-end.
 E13 : L'enfant est libre le père doit respecter son choix.

4.3. Analyse des pratiques de l'Ens3

4.3.1. Présentation de la séance

Comme nous l'avons précisé précédemment dans l'analyse de la séance de l'Ens2, cette séance de compréhension de l'écrit fait partie du deuxième projet traitant de l'argumentation au service de la narration. Le projet a pour titre « Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, tes camarades et toi allez écrire un dialogue argumenté ayant pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir ». Ce dialogue sera mis en scène pour être joué devant tes camarades. »

Cette activité a été faite en une heure. Le texte choisi a pour titre « Quand je serai grand... ». Ce texte proposé par le manuel scolaire est un dialogue tiré de G. Fouillade et M. Moulin, Grammaire du texte au mot, Ed. Bordas. Ce texte se présentant sous la forme d'un dialogue, rappelons-le, est un texte narratif à visée argumentative (Annexe 14). Dans ce texte, un enfant vise à persuader son père à adhérer au choix du métier qu'il projette d'exercer dans le futur. Le texte est accompagné d'une illustration présentant le personnage « Hdidouane ».

4.3.2. Analyse des objectifs

Les objectifs ont été formulés par l'enseignant comme suit (Annexe 8) :

- «- Identifier le type de texte.
- Identifier les caractéristiques du texte narratif à visée argumentative.
- Distinguer les passages narratifs des passages argumentatifs.
- Retrouver les caractéristiques du dialogue. »

Ens3 a assigné à cette séance quatre objectifs. Ces objectifs sont tous relatifs à l'organisation et à la forme du texte. Aussi, est-t-il nécessaire de préciser que les deuxième et troisième objectifs peuvent être considérés comme découlant du premier objectif. En effet, pour pouvoir identifier le type de texte, l'élève devrait connaître les caractéristiques du texte et évidemment pouvoir distinguer les passages narratifs des passages argumentatifs. Le dernier objectif concernant la découverte des caractéristiques du dialogue vise, de même, l'étude de la forme du texte. De plus, nous constatons que ces objectifs relèvent du niveau de connaissance de la taxonomie de Bloom. Donc, les élèves seront appelés beaucoup plus à se

concentrer sur ce qui est apparent dans le texte et par voie de conséquence à se focaliser sur les processus de bas niveau au dépens des activités inférentielles.

4.3.3. Déroulement de la leçon

Prélecture

A l'entame de la séance, Ens3 invite les élèves à répondre à la question « A l'avenir qu'est-ce que vous voulez devenir ? ». Par la suite, elle passe à l'analyse des éléments périphériques du texte, à savoir l'illustration, le titre et la forme du texte. Nous allons, dans ce qui suit, décrire et analyser ce qu'a été fait par l'enseignant.

- **Eveil de l'intérêt**

Au début de la séance, l'enseignante a commencé par interroger ses élèves sur leurs projets d'avenir. Les élèves ont fait part à tour de rôle du métier de leur rêve.

En : A l'avenir qu'est-ce que vous aimerez être ou devenir ? Quel métier vous avez choisi ? oui Aya par exemple tu veux ?

Aya : médecin

En : médecin. Aya veut devenir médecin. Et Asmaa

Asma : pharmacienne.

En : pharmacienne. Alors on revient à Aya. Est-ce que tu as parlé avec tes parents ? Est-ce qu'ils sont d'accord ?

Aya : D'accord.

En : ils sont d'accord. Est-ce que c'est ton choix ou le choix de tes parents ?

Aya : oui c'est mon choix

En : et toi Benaboura

Benaboura : Pas encore

Ens : Oui Asmaa

Asmaa : C'est mon choix

En : Et les autres.

L'enseignante a demandé, par la suite, aux deux répondantes s'il s'agissait d'un choix personnel ou de celui de leurs parents.

Cette étape a constitué pour l'enseignante une entrée dans le sujet du texte à étudier. Puisque, à travers ses questions, elle a suscité l'intérêt des élèves et les a mis, ainsi, dans la même situation des personnages du texte. Cette entrée permettrait d'activer les connaissances antérieures des élèves et d'établir des liens entre les informations de l'élève-lecteur et les informations du texte.

- **Observation de l'image du texte**

Après avoir été interrogés sur leurs projets d'avenir, les élèves ont été invités par l'Ens3 à observer les éléments périphériques du texte. Cette observation est amorcée par l'exploitation de l'illustration laquelle représentait « un clown ».

Regardez la photo ? Que représente cette photo ?

Els : Hdidouane

En : Qui est ce personnage ? Vous le connaissez ?

Els : C'est un clown

En : Que fait le clown ? Est ce qu'il fabrique des tables ? En quoi consiste le métier de clown ?

Asma : c'est un comédien

En : Qu'est-ce qu'il fait ? il fait des jeux ? Pourquoi faire ?

Asma : pour faire rire

En : Il fait rire les enfants ou un public. Il joue de la comédie devant un public.

Les élèves ont sans grande peine identifié le personnage figurant sur l'image : il s'agissait de Hdidouane, le clown. Suite à l'identification de l'objet de l'image, Ens3 a amené les élèves par l'entremise de questions très ciblées, à préciser en quoi consistait le métier de clown. L'amorce de l'exploitation des éléments périphériques par l'analyse de l'illustration n'était pas fortuite ; elle émanait, supposons-nous, d'un choix délibéré de l'Ens3. Cette dernière s'est sciemment occupée, en premier lieu, de l'illustration vu que son interprétation n'était pas au-dessus de la portée de l'ensemble des élèves preuve en est la collégialité de la réponse -, Hdidouane est associé dans le bagage culturel de ces élèves au métier de clown-, et qu'elle permettait par ricochet de tisser, au moyen de la prédiction, les premiers liens avec le sens du texte. Par ce choix délibéré, Ens3 ambitionnait à rendre, autrement dit, le sens du texte accessible à tous les élèves.

- **Analyse du titre**

Après avoir analysé l'illustration accompagnant le texte, Ens3 a orienté les élèves vers le titre « quand je serai grand,... », et particulièrement sur la ponctuation l'accompagnant. Elle les a invités, ce faisant, à réfléchir sur la raison de l'usage de cette ponctuation. La ponctuation est identifiée ; il s'agit des points de suspension. Quant à son usage, il est attribué à la volonté de l'auteur de suspendre sa phrase, de ne pas l'achever. Ens3 demande, dans la foulée aux élèves de terminer le titre du texte. Une élève suppose qu'il peut s'agir, dans la partie suspendue du titre, d'un métier. Une autre élève est même parvenue à trouver le nom du métier correspondant à la partie objet de la suspension : elle propose le nom « clown ».

En : Maintenant regardez le titre. Mohammed ! Lis le titre ?

Mohammed : quand je serai grand...

En : Qu'est-ce que vous remarquez à la fin du titre ?

Els : 3 points

En : Pourquoi on a mis 3 points ?

Asma : pour montrer que la phrase n'est pas encore terminée

En : Parce que le titre n'est pas terminé. Qui peut terminer le titre ? De quoi va parler le texte ?

En : Imaginons de quoi va parler le texte. Quand je serai grand, je serai quoi par exemple. On va parler de ?

Aya : de métier

En : Ah, on va parler de choix de métier.

Asma : quand je serai grand, je serai clown

En : Encore

Aya : je serai un journaliste

Œuvrant toujours dans le sens de l'aplanissement des obstacles à l'accès au sens du texte, Ens3 s'est occupée de mettre les élèves, au moyen de la question « *Imaginons de quoi va parler le texte. Quand je serai grand, je serai quoi par exemple ?* » dans les meilleures dispositions pour se construire une idée globale du sens du texte avant de se confronter à la lecture proprement dite. En vue de répondre à cette question, les élèves sont non seulement contraints de revenir à l'analyse du titre et de l'illustration mais également à leurs connaissances antérieures.

- **Analyse de la structure du texte**

Ens3 s'est orientée, après l'analyse de l'illustration et du titre, vers l'interrogation de la forme du texte. Cette interrogation est effectuée au moyen d'une mise en parallèle du texte présentement à l'étude et les textes précédemment vus. Les élèves ont relevé que le texte, objet de la lecture-compréhension, se distinguait des autres textes au regard de sa forme. Et que les signes de ponctuation qui l'accompagnent (tirets, guillemets, les deux points) ressortent du dialogue. Repérer comment un texte est construit permet d'en dégager les liens logiques, d'en repérer les idées maîtresses et leur hiérarchie. Une bonne architecture textuelle permet de mieux suivre l'ordre d'énonciation du texte, et de mieux comprendre son sens. Cette identification aidera ultérieurement les élèves dans l'identification des textes de même forme.

Est-ce que ce texte ressemble au texte explicatif à visée argumentative qu'on a déjà vu ?

Els : non

Asma : non, c'est un dialogue

Regardez ! Est-ce que ce texte est un dialogue

Els : oui

Asma : oui, il y a des tirets

Aya : il y a des indices de dialogue.

Parce qu'on voit les indices de dialogue. Quels sont les indices de dialogue ?

Els : la ponctuation, tirets, guillemets, les deux points

Et aussi

Els : les verbes de parole.
 Donnez-moi un exemple d'un verbe de parole.
 Els : dit

Notons que l'Ens3 a demandé aux élèves de formuler des hypothèses de sens seulement à partir du titre. Les autres éléments analysés n'ont pas été investies dans la construction d'hypothèses.

Lecture

- **Détermination de la situation de communication**

Ens3 a ouvert la partie lecture proprement dite par la détermination de la situation de communication. Une détermination de la situation de communication qui allait, fait troublant, s'effectuer sans que les élèves n'aient procédé, au préalable, à une lecture du texte. Aussi la réalisation de cette tâche s'est-elle opérée poussivement : les élèves se trouvaient contraints, à chaque question de l'Ens3, d'explorer le texte. La non-lecture du texte s'est répercutée négativement sur l'engagement des élèves, et en particulier ceux en situation de vulnérabilité en lecture-déchiffrage. Nous avons en effet relevé que beaucoup d'élèves se sont mis à l'écart, ou il serait plus approprié de dire qu'ils ont été mis à l'écart faute de consignes précises. Les consignes tiennent un rôle déterminant dans l'approche globale, approche que déroule l'Ens3 en vue d'amener l'ensemble des élèves à accéder au sens du texte. Par la privation de ces consignes dont le rôle est d'accompagner et de guider dans la recherche du sens, Ens3 a situé la tâche hors de la zone proximale des élèves et mis conséquemment une grande partie d'entre eux en situation d'échec.

En : Qui parle dans ce dialogue ?

Asma : l'auteur

En : Pourquoi je dis que l'auteur ? Il y a quand je, quand il y a le pronom je ça veut dire que c'est l'auteur.

Encore, un autre indice dans le texte ?

Asma : ma décision

En : Ma décision, l'auteur va parler à qui dans le texte ?

Aya et Asma : son père

En : Qu'est ce qui le montre dans le texte ?

Asma et aya : à mon père

En : Alors, l'auteur dans ce texte, est ce qu'il est enfant ou adulte ?

Els : enfant... adulte

En : Enfant ou adulte ?

Asma : madame, auteur enfant, parce qu'il dit quand je serai grand

Parce qu'il dit quand je serai grand.

En : Est-ce qu'il y a deux interlocuteurs seulement ? est ce qu'il en y a un autre ?

Asma : les enfants

Les enfants ? Quand je cherche les noms des interlocuteurs où je dois les chercher ? après ???

Asma : après les guillemets.

Après les verbes de parole.

Aya : s'exclama-t-il

En : Il remplace qui ?

Aya : le père.

Ens2 : Pourquoi on a employé il pourquoi on n'a pas dit mon père ?

Aya : pour ne pas répéter

En : Pour éviter la répétition du nom père. Maintenant, quel est le sujet de discussion des deux personnages ? on va parler de quoi ? Le choix de quoi ?

Aya : le choix du métier

L'interaction Ens3/élèves s'est ainsi considérablement réduite : cette dernière s'est, en effet, circonscrite à deux élèves. Alors que les autres élèves se trouvaient relégués en spectateurs passifs, les deux élèves ont identifié les interlocuteurs du dialogue : il s'agit d'un fils et de son père. Ces derniers s'étaient appuyés dans l'identification des interlocuteurs, ont-ils expliqué, sur les indices du discours rapporté (la ponctuation et les verbes de parole). Et c'est les mêmes deux élèves qui ont déterminé, suite au questionnement de certains indices du texte (emploi du futur et de l'adjectif qualificatif grand), la catégorie d'âge du fils ; il est question d'un enfant. Les explications apportées par les élèves constituaient une réponse à une consigne de l'Ens3 : cette dernière avait exigé des élèves de justifier à chaque fois leurs réponses.

- **Relever les arguments et les contre-arguments explication de mots (vocabulaire)**

A l'instar de l'étape qui avait précédé, l'Ens3 avait demandé aux élèves de s'intéresser aux points de vue des deux protagonistes ainsi qu'à leur état d'âme mais sans qu'aucune indication ne leur soit fournie sur le type de lecture à adopter. Ainsi les élèves se devaient de lire le texte à chaque question posée par l'Ens3. Les réponses tardaient en tout logique à venir : la recherche ne concernait pas une partie du texte mais portait sur son intégralité d'où la lenteur dans les réponses. Nous avons, par ailleurs, noté que l'Ens3 ne se suffit/s'arrête pas à l'identification des éléments demandés mais incite les élèves à interpréter les phrases et à en faire ressortir le sens.

En : Relevez la phrase qui montre que l'auteur a choisi son métier

Els : je serais clown

...

En : Comment était son père ? ... Est-ce que le père est content ?

Els : Non

En : Non. Pourquoi ?... trouvez dans le texte ce qui montre que le père n'est pas content.

Asma : il en perdit sa respiration.

En : Qu'est-ce qu'on veut dire par il en perdit sa respiration ?... il respire difficilement. Pourquoi ?

Asma : Il n'est pas content.
 En : ça veut dire que le père est comment ?
 Asma : furieux
 En : Furieux, énervé du choix de son fils
 ...

Dans le prolongement de l'identification de la thèse et l'antithèse, Ens3 s'est occupée de la collecte des arguments avancés par les deux personnages du texte. Les élèves avaient dès lors pour consigne de relever concomitamment l'argument et le contre argument. Chaque argument relevé est lu à haute voix et fait l'objet d'une explication dans le cas où celui-ci contenait un mot inconnu des élèves. L'explication des mots difficiles était à la charge des élèves ; l'Ens3 assumait la fonction d'aide, de facilitateur d'accès au sens du mot. Comme Ens3 s'arrêtait à chaque argument et contre argument estimé difficile et s'occupait de surcroît de son explication, cette partie de la séance, initialement dédié au relevé des arguments, commençait progressivement à s'apparenter à une lecture explication du dialogue.

En : Maintenant que va faire le papa ?
 Els : donne des arguments.
 Asma : des contre arguments
 En : il va donner des contre arguments pour que son fils change de métier. Et le fils va se justifier. Pourquoi ?
 Els : pour convaincre
 ...
 En : Donc l'enfant va essayer de convaincre son père en présentant des arguments. Et le papa va donner des contre arguments. Alors, on va chercher les arguments de l'enfant et relever les contre arguments du père.
 En : ou commence le dialogue ? à partir de quelle phrase ?
 (...)
 En : les guillemets. Très bien. C'est à partir de là que commence le dialogue.
 *Relever les arguments de l'enfant, les lire par les élèves à haute voix. Pour chaque argument relever le contre argument

Vocabulaire

Le relevé des arguments a servi à l'Ens3 de prétexte pour aborder le vocabulaire des sentiments. Nous avons expliqué précédemment que l'Ens3 avait demandé à ses élèves de s'intéresser à l'état d'âme des deux personnages.

En : C'est quoi la piste
 En : Donnez-moi un synonyme d'ébloui
 En : Que veut-dire s'arrêter de parler
 Els : se taire.
 (...)
 En : que veut dire s'indigna-t-il ? il est comment ? il est éner ???
 Els : énervé
 En : et quelqu'un énervé comment parle-t-il ?
 Els : à haute voix
 En : le visage rouge montre quoi ?
 Els : la colère

En : un homme en vue. Que veut dire un homme en vue ? un homme comment ?

Asma : important.

- **Délimitation des parties narratives et argumentatives**

Ens3 a invité ses élèves à délimiter les différentes parties du texte, en l'occurrence la partie narrative et la partie argumentative. Ces derniers ont été, au préalable, sollicités à préciser le type du texte. De ce fait, elle explique que c'est un texte narratif à visée argumentative contenant deux parties. En deuxième lieu, le groupe classe relève les caractéristiques de chaque partie du texte étudié à savoir les temps de conjugaison employés, les types de phrases présents dans le texte et la ponctuation. Nous avons remarqué que l'Ens3 demandait la justification de l'emploi de chaque caractéristique.

Postlecture

- **Synthèse et traces écrites**

Les élèves soutenus par l'Ens3 ont procédé, moyennant une série de questions, à la récapitulation des caractéristiques du texte étudié. Il nous a semblé que l'Ens3 poursuivait, au travers cette récapitulation, un double objectif : elle visait, d'une part, à évaluer les acquis des élèves et à voir, d'autre part, le degré de compréhension des contenus enseignés. Ens3 a porté ensuite au tableau les arguments des deux personnages lesquels avaient été précédemment relevés par les élèves.

En : A la fin qu'est-ce qu'on va dire sur ce type de texte ?

En et els : c'est un texte narratif argumentatif qui contient un dialogue

En : et ce dialogue contient ?

Els : des arguments et les indices de dialogues sont ?

Els : la ponctuation et les verbes de paroles.

En : qui sont conjugués au ?

Els : au passé.

En : parce que l'histoire est raconté au passé et le dialogue les verbes sont au futur parce que le personnage parle de son projet d'avenir.

Ens3 s'est intéressée aux points de langue, entre autres le passage du discours direct au discours indirect et la formation du plus que parfait. Elle a souligné, en clôture de la séance, que les points de langue susmentionnés feront l'objet d'un enseignement lors de leurs séances respectives.

4.4. Analyse des pratiques de l'Ens4

4.4.1. Présentation de la séance

Cette séance de compréhension de l'écrit fait partie du deuxième projet intitulé « Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, nous réalisons une pièce théâtrale ayant pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir » ». Cette activité est la troisième leçon de la séquence dont le titre est « justifier un choix ». Cette activité s'est faite en une heure. L'enseignante nous explique qu'il se focalise, lors de cette séance, sur le côté sémantique du texte. Elle déclare aborder les points de langue en dehors de la séance de la compréhension de l'écrit. Le texte choisi par l'enseignante a pour titre « Aller au bout de son rêve ». Ce texte, comme nous l'avons précisé dans l'analyse des pratiques de l'enseignant1 (Annexe 12), est de type narratif à visée argumentative. C'est un texte dans lequel une enseignante présente les raisons l'ayant poussée à choisir ce métier.

4.4.2. Analyse des objectifs

L'objectif de cette séance a été formulé par l'enseignante comme suit (Annexe 10) :

« l'élève sera capable de :

- Identifier la situation de communication du texte étudié.
- Repérer les arguments pour et les arguments contre.
- Construire le sens du texte. »

Ainsi, Ens4 assigne à la séance trois objectifs. Analysons-les un par un :

Le premier objectif fait référence à une tâche essentielle à l'accès au sens du texte, à savoir l'identification de la situation de communication. En effet, rappelons-le, un texte ne doit pas être étudié en étant dissocié de son contexte. Pour formuler ledit objectif, l'enseignant emploie le verbe d'action « identifier ». Attendu l'emploi de ce verbe, nous pouvons dire que cet objectif renvoie à un comportement observable et évaluable. Il se traduit par une tâche que l'élève devrait réaliser. Néanmoins, il est nécessaire de préciser que cette tâche n'est pas suffisante, à elle seule, à la construction du sens du texte.

Le deuxième objectif renvoie aussi à un comportement observable et évaluable. Car celui se manifeste par un relevé systématique des arguments avancés par chacun des protagonistes (identification de la thèse et de l'antithèse). L'objectif peut être considéré comme atteint dès lors que l'élève repère respectivement les passages contenant les arguments du narrateur, d'une part, et de son entourage, d'autre part.

Le troisième objectif n'est pas, quant à lui, précis ; il est fait usage, dans sa formulation, d'un verbe mentaliste, en l'occurrence « comprendre ». Un tel verbe ne désigne pas, en effet, une action clairement identifiable par les élèves. Cet objectif doit être suivi, pour savoir s'il a été atteint, d'explications ou d'indicateurs.

4.4.3. Déroulement de la leçon

Prélecture

- **Eveil de l'intérêt**

Durant cette étape, Ens4 a procédé à un rappel du projet et de la séquence. Elle s'est attardée sur l'explication des expressions « fléaux sociaux » et « justifier un choix ». Ens4 est passée, par la suite, à la présentation d'une situation problème de départ. Lors de cette situation, elle a demandé aux élèves d'aider un camarade cherchant à justifier son choix et ce moyennant l'exploitation du texte qui leur est proposé à l'étude dans la séance de compréhension de l'écrit. Il leur est, de plus, signifié qu'ils seront appelés à produire un texte partageant la même visée communicative que le texte qui leur est soumis à l'analyse. Lors des explications fournies par Ens4, nous avons noté que cette dernière s'était notablement polarisée sur le produit à réaliser, à savoir la production écrite et la pièce théâtrale mais sans pour autant préciser les outils à mettre en œuvre en vue de leur réalisation.

Analyse des éléments périphériques et formulation des hypothèses de sens

L'exploitation des éléments périphériques est entamée par la sollicitation des connaissances antérieures des élèves. Il leur est ainsi demandé de dire ce qu'ils doivent faire pour comprendre un texte. Les élèves désignent collégialement l'activité de lecture. Apportant davantage de précision à son questionnement, l'Ens4 interroge les apprenants sur quoi ils s'appuient, en amont de la lecture, pour saisir le sens global d'un texte. Ces derniers répondent en chœur les éléments périphériques. Cette réponse dénote une connaissance des éléments périphériques et la nécessité de leur exploitation en vue de se faire une idée globale mais temporaire du sens du texte.

Ens4 : Pour comprendre un texte que doit-on faire ?

Els : le lire

Ens4 : Mais avant de le lire j'utilise quoi pour avoir une idée ?

Els : les éléments périphériques

Que les apprenants sachent qu'il n'est pas nécessaire de lire tout le texte pour comprendre, - le recours au paratexte est susceptible de renseigner sur le thème général du texte-, ne constitue pas en lui-même un indice à même de nous affirmer que ces apprenants maîtrisent les stratégies qui ressortent de l'avant lecture. Deux conséquences sont dès lors à tirer :

- comme la compréhension de l'écrit est inscrite, dans les pratiques des enseignants, dans une approche globale, les élèves ont, avec le temps fini, par assimiler que la compréhension d'un texte s'entame toujours par l'analyse du paratexte ;
- l'enseignant (Ens4) a probablement initié les élèves aux stratégies de lecture-compréhension et plus spécialement, dans notre cas, à la prédiction.

Par la suite, les élèves identifient rapidement les éléments périphériques (titre, chapeau, nombre de paragraphes, source et illustration) tout en répondant aux questions de Ens4. Mais, ils éprouvent des difficultés à déterminer le nombre de paragraphe. Un apprenant apporte la réponse attendue et précise qu'il s'est appuyé sur les alinéas pour déterminer le nombre de paragraphe. Néanmoins, nous n'avons noté aucune explication ou remarque de l'enseignante. Ainsi, elle aurait pu saisir cette occasion et montrer aux élèves les moyens qui pourraient les aider à déterminer le nombre de paragraphe.

Ens4 : alors, quel est le titre ?
 Els : aller au bout de son rêve.
 Ens4 : faire tout pour réaliser son rêve. Qui peut reformuler ?
 Els : الإصرار على تحقيق الحلم
 Ens4 : quel est la source ?
 Els : d'après internet.
 Ens4 : combien de paragraphe ?
 El1 : 3paragraphe.
 El2 : 5 paragraphe.
 El3 : 4 paragraphe.
 Ens4 : pourquoi tu as dit 4 ?
 El3 : alinéa.
 Ens4 : ce texte est-il accompagné par une image ?
 Els : oui.
 Ens4 : que voyez-vous ?
 El4 : un tableau
 El5 : une enseignant.
 Ens4 : elle est où ? Elle fait quoi ?
 Els : dans la classe, explique.

Après l'identification des éléments du paratexte, Ens4 invite ses élèves à proposer des hypothèses de sens mais ces derniers ne participent pas. Ils n'ont pas pu formuler d'hypothèses. Seulement deux propositions sémantiquement similaires ont été proposées.

Ens4 : donc, à partir du titre, de l'image, le texte parle de quoi ?
 El4 : le rêve d'une enseignant

E15 : métier de son rêve
 Ens4 : les autres ? Quelles sont vos propositions ?

Ens4 n'a fourni aucune explication ou indication sur la manière de formuler ces hypothèses. Il est dès lors loisible d'affirmer qu'aucun enseignement des stratégies inhérentes à l'avant lecture n'a été donné ; les apprenants interviennent tel que nous l'avons précédemment expliqué, dans le cadre de l'approche globale des textes. Ladite approche procède, quant à la formulation des hypothèses de sens, des stratégies d'enseignement. Ens4 ne semble pas se soucier de la participation de l'ensemble des élèves du groupe classe ; l'interaction est réduite, avons-nous relevé, à un échange enseignant/enseignant (elle pose la question et c'est elle qui y répond) ou à un échange enseignant et un groupe très réduit d'élèves.

Lecture

- **Lecture silencieuse**

Ens4 demande à ses élèves de lire silencieusement le texte et ce pour vérifier les hypothèses préalablement émises. Elle n'ajoute aucune consigne à même de guider les apprenants dans leur lecture. Cela nous pousse à penser que l'Ens4 attend de ses élèves qu'ils lisent tout le texte et ce d'une manière linéaire. Il leur est accordé 10 minutes pour achever la tâche. La vérification des hypothèses est menée expéditivement.

... pour vérifier nos hypothèses, on va lire le texte une lecture silencieuse. Vous avez 10 minutes.
 Ens4 : revenons à nos hypothèses on va les confirmer ou les infirmer. Est-ce que le texte parle du rêve d'une enseignante ?
 Els : oui.
 Ens4 : donc, c'est confirmé et la deuxième ?
 Els : oui. Ens4 : c'est confirmé.

Cette étape n'offre à l'élève, de la manière qu'elle est abordée, aucune aide à même de l'orienter dans la construction du sens du texte.

- **Détermination de la situation de communication**

Après cette première lecture, l'Ens4 pose une série de questions visant à dégager les éléments constituant la situation de communication (qui ? à qui ? de quoi ? pourquoi ?). Cette étape, très importante, aide les apprenants dans l'appréhension du sens global du texte. Nonobstant, nous avons remarqué que peu d'élèves suivaient l'enchaînement des questions. La plupart n'ont pas essayé de répondre. Ils étaient, à notre avis, absents.

Ens4 : Qui parle dans le texte ?
 El6 : Annabelle.
 El4 : une jeune enseignant.
 Ens4 : elle parle à qui ? els : à nous. En : à nous les lecteurs.
 Ens4 : elle parle de quoi ? El7 : le métier de son rêve. El4 : son rêve d'être une enseignant.
 Ens4 : quel est le métier exercé par Annabelle ?
 Ens4 : enseignant.

- **Localisation de la thèse et de l'antithèse**

Par la suite, à travers une série de questions, Ens4 invite ses élèves à trouver les arguments en faveur du choix du personnage. Les questions posées ont laissé les élèves découvrir que les raisons présentées par ce personnage constituaient les arguments. Trois apprenants arrivent à trouver le passage à analyser. Les autres restent passifs.

Ens4 : quelles sont les raisons qui ont poussé Annabelle à choisir ce métier ?
 El7 : son rêve. Son choix.
 El4 : combattre la bêtise et l'ignorance.
 ...
 Ens4 : donc, Annabelle qu'est-ce qu'elle essaye de faire ?
 El4 : justifier son choix.
 Ens4 : les raisons qu'elle a données sont quoi ?
 El4 : des arguments.
 Ens4 : pourquoi on donne des arguments ?
 El5 : pour justifier
 El4 : pour convaincre.

Ensuite, Ens4 passe à la localisation de l'antithèse et des arguments avancés par les détracteurs d'Annabelle. Les apprenants ne répondent pas à la question. L'enseignant reformule ladite question en changeant le mot « entourage » par « famille et amis » mais sans résultats. Par conséquent, Ens4 indique le paragraphe dans lequel se trouvent les arguments. Un seul élève intervient en lisant le passage.

Ens4 : l'entourage d'Annabelle avait le même avis qu'elle ? les amis, la famille, est-ce qu'ils trouvaient que l'enseignement est un bon métier ? (pas de réponses) cherchez dans le texte.
 El4 : l'entourage est contre ce choix.
 Ens4 : donc, son entourage n'est pas d'accord qu'est-ce qu'ils ont dit ? Quelles sont les raisons ? La réponse est dans le premier paragraphe.

Aucune explication ou rétroaction n'a été faite par Ens4. En effet, nous ne pouvons pas dire qu'il y a eu enseignement des stratégies de lecture à partir du moment où cette dernière pose les questions et y répond par la suite. Seulement deux ou trois élèves arrivaient à suivre et à répondre. Le reste de la classe, assistant en spectateur, restait loin des sollicitations de l'Ens4.

Postlecture

Pour conclure, Ens4 résume les idées véhiculées par le texte puis note au tableau les arguments du personnage et de son entourage. Elle précise que les élèves peuvent prendre le texte comme modèle dans le but d'entamer la rédaction de leurs productions écrites. Cependant, elle ne fait travailler les élèves sur aucune tâche. Or, comme nous l'avons précisé dans notre chapitre « enseignement des stratégies de lecture », Ens4 aurait pu travailler sur les stratégies intervenant après la lecture, à savoir la schématisation du texte ou l'évaluation de la compréhension.

Conclusion

Il apparaît, à la lumière de notre analyse, que l'enseignement des stratégies de lecture peine à entrer dans les pratiques des enseignants. Nous avons ainsi relevé que les pratiques d'une seule enseignante, sur les quatre observées, cadraient avec l'enseignement stratégique et ses finalités. Il s'agit de l'Ens2 ; en effet cette dernière tend à travers ses pratiques non seulement à faire réfléchir ses élèves sur le texte, objet de la lecture, mais surtout à les faire réfléchir sur leur réflexion. Ens2 semble au fait de l'enseignement stratégique dont la réussite passe par l'implication active des élèves. Ces derniers sont, dans les pratiques de l'Ens2, actifs et particulièrement actifs dans leurs têtes : chaque réponse donnée est justifiée par le répondant, et si cette justification venait à faire défaut, celle-ci est soumise à la délibération du groupe-classe. Cette activité cognitive dépensée par les élèves est gage de la pérennité des apprentissages : comme ce sont les élèves eux-mêmes qui ont formulé les réponses et participaient, le cas échéant, à leur redressement, il ne fait aucune doute que les traces mémorielles, qui s'ensuivent d'une telle activité, seront fortes, durables et plus que tout transférables à d'autres contextes.

Pour ce qui est des trois autres enseignantes, leurs pratiques semblent pâtir de cette confusion entre stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage. Elles recourent toutes à l'approche globale, un recours sous-tendu, pensons-nous, par l'idée que cette dernière se répercuterait sur le développement des stratégies d'apprentissage de la lecture. Or nous avons montré, en référence à Blandine Rui, le caractère non fondé de cette idée et par contrecoup que l'approche globale ressortait des stratégies d'enseignement. Il est à signaler toutefois que nous avons relevé un enseignement des stratégies d'apprentissage dans les pratiques de ces enseignants ; celui-ci est plus prégnant dans les pratiques de l'Ens1 et l'Ens3

que celles de l'Ens4. Cet enseignement des stratégies d'apprentissage reste rudimentaire et touche spécialement les microprocessus. Nous avons en effet constaté que les trois enseignantes portaient, à des degrés divers, une attention particulière aux habiletés inhérentes aux microprocessus que sont : l'identification et la reconnaissance des mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection. Sans sous-estimer l'importance de ses stratégies dans la compréhension d'un texte, celles-ci n'ont qu'un effet limité : ces stratégies permettent principalement de comprendre l'information contenue dans une phrase. L'efficacité des stratégies associées aux processus de microprocessus est améliorée si celle-ci est jumelée aux stratégies facilitant une compréhension plus globale du texte, comme le recours aux processus d'intégration, qui permettent d'établir des liens entre les phrases.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif que nous nous sommes assignée à travers cette recherche était de déterminer les causes sous-jacentes aux difficultés rencontrées par les élèves de la quatrième année moyenne lors de l'étude de texte (lecture et compréhension). Si nous sommes venue à nous intéresser à la compréhension en lecture, rappelons-le, c'est parce que nous avons été interpellée, en tant que praticienne, par l'incapacité d'une grande partie des élèves des classes de 4^{ème} année moyenne à accéder au sens des textes. Ce non accès à la compréhension n'est pas sans influencer, comme il est rapporté par la recherche, sur les aspects affectifs de la lecture. Mais pas que sur les élèves. Sur l'enseignant aussi. Dans la mesure où celui-ci a géré des élèves qui font soit montre de peu d'entrain à s'engager dans la lecture, soit adoptent des comportements négatifs (faire semblant de lire, être dissipé, bavarder...etc.) qui cadrent, comme le soulignent Gambrell et Gillis, 2007, avec l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes.

La détermination des causes dont découlent les difficultés des élèves en rapport avec la compréhension en lecture nous a tout naturellement amenée à nous pencher sur l'enseignement de l'activité de compréhension de l'écrit au cycle moyen. Rendre compte des pratiques des enseignants mais aussi de celles des élèves était devenu dès lors un passage obligé. En accord avec notre question de recherche un corpus a été, dans ce sens, collecté : celui-ci était composé d'un test de fluidité (rapidité et exactitude), d'un test de compréhension et d'une observation des pratiques de classe. De la discussion des données recueillies et des conclusions tirées en lien avec chacune des hypothèses émises, il nous a été possible d'éclairer davantage notre question de recherche et de mieux comprendre ce faisant les difficultés auxquels s'achoppent les élèves de 4^{ème} année lors de la compréhension en lecture.

Concernant notre première hypothèse de recherche ; celle-ci a concerné, rappelons-le, le rendement en fluidité et notamment deux de ses habiletés que sont la vitesse et l'exactitude. Nous avons supposé à travers cette hypothèse que les élèves de 4^{ème} année moyenne mettaient trop de temps à déchiffrer le texte ce qui surchargeait la mémoire et empêchait de

la sorte la mise en œuvre des processus de compréhension. A la lumière des résultats enregistrés, nous avons ainsi relevé que 47 élèves sur les 54 de notre échantillon, soit 87%, se trouvaient dans l'incapacité de reconnaître instantanément les mots et tendaient par voie de conséquence, lors du déchiffrage, à recourir à la voie d'assemblage. La mobilisation de cette voie d'assemblage tend, dans le cas de ses élèves présentant une automatisation déficitaire des processus primaires de la lecture, à monopoliser les ressources attentionnelles : celles-ci sont essentiellement allouées, en effet, au décodage graphophonémique (correspondance entre les graphèmes et les phonèmes) en vue d'assembler les sous-unités (lettres) en un tout cohérent (un mot). L'allocation des ressources cognitives à l'identification incessante des mots, au fur et à la mesure de la lecture, est comme le notent Bentolila, Chevalier & Falcoz-Vigne (1991), coûteuse pour la mémoire de travail et, par le fait même, pour la compréhension.

L'accès à la compréhension est au prix, tel que proposé dans le modèle de l'automatisation de la lecture de LaBerge et Samuels (1974), d'une reconnaissance sans effort des mots. Or les 47 élèves susmentionnés présentaient une lecture difficile, celle-ci va de la lecture syllabique à la lecture hésitante-, dans laquelle les ressources attentionnelles sont en conséquence mises au service du déchiffrage et cela aux dépens de la compréhension. Le rendement en fluidité conditionne, pouvons-nous dire, le rendement en compréhension : une lecture automatisée prédispose l'élève à construire le sens du texte car les ressources attentionnelles, délestées de la charge de l'identification des mots, sont versées dans la compréhension. Nous appuyant sur ces résultats, il s'ensuit la confirmation de notre première hypothèse postulant que les élèves de 4^{ème} année moyenne mettent trop de temps à déchiffrer le texte ce qui surcharge la mémoire et empêche la mise en œuvre des processus de compréhension.

Consciente qu'un problème aussi complexe que celui des difficultés de compréhension en lecture ne pouvait trouver explication dans une seule cause, nous nous sommes dès lors orientée vers les stratégies de lecture. Il est de plus difficile de mettre les difficultés de compréhension en lecture sur le seul compte de la fluidité. Car il est possible qu'un élève lise fluidement un texte mais sans le comprendre pour autant. Paris (2005) note à ce propos qu'une faible compréhension est rattachée, à la fin du primaire, à manque de fluidité, mais une bonne compréhension ne l'est nécessairement pas à une bonne fluidité. Notre hypothèse afférente aux stratégies de lecture compréhension s'est pour, ce faire, ainsi formulée : « les

élèves se focalisent seulement sur la structure de surface et n'arrivent pas par conséquent à mettre en œuvre des processus de haut niveau.» Un test a été conçu dans le but de vérifier cette hypothèse : le questionnaire conçu dans ce sens ciblait non seulement les microprocessus mais également les processus d'intégration, les macroprocessus et les processus d'élaboration. Nous tendions par l'entremise de ce questionnaire à couvrir les trois niveaux de représentation : le *niveau de la représentation de surface* qui correspond à l'interprétation littérale du texte ; le *niveau de la base textuelle*, qui équivaut à l'interprétation inférentielle du texte, et le *niveau du modèle situationnel*, qui réfère à l'interprétation du texte opérée par le lecteur et découle de la combinaison des éléments de la base textuelle avec ceux, extraits des connaissances antérieures du lecteur

Il ressort de l'analyse des réponses apportées par les élèves de 4^{ème} année moyenne à ce test, que ces derniers éprouvent, de façon générale, de réelles difficultés à construire le sens des textes lus. Ces difficultés ressortent dans cette disparité qui caractérise les résultats enregistrés concurremment dans les questions relatives au niveau de surface et celles en rapport avec la base de texte et le modèle de situation. L'analyse des réponses révèle, en effet, un écart important entre les réussites aux questions supposant le recours à la structure de surface du texte et les questions nécessitant le recours aux processus de haut niveau (processus d'intégration, modèle de situation). Les rapports entre les propositions paraissent poser problème aux élèves lecteurs en difficulté. Ces rapports, qui ressortent du processus d'intégration, ont enregistré les plus faibles scores. Cette faiblesse dans les scores touche, à portion presque égale, aussi bien les rapports par connecteurs et référents (relations explicites) que les rapports par inférence (relations implicites). Les résultats relatifs aux difficultés des élèves, en lien avec le processus d'intégration, rejoignent certaines recherches faisant état de problèmes auxquels se confrontent les lecteurs en difficulté quant à l'identification et des inférences (Bos & Vaughn, 2006 ; Leclerc, 2001 ; Minskoff, 2005 ; Saint-Laurent, 2008) et des référents (Ehrlich, Rémond et Tardieu, 1993).

Les résultats afférents aux macroprocessus et au modèle de situation ne s'écartent pas de ceux enregistrés pour le processus d'intégration. Notons cependant que la question numéro 2 relevant des macroprocessus a recueilli de bons résultats ; soit 76% de réussite. Nous avons imputé cette réussite au fait que les élèves ont repris le titre du texte qui coïncidait quelque peu avec le thème traité par le texte. La compréhension globale (macroprocessus) est liée aux processus d'intégration : une identification défailante des référents ou des inférences

n'est pas sans se répercuter sur la compréhension globale du texte. La précarité de la globalisation, note Chauvau (2007), est attestée chez les faibles lecteurs.

Certaines difficultés de compréhension sont liées, nous semble-t-il, à l'incompréhension du vocabulaire. Nous avons, en effet, relevé des réponses qui sont sans lien avec les questions posées et, dans certains cas, des non réponses. Les réponses hors de propos comme l'absence de réponses ont été mises sur le compte du vocabulaire : les mots incompris étaient présents soit dans les questions, soit présents dans le texte lui-même. Le vocabulaire entretient, explique Jocelyne Giasson, une relation réciproque avec la compréhension de la lecture : un vocabulaire riche est gage d'une bonne compréhension alors qu'un vocabulaire limité entrave la compréhension en lecture. Qu'il s'agisse de questions portant sur le niveau de structure de surface ou sur la base de texte, les élèves observés cherchent toujours la réponse dans ce qui est textuellement écrit. Partant de ces résultats nous pouvons dire que notre deuxième hypothèse est partiellement confirmée, puisque, les difficultés ne concernent pas exclusivement les processus de haut niveau mais affectent également le niveau de surface.

Face à ces résultats, une observation des pratiques de classes s'est imposée. Une imposition sous-tendue par la volonté de rendre compte de(s) méthode(s) adoptées par les enseignants lors de la séance de compréhension de l'écrit. Nous nous sommes fixée par l'entremise de cette observation de voir s'il y avait un enseignement des stratégies de lecture et si celui-ci avait lieu de quelle manière il se faisait.

Dans le but de vérifier notre troisième hypothèse à savoir qu'« il n'y a pas d'enseignement des stratégies de lecture : la séance de compréhension de l'écrit s'apparente à une lecture-évaluation durant laquelle l'enseignant pose des questions pour contrôler la compréhension de ces élèves. », nous avons observé les pratiques de classe relatives à la compréhension de l'écrit.

L'observation des pratiques de classe a révélé que les enseignantes observées adoptaient toutes dans l'abord de la compréhension en lecture l'approche globale proposée par Sophie Moirand. L'approche globale est déroulée identiquement avec toutefois des différences en ce qui concerne le questionnement. Sur ces quatre enseignantes, trois semblent, d'une part, ne pas distinguer entre stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage et croire, d'autre part, que le recours à l'approche globale suffit à développer chez les élèves les

stratégies de lecture en compréhension. Le questionnement proposé par les trois enseignantes est axé essentiellement sur la structure de surface (ce qui est littéralement écrit) et orienté de plus sur les microprocessus. Un tel questionnement n'est pas pour favoriser l'accès des élèves au sens du texte. Ce questionnement est même doublement préjudiciable : il entretient, d'une part, l'idée, aujourd'hui battue en brèche avec l'essor de la grammaire du texte, que le sens du texte se situe au niveau de la phrase et tend, d'autre part, à s'intéresser exclusivement aux habiletés primaires (reconnaissance des mots, la lecture par groupes et la microsélection) qui sont certes indispensables à la lecture en compréhension mais demeurent insuffisantes pour prédisposer les élèves à la construction du sens. La lecture en compréhension gagne en efficacité si les stratégies ne sont pas sollicitées isolément mais combinées. Les pratiques des trois enseignantes versent enfin dans une pédagogie de la transmission laquelle relègue les élèves dans la situation de récepteur passif et donc ne les engage dans la construction des stratégies.

Une seule enseignante sur les quatre observées proposait un enseignement des stratégies de lecture en compréhension. Cette enseignante se dépensait, en effet, à rendre les élèves actifs et particulièrement actifs dans leurs têtes. A chaque réponse donnée, l'enseignante insistait auprès des élèves pour qu'ils explicitent le cheminement emprunté lors de la construction des réponses. L'intérêt de cette enseignante était davantage porté sur les processus mentaux que sur les produits et ce même si ces derniers étaient corrects. L'enseignante ciblait de plus, moyennant le questionnement, non seulement la structure de surface mais également la base de texte et le modèle de situation. Le travail sur les connecteurs, les référents et les inférences était présent ; une présence résultant de la présence donnée par l'enseignante, dans ses pratiques, à une grammaire de texte. Il est à signaler que les stratégies, sur lesquelles ont été orientés les élèves et amenés à utiliser, n'ont pas été nommées par l'enseignante : cet enseignement est implicite. A vu de ces résultats, nous ne pouvons que partiellement confirmer notre troisième hypothèse.

Pour résumer ce que nous avons exposé, nous pouvons retenir les points suivants :

- La lecture des élèves de quatrième année moyenne n'est pas fluide : la majorité des élèves peinent à lire aisément et rapidement les textes. Leur lecture est caractérisée par plusieurs pauses et hésitations ainsi que beaucoup d'erreurs. Le taux des mots correctement lus est considérablement inférieur au taux des mots lus.

- Les élèves de quatrième année moyenne se focalisent sur ce qui est apparent dans le texte. Ils répondent, le plus souvent, par des phrases tirées du texte. Ces élèves éprouvent des difficultés pour répondre aux questions qui nécessitent un recours aux connaissances antérieures et n'utilisent que rarement des inférences.
- Il n'y a pas un enseignement proprement dit des stratégies de lecture pendant l'activité de compréhension de l'écrit. En effet, après l'analyse des pratiques de classe, nous avons relevé que pendant les trois moments de l'activité, à savoir avant, pendant et après la lecture, les enseignantes n'apprenaient pas aux élèves à mobiliser des stratégies de lecture pour favoriser la compréhension des textes : cet enseignement ne s'étale pas sur les trois moments susmentionnés et n'est pas diversifié. En effet, Nous n'avons remarqué, lors de notre observation, que l'enseignement d'une voire de deux stratégies à de court instant de la séance. De plus, cet enseignement met les élèves dans un état de passivité. Ces derniers ne sont pas appelés à effectuer des tâches leur permettant de recourir à des stratégies déterminées pour arriver à un objectif bien précis.

Perspective de recherche

Cette recherche s'est intéressée aux difficultés de lecture en compréhension. Cette dernière s'est attachée à déterminer les causes à l'origine de ces difficultés. Il s'est avéré, à la suite de nos investigations, que ces difficultés étaient en grande partie liées aux pratiques des enseignants et qu'il était conséquemment possible de les pallier à condition que ces pratiques soient inclinées dans le sens d'un enseignement stratégique de la lecture en compréhension. Amener les enseignants à adopter un enseignement stratégique passe par la formation. Il est vrai que le Ministère de l'Education Nationale s'est beaucoup investi dans la formation des enseignants et notamment la formation continue. Mais cet investissement n'a pas suscité, au vu des pratiques des enseignants, les changements escomptés. Aussi envisageons-nous de nous pencher, dans une recherche ultérieure, sur cette formation et ce dans le but de voir pour quoi les changements attendus dans les pratiques enseignantes en rapport avec la compréhension en lecture n'ont pas eu lieu.

Nous avons découvert, suite à la consultation de différents documents en lien avec la compréhension en lecture, l'approche équilibrée. Une approche à laquelle il est prêté de par son caractère intégrateur-, elle combine des activités centrées sur le sens de la lecture et des

approches sur le code, la capacité de pallier les difficultés de lecture en compréhension. L'approche équilibrée est, en effet, considérée par le *National Reading Panel* (2000) non pas comme une approche parmi tant d'autres mais comme l'approche la plus prometteuse pour améliorer les compétences en lecture des lecteurs en grande difficulté. Interpellée par cette approche et ses gains de rendement en lecture des lecteurs en grande difficulté, nous comptons lui dédier une partie de nos recherches en vue de l'implanter dans nos classes et mesurer ses retombées sur les élèves et particulièrement les plus faibles d'entre eux.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles

- Adam, J. (1990), *Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Luxembourg, Mardaga.
- Adams, George et al. (2001), *Lisons futé : stratégies de lecture*, collections Stratégies, Duculot.
- Atlan, J. (2000), « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE ». *Alsic*, Vol. 3, numéro 1, juin 2000 pp. 109 - 123.
- Bianco, Maryse (2008). « Apprendre à comprendre l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques », dans GAONAC'H, Daniel et Michel FAYOL (dir.) (2008). *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette Éducation, p. 156-181.
- Bianco, Maryse, Du langage oral à la compréhension de l'écrit, PUG 2015
- Bissonnette Steve, Richard Mario, Gauthier Clermont. Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés .In: *Revue française de pédagogie*, volume 150, 2005. pp. 87-141.
- Blanc, Nathalie et Denis Brouillet (2003). *Mémoire et compréhension. Lire pour comprendre*, France, In Press, 190 p.
- Blanc, N. & Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte, l'évaluation des processus cognitifs*, Paris, Editions in press.
- Cèbe, Sylvie, Roland Goigoux, Serge Thomazet. Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Lire écrire, un plaisir retrouvé, MEN-DESCO, 2004
- Charmeux, Eveline (1985). *Savoir lire au collège : contre l'échec scolaire, poursuivre... et rattraper les premiers apprentissages*, Paris, Conception Édition Diffusion Infor-mation Communication, 159 p.
- Cicurel Francine (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette.
- Cornaire, Claudette (1991). « Habilités et stratégies du bon lecteur », dans Cornaire, Claudette. *Le point sur la lecture en didactique*, Anjou (Québec), Centre éducatif et culturel, 127 p.
- Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International.
- FAYOL, Michel et Jean-Marc MONTEIL (1994). « Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies », dans *Revue Française de pédagogie*, no 106, p. 91-110.
- Fayol, (2003), « lecture et compréhension : évaluation, difficultés et interventions », Conférence de Consensus ; Paris 4-5 Décembre 2003.
- Fayol, Michel et Daniel Gaonac'h (2008). « La compréhension : une approche de psychologie cognitive », dans Gaonac'h, Daniel et Michel Fayol (dir.) (2008). *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette Éducation, p. 5-73.
- Foucambert, J. (1983), 80%,20%, Association française pour la lecture, Les actes de lecture n°4
- Giasson, Jocelyne et coll. (1985). « Le lecteur précoce au Québec : caractéristiques individuelles et familiales », *Revue internationale de psychologie appliquée*, vol. 34-4, p. 455-476

- Giasson, Jocelyn, La compréhension en lecture, collection pratiques pédagogiques, De Boeck
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2 éd.). Bouchet Québec:Gaëtan Morin Éditeur
- Goigoux, R. (2003), « Quelques points de repère pour une didactique de la compréhension », *Langage & pratiques*, 31, 51-60.
- Goigoux, Roland (2008). « Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation », dans GAONAC'H, Daniel et Michel FAYOL (dir.). *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette Éducation, p. 192-200.
- Holec et al., (1997), *Stratégies dans l'apprentissage de l'usage des langues vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Guide Pédagogique (2008), *Stratégies en lecture et en écriture : Maternelle à la 12e année*, Canada, Chenelière éducation
- Lehmann, D et S. Moirand (1980). « Une approche communicative de la lecture » dans *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, no 153, p. 72-79.
- Lété, Bernard (1996). « La remédiation des difficultés de lecture par la rétroaction verbale sur ordinateur : bilan des recherches », dans GRÉGOIRE, J. (Éd.), *Évaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 134-155
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*, CLÉ international, Paris, 175 p.
- Ouzoulias, A. (1996). *L'apprenti lecteur en difficulté*. Paris : Retz.
- Robert, Jean-Pierre: (2007) *Dictionnaire pratique de didactique du Fle*. 2e édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris: Ophrys
- Rogovas-Chauveau, É. (1993). Le dialogue métacognitif et le savoir-lire. Dans G.Chauveau, M. Rémond & É. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti-lecteur. L'entrée dans le système écrit*. (p. 161-173). Paris : INRP et l'Harmattan.
- Rui, Blandine (2000). « Exploration de la notion de "stratégie de lecture" en français langues étrangère et maternelle », dans *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], mis en ligne le 14 décembre 2005, [<http://aile.revues.org/387>], consulté le 16 février 2021
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T.Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 304-317). Sherbrooke: Éditions du C.R.P.
- Tardif, J. (1994), « L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance », in *Évaluer le savoir-lire*, Québec, Les Editions logiques.
- Tardif, J. & Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive* (2e éd.). Montréal : Les Éditions LOGIQUES
- Van Grunderbeeck, Nicole (1994). *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*, (s. l.), Gaëtan Morin, 159 p.
- Van Grunderbeeck, N. (1997). De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention. A CELF, *Les difficultés d'apprentissage*, XXV(2), 1-10.
- Wolfs JL. (2009), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : Du secondaire à l'université. Recherche, théorie, application*, 2ème éd, Paris, De Boeck.

Thèses et mémoires :

- Ait Djida Mohand Amokrane (2013), *Le Discours Argumentatif Écrit Au Collège Algérien-Compréhension Et Production* - Mémoire de doctorat, Université Saad Dahlab. Blida
- Giselle Boisvert (2018), *Histoire de l'enseignement de la lecture débutante au 20^e siècle : à la recherche de l'équilibre-* mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation.

Sitographie :

- Bégin, C. (2008), « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, p. 47-67. Disponible sur <http://id.erudit.org/iderudit/018989ar>
- Cèbe, S et al. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Disponible sur http://ia89.ac-dijon.fr/docs/mdl/Enseigner_la_comprehension_apports.pdf
- Enseigner la compréhension (2012 - 2013), cycle2 – cycle 3. Disponible sur http://ia89.ac-dijon.fr/docs/mdl/Enseigner_la_comprehension_apports.pdf
- Giasson, J.«Les stratégies de lecture». Disponible sur <http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>

ANNEXES

Annexe 1 : Test de fluidité

Imaginez-vous un monde sans animaux!

L'homme a toujours eu besoin des animaux car ces êtres vivants contribuent à son bien-être (nourriture, habillement, compagnie, plaisir...). Néanmoins, faisant preuve d'irresponsabilité et d'inconscience, l'homme a provoqué la disparition d'un nombre incalculable de bêtes.

En premier lieu, la chasse illégale constitue un immense danger pour certaines espèces comme le renard, le léopard, l'ours pour leur fourrure, le crocodile et le serpent pour leur peau, l'éléphant pour son ivoire.....

En second lieu, certains animaux sont victimes des recherches scientifiques dans les laboratoires. En effet, ils permettent aux chercheurs de réaliser des expériences médicales : tester de nouvelles molécules pour la création de nouveaux médicaments.

Enfin, il y a la surpêche : elle consiste à trop pêcher par rapport aux réserves de poissons si bien que la reproduction des espèces marines est mise en danger. Par exemple, la baleine et le thon rouge sont surexploités à 90%. En 2048, les océans seront vides dans le cas où cela continue.

En conclusion, l'Homme, égoïste, refuse de partager la planète terre avec d'autres êtres vivants comme les animaux. Cependant, il oublie qu'en se l'appropriant, il risque de s'éteindre à son tour : **"Quand on aura abattu le dernier arbre, quand on aura empoisonné la dernière rivière, quand on aura pêché le dernier poisson, alors on saura que l'argent ne se mange pas."** (Paroles de Geronimo).

Encyclopédie BRIO

Imaginez-vous un monde sans animaux!

6

L'homme a toujours eu besoin des animaux car ces êtres vivants contribuent à son bien-être (nourriture, habillement, compagnie, plaisir...). Néanmoins, faisant preuve d'irresponsabilité et d'inconscience, l'homme a provoqué la disparition d'un nombre incalculable de bêtes.

15

9

11

En premier lieu, la chasse illégale constitue un immense danger pour certaines espèces comme le renard, le léopard, l'ours pour leur fourrure, le crocodile et le serpent pour leur peau, l'éléphant pour son ivoire....

15

17

2

En second lieu, certains animaux sont victimes des recherches scientifiques dans les laboratoires. En effet, ils permettent aux chercheurs de réaliser des expériences médicales : tester de nouvelles molécules pour la création de nouveaux médicaments.

13

14

7

Enfin, il y a la surpêche : elle consiste à trop pêcher par rapport aux réserves de poissons si bien que la reproduction des espèces marines est mise en danger. Par exemple, la baleine et le thon rouge sont surexploités à 90%. En 2048, les océans seront vides dans le cas où cela continue.

19

17

17

En conclusion, l'Homme égoïste, refuse de partager la planète terre avec d'autres êtres vivants comme les animaux. Cependant, il oublie qu'en se l'appropriant, il risque de s'éteindre à son tour. "Quand on aura abattu le dernier arbre, quand on aura empoisonné la dernière rivière, quand on aura pêché le dernier poisson, alors on saura que l'argent ne se mange pas." (Paroles de Geronimo).

14

15

15

16

Imaginez-vous un monde sans animaux!

	6
L'homme a toujours eu besoin des animaux car ces êtres vivants contribuent à son bien-être (nourriture, habillement, compagnie, plaisir...). Néanmoins, faisant preuve d'irresponsabilité et d'inconscience, l'homme a provoqué la disparition d'un nombre incalculable de bêtes.	15 9 11
En premier lieu, la chasse illégale constitue un immense danger pour certaines espèces comme le renard, le léopard, l'ours pour leur fourrure, le crocodile et le serpent pour leur peau, l'éléphant pour son ivoire,....	15 16 2
En second lieu, certains animaux sont victimes des recherches scientifiques dans les laboratoires. En effet, ils permettent aux chercheurs de réaliser des expériences médicales tester de nouvelles molécules pour la création de nouveaux médicaments.	13 14 7
Enfin, il y a la surpêche : elle consiste à trop pêcher par rapport aux réserves de poissons si bien que la reproduction des espèces marines est mise en danger. Par exemple, la baleine et le thon rouge sont surexploités à 90%. En 2046, les océans seront vides dans le cas où cela continue.	19 17 17
En conclusion, l'Homme égoïste, refuse de partager la planète terre avec d'autres êtres vivants comme les animaux. Cependant, il oublie qu'en se l'appropriant, il risque de s'éteindre à son tour : "Quand on aura abattu le dernier arbre, quand on aura empoisonné la dernière rivière, quand on aura pêché le dernier poisson, alors on saura que l'argent ne se mange pas." (Paroles de Geronimo).	14 15 15 16

006

Imaginez-vous un monde sans animaux!

6

L'homme a toujours eu besoin des animaux car ces êtres vivants contribuent à son bien-être (nourriture, habillement, compagnie, plaisir...). Néanmoins, faisant preuve d'irresponsabilité et d'inconscience, l'homme a provoqué la disparition d'un nombre incalculable de bêtes.

15
9
11

En premier lieu, la chasse illégale constitue un immense danger pour certaines espèces comme le renard, le léopard, l'ours pour leur fourrure, le crocodile et le serpent pour leur peau, l'éléphant pour son ivoire....

15
16
2

En second lieu, certains animaux sont victimes des recherches scientifiques dans les laboratoires. En effet, ils permettent aux chercheurs de réaliser des expériences médicales : tester de nouvelles molécules pour la création de nouveaux médicaments.

13
14
7

Enfin, il y a la surpêche : elle consiste à trop pêcher par rapport aux réserves de poissons si bien que la reproduction des espèces marines est mise en danger. Par exemple, la baleine et le thon rouge sont surexploités à 90%. En 2048, les océans seront vides dans le cas où cela continue.

19
17
17

En conclusion, l'Homme égoïste, refuse de partager la planète terre avec d'autres êtres vivants comme les animaux. Cependant, il oublie qu'en se l'appropriant, il risque de s'éteindre à son tour : "Quand on aura abattu le dernier arbre, quand on aura empoisonné la dernière rivière, quand on aura pêché le dernier poisson, alors on saura que l'argent ne se mange pas." (Paroles de Geronimo).

14
15
15
16

018

Imaginez-vous un monde sans animaux!

6

L'homme a toujours eu besoin des animaux car ces êtres vivants contribuent à son bien-être (nourriture, habillement, compagnie, plaisir...). Néanmoins, faisant preuve d'irresponsabilité et d'inconscience, l'homme a provoqué la disparition d'un nombre incalculable de bêtes.

15

9

11

En premier lieu, la chasse illégale constitue un immense danger pour certaines espèces comme le renard, le léopard, l'ours pour leur fourrure, le crocodile et le serpent pour leur peau, l'éléphant pour son ivoire....

15

16

2

En second lieu, certains animaux sont victimes des recherches scientifiques dans les laboratoires. En effet, ils permettent aux chercheurs de réaliser des expériences médicales : tester de nouvelles molécules pour la création de nouveaux médicaments.

13

14

7

Enfin, il y a la surpêche : elle consiste à trop pêcher par rapport aux réserves de poissons si bien que la reproduction des espèces marines est mise en danger. Par exemple, la baleine et le thon rouge sont surexploités à 90%. En 2048, les océans seront vides dans le cas où cela continue.

19

17

17

En conclusion, l'Homme égoïste, refuse de partager la planète terre avec d'autres êtres vivants comme les animaux. Cependant, il oublie qu'en se l'appropriant, il risque de s'éteindre à son tour : "Quand on aura abattu le dernier arbre, quand on aura empoisonné la dernière rivière, quand on aura pêché le dernier poisson, alors on saura que l'argent ne se mange pas." (Paroles de Geronimo).

14

15

15

16

Imaginez-vous un monde sans animaux!

6

L'homme a toujours eu besoin des animaux car ces êtres vivants contribuent à son bien-être (nourriture, habillement, compagnie, plaisir...). Néanmoins, faisant preuve d'irresponsabilité et d'inconscience, l'homme a provoqué la disparition d'un nombre incalculable de bêtes.

15

9

11

En premier lieu, la chasse illégale constitue un immense danger pour certaines espèces comme le renard, le léopard, l'ours pour leur fourrure, le crocodile et le serpent pour leur peau, l'éléphant pour son ivoire.....

15

16

2

En second lieu, certains animaux sont victimes des recherches scientifiques dans les laboratoires. En effet, ils permettent aux chercheurs de réaliser des expériences médicales : tester de nouvelles molécules pour la création de nouveaux médicaments.

13

14

7

Enfin, il y a la surpêche : elle consiste à trop pêcher par rapport aux réserves de poissons si bien que la reproduction des espèces marines est mise en danger. Par exemple, la baleine et le thon rouge sont surexploités à 90%. En 2048, les océans seront vides dans le cas où cela continue.

19

17

17

En conclusion, l'Homme, égoïste, refuse de partager la planète terre avec d'autres êtres vivants comme les animaux. Cependant, il oublie qu'en se l'appropriant, il risque de s'éteindre à son tour : "Quand on aura abattu le dernier arbre, quand on aura empoisonné la dernière rivière, quand on aura pêché le dernier poisson, alors on saura que l'argent ne se mange pas." (Paroles de Geronimo).

14

15

15

16

Imaginez-vous un monde sans animaux!	6
L'homme a toujours eu besoin des animaux car ces êtres vivants contribuent à son bien-être (nourriture, habillement, compagnie, plaisir...). Néanmoins, faisant preuve d'irresponsabilité et d'inconscience, l'homme a provoqué la disparition d'un nombre incalculable de bêtes.	15 9 11
En premier lieu, la chasse illégale constitue un immense danger pour certaines espèces comme le renard, le léopard, l'ours pour leur fourrure, le crocodile et le serpent pour leur peau, l'éléphant pour son ivoire,....	15 16 2
En second lieu, certains animaux sont victimes des recherches scientifiques dans les laboratoires. En effet, ils permettent aux chercheurs de réaliser des expériences médicales : tester de nouvelles molécules pour la création de nouveaux médicaments.	13 14 7
Enfin, il y a la surpêche : elle consiste à trop pêcher par rapport aux réserves de poissons si bien que la reproduction des espèces marines est mise en danger. Par exemple, la baleine et le thon rouge sont surexploités à 90%. En 2046, les océans seront vides dans le cas où cela continue.	19 17 17
En conclusion, l'Homme, égoïste, refuse de partager la planète terre avec d'autres êtres vivants comme les animaux. Cependant, il oublie qu'en se l'appropriant, il risque de s'éteindre à son tour : "Quand on aura abattu le dernier arbre, quand on aura empoisonné la dernière rivière, quand on aura pêché le dernier poisson, alors on saura que l'argent ne se mange pas." (Paroles de Geronimo).	14 15 15 16

Imaginez-vous un monde sans animaux!

6

L'homme a toujours eu besoin des animaux car ces êtres vivants contribuent à son bien-être (nourriture, habillement, compagnie, plaisir...). Néanmoins, faisant preuve d'irresponsabilité et d'inconscience, l'homme a provoqué la disparition d'un nombre incalculable de bêtes.

15

9

11

En premier lieu, la chasse illégale constitue un immense danger pour certaines espèces comme le renard, le léopard, l'ours pour leur fourrure, le crocodile et le serpent pour leur peau, l'éléphant pour son ivoire.....

15

16

2

En second lieu, certains animaux sont victimes des recherches scientifiques dans les laboratoires. En effet, ils permettent aux chercheurs de réaliser des expériences médicales, tester de nouvelles molécules pour la création de nouveaux médicaments.

13

14

7

Enfin, il y a la surpêche : elle consiste à trop pêcher par rapport aux réserves de poissons si bien que la reproduction des espèces marines est mise en danger. Par exemple, la baleine et le thon rouge sont surexploités à 90%. En 2048, les océans seront vides dans le cas où cela continue.

19

17

17

En conclusion, l'Homme égoïste, refuse de partager la planète terre avec d'autres êtres vivants comme les animaux. Cependant, il oublie qu'en se l'appropriant, il risque de s'éteindre à son tour : "Quand on aura abattu le dernier arbre, quand on aura empoisonné la dernière rivière, quand on aura pêché le dernier poisson, alors on saura que l'argent ne se mange pas." (Paroles de Geronimo).

14

15

15

16

045

Imaginez-vous un monde sans animaux!

6

L'homme a toujours eu besoin des animaux car ces êtres vivants contribuent à son bien-être (nourriture, habillement, compagnie, plaisir...). Néanmoins, faisant preuve d'irresponsabilité et d'inconscience, l'homme a provoqué la disparition d'un nombre incalculable de bêtes.

15

9

11

En premier lieu, la chasse illégale constitue un immense danger pour certaines espèces comme le renard, le léopard, l'ours pour leur fourrure, le crocodile et le serpent pour leur peau, l'éléphant pour son ivoire...

15

16

2

En second lieu, certains animaux sont victimes des recherches scientifiques dans les laboratoires. En effet, ils permettent aux chercheurs de réaliser des expériences médicales : tester de nouvelles molécules pour la création de nouveaux médicaments.

13

14

7

Enfin, il y a la surpêche : elle consiste à trop pêcher par rapport aux réserves de poissons si bien que la reproduction des espèces marines est mise en danger. Par exemple, la baleine et le thon rouge sont surexploités à 90%. En 2046, les océans seront vides dans le cas où cela continue.

19

17

17

En conclusion, l'Homme égoïste, refuse de partager la planète terre avec d'autres êtres vivants comme les animaux. Cependant, il oublie qu'en se l'appropriant, il risque de s'éteindre à son tour : **"Quand on aura abattu le dernier arbre, quand on aura empoisonné la dernière rivière, quand on aura pêché le dernier poisson, alors on saura que l'argent ne se mange pas."** (Paroles de Geronimo).

14

15

15

16

16

Imaginez-vous un monde sans animaux! 6

L'homme a toujours eu besoin des animaux car ces êtres vivants contribuent à son bien-être (nourriture, habillement, compagnie, plaisir...). Néanmoins, faisant preuve d'irresponsabilité et d'inconscience, l'homme a provoqué la disparition d'un nombre incalculable de bêtes. 15
9
11

En premier lieu, la chasse illégale constitue un immense danger pour certaines espèces comme le renard, le léopard, l'ours pour leur fourrure, le crocodile et le serpent pour leur peau, l'éléphant pour son ivoire... 15
16
2

En second lieu, certains animaux sont victimes des recherches scientifiques dans les laboratoires. En effet, ils permettent aux chercheurs de réaliser des expériences médicales : tester de nouvelles molécules pour la création de nouveaux médicaments. 13
14
7

Enfin, il y a la surpêche : elle consiste à trop pêcher par rapport aux réserves de poissons si bien que la reproduction des espèces marines est mise en danger. Par exemple, la baleine et le thon rouge sont surexploités à 90%. En 2048, les océans seront vides dans le cas où cela continue. 19
17
17

En conclusion, l'Homme égoïste, refuse de partager la planète terre avec d'autres êtres vivants comme les animaux. Cependant, il oublie qu'en se l'appropriant, il risque de s'éteindre à son tour. **"Quand on aura abattu le dernier arbre, quand on aura empoisonné la dernière rivière, quand on aura pêché le dernier poisson, alors on saura que l'argent ne se mange pas."** (Paroles de Geronimo). 14
15
15
16

Annexe 2 : Test de compréhension

Texte:

L'homme et la nature.

En Sibérie, il y a des peuples qui vivent en harmonie avec la nature. Ces hommes ont su conserver les valeurs des anciens que nous avons abandonnées. A savoir le respect et la connaissance, en ignorant le gaspillage et la destruction.

Ainsi ces hommes qui vivent avec la nature, entretiennent avec elle une véritable histoire d'amour. Impensable donc l'idée même de gaspiller et d'appauvrir ces territoires. C'est ainsi que se fonde toute leur éducation, leur mode de vie, leur culture et leur équilibre.

Les peuples du Nord ont de nombreuses choses à nous apprendre, un mode de vie exemplaire, axé sur la volonté. Ils sont pleinement conscients de leur responsabilité face au milieu naturel. Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister.

Leur mode de vie s'établit sur ce que leur territoire peut durablement leur donner. Ils montrent ainsi l'exemple à nos pays pollueurs, gaspilleurs de ressources naturelles qui mettent en péril les générations à venir en satisfaisant des besoins de plus en plus grands et souvent artificiels.

Peut-on indéfiniment prélever des ressources en quantité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée ? La réponse paraît banale et pourtant les pays riches continuent leur marche égoïste sans se soucier de cette évidence.

D'après Nicolas Vanier "Le rêve utile"

1. Quel est le type de ce texte ?

.....

Quel est le thème traité dans ce texte ?

.....

2. Ces hommes conservent les valeurs des anciens.

Le mot souligné veut dire : gardent oublie

3. Quelles sont les valeurs évoquées dans le premier paragraphe ?

.....

4. A qui renvoient les pronoms soulignés dans ce texte.

Que :

Elle :

Qui :

5. Quel est le rapport exprimé dans les deux phrases ci-dessous :

« Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister. »

« Peut-on indéfiniment prélever des ressources en quantité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée ? »

6. Les peuples du Nord ont de nombreuses choses à nous apprendre.

Que veut dire l'auteur par « les peuples du Nord » :

.....

7. Qui sont les pays pollueurs évoqué dans le texte ?

.....

8. Pour que l'espèce humaine continue d'exister, quel comportement devons nous rapidement intégrer ?

.....

9. Donne les ressources naturelles surexploitées par les pays pollueurs ?

.....

10. D'après vous, que devons nous faire pour protéger la planète ?

.....

.....

Annexe 3 : Réponses au test de compréhension

01

Texte:

L'homme et la nature.

En Sibérie, il y a des peuples qui vivent en harmonie avec la nature. Ces hommes ont su conserver les valeurs des anciens que nous avons abandonnées. A savoir le respect et la connaissance, en ignorant le gaspillage et la destruction.

Ainsi ces hommes qui vivent avec la nature, entretiennent avec elle une véritable histoire d'amour. Impensable donc l'idée même de gaspiller et d'appauvrir ces territoires. C'est ainsi que se fonde toute leur éducation, leur mode de vie, leur culture et leur équilibre.

Les peuples du Nord ont de nombreuses choses à nous apprendre, un mode de vie exemplaire, axé sur la volonté. Ils sont pleinement conscients de leur responsabilité face au milieu naturel. Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister.

Leur mode de vie s'établit sur ce que leur territoire peut durablement leur donner. Ils montrent ainsi l'exemple à nos pays pollueurs, gaspilleurs de ressources naturelles qui mettent en péril les générations à venir en satisfaisant des besoins de plus en plus grands et souvent artificiels.

Peut-on indéfiniment prélever des ressources en quantité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée ? La réponse paraît banale et pourtant les pays riches continuent leur marche égoïste sans se soucier de cette évidence.

D'après Nicolas Vanier "Le rêve utile"

1. Quel est le type de ce texte ?
..... argumentatif
2. Quel est le thème traité dans ce texte ?
..... l'homme et la nature
3. Ces hommes conservent les valeurs des anciens.
Le mot souligné veut dire : gardent oublie
4. Quelles sont les valeurs évoquées dans le premier paragraphe ?
.....
5. A qui renvoient les pronoms soulignés dans ce texte.
Que : les valeurs
Elle : elle entretient une véritable
Qui : naturelles
6. Quel est le rapport exprimé dans les deux phrases ci-dessous : la conclusion
« Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister. » la conclusion
« Peut-on indéfiniment prélever des ressources en quantité toujours plus grandes alors que celles-ci »

9. Pour que l'espèce humaine continue d'exister, quel comportement devons nous rapidement adopter ?

Il faut préserver la nature

10. Donne les ressources naturelles surexploitées par les pays pollueurs ?

.....

11. D'après vous, que devons nous faire pour protéger la planète ?

.....

.....

12 - 5

95

Texte:

L'homme et la nature.

En Sibérie, il y a des peuples qui vivent en harmonie avec la nature. Ces hommes ont su conserver les valeurs des anciens que nous avons abandonnées. A savoir le respect et la connaissance, en ignorant le gaspillage et la destruction.

Ainsi ces hommes qui vivent avec la nature, entretiennent avec elle une véritable histoire d'amour. Impensable donc l'idée même de gaspiller et d'appauvrir ces territoires. C'est ainsi que se fonde toute leur éducation, leur mode de vie, leur culture et leur équilibre.

Les peuples du Nord ont de nombreuses choses à nous apprendre, un mode de vie exemplaire, axé sur la volonté. Ils sont pleinement conscients de leur responsabilité face au milieu naturel. Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister.

Leur mode de vie s'établit sur ce que leur territoire peut durablement leur donner. Ils montrent ainsi l'exemple à nos pays pollueurs, gaspilleurs de ressources naturelles qui mettent en péril les générations à venir en satisfaisant des besoins de plus en plus grands et souvent artificiels.

Peut-on indéfiniment prélever des ressources en quantité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée ? La réponse paraît banale et pourtant les pays riches continuent leur marche égoïste sans se soucier de cette évidence.

D'après Nicolas Vanier "Le rêve utile"

1. Quel est le type de ce texte ?
..... maritatif
2. Quel est le thème traité dans ce texte ?
..... l'homme et la nature
3. Ces hommes conservent les valeurs des anciens.
Le mot souligné veut dire : gardent oublie
4. Quelles sont les valeurs évoquées dans le premier paragraphe ?
..... le natu
5. A qui renvoient les pronoms soulignés dans ce texte.
Que : les hommes
Elle : de ressource naturelles
Qui :
6. Quel est le rapport exprimé dans les deux phrases ci-dessous :
« Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister. »
« Peut-on indéfiniment prélever des ressources en qualité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée ? »
7. Les peuples du Nord ont de nombreuses choses à nous apprendre.
Que veut dire l'auteur par « les peuples du Nord » :
.....
8. Qui sont les pays pollueurs évoqué dans le texte ?
.....

9. Pour que l'espèce humaine continue d'exister, quel comportement devons nous rapidement intégrer ?

.....

10. Donne les ressources naturelles surexploitées par les pays pollueurs ?

.....

11. D'après vous, que devons nous faire pour protéger la planète ?

.....

.....

.....

.....

.....

08

Texte:

L'homme et la nature.

En Sibérie, il y a des peuples qui vivent en harmonie avec la nature. Ces hommes ont su conserver les valeurs des anciens que nous avons abandonnées. A savoir le respect et la connaissance, en ignorant le gaspillage et la destruction.

Ainsi ces hommes qui vivent avec la nature, entretiennent avec elle une véritable histoire d'amour. Impensable donc l'idée même de gaspiller et d'appauvrir ces territoires. C'est ainsi que se fonde toute leur éducation, leur mode de vie, leur culture et leur équilibre.

Les peuples du Nord ont de nombreuses choses à nous apprendre, un mode de vie exemplaire, axé sur la volonté. Ils sont pleinement conscients de leur responsabilité face au milieu naturel. Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister.

Leur mode de vie s'établit sur ce que leur territoire peut durablement leur donner. Ils montrent ainsi l'exemple à nos pays pollueurs, gaspilleurs de ressources naturelles qui mettent en péril les générations à venir en satisfaisant des besoins de plus en plus grands et souvent artificiels.

Peut-on indéfiniment prélever des ressources en quantité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée ? La réponse paraît banale et pourtant les pays riches continuent leur marche égoïste sans se soucier de cette évidence.

D'après Nicolas Vanier "Le rêve utile"

1. Quel est le type de ce texte ?
..... argumentatif explicatif
2. Quel est le thème traité dans ce texte ?
..... L'homme et la nature
3. Ces hommes conservent les valeurs des anciens.
Le mot souligné veut dire : gardent oublie
4. Quelles sont les valeurs évoquées dans le premier paragraphe ?
Les hommes et la nature de la Sibérie ont aussi conservé la nature
5. A qui renvoient les pronoms soulignés dans ce texte.
Que : les hommes
Elle : la nature
Qui : ressources naturelles
6. Quel est le rapport exprimé dans les deux phrases ci-dessous :
« Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister. » condition
« Peut-on indéfiniment prélever des ressources en quantité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée ? » opposés
7. Les peuples du Nord ont de nombreuses choses à nous apprendre.
Que veut dire l'auteur par « les peuples du Nord » :
..... les hommes qui vivent dans le nord de la terre
8. Qui sont les pays pollueurs évoqué dans le texte ?
..... mes pays sont les pays pollueurs

9. Pour que l'espèce humaine continue d'exister, quel comportement devons nous rapidement intégrer ?

~~Il faut~~ préserver la nature.....

10. Donne les ressources naturelles surexploitées par les pays pollués ?

Le pétrole le gaz carbonique la déforestation.....

11. D'après vous, que devons nous faire pour protéger la planète ?

Il faut serrer de plus près le pétrole et plantes le carbone.....
et ne pas jeter les déchets.....

1.2/5 par

Texte:

L'homme et la nature.

En Sibérie, il y a des peuples qui vivent en harmonie avec la nature. Ces hommes ont su conserver les valeurs des anciens que nous avons abandonnées. A savoir le respect et la connaissance, en ignorant le gaspillage et la destruction.

Ainsi ces hommes qui vivent avec la nature, entretiennent avec elle une véritable histoire d'amour. Impensable donc l'idée même de gaspiller et d'appauvrir ces territoires. C'est ainsi que se fonde toute leur éducation, leur mode de vie, leur culture et leur équilibre.

Les peuples du Nord ont de nombreuses choses à nous apprendre, un mode de vie exemplaire, axé sur la volonté. Ils sont pleinement conscients de leur responsabilité face au milieu naturel. Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister.

Leur mode de vie s'établit sur ce que leur territoire peut durablement leur donner. Ils montrent ainsi l'exemple à nos pays pollueurs, gaspilleurs de ressources naturelles qui mettent en péril les générations à venir en satisfaisant des besoins de plus en plus grands et souvent artificiels.

Peut-on indéfiniment prélever des ressources en quantité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée ? La réponse paraît banale et pourtant les pays riches continuent leur marche égoïste sans se soucier de cette évidence.

D'après Nicolas Vanier "Le rêve utile"

1. Quel est le type de ce texte ?
..... *narratif, expositif, argumentatif*
2. Quel est le thème traité dans ce texte ?
..... *L'homme et la nature, A savoir le respect*
3. Ces hommes conservent les valeurs des anciens.
Le mot souligné veut dire : gardent oublie
4. Quelles sont les valeurs évoquées dans le premier paragraphe ?
Les valeurs des anciens, que nous avons abandonnées
5. A qui renvoient les pronoms soulignés dans ce texte.
Que : *Les valeurs*
- Elle : *La nature*
- Qui : *la ressource naturelle*
6. Quel est le rapport exprimé dans les deux phrases ci-dessous :
« Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister. » *la condition*
- « Peut-on indéfiniment prélever des ressources en quantité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée ? » *le fait*
7. Les peuples du Nord ont de nombreuses choses à nous apprendre.
Que veut dire l'auteur par « les peuples du Nord » :
..... *En Sibérie, en Amérique du Nord (Sibérie)*
8. Qui sont les pays pollueurs évoqué dans le texte ?
..... *Sibérie, Amérique et Océanie*

9. Pour que l'espèce humaine continue d'exister, quel comportement devons nous rapidement intégrer ?

Il faut intégrer et assumer ses responsabilités que l'espèce

10. Donne les ressources naturelles surexploitées par les pays pollueurs ?

gas pollueurs

11. D'après vous, que devons nous faire pour protéger la planète ?

*ne faut pas saturer les terres
il y a 5 paragraphes*

et la connaissance en ignorant

St

Texte:

L'homme et la nature.

En Sibérie, il y a des peuples qui vivent en harmonie avec la nature. Ces hommes ont su conserver les valeurs des anciens que nous avons abandonnées. A savoir le respect et la connaissance, en ignorant le gaspillage et la destruction.

Ainsi ces hommes qui vivent avec la nature, entretiennent avec elle une véritable histoire d'amour. Impensable donc l'idée même de gaspiller et d'appauvrir ces territoires. C'est ainsi que se fonde toute leur éducation, leur mode de vie, leur culture et leur équilibre.

Les peuples du Nord ont de nombreuses choses à nous apprendre, un mode de vie exemplaire, axé sur la volonté. Ils sont pleinement conscients de leur responsabilité face au milieu naturel. Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister.

Leur mode de vie s'établit sur ce que leur territoire peut durablement leur donner. Ils montrent ainsi l'exemple à nos pays pollueurs, gaspilleurs de ressources naturelles qui mettent en péril les générations à venir en satisfaisant des besoins de plus en plus grands et souvent artificiels.

Peut-on indéfiniment prélever des ressources en quantité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée ? La réponse paraît banale et pourtant les pays riches continuent leur marche égoïste sans se soucier de cette évidence.

D'après Nicolas Vanier "Le rêve utile"

- Quel est le type de ce texte ?
..... craté a visé argumentatif
- Quel est le thème traité dans ce texte ?
..... L'homme et la nature
- Ces hommes conservent les valeurs des anciens.
Le mot souligné veut dire : gardent oublie
- Quelles sont les valeurs évoquées dans le premier paragraphe ?
.....
- A qui renvoient les pronoms soulignés dans ce texte.
Que : accepte les valeurs
Elle : la nature
Qui : ressours naturelle
- Quel est le rapport exprimé dans les deux phrases ci-dessous :
« Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister. » la condition
« Peut-on indéfiniment prélever des ressources en qualité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée ? » leut
- Les peuples du Nord ont de nombreuses choses à nous apprendre.
Que veut dire l'auteur par « les peuples du Nord »
les habitant qui a habite en nord (Sibérie)
- Qui sont les pays pollueurs évoqué dans le texte ?
Sibérie

9. Pour que l'espèce humaine continue d'exister, quel comportement devons nous rapidement intégrer ?

intégrer et assumer si nous réalisons que l'espèce humaine continue d'exister

10. Donne les ressources naturelles surexploitées par les pays pollueurs ?

A savoir le respect et la connaissance qui évitent les gaspillages et la destruction

11. D'après vous, que devons nous faire pour protéger la planète ?

jete pas les déchets

si il y a 5 paragraphes

Texte:

L'homme et la nature.

En Sibérie, il y a des peuples qui vivent en harmonie avec la nature. Ces hommes ont su conserver les valeurs des anciens que nous avons abandonnées. A savoir le respect et la connaissance, en ignorant le gaspillage et la destruction.

Ainsi ces hommes qui vivent avec la nature, entretiennent avec elle une véritable histoire d'amour. Impensable donc l'idée même de gaspiller et d'appauvrir ces territoires. C'est ainsi que se fonde toute leur éducation, leur mode de vie, leur culture et leur équilibre.

- Les peuples du Nord ont de nombreuses choses à nous apprendre, un mode de vie exemplaire, axé sur la volonté. Ils sont pleinement conscients de leur responsabilité face au milieu naturel. Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister.

Leur mode de vie s'établit sur ce que leur territoire peut durablement leur donner. Ils montrent ainsi l'exemple à nos pays pollueurs, gaspilleurs de ressources naturelles qui mettent en péril les générations à venir en satisfaisant des besoins de plus en plus grands et souvent artificiels.

Peut-on indéfiniment prélever des ressources en quantité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée ? La réponse paraît banale et pourtant les pays riches continuent leur marche égoïste sans se soucier de cette évidence.

D'après Nicolas Vanier "Le rêve utile"

1. Quel est le type de ce texte ?
..... explicative à visée argumentative
2. Quel est le thème traité dans ce texte ?
..... L'homme et la nature
3. Ces hommes conservent les valeurs des anciens.
Le mot souligné veut dire : gardent oublie
4. Quelles sont les valeurs évoquées dans le premier paragraphe ?
..... connaissance
5. A qui renvoient les pronoms soulignés dans ce texte.
Que : les valeurs des anciens
Elle : nature
Qui : naturelles
6. Quel est le rapport exprimé dans les deux phrases ci-dessous :
« Comportement que nous devrions rapidement retrouver, intégrer et assumer si nous voulons que l'espèce humaine continue d'exister. » condition
« Peut-on indéfiniment prélever des ressources en quantité toujours plus grandes alors que celles-ci n'existent qu'en quantité limitée ? » but
7. Les peuples du Nord ont de nombreuses choses à nous apprendre.
Que veut dire l'auteur par « les peuples du Nord » :
..... les hommes qui vivent au Nord de Terre
8. Qui sont les pays pollueurs évoqué dans le texte ?
..... Amérique et Europe

9. Pour que l'espèce humaine continue d'exister, quel comportement devons nous rapidement intégrer ?

rapidement se faire intégrer et assimiler si nous voulons

10. Donne les ressources naturelles surexploitées par les pays pollueurs ?

matérielles

11. D'après vous, que devons nous faire pour protéger la planète ?

reboisement

12. Combien y a-t-il de paragraphes ?

il y a 3 paragraphes

Annexe 3 : Grille d'observation de séance

I OBJECTIFS ET COMPETENCES

- clairement définis ?
- adéquation aux IO ?
- au niveau de la classe ?
- ont-ils été atteints ?

II PREPARATION MATERIELLE ET DOCUMENTS:

- la préparation matérielle est bien pensée ?
- nature et statut des documents :
- choix, qualité, lisibilité (si accompagnés d'un questionnaire, celui ci est il cohérent ? en adéquation avec les objectifs ? avec les supports ? ...)

III DEMARCHE :

- Présentation de la situation aux élèves (enjeu de la séance) : référence au contexte (activités situées en amont).
- La séance s'inscrit elle dans une progression ? dans un projet ?
- Y a-t-il progression dans la démarche ?
- une trace écrite ? (pas obligatoirement)
- une évaluation ? (sous quelle forme, de quel type ?)
- prolongement ? inter ou pluri disciplinarité ?
- gestion du temps.

IV MODES DE FONCTIONNEMENT :

- y a t il alternance ? (indiv., coll., en groupe ?)
- cette alternance est elle mise en place à bon escient ?

V CONTENUS :

- qualité, adéquation aux IO, aux objectifs visés, à l'âge et aux enfants.

VI ATTITUDE ET ROLE DU MAITRE :

- présence
- élocution, vocabulaire.
- rythme, enchaînement des activités.
- consignes (clartés, concision...)
- incite au dialogue, à l'argumentation, aux échanges
- maîtrise l'hétérogénéité

- gestion du groupe
- des réajustements sont ils opérés ? une remédiation envisagée ?

VII : ATTITUDE DES ELEVES :

- activité ? passivité ? (pourquoi ?)
- participation, écoute, motivation.
- respect des autres.

VIII Remarques

- organisation de la classe, affichage
- gestion de l'espace
- matériel utilisé

Annexe 4 : Fiche pédagogique de Ens1

Niveau : 4^{ème} A.M.

- **Projet n°2** : Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, nous réalisons une pièce théâtrale ayant pour titre « **Mieux vaut prévenir que guérir.** »
- **Séquence n°01** : Justifier un choix.
- - **Activité** : Compréhension de l'écrit.
 - **Support** : Aller au bout de son rêve. (Témoignage tiré d'un site internet)
 - **Compétences transversales disciplinaires** :
 - Apprendre à se positionner en tant que lecteur.
 - Chercher l'information.
 - Questionner un texte narratif à visée argumentative pour en construire le sens.
 - Développer des stratégies de compréhension d'un message écrit.
 - Distinguer l'essentiel de l'accessoire.
 - **Objectif** : L'élève sera en mesure d'identifier un texte narratif ainsi que les éléments liés à l'intention argumentative (la thèse et les arguments.)

----- Déroulement de la séance -----

- I) **Pré- lecture** : (**Eveil de l'intérêt**) :

- Bref rappel de l'intitulé du projet n°02 et de la séquence n°01.
- Demander à quelques élèves de dire quels métiers ils aimeraient exercer plus tard.

- **Situation problème de départ** :

Ton camarade de classe absent à la séance de compréhension de l'écrit veut rattraper le cours qu'il a manqué. A toi de le lui résumer en n'en gardant que l'essentiel.

Etude des éléments périphériques :

la source, le titre, le nombre de paragraphes, le chapeau et l' image accompagnant le texte.

Hypothèses de sens :

Les élèves formulent des hypothèses de sens (L'enseignante porte au tableau les plus pertinentes d'entre elles.)

II) Lecture :

a- Lecture silencieuse du chapeau : (Vérification des hypothèses de sens.):

- Ne garder au tableau que la/les bonne(s) réponse (s).
- Qui parle dans ce texte ? → Anabelle.
- Que fait-elle ? → Elle témoigne.

b- Lecture exploitation : Lecture du reste du texte :

- A quelle personne est écrit ce texte ? → Il est écrit à la première personne du singulier.
- De quoi rêvait Anabelle lorsqu'elle était enfant ? → Elle rêvait d'être enseignante.
- Donne quelques synonymes du mot « **métier** » ?
→ **travail – profession- occupation - job – boulot.**
- Quels sont les arguments qu'elle a avancés pour avoir choisi ce métier ?
→ - **Combattre la bêtise et l'ignorance.**
 - **On voit des enfants grandir et évoluer, s'enrichir grâce aux enseignants.**
 - **On est en formation continue.**
 - **Etablir des liens avec des personnes sans cesse différentes.**
 - **Garder le contact avec d'anciens élèves qui vous témoignent leur attachement.**
 - **rester jeune au contact des jeunes.**
- Quelles sont les raisons qui auraient pu décourager Anabelle à exercer le métier d'enseignante ?
→ - **Faute du meilleur, on enseigne. (On enseigne parce qu'on n'a pas trouvé mieux.)**
 - **Ce métier doit être une vocation.**
 - **L'image que donnent les médias de l'école (des élèves indisciplinés, dangereux).**
 - **Les réformes continues (Manque de stabilité.)**
- Trouve dans le 2^{ème} paragraphe l'antonyme du verbe « décourager ». → **encourager.**
- Quel est le but d'Anabelle en nous confiant son témoignage ?
→ **Son but est d'encourager chacun à tout faire pour réaliser son rêve.**
- « Une fois mon diplôme en poche, beaucoup ont tenté de me décourager. »
Quel est le rapport exprimé dans cette phrase ? → **Le rapport de temps.**
- Quels sont les temps dominants dans le premier paragraphe ?
→ **L'imparfait et le passé composé.** Justifie leur emploi.
- **La narratrice a employé ces deux temps car elle raconte/ narre.**
- Quel temps a-t-elle employé au 2^{ème} paragraphe ? Justifie son emploi.
→ **Elle a employé le présent de l'indicatif car elle donne son point de vue et le justifie.**

Synthèse : (Résoudre la situation problème de départ)

Ce texte est un récit qui comporte des passages argumentatifs.
On dit qu'il est de type narratif, à visée argumentative.

- Porter au tableau les arguments d'Anabelle pour justifier son choix.

C) Post-lecture : Propose un autre avantage et un autre inconvénient du métier d'enseignant.

Annexe 5 : Fiche de l'observation de Ens1

Ens 1 09/01/19

Rappel du projet / Séquence / Expression écrite (métier d'avenir)
justifier un choix + narration

→ § de départ :

- Quel métier aimeriez-vous exercer à l'avenir? (Très détaillé)

Distribution des tâches : Aller au bout de son rêve.

→ Étude des élém. périphériques (Q → R)

Lecture du titre : Faire tout pr réaliser son rêve (explicité par l'ens)

La source : internet / ps d'auteur.

Nombre de § = chapeau + 4 §§

- Comment reconnaît-on un §? Els : Grâce à l'alinéa.

Image : Que voyez-vous sur l'image?

E1 : Ens

Qui fait quoi → Explicite (Els)

→ Formulat° des hypo de sens à partir des élém périphériques

Q : le texte parle de quoi?

Els : Le rêve d'une enseignante.

- Une femme qui a réalisé son rêve d'être ens.
- La justificati° d'un choix (devenir enseignante).

(travail entre ens et élèves)

→ Lecture du chapeau pr vérifier les hypo

Lecture silencieuse → Devoir les hypo et garder la plus proche du texte.

→ Lecture du chapeau par un élève

Q : Qui est Anabelle? c'est une femme qui le travail de ses rêves (garder la 2ème hypo)

Q : C'est quoi un témoignage? ⇒ Réponse par les élèves en orale.

Explication.

Q: Scanner le texte et faites une lecture balayage et dites moi quelle est la personne & quel est le pronom? Els = Je.

Q: Il ya un signe de ponctuation apparent? Els: « »

Ens: C'est la parole, c'est un discours? Els: Direct.

Q: Vous faites une lecture globale de tout le texte et vous me dites si la 3^{ème} hypo est juste? (l'ens de lire pas le texte)

Elle parle aux élèves qui ont trouvé la réponse. Je veux 10 élèves et on répond! _____ 20 min _____

Q: Est ce que ds ce texte on justifie en choix?

El₁: Oui Q: Quel phrase? El = Mais moi, j'ai tenu à mon rêve car les raisons --

Q: Relevez les args donnés par Anabelle? Quels sont les raisons? Dans le 2^{ème} §

El₂: J'aime ce métier.

El₃: " " parce qu'il me permet ... P'ignorance.

Ens: C très bien => Ecriture sur le tableau.

-> Explication de l'arg = combattre l'obst l'utter contre la létise - létise - c'est quoi une personne létise - elle manque d'intelligence. Els = بقي

Mais ici c la létise social (fumer, choisir des amis méchants -) P'ignorance c'est l'analphabétisme. Els جاء

Q: 2^{ème} arg?

El₄: C'est -- nous

Ens: Explication. l'enseignant veut que ses élèves progresse avoir plus de connaissances, évoluer, s'enrichir --

Q: Encore un autre arg -

El₅: C'est un métier où l'on ---

En: Ens est en formation continue, les journées en arabe عربي. Il entre avec des -conn mais il se forme continuellement

El₁ = Qui nous permet --- différents

Explication = contact avec plusieurs personnes, c'est enrichissant, ça casse la routine.

El₆ = Recevoir --- attachement = Explic. par Ens.

Q. = le dernier org, un autre élève?

El₇ = de rester --- les féliciter.

Ens = Quand je suis enseignante je travaille avec des jeunes et je reste jeune, je ne deviens pas vieille.

Ere dit Bref e quoi Bref.

El₈ = Résumé. → lecture de cette partie.

- Explicat de "enrichissant pécuniairement matériellement
Les ens n'ont pas trop d'argent mais riches intellectuellement

Ens = Il y a des personnes qui ont bécausé Anabelle.

Dans le 1^{er} relevez leurs org. Avant de commencer on explique. Ex = Partisan ≠ opposant

les élèves = 1^{er} / op, 1^{er}

El = je rencontrais --- moi.

Ens = Explication des org aux élèves.

→ Faute du meilleur on enseigne.

→ Une vocation ⇒ il faut aimer, c'est un métier difficile
une passion pour le métier

Ens = dernier org.

El = les médias ---

Ens = C'est quoi les médias? la TV, la radio, le journal

El₃ = petit de ils

Ens = les médias montrent les dangers à l'école.

Ens: le dernier.

El: les réformes qui s'enchaînent

Ens: " " à chaque fois un nouveau programme de nouvelles fiches, une autre préparat°

Toutes ces raisons sont contre le choix d'Anouelle

Est ce que ça l'a découragé?

El: Non.

Ens: la phrase qui le montre?

El: Mais moi j'ai tenu à mon rêve.

Ens: Avant de voir le dernier § donnez-moi le synonyme de tenir.

El: travail, job

Ens: C'est un emprunt

Ens: Profession, occupat°, métier

Dans le 2^{ème} § il y a le contraire de "encourager"

Elèves: Encourager - Ens: donner du courage.

Ens: Relisez la 2^{ème} phrase de 1^{er} §.

El: Une fois le diplôme --- décourager.

Q: Quel est le rapport exprimé

El: conséquence = Ens: Non = (Els ne trouvent pas)

Ens: c'est le rapport de temps, on va le voir dans la séance de grammaire.

Remarques

Traces écrites: Alg. Tableau

Pour | contre

A chaque fois un nouvel élève pour répondre.

- lecture des alg par les élèves puis explication par Ens

Accepte les réponses en arabe

Ens du vocab - synonymes - antonymes

Attendre les élèves pendant la lecture

malgré l'absence de fluidité

- les élèves connaissent l'enchaînement de la leçon (Paratexte - hypothèses)

⇒ Lecture - Explication

Annexe 6 : Fiche pédagogique de Ens2

Ens 2

Projet 2 : Argumenter en racontant.

Séquence 2 : Argumenter dans le dialogue

Activité : Compréhension de l'écrit

Support : « Quand je serai grand... »

Objectifs : « Au cours de cette séance, l'élève sera capable de :

- Identifier les éléments de la situation de communication.
- Identifier le type et la visée du texte étudié.
- Repérer la thèse et les arguments.
- Donner son opinion à propos du texte. (Le critiquer ou l'enrichir) »

Durée : 2 H

DEROULEMENT DE LA SEANCE

Prélecture

L'éveil de l'intérêt :

- Quel métier souhaiterais-tu exercer à l'avenir ? Pourquoi ?

I. Observation du document :

Observe le texte, puis réponds aux questions

1. Qui est l'auteur de ce texte ?

2. En ne lisant que le début du texte, dis si l'auteur y est présent. (Justifie ta réponse)

- Dans le titre, à qui renvoie le pronom « je » ? Est-ce un adulte ou un enfant ?

3. Observe la ponctuation de ce texte, puis dis s'il y a un dialogue

4. Que représente la photo ?

II) Formulation des hypothèses de sens :

- De quoi parle ce texte selon toi ? (Accepter les réponses des élèves)

Lecture

*Lecture silencieuse :

Lis le texte et détermine les personnages. (Vérification des hypothèses de sens)

· Commence le dialogue contenu dans ce texte ? Où finit-il ? A quoi le vois-tu ? Où ?

· Quels signes de ponctuation indiquent les changements de prise de parole ?

Les tirets indiquent le changement de prise de parole

*L'exploitation du texte :

- Quels sont les personnages en présence dans ce texte ? *le père et son fils.*

- Quel est le sujet de leur discussion ? *Ils discutent à propos du choix du métier, des projets d'avenir de l'auteur.*

- Que veut faire l'enfant ? *L'enfant veut devenir clown*

- Que pense-t-il de ce métier ? *c'est le plus beau métier du monde.*

- Complète le titre : *Quand je serai grand, je deviendrai clown*

- Le père approuve-t-il la décision de son fils ? Justifie ta réponse d'après le texte.

Le père n'approuve pas sa décision. « pitre, guignol, saltimbanque ! Rien, quoi ! »

- Quels arguments avance l'enfant pour convaincre son père ?

- Quels sont les contres arguments du père ?

- A ton avis, pourquoi le père propose le métier de maître d'école ?
- . Quel est le rôle des phrases en italique dans le texte ? Sais-tu comment on les appelle ? Quelles informations apportent ces phrases ? des *didascalies*. Elles apportent des précisions sur le ton, les gestes...
- . Relève du texte les verbes introducteurs de parole. Quelle information supplémentaire apportent-ils ? *Ils précisent des sentiments*.
- . Quelle est leur place par rapport au discours qu'ils introduisent ? Que remarques-tu à propos de leur sujet ? *Ils peuvent se placer avant, à l'intérieur ou après les paroles. Le sujet de ces verbes de paroles est inversé lorsqu'il est placé à l'intérieur ou après les paroles*
- . A quel temps sont ces verbes de parole ? *au passé simple*.
- . Relis les passages narratifs du texte. A quel(s) temps et à quelle personne sont conjugués les verbes ? *Les passages narratifs du texte sont conjugués à l'imparfait et au passé simple, à la 1^{er} et 3^{ème} personne du singulier*.
- . Quel est le temps dominant des verbes du dialogue ? Pourquoi ?
Dans le dialogue, le temps dominant est le futur car l'enfant parle de ses projets d'avenir.
- . Où se trouvent les passages argumentatifs : est-ce dans le dialogue ou dans les passages narratifs ? *Les passages argumentatifs se trouvent dans le dialogue.*
- Quel est le type de ce texte ?

Post lecture

- Complète la phrase suivante par ces mots : récit - dialogue.
Ce texte est un dialogue inséré dans un récit. Le dialogue est à dominante argumentative.
- Complète le tableau suivant en te référant au texte. Tu choisiras deux arguments de l'enfant et deux arguments du père.

- Arguments de l'enfant :	
- Contre-arguments du père :	

- A votre avis, que va faire l'enfant ? Est-ce qu'il va écouter son père ? Est-ce que pour vous le métier de clown est important ? quelle sera votre réaction si vous étiez le père de cet enfant ?

Annexe 7 : Transcription de la séance de Ens2

Ens2 : qui peut me rappeler qu'est-ce que nous avons fait la séance passée ? oui ! qui peut me rappeler ? oui khaoula.

Khaoula : les arguments

Ens2: Ah on s'est arrêté aux arguments mais qui peut me rappeler on a parlé de quoi ? oui

Khaouther : le choix du métier de clown.

Ens2 : ah ! le choix de métier de clown. Très bien kaouther. Donc c'est le choix de métier de clown. Qui étaient les personnages ?

Elèves : madame madame

Ens2 : oui

El1 : le fils et le père.

Ens2 : donc nous avons le fils et le père qui étaient en train de parler sur le choix d'un métier qui était le métier de clown

Els : clown

Ens2 : alors, qui était pour qui était contre ?

Elèves : madame madame

El2 : le fils il est pour et son père est contre.

Ens2 : donc, nous avons un fils qui est pour ce métier et le père qui est contre. Qui peut me rappeler pourquoi le fils veut choisir ce métier ? quels sont les arguments qu'il a présenté ? oui, kaouther.

(bruit)

Kaouther : c'est le plus beau métier au monde.

Ens2 : Ah ! Ici, ce n'est pas un argument c'est un avis. Il pense que c'est le plus beau métier au monde. Ah maintenant il va dire pourquoi ? pour lui pourquoi c'est le plus beau métier au monde ? Qui peut me donner à partir du texte pourquoi c'est le plus beau métier au monde ? oui Abed !

Abed : « Et les enfants ? Lorsque j'entrerai sur la piste, les enfants s'arrêteront de parler »

Ens2 : oui qui peut m'expliquer ? oui kaouther

El3 : madame

Ens2 : oui

El3 : il fait rire les enfants

Ens2 : très bien, il fait rire les enfants. Quoi encore ! est-ce que c'est seulement parce qu'il fait rire les enfants ?

Elèves : Non madame.

Ens2 : alors

El4 : l'argent

Ens2 : l'argent ! non ! il n'a pas parlé d'argent. Le métier de clown ne rapporte pas beaucoup d'argent.

Elèves : madame madame

Ens2 : Oui khaoula

Khaoula : il deviendrait un homme en vue

Ens2 : Ah ! devenir un homme en vue. Qui peut m'expliquer qu'est ce que ça veut dire homme en vue ?

Elèves : madame madame

Ens2 : oui

El5 : un personnage très important

Ens2 : oui c'est expliquer à la fin du texte. Homme en vue c'est-à-dire une personne qui est importante. Il aura de l'importance dans la société. Tout le monde le connaîtra

Elèves : oui madame.

Ens2 : oui ! Quoi encore ? Qu'est-ce qu'il a donné comme arguments ?

...(silence)

Abd el Malek : madame le nez rouge. Il aura un nez rouge.

Ens2 : très bien Abd el Malek. Il a parlé du nez rouge. Il a dit pense aux habits que je vais porter. Je vais avoir un nez rouge.

Elèves : et un habit blanc.

Abd el Jalil : et un chapeau pointu.

Ens2 : oui et un chapeau pointu. Pour lui les habits de clown sont importants. C'est un argument qu'il présente. Quels sont les arguments du père ? et comment on a appelé ses arguments ? c'est des ??

(Bruit)

Ens2 : très bien Khaoula. Le père c'est un opposant. Donc, comment on va appeler ces arguments ? c'est des contre ??

Elèves : arguments

Ens2 : contre arguments. Alors, qu'est ce qu'il va dire le père ?

Elèves : madame madame

Ens2 : oui Abed

Abed : Clown ? Tu veux dire clown ? Pitre, guignol, saltimbanque ?

Ens2 : clown ? Pitre, guignol, saltimbanque ? rien quoi. Donc, pour le père le métier de clown n'est pas important. Pour lui le métier de clown c'est rien. Ce n'est même pas un métier.

Oui, quel est le deuxième argument ? Oui, Khaoula.

Khaoula : on choisit un métier pas un nez rouge.

Ens2 : a l'argument tu as pensé au nez rouge il a répondu on choisit un métier on ne choisit pas un nez rouge. C'est-à-dire que quand tu parles des habits les habits ne font pas le métier. Ce n'est pas le nez rouge qui va te permettre de réussir dans ta vie. Oui ou non ?

Elèves : oui madame.

Ens2 : très bien. On termine. Quelle est la proposition du père ? le père il propose un autre métier. Essayez de trouver dans le texte. Quel est le métier qu'il propose à son fils ?

Elèves : madame madame

Ens2 : Oui Achraf

Achraf : maitre d'école.

Ens2 : ah oui répète ?

Achraf : maitre d'école.

Ens2 : Il lui propose de devenir maitre d'école. Pourquoi ?

Bruit

Ens2 : Abd el Malek pourquoi tu parles toujours de l'argent ?

Kaouthar : madame

Ens2 : oui kaouthar

Kaouthar : et puis les maitres d'école ne font pas rire

Ens2 : ici c'est le contre argument du père du fils pardon c'est le fils qui dit je ne veux pas être maitre d'école.

Bruit

Ens2 : moi j'ai dit pourquoi le père a proposé maitre d'école ? Pourquoi à votre avis ?

Quelle est la ressemblance, ce n'est pas dans le texte, entre le métier de clown et le maitre d'école.

Abdeljalil : les enfants

Ens2 : oui, très bien Abdeljalil c'est les enfants. C'est-à-dire le clown il travaille avec les enfants et le maitre d'école travaille avec les enfants. Très bien. Donc, c'est pour ça qu'il a proposé le métier de maitre d'école. Ah ! Qu'est-ce qu'il va dire le fils ? Moi, je ne veux

pas faire taire les enfants moi je veux les faire rire. Donc, c'est ça la différence. (Bruit) lui il ne veut pas que les enfants gardent le silence. Il veut les faire rire. Il veut les éblouir. Voilà très bien Abed il veut les rendre heureux. Très bien. Qu'est-ce que le père refuse ? Il refuse quoi ? il refuse de voir son enfant comment ?

El : madame c'est quoi refuse ?

Ens2 : refuse c'est-à-dire il n'accepte pas. Il n'accepte pas de voir son fils comment ?

(élèves qui parlent)

Ens 2: qu'est-ce qu'il ne veut pas voir ? oui, les autres ?

Khaoula : madame

Ens2 : oui khaoula.

Khaoula : il veut le voir un homme en vue.

Ens 2: oui ! voilà ! il veut voir son fils un homme en vue. Mais moi j'ai dit qu'est ce qu'il refuse de voir ?

Elèves : madame madame

Ens2 : oui Abdeljalil.

Abdeljalil : je verrai comment je verrai mon fils avec des fleurs dans les oreilles.

Ens2 : qu'est-ce qu'il veut dire quand il dit je verrai comment je verrai mon fils avec des fleurs dans les oreilles mais justement je ne veux pas voir ça s'indigna t'il. A partir de cette phrase qu'est-ce que je vais comprendre ? qu'est-ce qu'il ne veut pas voir ?

Abdeljalil : son père n'aime pas le clown.

Ens2 : voilà c'est ça ! c'est-à-dire que le père n'aime pas le métier de clown et il ne veut pas voir son enfant clown... le fils qu'est-ce qu'il rajoute pour convaincre encore plus son père. Qu'est-ce qu'il va décrire ? Regardez bien. Pour décrire le métier de clown. Qu'est-ce qu'il va dire ? les autres allez ! Regardez la fin du texte.

Elèves : madame madame

Ens2 : les autres il n'y a pas que 3 élèves dans la classe. Oui Randa.

Randa : je jouerai de la trompette.

Ens 2: ah ! Termine oui !

Randa : je cracherai du feu.

Ens2 : ça c'est quoi ? C'est le métier de clown. C'est le clown qui fait ça. C'est le clown qui joue de la trompette et crache du feu. Termine ! (bruit) je sèmerai des étoiles partout. Qu'est-ce que ça veut dire ? ... Est-ce qu'on sème les étoiles ?

Elèves : non

Ens2 : c'est quoi ? Qui peut m'expliquer je sèmerai des étoiles ? Est-ce que le clown est un fellah ?

Elèves : Non madame.

Ens2 : alors qu'est-ce qu'il va faire quand il dit je sèmerai des étoiles ?

El : استعارة (istiaara)

Ens2: oui istaara comme tu as dit. Mais qu'est-ce qu'il veut dire ?

(bruit : élèves qui parlent tous ensemble)

Ens2 : oui c'est ça essayez de le dire en français

El : il heureux

Ens2 : il heureux ? est ce qu'on dit il heureux les enfants ? où est le verbe ?

... il rend. Il rend les enfants heureux. Regardez les enfants quand ils sont heureux. Quand ils commencent à rire il y a des étoiles dans leurs yeux. Regardez ils sont éblouis. Donc, c'est pour ça qu'il a dit je sèmerai des étoiles partout ça veut dire tous les enfants vont commencer à rire ils vont devenir heureux d'accord. Comment il termine ? tu seras ?

Abdeljalil : fière de moi

Ens2 : fière de moi. C'est-à-dire l'enfant il sait que son père veut être fière de lui mais ?

Khaoula : accepte pas

Ens2 : oui voilà ! le père n'accepte pas ce métier. Il lui dit non papa je vais choisir ce métier je vais devenir clown et tu vas être fière de moi malgré tout oui ou non ?

Elèves : oui

Ens2 : qu'est-ce qu'il va répondre le père ? qu'est-ce qu'il va dire ? il va contre argumenter qu'est-ce qu'il va dire ? oui Khaoula.

Khaoula : pas clown. Tu ne seras pas clown. Tu feras des études. Tu choisis un métier sérieux et tu deviendras un homme en vue.

Ens2 : quand il dit tu vas choisir un métier sérieux. Qu'est-ce qu'on va comprendre ? Donc le métier de clown comment il est ?

Elèves : ils n'est pas sérieux.

Ens2 : il n'est pas sérieux. Donc pour le père

Abdeljalil : ce n'est pas important

Ens2 : ce n'est pas un métier important. Ce n'est pas sérieux. C'est ce que je comprends quand je vais lire ce que le père a dit.

...

Ens2 : oui ! par quoi on va terminer le texte ? qu'est-ce qu'il va dire le fils ? Est-ce qu'il va accepter le choix de son père ? alors, qu'est-ce qu'il va faire ?

Elèves : madame madame

Ens2 : oui Randa... oui Kahaoula

Khaoula : il

Ens2 : Oui ?

Kaouthar : oui tu vas être fière quand tu verras que je vais être le centre du monde ?

Ens2 : conte ? est-ce qu'on dit centre du monde ?

Elèves : Centre

Ens2 : c'est le centre. Il va dire oui papa tu vas devenir fière parce que en étant clown je deviendrais le centre du monde. Qu'est-ce que ça veut dire le centre du monde ?

El : نهاية العالم

Ens2 : نهاية العالم c'est la fin du monde. Est-ce que c'est la fin ici ?

Abdeljalil : مركز العالم

Ens2 : Ah ! c'est le centre. C'est-à-dire tout le monde, tous les enfants, tout le monde va commencer à s'intéresser au clown. Pourquoi ? Les enfants pour lui c'est des ? Imaginez ? C'est des spectateurs. Quand il arrive, tout le monde dit Ah ! C'est le clown. Tout le monde regarde le clown. Donc, ici. Il devient le centre du monde.

Achraf : انتباه

Ens2 : comment on dit en français ?

Kaouthar : concentrer

Ens2 : tout le monde est concentré. Tout le monde va être concentré. On va regarder seulement le clown. On va attendre ce que le clown va faire. Donc ici nous avons un dialogue entre un père et son fils. Qui peut nous donner une idée générale du texte ? D'une manière générale on est en train de parler de quoi ?

Abdeljalil : la morale

Ens2 : est-ce que nous sommes dans la fable pour parler de morale ?

Abed : le fils est pour le métier de clown et le père est contre.

Ens2 : ah oui Abed ! le fils est pour le métier de clown et le père est contre ce métier. Ils donnent des arguments et des contre arguments. Est-ce qu'on donne le texte comme ça ?

Elèves : Non, c'est un dialogue.

Ens2 : c'est un dialogue. Donc, le fils parle il donne un argument. Le père contre argumente et ainsi de suite... Donc, ici, à votre avis, est-ce que le fils va faire le métier de clown ou il va terminer ses études.

Abdeljalil : terminer ses études

Abdelmalek : il va être clown.

Ens2 : peut-être il va choisir le métier de clown. On ne connaît pas la fin de l'histoire.

Mais, ici dans le texte le fils il est toujours pour le métier de clown. Oui, Hamidi ?

Hamidi : normalement, (il doit faire ce que son père lui dit) يدیر کيما يقولو بويو

Ens2 : ah ! Normalement comme il dit le père, le fils il doit faire, normalement... Est-ce que vous acceptez le métier de clown ? est-ce que vous voulez que votre fils devienne un clown ? oui.

Abdeljalil : il fait clown mais il fait un deuxième métier.

Ens2 : ah ! deux métier. Donc,

Guellaoui : madame le vendredi clown.

Ens2 : très bien Guellaoui. Le vendredi c'est un clown et les jours de semaine il fait un autre métier. Donc, pour vous le métier de clown est ce qu'il est important ou pas ?

(bruit)

Elèves : non. Ce n'est pas important.

Abdelmalek : pas important. مكاش مهرج heureux (il n'y a pas de clown heureux)

El : pour les enfants c'est important mais pour le clown pas important.

Ens2 : pour les enfants c'est important et pour la personne qui travaille ce n'est pas important. Pourquoi vous dites ça ? c'est un métier.

Abdeljalil : il n'y a pas l'argent.

(bruit)

Ens2 : d'accord. On termine. On va essayer de déterminer les parties narratives dans le texte.

Elèves : madame madame

Ens2 : oui Wiam

Wiam : le premier partie

Ens2 : le premier partie ou le premier paragraphe ?

Elèves : paragraphe

Ens2 : donc nous avons le premier paragraphe

Abdelmalek : c'est une partie narrative.

Ens2 : A quel temps sont conjugués les verbes ?

Elèves : l'imparfait.

Ens2 : essayez de répondre en levant la main ? Oui Khaoula.

Khaoula : l'imparfait et le passé simple

Ens2 : donc, nous avons l'imparfait

Abdelmalek : de l'indicatif

Abdeljalil : madame a i t

Ens2 : nous avons l'imparfait et le passé simple. D'accord. Et regardez bien les parties qui sont écrites en italique. Entre guillemets non pardon entre parenthèses. C'est quoi ?

Abdelmalek : Dialogue madame

Ens2 : est-ce que c'est le dialogue ? Regardez, il rajusta ses lunettes et prit un air satisfait.

Il en perdit la respiration. Son visage était rouge de colère. Qu'est-ce que je suis en train de faire ?

Khaoula : je donne des adjectifs.

Ens2 : je suis en train de donner des adjectifs. C'est-à-dire ?

Kaouthar : راكي توصفي (vous êtes en train de décrire)

Ens2 : donc, je suis en train de décrire. C'est la description. J'ai parlé de ça la dernière séance. Comment on appelle ça ?

Khaoula : c'est la parole

Ens2 : la parole ? On a dit c'est le descriptif. On les appelle les didascalies. C'est les didascalies. Rappelez-vous. Ils nous donnent des informations sur le texte. C'est une description pour donner plus d'informations, plus de détails sur l'état des personnages. Comment il est ? Est-ce qu'il est en colère ? Est-ce qu'il est heureux ? Est-ce qu'il est fier ? Est-ce qu'il porte des lunettes ? comment elle est la couleur de ses vêtements. Relevez maintenant alors on a dit que c'était un dialogue. Rappelez-vous dans le dialogue, qu'est ce que je trouve ?

Abed : madame les deux points et les guillemets.

Ens2 : les deux points et les guillemets c'est-à-dire ici je suis dans quel discours ?

Elèves : direct

Ens2 : ah ! Je suis dans le discours direct. Dans le discours direct, qu'est-ce que je vais employer ? Quand je suis dans le dialogue, quand je rapporte des paroles, quels sont les verbes que j'emploie ? Oui Abed.

Abed : les verbes de paroles.

Ens2 : oui Abed, c'est les verbes de parole, très bien. Relevez-moi les verbes de parole cités dans le texte.

Elèves : madame

Ens2 : les autres ? Chaimaa verbe de parole. Levez la main.

Chaimaa : c'est décidé

Ens2 : est-ce que c'est décidé ici c'est un verbe de parole. Non ! c'est une partie du dialogue. C'est le fils qui est en train de parler. Oui chaimaa

Chaimaa : annonçai

Ens2 : annonçai. Donc, annoncer ici c'est un verbe de parole. Oui Achraf.

Achraf : répondit

Ens2 : donne-moi la phrase.

Achraf : répondit mon père.

Ens : voilà ! répondit mon père. Donc, répondre c'est un verbe de parole. Oui, un autre.

Abdeljalil : parler

Ens : où ? Donne-moi la phrase.

Abdeljalil : il fallait en parler à mon père.

Ens : est-ce que ici parler est un verbe introducteur de parole ?

Abdelmalek : Non, madame.

Ens : Non, ça fait partie du dialogue. Oui, Khaoula.

Khaoula : s'exclama

Ens2 : s'exclama-t-il. Très bien. Donc, s'exclamer. Regardez bien. On a dire annonce s'exclamer. Est-ce que ce sont des synonymes ?

Elèves ; Non.

Ens2 : non ! Alors pourquoi j'ai choisi ces verbes ? Ils donnent des informations sur quoi ?

Abdeljalil : le dialogue.

Ens2 : sur le dialogue. Et quoi encore ?

Abdeljalil : didascalie

Ens2 : non ! Regardez bien. Quand je dis le professeur dit tu dois réviser tes leçons. Le professeur interroge. Quand je dis le professeur interroge j'attends quoi ?

Abdeljalil : c'est quoi interroge ?

Ens2 : interroger c'est poser une question. Donc, j'attends quoi ?

Elèves : réponses

Ens2 : non je n'attends pas une réponse. Quand je trouve le professeur questionne deux points guillemets. Qu'est-ce que je vais trouver ?

Abed : madame la question madame

Ens2 : très bien Abed je dois trouver une question. Voilà ! Quand je dis il s'exclama qu'est-ce que je trouve?

Abed : Exclamation

Ens2 : une exclamation. Quand je dis demanda une demande. Annoncer une annonce c'est-à-dire il va dire il va déclarer. Donc, les verbes de parole ils donnent ils annoncent la parole c'est-à-dire le personnage qu'est-ce qu'il va dire et il donne une information sur l'état de celui qui est en train de parler. Il va dire quoi ? il va poser une question. Est-ce qu'il va donner une exclamation. Est-ce qu'il va parler. Est-ce qu'il va dire. D'accord, donc je ne vais pas toujours les mêmes verbes de parole. Je ne vais pas toujours dire dire déclarer je dois changer de verbe selon l'état de la personne qui est en train de parler et selon ce qu'il est en train de dire. Par exemple si le garçon donne un ordre, est ce que je vais dire il dit ?

Elèves : non

Ens2 : qu'est-ce que je vais dire ?

Achraf : il demande

Ens2 : il demande ? J'ai dit un ordre... il ordonne. D'accord. Donc, je vais utiliser le verbe ordonner. Il faut faire attention au choix du verbe de parole.

Elève : ordonne toujours ordonne

Ens2 : non, j'ai dit en fonction de la parole. Ecoutez, ce n'est pas toujours ordonne. Si je parle, j'utilise le verbe dire. Si je donne un ordre ordonner. Si je pose une question questionner. Donc, le verbe il change à chaque fois. Abd el malek tu es en train de parler. Tu parles avec ton camarade et Abd el jalil est en train d'écouter et il veut répéter à Achraf. Quand tu poses une question, il va dire Abd el malek questionne pourquoi tu dors ? Après tu vas parler avec ton camarade tu lui dis lève-toi. Abd el jalil il va dire Abd el malek ordonne lève-toi. C'est-à-dire en fonction de la parole en fonction de la situation de communication. Qu'est-ce qu'il fait l'énonciateur, celui qui est en train de parler. Est-ce qu'il pose une question ? Est-ce qu'il donne un ordre ? Est-ce qu'il explique ? Est-ce qu'il interroge ? donc c'est comme ça que je vais choisir le verbe de parole. Il ajoute une information. C'est bon vous avez compris ?

Elèves : oui madame.

Ens2 : très bien... A quel temps sont conjugués les verbes de parole dans notre texte ?

Abd el jalil : futur

Ens2 : est-ce que c'est le futur ? Regardez bien.

Khaoula : non madame le passé simple.

Ens2 : c'est le passé simple. Pourquoi ? A votre avis.

Abd el malek : parce que l'histoire elle est au passé.

Ens2 : parce que l'histoire est au passé. Quoi encore ?

Achraf : c'est la partie narrative.

Ens2 : très bien. Parce que les verbes de parole font partie de la narration. C'est pour ça que je vais les conjuguer au passé simple. Comme a dit Abd el malek c'est un événement qui s'est passé dans le passé. Il s'est produit, il s'est déroulé dans le passé. Maintenant le dialogue. Regardez bien le dialogue. Quel est le temps dominant ? est-ce que c'est le passé simple ? Regardez le dialogue ne répondez pas juste comme ça.

Elève : le présent

Ens2 : est-ce que c'est le présent ? Donnez-moi les exemples. Donnez-moi les verbes.

Abd el jalil : je verrai

Ens2 : je verrai. Quoi encore ?

Khaoula : j'élouirai

Ens2 : j'élouirai, je portera. A quel temps ils sont conjugués ici les verbes ?

Khaoula : futur

Ens2 : très bien Khaoula. C'est le futur simple. Pourquoi c'est le futur ?

Abd el malek : dans le titre il a dit quand je serai grand

Ens2 : parce que dans le titre il a dit quand je serai grand. C'est-à-dire quoi ?

Chaimaa : madame c'est le futur

Ens2 : c'est le futur. On parle d'un avenir. Très bien Chaimaa. Quelque chose qui va se passer ou qu'on prévoit dans le futur. C'est pour ça que je vais conjuguer les verbes au futur simple... Les arguments. J'ai donné les arguments dans la partie narrative ou dans le dialogue ?

Elèves : dans le dialogue

Ens2 : dans le dialogue. Pourquoi ? parce que c'est dans le dialogue que je vais trouver quoi ?

Abd el malek : une parole.

Ens2 : très bien. C'est dans le dialogue que je vais trouver la parole. Très bien Abd el malek. Donc, comme il y a la parole, il y a les arguments. La partie narrative elle donne quoi ? Quelle est l'information donnée par la partie narrative ? on l'a dit la dernière fois.

Abd el malek : les deux personnages

Ens2 : très bien Abd el malek. Les deux personnages. Quoi encore ? on a dit elle donne la description. L'état de la personne, le lieu

Abd el jalil : les didascalies

Ens2 : je donne les didascalies, le lieu et le temps. Je vais trouver peut être des informations sur le décor. Qu'est-ce qu'il y a ? Est ce qu'il porte des lunettes ? Dans ce texte, il n'y a pas mais dans d'autres textes je peux trouver ces informations. Donc, ce texte c'est un quoi ?

Elèves : dialogue

Ens2 : qu'on a trouvé dans un texte qui est comment ?

Elèves ; narratif

Ens2 : narratif. Donc, nous avons un dialogue inséré dans un texte narratif. Ce texte est à dominante argumentative. Très bien. Maintenant, on va prendre des notes sur le tableau.

Projet II

Niveau: (1/2/3)

Séquence 2

Activités Compréhension de l'écrit

Support: Texte p.115

Quand je serai grand...

D'après: G. Fouillard et M. Houlin

Objectif: Identifier le type de texte.

- Identifier les caractéristiques du texte narratif ou visée argumentative.
- Distinguer les passages narratifs des passages argumentatifs.
- Retrouver les caractéristiques du dialogue

Conduite de la séance:

I - Situation problème:

- Quel métier aimeriez-vous faire à l'avenir?
- Est-ce votre choix ou c'est le choix de vos parents? / Les parents sont-ils d'accord? / Vous en avez parlé?

II - Exploitation périphérique:

- Que représente cette photo?
- Connaissez-vous ce personnage? / En quoi consiste son travail?
- Quel est le titre? / Terminez-le / De quoi va-t-on parler sous ce texte?
- (mettre en relation la photo et le titre).
- Qui a écrit ce texte?
- A qui?

- De quoi ?
- Pourquoi ?

II. exportation du texte :

- Comparez ce texte aux textes déjà étudiés ?
- Relevez les caractéristiques ou les indices du dialogue.
- A partir de quelle phrase commence le dialogue ?
- Qui sont les interlocuteurs de ce dialogue ?
- Qui parle dans le début du texte ?
- Comment appelle-t-on cette partie ?
- Quelle est le sujet de leur discussion ?
- Que voulait-il devenir l'enfant ?
- Quelle était la réaction de son père ?
- Est-ce que cela veut dire qu'il était d'accord ou contre ?
- Relevez les arguments de l'enfant et les contre arguments du père.
- Est-ce que l'enfant est arrivé à convaincre son père ?
- Est-ce que l'enfant a renoncé à sa décision ?
- Quel est le temps dominant dans le dialogue ?
- Relevez les v. g. de parole. A quel temps sont conjugués ?

- Distinguer la partie narrative de la partie argumentative
- Transforme cette phrase au style indirect :

Il dit à son père : « Je serai boum »

- Récapitulons :

Dans un récit, on peut insérer (un dialogue) qu'on repère grâce à une ponctuation particulière : (deux points, guillemets, tirets.), des verbes de parole tels que : dire, annoncer, répondre.

Annexe 9 : Transcription de la séance de Ens3.

Ens3 : prenez le livre à la page 115.

Ens3 : A l'avenir qu'est-ce que vous aimerez être ou devenir ? Quel métier vous avez choisi ? oui Aya par exemple tu veux être ?

Aya : médecin

Ens3 : médecin. Aya veut devenir médecin. Et Asmaa

Asma : pharmacienne.

Ens3 : pharmacienne. Alors on revient à Aya. Est-ce que tu as parlé avec tes parents ? Est-ce qu'ils sont d'accord ?

Aya : D'accord.

Ens3 : ils sont d'accord. Est-ce que c'est ton choix ou le choix de tes parents ?

Aya : oui c'est mon choix

Ens3 : et toi Benaboura

Benaboura : Pas encore

Ens3 : tu dors ? continue à dormir.

Ens3 : Oui Asmaa

Asmaa : C'est mon choix

Ens3 : et tes parents ?

Asmaa : ils sont d'accord.

Ens3 : Et les autres.

El : عاودي السؤال

Ens3 : qu'est-ce que tu veux devenir à l'avenir ? Est-ce que tu as choisi un métier ? Est-ce que tu rêves d'un métier ? oui, Harichane

Harichane : Pas encore

Ens3 : Pas encore ... Prenez vos livres à la page 115. C'est bon Benaboura.

Ens3 : Regardez la photo ? Que représente cette photo ? Zerrouki ?

Els : Hdidouane

Ens3 : c'est Hdidouane. Qui est ce personnage ? Vous le connaissez ?

Els : C'est un clown

Ens3 : Hdidouane est un clown. Que fait le clown ? Est-ce qu'il fabrique des tables ? En quoi consiste le métier de clown ?

Asma : c'est un comédien

Ens3 : c'est un comédien. Qu'est-ce qu'il fait ? il fait des jeux ? Pourquoi faire ?

Asma : pour faire rire

Ens3 : Il fait rire les enfants ou un public. Il joue de la comédie devant un public.

Ens3 : Maintenant regardez le titre. Mohammed ! Lis le titre ?

Mohammed : quand je serai grand...

Ens3 : Qu'est-ce que vous remarquez à la fin du titre ?

Els : 3 points

Ens3 : Pourquoi on a mis 3 points ?

Asma : pour montrer que la phrase n'est pas encore terminée

Ens3 : Parce que le titre n'est pas terminé. Qui peut terminer le titre ? De quoi va parler le texte ?

Imaginons de quoi va parler le texte. Quand je serai grand, je serai quoi par exemple. On va parler de ?

Aya : de métier

Ens3 : Ah, on va parler du choix de métier.

Asma : quand je serai grand, je serai clown

Ens3 : Encore

Aya : je serai un journaliste

Ens3 : je serai par exemple journaliste. Je serai professeur. Encore ? Quand je serai grand, je serai ?

El : architecte.

Ens3 : architecte. Encore ? Amelsi quand je serai grand je serai ?

Amelsi : footballeur

Ens3 : footballeur professionnel encore ? un pompier.

Donc, dans ce texte on va parler du choix de métier. Qui a écrit ce texte ?

Asma : Couillard

Ens3 : Couillard et Moulin.

Ens3 : Est-ce que ce texte ressemble au texte explicatif à visée argumentative qu'on a déjà vu ?

Els : non

Asma : non, c'est un dialogue

Ens3 : Regardez ! Est-ce que ce texte est un dialogue

Els : oui

Asma : oui, il y a des tirets

Aya : il y a des indices de dialogue.

Ens3 : Parce qu'on voit les indices de dialogue. Quels sont les indices de dialogue ?

Els : la ponctuation, tirets, guillemets, les deux points

Ens3 : Et aussi

Els : les verbes de parole.

Ens3 : Donnez-moi un exemple d'un verbe de parole.

Els : dit

Ens3 : dit, par exemple dit. Donc, ce texte est sous la forme d'un dialogue parce qu'on voit la ponctuation spéciale au dialogue tels que les tirets, les guillemets et aussi les verbes de paroles. Maintenant, puisque c'est un dialogue, qui sont les interlocuteurs de ce dialogue ? Qui parle dans ce dialogue ?

El : l'auteur.

Ens3 : l'auteur ? Pourquoi tu dis l'auteur ? Il y a quand je, quand il y a le pronom je ça veut dire que c'est l'auteur.

Encore, un autre indice dans le texte ?

Asma : ma décision

Ens3 : Ma décision, l'auteur va parler à qui dans le texte ?

Aya et Asma : son père

Ens3 : Qu'est ce qui le montre dans le texte ?

Asma et aya : à mon père

Ens3 : Alors, l'auteur dans ce texte, est ce qu'il est enfant ou adulte ?

Els : enfant... adulte

Ens3 : Enfant ou adulte ?

Asma : madame, auteur enfant, parce qu'il dit quand je serai grand

Ens3 : Est-ce qu'il y a deux interlocuteurs seulement ? est ce qu'il en y a un autre ?

Asma : les enfants

Ens3 : Les enfants ? Quand je cherche les noms des interlocuteurs où je dois les chercher ? après ???

Asma : après les guillemets.

Ens3 : Après les verbes de parole. Dit mon père aussi ? trouvez un autre verbe de parole

El : annonçai-je

Ens3 : annonçai-je ,annonçai-je. Le nom de l'interlocuteur on le trouve après annonçai-je c'est-à-dire je et mon père

Aya : s'exclama-t-il

Ens3 : Il remplace qui ?

Aya : le père.

Ens3 : il remplace qui le père

Ens3 : Pourquoi on a employé il pourquoi on n'a pas dit mon père ?

Aya : pour ne pas répéter

Ens3 : Pour éviter la répétition du nom père. Maintenant, quel est le sujet de discussion des deux personnages ? on va parler de quoi ? Le choix de quoi ?

Aya : le choix du métier

Ens3 : le choix d'un métier. Qui va choisir le métier le papa ou l'enfant ?

Els : l'enfant

Ens3 : est-ce que l'enfant a décidé ? est ce qu'il a choisi un métier ?

Aya : oui, il a choisi un métier

Ens3 : il a choisi un métier qui est le métier de ?

Asma et aAya : clown

Ens3 : clown. Relevez la phrase qui montre que l'auteur a choisi son métier

Els : je serais clown

Ens3 : je serai clown. L'auteur a choisi son métier . Comment était son père ? Est-ce que le père est content ?

Els : Non

Ens3 : Non. Pourquoi ?... trouvez dans le texte ce qui montre que le père n'est pas content.

Asma : il en perdit sa respiration.

Ens3 : Qu'est-ce qu'on veut dire par il en perdit sa respiration ?... il respire difficilement. Pourquoi ?

Aya : dégouté

Asma : Il n'est pas content.

Ens3 : ça veut dire que le père est comment ?

Asma : furieux

Ens3 : Furieux, énervé du choix de son fils. Donc, cette réponse l'a révoltée. Le papa n'est pas d'accord du choix de son fils.

Ens3 : Maintenant que va faire le papa ?

Els : donne des arguments.

Asma : des contre arguments

Ens3 : il va donner des contre arguments pour que son fils change de métier. Et le fils va se justifier.

Pourquoi ?

Els :justifier pour convaincre

Ens3 : Donc l'enfant va essayer de convaincre son père en présentant des arguments. Et le papa va donner des contre arguments. Alors, on va chercher les arguments de l'enfant et relever les contre arguments du père.

Alors quelles sont les arguments de l'enfant ? Pourquoi il a choisi ce métier ?

Asma : madame madame

Ens3 : les autres ???

Ens3 : ou commence le dialogue ? à partir de quelle phrase ? a partir de ?

Asma : c'est le plus beau métier du monde

Ens3 : à partir de quelle phrase commence le dialogue ?

Asma : a partir de la quatrième

El : quatrième tiret

Ens3 : 4^{ème} tirets vous êtes sûrs ? Rappelez-vous les indices de dialogue.

Aya : les guillemets

Ens3 : les guillemets. Très bien. C'est à partir de là que commence le dialogue. J'ai réfléchi. Qui a réfléchi ?

Els : l'enfant

Ens3 : c'est l'enfant. A partir de là, on va chercher les arguments de l'enfant et après les contres arguments du père. On commence par l'enfant. Quelles sont les arguments de l'enfant ? Pourquoi il a choisi le métier de clown ?

Asma : c'est le plus beau métier du monde

Ens3 : c'est le plus beau métier du monde. Dans quelle phrase ? Montre à tes camarades.

Asma : écoute papa c'est le plus beau métier du monde

Ens3 : écoute papa. Le 4^{ème} tiret. Suivez le quatrième tiret. Benaboura, lis le 4^{ème} tiret.

Benaboura : écoute papa c'est le plus beau métier du monde. Je porterai un habit blanc et un chapeau pointu. J'aurai le nez rouge.

Ens3 : regardez l'argument de l'enfant. J'aurai un habit blanc et un chapeau pointu et un nez rouge. Est-ce que le papa sera convaincu avec ces arguments ?

Els : non

Ens3 : quelle est le contre argument du papa ?

Asma : madame madame

El : un nez rouge. On ne choisit pas un nez. On choisit un métier pas un nez.

Ens3 : on choisit un métier pas un nez. Est-ce qu'il est content le papa ? Est-ce qu'il est d'accord ?

Els : non, il n'est pas d'accord.

Ens3 : Il est contre.

Ens3 : regardez s'exclama-t-il. Qu'est-ce que ça veut dire s'exclama-t-il ?

Els : تعجب

Ens3 : tu n'as pas pensé à l'argent. Tu n'as pas pensé au statut social. Tu penses au nez rouge. Tu veux faire clown pour le nez rouge. Donc, les arguments de l'enfant ne sont pas ?

Els : convaincants.

Ens3 : est-ce que le dialogue s'arrête ici ? Est-ce que l'enfant va renoncer à son projet ?

Els : non

Ens3 : que va faire l'enfant ? Il va se justifier. Il va donner d'autres arguments. Continuons, quels sont les autres arguments de l'enfant ?

Els : madame madame

Ens3 : Bahria

Bahria : et les enfants lorsque j'entrerai sur la piste j'éblouirai les enfants.

Ens3 : lorsque j'entrerai sur la piste. C'est quoi la piste.

Asma : المسرح

Aya : le théâtre

Ens3 : la piste du théâtre. Que vont faire les enfants, quand ils verront le clown ?

Asma : ils seront éblouis.

Ens3 : éblouis. Donnez-moi un synonyme d'ébloui

El : heureux

Ens3 : heureux

Bahria : دهشة

Ens3 : éto ?

Els : étonné

Ens3 : encore ? Que vont faire les enfants, quand ils verront le clown ?

Asma : ils s'arrêteront de parler

Ens3 : ils s'arrêteront de parler. Que veut-dire s'arrêter de parler

Els : se taire.

Ens3 : ils vont se taire pour écouter ce que va dire le clown. Quel est le contre argument du père ? est ce qu'il est content ? Est ce qu'il est convaincu ?

Els : non

Asma : si tu veux faire taire les enfants alors deviens maître d'école.

Ens3 : si tu veux faire taire les enfants alors deviens maître d'école. c'est un bon métier mieux que le métier de clown. Est-ce que l'enfant est d'accord ?

Els : non

Ens3 : l'enfant tient à son choix. Il insiste. Il veut le métier de clown. Il ne veut pas changer. Il ne veut pas renoncer à son choix. Donc, l'argument de l'enfant, qu'est-ce qu'il lui dit ?

El : (réponse inaudible)

Ens3 : qui veut reprendre ? Aya

Aya : je ne veux pas les faire taire. Je veux les éblouir. Et puis les maîtres d'école ne font pas rire. Moi je ferai rire. Je raconterai des histoires folles, des fleurs multicolores sortiront de mes oreilles tu verras.

Ens3 : alors, quel est le contre argument de l'enfant ? Le père lui dit tu veux faire taire les enfants donc choisis le métier de maître

Asma : je ne veux pas les faire taire.

Ens3 : il ne veut pas les faire taire, il veut les faire

Els : éblouir

Ens3 : éblouir et les faire ?

Els : rire

Ens3 : rire. Le maître d'école ne fait pas rire. Aussi, qu'est-ce qu'il a dit ?

Asma : Je raconterai des histoires folles, des fleurs multicolores sortiront de mes oreilles

Ens3 : des fleurs de plusieurs couleurs sortiront de mes oreilles. Est-ce que son papa est convaincu ?

Els : non

Ens3 : Qui veut nous lire le contre argument du père.

El : je verrai ? comment je verrai ? mon fils avec des fleurs dans les oreilles. Mais justement je ne veux pas voir ça, s'indigna-t-il.

Ens3 : que veut dire s'indigna-t-il ? il est comment ? il est éner ???

Els : énervé

Ens3 : et quelqu'un énervé comment parle-t-il ?

Els : à haute voix

Ens3 : regardez la phrase qui est écrite entre parenthèse.

Asma : son visage rouge de colère

Ens3 : le visage rouge montre quoi ?

Els : la colère

Ens3 : ça veut dire que son père est énervé. Ça veut dire que le papa n'est pas du tout d'accord. Il n'est pas du tout content du choix de son fils. Harichane. Voyons la colère de son père le fils va-t-il renoncer à son projet ?

Els : non

Ens3 : quand notre père est énervé normalement on a peur. Est-ce que lui il renonce à son projet ?

Els : non.

Ens3 : non il continue à essayer de le

Els : convaincre.

Ens3 : quel est l'argument du fils

Els : madame madame

Ens3 : les autres. Benaboura. Lis l'argument suivant.

Benaboura : je jouerai de la trompette, je cracherai du feu, insista-t-il, je sèmerai des étoiles partout. Tu seras fier de moi.

Ens3 : regardez les arguments du fils. Je jouerai de la trompète. C'est quoi la trompète ?

Asma : un instrument de musique

Ens3 : c'est le nom d'un instrument de musique. Je cracherai du feu. Je sèmerai des étoiles partout. Tu seras fier de moi. Qu'est-ce que ça veut dire tu seras fier de moi ? Est-ce que c'est vrai que son père est fier de lui ?

Els : non

Asma : pas clown

Ens3 : oui, qu'est-ce qu'il lui dit ?

Els : pas clown

Ens3 : pas clown. Tu ne seras pas clown. Donc, le papa exige. Qu'est ce qu'il lui dit ? oui Omaima

Omaima : Pas clown, Tu ne seras pas clown. Tu feras des études. Tu choisiras un métier sérieux. Tu deviendras un homme en vue.

Ens3 : Pas clown, Tu ne seras pas clown. Tu feras des études. C'est-à-dire tu termineras tes études et tu choisiras un métier sérieux. Pour lui le métier de clown ce n'est pas un métier. Donne-moi un exemple de métiers sérieux ?

Asma : docteur

Ens3 et els : par exemple docteur, professeur, journaliste, policier, avocat.

Ens3 : qu'est-ce qu'il dit le père. Je veux te voir un homme ?

Els : en vue

Ens3 : un homme en vue. Que veut dire un homme en vue ? un homme comment ?

Asma : important. Un personnage important.

Ens3 : Un personnage important. Quelqu'un d'expert, un architecte, un journaliste, quelqu'un de connu.

Colonel mais pas de clown. Regardez la fin du dialogue. Comment se termine le dialogue ? est-ce que l'enfant a convaincu son père ?

Els : non

Ens3 : lis la dernière réplique.

Aya : un homme en vue ? Justement clown. Vous serez tous assis sur les gradins, dans l'ombre. Vous m'attendrez. Et moi j'arriverai, seul, magnifique dans la lumière. Alors tu seras fier, papa, car à ce moment-là, ton fils sera le centre du monde.

Ens3 : un homme en vue ? Quelqu'un d'important. Justement clown. Vous serez tous assis sur les gradins, dans l'ombre. Vous m'attendrez. Et moi j'arriverai, seul, magnifique dans la lumière. Alors tu seras fier, papa, car à ce moment-là, ton fils sera le centre du monde. C'est-à-dire tout le monde s'intéresse à lui. Est-ce que l'enfant a renoncé à son projet ? Est-ce que il est arrivé à convaincre son père ?

Els : non.

Ens3 : On revient à ce texte. A la fin qu'est-ce qu'on va dire sur ce type de texte ?

Ens3 et els : c'est un texte narratif argumentatif qui contient un dialogue

Ens3 : et ce dialogue contient ?

Els : des arguments et les indices de dialogues sont ?

Els : la ponctuation et les verbes de paroles.

Ens3 : qui sont conjugués au ?

Els : au passé.

Ens3 : parce que l'histoire est racontée au passé et le dialogue les verbes sont au futur parce que le personnage parle de son projet d'avenir. Et le début du texte, est-ce que c'est le dialogue ?

Els : non la partie narrative

Ens3 : donc, ce texte est de type narratif qui contient un dialogue argumenté. Chaque personnage, chaque interlocuteur présente des arguments essaye de convaincre l'autre personnage. Maintenant, les verbes. On revient aux verbes de parole. On a relevé quelques verbes. Dit, annonçai. A quel temps sont-ils conjugués ? la terminaison ai

Els : imparfait

Ens3 : est-ce que c'est l'imparfait

Asma : non

Ens3 : j'annonçai, tu annonças, il annonça c'est quel temps ? le passé ? le passé simple. Regardez la partie narrative. Les verbes sont conjugués à quel temps ?

Asma : imparfait

Ens3 : était arrêté c'est à quel temps ?

Els : l'imparfait

Ens3 : c'est le plus que parfait. Etait c'est

Els : imparfait

Ens3 : plus le participe passé. Comment nous appelons ce temps ? le plus que parfait et le plus que parfait est un temps du ?

Els : du passé.

Ens3 : du passé. Donc la partie narrative les temps sont au passé. Maintenant, regardez le dialogue. A quel temps sont conjugués les verbes du dialogue ? Regardez bien.

Els : présent.

Ens3 : il y a le présent mais quel est le temps dominant ?

Asma : le futur

Ens3 : le futur. Donnez moi quelques exemples.

Asma : je verrai

El : je jouerai

Ens3 : je verrai, je jouerai, je porterai c'est le futur simple. Pourquoi les verbes sont au futur simple ?

Parce que l'auteur parle de ?

Asma : son futur

Ens3 : son ? son métier d'avenir. Il parle de son projet d'avenir. Donc, les verbes sont conjugués au futur. Je serai clown. Je porterai un nez rouge. Oui ?

Aya : j'entrerai

Ens3 : j'entrerai. Regardez cette phrase. Il dit je serai clown. Cette phrase est à quel style ?

Aya : style direct

Ens3 : au style ?

Els : direct

Ens3 : On va la transformer au style indirect

Els : madame madame

Ens3 : oui

El : il dit qu'il sera clown.

Ens3 : il dit qu'il sera clown. Je on le remplace par il. Serai au futur sera clown. Donc, il dit je serai clown est au style direct. Il dit qu'il sera clown c'est le style indirecte ou le discours rapporté. Qui parle ici ?

Els : c'est l'enfant.

Ens3 : et c'est moi qui rapporte ce que dit l'enfant. Donc, à la fin, qu'est-ce qu'on va dire sur ce type de texte ?

Ens3 et els : Ce texte est de type narratif argumentatif qui contient un dialogue et ce dialogue contient des arguments et les indices de dialogues sont la ponctuation par exemple les tirets, les guillemets et les deux points et aussi les verbes de parole qui sont conjugués au temps du passé parce que le récit est raconté au passé. Le dialogue les verbes sont conjugués au futur parce que l'interlocuteur parle de son projet de son métier d'avenir. Ens3 : C'est clair ?

Els : oui madame

Ens3 : prenez vos cahiers et vous écrivez.

Annexe 10 : Fiche pédagogique de Ens4

Projet 1/séquence 2

Activité : compréhension de l'écrit

Support : Aller au bout de son rêve

Objectifs : l'élève sera capable de :

- Identifier la situation de communication du texte étudié.
- Repérer les arguments pour et les arguments contre.
- Construire le sens du texte.

Déroulement de la séance

Rappel du titre du projet et de la séquence

Qu'allons-nous réaliser pendant ce projet ?

Observation du texte et analyse des éléments périphériques

- Quel est le titre ?
- Relevez la source ?
- Combien y a-t-il de paragraphes ?
- Que voyez-vous sur l'image ?

Hypothèses de sens :

à partir du titre, de l'image, le texte parle de quoi ?

Lecture silencieuse : confirmation/infirmation des hypothèses.

Exploitation

- Qui parle dans ce texte ?
- à qui ?
- de quoi ?
- Quel métier a choisi Annabelle ?
- Quelles sont les raisons qui ont poussé Annabelle à choisir ce métier ?
- Comment fait-elle pour justifier son choix ?
- Est-ce que son entourage partage son avis ?
- Relevez les arguments d'Annabelle et les arguments de son entourage.

Récapitulons

Complète le tableau

Arguments d'Annabelle	Arguments de son entourage
-	-
-	-

Annexe 11 : Fiche de l'observation de Ens4.

Ens4) 10/01/2019. Texte = Aller au bout de son rêve. H1

- Rappel de l'intitulé du projet. (Monten) ^{et jouer} une pièce théâtrale. fléaux sociaux / Pour lutter contre les fléaux sociaux.
- Que veut-dire fléaux social? comportement négatif. Smn.
- Pourquoi social? Explication de l'ens = parce que ça touche aussi la société?
- Rappelez-moi le titre de la séance. justifier un choix. Qui peut m'expliquer? لماذا فيري.
- Ens: je justifie mon choix, je dis pourquoi? je donne les raisons.

→ S. de départ

Ton camarade t'as remis le brouillon pour pouvoir l'aider. Ton camarade essaye de raconter une expérience qu'il a vécu cette expérience s'a poussé à choisir un métier. Vous allez aider votre camarade en exploitant le texte d'aujourd'hui.

→ Pour comprendre un texte que doit-on faire? le lire.

- Mais avant de le lire, j'utilise quoi pour avoir une idée?

B3 → les éléments périphériques

En: alors quel est le titre → El: Aller au bout de son rêve.

En: C'est quoi rêve → Explication du mot rêve. par l'enseignant

Quel est votre rêve. élèves de cam. avoir le bsm - c'est quoi rêve? e - ps.

En: Aller au bt de son rêve + En faire tout pour réaliser son rêve.

Qui peut reformuler - فأعني البا

les élèves n'arrivent pas à donner une reformulation

- Quel est la source? D'après internet

Cmb de para? El₁: 3 p El₂: 5 El₃: 4.

Pourquoi tu as dit 4? El₃: aléa.

Le texte est-il accompagné d'une image ? E15 : oui.

Que voyez-vous ? E14 : Un tableau.

E15 : 3+5

E16 : Une enseignante.

S'il vous plaît, soyez intelligent, d'après le titre, d'après l'image. L'enseignante elle est où ? E15 : classes

Elle fait quoi ? E15 : Explique.

En : Alors le titre, l'image de notre avis le texte parle de quoi

E14 : Un rêve d'une enseignante.

E17 : Métrier de ~~notre~~ rêves

En : Les autres, d'autres propositions. Ne cherchez pas dans le texte seulement les deux éléments.

En : Est-ce qu'on est sûr de ça ? Non. Qu'est-ce qu'on va faire ? → lire le texte. → alors vous lisez le texte (lecture silencieuse).

→ l'enseignante ne lit pas le texte

→ Avez-vous fini - Avez-vous lu le texte ? E15 : Oui,

→ Revenons à nos hypothèses ? Nous allons confirmer ou infirmer

est-ce que le texte parle du rêve d'une enseignante ? Oui (E16)

Alors c'est confirmé

La 2^{ème} hypothèse ? Oui - plus confirmé.

- Qui parle dans le texte ? E17 : Anabelle E14 : jeune enseignante

- Elle parle à qui ? E15 : à nous E17 : à nous lecteurs

- Elle parle de quoi ? E18 : le métrier de son rêve.

E17 : son rêve.

~~E17~~

E14 : son rêve d'être une enseignante

→ très bien, quel est le métrier exercé par Anabelle ?

E14 : Enseignante

→ C'est l'enseignement. une enseignante.

→ Quel sont les raisons qui ont poussé Anabelle à choisir ce métier?

→ Avant cette que est ce que Anabelle voulait devenir en est son rêve où on l'a fait.

El₈: Son rêve.

→ Alors ?

El₁₀: Parce qu'elle aime ce métier

→ Encore.

El₄: Combattre la haine et l'ignorance.

→ Donc elle a choisi parce qu'elle aime, encore combattre
ça veut dire quoi. Si votre camarade parle au moment que
j'explique je demande d'arrêter les bêtises. Les choses
c'est quoi l'ignorance. Il y a beaucoup de choses que vous
connaissez pas je donne des informations.

Oui pourquoi encore.

El₆: Parce que c'est un métier --- grand.

→ Oui

El₅: C'est un métier formation --- différentes.

En₃: Étudier de nouvelles informations.

En₅: donc Anabelle qu'est ce qu'elle essaye de faire quoi?

El₄: Justifier son choix.

En₅: Ah. essaye de justifier son choix, les raisons qu'elle
a données sont quoi?

El₄: des arguments.

En₅: Pourquoi on donne des arguments.

El₆: Pour justifier

El₅: Pour convaincre.

Eni T.B pour convaincre.

Eni : l'entourage d'Anabelle avait le même avis qu'elle ?
Est ce que ils trouvaient que l'ensei est un bon métier ?

[Apparemment vous n'aviez pas lu le texte Anni]

⇒ Pas de réponse. ⇒ Reformulation son entourage,
ses amis sa famille est ce qu'ils pensent comme elle.

Ely : l'entourage est contre ce choix.

→ Releve nous une phrase qui l'indique.

Ely : « ce métier doit être une vocation ---- le coup ».

Eni : Donc son entourage n'est pas d'acc. qui est ce qu'ils
ont dit ? Quelles sont les raisons ? la réponse est
dans le texte ? Dans le 1^{er} paragraphe ?

Ely : « Il ya les médias ---- après les autres ».

Eni : Qu'est ce que ça veut dire les médias ? Oui ?

→ (Pas de réponse).

Eni : On parle souvent de l'ens. à la télé, les infos,
les émissions ? Quelle est l'image qu'on donne ?

Ely : élèves dangereux.

Ely : dangereux comment ?

Ely : indiscipline, respecte pas. (Dans le texte)

Eni : Donc, on nous montre les points négatifs ou encore
les gens qui ont essayé de le décourager, il on dit que :

Ely : « ce métier ---- coup »

Eni : Qu'est ce que ça veut dire ne pas pouvoir tenir le coup ?

(Pas de réponse) ne plus continuer, ne plus travailler
l'ensei c'est un métier difficile il ya bcp d'obstacles
par exemple quand le message ne passe pas le bus ne tient
pas le coup.

Où d'autres raisons?

Ely: Certains ---- peut ailleurs.

~~En donc les autres~~

Traces écrites

Args d'Annabelle

Args contre Annabelle

Paragraphe 2

Remarques

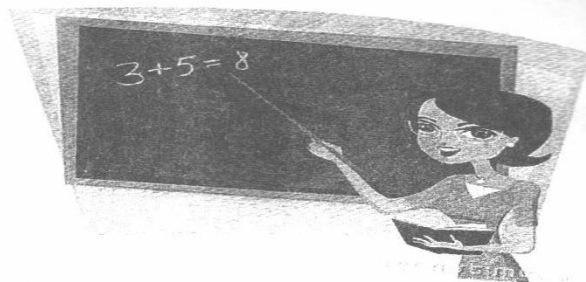
Elèves passifs - malgré reformulation des questions.

2 élèves participent seulement.

- lecture - Explication des args -

Annexe 12 : Texte proposé par Ens1 et Ens4

Aller au bout de son rêve.



Anabelle est une jeune enseignante qui exerce le métier de ses rêves. Elle nous a confié ce témoignage :

« Depuis mon jeune âge, j'ai toujours rêvé d'être enseignante. Une fois le diplôme en poche, beaucoup ont tenté de me décourager. Je rencontrais des enseignants qui semblaient surpris, et presque désolés pour moi. Certains me racontaient qu'ils étaient devenus enseignants parce que les études qu'ils avaient choisies ne pouvaient les mener nulle part ailleurs, d'autres me mettaient en garde (« ce métier, ça doit être une vocation, sinon tu ne tiendras pas le coup »). Et puis, il y a les médias qui ne montrent de l'école que les élèves irrespectueux, indisciplinés, même dangereux et les réformes qui s'enchaînent les unes après les autres...

Mais moi, j'ai tenu à mon rêve car les raisons qui me poussaient à choisir ce métier sont nombreuses :
J'aime ce métier, parce qu'il me permet, à mon petit niveau, de combattre la bêtise et l'ignorance. C'est un métier où l'on voit des enfants évoluer et grandir, s'enrichir grâce à nous. C'est un métier où l'on est en formation continue ; qui nous permet d'établir des liens avec des personnes sans cesse différentes, de recevoir des dizaines d'années après, des messages d'élèves devenus adultes et qui vous témoignent leur attachement, de rester jeune au contact des jeunes, gagner leur confiance, les soutenir, les encourager, les féliciter...
Bref : un métier vivant, épanouissant, pas enrichissant pécuniairement mais intellectuellement.

Je suis donc, depuis septembre 2014, professeur des écoles. Je suis exactement là où je voulais être et je ne pense pas le regretter un jour.

Si j'ai tenu à partager mon témoignage, c'est pour encourager chacun à suivre sa voie et tout faire pour réaliser son rêve malgré les difficultés et les découragements des uns et des autres. Gardez des portes ouvertes mais restez aussi accrochés à vos convictions, tout en étant réalistes. »

D'après un site internet

Annexe 13 : Texte de la post lecture de Ens1

Phase d'évaluation : Lis le texte puis réponds aux questions ;

Charlotte est traductrice. Elle nous raconte le chemin qu'elle a parcouru pour réaliser son rêve :

« C'est en terminale que je me suis décidée à être traductrice. j'avais toujours aimé le français et les langues, c'était un travail où le sujet change tout le temps donc où l'on ne s'ennuie pas, avec possibilité de travailler depuis chez soi, et surtout avec des langues étrangères, dont j'allais découvrir la culture, et une formation assez bien réputée dans l'université la plus proche — ou plutôt la moins éloignée — de chez moi.

J'ai eu mon master l'été dernier, et depuis il y a eu des hauts et des bas. Le début a été difficile, car les emplois salariés sont très, très rares. Les trois premiers mois, j'ai touché 0€, car mes contrats avaient un délai de paiement de soixante jours à compter de la fin du mois. J'ai tenu grâce à de maigres économies et à mes parents qui ont bien voulu m'aider quelques mois de plus. Et en septembre, une ancienne camarade de promotion a donné mon nom à la maison d'édition avec laquelle elle travaillait, et qui cherchait une traductrice en urgence.

Après un test, me voilà partie pour traduire trois romans. Ce n'est pas forcément bien écrit, c'est bourré de fautes mais c'est toujours plus stimulant que des modes d'emploi d'aspirateur, et ça me permet de vivre confortablement pendant un an. Depuis, j'ai d'autres pistes intéressantes même si rien n'est encore confirmé, et absolument toutes ces pistes m'ont été données par des amis, anciens camarades de master ou de licence.

Actuellement, ma difficulté est de trouver une spécialisation. Car, en traduction, on ne traduit pas tout et n'importe quoi : il faut être expert(e) dans un domaine, pour avoir la confiance des clients : finance, droit, production d'énergie, ... Évidemment les domaines qui m'intéressent le plus (la littérature, les arts graphiques, le sous-titrage...) sont ceux où il y a peu de travail.

Globalement, je sais que je n'ai pas choisi la facilité au sein même de ma spécialité. J'ai conscience de la chance que j'ai et je ne regrette pas un seul instant d'avoir suivi ce parcours. »

D'après un site internet

Questions :

- 1- Que fait Charlotte dans ce texte ? , Quelle est sa profession ?
- 2- Relève les arguments qu'elle a avancés pour justifier son choix.
- 3- A-t-elle regretté ce choix ? Relève du texte la phrase qui le montre
- 3- Est- ce que son parcours était facile ? Justifie ta réponse du texte.
- 4- Propose un titre au texte.
- 5- Complète l'énoncé suivant : Ce texte est de type à visée

Annexe 14 : Texte proposé par Ens2 et Ens3

Quand je serai grand...

Ma décision était arrêtée. Il fallait en parler à mon père. Alors, je pris mon courage à deux mains et je me lançai.

« J'ai réfléchi longtemps, lui annonçai-je. Je sais maintenant ce que je ferai lorsque je serai grand. C'est décidé.

(Il rajusta ses lunettes et prit son air satisfait.)

- Voilà qui est intéressant. Tu as raison de penser à l'avenir, répondit mon père, je t'écoute.

- Eh bien voilà ! Je serai clown.

- Clown ? Tu veux dire clown ? Pitre, guignol, saltimbanque ! Rien, quoi !

(Il en perdait sa respiration.)

- Ecoute papa ! c'est le plus beau métier du monde. Je porterai un habit blanc et un chapeau pointu. J'aurai un nez rouge. Tu as pensé au nez rouge !

- Un nez rouge ? On choisit un métier, pas un nez ! s'exclama-t-il.

- Et les enfants ? Lorsque j'entrerai sur la piste, superbe, avec la fanfare et les projecteurs, les enfants, d'un seul coup s'arrêteront de parler. J'éblouirai les enfants.

- Mais si tu veux faire taire les enfants, alors deviens maître d'école !

- Je ne veux pas les faire taire. Je veux les éblouir. Et puis les maîtres d'école ne font pas rire. Moi je ferai rire. Je raconterai des histoires folles, des fleurs multicolores sortiront de mes oreilles... tu verras...

- Je verrai ? Comment, je verrai ? Mon fils avec des fleurs dans les oreilles ! Mais justement je ne veux pas voir ça, s'indigna-t-il.

(son visage était rouge de colère.)

- Je jouerai de la trompette, je cracherai du feu, insista-t-il, je sèmerai des étoiles partout. Tu seras fier de moi.

- Pas clown ! Tu ne seras pas clown ! Tu feras des études. Tu choisiras un métier sérieux. Tu deviendras un homme en vue*.

- Un homme en vue ? Justement : clown. Vous serez tous assis sur les gradins, dans l'ombre. Vous m'attendrez. Et moi j'arriverai, seul, magnifique dans la lumière. Alors tu seras fier, papa, car à ce moment-là, ton fils sera le centre du monde. »



Hdidouane