

UNIVERSITE DE SAAD DAHLEB DE BLIDA

Faculté des lettres et des sciences sociales
Département de Français

Ecole doctorale

MEMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Didactique

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATEGIES DE LECTURE EN PREMIERE ANNEE CYCLE MOYEN

Par :

MENGUELLAT Hakim

Devant le jury composé de

A. BEKKAT	Professeur, U. de Blida	Président
D. BRAKNI	Maître de Conférences, U. de Blida	Examineur
K. SAHNINE	Maître de Conférences, U. de Blida	Examineur
M. ROLLE-BOUMLIC	Docteur d'état	Examineur
M. RISPAIL	Maître de Conférences, U. de Grenoble	Rapporteur

Blida, NOVEMBRE 2006

ملخص

الهدف من بحثنا هذا يتمحور في فحص ما إذا كان أساتذة اللغة الفرنسية في الاكماليات يأخذون بعين الاعتبار تعليم إستراتيجية القراءة بشكل هادف هذا من جهة ومن جهة أخرى تحليل برنامج السنة الأولى متوسط و كتاب التلميذ للغة الفرنسية.

نتيجة التساؤلات التي قدمت لأساتذة اللغة الفرنسية في ولاية البليدة و تحليل برنامج السنة الأولى متوسط و كذا كتاب التلميذ تمكنا من الوصول إلى معرفة مكانة استراتيجية القراءة في السنة الأولى متوسط. بالرغم من الإمكانيات الجد محدودة التي صخرت لمعرفة مكانة هذه الاستراتيجيات.

إن النتائج المتحصل عليها أثبتت الافتراضات التي طرحتها في البداية.

من اجل تحسين تعليم القراءة في مدارسنا يبدو انه من الضروري تحسين و توعية أساتذة اللغة الفرنسية على أهمية تعليم استراتيجيات القراءة في فهم المقدمة.

إدماج هذا المفهوم في جميع مستويات الدراسة في البرامج و الكتب المقترحة للتلاميذ جد مهم في تكوين القارئ الذاتي الفعال.

RESUME

L'objectif de notre recherche consiste à examiner, auprès des enseignants de langue française au collège, l'analyse du programme de première année moyenne et le manuel de l'élève, l'enseignement explicite des stratégies de lecture en L2 (français) en première année moyenne.

Les résultats d'un questionnaire distribué aux enseignants de langue française de la Wilaya de Blida et l'analyse effectuée sur le programme et le manuel de l'élève ont permis d'identifier la place qu'occupe l'enseignement des stratégies de lecture en première année moyenne.

Malgré les limites imposées par les instruments de mesure, les résultats obtenus ont confirmé nos hypothèses de départ : les enseignants méconnaissent la notion de stratégie de lecture et le programme ainsi que le manuel ne font pas référence explicitement à cette notion.

Dans le but d'améliorer l'enseignement de la lecture dans nos écoles, il est important de sensibiliser les enseignants sur le rôle des stratégies de lecture dans la compréhension des textes. L'intégration de cette notion, à tous les niveaux de scolarité, dans les programmes et manuels de l'élève est essentielle dans la formation d'un lecteur autonome.

Mots clés : stratégie – lecture – compréhension – enseignement.

REMERCIEMENTS

Nous exprimons notre sincère gratitude à tous ceux qui nous ont aidés et soutenus dans l'élaboration de ce travail.

Mes sincères remerciements à madame MARIELLE RISPAIL, ma directrice de recherche, qui a toujours fait preuve d'une grande disponibilité. Ses réflexions et ses commentaires nous ont fait cheminer intellectuellement et ont suscité chez nous le goût d'aller plus loin. Ses connaissances et son dynamisme nous ont permis de surmonter ce qui, à un moment donné, pouvait nous sembler insurmontable.

TABLE DES MATIERES

RESUME.....	
REMERCIEMENTS.....	
TABLE DES MATIERES.....	
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX	
INTRODUCTION.....	
1- LE CADRE THEORIQUE	10
1-1- Le processus de compréhension.....	10
1-2- La notion de stratégie.....	20
1-3- Les stratégies de lecture.....	26
2 - EXPERIMENTATION.....	38
2-1- Problématique et hypothèses.....	38
2-2- Méthodologie de la recherche.....	39
2-3- Recueil des données.....	48
2-4- Commentaire général et réponses aux hypothèses.....	97
3- PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES	100
3-1- Comment enseigner les stratégies de lecture.....	100
3-2- Grille d'évaluation pour enseignant	108
CONCLUSION.....	112
REFERENCE.....	
APPENDICE.....	

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Tableau 1.1 : Les étapes de l'enseignement d'une stratégie	32
Figure 1.1 : Schéma de relation entre les questions et les réponses	36
Tableau 2.1 : Les enseignants interrogés	43
Tableau 2.2 : Les pourcentages des réponses à la première question	51
Tableau 2.3 : Les pourcentages des réponses à la deuxième question	54
Tableau 2.4 : Les pourcentages des réponses à la troisième question	57
Tableau 2.5 : Les pourcentages des réponses à la quatrième question	59
Tableau 2.6 : Les pourcentages des réponses à la cinquième question	60
Tableau 2.7 : Les pourcentages des réponses à la sixième question	62
Tableau 2.8 : Les pourcentages des réponses à la septième question	63
Tableau 2.9 : Les pourcentages des réponses à la huitième question	65
Tableau 2.10 : Les pourcentages des réponses à la neuvième question	67
Tableau 2.11 : Les pourcentages des réponses à la dixième question	69
Tableau 2.12 : Les pourcentages des réponses à la onzième question	70
Tableau 2.13 : Stratégies utilisées dans la zone CENTRE	78
Tableau 2.14 : Stratégies utilisées dans la zone EST	79
Tableau 2.15 : Stratégies utilisées dans la zone OUEST	80
Tableau 2.16 : Comparaison entre les zones	81
Tableau 2.17 : Les textes du manuel	88

INTRODUCTION

Le monde actuel exige de l'apprenant algérien la maîtrise des langues de sciences et de communication telles que l'anglais et le français. En effet, le développement des moyens de communication offre à l'apprenant des informations illimitées et la possibilité de communiquer avec les chercheurs du monde entier. C'est pour cette raison que l'habileté en lecture, dans ces langues étrangères, constitue une compétence essentielle à enseigner dès le primaire afin de permettre à l'apprenant d'accéder aux informations scientifiques dont il a besoin pour mener à terme ses études et entamer sa vie professionnelle.

Suivant la fameuse idée de FOUCAMBERT, on dit que savoir lire c'est comprendre, *«une telle conception, aujourd'hui très largement partagée, et qui ne saurait en elle-même faire l'objet d'une quelconque remise en question»* [1], signifie que le lecteur doit être en mesure de s'approprier correctement un support écrit et de réutiliser l'information véhiculée à bon escient.

Plusieurs recherches se sont intéressées au processus de la lecture et au traitement de l'information par le lecteur. Ces recherches, traitant particulièrement la lecture en langue maternelle, ont abouti à l'élaboration de modèles de lecture en vue de représenter les différentes étapes de la construction du sens par la mise en œuvre d'un ensemble de processus de nature diverse. Ces modèles se regroupent en trois grands ensembles à savoir : les modèles ascendants, les modèles descendants et les modèles interactifs.

Les modèles ascendants prennent comme point de départ la connaissance du code. La construction du sens d'un texte est basée sur la reconnaissance des lettres et des syllabes et se poursuit avec les mots pour arriver aux phrases. Le lecteur fait donc appel à des indices de surface appelés également indices de bas niveau. Le modèle de GOUGH (1972) pour l'anglais est parmi les modèles ascendants les plus connus.

Les modèles descendants sont basés sur l'idée que la compréhension d'un texte écrit est le résultat d'élaboration et de vérification continues d'hypothèses. Le lecteur formule, en s'appuyant sur ses connaissances antérieures, des hypothèses globales sur le texte avant la lecture. Ensuite, avec l'aide des indices textuels, le lecteur rejette les hypothèses formulées en élaborant d'autres prédictions ou en affinant celles du début. L'opération d'élaboration et de vérification se poursuivra jusqu'à la fin de la lecture. Les modèles de GOODMAN (1970) et de SMITH (1971, 1978, 1982) sont parmi les modèles descendants les plus connus.

Les modèles interactifs, qui présentent une sorte de réconciliation entre les deux modèles ascendants et descendants, s'appuient sur le principe que la construction du sens d'un texte résulte de l'interaction entre les connaissances antérieures du lecteur et les informations fournies par le texte. Les modèles de RUMELHART (1977) et de KINTSCH et VAN DIJK (1978,1984) sont représentatifs de ces modèles.

Cependant, la compréhension d'un texte, qui résulte « *du traitement d'un texte particulier par un lecteur particulier dans un contexte particulier...* » [2], montre que la lecture est une tâche très complexe qui ne peut être représentée dans son intégralité par un modèle. Ainsi, parmi les dimensions importantes et déterminantes pour la réussite de la lecture, le recours aux stratégies de lecture.

On sait aussi que ces modèles et ces questions sont valables en langue étrangère, même si on doit y apporter des modifications en particulier. La question des stratégies de lecture se pose autant en LM qu'en L1¹, ainsi que celle de leur enseignement.

Bien que les recherches se poursuivent sur les stratégies de lecture, et particulièrement en L2 où peu d'études ont été menées, tous les chercheurs

(¹) Il n'est pas dans notre projet de poser la question du statut du français en Algérie, question très controversée et sujette à de nombreuses discussions scientifiques. Pour trancher le problème, nous utiliserons plus volontiers les expressions L2 ou langue-cible, qui ne prennent en compte que la chronologie des langues dans leur entrée à l'école. L2 est donc la 2ème langue étudiée à l'école algérienne, soit le français, après la L1, soit l'arabe.

insistent sur le rôle prépondérant de ces stratégies dans la compréhension. Malgré l'absence d'une définition claire, définitive et unanime de cette notion, la majorité des chercheurs soulignent qu'une stratégie est une action contrôlée et intentionnelle exécutée par un individu pour atteindre un but précis.

L'objectif de notre travail est de voir la place qu'occupe l'enseignement des stratégies dans l'enseignement de la lecture en français en Algérie. Nous avons choisi de travailler sur le cycle moyen, qui est à mi-chemin entre la découverte de la langue au primaire et l'accès à sa maîtrise au secondaire. Pour clarifier notre travail, nous avons décidé de mener notre recherche sur la première année moyenne, après les nouveaux programmes élaborés en 2003. Pour cela nous avons analysé ces programmes ainsi que le manuel de l'élève et nous avons mené une enquête auprès des enseignants, sous forme d'un questionnaire écrit. Ce dernier a été formulé autour d'un texte narratif choisi du manuel de l'élève de première année et distribué dans le but de savoir si l'enseignement des stratégies de lecture est pris en considération dans les classes. Pour confirmer ou infirmer nos deux hypothèses (voir notre partie méthodologique) nous avons organisé notre travail comme suit :

Un premier chapitre théorique divisé en trois parties, dans la première partie nous essaierons, en évoquant la perception visuelle, le travail de la mémoire et la construction du sens, de donner une idée sur les différentes étapes par lesquelles passe le lecteur pour donner un sens au texte. Ensuite, en deuxième lieu, nous nous pencherons sur la notion de stratégie, sa définition et son apparition dans le champ didactique, pour enchaîner après avec les stratégies d'apprentissage et leur enseignement. En dernier lieu, nous nous intéresserons aux stratégies de lecture pour en donner une définition et souligner l'importance de leur enseignement ainsi que les stratégies à enseigner.

Dans le deuxième chapitre de ce travail, consacré à l'expérimentation, nous exposerons, au début, notre problématique et nos hypothèses. Nous justifierons, ensuite, notre choix du public, du questionnaire et du texte, avec une présentation

de l'objectif du questionnaire et sa construction. Le choix de l'analyse effectuée et les conditions du déroulement de l'enquête termineront cette deuxième partie.

Dans la troisième partie de ce chapitre, nous présenterons les résultats de l'enquête avec leur analyse et un commentaire sur chaque question. Nous clôturerons cette partie avec une comparaison entre les zones et l'analyse du programme et du manuel de l'élève de première année moyenne. La dernière partie de ce chapitre sera consacrée au commentaire général et aux réponses aux hypothèses formulées.

Dans le dernier chapitre de ce travail, nous proposerons le déroulement d'une séance de lecture dans le but de montrer la manière d'intégrer et d'enseigner les stratégies de lecture. Une grille d'évaluation possible de l'enseignement des stratégies de lecture sera présentée, à titre indicatif, à la fin de ce chapitre.

Ce travail se terminera par une conclusion qui soulignera l'importance d'une prise en charge de l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

Nous commencerons donc par les différentes étapes par lesquelles passe le lecteur pour traiter l'information véhiculée par un document écrit.

CHAPITRE 1 LE CADRE THEORIQUE

Dans ce chapitre, nous allons approcher la notion de stratégie de lecture, tout d'abord, en définissant le processus de compréhension puis la notion de stratégie en général.

1-1- Le processus de compréhension

Avant d'aborder la construction du sens par le lecteur, nous allons d'abord essayer de comprendre comment se fait l'acte de lecture d'un point de vue physique, corporel.

1-1-1- La perception visuelle

La transmission d'un message écrit, produit par un émetteur, se fait par le biais de la perception visuelle. En particulier, le texte, qui constitue le champ à explorer par le récepteur, est reçu en premier lieu par les yeux, donc l'analyse du traitement de l'information donnée sous forme de signaux écrits, c'est à dire d'indices conventionnels reconnus par l'émetteur et le récepteur, passe obligatoirement par la conduite perceptive mise en œuvre par ce dernier, nommé par ailleurs le lecteur.

L'idée de la linéarité de la lecture a prédominé dans la conduite de lecture pendant des siècles. En effet, on a considéré que l'œil balaye les lignes du texte selon un mouvement uniformément continu de gauche à droite ou de droite à gauche suivant les langues écrites¹ en rassemblant les lettres et les syllabes et en lisant tous les mots. La notion de bon lecteur était ainsi rattachée à celui «*qui pouvait lire un texte oralement sans trop se tromper*» [3]. Mais, les recherches en laboratoire sur le travail de l'œil, durant la lecture, ont démonté cette conception et ont montré que l'œil se déplace par saccades en effectuant une succession de

⁽¹⁾On sait par ailleurs que d'autres langues asiatiques, par exemple, utilisent la verticale et qu'on lit donc de haut en bas.

mouvements à savoir : des mouvements de fixation, de progression et de régression.

VIGNER précise que durant les mouvements de fixation l'œil s'arrête et perçoit simultanément un certain nombre de mots qui diffère d'un lecteur à un autre ; le temps par fixation est d'une durée approximative d'un quart de seconde, il est le même pour tous les lecteurs.

Dans les mouvements de progression, l'œil passe d'un mot à un autre en effectuant un bond, la durée de chaque saccade est d'un quarantième de seconde. Enfin, pendant les mouvements de régression, l'œil revient en arrière pour revoir certains éléments mal perçus [4].

Il ressort de cette réalité sur le travail de l'œil durant la lecture que le lecteur rapide n'est pas celui dont les yeux se déplacent plus rapidement que les autres, puisque le temps d'arrêt par fixation est presque le même pour tous les lecteurs, mais c'est celui qui couvre un grand nombre de signes par fixation. Donc, la rapidité de la lecture est tributaire du champ visuel du lecteur, comme nous le confirme CHARMEUX : *« Si certains lisent jusqu'à dix fois plus vite que d'autres, c'est grâce au nombre réduit de fixations dont ils ont besoin pour la même page. Plus ce champ qu'on nomme aussi 'empan visuel' est étendu, plus vite les yeux seront au bas de la page »* [5].

Selon CORNAIRE et GERMAIN la comparaison entre les différents mouvements qu'effectuent les yeux durant la lecture a montré que le temps consacré à la lecture, c'est-à-dire celui des fixations, est nettement supérieur à celui durant lequel l'œil est en mouvement, à savoir les mouvements de progression. Par ailleurs, les études sur la perception visuelle ont montré que l'œil a besoin de 1/30 à 1/40 de seconde pour percevoir les signes graphiques durant une fixation, le reste étant consacré à la stabilisation et au traitement de l'information. Donc, la rapidité de la lecture dépend aussi du temps alloué au traitement de l'information, c'est-à-dire au temps qui s'écoule entre la perception des signes graphiques et leur traitement dans la mémoire à court terme [6].

La variété des écrits impose aux lecteurs une conduite de lecture et un travail perceptif différent. En effet, la lecture d'un roman, d'une note de service ou d'un journal etc., ne s'effectuent pas de la même manière, d'où l'utilité d'une lecture sélective, de survol et d'écrémage dans certains cas, d'attention linéaire dans d'autres, par ailleurs il faut faire un choix de la façon dont on va lire c'est-à-dire dont on va traiter les éléments perçus lors d'une fixation.

Après avoir abordé la perception des signaux graphiques par l'œil, nous allons examiner maintenant le cheminement des signes perçus et leur traitement par le lecteur. C'est ici qu'intervient la mémoire.

1-1-2- Le rôle de la mémoire

Les psychologues cognitivistes proposent de distinguer théoriquement trois niveaux de mémoire à savoir : la réserve sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

Le traitement de l'information commence par la captation des signaux graphiques, sous forme d'images, par la réserve sensorielle. Durant cette étape, qui dure un quart de seconde environ, une première sélection de mots est effectuée sur le corpus d'information. Les mots sélectionnés par la réserve sensorielle sont acheminés alors vers la mémoire à court terme. A ce niveau, un sens est attribué aux mots et une deuxième sélection de mots est effectuée sur le corpus. La durée de cette opération ne dépasse pas vingt secondes, car la capacité de stockage de cette mémoire est limitée. Selon les chercheurs, les informations sélectionnées par la mémoire à court terme, sont effacées immédiatement si elles ne sont pas transférées à la mémoire à long terme.

La dernière étape de ce cheminement est la mémoire à long terme. Contrairement à la mémoire à court terme, cette mémoire n'est limitée ni en temps ni en capacité, elle représente l'ensemble des connaissances accumulées par l'individu.

Le bon lecteur est donc celui qui transfère facilement et à intervalles réguliers les informations d'une mémoire à une autre. CORNAIRE et GERMAIN confirment que, d'après les psychologues, les trois niveaux de mémoire sont en étroite

relation, l'opération de sélection au niveau de la mémoire à court terme ne pouvant s'effectuer sans l'aide des connaissances préalablement existantes dans la mémoire à long terme [6].

Il est toutefois connu que percevoir les mots visuellement et s'en souvenir ne peut suffire à définir la lecture. Il faut encore comprendre ce que l'on a visualisé et mémorisé.

1-1-3- La construction du sens

1-1-3-1 - Le traitement de l'information

La lecture n'est pas une activité de transfert d'informations où le lecteur reçoit passivement les informations véhiculées par un texte écrit. Bien au contraire, c'est une activité qui met en œuvre, de manière interactive, plusieurs processus complexes de formulation et de vérification d'hypothèses, dont la finalité est de construire un modèle mental d'une situation décrite par un texte.

Cette conception de la lecture, basée sur la construction par le lecteur du sens véhiculé par le texte, est le résultat des recherches qui ont été menées sur le traitement de l'information durant l'activité de lecture. Ces recherches postulent que l'aboutissement de la construction d'un modèle mental est fortement lié à la jonction entre trois variables à savoir : un lecteur, un texte et un contexte, qu'il convient d'explicitement.

«Le lecteur achève l'œuvre », cette citation de ANTONINE MAILLET [3], est une confirmation du rôle crucial que joue le lecteur dans l'attribution du sens à un texte écrit. En effet, c'est à partir de la mise en interaction entre les informations du texte, ses connaissances antérieures et ses expériences personnelles que le lecteur donne des significations aux signes graphiques perçus par l'œil, comme nous le confirme CICUREL :

«On ne suppose pas que le lecteur a tout à découvrir du texte mais qu'il va chercher dans son stock de connaissances et d'expériences ce qui va l'aider à faire son chemin vers la compréhension. Il se produit alors un phénomène d'interaction entre ce que le lecteur connaît et ce qu'il trouve dans le texte » [7].

Dans l'ensemble des connaissances, GIASSON distingue entre ce que sait le lecteur, c'est-à-dire les connaissances déclaratives, et ce qu'il fait durant la tâche de lecture, c'est-à-dire les connaissances procédurales. Les connaissances déclaratives correspondent aux structures cognitives et affectives du sujet lecteur ; les connaissances procédurales correspondent aux processus et habiletés qui interviennent durant la lecture.

Les structures cognitives sont les connaissances sur le fonctionnement des systèmes de la langue, à savoir connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Les structures affectives touchent à l'attitude générale du lecteur face à la tâche de lecture et à ses intérêts.

Pour ce qui concerne ce que fait le lecteur durant l'activité de lecture, l'auteur distingue plusieurs processus dont l'intervention n'est pas séquentielle mais simultanée :

- **Les microprocessus** : qui servent à traiter l'information au niveau phrastique.
- **Les processus d'intégration** : dont le rôle est d'effectuer des relations entre les phrases et les propositions, ainsi que la formulation d'inférences.
- **Les macroprocessus** : ils servent à dégager l'idée générale du texte, et à faire sortir les idées principales qui le composent en l'appréhendant comme un ensemble cohérent.
- **Les processus d'élaboration** : permettent de réagir et de raisonner sur le texte de manière à dépasser ce qu'il donne comme information
- **Les processus métacognitifs** : leur fonction est de guider le lecteur en choisissant les stratégies appropriées pour récupérer une perte de compréhension. [3]

Ces connaissances, qui interviennent pour construire un modèle mental de la situation décrite dans le texte, montrent que le phénomène de compréhension est un ensemble de traitements combinés dont le sujet lecteur est l'élément noyau.

Les connaissances du lecteur sont reliées aux informations véhiculées par le texte. En effet, c'est sur ce dernier que le lecteur s'appuie pour reconstituer le message de l'auteur. « *Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc...* » [8]. Cette affirmation de ECO nous conduit à analyser dans le texte

l'intention de l'auteur, car la structure du texte et son contenu dépendent de cette intention.

L'auteur, dans l'intention de transmettre un ensemble d'informations à ses lecteurs, utilise des stratégies textuelles en fonction d'un lecteur virtuel. Ainsi, le choix de la structure textuelle, le choix du vocabulaire et des structures grammaticales, qui constituent le contenu du texte, sont des stratégies textuelles choisies consciemment par l'auteur pour un destinataire préalablement imaginé comme nous le confirme ECO :

« Pour organiser sa stratégie textuelle, un auteur doit se référer à une série de compétences (terme plus vaste que connaissance de codes) qui confèrent un contenu aux expressions qu'il emploie. Il doit assumer que l'ensemble des compétences auquel il se réfère et le même que celui auquel se réfère son lecteur. C'est pourquoi il prévoira un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait... » [8].

Analyser la compréhension du point de vue de l'interaction entre le texte et le lecteur ne suffit pas à rendre compte de la réalité de ce phénomène complexe. En effet, d'autres facteurs, indépendants du lecteur et du texte, influencent la compréhension. Ainsi, la lecture d'un texte en classe ou dans un bus n'aboutira pas au même résultat pour ce qui concerne la compréhension ; le bruit, par exemple, est un facteur extérieur déterminant.

Le projet de lecture influence également l'activité de lecture. L'intention du lecteur est guidée par un projet initial qui déterminera d'une façon non négligeable la manière de lire. Ainsi, lire pour le plaisir ou pour s'informer sont deux projets dont la réalisation, qui est dans ce cas la compréhension, sera différente. Et enfin, une lecture effectuée individuellement ne donnera pas la même compréhension avec une lecture réalisée avec autrui. Tous ces facteurs qui appartiennent au contexte de lecture, entrent en interaction avec le lecteur et le texte pour une production du sens.

La connaissance des mécanismes de lecture et l'interaction entre les différentes variables ont permis l'élaboration de plusieurs modèles de lecture qu'il convient de présenter succinctement :

1-1-3-2-Les modèles de lecture

Dans le but d'élucider les processus mentaux qui entrent en jeu durant l'activité de lecture, plusieurs recherches ont été réalisées auprès des adultes. Ces recherches ont abouti à l'élaboration de plusieurs modèles de lecture. «*Ces modèles constituent autant de tentatives d'identifier d'une part les différents facteurs qui entrent en jeu dans le processus d'élaboration du sens, et d'autre part de déterminer l'importance de chacun de ces facteurs* » [6].

C'est en fonction de la direction que prend le flux d'informations que les auteurs regroupent les modèles de lecture. Ces derniers peuvent être rassemblés en trois types :

1-1-3-2-1- Les modèles ascendants

Les modèles de lecture ascendants les plus cités dans la littérature scientifique sont ceux de GOUGH (1972), LABERGE ET SAMUELS (1974) et CARVER (1977-78).

Diverses appellations ont été attribuées à ces modèles, telles «du bas vers le haut », «modèle dirigé par données ». Ces modèles, qui correspondent à une image assez traditionnelle de la 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...* » [6]. Dans ces modèles, dont le texte constitue la seule source d'information, le déchiffrement est une stratégie essentielle et privilégiée.

La transposition de ce modèle à la lecture exige un enseignement en unités graduées, la progression était parfois formulée en trois étapes comme nous le confirme LENTIN: «*le déchiffrement (savoir lire les lettres et les syllabes), la lecture courante (savoir lire des mots et des phrases), et la lecture expressive (savoir lire des phrases en y mettant rythme et intonation)* ». [9].

Dans ce modèle, on considère que l'élève «*est un être parsemé de (creux), et que l'enseignant a pour mission de remplir ces creux de son propre savoir* » [5].

L'enseignant, préoccupé plus par le contenu que par les processus mis en œuvre par les élèves pour comprendre, est supposé détenir un ensemble de connaissances statiques qu'il doit transmettre aux élèves considérés comme une boîte vide à remplir.

Plusieurs critiques ont été adressées à ce modèle :

- le texte est considéré comme l'unique source d'informations, or

«l'origine du texte, le statut attribué à sa lecture et l'objectif qui lui est assigné, son titre, etc. sont des indices qui aboutissent à l'élaboration de prévisions, fondées en fait sur des connaissances préalables(...). Le texte n'est alors qu'une source d'informations parmi d'autres... » [10].

- le signe de la bonne compréhension est d'amener l'élève à lire en mettant rythme et intonation ; cette finalité suppose le passage par l'intermédiaire de l'image sonore du mot. Or, cette conception de la lecture donne l'impression à l'élève que savoir lire correspond à l'oralisation d'un texte, ce qui entrave le travail cognitif, comme nous le confirme CHARMEUX : *«Lire à haute voix est donc une activité de transmission de la lecture, et ne peut être de ce fait, une activité de lecture. Je ne peux, en même temps comprendre et transmettre ma compréhension. » [5].*

- cet apprentissage associatif et linéaire des signes graphiques ne correspond pas au travail perceptif des yeux durant la lecture. En effet, comme on l'a vu dans le premier point de ce chapitre, le déplacement oculaire ne s'effectue pas lettre par lettre.

- il faudrait ajouter le problème de la motivation. L'élève est dépourvu du plaisir de l'histoire car il doit passer par une longue période d'apprentissage pour parvenir à donner un sens aux textes proposés.

- enfin, la conception de la transmission des connaissances par un enseignant qui détient un savoir extérieur à l'élève, considéré ignorant, est remise en cause, car *«le savoir se construit, par celui qui apprend, à travers une mise en relation de deux données : celles de l'expérience antérieure et certains éléments nouveaux » [5].*

1-1-3-2-2- Les modèles descendants

Parmi les modèles descendants les plus évoqués dans le champ scientifique, on trouve celui de GOODMAN (1967) et celui de SMITH (1972).

Ces modèles, appelés aussi «du haut vers le bas » ou «modèle constructiviste », s'appuient sur l'idée que la *«compréhension est un processus d'élaboration et de vérification continues d'hypothèses »* [6]. Dans ces modèles, la signification du texte débute par l'élaboration d'une hypothèse globale, formulée avant la lecture du texte ; durant la lecture d'autres hypothèses viennent confirmer ou infirmer l'hypothèse de départ, appelant de nouvelles prédictions sur le texte à partir des indices de ce dernier.

Contrairement aux modèles ascendants, qui donnent de l'importance aux indices de bas niveau dont font partie la reconnaissance des mots ou le repérage des syllabes, les modèles descendants considèrent *«que les indices les plus efficaces sont en priorité des indices de haut niveau : structuration sémantique, modèle syntactico-sémantique de la langue, connaissance du contenu de référence et des caractéristiques liées au genre du texte »* [10].

La conception de la lecture est basée sur l'idée que *«les enfants devraient apprendre à lire comme ils ont appris à parler, c'est-à-dire en étant soumis de façon soutenue à des tâches de lecture authentiques »* [3]. Donc ces modèles tentent de transférer pour l'apprentissage de l'écrit un modèle d'acquisition qui a fonctionné pour l'apprentissage de l'oral d'où l'importance de la prise en charge des indices qui permettent d'orienter la formulation des hypothèses sur le texte. L'oralisation de la lecture est fortement déconseillée, car la démarche à installer est celle de la lecture silencieuse.

Cependant, des critiques sont formulées à l'encontre de ces modèles, à savoir :

- une lecture efficace se réalise par l'activation des indices de haut niveau, basés sur les connaissances antérieures du lecteur, mais elle *«ne doit pas masquer le rôle des indices de faible niveau, graphémiques en particulier : les bons lecteurs ne sont pas ceux qui négligent ces indices au profit des niveaux supérieurs »* [10].
- le principe que l'apprentissage de la lecture peut se faire comme celui de l'oral est remis en cause, car les conditions qui permettent à l'enfant d'apprendre le

langage oral ne sont pas identiques à ceux de la langue écrite, comme le souligne GIBSON : « *On considère aujourd'hui que ce principe ne doit pas être pris au pied de la lettre, mais plutôt servir de cadre général. En effet, on se rend compte que, même si on peut tenter d'approcher les conditions d'apprentissage du langage oral, on ne peut jamais arriver à des conditions parfaitement identiques.* » [3].

1-1-3-2-3- Les modèles interactifs

Par rapport aux précédents, ces modèles sont les plus nombreux, parmi les plus cités on trouve : ceux de RUMELHART (1977), de STANOVICH (1980), RUMELHART et MECLELAND (1986) et de KINTSCH et VAN DIJK (1978).

Selon ces modèles la construction du sens d'un message écrit résulte d'une interaction entre les processus de haut niveau et ceux de bas niveau. Ainsi, « *on considère que la compréhension s'établit lorsqu'il y a jonction entre la reconnaissance d'éléments du code (...) et la projection des connaissances du lecteur sur le texte...* » [7].

Ces modèles proposent de combler l'impartialité des deux modèles cités par une « *sorte de réconciliation de ces «contraires» en tenant compte des interactions possibles entre les systèmes de niveaux inférieur et supérieur* » [6].

Pour expliquer cette interactivité entre le texte et les connaissances que possède le lecteur, les chercheurs s'appuient sur la théorie des schèmes. Cette théorie définit le schème comme « *un groupement structuré de connaissances qui représentent un concept particulier, par exemple un objet, une perception, une situation, un événement, une série d'actions, etc.* » [6]. Ainsi, pour comprendre un message écrit, le lecteur fait appel à des connaissances antérieures qui interviennent sous forme de schèmes.

1-1-3-2-4- Les modèles de lecture en langue seconde

Il convient de signaler que la plupart des modèles de lecture ont été élaborés pour la langue maternelle. Peu de modèles ont été proposés pour la langue seconde, parmi les plus cités, nous citerons ceux de COADY (1979) et de BERNHARD (1986).

Par rapport aux modèles ascendants et descendants, les modèles interactifs semblent le « *mieux convenir à la description des mécanismes de lecture des apprenants en cours d'apprentissage d'une langue seconde* » [6].

En langue seconde, le lecteur rencontre des difficultés sur le plan linguistique, ce qui entrave le traitement « bas-haut » qui devient difficile. La compensation de ce déficit oblige le lecteur à s'appuyer principalement sur le traitement « haut-bas » ce qui est « *à l'origine d'une augmentation du coût cognitif des activités de lecture en LE* » [11].

1-1-3-2-5- Conclusion sur les modèles de lecture

Il convient de signaler l'écart qui existe entre la théorie et la pratique. En effet, les modèles cités sont rarement utilisés à l'état pur, dans la réalité les modèles interfèrent entre eux.

Le traitement de l'information durant l'acte de lecture fait intervenir, comme nous l'avons vu dans le premier point de cette partie, plusieurs processus complexes, et les modèles de lecture proposés ne peuvent prétendre décrire l'intégralité de l'activité de lecture. Ainsi, malgré leur pertinence, certains facteurs sont négligés par la majorité des modèles, telles les stratégies de lecture, comme nous le confirme DE SERRE : « *On semble généralement reconnaître que les stratégies interviennent au niveau de la compréhension, mais aucun auteur pourtant ne s'est jusqu'alors attardé à expliquer quel rôle elles jouent au cours de chacun des processus qu'ils font figurer dans leurs modèles* » [12].

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous tenterons de clarifier la notion de stratégie et son rôle dans l'enseignement.

1-2- La notion de stratégie

1-2-1- Qu'est-ce qu'une stratégie ?

Le terme de stratégie jouit d'une diffusion d'autant plus large qu'il revient comme un leitmotiv dans plusieurs domaines de la vie sociale de nos jours. Il s'est échappé, en effet, de son domaine originel, à savoir les états-majors des écoles

militaires pour se répandre dans les champs d'activité humaine, et nous assistons aujourd'hui à des applications variées rendant son utilisation difficilement cernable.

Nonobstant sa définition proprement militaire, une stratégie selon le dictionnaire LE PETIT ROBERT signifie «*l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opération en vue d'atteindre un objectif*» [13]; d'après LEGENDRE, une stratégie suppose une «*manière de procéder pour atteindre un but spécifique*» [14] au sens plus vaste. Durant les années 1970, la didactique des langues étrangères, en tant que science, s'est appropriée le terme de stratégie pour l'adopter dans le champ didactique comme nous le confirme CUQ : «*la notion de stratégie s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 1970*». [15].

En effet, avec l'avènement de l'approche communicative, tout un mouvement de centration sur l'apprenant est apparu proposant de rehausser le rôle de ce dernier dans le processus d'apprentissage. L'orientation des recherches a pris en considération les difficultés qu'éprouve l'apprenant, ses motivations, sa personnalité, ses styles d'apprentissage ainsi que son âge, afin de l'orienter graduellement vers son autonomie.

C'est dans ce contexte que le terme s'est introduit dans le champ de la didactique des langues étrangères, où on s'interroge, avec STERN, sur les comportements et les traits caractéristiques du bon apprenant. Par la suite, le terme de stratégie a vu plusieurs applications et c'est ainsi que :

«les auteurs ont désigné les stratégies comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage » [16].

La notion de «stratégie de lecture» ou «stratégie de compréhension» est apparue dans le champ de la didactique du français langue étrangère avec les deux textes fondateurs de l'approche globale des textes, à savoir *Situations d'écrit* de S. MOIRAND (1979) et l'article intitulé «*Une approche communicative de la*

lecture » publié par D. LEHMANN et S. MOIRAND (1980). MOIRAND parle de stratégies de lecture pour désigner « *comment le lecteur lit ce qu'il lit* » [17]. Cette définition est proche de celle donnée par CICUREL dans *Lecture interactive en langue étrangère dix ans plus tard* « *on parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte* » [7].

Par la suite, des recherches ont été menées et se poursuivent jusqu'à nos jours sur les stratégies de lecture en LM, LE et LS¹. En effet, le débat n'est toujours pas clos sur les variables à mettre en évidence dans le traitement des stratégies à savoir : la variable but, la variable texte, la variable lecteur et la variable contexte. Cependant, et malgré le flou qui règne encore sur cette notion, toutes les recherches convergent vers un avis partagé qui est l'utilité de rendre transparent, pour l'élève, les processus cognitifs qui développent son habileté à comprendre des textes variés. En effet, l'élève a besoin, dans son interaction avec le texte, d'utiliser d'une manière autonome des habiletés cognitives, que nous pouvons appeler un éventail de stratégies de lecture, complexes et susceptibles d'évoluer au long de la scolarité. C'est à l'apprentissage de cet éventail que s'intéresse notre recherche.

1-2-2- Les stratégies d'apprentissage

Selon SYR et GERMAIN les stratégies d'apprentissage en L2 désignent « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible.* » [16]. TARDIF souligne les aspects intentionnels et pluriels 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* » [18].

Pour arriver à une classification affinée et complète des stratégies d'apprentissages, plusieurs classements ont été proposés par les auteurs. La division en trois grandes catégories semble, cependant, le plus courant et le plus pratique des classements.

(¹) LM : langue maternelle, LE : langue étrangère, LS ou L2: langue seconde

1-2-2-1- Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives, utilisées en grand nombre par les apprenants qui sont avancés dans leur apprentissage, sont particulièrement importantes, car elles reflètent le degré de maîtrise et la gestion de l'ensemble du processus d'apprentissage, comme le confirme CYR et GERMAIN : «*Les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger.* » [16].

Les stratégies métacognitives comprennent l'anticipation ou la planification, l'attention, l'autogestion, l'autorégulation, l'identification du problème, l'autoévaluation.

1-2-2-2- Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives interviennent pendant le déroulement de la tâche d'apprentissage, elles sont généralement observables à travers le comportement scolaire des apprenants, elles «*impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage.* » [16].

Les stratégies cognitives en L2 comportent les actions de pratiquer la langue, mémoriser, prendre des notes, grouper, réviser, l'inférence, la déduction, la recherche documentaire, traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue, paraphraser, élaborer, résumer.

1-2-2-3- Les stratégies socio-affectives

Comme leur nom l'indique, les stratégies socio-affectives «*impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage.* » [16].

Cet ensemble de stratégies comporte les questions de clarification et de vérification, la coopération, la gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété.

Avant d'aborder l'enseignement des stratégies d'apprentissage, il convient d'énumérer les principales caractéristiques de ces stratégies.

Les stratégies d'apprentissage observables se manifestent à travers le comportement scolaire des apprenants, tel que la recherche dans le dictionnaire. Celles qui ne sont pas directement observables, comme l'inférence, peuvent l'être par le biais de l'objectivation en demandant à l'apprenant de dire ce qu'il fait pour résoudre tel problème de compréhension.

Ces stratégies peuvent être appliquées consciemment, l'apprenant sélectionne et choisit la stratégie qu'il convient en analysant la tâche effectuée. Elles peuvent être automatisées, il s'agit alors des habiletés que l'apprenant déploie inconsciemment.

Les stratégies d'apprentissage sont modifiables, elles peuvent donc être remplacées et parfaitement enseignées.

Enfin, les stratégies s'apparentent à la résolution de problèmes, l'apprenant peut les utiliser pour résoudre ses problèmes d'apprentissage [16].

1-2-3- Enseignement des stratégies

La psychologie cognitive, dont le champ d'investigation recouvre les processus cognitifs mis en œuvre pour le traitement de l'information, est d'un apport considérable dans l'enseignement des stratégies comme le précise TARDIF : *« les données issues de la psychologie cognitive prennent une signification fort importante pour l'enseignant dans la compréhension des mécanismes qui permettent à l'élève d'acquérir, d'intégrer et réutiliser les connaissances »* [18].

La psychologie cognitive propose de distinguer entre trois catégories de connaissances à savoir, les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles, qu'il convient d'explicitier succinctement.

Les connaissances déclaratives correspondent aux savoirs statiques transmis aux apprenants, autrement dit le «quoi », comme la connaissance, par exemple, des règles grammaticales. Cependant, le fait de posséder ces connaissances n'assure pas leur utilisation fonctionnelle, d'où l'importance de faire appel au deuxième et au troisième types de connaissances.

Les connaissances procédurales renvoient aux connaissances dynamiques qui correspondent au «comment » de l'action. Il s'agit d'amener les apprenants à une application effective des savoirs acquis dans le premier type, comme l'utilisation des règles grammaticales apprises dans des tâches rédactionnelles.

Le dernier type de connaissances concerne les connaissances conditionnelles. Dans cette catégorie de connaissances, on insiste sur le «quand » et le «pourquoi » de l'utilisation, c'est à dire «*à quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ?* » [18]

Les chercheurs en stratégies d'apprentissage placent ces dernières dans la catégorie de connaissances qui peuvent s'acquérir «*comme tout autre processus de traitement de l'information : premièrement l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. En suite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser* » [16]. Ces chercheurs ont trouvé dans les trois types de connaissances citées les fondements théoriques de leurs travaux, c'est le cas notamment de O'MALLEY, CHAMOT et leurs collaborateurs. Toutes ces recherches et leurs conclusions nous ont conduit à interroger leur diffusion et éventuellement leur mise en pratique dans les séances de lecture en français, en Algérie.

Selon SYR et GERMAIN l'enseignement stratégique est basé, ou devrait être basé, sur une suite d'étapes qui commence par l'observation des stratégies utilisées chez les apprenants, et se termine par l'évaluation de la rentabilité des stratégies enseignées, en passant par l'intégration de ces dernières dans l'enseignement quotidien. Nous avons voulu vérifier si cette suite d'étapes existe dans l'enseignement algérien.

Ainsi, avant de programmer et de planifier les stratégies à enseigner, il convient de connaître celles utilisées par les apprenants.

Après avoir sondé le terrain en s'informant sur les compétences des apprenants en matière de stratégies, l'enseignant devrait organiser les interventions pédagogiques appropriées afin d'introduire et de faire acquérir aux apprenants les stratégies dont ils auront besoin. La planification de ces interventions s'effectue en choisissant des stratégies spécifiques en fonction des besoins des apprenants, de leur niveau, des objectifs du programme et des tâches proposées.

L'enseignement des stratégies devrait se terminer par une évaluation de la rentabilité des stratégies enseignées. En effet, il s'agit d'amener les apprenants à se rendre compte de l'amélioration de leur performance après l'utilisation des stratégies [16].

Après avoir abordé les stratégies d'apprentissage, nous allons nous pencher maintenant sur les stratégies de lecture et essayer, en les définissant, de montrer l'importance d'une prise en charge de leur enseignement.

1-3- Les stratégies de lecture

Nous allons essayer de faire, dans cette partie, le lien entre les stratégies de lecture et leur enseignement / apprentissage.

1-3-1- Qu'est-ce qu'une stratégie de lecture ?

La notion de stratégie de lecture s'est imposée avec l'émergence d'une approche constructiviste de la lecture compréhension. En effet, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la manière dont procède le lecteur pour construire le sens d'un texte.

Parmi les définitions données à cette notion, on peut citer celle de FAYOL et MONTEIL : «*Une stratégie est une séquence intégrée plus au moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimal la performance* » [19].

La plupart des chercheurs font une nette distinction entre habileté et stratégie. Ainsi WILLAMS (1989) souligne qu' «*une habileté est maintenant perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou les expériences, tandis*

qu'une stratégie serait une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif » [6]. La même distinction est formulée par PARIS et al. qui considèrent «qu'une habileté est une opération automatique donc inconsciente, tandis qu'une stratégie est choisie et appliquée consciemment dans le but d'atteindre un objectif particulier » [12].

Pour CICUREL «on parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte » [7], l'auteur rattache les stratégies de lecture au projet de celui qui lit 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 » [7]. Elle propose une typologie de stratégies en assignant à chaque type l'objectif de lecture qui convient :

- La lecture studieuse : c'est une stratégie mise en œuvre par le lecteur pour tirer le maximum d'informations,
- La lecture balayage : c'est une stratégie que le lecteur utilise pour prendre connaissance de l'essentiel du texte,
- La stratégie de sélection : cette stratégie est déployée lorsque le lecteur cherche une information précise dans le texte,
- La lecture-action : elle est adoptée par un lecteur occupé à réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes,
- La lecture oralisée : elle consiste à lire un texte à haute voix [7].

L'auteur souligne que la lecture sélective est la stratégie dominante dans les classes ; elle préconise d'inculquer aux apprenants la diversité des stratégies citées ci-dessus.

Cela dit, une stratégie de lecture, selon certains chercheurs, est une opération consciente et contrôlée mise en œuvre par le lecteur dans le but d'atteindre un objectif particulier.

Le rôle de l'utilisation de ces stratégies est essentiel dans la construction du sens d'un texte. En effet, développer une lecture fluide avec les apprenants est primordial pour la compréhension, mais n'assure pas cette dernière ; c'est pour cette raison qu'il faut apprendre aux apprenants à comprendre, par une prise en charge de l'enseignement des stratégies, surtout avec les jeunes apprenants qui

doivent affronter une variété de textes, comme nous le confirme GIASSON : « *la première compétence à développer consiste en habileté à comprendre des textes variés ; pour comprendre un texte, l'élève doit utiliser un éventail de stratégies cognitives et métacognitives* » [3].

1-3-2- Comment apprendre à comprendre ?

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'enseignement de la compréhension durant les années quatre-vingt. Leurs recherches ont abouti à une proposition d'un modèle d'enseignement explicite de la compréhension.

Ce modèle accorde une grande importance au rôle de l'enseignant, qui est censé être le seul lecteur expert en classe. Sa tâche est de faire acquérir aux apprenants de nouvelles stratégies et de consolider les stratégies existantes afin de leur apprendre à comprendre la variété des textes proposés.

Pour assumer cette responsabilité l'enseignant doit non seulement prendre en considération les besoins des apprenants, leurs connaissances antérieures et leur niveau mais aussi les objectifs des programmes, les tâches proposées et l'utilisation effective des stratégies. Motiver l'apprenant en lui montrant le lien existant entre les activités proposées et leur utilisation à l'extérieur de la classe fait partie des responsabilités de l'enseignant.

L'apprenant s'inspire de son enseignant et l'imité dans l'application des stratégies ; ainsi l'enseignant doit être un modèle explicite et expert de l'application des stratégies enseignées.

L'enseignant guide ses apprenants dans l'application des stratégies, en choisissant de les placer dans des situations de lecture adéquates à cette application. Pour conclure sur le rôle de l'enseignant stratégique, nous pouvons dire que « *c'est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur.* » [16].

L'enseignement des stratégies, selon ce modèle, ne s'effectue pas d'une manière isolée en dehors de l'activité de lecture mais, il faut l'intégrer dans des situations réelles, qui permettent à l'apprenant de saisir la raison pour laquelle il

apprend ces stratégies. Dans cette optique, il convient de reprendre certaines balises proposées par GIASSON aux enseignants :

- «- Les stratégies ne sont pas des recettes, des démarches à appliquer de façon séquentielle et rigide ; elles s'apparentent plutôt à la résolution de problèmes*
- Les stratégies ne s'enseignent pas en l'absence d'un contenu : le meilleur matériel pour enseigner une stratégie est le texte que les élèves ont en main et pour lequel ils ont besoin d'aide. Il ne faut pas créer des contextes dans lesquels on appliquera les stratégies de façon artificielle.*
- Il faut ajuster l'enseignement des stratégies de manière que les élèves apprennent graduellement à les utiliser avec une plus grande complexité.*
- Les élèves qui utilisent déjà des stratégies efficaces doivent savoir qu'il existe des stratégies de remplacement acceptables et qu'il n'est pas nécessaire de changer leurs propres stratégies.*
- Il faut éviter que l'explication et l'auto-réflexion ne deviennent plus compliquées que la tâche elle-même.*
- Il ne faut pas croire qu'une stratégie s'apprend en une seule leçon ; l'acquisition des stratégies demande du temps.*
- L'enseignement stratégique ne remplace pas la lecture personnelle de l'élève. Il ne constitue qu'une partie du programme de lecture. » [3].*

Enfin, dans ce modèle, le développement de l'autonomie de l'apprenant occupe une place primordiale. Il s'agit d'enseigner aux apprenants un ensemble de stratégies et de s'assurer d'une utilisation flexible de celles-ci selon la situation de lecture. Pour atteindre cette autonomie, l'enseignant a besoin de la contribution de l'apprenant, qui lui aussi a des responsabilités à assumer comme le souligne TARDIF : *«il lui incombe de gérer sa participation et sa persistance dans la tâche, de contrôler son attention et sa motivation. Il lui appartient aussi de planifier des stratégies de réalisation de la tâche demandée, de les mettre en application et de les évaluer » [18].*

L'enseignement des stratégies doit répondre aux trois phases de la construction du savoir à savoir : l'acquisition de la stratégie qui correspond à la phase cognitive, l'intégration de la stratégie qui correspond à la phase associative et enfin la réutilisation de la stratégie qui correspond à la phase de l'autonomisation.

La transposition de ces phases à l'enseignement des stratégies doit respecter une démarche pertinente et efficace. Ainsi GAISSON propose cinq étapes pour un enseignement explicite des stratégies de lecture :

1- Définir la stratégie et préciser son utilité :

Au préalable, l'enseignant procède à une présentation de la stratégie, en la nommant et indiquant quand, comment et pourquoi il faut l'utiliser. Cependant, enseigner une stratégie n'assure pas une utilisation effective de celle-ci, d'où l'importance d'inculquer aux apprenants *«qu'ils peuvent réussir à mieux comprendre un texte s'ils appliquent la stratégie »*. Ainsi, «valoriser» la stratégie, en montrant concrètement son importance dans l'amélioration de la compréhension, contribue au maintien de son utilisation par les apprenants.

2- Rendre le processus transparent :

A la différence des activités physiques, les processus cognitifs mis en œuvre par le lecteur ne sont pas observables directement ; cela dit, il est essentiel d'expliquer verbalement, au moyen de la réflexion à haute voix, ce qui se passe dans la tête du lecteur expert : *«le rôle de cette illustration est essentiellement de rendre transparent le processus cognitif »* .[20]

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

Dans cette étape, les apprenants s'exercent à l'utilisation de la stratégie dans des situations authentiques, avec l'aide de l'enseignant. Il s'agit de guider, en diminuant graduellement le soutien donné, l'application de la stratégie. Il est préférable, dans cette étape, d'encourager le travail en groupe, pour faciliter l'interaction entre les apprenants, qui ont *«besoin de se faire dire, non pas si leur réponse est bonne ou mauvaise, mais pourquoi elle est correcte ou non »* [20].

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

Dans cette étape, l'enseignant veillera à l'utilisation autonome de la stratégie en responsabilisant l'apprenant dans le choix et l'application de cette dernière. Ce réinvestissement individuel de la stratégie permettra à l'enseignant d'aider ceux qui sont en difficulté.

5- Assurer l'application de la stratégie :

Enfin, l'enseignant doit encourager l'utilisation de la stratégie enseignée dans les lectures personnelles des apprenants, en les sensibilisant sur le «quand » de l'utilisation. [20].

L'auteur précise que ces étapes peuvent être synthétisées si on les assimile aux trois types de connaissances nécessaires pour réaliser une tâche à savoir : connaissances déclaratives (le «quoi »), connaissances procédurales (le «comment ») et connaissances pragmatiques (le «quand » et le «pourquoi »). Nous reprendrons ici le tableau synthétique proposé par GIASSON :

Tableau 1.1 : Les étapes de l'enseignement d'une stratégie

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) <ul style="list-style-type: none"> 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 pas être utilisée et comment évaluer l'efficacité de la stratégie (connaissances pragmatiques)

Après avoir montré la nécessité d'une prise en charge de l'enseignement explicite des stratégies de lecture dans la compréhension, il convient à présent de s'interroger sur les stratégies qu'il faut enseigner.

1-3-3- Les stratégies de lecture à enseigner

Les stratégies de lecture qui peuvent être enseignées sont nombreuses ; c'est pour cette raison que nous nous limitons à évoquer les plus génériques, autrement dit, celles qui peuvent être appliquées, d'une manière générale, quels que soient le genre du texte et le contexte de lecture.

1-3-3-1- Tolérer l'imprécision et contourner la difficulté

Les textes proposés aux apprenants au collège contiennent généralement des mots peu familiers. Cette méconnaissance du sens de certains mots constitue un obstacle pour la compréhension, car la plupart des apprenants considèrent que chercher le mot dans le dictionnaire ou demander de l'aide à quelqu'un sont les seules stratégies utilisées pour attribuer du sens aux mots difficiles ; ils ignorent que d'autres indices peuvent les aider. Dans notre recherche, nous avons remarqué dans les réponses données à la question qui a trait à cette stratégie (question 6, voir p46), que la majorité des enseignants expliquent les mots et les expressions difficiles et n'apprennent pas aux élèves à affronter ou à contourner cette difficulté.

Cela dit, il est essentiel de présenter aux apprenants les stratégies qui leur permettent de contourner la difficulté, Dans cette optique, GIASSON propose certaines stratégies :

- Analyser le mot ou utiliser sa morphologie :

L'utilisation de la morphologie des mots permet à l'enseignant d'aborder avec ses apprenants les notions de préfixes et de suffixes, et de montrer que ces derniers peuvent contribuer à donner du sens aux mots difficiles.

- Utiliser le contexte :

Le contexte peut être une bonne source pour l'apprenant pour trouver le sens d'un mot. Durant la lecture d'un texte, l'enseignant peut rendre explicite les indices

du contexte qui peuvent être utiles. GIASSON évoque plusieurs indices tels : les indices syntaxiques, les indices sémantiques, les définitions données par le contexte, les exemples. L'auteur souligne aussi qu'il faut sensibiliser les élèves à l'existence de quatre types de contextes à savoir : *«le contexte explicite, qui indique clairement le sens du mot nouveau ; le contexte général, qui permet d'attribuer un sens global au mot ; le contexte vague, qui ne donne aucune indication sur la signification du mot ; enfin, le contexte trompeur, qui oriente le lecteur vers une fausse conception du mot. »*. [3]

- Intégrer les indices :

Les connaissances antérieures que possède l'apprenant sur le sens du mot et la connaissance implicite sur le fonctionnement de la langue doivent être exploitées par l'enseignant comme stratégie pour donner du sens à des mots peu familiers. Cette stratégie consiste à regarder à l'intérieur du mot (analyse du mot lui-même) ou regarder autour du mot (examiner la phrase ou la partie du texte dans laquelle se trouve le mot). Il est essentiel que l'enseignant explique concrètement, en utilisant des textes, comment procéder pour découvrir le sens du mot.

- Utiliser le dictionnaire de façon stratégique :

Parfois, les stratégies signalées ne sont pas suffisantes pour connaître le sens des mots difficiles, d'où l'utilité de recourir au dictionnaire. Cependant, cette stratégie ne constitue pas la seule source d'information, comme le pensent la plupart des apprenants ; alors l'enseignant doit les sensibiliser à une utilisation judicieuse du dictionnaire. Il faut ajouter que nous pouvons «passer » sur un mot inconnu en pariant soit qu'il n'est pas très important de l'ignorer, soit qu'on le comprendra en lisant la suite du texte. [3]

1-3-3-2 Formuler des hypothèses

Avant de lire, le bon lecteur élabore des hypothèses sur le texte ; cette prédilection est guidée par ses connaissances sur le genre du texte, ses connaissances sur le thème traité et les éléments périphériques du texte tels : le titre, sous-titres, l'image, etc. Au préalable, l'enseignant doit amener ses apprenants à distinguer entre prédire et deviner en précisant que prédire implique

l'utilisation des indices du texte. Il doit systématiser cette phase de formulation d'hypothèses sur tout texte, d'abord verbalement, à haute voix, puis mentalement.

La tâche de l'enseignant est de sensibiliser les apprenants à l'importance des «*variables visuelles* » [7] dans la préparation à la lecture ; il s'agit d'élargir leurs connaissances des indices susceptibles de favoriser la formulation d'hypothèses. Ainsi, le titre, les sous-titres, l'auteur, la division du texte, les citations, la numérotation des parties, les illustrations, les encadrés, le chapeau, l'italique, les dates, les chiffres, la ponctuation, etc., sont autant d'indices qui peuvent aider les apprenants dans leur démarche. Le choix des indices à prendre en considération dépend du genre du texte. Nous avons remarqué dans notre recherche que les indices utilisés sont limités et invariables (question5, voir p46), pour chaque texte. Il est primordial d'insister auprès des apprenants sur le fait que «*le cycle complet de prédiction comprend en fait quatre phases : choisir des indices, prédire, lire et vérifier* » [3].

1-3-3-3- Faire des inférences

Nous désignons par inférence «*une idée qui n'est pas ouvertement exprimée dans un texte mais qui est plutôt suggérée par l'auteur.* » [6]. Cependant, la majorité des apprenants au collège pensent que les réponses aux questions posées se trouvent explicitement écrites dans le texte, cela correspond aux pratiques de lecture qu'on leur a enseignées. Cela dit, il est nécessaire de sensibiliser les apprenants au fait que les réponses à certaines questions exigent parfois la combinaison des éléments distants dans le texte ou font appel à des connaissances extérieures au texte.

Pour installer une représentation juste de ce qu'est comprendre un texte, l'enseignant doit aborder les notions d'inférence et d'implicite par une réflexion sur les supports de lecture et sur les tâches de lecture :

- Pour ce qui concerne les supports de lecture, GIASSON distingue trois catégories en fonction de leurs difficultés :

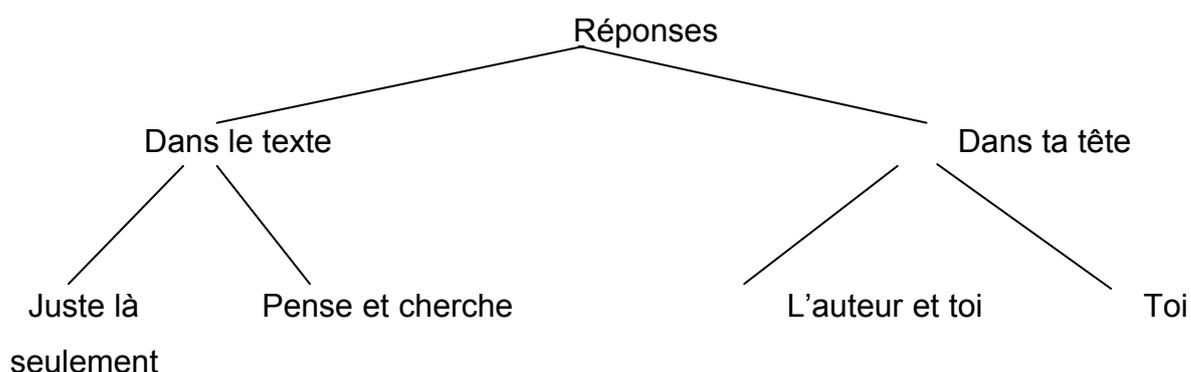
- « 1- Le niveau d'indépendance. L'élève est à un niveau d'indépendance lorsqu'il peut lire le texte seul, sans aide.
 2- Le niveau d'apprentissage. L'élève est à un niveau d'apprentissage lorsqu'il peut lire le texte avec de l'aide.
 3- Le niveau de frustration. L'élève est à un niveau de frustration lorsqu'il ne peut comprendre le texte, même avec de l'aide » [3].

Parmi les indicateurs de complexité sur lesquels est basée cette classification des textes, figurent l'inférence et l'implicite. L'enseignant ne doit pas s'arrêter au premier niveau, il doit aider ses apprenants à confronter des textes du deuxième niveau pour forger en eux la capacité de dépasser ce que dit le texte.

- Pour ce qui concerne les tâches de lecture, il s'agit des questions que l'enseignant pose sur le texte. En effet, si l'apprenant n'est pas confronté à des questions qui l'obligent à faire des inférences, comme c'est le cas de la majorité des questions posées par les enseignants au cours de l'enquête (question2, voir p46), il aura une représentation fautive de ce que comprendre veut dire.

RAPHAEL (1986), propose une classification des relations entre les questions et les réponses, selon le schéma suivant :

Figure 1.1 : Schéma de relation entre les questions et les réponses



Source : RAPHAEL (1986)

Selon le schéma, les réponses peuvent figurer soit dans le texte, et là on les trouve dans une seule phrase (juste là) ou dans plusieurs phrases (pense et cherche) ; soit dans la tête du lecteur, en combinant ce que l'auteur dit et ce que le lecteur sait (l'auteur et toi) ou en mobilisant les connaissances du lecteur (toi

seulement). De façon générale, l'enseignant, avant la lecture, commence par l'éveil de l'intérêt et l'activation des connaissances de l'élève sur le sujet en utilisant le type Toi seulement ; au cours de la lecture, il fait appel aux types Juste là et Pense et cherche avec la prédominance de ce deuxième type ; après la lecture, il insistera sur les questions Toi seulement et L'auteur et toi, afin d'aider les apprenants dans la jonction de leurs connaissances aux informations du texte [20].

1-3-3-4- Le rôle des questions

Selon DURKIN, il existe deux façons de classer les questions :

- Les questions qui visent à évaluer l'élève dans ses habiletés de compréhension, en l'amenant à réfléchir sur le processus utilisé pour répondre. Ces questions sont des questions d'**enseignement** comme par exemple :

- Qu'est-ce qui te fait dire que... ?
- Qu'est-ce qui peut t'aider à trouver le sens du mot... ?

- Les questions sur le produit destinées à évaluer la compréhension de l'élève. Ces questions concernent les informations véhiculées par le texte. Ce sont des questions d'**évaluation** comme par exemple :

- Quel est le nom de... ?
- A quel endroit se passe l'histoire ?

Cependant, cette classification des questions ne doit pas remplacer celles de RAPHAEL, mais la compléter, «*Les questions sur le produit serviront à évaluer l'acquisition de connaissances, et les questions sur le processus serviront à enseigner une stratégie ou à évaluer la maîtrise de cette stratégie* » [20]. L'utilisation en classe des deux types de questions est essentielle et elle est tributaire de l'objectif fixé par l'enseignant. [20].

Dans le deuxième chapitre nous allons interroger les enseignants sur la notion de stratégie, pour voir leurs conceptions et la présence de cette notion dans leurs pratiques de classe. Pour cela, nous avons procédé à une enquête auprès des enseignants du collège, qui consiste à leur présenter un questionnaire pour explorer leurs pratiques, ou plutôt leurs déclarations sur leurs pratiques en enseignement de la lecture. La présentation et la formulation du questionnaire, les résultats et commentaires qui découlent de l'analyse des données, ainsi que

l'analyse du programme de première année moyenne et le manuel de l'élève, formeront donc le deuxième chapitre de ce travail.

CHAPITRE 2 L'EXPERIMENTATION

2-1- Problématique et hypothèses

Comme nous venons de le voir la lecture n'est pas un mouvement passif, bien au contraire, c'est une activité active où entrent en jeu des processus cognitifs complexes pour une production de sens. L'analyse des processus en interaction pendant la lecture montre que l'efficacité de la tâche de lecture est tributaire de la modification constante du mode de traitement des informations, en fonction du lecteur, des exigences spécifiques du texte et de la situation de lecture. Donc l'élève confronté à une variété d'écrits, doit avoir à sa disposition les moyens nécessaires pour aborder les différents textes qu'on lui présente. C'est pour cette raison que l'enseignement des stratégies de lecture s'impose pour aider l'élève à accéder au sens des textes proposés à l'école.

En effet, si la compréhension résulte de l'interaction des trois variables à savoir : le lecteur, le texte et le contexte, il est essentiel de prendre en charge un certain nombre d'opérations mentales mises en œuvre par le lecteur pour rendre l'interaction potentielle plus efficace. Ainsi, le lecteur habile et actif effectue plusieurs opérations pour accéder au sens d'un texte : il anticipe, infère, utilise ses connaissances antérieures, exploite à bon escient les indices textuels. Ces opérations mentales sont des stratégies de lecture qui interviennent simultanément dans l'activité de lecture. Le lecteur anticipe sur le contenu du texte à l'aide de ses connaissances antérieures et des indices véhiculés par ce texte, élabore des hypothèses tout au long de sa lecture, infère au même temps ce qui n'est pas mentionné explicitement dans le texte, etc. Ainsi, il faudrait insister auprès des élèves sur le rôle important de ces stratégies dans la compréhension en leur enseignant explicitement ces dernières et en leur indiquant le comment et le quand de leur utilisation.

Dans nos collèges, et malgré l'importance accordée à l'activité de lecture compréhension, la majorité des apprenants n'arrive toujours pas à comprendre les textes proposés. Leur capacité de compréhension n'est jamais définitive et surtout pas systématique. Cet état des lieux nous a amené à formuler la problématique suivante : **y a-t-il un enseignement explicite des moyens que l'élève pourrait mettre en œuvre consciemment pour comprendre un texte ?** Autrement dit : **y a-t-il une prise en charge des stratégies de lecture qui permettent à l'élève d'apprendre à comprendre ?**

En assistant, à des cours de compréhension destinés aux apprenants de première année moyenne, dans plusieurs écoles au niveau de la WILAYA de BLIDA, nous avons remarqué que les pratiques dominantes sont celles de la lecture silencieuse, accompagnée parfois d'une lecture à haute voix, suivie de questions, qui ont généralement comme objectif d'amener l'apprenant à avoir une idée globale du texte. Il semble que l'élève ne dispose pas d'outils pour s'adapter à différents textes.

Cette absence de prise en charge de l'enseignement des stratégies de lecture nous a conduit à formuler les deux hypothèses suivantes :

- la majorité des enseignants méconnaissent la notion de stratégie de lecture et son utilité.
- les outils et pratiques scolaires ne font pas référence explicitement à cette notion.

C'est en mettant en place le protocole de recherche exposé dans la partie suivante que nous essaierons de vérifier ces hypothèses.

2-2- Méthodologie de la recherche

Nous avons choisi de recueillir d'une part les discours des enseignants sur leurs pratiques quand ils enseignent la lecture, et d'autre part de vérifier ces pratiques par une tâche donnée à accomplir.

2-2-1- Choix du public

Dans l'enseignement des stratégies de lecture, il revient à l'enseignant de faire le choix des stratégies à enseigner, la manière de les enseigner ainsi que

l'évaluation de leur acquisition. Ce rôle dominant de l'enseignant nous a amené à focaliser notre enquête sur ce public. Ce dernier sera fait d'enseignants du cycle moyen. Notre choix du cycle moyen est dû à l'importance de cette étape transitoire entre la découverte de la lecture au primaire et l'accès à sa maîtrise au secondaire. Pour le choix des enseignants, il est dû à plusieurs raisons, en effet nous avons pris le soin de choisir des enseignants, ayant une expérience de travail reconnue et responsables de la présentation des cours modèles aux autres enseignants de la matière dans les journées pédagogiques internes programmées chaque mois. Ces enseignants coordinateurs de la matière organisent aussi des réunions, chaque quinze jours, pour contrôler la progression des leçons de leurs collègues et les assister en cas de difficultés, en leur proposant des méthodes de travail et des orientations pédagogiques. Ils ont aussi le droit d'adapter les programmes aux niveaux des élèves et d'élaborer les examens trimestriels. Pour avoir un échantillon représentatif, nous avons choisi douze enseignants coordinateurs dans des établissements distants de la wilaya de Blida à savoir : quatre à l'Est, quatre à l'Ouest et quatre au Centre. Nous pensons que quatre établissements par région sont suffisants pour nous donner une idée des représentations des enseignants au sujet des stratégies de lecture, et éventuellement de comparer des quartiers différents.

2-2-2- Choix du questionnaire

Pour connaître la place des stratégies de lecture et leur enseignement en classe, plusieurs techniques sont possibles, telles que l'entretien avec des enseignants ou le suivi du déroulement des séances de lecture. Nous avons opté pour le questionnaire pour plusieurs raisons : la première a trait à la période de l'enquête. A cause du calendrier du mémoire de magister, celle-ci a eu lieu au milieu de l'année, les enseignants étaient très occupés, d'où l'impossibilité de faire des entretiens ou d'assister au cours. Par ailleurs, même si l'entretien est riche en contenu, il nous a semblé que nous n'aurions pas le plaisir de l'exploiter et de l'analyser avec assez de profondeur pour obtenir des résultats probants. De plus, la difficulté de l'entretien nous aurait obligé à n'en réaliser que deux ou trois. Or des résultats fiables demandent un échantillon plus large. Le questionnaire nous a permis un échantillonnage plus satisfaisant.

Le questionnaire écrit permet aux enquêtés de réfléchir et de répondre tranquillement. Nous avons donc choisi de proposer aux enseignants un texte et de leur demander comment ils le feraient étudier à leurs élèves. Cela nous a paru préférable à des questions sur les stratégies de lecture, où nous aurions recueilli plus de discours que d'intentions de travail.

2-2-3- Choix du texte

Nous avons choisi pour notre questionnaire un texte narratif, un conte intitulé «Le vieux sage » extrait du manuel de l'élève. Ce choix est dû, premièrement à la place qu'occupe le texte narratif dans le programme de première année. En effet, dans le programme, réparti en projets, le projet «j'écris un conte » comporte sept séquences, alors que l'ensemble du programme comporte treize séquences ; c'est donc le projet le plus long. La deuxième raison qui nous a poussé à choisir ce texte est le fait que les enseignants l'ont déjà abordé avec leurs élèves en classe puisqu'il est extrait du manuel de l'élève, nous pensions que cela les aiderait à répondre aux questions posées. Enfin, la dernière raison réside dans le texte lui-même : c'est un court conte populaire, d'un intérêt culturel, puisqu'il véhicule à la fin une morale implicite apparentant à la sagesse populaire. Ce sens implicite, oblige l'élève à combiner des éléments distants dans le texte et à faire appel à des connaissances extérieures à ce dernier. Il s'agit d'un texte susceptible de mettre en valeur les différents éléments de notre problématique.

Voici le texte :

Le vieux sage

Un jour, il y a bien longtemps, deux hommes voyageaient à travers une grande forêt. Le premier était un vieux sage, le second, son apprenti, un jeune homme robuste et insouciant. Le vieux enseignait la sagesse au jeune gaillard. Il lui expliquait comment se comporter dans la vie avec vaillance et honnêteté.

Soudain, alors qu'ils marchaient tranquillement, ils entendirent un grognement, ils aperçurent alors un terrible ours qui s'approchait des fourrés. En voyant arriver l'énorme bête aux babines retroussées, tous crocs et griffes dehors, le jeune homme devint blanc comme un linge et s'enfuit pour grimper dans le plus haut des arbres.

Abandonné par son compagnon, le vieil homme qui ne pouvait ni courir ni se réfugier dans un arbre, se laissa tomber à terre et retint sa respiration.

L'ours affamé arriva en grognant et en cassant des branches. Il s'arrêta près du vieux, lui renifla le visage et le secoua avec sa patte. Mais comme celui-ci ne bougeait pas et ne respirait pas, l'ours crut qu'il était mort et il s'éloigna en grognant.

Une fois le danger passé, le vieux se releva. Alors, le jeune descendit de son arbre et lui demanda :

- Maître, qu'est-ce que l'ours vous a chuchoté à l'oreille ?

- Il m'a dit, répondit calmement le maître, que là où la terre était stérile on ne devait pas semer de graine précieuse. Il a ajouté que seule l'oreille qui écoute entend le bon conseil. Il m'a dit aussi de ne jamais prendre la route en compagnie d'un pleutre.

Conte populaire roumain

Remarque : le texte est accompagné d'un dessin, qui représente un vieil homme, à barbe blanche qui porte des lunettes, allongé au sol, la tête penchée à droite, à côté de lui un grand ours. On voit aussi un arbre sur lequel se trouve un jeune homme effaré.

2-2-4- Les enseignants interrogés

Avant de présenter le profil des enseignants interrogés, signalons que la répartition en Centre, Est et Ouest des régions est due à plusieurs facteurs qui ont influencé l'enseignement des langues étrangères en Algérie, et particulièrement la langue française. Le premier est le facteur social ; le Centre avec ses infrastructures est un milieu aisé par rapport à l'Est et à l'Ouest. Cette aisance a facilité le contact, considéré comme un facteur de développement, avec d'autres pays tel la France, Ce contact a donné lieu à la prolifération d'écoles privées de langues et de librairies au centre.

Le deuxième facteur est le facteur socioculturel ; en s'éloignant du Centre, nous constatons l'influence des traditions sur la vie quotidienne : la majorité des femmes quittent les études, se marient jeunes et restent à la maison, le nombre d'enfants par famille est plus élevé, ce qui limite le contact avec la langue française aux séances de langue à l'école, contrairement au Centre où les femmes travaillent et pratiquent cette langue dans leur parler quotidien.

Le dernier facteur est la profession des parents ; au Centre la majorité des parents sont des fonctionnaires, par contre dans les autres régions les habitants

sont pour la majorité des journaliers, qui ne peuvent pas subvenir aux besoins de leurs enfants pour ce qui concerne particulièrement les livres.

La différence des résultats aux examens finaux et le taux de réussite à l'école, dans l'épreuve de langue française sont une preuve de l'influence de ces différents facteurs. Il nous a semblé important que soient représentées ces diverses couches de la population de notre région, afin que nos résultats ne présentent pas le cas d'une situation sociale et scolaire particulière. Cela nous permettra par ailleurs de voir s'il y a des différences d'enseignement d'un quartier à l'autre.

Notre public est constitué de douze enseignants coordinateurs. Voici un tableau qui présente le profil de chaque enseignant :

Tableau 2.1 : Les enseignants interrogés

Régions	enseignant	profil				
		âge	Expérience de travail	Lieu de travail	sexe	Prof coordinateur depuis
Est	3	55ans	34ans	Bouinan	masculin	10ans
	7	47ans	25ans	Bougara1	masculin	3ans
	4	44ans	24ans	Bougara2	Féminin	8ans
	8	35ans	13ans	Bougara3	féminin	2ans
Centre	1	48 ans	28ans	Benbadis	féminin	14ans
	2	50ans	31ans	Youcfi abdelkader	masculin	20ans
	5	43ans	22ans	Ben charchelli	féminin	12ans
	6	38ans	16ans	Belkacem El Wazri	féminin	8ans
Ouest	9	40ans	21ans	Cheffa	féminin	5ans
	10	44ans	24ans	Mouzaia	masculin	8ans
	11	50ans	30ans	Mouzaia	féminin	15ans
	12	38ans	15ans	Affroun	féminin	10ans

2-2-5- Le questionnaire

2-2-5-1- objectif du questionnaire

La question de l'enseignement explicite des stratégies de lecture nous a conduit à élaborer un questionnaire pour enseignants, sur un texte narratif, un conte intitulé «Le vieux sage » extrait du manuel de l'élève de première année moyenne,

pour essayer de voir comment les enseignants procèdent en classe dans une séance de lecture compréhension. Nous aurions pu choisir l'entretien oral mais, ce moyen ne permet pas d'obtenir un échantillon large comme dans le cas du questionnaire. En plus, ce dernier donne le temps aux enseignants de réfléchir avant de répondre.

La raison qui nous a poussé à choisir ce texte narratif et un questionnaire écrit portant sur ce dernier, comme moyen de vérification de notre hypothèse, est de mettre les enseignants en situation pour tester leurs réponses réelles aux questions posées et leurs discours en classe. Le choix de ce conte, extrait du projet le plus long de l'année, s'explique par le fait que la lecture linéaire ne suffit pas pour comprendre un conte.

Pour savoir si les enseignants enseignent les stratégies de lecture, nous aurions pu élaborer un questionnaire pour leur demander leurs pratiques et ce qu'ils font en classe. Mais nous aurions obtenu alors des discours ou des déclarations d'intention, dont nous n'aurions pas pu vérifier la réalité. Nous avons alors décidé, puisque nous ne pouvons pas, par manque de temps, observer leurs pratiques réelles de classe, de leur demander ce qu'ils feraient avec le texte proposé. Nous les avons ainsi mis en situation professionnelle concrète de préparer une leçon. Bien sûr, nous recueillons encore des discours, et nous ne pouvons pas savoir si, dans une classe, ils feraient ce qu'ils ont déclaré faire. Mais au moins nous accédons, par ce moyen, à une partie de leurs représentations sur ce qu'ils pensent sans doute être une bonne séance de lecture.

Nous avons donc construit un questionnaire qui a pour objectif de leur faire verbaliser et préparer les étapes par lesquelles ils font passer les élèves au cours d'une séance de lecture. A partir de ces étapes, notre intention est de voir si la notion de stratégie de lecture apparaît dans les discours des enseignants, soit sous la forme de ses modalités, soit sous forme de consignes sur les différentes façons de lire. Nous pensons, en effet, que les conseils donnés aux élèves peuvent révéler les conceptions que l'enseignant a de la lecture et de la façon de lire, unique ou plurielle.

Notre questionnaire a été distribué à douze enseignants coordinateurs, répartis comme expliqué ci-dessus dans plusieurs zones de BLIDA. Nous allons faire une analyse qualitative de leurs réponses, car c'est un effectif trop petit pour se permettre un traitement quantitatif ou encore moins des statistiques.

2-2-5-2- Construction

Notre questionnaire est composé de 11 questions formulées autour d'un ensemble de stratégies essentielles et fondamentales pour l'élève dans sa recherche du sens. Les questions posées, vont nous permettre d'avoir une idée sur les stratégies qui peuvent être enseignées ou ignorées au début, durant et à la fin de l'activité de lecture compréhension.

Le questionnaire comporte trois grands ensembles de questions à savoir : des consignes pour lire le texte, des idées pour gérer la lecture en classe et enfin un avis personnel :

- Le premier ensemble, qui englobe les trois premières questions, nous permet, à travers les consignes données par les enseignants, de savoir si les stratégies sont proposées aux apprenants pour les aider dans leur recherche du sens. Les stratégies visées concernent celles qui précèdent la lecture, à savoir la formulation d'hypothèses ou la prédiction, dans le cas de la première question, et l'activation des connaissances de l'élève, dans le cas de la troisième question. Pour la deuxième question, elle touche aux stratégies qui peuvent être enseignées après la lecture, c'est-à-dire les stratégies qui aident l'élève à aller au-delà du sens explicite du texte par l'utilisation des inférences et de l'implicite.

- Le deuxième grand ensemble touche au travail de l'enseignant durant la séance de lecture. Cet ensemble englobe 7 questions, dont les réponses peuvent donner une idée des stratégies proposées par les enseignants et leur évaluation. Ainsi, le survol ou l'utilisation des indices du texte sont visés par la cinquième et la septième question. Les stratégies qui permettent de réagir à une perte de compréhension et une récupération du sens sont visées par la question six. L'entraide et la récupération des élèves en difficultés, fait l'objet de la huitième question. La prise en charge d'un enseignement régulier et programmé des

stratégies de lecture est visé par la neuvième et la dixième question. Enfin, la quatrième question touche à l'évaluation des stratégies utilisées.

- Le dernier ensemble, qui comporte une seule question, concerne l'avis personnel des enseignants sur le texte proposé. Leurs réponses peuvent nous permettre de connaître leurs conceptions de la compréhension, l'importance et le rôle des stratégies inférentielles et implicites dans leur propre pratique de lecture.

2-2-5-3- Voici le questionnaire

1- Quelles consignes de lecture allez-vous donner à vos élèves pour comprendre ce texte ?

.....
.....
.....
.....

2- Donnez trois questions que vous allez poser à vos élèves sur ce texte ?

.....
.....
.....
.....

3- Complétez les consignes suivantes qui sont des conseils pour aider vos élèves à mieux lire le texte ?

- concentrez-vous sur.....
- mettez ce texte en relation avec.....
- que connaissez-vous de.....

4- La lecture à haute voix peut-elle les aider ? A quelles conditions ? Dans quel but ?

.....
.....
.....
.....

5- Quels sont les éléments périphériques que vous prendrez en charge avant d'aborder ce texte ?

.....

.....
.....
.....

6 – Comment gérez-vous un problème de compréhension durant la lecture de ce texte ?

.....
.....
.....

7- Pour quelle raison utilisez-vous les éléments périphériques de ce texte ?

.....
.....
.....

8- Quand vous abordez ce texte en classe préférez-vous un travail individuel ou de groupe ; pourquoi ?

.....
.....
.....

9- Y a-t-il des activités en plus, durant la séance de la lecture compréhension ?
Lesquelles ?

.....
.....
.....

10- Quels sont les paramètres que vous prendrez en charge pour préparer des questions à ce texte ?

.....
.....
.....

11- Trouvez-vous ce texte intéressant ? Pourquoi ?

.....

.....
.....
.....

2-2-6- Analyse qualitative ou quantitative

Le manque de temps ne nous permet pas de mettre en place une analyse quantitative, qui aurait demandé un échantillon de travail plus vaste que celui que nous allons présenter. Nous avons donc opté pour une analyse qualitative sur notre échantillon, constitué de douze questionnaires. Nous avons essayé d'analyser et de commenter chaque question, afin d'arriver à dégager une idée sur l'enseignement des stratégies de lecture dans quelques écoles de la région de BLIDA.

Il faudra bien sûr que cette analyse question par question soit suivie par une phase de synthèse qui nous permettra :

- de rassembler les questions selon les trois grands ensembles définis ci-dessous ;
- de faire des remarques comparatives entre les 3 zones définies par notre échantillon.

2-2-7- Passation du questionnaire

Pour remplir les questionnaires nous avons pris contact avec les enseignants dans leurs établissements respectifs. Nous avons pu, avec la compréhension des directeurs des collèges choisis, remettre les questionnaires aux enseignants. Ils ont accepté de répondre aux questions, dans un délai de deux jours. Malgré le retard observé par quelques enseignants, qui n'ont pas respecté le délai de la remise des questionnaires, dans l'ensemble, une semaine nous a été suffisante pour les récupérer.

2-3- Recueil des données

2-3-1- Présentation des résultats

Pour la clarté de notre exposé, nous allons présenter, pour chaque question, les réponses des enseignants telles qu'elles nous ont été données, en second lieu

nous essayerons de les classer par ordre décroissant en donnant la réponse majoritaire et les autres réponses en mentionnant les pourcentages. Nous tenterons, à la fin, de faire un commentaire détaillé de chaque question et de l'ensemble des questions. Cette analyse de détail sera synthétisée par des tableaux comparatifs avant le commentaire final.

Voici les réponses données à la **première question** :

Quelles consignes de lecture allez-vous donner à vos élèves pour comprendre ce texte ?

Questionnaire 1 : - observez le texte – lisez le texte – où et quand se déroule l'histoire

- qui sont les personnages de ce texte – pourquoi le vieux sage et le jeune homme sont ensemble – est-ce que l'apprenti étudiera avec son maître comme auparavant ? Pourquoi ?

Questionnaire 2 : - lire et comprendre le titre (pour avoir une idée de quoi il s'agit)

- faire une lecture silencieuse du texte avec le soulignement des mots difficiles + relever toutes les informations existantes (personnages « adjuvants – opposants »....)

Questionnaire 3 : - d'abord la lecture silencieuse qui vise essentiellement la lecture et la compréhension individuelle cette lecture sera orientée par une question préalable portant sur le sens.

Questionnaire 4 : - de lire le texte 2 ou 3 fois

Questionnaire 5 : - bien lire le texte jusqu'à la fin - lire l'explication des mots difficiles

- bien regarder l'illustration

Questionnaire 6 : - d'abord, les élèves doivent lire correctement à haute voix le ou les textes plusieurs fois de suite puis retrouver les étapes d'un texte(parties)

Questionnaire 7 : - lire plusieurs fois le texte

Questionnaire 8 : - de le préparer à la maison

Questionnaire 9 : - le lire plusieurs fois, repérer les mots clés, chercher les mots difficiles dans le dictionnaire

Questionnaire 10 : - lire le texte 2 ou 3 fois pour faciliter la compréhension

Questionnaire 11 : - leur demander de le lire plusieurs fois.

- on peut aussi leur demander de le préparer à la maison.

Questionnaire 12 : - observez la gravure – écoutez le texte – repérez les indicateurs de temps – retrouvez les moments de l’histoire

Analyse de la première question :

Au préalable nous remarquons que les réponses des enseignants sont des consignes de différents ordres il y a :

- des consignes pour «lire le texte » que nous trouvons dans onze questionnaires E1 E2 E3 E4 E5 E6 E7 E9 E10 E11 E12. Cependant la façon de lire diffère d’un questionnaire à un autre. Ainsi nous trouvons une demande de lire plusieurs fois le texte dans six questionnaires E4 E6 E7 E9 E10 E11, la lecture silencieuse dans deux questionnaires E2 E3, la lecture magistrale dans un seul questionnaire E12 et enfin la lecture à haute voix dans un seul questionnaire : le E6.
- des consignes pour «faire une tâche » que nous pouvons trouver dans quatre questionnaires E2 E6 E9 E12, on peut distinguer cinq tâches à savoir : souligner et relever dans E2, retrouver dans E6 et E12, repérer et chercher dans E9.
- des consignes pour «observer » présenter dans trois questionnaires E1 E5 E12, nous pouvons remarquer que dans le E1 c’est l’observation de tout le texte ; dans les deux autres questionnaires c’est l’observation de la gravure.
- des «questions de compréhension » dans E1 E2 et E3, nous pouvons distinguer entre questions globales dans E2 et E3 et questions détaillées dans E1.

Voici un tableau récapitulatif de l’analyse des réponses des enseignants à la première question :

Tableau 2.2 : Les pourcentages des réponses à la première question

Consignes	Genre de la consigne	Nombre de fois	Numéro du questionnaire	pourcentage
Demande de lire	-lire plusieurs fois	6	4, 6, 7, 9,10,11,	50 % des consignes données
	-lecture silencieuse	2	2, 3	
	-lecture magistrale	1	12	
	-lecture à haute voix	1	6	
Demande de faire une tâche	-souligner / relever	1	2	20 % des consignes données
	-retrouver	2	6, 12	
	-repérer / chercher	1	9	
Demande d'observer	-observer la gravure	2	5, 12	15 % des consignes données
	-observer le texte	1	1	
Questions de compréhension	-questions globales	2	2,3	15 % des consignes données
	-questions détaillées	1	1	

Nous remarquons, dans la majorité des consignes données, que les enseignants laissent les élèves se débrouiller seuls devant le texte, comme la consigne de «lecture», sans leur donner les moyens appropriés, c'est-à-dire des stratégies de lecture, qui pouvaient les guider dans le processus de compréhension. Notons aussi que dans E1 et E2, plusieurs consignes ont été données par rapport aux autres enquêtés, ce qui laisse supposer que les enseignants ont une conception différente de la consigne.

Voici les réponses données à la **deuxième question** :

Donnez trois questions que vous allez poser à vos apprenants pour comprendre ce texte.

Questionnaire1 : - quel est le titre de ce texte ? D'où est-il extrait ?

- combien y a-t-il de paragraphes ?

- quel est le type de ce texte ?

Questionnaire 2 : - donner le titre du texte à étudier (le titre du livre d'où on l'a

extrait, le nom de l'auteur s'il existe)

- qui sont les personnages ?
- après votre lecture dites ce que vous avez appris et compris (idée générale, une morale, leur avis....)

Questionnaire 3 : - le titre – l'auteur – la source

Questionnaire 4 : - comment appelle-t-on ce genre de texte ?

- d'où est-il extrait ?
- de combien de parties se compose-t-il ?

Questionnaire 5 : - quels sont les personnages de ce texte ?

- où se passe l'histoire ?
- qu'arrive-t-il aux deux personnages ?

Questionnaire 6 : - quel est le type de ce texte conte, consigne, poème ?

- donner le titre du texte.
- quelle est la source et le nom de l'auteur ?
- quelles sont les étapes de ce texte ? Retrouvez-les.

Questionnaire 7 : - qui sont les personnages de ce texte ?

- que pensez-vous du jeune homme ?
- est-ce que le mot sage s'applique au vieux ?

Questionnaire 8 : - que comprend le texte ?

- de quel type est ce texte ?
- quelle en est sa source ?

Questionnaire 9 : - quel est le type de ce texte ?

- qui sont les personnages ?
- quelle est la source de ce texte ?

Questionnaire 10 : - quel est le titre du texte ?

- qu'est-ce qu'un sage ?
- quel est le genre de ce texte ?

Questionnaire 11 : - relevez titre, source, de combien de parties se compose le texte ?

Questionnaire 12 : - quels sont les personnages de ce conte ?

- quand et où se déroule-t-il ?
- que pensez-vous du jeune homme et du vieux sage ?

Analyse de la deuxième question :

Dans les réponses des enseignants à cette question, nous pouvons distinguer quatre types de questions :

- Le premier type de questions sont celles qui se rapportent aux éléments périphériques du texte, à savoir la source E1 E2 E3 E4 E6 E8 E9 E11, le titre E1 E2 E3 E6 E10 E11, l'auteur E2 E3 E6, le nombre de paragraphes E1 et une question globale sur l'aspect extérieur du document E8.
- Le second type de questions se rapporte aux informations explicitement contenues dans le texte, que nous pouvons appeler questions littérales, ce sont des questions sur le type de texte E1 E4 E6 E8 E9 E10, sur les personnages E2 E5 E7 E9 E12, les parties du texte E4 E6 E12, sur le lieu E5 E12, le temps E12, le sort des deux personnages E5.
- Le troisième type de questions est celui qui oblige l'élève à faire des inférences en combinant des éléments distants du texte pour répondre. C'est le cas de la deuxième et la troisième question du E7 et la dernière question du E12.
- Le dernier type de questions posées par les enseignants se rapporte à l'implicite, en exhortant l'élève à faire appel à des connaissances extérieures au texte, c'est le cas de la dernière question du E2.

Le tableau ci-dessous présente une récapitulation des résultats à la deuxième question :

Tableau 2.3 : Les pourcentages des réponses à la deuxième question

Type de questions	Questions sur :	Nombre de fois	Numéro du questionnaire	pourcentage
Questions sur les éléments périphériques du texte	-la source	8	1,2,3,4,6,8,9,11	45,24 % des questions posées
	-le titre	6	1,2,3,6,10,11	
	-l'auteur	3	2,6,3	
	-le nombre de paragraphes	1	1	
	-l'aspect extérieur du document	1	8	
Questions littérales	-le type de texte	6	1,4,6,8,9,10	42,86 % des questions posées
		5	2,5,7,9,12	
	-les personnages	3	4,6,12	
	-les parties du texte	2	5,12	
	-le lieu	1	12	
	-le temps	1	5	
	-le sort des deux personnages			
Questions inférentielles	-la conduite du jeune homme	3	7,12	7,14 % des questions posées
	-la sagesse du vieux			
Questions implicites	-la morale, l'avis de l'élève -la définition du sage	2	2,10	4,76 % des questions posées

L'analyse des questions posées pour comprendre le texte, montre que plus de 85 % des enseignants orientent leurs questions vers une compréhension littérale du texte. En effet la majorité des enseignants sont restés, dans l'élaboration de leurs questions au premier niveau. Or on sait que comprendre un texte c'est utiliser les informations explicitement contenues dans le texte pour faire un ensemble d'inférences qui aboutira à un modèle mental contenant plus d'information que le texte nous en donne. Donc, les stratégies inférentielles et implicites qui aident l'élève à construire ce modèle mental, ne sont pas prises suffisamment en charge par les enseignants.

Voici les réponses données à la **troisième question** :

Complétez les consignes suivantes qui sont des conseils pour aider vos apprenants à mieux lire ce texte :

- concentrez-vous sur.....
- mettez ce texte en relation avec.....
- que connaissez-vous de.....

Questionnaire 1 : - concentrez-vous sur «l'image du texte, respecter la prononciation explication des mots »

- mettez ce texte en relation avec «notre vie » (pour en tirer une morale)
- que connaissez-vous de.....

Questionnaire 2 : - concentrez-vous sur «les mots, expressions et les phrases pour qu'ils arrivent à bien les lire et prononcer

- mettez ce texte en relation avec « un autre texte lu auparavant (manuel scolaire ou ailleurs d'autres livres)
- que connaissez-vous de «ce genre de texte (conte) »

Questionnaire 3 : - concentrez-vous sur «le contenu du texte »

- mettez ce texte en relation avec « l'expression orale »
- que connaissez-vous de.....

Questionnaire 4 : - concentrez-vous sur « le texte »

- mettez ce texte en relation avec « l'illustration »
- que connaissez-vous des « contes »

Questionnaire 5 : - concentrez-vous sur « le début de l'histoire »

- mettez ce texte en relation avec «l'illustration »
- que connaissez-vous de.....

Questionnaire 6 : - concentrez-vous sur « les 3 étapes du texte »

- mettez ce texte en relation avec.....
- que connaissez-vous de.....

Questionnaire 7 : - concentrez-vous sur « le texte »

- mettez ce texte en relation avec «l'illustration »
- que connaissez-vous de « la Roumanie, d'une personne sage »

Questionnaire 8 : - concentrez-vous sur « le texte »

- mettez ce texte en relation avec «son illustration »

- que connaissez-vous de «la Roumanie ? »

Questionnaire 9 : - concentrez-vous sur «le texte »

- mettez ce texte en relation avec «l'illustration »
- que connaissez-vous des « contes »

Questionnaire 10 : – concentrez-vous sur «le texte »

- mettez ce texte en relation avec «l'expression orale faite précédemment
- que connaissez-vous des « contes populaires »

Questionnaire 11 : - concentrez-vous sur « les articulateurs »

- mettez ce texte en relation avec « l'illustration »
- que connaissez-vous des « contes »

Questionnaire 12 : - concentrez-vous sur « la bonne prononciation »

- mettez ce texte en relation avec « l'image »
- que connaissez-vous de.....

Analyse de la troisième question :

L'objectif visé, dans cette question, est de savoir si les enseignants prennent en charge l'utilisation des connaissances que possèdent les élèves sur le thème du texte, c'est à dire les stratégies référentielles, ce qui nous mènera à une analyse de la deuxième consigne, à savoir – mettez ce texte en relation avec –

Pour compléter cette consigne de lecture, les enseignants interrogés ont proposé quatre sortes de réponses.

- La première propose de mettre en relation le texte avec l'illustration qui l'accompagne E4 E5 E7 E8 E9 E11 E12.
- La deuxième rattache le texte à la séance d'expression orale, faite précédemment c'est le cas des E3 E10.
- La troisième préconise de mettre le texte en relation avec la vie de l'élève, le cas du E1.
- La dernière réponse propose de mettre le texte en relation avec d'autres textes lus auparavant, que nous trouvons dans le E2.

Le tableau ci-dessous donne une récapitulation des réponses données à la troisième question :

Tableau 2.4 : Les pourcentages des réponses à la troisième question

Début de la consigne donnée	Réponses des enseignants	Nombre de fois	Numéro du questionnaire	pourcentage
-mettez ce texte en relation avec...	-l'illustration	7	4,5,7,8,9,11,12	63,64 % des réponses données
-mettez ce texte en relation avec...	-la séance d'expression orale	2	3,10	18,18 % des réponses données
-mettez ce texte en relation avec...	-la vie de l'élève	1	1	9,09 % des réponses données
-mettez ce texte en relation avec..	-d'autres textes lus	1	2	9,09 % des réponses données

Les réponses données permettent de comprendre que la majorité des enseignants ne donne pas d'importance aux connaissances antérieures de l'élève. Or nous savons que la compréhension est l'interaction entre les informations du texte et les connaissances du sujet lecteur d'où l'importance d'une prise en charge de l'enseignement des stratégies référentielles.

Voici les réponses à la **quatrième question** :

La lecture à haute voix peut-elle les aider ? A quelles conditions ? Dans quel but ?

Questionnaire 1 : - oui la lecture à haute voix peut les aider, car on veillera sur le respect de la bonne prononciation et sur le respect des liaisons et des enchaînements .

Questionnaire 2 : - oui a) l'apprenant est 1 membre d'1 groupe, il faut se montrer pour s'imposer (il faut le faire participer), b) dans le but de bien lire, prononcer et comprendre un contexte. Pouvoir prendre la parole « en public » (il y a des élèves timides malgré leur «savoir » et « connaissance »).

Questionnaire 3 : - oui, la lecture à haute voix peut aider les élèves, c'est une lecture préparatoire pour suggérer le sens, marquer le plan ou signaler les informations à retenir.

Questionnaire 4 : - elle peut les aider s'il y a des mots difficiles à prononcer.

Questionnaire 5 : - la lecture à haute voix peut les aider dans la mesure où elle est bien réalisée et accompagnée de gestes et de mimiques.

Questionnaire 6 : - elle est très importante car elle aide à mieux articuler, à se corriger, à élever la voix, à respecter la prononciation et l'intonation, à se concentrer.

Questionnaire 7 : - oui la lecture à haute voix peut beaucoup aider les élèves à condition que les livres des élèves soient fermés, l'élève prêtera beaucoup plus d'attention.

Questionnaire 8 : - parfois oui quand il y a des mots dont la prononciation est compliquée ou quand l'intonation joue un rôle. dans le but de faciliter la compréhension.

Questionnaire 9 : - oui, à condition qu'elle les aide à mieux comprendre l'histoire.

Questionnaire 10 : - elle peut les aider à condition qu'elle puisse contribuer à la compréhension du texte .

Questionnaire 11 : - oui, à condition que les élèves soient d'un niveau médiocre et ceci pour les aider à mieux lire le texte.

Questionnaire 12 : - la lecture à haute voix peut aider les élèves à condition de présenter une lecture modèle. Dans le but de la compréhension globale.

Analyse de la quatrième question :

Au préalable, nous remarquons dans les réponses des enseignants, la présence de quatre manières d'effectuer la lecture à haute voix, ainsi nous distinguons la lecture à haute voix dans E1 E2 E3 E4 E6 E8 E9 E10 E11 ; la lecture à haute voix accompagnée de gestes et mimiques dans E5 ; la lecture à haute voix avec les livres fermés dans E7 ; la lecture à haute voix précédée d'une lecture modèle E12.

Pour les objectifs visés par ces lectures à haute voix, nous trouvons un objectif phonologique à savoir : la bonne prononciation dans les E1 E2 E4 E6 E8 E11. Le second objectif c'est la compréhension dans E2 E3 E8 E9 E10 E12. Cette lecture motive les élèves en les contraignant à participer, un facteur psychologique, dans le E2. La concentration est l'un des objectifs évoqués dans le E6. C'est une activité qui permet d'attirer l'attention de l'élève dans le E7. Elle est considérée comme une aide pour l'élève dans le E5.

Voici un tableau récapitulatif des réponses des enseignants à la quatrième question :

Tableau 2.5 : les pourcentages des réponses à la quatrième question

Lecture à haute voix	Numéro du questionnaire	Objectifs visés par la lecture	Nombre de fois	Pourcentage des objectifs
Lecture à haute voix	1,2,3,4,6,8,9,10,11	-la bonne prononciation	6	37,5 %
		-la compréhension	5	37,5 %
		-la participation	1	6,25 %
		-la concentration	1	6,25 %
Lecture à haute voix accompagnée de gestes et mimiques	5	-aider	1	6,25 %
Lecture à haute voix livres fermés	7	-attirer l'attention	1	6,25 %
Lecture à haute voix précédée d'une lecture modèle	12	-compréhension globale	1	6,25%

D'après les réponses données, la lecture à haute voix n'est pas utilisée, par les enseignants, pour connaître et évaluer les stratégies adoptées par les élèves. Les enseignants, d'après l'analyse des réponses, méconnaissent le rôle de la lecture à haute voix et son utilité dans la connaissance et la programmation des stratégies de lecture.

Voici les réponses à la **cinquième question** :

Quels sont les éléments périphériques que vous prendrez en charge avant d'aborder ce texte ?

Questionnaire 1 : - le titre- les paragraphes – la source

Questionnaire 2 : - l'illustration – le titre – nom d'auteur – titre du livre d'où est extrait le texte – compter les paragraphes

Questionnaire 3 : - c'est comment est écrit le texte (la forme), le titre, la forme, la source, l'édition.

Questionnaire 4 : - l'illustration / paratexte

Questionnaire 5 : - l'illustration

Questionnaire 6 : - mise en thème, suivre l'objectif visé dans cette séquence, lire seul le texte, retrouver les constituants du texte (source – titre –

auteur)

Questionnaire 7 : - le titre – la source – l’illustration

Questionnaire 8 : - le titre – la source - l’illustration

Questionnaire 9 : - l’illustration – le titre – la source

Questionnaire 10 : – l’illustration – le titre – la source

Questionnaire 11 : - l’illustration – le titre – la source

Questionnaire 12 : - le titre du texte – la source – la typographie du texte

Analyse de la cinquième question :

Les réponses des enseignants peuvent être présentées en deux grands ensembles :

- Le premier ensemble englobe les éléments périphériques ou les indices de type métatextuel à savoir : le titre du texte présent dans tous les questionnaires exceptés le E4 et le E5 ; la source (titre de l’ouvrage) se trouve dans tous les questionnaires sauf dans E4 et E5 ; l’illustration est présente dans huit questionnaires E2 E4 E5 E7 E8 E9 E10 E11 ; l’auteur est présent dans deux questionnaires E2 et E6 ; l’édition dans un seul questionnaire E3.
- Le deuxième ensemble concerne la division du texte qui englobe la typographie du texte que nous trouvons dans deux questionnaires E3 et E12 ; les paragraphes sont présents dans E1 et E2.

Voici un tableau qui résume les réponses des enseignants à cette question :

Tableau 2.6 : Les pourcentages des réponses à la cinquième question

Eléments périphériques	Genre d’indices	Numéro du questionnaire	Nombre de fois	pourcentage
Indices métatextuels	- le titre	1,2,3,6,7,8,9,10,11,12	10	28,57 %
	- la source	1,2,3,6,7,8,9,10,11,12	10	28,57 %
	- l’illustration	2,4,5,7,8,9,10,11	8	22,86 %
	- l’auteur	2,6	2	5,71 %
	- l’édition	3	1	2,86 %
La division du texte	- typographie du texte	3,12	2	5,71 %
	- paragraphes	1,2	2	5,71 %

Donc d'après le tableau 88,57 % des éléments périphériques choisis sont des indices qui entourent le texte ; et 11,43 % sont des indices qui concernent le texte lui-même.

Ces pourcentages montrent que les enseignants donnent beaucoup d'importance aux éléments qui entourent le texte. Or les indices que véhicule l'intérieur d'un texte tels les tirets, les guillemets, les citations, la ponctuation. Etc., peuvent être au même titre que les éléments qui entourent le texte, des indices prégnants pour la compréhension du texte.

Voici les réponses à la sixième question :

Comment gérez-vous un problème de compréhension durant la lecture de ce texte ?

Questionnaire 1 : - l'expliquer par les gestes, le langage, les mimique, le dessin, et finalement interroger un élève pour l'expliquer en arabe

Questionnaire 2 : - 1) poser le problème 2) discuter ce problème (les apprenants proposent les solutions à partir d'un dictionnaire – des phrases pour bien comprendre 3) donner la réponse finale ou la solution, si l'apprenant la trouve cela sera « bien, ou T. bien » sinon c'est au professeur de la donner

Questionnaire 3 :- si c'est un mot : c'est avec le dictionnaire. Si c'est une phrase c'est à l'élève de comprendre le sens .

Questionnaire 4 : - en le mimant / en le dessinant

Questionnaire 5 : - en le mimant ou en le mettant en scène.

Questionnaire 6 : - après la lecture, expliquer les mots, les phrases qui bloquent, qui gênent la compréhension (dictionnaire) par d'autres exemples simples

Questionnaire 7 : - l'utilisation du dictionnaire – échanger son point de vue : élève / élève professeur / élève

Questionnaire 8 : - en l'explicitant

Questionnaire 9 : - je le fais découvrir par un bon élève ou le faire dire en arabe

Questionnaire 10 : - l'interpréter autrement – donner des exemples

Questionnaire 11 : - en donnant des exemples – en le cherchant dans le dictionnaire

Questionnaire 12 : - à la mimique – simplifier la difficulté par des exemples –

utilisation du dictionnaire.

L'analyse de la sixième question :

Pour la résolution d'un problème d'incompréhension, les enseignants ont recouru à l'explication, la consultation du dictionnaire et à l'échange.

Pour ce qui concerne l'explication, elle diffère d'un questionnaire à un autre, ainsi nous trouvons l'explication par le biais de la langue cible est présente dans sept questionnaires E2 E6 E8 E9 E10 E11 E12, l'explication par le recours à la langue maternelle est mentionnée dans deux questionnaires E1 et E9, l'explication avec gestes et mimiques présente dans quatre questionnaires E1 E4 E5 E12, enfin l'explication par les dessins est mentionnée dans deux questionnaires E1 et E4. La consultation du dictionnaire, comme stratégie de résolution de problème d'incompréhension, est choisie dans six questionnaires E2 E3 E6 E7 E11 E12. L'échange entre élèves et professeur ou élève entre eux, se trouve dans trois questionnaires E2 E5 E7.

Voici un tableau récapitulatif de la sixième question :

Tableau 2.7 : Les pourcentages des réponses à la sixième question

Stratégies utilisées	Par le biais de	Numéro du questionnaire	Nombre de fois	pourcentage
L'explication	- la langue cible	2,6,8,9,10,11,12	7	29,17 %
	- gestes et mimiques	1,4,5,12	4	16,67 %
	- dessin	1,4	2	8,33 %
	- la langue maternelle	1,9	2	8,33 %
Demande de chercher	- dictionnaire	2,3,6,7,11,12	6	25 %
L'échange	- débat élève/élève prof/élève	2,7	2	8,33 %
	- mise en scène	5	1	4,17 %

Nous remarquons que les enseignants font appel à un ensemble de stratégies très limité. Ainsi, limiter les stratégies à chercher dans le dictionnaire et à

demander de l'aide à quelqu'un ne peuvent répondre au besoin de l'élève face à la variété des textes auxquels il est confronté.

Voici les réponses à la **septième question** :

Pour quelle raison utilisez-vous les éléments périphériques ?

Questionnaire 1 : - pour avoir déjà une idée sur le texte avant de le lire. Construire des hypothèses.

Questionnaire 2 : - c'est l'éveil de l'intérêt, attirer l'attention des apprenants à observer et repérer les informations du paratexte.
« l'illustration » joue un rôle de « motivation ». L'apprenant est attiré par les couleurs des dessins - des photos .

Questionnaire 3 : - pour mieux comprendre le texte

Questionnaire 4 : - pour mieux situer l'histoire.

Questionnaire 5 : - pour une bonne compréhension, cela va de soi

Questionnaire 6 : - pour faciliter la compréhension, aboutir aux objectifs visés.

Pour que le texte soit plus abordable et simple aux élèves .

Questionnaire 7 : - pas de réponse

Questionnaire 8 : - pour orienter l'élève

Questionnaire 9 : - pour les situer dans l'histoire

Questionnaire 10 : - ils aident à la compréhension du texte c'est une première approche.

Questionnaire 11 : - pour faciliter la compréhension

Questionnaire 12 : - pour observer et repérer le texte

Nous pouvons remarquer dans les raisons évoquées que la compréhension est visée dans cinq questionnaires E3 E5 E6 E10 E11. Situer et orienter l'élève, se trouve dans trois questionnaires E4 E8 E9 ; attirer l'attention de l'élève, dans un seul questionnaire E2, avec l'observation du texte E12, et la formulation d'hypothèses E1.

Voici un tableau récapitulatif des réponses à la septième question :

Tableau 2.8 : Les pourcentages des réponses à la septième question

Raisons évoquées	Numéro du questionnaire	Nombre de fois	pourcentage
- la compréhension	3,5,6,10,11	5	45 %
- situer et orienter	4,8,9	3	27 %
- attirer l'attention	2	1	9 %
- l'observation du texte	12	1	9 %
- formuler des hypothèses	1	1	9 %

Formuler des hypothèses avant et durant la lecture est une étape importante dans le processus de compréhension. C'est pour cette raison que la prise en charge des indices périphériques, durant la lecture, constitue une stratégie essentielle pour amener l'élève à devenir habile dans sa lecture. Cela dit, nous pouvons remarquer, sur le tableau, que le rôle de cette stratégie est ignoré par la majorité des enseignants

Voici les réponses de la **huitième question** :

Quand vous abordez ce texte en classe préférez-vous un travail individuel ou de groupe ; pourquoi ?

Questionnaire 1 : - je préfère un travail individuel et cela pour pousser chaque élève à lire, corriger sa lecture et essayer de comprendre le texte. Par contre en groupe certains élèves ne vont pas travailler sérieusement, ils n'essayent pas de comprendre le texte mais de prendre sans se fatiguer les réponses de leurs camarades

Questionnaire 2 : - nos apprenants ne savent pas travailler en groupe, ils ne sont pas habitués, et s'ils arrivent à le faire c'est parce qu'on les a obligés et on le leur a imposé.

Avant d'aborder la leçon, je leur demande de le préparer tous ensemble (en groupe) à la maison ...j'encourage le travail collectif dans d'autres activités de langue mais en lecture je préfère que chacun s'exprime seul sans l'aide de ses camarades.

Questionnaire 3 : - je préfère que ce travail soit fait de façon individuelle, ce travail sollicite un effort de compréhension personnelle .

Questionnaire 4 : - je préfère un travail individuel. L'élève se concentre mieux et ne compte pas sur son camarade

Questionnaire 5 : - diviser la classe en groupe pour faciliter sa mise en scène

Questionnaire 6 : - dans les 2 cas, cela est possible et rentable car l'élève seul ou en groupe doit saisir le travail à faire et sera contraint de l'accomplir comme il se doit pour réussir

Questionnaire 7 : - je préfère diviser la classe en groupe : pour faire travailler les plus faibles

Questionnaire 8 : - en groupe, il y a une entraide et ainsi, l'explication peut se faire en arabe au besoin

Questionnaire 9 : - je préfère un travail individuel pour mieux contrôler la situation

Questionnaire 10 : - je préfère un travail individuel, ainsi l'élève lira le texte et retiendra quelque chose

Questionnaire 11 : - un travail en groupe. Cela permettra au médiocre d'apprendre à lire et à réfléchir

Questionnaire 12 : - le travail en groupe de préférence car il permet aux élèves de s'exprimer avec beaucoup de liberté

Nous remarquons dans ces réponses que six questionnaires E1 E2 E3 E4 E9 E10 sont pour le travail individuel, cinq questionnaires E5 E7 E8 E11 E12 pour le travail collectif et un seul pour les deux E6.

Cependant, nous pouvons regrouper les réponses données en trois catégories :

- La première catégorie concerne les enseignants qui encouragent la réflexion personnelle de l'élève, que nous trouvons dans sept questionnaires à savoir : E1 E2 E3 E4 E10 chez les enseignants qui ont choisi le travail individuel ; E12 pour le travail collectif et E6 pour le choix des deux voies.
- La deuxième catégorie concerne le déroulement de la séance présent dans E9 pour le travail individuel et E5 pour le travail collectif.
- La dernière catégorie concerne l'entraide entre les élèves, que nous trouvons dans trois questionnaires E7 E8 E11, pour le travail collectif.

Voici un tableau récapitulatif de la huitième question :

Tableau 2.9 : Les pourcentages des réponses à la huitième question

Type du travail	Raisons du choix du type	Numéro du questionnaire	Nombre de fois	pourcentage
Individuel	- la réflexion personnelle	1,2,3,4,10	5	58 % de l'ensemble
	- le déroulement de la séance	9	1	17 % de l'ensemble
Collectif	- la réflexion personnelle	12	1	/
	- le déroulement de la séance	5	1	/
	- l'entraide	7,8,11	3	25 %
Les deux types	- la réflexion personnelle	6	1	/

Pour aider les élèves en difficulté, l'approche la plus judicieuse c'est de les impliquer avec d'autres élèves ; or d'après le tableau, nous remarquons que 25 % seulement des enseignants ont évoqué cette stratégie, qui permet à l'élève en difficulté de s'améliorer sur les points qui lui posent problème.

Voici les réponses à **la neuvième question** :

Y a-t-il des activités de lecture en plus, durant la séance de lecture compréhension ? Lesquelles ?

Questionnaire 1 : - oui il y a l'activité d'écriture (j'écris)

Questionnaire 2 : - lire les questions proposées dans le texte

Questionnaire 3 : - oui la prise de notes relève de mots selon les critères désignés, de phrases clés, de définition....etc.

Questionnaire 4 : - oui il y a la lecture des questions, la lecture de quelques passages qui renferment une idée, lecture des passages qui renferment une réponse à une question

Questionnaire 5 : - la lecture des questions de compréhension du texte

Questionnaire 6 : - oui rechercher les éléments qui constituent le texte, lire et relire Un paragraphe, une citation, réécrire des phrases (dictée) . relever et lire les expression visées dans cette séquence

Questionnaire 7 : - la lecture de quelques passages

Questionnaire 8 : - oui, celle des questions, celle des passages en relation avec le thème

Questionnaire 9 : - oui, de quelques passages du texte

Questionnaire 10 : - la lecture de phrases renfermant une idée clé. Lecture des passages se rapportant aux questions posées

Questionnaire 11 : - oui, quelques passages renfermant les idées clés

Questionnaire 12 : - la lecture récréative du manuel

Avant de faire une analyse de ces questions, rappelons que le texte proposé aux enseignants est extrait du manuel de l'élève, et est accompagné de questions sur le texte.

Dans les réponses des enseignants à cette question qui concerne les activités qu'ils proposent à leurs élèves, en plus, durant la séance de compréhension, nous pouvons remarquer trois sortes d'activités à savoir : des activités de lecture, des activités d'écriture et des activités de recherche d'informations.

Pour ce qui concerne les activités de lecture, nous pouvons distinguer la lecture de quelques passages du texte dans les questionnaires E4 E6 E7 E8 E9 E10 E11 ou la lecture d'un autre texte E12. La lecture des questions qui figurent à la fin du texte dans les questionnaires E2 E4 E5 E8.

L'autre catégorie d'activités concerne l'écriture que nous pouvons trouver dans trois questionnaires : j'écris E1, prise de notes E3 et dictée E6.

Et enfin, la dernière catégorie d'activités proposées concerne la recherche d'informations dans le E6.

Voici un tableau qui résume les réponses des enseignants à neuvième question :

Tableau 2.10 : Les pourcentages des réponses à la neuvième question

Type d'activités		Numéro du questionnaire	Nombre de fois	pourcentage
La lecture	- lecture de passage	4,6,7,8,9,10,11	7	43,75 %
	- lecture de questions	2,4,5,8	4	25 %
	- lecture d'un autre texte	12	1	6,25 %
L'écriture	- j'écris	1	1	6,25 %
	- prise de notes	3	1	6,25 %
		6	1	6,25 %
	- dictée			
Recherche d'information		6	1	6,25 %

Pour que l'élève acquière des stratégies de lecture, qui éventuellement deviendront des habiletés, il ne suffit pas de les mentionner oralement. Nous pouvons présenter régulièrement des activités portant sur les stratégies, telles que formuler des hypothèses, contourner une difficulté, inférer, etc., programmées à l'avance par l'enseignant, au cours de la séance de lecture compréhension.

D'après les réponses, nous remarquons que la réponse majoritaire est la lecture oralisée, elle représente 75 %. Cette activité ne constitue pas un moyen pour l'élève d'acquérir des stratégies de lecture. Car une stratégie est un moyen ou ensemble de moyens que déploie l'individu consciemment pour comprendre un texte. Or la lecture oralisée «est une discipline à part, appartenant à la maîtrise de l'oral, prenant appui sur la lecture » [5]

Voici les réponses à la **dixième question** :

Quels sont les paramètres que vous prendrez en charge pour préparer des questions à ce texte ?

Questionnaire 1 : – à partir du manuel

Questionnaire 2 : – niveau des apprenants – type et nombre de questions

Questionnaire 3 : - 1) je dois le lire et le comprendre 2) je dois me mettre à la place de l'élève et choisir les questions selon son niveau (le niveau de la classe)

Questionnaire 4 : - l'objectif visé – la compétence langagière

Questionnaire 5 : - les objectifs de la séquence en question – commencer un

conte

- identifier les éléments constituant la situation initiale

Questionnaire 6 : - se baser sur le texte, les étapes, la concentration, les expressions à donner, suivre le thème du projet, suivre les consignes pour éclaircir le texte, questions simples, ordonnées, claires, rentables .

Questionnaire 7 : - l'objectif visé – les points de langue (grammaire, conjugaison vocabulaire)

Questionnaire 8 : - l'objectif visé – le projet

Questionnaire 9 : - je prendrai en charge l'objectif de la séance, le niveau des élèves

Questionnaire 10 : - l'objectif visé – les critères d'évaluation – les points de langue

Questionnaire 11 : - l'objectif visé – les points de langue – les critères d'évaluation

Questionnaire 12 : - les capacités des élèves – choisir un questionnaire à la portée des élèves – le temps réservé à la séance.

De ces réponses on peut remarquer que :

- Neuf questionnaires E1 E4 E5 E6 E7 E8 E9 E10 E11 se réfèrent dans l'élaboration de leurs questions aux objectifs visés par la séance, formulés par le ministère de l'éducation nationale.
- Quatre questionnaires E2 E3 E9 E12 trouvent dans le niveau des élèves un paramètre à prendre en considération dans la préparation des questions.
- Nous trouvons aussi la façon dont les questions sont formulées comme paramètre dans E2 E6 E12.
- La durée de la séance dans le questionnaire E12.
- Enfin le texte est pris en charge comme paramètre dans le E6.

Voici un tableau qui résume les réponses des enseignants à la dixième question :

Tableau 2.11 : Les pourcentages des réponses à la dixième question

Paramètres	Numéro du questionnaire	Nombre de fois	pourcentage
Objectifs de la séance	1,4,5,6,7,8,9,10,11	9	50 %
Niveau des élèves	2,3,9,12	4	22,22 %
Formulation des questions	2,6,12	3	16,67 %
La durée de la séance	12	1	5,56 %
Le texte	6	1	5,56 %

Le tableau nous indique que 50 % des paramètres choisis sont des paramètres extérieurs à l'élève, comme le montre la première colonne du tableau. Pour les autres paramètres évoqués, à savoir 50 % de l'ensemble, les enseignants ont pris en charge l'élève dans leurs choix des questions, c'est le cas des quatre dernières colonnes. Mais dans cette prise en charge de l'apprenant, les enseignants n'ont pas évoqué les stratégies dans leur choix des paramètres, qui passe obligatoirement par un choix judicieux du genre du texte et de son type.

Voici les réponses à la **onzième question** :

Trouvez-vous ce texte intéressant ? Pourquoi ?

Questionnaire 1 : - oui, car il y a une morale à tirer à la fin de cette lecture qui peut aider l'élève dans sa vie

Questionnaire 2 : - oui, parce qu'il nous donne et nous apprend une leçon qu'il faut suivre et prendre en exemple

Questionnaire 3 : - oui, ce texte est intéressant dans la mesure où il est facile à comprendre ; on y trouve une moralité

Questionnaire 4 : - oui, il est intéressant. Le schéma narratif est claire. Le texte comprend une moralité.

Questionnaire 5 : - il est très intéressant parce qu'on distingue nettement les différentes parties du conte. Cependant la place du revirement de la situation, aurait été plus judicieuse en séquence2 (développer un récit par un élément modificateur)

Questionnaire 6 : - oui, dans le cas où il expose un fait imaginaire qui fait rêver un enfant et l'incitera à lire d'autres contes pour améliorer sa lecture, son orthographe, sa compréhension et son goût pour la

lecture

Questionnaire 7 : - oui, ce texte est intéressant. C'est éducatif.

Questionnaire 8 : - oui, il y a une morale

Questionnaire 9 : - oui, ce texte est intéressant car il comprend tous les éléments d'un texte narratif

Questionnaire 10 : - oui, il répond au besoin de l'élève qui aime les histoires imaginaires

Questionnaire 11 : - oui, il renferme une moralité intéressante

Questionnaire 12 : - ce texte est intéressant du moment qu'il y a une moralité à tirer et à retenir

La première remarque à faire c'est que tous les enseignants interrogés ont trouvé le texte intéressant. Cependant le pourquoi de cet intéressement diffère d'un questionnaire à un autre : les questionnaires E1 E2 E4 E8 E11 E12 trouvent ce texte intéressant pour la moralité qu'il véhicule. Pour les questionnaires E4 E5 E9 se sont les étapes d'un texte narratif, qui sont évoquées. Dans les questionnaires E6 E10 c'est l'intérêt de l'élève pour ce genre de texte et l'imagination qu'il suscite qui sont retenus pour argument. Le E3 trouve le texte intéressant pour sa facilité. Enfin le E7 le trouve intéressant parce qu'il est éducatif.

Voici un tableau qui résume les réponses à la onzième question :

Tableau 2.12 ; Les pourcentages des réponses à la onzième question

Le pourquoi de l'intéressement	Numéro du questionnaire	Nombre de fois	pourcentage
- la moralité	1,2,4,8,11,12	6	46 %
- étapes d'un texte narratif	4,5,9	3	23 %
- l'intérêt de l'élève	6,10	2	18 %
- l'imagination qu'il suscite	3	1	8 %
- éducatif	7	1	8 %

Proposer aux élèves un texte possédant plusieurs couches de sens, c'est installer chez eux une représentation juste de ce qu'est comprendre un texte. Ce genre de texte permet d'enseigner à l'élève les stratégies inférentielles et implicites.

Mais nous remarquons dans la majorité des réponses données, que les enseignants trouvent le texte intéressant pour le savoir être qu'il véhicule. Par référence au triangle didactique, les enseignants dirigent leurs réponses vers le texte, ils ne cherchent pas à développer des compétences et des habiletés par le texte choisi. Ils se sont focalisés sur le savoir et les valeurs à transmettre c'est-à-dire sur l'objet d'enseignement et non sur l'apprenant.

Avant de faire un commentaire sur ce questionnaire, faisons quelques remarques d'ensemble. En effet, comme le montrent les réponses, les enseignants donnent parfois des réponses à une autre question que celle posée. Cette confusion est due, peut être, à la méconnaissance des concepts évoqués ou à une mauvaise interprétation de la question. C'est le cas de la première question où on trouve à la place des consignes à donner aux élèves pour comprendre le texte, des questions de compréhension (E1 E3). Et dans les réponses à la deuxième question, qui concerne les questions à poser pour comprendre le texte, ce sont les éléments périphériques qui sont visés par la plupart des enseignants à travers leurs questions de compréhension. Or ces données étaient visées par la cinquième question relative aux éléments périphériques à prendre en charge avant d'aborder le texte. C'est le même cas qui se répète avec la troisième question, dont l'objectif est de connaître si les enseignants exploitent les connaissances antérieures de l'élève, or ces derniers rattachent les connaissances de l'élève à l'illustration. On trouve également les mêmes réponses à la première question sur les consignes et à la neuvième question sur les activités à donner en classe, en plus, durant la séance de lecture, à savoir demander à l'élève de lire. On peut d'une part se dire que, dans un entretien oral, cette confusion n'aurait peut être pas eu lieu à cause des reformulations ; d'autre part que les confusions montrent sans doute un niveau de manque de formation didactique des enseignants, qui ont accès à une connaissance globale de ce que sont les consignes de lecture mais pas à un savoir faire fin, comme le demandaient la prise en compte des stratégies de lecture et la mise en place d'une progression d'apprentissage pour les élèves.

2-3-2- Commentaire

Au préalable nous allons faire un commentaire sur l'ensemble des réponses à chaque question donnée, et nous terminerons par un commentaire général sur l'ensemble des réponses

La première question (p46) :

Dans les réponses à la première question qui concerne les consignes à donner aux apprenants pour les aider à comprendre le texte, nous pouvons remarquer que les enseignants font référence à l'utilisation des stratégies de lecture comme, par exemple, l'observation du titre dans E1, l'observation de l'illustration dans E5, les étapes d'un texte narratif dans E6, l'utilisation du dictionnaire dans E9 et E2.

Cependant cette référence implicite aux stratégies de lecture reste très vague et imprécise, comme c'est le cas du rôle que joue la formulation des hypothèses dans le processus de compréhension. En effet, dans la majorité des réponses, les enseignants demandent à leurs apprenants de «lire » le texte sans les aider à mettre en place des stratégies qui permettent d'anticiper sur le contenu du texte. Nous remarquons aussi que dans les rares consignes formulées autour des éléments qui permettent aux apprenants de formuler des hypothèses, l'idée du rôle que jouent ces consignes dans la compréhension est ignorée. Ainsi par exemple, la lecture du texte précède l'observation de la gravure dans E1 et précède le repérage des mots clés dans E9. Par ailleurs, la notion de consigne est confondue avec celle de question de compréhension, comme dans le E1 et E3. Dans certains questionnaires les enseignants n'ont pas compris la question ou méconnaissent la notion de consigne comme on le remarque dans E8 et E11, où la consigne formulée est de préparer le texte à la maison.

De cette brève analyse, nous pouvons dire que les stratégies qui concernent la formulation d'hypothèses ne sont pas prises en charge d'une manière explicite, régulière, structurée et programmée dans l'enseignement de la lecture en première année moyenne

La deuxième question (p47) :

Le texte ne dit pas tout, et pour comprendre le message de l'auteur le lecteur fait appel aux stratégies implicites. Ainsi, dans le contexte scolaire, il est essentiel que l'enseignant incite ses élèves à chercher ce qui n'est pas écrit dans le texte. Dans le texte proposé aux enseignants, on peut poser les questions du genre : - que veut dire le sage par l'expression «là où la terre est stérile on ne devait pas semer de graines précieuses » ?

L'analyse des réponses à cette question, qui concerne les questions à poser aux élèves pour comprendre le texte, nous permet de dire, d'après les pourcentages signalés ci-dessus, que la majorité des questions posées concerne le repérage des éléments périphériques du texte. Ainsi pour la majorité des enseignants interrogés, la compréhension du texte revient à trouver la source, le titre, le type de texte, les personnages, le nombre de paragraphes et l'auteur. Donc, excepté quelques questions qui obligent l'apprenant à dire ce qu'il a compris comme les deux dernières questions du E7 par exemple, la majorité des questionnaires n'aborde pas le niveau inférentiel et le niveau implicite du texte, ce qui conduit à une représentation à un premier niveau de la lecture compréhension chez les apprenants. Nous pouvons conclure sur cette question, en affirmant que les stratégies implicites et inférentielles, selon les questionnaires donnés, ne sont pas enseignées Peut être ne sont-elles pas connues des enseignants ?

La troisième question (p51) :

Pour arriver à construire le sens d'un texte, le lecteur doit établir une relation entre le texte et ses connaissances antérieures. Avoir un ensemble d'informations, qui peuvent être rattachées à celles fournies par le texte, permet une production du sens. Dans les réponses à cette question, nous voulons savoir si les enseignants aident leurs apprenants, en les guidant avec des questions à mettre en œuvre leurs connaissances antérieures pour faciliter le cheminement vers la compréhension. Ainsi, dans le texte proposé l'enseignant peut faire activer les connaissances de ses élèves en leur demandant après la lecture du titre et du début de l'histoire, quelle serait leur réaction à la rencontre d'un ours dans une forêt.

Dans les réponses des enseignants, deux questionnaires ont fait allusion à cette stratégie à savoir E1, où l'enseignant demande de rattacher cette histoire à la vie quotidienne, et E2, où l'enseignant demande de mettre en relation cette histoire avec d'autres histoires déjà lues ou entendues.

Cependant la plupart des enseignants mettent en relation le texte avec son illustration. Ce qui ne permet pas à l'élève de rattacher ses connaissances antérieures à l'histoire racontée dans le texte.

La quatrième question (p53) :

Dans le but d'aider l'élève à devenir autonome dans sa recherche du sens, il nous semble que l'enseignant doit connaître les stratégies utilisées par ses élèves et procéder régulièrement à une évaluation de ces stratégies. Les moyens les plus appropriés pour cela sont le questionnaire et la technique de la lecture à haute voix. L'enseignant peut demander à ses élèves, après une lecture silencieuse, de lire à haute voix et de dire comment ils ont fait pour répondre à une question ou trouver le sens d'un mot difficile.

Ainsi, nous voyons que les enseignants utilisent la lecture à haute pour corriger la prononciation et pour comprendre le texte. Cela nous permet d'affirmer que les enseignants interrogés ne font pas une évaluation des moyens utilisés par les élèves pour comprendre le texte.

La cinquième question (p55) :

Les éléments périphériques sont un pont par lequel il faut passer pour entrer dans le texte. Ces éléments que nous pouvons trouver autour du texte, comme l'illustration et le titre dans le texte proposé, ou à l'intérieur du texte, comme les tirets et le point d'interrogation dans le même texte, constituent des indices prégnants pour formuler des hypothèses ou des prédictions sur le texte à lire.

L'analyse des réponses données à la question sur les éléments périphériques à prendre en charge montre que la source du texte, son titre et l'illustration qui l'accompagnent sont les éléments périphériques les plus utilisés par les enseignants interrogés.

Les indices qui sont à l'intérieur du texte, comme les tirets, dans le texte proposé, ne sont pas évoqués par les enseignants interrogés. Nous pouvons remarquer donc une conception restreinte de la notion d'élément périphérique, qui est, pour les enseignants, un indice qui se place obligatoirement à l'extérieur du texte. Or, l'élément périphérique est une «variable visuelle », qui attire les yeux au premier abord du texte, il peut se placer dans n'importe quel endroit du texte. Cette présence des indices n'est pas gratuite d'où l'utilité de sensibiliser les élèves à l'utilité de ces éléments. Nous pouvons, par exemple, dans le cas de notre texte, demander que signifient les tirets et le point d'interrogation à la fin du texte. Les élèves, à travers cette question, apprennent à observer tout le document avant de le lire, et ils peuvent déduire que le texte se termine par une réponse à une question.

La sixième question (p57) :

Avant d'arriver au collège, les élèves se sont familiarisés avec la langue française en abordant des textes courts, contenant habituellement un vocabulaire familier pour eux. Au collège, ils doivent affronter des textes plus longs ayant un vocabulaire plus vaste, qu'ils savent déchiffrer sans en connaître toujours la signification. Il est essentiel pour eux alors d'acquérir des stratégies pour faire face à la variété des textes et du lexique présentés. Car la majorité des élèves, s'imaginent que «la recherche dans le dictionnaire » et «demander de l'aide à quelqu'un » sont les seules stratégies possibles pour affronter une difficulté de compréhension. Nous attendons ici des stratégies de référence au contexte ou à l'étymologie pour éclairer des mots inconnus.

Dans les résultats à cette question, dont l'objectif est de savoir si les enseignants enseignent à leurs apprenants à contourner une difficulté et à tolérer l'imprécision, nous remarquons que l'explication, par l'enseignant, des mots difficiles est présente dans la majorité des questionnaires. Or, cette manière de faire ne règle pas le problème puisque l'explication n'apprend pas à l'apprenant à être autonome dans sa lecture mais, elle le rend, au contraire, dépendant de l'autre à chaque fois qu'il bute sur un mot difficile. Les enseignants, d'après leurs réponses, apprennent à leurs élèves un répertoire de stratégies très limitées à savoir : consulter le dictionnaire et demander de l'aide, qui ne leur permettent pas

de contourner un obstacle et à tolérer l'imprécision comme le feraient par exemple l'utilisation de la morphologie du mot, l'utilisation du contexte, etc. Nous attendons qu'ils apprennent aux élèves un ensemble de stratégies à la mesure des textes présentés. Ainsi, par exemple, dans le texte donné, nous pouvons montrer à l'élève l'utilisation de la morphologie pour trouver le sens du mot «insouciant » en faisant sortir le préfixe «in » et la terminaison de l'adjectif verbal «ant ».

La septième question (p58) :

La formulation des hypothèses joue un rôle très important dans le processus de compréhension. En effet, le lecteur procède par un travail de prédiction avant et durant l'activité de lecture, qui sera suivi d'une vérification des hypothèses formulées. Le travail sur les éléments périphériques permet à l'enseignant d'installer, chez ses apprenants, cette élaboration d'hypothèses, qui deviendra une habileté et une habitude par la suite.

Certains enseignants ont évoqué dans leurs réponses le rôle des éléments périphériques dans la formulation des hypothèses, c'est le cas notamment de E1, et d'une façon vague de E8 et E10

Cependant, les réponses données à cette question, dans la plupart des questionnaires, laissent supposer que cette stratégie n'est pas suffisamment prise en charge. Les enseignants rattachent l'utilisation de ces éléments à la compréhension du texte et méconnaissent leur rôle prépondérant dans le processus de compréhension.

La huitième question (p59) :

Par cette question, nous voulons savoir si les enseignants font travailler leurs élèves en groupe pour permettre à ceux qui éprouvent des difficultés pour s'améliorer. Dans chaque classe, nous trouvons des élèves qui éprouvent des difficultés à poursuivre le déroulement de la séance de lecture compréhension. Travailler en groupe, où on a plus d'idées que tout seul, est donc, une technique qui peut les aider à surmonter l'écart qui les sépare des bons élèves, en les impliquant ensemble dans des activités de lecture compréhension. Cette technique va leur permettre de s'impliquer avec d'autres élèves, sans se sentir

rejetés. Or, dans la moitié des questionnaires qui ont choisi le travail de groupe, trois seulement ont évoqué cette idée de collaboration entre élèves ; donc il n'y a pas assez de prise en charge sérieuse des élèves en difficultés par la pédagogie.

La neuvième question (p61) :

Dans le but de rendre l'apprenant conscient et autonome dans sa recherche du sens, l'enseignant devrait connaître comment font ses apprenants pour comprendre les textes, en effectuant une évaluation au début de l'année. Cela lui permettrait de programmer un ensemble de stratégies à présenter aux apprenants sous forme d'activité avant, pendant ou après la lecture, selon les objectifs de lecture visés (voir chapitre III)

Les réponses obtenues au sujet des activités proposées durant la séance de lecture compréhension, montrent que la lecture de quelques passages du texte ou des questions proposées dans le manuel demeurent les seules activités préconisées par les enseignants. Selon ces réponses données, il n'existe pas d'activités programmées et régulières pour enseigner à l'élève comment apprendre à comprendre. Les enseignants doivent impérativement prendre en charge ces activités.

La dixième question (p63) :

C'est pour connaître la place qu'occupent les stratégies de lecture chez les enseignants que nous avons posé cette question. Leurs réponses montrent que cette notion n'est pas suffisamment prise en charge dans leur préparation de séances de lecture compréhension. En effet, la majorité des enseignants interrogés applique à la lettre les préceptes des programmes sans se soucier de la façon d'aider l'élève à devenir bon lecteur. Ainsi, le texte, comme paramètre dans la préparation des questions, n'a été choisi que par un enseignant E6, ce qui nous permet de dire que l'enseignement des moyens susceptibles d'aider l'élève à comprendre n'occupent pas la place qu'ils méritent chez les enseignants, puisque le type de texte est parmi les facteurs déterminants dans le choix de ces moyens.

La onzième question (p65) :

Un texte possédant plusieurs couches de sens, permet à l'apprenant d'avoir plusieurs niveaux de compréhension. En effet, il faut sensibiliser l'élève à l'idée que le texte ne dit pas tout, et c'est à lui de remplir les blancs laissés vides consciemment par l'auteur du texte. Le rôle de l'enseignant dans l'acquisition de cette compréhension fine, qui permet à l'élève de comprendre les textes dans leurs couches implicites, est essentiel. Son soutien pour l'élève se manifeste dans la prise en charge de l'enseignement de l'inférence et de l'implicite, qui permettent d'installer une représentation juste de la compréhension. Ainsi, dans le texte donné, la réponse à la question : que signifie l'expression «devint blanc comme un linge » ? Permet aux élèves de comprendre qu'un texte ne dit pas tout et c'est au lecteur de combiner les informations pour extraire le message.

Les réponses données nous permettent de conclure que cette idée n'est pas mentionnée par les enseignants interrogés. Le texte est intéressant seulement pour la moralité qu'il véhicule et pour le schéma narratif qu'il présente. Cela veut dire que les enseignants s'intéressent au savoir véhiculé par le texte et non aux compétences à développer chez l'élève pour acquérir ce savoir. D'où cette absence, dans leurs réponses des notions d'inférence et d'implicite. Cela dénote aussi que les enseignants ne conçoivent pas clairement l'activité demandée aux apprenants à ce niveau de compréhension.

2-3-3- Comparaison entre les trois zones

Nous allons maintenant faire une comparaison entre les réponses des enseignants de la même zone, et les trois zones citées dans notre enquête pour dégager les différences et les ressemblances dans les pratiques d'enseignement des stratégies. Pour cela nous allons utiliser des tableaux de synthèse.

Pour la zone Centre, voici un tableau récapitulatif selon les stratégies utilisées par chaque enseignant :

Tableau 2.13 : Stratégies utilisées dans la zone Centre

Stratégie visée	Numéro du questionnaire	résultat
Implicite	1	-
	2	-
	5	-
	6	-
Référentielle	1	+
	2	+
	5	-
	6	-
Eléments périphériques	1	+/-
	2	+/-
	5	+/-
	6	+/-
Contourner une difficulté	1	-
	2	+
	5	-
	6	+
Formulation d'hypothèses	1	+
	2	-
	5	-
	6	-
Travail en groupe	1	-
	2	-
	5	+
	6	+/-
Enseignement des stratégies	1	-
	2	-
	5	-
	6	-
Evaluation des stratégies	1	-
	2	-
	5	-
	6	-

D'après le tableau, nous remarquons que le travail en groupe est le plus présent dans les réponses données. Les éléments périphériques et contourner une difficulté viennent eu second lieu.

Voici un tableau récapitulatif de la zone Est :

Tableau 2.14 : Stratégies utilisées dans la zone Est

Stratégie visée	Numéro du questionnaire	résultat
Implicite	3	-
	4	-
	7	+
	8	-
Référentielle	3	-
	4	-
	7	-
	8	-
Eléments périphériques	3	+/-
	4	+/-
	7	+/-
	8	+/-
Contourner une difficulté	3	+
	4	-
	7	+
	8	-
Formulation d'hypothèses	3	+
	4	-
	7	-
	8	-
Travail en groupe	1	+
	2	-
	5	+
	6	-
Enseignement des stratégies	3	-
	4	-
	7	-
	8	-
Evaluation des stratégies	3	-
	4	-
	7	-
	8	-

Le tableau montre que les éléments périphériques, contourner la difficulté et le travail de groupe sont les plus indiqués par les enseignants.

Voici un tableau pour la zone Ouest :

Tableau 2.15 : Stratégies utilisées dans la zone Ouest

Stratégie visée	Numéro du questionnaire	résultat
Implicite	9	-
	10	+ -
	11	-
	12	+
Référentielle	9	-
	10	-
	11	-
	12	-
Eléments périphériques	9	+ -
	10	+ -
	11	+ -
	12	+ -
Contourner une difficulté	9	-
	10	-
	11	+
	12	+
Formulation d'hypothèses	9	-
	10	+
	11	-
	12	-
Travail en groupe	9	-
	10	-
	11	+
	12	+
Enseignement des stratégies	9	-
	10	-
	11	-
	12	-
Evaluation des stratégies	9	-
	10	-
	11	-
	12	-

Pour cette zone, nous remarquons la présence des mêmes stratégies que la zone Est à savoir, les éléments périphériques, contourner une difficulté et le travail de groupe.

Pour dégager les ressemblances ou les différences entre les trois zones, voici un tableau récapitulatif :

Tableau 2.16 : Comparaison entre les trois zones

Stratégies visée	Centre	Est	Ouest
Implicite	0	25	25
Référentielle	50	0	0
Éléments périphériques	50	50	50
Contourner une difficulté	50	50	50
Formuler des hypothèses	25	25	25
Travail de groupe	75	50	50
Enseignement des stratégies	0	0	0
Évaluation des stratégies	0	0	0

Ce tableau nous permet de remarquer une différence dans la présence des stratégies de lecture, qui sont plus présentes au Centre par rapport à l'Est et l'Ouest. Les stratégies travail de groupe, les éléments périphériques et contourner une difficulté sont les plus évoquées par les enseignants. Cependant l'enseignement explicite des stratégies et leur évaluation sont absents dans toutes les zones.

Nous allons à présent analyser le nouveau programme de première année moyenne et le manuel de l'élève pour voir la place des stratégies de lecture

2-3-4- Analyse des outils pour la classe

2-3-4-I- Analyse du programme de première année moyenne

Nous allons présenter ci-dessous les programmes récemment élaborés. Dans quelle mesure renouvellent-ils l'enseignement des langues et particulièrement du français ? Qu'y a-t-il de nouveau, surtout en lecture ?

La réforme du système éducatif en 2003 veut offrir aux enseignants une nouvelle approche de l'enseignement des langues. En effet, une grande importance est accordée à l'enseignement des langues nationales et étrangères. La langue française, en particulier, connaît une revalorisation par rapport aux anciens

programmes : les élèves du primaire commencent à apprendre le français à partir de la deuxième année au lieu de la quatrième année, nous voyons une augmentation du volume horaire accordée à cette langue au collège qui est devenue une matière essentielle au même titre que la langue arabe et les mathématiques. De plus, à partir du collège, les programmes de toutes les langues, nationales et étrangères, à savoir l'arabe, tamazight, le français et l'anglais, sont présentées dans le même fascicule, pour montrer la cohérence didactique qui a présidé à leur élaboration.

Dans cette réforme, le travail par projet est la méthode assignée, du primaire au lycée, par les concepteurs des programmes. Ainsi, il convient de reproduire ici la définition et l'objectif de cette approche par projet, extrait du document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne :

«le projet est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages (...). Il se donne pour objectif l'élaboration d'un produit, écrit ou oral : écrire un conte, organiser une exposition, réaliser un dépliant touristique pour sa ville....Le projet est un cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens. Il permet donc la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences qui en sont le but ultérieur. Il permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif. Ce faisant, il est un facteur de socialisation et développe des savoir-faire importants : savoir-faire une recherche, se documenter, écouter les autres, classer des informations etc... »

(Document d'accompagnement des programmes. p33) (voir appendice B)

Le projet est composé de séquences qui permettent d'atteindre des objectifs d'apprentissage et l'ensemble de ces objectifs convergent vers la réalisation du projet. Les choix des projets de l'année s'effectuent par la prise en considération de l'effectif de la classe, le profil des élèves (faibles, hétérogènes...), leurs personnalités (calmes, agités...), leur âge, leurs intérêts ainsi que les moyens disponibles pour la réalisation du projet et le contexte local. Enfin, il est préconisé d'équilibrer dans les projets choisis durant l'année l'oral et l'écrit.

Les séquences qui composent un projet s'organisent en séances de lecture, d'oral, de langue et d'écriture en vue d'atteindre l'objectif visé par la séquence. Nous voyons ainsi que la lecture est présentée dans un nouveau contexte où elle

prend un autre sens, par les échos suscités avec les activités d'écriture et d'oral, et l'objectif général du projet visé.

Analysons à présent les objectifs et le déroulement des séances de lecture, pour voir s'il y a une prise en charge spécifique de l'enseignement des stratégies de lecture dans le nouveau programme de la première année moyenne, qui forme le thème de notre recherche.

En lecture, le profil de sortie de la première année moyenne est formulé en ces termes :

*«A la fin de la 1^{er} AM, l'élève sera capable de lire et comprendre des textes à dominante narrative. De même qu'il sera familiarisé avec d'autres types de textes : texte prescriptif, texte descriptif, texte argumentatif. Il doit être en mesure de retrouver **la cohérence** d'un texte, c'est-à-dire, saisir les relations qui structurent un texte. Il sera capable de lire, en situation scolaire ou pour son propre plaisir, un extrait d'une œuvre ou un texte intégral à fonction narrative (conte, bande dessinée, récit de fiction...). Des outils méthodologiques de lecture (grille de questionnement du texte, consigne de lecture...) l'aideront dans ses tâches d'analyse et de synthèse. Il sera en mesure de pratiquer les différentes modalités de lecture en fonction d'un objectif.*

Exemples :

- *lecture linéaire pour étudier un texte,*
- *lecture repérage pour une recherche documentaire,*
- *lecture écrémage pour sélectionner des informations,*
- *lecture balayage pour ramasser l'essentiel. (Document d'accompagnement des programmes. p54). (voire appendice B)*

Nous remarquons que l'objectif visé par le programme de première année est la multiplicité des modes de lecture liée à une diversité de projets de lecture possible. Cette nouvelle approche de la lecture, qui n'est pas issue de l'observation de sujets en train de lire, est venue en réaction à la lecture linéaire et intégrale préconisée dans les anciens programmes.

Donc, les stratégies de lecture visées sont liées de manière privilégiée à la variable but, c'est-à-dire aux projets de lecture et aux objectifs de lecture.

Pour ce qui concerne les compétences à développer en lecture en première année, nous trouvons dans le document d'accompagnement des programmes les compétences suivantes :

- *construire du sens à partir d'un texte écrit*
- *lire pour se documenter*
- *faire une lecture réflexive*
- *Acquérir un comportement de lecteur autonome. (Document d'accompagnement des programmes. p32). (voir appendice B)*

Pour arriver à installer ces compétences chez l'apprenant, il est essentiel de prendre en charge l'enseignement des stratégies de lecture qui sont un moyen adéquat pour former un bon lecteur. En effet, on ne peut pas parler de l'autonomie de l'apprenant et de construction du sens sans lui offrir les moyens de les atteindre. Or, nous remarquons dans les compétences signalées que la notion de stratégie est soit implicite soit ignorée.

Un intérêt particulier est accordé à l'analyse de la consigne dans le programme de première année. Une page entière est consacrée à la définition de la consigne et sa typologie. Cet intérêt est justifié par l'importance de cette stratégie dans la construction du savoir en général et la compréhension des textes en particulier. La définition donnée dans le programme d'accompagnement de la consigne est formulée comme suit :

« **Une bonne consigne** est précise, explicite et facilite la tâche à entreprendre. Elle peut être courte ou longue mais doit surtout focaliser l'attention de l'élève sur ce qui **est important en fonction de l'objectif poursuivi**. » (Document d'accompagnement des programmes. p.40). (voir appendice B)

Or, la complexité de cette notion ne permet pas de la définir en quelques lignes comme nous le confirme ZAKHARTCHOUK, dans la chapitre intitulé « *la bonne consigne n'existe pas* » :

« En fait, il n'y a pas de réponse à la question de la bonne consigne, ou plus exactement cela dépend... Il faut considérer l'objectif poursuivi, se demander si on est au début ou non de l'apprentissage, si la complexité de la consigne fait partie de la

difficulté du travail ou si elle se surajoute à celle-ci, inutilement, créant une surcharge cognitive qui va brouiller les cartes. » [21].

La même imprécision règne sur la définition de la mauvaise consigne qu'il convient de reproduire ici :

« **Une mauvaise consigne** est :

- soit trop vague et l'élève ne sait que faire,

Ex : « Ecris une description vivante »

- soit trop bavarde et l'élève n'a plus rien à faire :

Ex : « Cite les trois adjectifs qui montrent, dans le 3ème paragraphe, que le narrateur est triste » (Document d'accompagnement des programmes p40). (voir appendice B)

Alors que les mauvaises consignes, selon ZAKHARTCHOUK, sont

«celles qui rajoutent des difficultés inutiles, celles qui cultivent l'ambiguïté et l'équivoque, celles qui prennent plaisir à faire compliquer quand on peut faire simple, celles qui ne prennent pas du tout en compte l'élève tel qu'il est ou au contraire celles qui jettent le lecteur dans la perplexité tant elles sont simples (n'y a-t-il pas quelque piège là dessous ?) » [21].

L'auteur souligne par la suite le rôle de la participation de l'élève dans l'amélioration des mauvaises consignes : *«la période de chasse aux mauvaises consignes doit être permanente (...). Sans doute le meilleur moyen d'y parvenir, d'ailleurs, est-il précisément de faire participer les élèves à cette «chasse » ».* [21]. Mais dans le document d'accompagnement, le travail sur les consignes est réservé entièrement aux enseignants.

Pour ce qui concerne les questions de compréhension, le document d'accompagnement propose cinq types de questions :

« **Type 1** : celle dont la réponse se trouve directement dans le texte. Elles facilitent l'ancrage dans le texte.

Type 2 : celles qui supposent une compréhension globale du texte.

Type 3 : celles dont la réponse demande une interprétation du texte, où il faut lire «entre les lignes ». Elles exigent souvent un degré de compétence de l'élève en lecture, ou une familiarité avec le sujet dont il est question dans le texte

Type 4 : *celles dont la réponse demande de s'appuyer sur le texte, mais en allant aussi chercher des informations ailleurs (dictionnaire, connaissances personnelles, actualité etc...)*

Type 5 : *celles dont la réponse est hors du texte (question de grammaire ou vocabulaire posée à la suite du texte. »*

C'est évidemment les types 1,2,3 qu'il faut privilégier si on veut que les réponses apportent des informations en vue d'un objectif visé (exemple : découvrir le schéma narratif d'un récit, l'ordre d'une description » (Document d'accompagnement p.46) (voir appendice B)

Nous remarquons que la typologie de RAPHAEL, présentée dans la première partie de ce chapitre (p36), est présente dans le programme, non pas comme stratégies de compréhension, mais comme moyen d'atteindre des objectifs précis.

Pour le choix des questions à poser, les concepteurs du programme préconisent de distinguer entre question pour chercher et question pour vérifier : *« Il faut soigneusement choisir ses questions et se demander si on les pose pour **chercher** ou pour **vérifier** la compréhension » (Document d'accompagnement des programmes p46). (voir Appendice B)*

Comme nous le remarquons aucune allusion n'est faite aux questions qui permettent de savoir la démarche poursuivie pour répondre aux questions, c'est-à-dire sur les stratégies déployées par l'apprenant pour répondre.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'il y a une grande amélioration dans la conception de la lecture. En effet, le nouveau programme propose plusieurs façons de lire la variété des textes proposés dans les manuels de l'élève, plusieurs façons de comprendre et plusieurs façons de questionner le texte. C'est une conception variationniste qui demande de l'élève une capacité d'adaptation au texte, aux objectifs de lecture, et au projet poursuivi, même si on ne semble pas lui donner explicitement tous les moyens pour y parvenir. Nous pouvons toutefois remarquer que cette variation est explicitée plutôt du côté de l'enseignant (comment enseigner ?) que du côté de l'élève (qu'est-ce que savoir lire ?).

Nous passons maintenant à l'analyse du manuel de l'élève pour voir s'il y a une présence effective des stratégies de lecture dans la mise en application faite par les auteurs des textes différents.

2-3-4-2- Analyse du manuel de l'élève

Nous allons à présent analyser le nouveau manuel de l'élève de première année moyenne. Y a-t-il un changement dans le choix des textes ? Présente-t-il une nouvelle façon de questionner le texte par rapport au manuel précédent ?

Le nouveau manuel de l'élève (Manuel de Français 1AM, GUERCHOUCHE, D, KEMKEM, G, MALOUFI, N, TAHARI, M, ZIREG, N, sous la direction de LARDJANE, N, CASBAH, 2003) est d'un aspect extérieur très attrayant. En effet, le livre est fabriqué avec un papier lisse et doux pour la main, la taille et le volume sont soigneusement choisis afin de ne pas perturber l'élève dans sa lecture, une diversité de couleurs et une variété typographique incitent l'élève à lire.

Pour responsabiliser l'enseignant en le rendant conscient de ce qu'il fait et pourquoi il le fait, le manuel s'ouvre sur un avant-propos qui présente le contenu du livre, à savoir les titres des projets et une brève présentation de la structure de la séquence qui compose le projet.

Le manuel comporte six projets et treize séquences dont « j'écris un conte » le projet le plus long avec ses sept séquences. Une séquence est organisée en cinq rubriques : expression orale, activités de lecture, maîtrise de la langue, activité d'écriture et lectures récréatives. Ainsi, nous trouvons dans le manuel l'application de l'organisation et le travail dans le projet et la séquence annoncée dans le programme.

Nous présentons ci-dessous les types¹ de textes proposés dans le manuel, selon les projets, dans un tableau récapitulatif :

¹ Dans le classement des types de texte, nous nous appuyons sur celle donnée par ADAM qui distingue cinq types de textes à savoir :

- 1- *le type descriptif présente des arrangements dans l'espace.*
- 2- *le type narratif est concentré sur des déroulements dans le temps.*
- 3- *le type expositif est associé à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles.*
- 4- *Le type argumentatif est centré sur une prise de position.*
- 5- *Le type instructif incite à l'action. [22].*

Tableau 2.17 : Les textes du manuel

projet	Nombre de textes	types	source	Auteurs	longueur	Autres
J'écris une lettre	4	-narratif	-extraits d'ouvrages littéraires(récits)	-Marcel Pagnol -Le Clezio....	-2 textes courts 2textes d'une page	-2 textes avec questions -2 textes sans titres et sans questions
J'écris un conte	27	narratif	-extraits d'ouvrages littéraires(contes, récits, poésie)	-Bernard Friot -La Fontaine -Charles Perrault -Victor Hugo -J.M.G. Le Clézio -Roald Dahl....	-7 textes courts -20 textes d'une page	-14 textes avec questions -13 textes sans questions dont 5 sans titres
Je transpose un conte en bande dessinée	4	narratif	-extraits de bandes dessinées	- C Arnal - Jean Roba - Haroun	-2 bandes dessinées courtes -2 bandes dessinées d'une page	-2 sans questions -2 avec questions
Je réalise un dossier documentaire	7	- expositif	-Extraits d'ouvrages scientifiques -extraits d'ouvrages litté(récits, poésie)	-Isabelle Masson -Pearl Buck -Pierre Gamara	-1 texte court -6 textes d'une page	-4 textes avec questions -3 textes sans questions
Je réalise un dépliant avec des consignes	4	-	- Ouvrages scientifiques - ouvrages éducatifs - litté (poésie)	Nazim Hikmet	- textes courts	-2 textes avec questions -2 textes sans questions
Je réalise une fiche publicitaire	3	- narratif - instructif	- extraits d'ouvrages litté(récits) - extraits d'ouvrages scientifiques	-José Mauro Vasconcelos -Isabelle Masson	2 textes courts 1 texte d'une page	-2 textes avec questions -1 texte sans questions

Pour voir la place des stratégies de lecture dans le manuel, il convient d'analyser les rubriques de lecture, à savoir les activités de lecture et lectures récréatives (voir appendice C). Pour la première, qui vient juste après l'expression orale dans chaque séquence, elle comporte deux textes illustrés et des questions sur les textes (voir appendice D). Pour la deuxième, qui se déroule à la fin de chaque

séquence, elle comporte des textes, des poèmes et des BD, présentés sur une page de couleur différente, pour marquer la fin de la séquence, sans illustration et sans questions (voir appendice C), proposés aux élèves pour leur apprendre le plaisir de la lecture personnelle. Cependant, l'absence de questions qui accompagnent les textes dans la deuxième rubrique limitera notre analyse à la première rubrique, celle dont les textes comportent des questions (voir appendice D).

Dans le but d'attirer l'élève à lire et de faciliter sa lecture et sa compréhension, et pour aider l'enseignant dans son enseignement de la lecture, les textes de la rubrique «activités de lecture », sont présentés d'une manière claire et agréable à lire : les titres des textes sont écrits en caractères gras. Les paragraphes qui composent les textes sont bien répartis sur les pages, bien séparés et très lisibles pour l'élève. Les mots difficiles, désignés par un astérisque rouge sur le texte, sont expliqués en bas de la page. La source d'où est extrait le texte, l'auteur et éventuellement la maison d'édition accompagnent chaque texte. Enfin l'illustration, que nous trouvons à côté du texte, soit à gauche ou à droite, soit en bas ou en haut de la page, occupe une place importante, elle est représentée par un ensemble de dessin en couleur, soigneusement choisi afin de donner une idée claire du thème abordé dans le texte.

Juste après chaque texte, une page entière est consacrée aux questions (voir appendice D). Ces dernières sont données en trois ensembles, séparés par des bandes en couleur où est mentionné le titre de chaque ensemble. L'objectif de cette répartition est de montrer à l'enseignant et à l'élève que la séance de lecture s'effectue en trois moments, à savoir avant, pendant et après la lecture (voir appendice D). Cette progression sert à inculquer aux enseignants et aux élèves que la lecture est un processus complexe de construction de sens qui comprend la prise d'information par l'œil, la formulation d'hypothèses de sens à partir des indices perçus, le stockage en mémoire des informations recueillies, leur intégration aux informations antérieures et la construction d'un modèle mental. Voici maintenant les trois ensembles de questions :

- «J'observe et je repère » : concerne les questions à poser avant la lecture du texte.

- «Je comprends le texte » : concerne les questions à poser pendant la lecture, cet ensemble englobe le plus grand nombre de questions
- «Je donne mon avis » ou «J'écris » : c'est une question qu'on pose après la lecture. Elle sollicite l'élève à réagir oralement dans le premier texte de la séquence, et par écrit dans le deuxième texte de la même séquence.

Afin de savoir quelle est la place des stratégies de lecture dans le manuel, nous allons analyser le genre des questions posées après chaque texte dans les ensembles déjà cités :

Analyse du premier ensemble :

Par cet ensemble, qui varie de trois à quatre questions, l'objectif visé est d'inciter l'élève, avant la lecture du texte, à formuler des hypothèses de sens par l'activation de ses connaissances sur le thème abordé et à utiliser les indices prégnants du texte. Comme nous l'avons déjà dit dans la partie théorique, cette étape est très importante pour la compréhension du texte.

Nous remarquons, dans les questions posées, de ce premier ensemble, la récurrence des questions sur le titre, l'auteur, la source et une question sur la ponctuation ou sur les paragraphes ; et cela dans tous les types de textes donnés, à savoir : texte narratif (conte), texte documentaire, dépliant avec des consignes, fiche publicitaire et bande dessinée.

Voici quelques exemples des questions les plus récurrentes :

- Quel est le titre de ce texte ? Quel est son auteur ?
- D'où est-il extrait ?
- Combien y a-t-il de paragraphes ?
- Quelle ponctuation particulière remarques-tu dans le..... ?

L'analyse des questions de ce premier ensemble nous permet d'affirmer que l'objectif visé est de sensibiliser l'élève à l'utilisation, avant la lecture, des indices prégnants véhiculés par un texte et de rendre les remarques automatiques. En effet, dans le but de ne pas surcharger le texte avec un plus grand nombre de questions qui décourage l'élève, il semble qu'un choix d'indices jugés essentiels

pour la compréhension a été effectué, tel le titre, l'auteur et la source ; pour inculquer et automatiser leur utilisation effective on a eu recours à la répétition.

Cependant, malgré cette pertinence dans le choix des éléments, il est à signaler que la formulation d'hypothèse, basée sur un choix judicieux des indices textuels, n'est pas assez ou pas systématiquement prise en considération, comme stratégie aidant à la compréhension. En effet, l'illustration n'est pas utilisée comme indice dans toutes les questions données. Or cet élément périphérique est d'un apport considérable dans la formulation des hypothèses, en particulier par les textes narratifs, comme le confirme GIASSON : «*Le choix des indices privilégiés durant le survol dépendra du type du texte à lire. En général, dans les textes narratifs, les deux principaux indices sont le titre et les illustrations.* » [3].

Pour ce qui concerne les textes narratifs, nous remarquons que l'utilisation du schéma narratif, comme stratégie de prédiction de ce qui se passera dans l'histoire racontée, est totalement absente dans les questions posées. En effet, l'enseignant peut compter sur les connaissances antérieures de l'élève, qui est familiarisé depuis le primaire à ce genre de texte, pour présenter la carte de récit¹ pour prédire ce qui se passera dans le récit. Cette carte contient les questions suivantes : Qui ? Où ? Quand ? Quel est le problème ? Qu'est-il arrivé ? Quelle est la solution ?

Les prédictions de contenu fondées sur les connaissances antérieures ne sont pas présentes dans les questions posées. En effet, d'après GIASSON [20], il existe de grandes catégories de prédictions :

¹ GIASSON propose une carte de récit pour aider l'élève à mieux comprendre le récit :

QUI ?

Les personnes ou les animaux les plus importants de l'histoire

OÙ ?

L'endroit où l'histoire se passe

QUAND ?

Le moment où l'histoire se passe

QUEL EST LE PROBLEME ?

Le problème rencontré par le personnage

CE QUI EST ARRIVE ?

Ce que fait le personnage pour essayer de régler le problème

QUELLE EST LA SOLUTION ?

Comment le problème a été réglé [3].

Celles qui se fondent sur le contenu du texte, elles s'appuient sur les connaissances que possède le lecteur sur le sujet, elles correspondent aux questions du genre :

- As-tu déjà vu un film, une émission ou lu un livre sur le sujet..... ?

Ou bien on lit le titre et le premier paragraphe et on pose des questions du genre :

- Selon toi que va faire le personnage principal ?
- Dans des circonstances similaires qu'est-ce que tu ferais ? Pourquoi ?
- Selon toi, quelles informations pourrais-tu trouver dans ce texte ?

Et celles qui se fondent sur la structure du texte, qui correspondent aux questions du genre :

- Quel est le titre du texte ?
- Lis le début de chaque paragraphe, que remarques-tu ?
- Que représente la figure ? Le tableau ? Le schéma ?.....

Cependant, dans les questions de préparation à la lecture données dans le manuel, la première catégorie de questions n'est pas suffisamment prise en charge.

Enfin, pour conclure sur ce premier ensemble, nous pouvons dire que le fait de poser les mêmes questions à tous les types de textes donnés nous permet d'affirmer qu'il n'y a pas de stratégies claires dans le choix des indices à privilégier selon le type de texte.

Analyse du deuxième ensemble :

Cet ensemble, qui concerne les questions à poser durant la tâche de lecture contient plus de questions par rapport aux deux autres ensembles. Cependant, en se basant sur la classification présentée dans la partie théorique entre les questions sur le produit et celles sur le processus, nous remarquons que ces dernières ne sont pas assez prises en considération. En effet, les questions posées visent l'évaluation de la compréhension. Nous donnerons ici quelques exemples de questions extraites du manuel. Nous pouvons voir que la majorité des questions données sont formulées comme les exemples ci-dessous :

- Quels sont les personnages de cette histoire ?
- Quand et où se déroule l'histoire ?
- Quel est le métier du personnage qui figure sur la quatrième vignette ?
- De quel événement parle le texte ? Quelles ont été ses conséquences ?

Par contre, les questions qui poussent les apprenants à réfléchir sur les stratégies utilisées pour répondre aux questions sont ignorées, comme les exemples cités par GIASSON :

- Qu'est-ce qui te fait dire que... ?
- Qu'est-ce qui peut t'aider à trouver le sens du mot... ?
- Qu'est-ce qui t'as permis de prédire ce qui est arrivé ?
- Qu'as-tu besoin de savoir pour comprendre la phrase ? [20]

En s'appuyant sur la classification de RAPHAEL, présentée dans la partie théorique, nous remarquons que la majorité des questions posées ont des réponses dans le texte, soit à un seul endroit du texte (Juste là), comme par exemple :

- Qui est le personnage principal dans le texte ?
- Où se trouve le personnage : dans un jardin ? Dans une forêt ?

Soit la réponse est dans le texte, mais il faut la chercher dans plusieurs phrases (Pense et cherche), comme par exemple :

- Relève dans tout le document les mots et expressions qui désignent cet événement.
- Combien d'étapes comporte son invention ? Quelles sont-elles ?

Cela dit, l'objectif visé par les questions de ce deuxième ensemble de questions est de savoir si les apprenants ont compris de quoi parle le texte.

Analyse du troisième ensemble :

Cet ensemble est divisé en deux parties :

- La première partie que nous trouvons dans le premier texte de chaque séquence, contient une question qui nécessite une réponse orale comme par exemple :

« Que penses-tu de l'idée du professeur Phonéticus ? Et toi, aimes-tu inventer quelque chose d'extraordinaire ? »

- La deuxième partie que nous trouvons dans le deuxième texte de chaque séquence, contient une question qui nécessite une réponse écrite comme par exemple :
- « Réécris le dernier paragraphe en lui donnant la forme d'une lettre. Deux éléments manquent à cette lettre. Imagine-les et complète la lettre »
- « Complète le résumé suivant avec des éléments pris dans le texte ».

Nous remarquons que les questions de cet ensemble complètent celles du deuxième ensemble. En effet, tandis que les réponses aux questions du deuxième ensemble se trouvent exclusivement dans le texte, celles de ce troisième ensemble incitent l'apprenant soit à mobiliser ses connaissances antérieures (Toi seulement dans la classification de RAPHAEL), comme le prouvent les deux verbes «penser » et «imaginer » dans les deux premiers exemples cités, soit à combiner ses connaissances et le texte (L'auteur et toi dans la classification de RAPHAEL) comme le troisième exemple cité.

Nous remarquons donc à travers cette analyse que les quatre types de questions utilisées dans le manuel correspondent à la classification des réponses possibles citées par RAPHAEL. Cette variété de questions posées, qui permettent d'évaluer la compréhension des élèves, est parmi les points forts du nouveau manuel. Cependant, comme la montre l'analyse, les questions qui incitent l'apprenant à réfléchir sur les stratégies déployées, comme celles citées par GIASSON, ne sont pas prises en charge par le manuel de l'élève.

Cela dit, nous pouvons dire qu'il convient de compléter les questions sur le produit, celles qui évaluent la compréhension du genre : «pourquoi le pêcheur était-il triste en rentrant chez lui ? », dont la réponse renseigne sur le degré de compréhension, par les questions sur le processus, celles qui permettent d'évaluer et d'enseigner les stratégies, du genre : «qu'est-ce qui te fait dire que... ?», qui obligent l'élève à réfléchir sur la démarche poursuivie pour répondre. Comme nous le confirme GIASSON : «*Les questions sur le produit serviront à*

évaluer l'acquisition de connaissances et les questions sur le processus serviront à enseigner une stratégie ou à évaluer la maîtrise de cette stratégie » [20].

Pour conclure sur cette partie, nous pouvons dire à la suite de l'analyse du programme et du manuel de l'élève de première année moyenne, qu'un grand pas a été enregistré dans la conception de l'enseignement de la lecture au collège. En effet, plusieurs aspects, abordés dans la partie théorique, qui forment la complexité de l'acte de lire, ont été pris en charge dans ce nouveau programme, tel la variété des textes, la diversité des modes ou façons de lire et les différentes manières de questionner le texte. Cela dit, l'analyse de ce nouveau manuel nous a permis de remarquer une certaine insuffisance dans la prise en charge des stratégies de lecture qui peuvent compléter les aspects cités. L'élève a besoin de connaître et de systématiser les moyens qui lui ont permis de comprendre les textes et d'utiliser consciemment ces moyens afin de devenir un lecteur autonome.

Dans le point qui suit, nous allons faire un commentaire général sur l'analyse du programme et du manuel et les résultats du questionnaire. Et nous répondrons aux hypothèses formulées.

2-4- Commentaire général et réponse aux hypothèses

L'enquête que nous avons menée auprès des enseignants, du cycle moyen, pour savoir si ces derniers donnent les outils nécessaires à leurs apprenants pour confronter les textes proposés, qui forme par ailleurs notre première hypothèse, nous a permis de constater, d'après les résultats obtenus, que les élèves sont livrés à eux-mêmes dans leur recherche du sens. En effet, les stratégies convoquées par les enseignants sont insuffisantes pour permettre à l'élève d'apprendre à comprendre. Ainsi par exemple, la recherche dans le dictionnaire est la seule stratégie proposée par les enseignants pour surmonter une difficulté. Aucune allusion à l'utilisation du contexte ou la morphologie du mot n'est mentionnée dans les réponses des enseignants. Les questions données pour comprendre le texte sont, pour la majorité, des questions de premier niveau, dont les réponses sont explicitement mentionnées dans le texte, comme par exemple, quels sont les personnages du texte ?. Les questions qui incitent l'élève à faire des inférences tel que trouver la morale véhiculée par le texte sont très

insuffisantes. Cela dit, nous pouvons affirmer notre hypothèse de départ : les enseignants méconnaissent ou ignorent l'importance de l'enseignement explicite et régulier des moyens ou stratégies qui permettent à l'élève d'acquérir le comportement d'un lecteur habile.

Dans notre deuxième hypothèse concernant la place des stratégies de lecture dans le programme de première année moyenne et le manuel de l'élève, nous avons remarqué, après l'analyse effectuée sur ces outils scolaires, une variation intéressante dans les façons de questionner la variété des textes présentés et de les comprendre. Cependant, la référence à l'utilisation des stratégies de lecture reste implicite. Notre deuxième hypothèse donc est confirmée.

La comparaison entre les trois zones nous a permis de constater qu'il n'y a pas de différence entre les enseignants de ces zones en ce qui concerne la prise en charge de l'enseignement des stratégies de lecture. En effet, comme on l'a vu dans les tableaux, les enseignants utilisent un éventail très limité de stratégies.

Pour conclure nous pouvons dire qu'il serait souhaitable d'introduire dans les programmes de formation des enseignants des activités à faire en classe portant sur la façon de guider les apprenants à comprendre les textes, tels la formulation d'hypothèses, l'implicite, l'utilisation des indices périphériques, etc. Il est important de faire savoir aux enseignants que l'enseignement des stratégies doit se faire en classe d'une manière régulière, en évaluant à chaque fois les stratégies enseignées pour permettre aux apprenants d'utiliser régulièrement ces stratégies afin de les automatiser. Mais surtout en variant les textes, les objectifs et donc les stratégies nécessaires.

Ainsi, d'après l'analyse du programme et du manuel de l'élève de première année moyenne, et les résultats de l'enquête effectuée auprès des enseignants, nous pouvons affirmer nos hypothèses de départ à savoir, la méconnaissance par les enseignants de la notion de stratégie de lecture et son rôle dans la compréhension des textes, et l'insuffisance d'une prise en charge de cette notion par le programme et le manuel de l'élève.

Dans la partie suivante, nous allons essayer de présenter le déroulement d'un cours de lecture compréhension, et de montrer comment on peut guider l'élève à comprendre le texte. Signalons que la liste des stratégies que nous proposons n'est pas une liste fermée. Notre choix a été focalisé sur celles applicables sur n'importe quel texte, c'est à l'enseignant de faire un inventaire selon les besoins de ses apprenants. Ces derniers doivent être en mesure de choisir les moyens appropriés, suivant la nature du texte et le but de la lecture (apprendre, s'informer, faire une tâche, se divertir...).

CAHAPITRE 3 PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES

3-1- Comment enseigner les stratégies de lecture

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

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

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

Dans le but de montrer comment intégrer ce type de travail dans une séance de lecture, nous suggérons un cours modèle. Nous garderons le texte de l'enquête à savoir, un conte roumain intitulé «Le vieux sage » extrait du manuel, comme exemple. Cette séance n'est pas intégrée dans le projet présenté dans le manuel et n'appartient à aucune séquence.

Voici les paramètres :

Stratégies visées : formuler des hypothèses, contourner une difficulté, faire des inférences

Public : première année moyenne

Objectif visé : présenter un conte

Nous mentionnerons quelques remarques et la démarche poursuivie entre parenthèses

3-1-1- Le déroulement de la séance

- Que racontent les parents à leurs enfants pour les faire dormir ?

- Quels genres d'histoires ? Sont-elles vraies ou fausses ?

(L'enseignant écrit au tableau quelques réponses données par les élèves).

Pour mieux comprendre un texte, la première chose à faire est de voir tous les éléments qui entourent ce texte et d'essayer avec l'aide de ces éléments de dire de quoi parle le texte. On peut attribuer un nom à cette stratégie qu'il est essentiel d'appliquer avant d'entamer la lecture d'un texte. Nous allons l'appeler **stratégie hibou**, car cet animal possède la capacité de tourner la tête en avant et en arrière et ce mouvement nous rappelle de faire une exploration de tout le document avant d'entamer la lecture.

(Cette manière de présenter s'effectue quand l'enseignant aborde une nouvelle stratégie, par la suite il se contente de donner le nom de la stratégie. Il convient de ne pas changer de nom aux stratégies pour faciliter le rappel et la distinction entre les différentes stratégies).

On voit sur la gravure un vieil homme allongé par terre à côté d'un grand ours et un jeune homme sur un arbre qui a très peur, on s'appuyant sur cette illustration, nous allons essayer de faire des suppositions sur l'histoire racontée. (L'enseignant incite ses élèves à formuler des hypothèses sur l'histoire en participant pour leur montrer comment faire).

D'après cette illustration, il s'agit peut être d'un père et de son fils qui ont été attaqués par un ours dans une forêt, car c'est dans ce lieu qu'on peut trouver cette espèce d'animal et ces grands arbres. Le père en aidant son fils à monter sur l'arbre, n'a pas eu le temps de monter, ou bien il est tombé, car d'après l'illustration il a perdu connaissance.

Peut être aussi les deux personnages n'étaient pas ensemble ; en voyant de loin le jeune homme sur l'arbre, le vieil homme a cru qu'il avait besoin d'aide, et en venant secourir le jeune homme, il a été attaqué par l'ours.

Maintenant lisons le titre et le premier paragraphe et essayons d'affiner les hypothèses formulées et élaborons d'autres. (L'enseignant lit à haute voix le premier paragraphe, et durant sa lecture, il essaye de rendre transparent le traitement de l'information qu'il effectue. Au début, avec les premiers textes l'enseignant joue pleinement son rôle de modèle et de lecteur expert. Il doit montrer, à haute voix, comment s'effectue l'élaboration des hypothèses et justifier son choix de ces dernières. Et ce rôle de l'enseignant s'éclipse au fur et à mesure en cédant la place au travail de l'élève.) :

«*Un jour, il y a bien longtemps* (il s'agit bien d'un conte, c'est les histoires imaginaires qui commencent avec cette formule) *deux hommes voyageaient dans une grande forêt.* (le lieu est une forêt, notre hypothèse est juste) *Le premier un vieux sage, le second, son apprenti,* (il n'agit pas donc d'un père et son fils, comme je l'ai supposé, il s'agit d'un sage et son apprenti. Un sage est un homme âgé qui possède une longue expérience dans la vie et il a un savoir-vivre qui le rend un modèle à suivre, mais que veut dire apprenti ? La morphologie de ce nom ressemble à celle du verbe apprendre et du nom apprentissage, et ici le deuxième personnage est désigné par apprenti donc c'est une personne qui est en apprentissage ou bien une personne qui apprend auprès d'un maître et ici le maître c'est le sage selon le contexte) *un jeune homme robuste* (je ne comprends pas le sens de ce mot, peut être la suite va m'aider à le comprendre) *et insouciant* (je ne comprends pas ce mot non plus je vais essayer d'analyser sa morphologie, et bien il y a le préfixe négatif «in » et la terminaison de l'adjectif verbal «ant », il reste le radical «souci »qui comme vous le savez veut dire inquiétude ou préoccupation à propos d'une personne ou de quelque chose, et quand je lui ajoute «ant » il désignera une personne inquiète, et avec la négation «in » il signifiera une personne indifférente qui ne se préoccupe de rien *Le vieux enseignait la sagesse au jeune gaillard* (ce mot veut dire fort physiquement, donc le mot robuste, vue précédemment, veut dire que le jeune homme a un corps solide, pas comme celui du vieux sage qui l'accompagne) *Il lui expliquait comment se comporter dans la vie avec vaillance* (le mot est expliqué en bas de la page : courage) *et honnêteté.* Durant la lecture d'un texte on bute souvent sur des mots qu'on ne comprend pas, et il n'y a pas que le dictionnaire qui peut nous aider à

donner un sens à ces mots, comme on l'a vu, la morphologie des mots et le contexte peuvent nous être utiles dans la recherche du sens, dorénavant on désignera cette démarche par **stratégie loupe**, car il faut bien analyser le mot et ce qui l'entoure avant de chercher dans le dictionnaire ou demander l'explication à une autre personne.

D'après ce premier paragraphe et l'illustration nous allons reformuler nos hypothèses de départ, qu'il faut rejeter (l'enseignant, avec l'aide de ses élèves, donne d'autres hypothèses)

- Peut être pour apprendre au jeune homme à être courageux le vieux sage à affronter un grand ours, et pendant le combat il n'a pas eu le temps de s'enfuir et la bête l'a rattrapé.
- Ou bien il est tombé de l'arbre, en expliquant au jeune homme du haut de l'arbre comment faire fuir l'animal, et en tombant il a perdu connaissance.

Et maintenant, lisez silencieusement le deuxième paragraphe et n'oubliez pas la stratégie loupe devant les mots difficiles, et essayez de voir si les hypothèses formulées sont justes.

- Que veut dire grognement ? (Les élèves doivent justifier comment ils ont fait pour comprendre le mot, s'il n'y a pas de réponses, l'enseignant aide ses élèves en leur demandant de lire ce qu'il y a avant le mot à savoir «entendirent » pour deviner le sens du mot ou de découper le mot).

Qu'arrive-t-il aux deux personnages ?

- Ils ont aperçu un ours ?

Est-ce que l'ours les a attaqués ?

- oui

Relevez la phrase qui le montre.

- Les babines retroussées, tous crocs et griffes dehors.

Donc, à travers la description des gestes de l'ours, vous avez compris qu'il est en position d'attaque, l'auteur n'a pas dit que l'ours a attaqué les deux hommes explicitement. Vous avez utilisé les informations fournies par le texte pour deviner une information qui n'est pas mentionnée dans le texte. Il faut savoir que le texte ne dit pas tout et c'est à vous de combiner les informations véhiculées par le texte

et vos connaissances antérieures pour arriver à comprendre. On désignera dorénavant cette combinaison d'informations qui nous amène à d'autres informations qui ne sont pas écrites ou mentionnées dans le texte par **stratégie lampe**, car cette combinaison nous éclaire sur ce qui est caché dans le texte.

Par quoi commence ce paragraphe ?

- Soudain

On appelle ce mot l'élément modificateur, à votre avis pourquoi ? (L'enseignant guide les réponses des élèves pour les faire comprendre que ce mot marque la fin de la situation initiale et le début de la complication de l'histoire)

Quelle est la réaction du jeune homme en voyant l'ours ?

- il s'enfuit pour grimper sur un arbre
- le jeune homme devint blanc comme un linge

Et dans quel cas le visage de l'homme devient blanc comme un linge ?

- quand on a peur de quelque chose

Est-ce que l'auteur a utilisé le mot peur ?

- non

Donc, vous avez utilisé les informations données par l'auteur et vous avez deviné que le jeune homme a eu peur. Vous avez appliqué la stratégie loupe.

Lisez le paragraphe suivant, et dites-moi quelle est la réaction du vieux sage.

- le vieux sage se laissa tomber à terre et retint sa respiration.

Le vieux sage n'a pas pris la fuite et il n'est pas tombé de l'arbre comme on l'a supposé,

mais pourquoi il s'est laissé tomber par terre et il a retenu sa respiration ?

(Avec les élèves l'enseignant élabore d'autres hypothèses).

Celui qui ne respire pas, que lui arrive-t-il ?

- il meurt

Est-ce que c'est ce que veut faire croire le vieux sage à la bête ? Lisez le paragraphe suivant pour le savoir.

Alors le vieux sage veut-il faire croire à la bête qu'il est mort ?

- oui

Pourquoi ?

(Ici s'il n'y a pas de réponses l'enseignant explique que les ours ne mangent pas les charognes)

Est-ce que cette information est dite par l'auteur ?

- non

Donc l'auteur compte sur les connaissances du lecteur pour comprendre ce qu'il veut dire, le texte ne dit pas tout d'où l'importance de l'application de la stratégie lampe.

Que fait l'ours après ?

- il s'éloigne du vieux sage

Le mot sage s'appliquait-il au vieux ?

- oui

Justifiez votre réponse ?

(L'enseignant insiste sur la relation entre la signification du mot sage et de l'astuce utilisée par le vieil homme).

Que pensez-vous du comportement du jeune homme ? Est-ce que sa force physique l'a aidé à affronter l'ours et à aider son compagnon ?

- non

(L'enseignant insiste sur l'insouciance du jeune homme).

Faites une comparaison entre les deux comportements.

(L'enseignant guide ses élèves à comprendre qu'il ne suffit pas d'avoir la force physique pour faire face aux obstacles de la vie)

Par quoi commence le paragraphe suivant ?

- une fois le danger passé

Cette phrase marque quoi ? (L'enseignant guide ses élèves à comprendre que cette phrase marque la fin de la complication et le début de la résolution du problème)

Que signifie l'utilisation des tirets dans le dernier paragraphe ?

- un dialogue

Entre qui ?

- entre le vieux sage et le jeune homme

Lisez ce dialogue. Quelle est la question du jeune homme ?

- le jeune homme demande à son maître que lui a dit l'ours à l'oreille

Que lui répond le vieux sage ?

- là où la terre est stérile on ne devait pas semer de graines précieuses

Revenez au premier paragraphe, et dites-moi qu'enseigne le vieux sage au jeune homme ?

- comment se comporter dans la vie avec courage et honnêteté

Et est-ce que le jeune homme a compris les leçons de son maître ?

- non

Pourquoi ?

- car le jeune homme n'a pas été courageux

Le vieux sage a comparé le jeune homme à quoi dans cette phrase ?

- à la terre stérile

Et ses leçons, il les a comparées à quoi ?

- aux graines précieuses

Comme vous le remarquez l'auteur n'a pas dit que le jeune homme n'a pas appris les leçons de son maître, c'est avec l'application de la stratégie lampe, qu'on n'est arrivé à comprendre cette phrase.

Que lui dit-il encore ?

- seule l'oreille qui écoute entend le bon conseil

Est-ce que le jeune homme a aidé son maître qui n'a pas pu monter sur l'arbre ?

- non

Or s'il avait écouté les conseils de son maître, aurait-il le même comportement ?

- non

Donc ici le maître veut dire que le jeune homme n'a pas écouté quand ce dernier lui expliquait comment se comporter.

Et que lui dit-il encore ?

- de ne jamais prendre la route en compagnie d'un pleutre

Et quelle est la relation avec l'histoire ?

- le jeune homme a laissé tomber le vieux au moment où celui-ci avait besoin de lui, à cause de sa peur.

A la fin l'enseignant peut distribuer à ses élèves une carte de récit à remplir :

- 1- Situation
initiale.....
- 2- Élément
déclencheur.....
- 3- Complication.....
.....
- 4- Résolution.....
.....
- 5- Fin.....
.....

Ce cours comporte trois étapes à savoir, avant la lecture, durant la lecture et après la lecture.

Dans la première étape l'enseignant oriente et active les connaissances de ses élèves sur le thème du texte. Elle se termine par l'élaboration de quelques hypothèses globales.

Durant la deuxième étape, l'enseignant incite ses élèves à observer le texte et dégager les indices prégnants tels le titre, l'illustration, les tirets et le point d'interrogation. En s'appuyant sur ces indices, l'enseignant invite ses apprenants à anticiper sur l'histoire racontée. Le rôle de l'enseignant est de rendre explicite, dans le cas des premiers cours, en utilisant la lecture à haute voix, la formulation hypothèse. Par la suite, il se contente de guider cette formulation. Notons que cette dernière accompagne la lecture jusqu'à la fin, en confirmant ou infirmant celles élaborées en donnant d'autres prédictions.

Dans la troisième étape, à la fin de la lecture, l'enseignant propose une activité pour évaluer la compréhension des élèves.

Dans ce cours proposé, trois stratégies sont visées : la formulation d'hypothèses, contourner une difficulté et faire des inférences. Dans les premiers cours,

l'enseignant donne un nom aux stratégies convoquées, montre oralement comment les appliquer concrètement et invite les élèves à le faire. L'aide de l'enseignant diminue au fur et à mesure que l'année s'écoule.

Pour faciliter l'acquisition de ces démarches, il est préférable de faire travailler les élèves en groupe, pour leur permettre de s'entraider.

3-1-2- Grille d'évaluation pour enseignant

Il est important pour l'enseignant de s'autoévaluer périodiquement pour juger le rendement de ses élèves et leur acquisition en matière de stratégies. Pour cela, en guise d'exemple, nous proposons une grille d'évaluation qui accompagnera l'enseignant durant l'année scolaire :

- Faire un inventaire des compétences que les élèves utilisent :

Au début de l'année, l'enseignant fait des tests pour connaître comment ses apprenants arrivent à comprendre les textes. Voici une activité proposée par ADAM [22], qui peut informer l'enseignant si ses apprenants savent émettre des hypothèses sur le sens des mots nouveaux :

Utilisez le contexte large et le contexte immédiat ainsi que votre connaissance du monde pour trouver le mot manquant :

Déjeuner du matin

Il a mis le café

Dans la...

Il a mis le lait

Dans la ... de café

Il a mis le sucre

Dans le café au lait

Avec la petite cuiller

Il a tourné

Il a bu le café au lait

Et il a reposé la...

[...]

Jacques Prévert, Paroles

Mot manquant :

Voici une autre activité donnée par CORNAIRE et GERMAIN [6], que l'enseignant peut réaliser pour savoir si les apprenants utilisent leurs connaissances textuelles :

Texte1 :

Nicole se trouvait laide, elle était très grande et elle était maigre ; de plus, ses cheveux étaient trop frisés et elle avait aussi de vilaines dents.

Quel est le plan utilisé ? (Description, comparaison, causalité, séquence ou problème/solution ?)

Quels sont les mots clés qui vous ont aidé à trouver le plan ?

(Le plan utilisé est la description et les mots clés qui l'indiquent sont : *et, de plus, et, aussi*)

Texte 2 :

Hier, il a fait beau, par contre aujourd'hui il a plu toute la journée.

Quel est le plan utilisé ?

Quels sont les mots clés qui vous ont aidé à trouver le plan ?

(Le plan est la comparaison ; le mot clé est : *par contre*).

Texte 3 :

A cause de mon retard j'ai manqué une partie du test de géographie.

Quel est le plan utilisé ?

Quels sont les mots clés qui vous ont aidé à trouver le plan ?

(Le plan utilisé est la causalité : la cause, c'est le retard et l'effet, c'est d'avoir manqué une partie du test ; le mot clé est : *à cause*)

Texte 4 :

La première chose à faire pour préparer un bon gâteau c'est d'abord de trouver une recette. La recette étant trouvée, il faut ensuite la lire avec attention.

Quel est le plan utilisé ?

Quels sont les mots clés qui vous ont aidé à trouver le plan ?

(Le plan utilisé est la séquence ; les mots clés sont : *d'abord et ensuite*)

Texte 5 :

Le matin j'ai beaucoup de difficulté à me réveiller. Une solution, ce serait peut être d'essayer de me coucher plus tôt.

Quel est le plan utilisé ?

Quel sont les mots clés qui vous ont aidé à trouver le plan ?

(Le plan utilisé est le problème/ solution ; les mots clés sont : *une solution*)

- Choisir les compétences à atteindre.

En fonction des tests, l'enseignant peut dresser une liste des stratégies dont l'élève a besoin.

- Nommer et expliquer les stratégies :

Pour faciliter l'acquisition des compétences que vise l'enseignant, il serait préférable de leur attribuer un nom, comme on l'a vu dans le cours présenté.

- Indiquer quand et pourquoi utiliser les démarches enseignées :

L'enseignant ne se contente pas des textes proposés dans le manuel pour l'application des compétences enseignées. Ainsi pour apprendre aux élèves à sélectionner l'information essentielle en fonction du projet de lecture, l'enseignant peut utiliser les journaux en leur demandant de chercher une information bien précise, ou chercher le numéro d'une personne dans un annuaire téléphonique en fixant une durée à l'activité.

- Diminuer progressivement l'aide pour favoriser l'autonomie de l'élève.

L'aide de l'enseignant est prépondérante durant la présentation d'une nouvelle stratégie. Mais ce soutien s'éclipse graduellement pour favoriser l'autonomie de l'élève.

- Evaluer souvent l'enseignement des stratégies :

Durant les séances de lecture, l'enseignant s'informe régulièrement sur l'application des compétences enseignées à ses élèves. Par exemple pour évaluer si l'élève a appris à contourner une difficulté, l'enseignant pourrait dire «Lisez ce paragraphe silencieusement, vous allez rencontrer des mots difficiles, dites-nous comment vous avez fait pour dégager leur sens »

Voici une activité proposée par CORNAIRE et GERMAIN [6], qu'on peut utiliser pour contrôler si les élèves savent contourner une difficulté.

Lisez le texte suivant et essayer de trouver la signification du mot «ouch».

C'est un véritable ouch dit-on souvent. Mais est-ce que ouch existe vraiment ? Qu'est-ce que le l'ouch ? Demander à vos amis ce qu'ils pensent de ce sujet brûlant...

Il faut noter que les auteurs célèbres se sont plus intéressés à l'ouch qu'au paradis ! Sartre affirme que l'ouch «c'est les autres», l'ouch «c'est la solitude» écrit Victor Hugo, l'ouch «c'est l'absence» dit Verlaine.

Mais à côté de ces ouchs des auteurs célèbres, il y a les ouchs des gens ordinaires, les ouch de tout les jours. Pour l'automobiliste montréalais, l'ouch c'est peut être de ne pas trouver de stationnement. Pour le politicien, c'est peut être les journaux. Et pour vous l'ouch, ça existe quelquefois ?

Ouch signifie :.....

Comment avez-vous fait pour découvrir le sens du mot «ouch» ?

Quelles stratégies avez-vous utilisé ?

CONCLUSION

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

L'objectif de notre travail a consisté à savoir si les enseignants du collège connaissent et enseignent les stratégies de lecture en classe. Pour cela nous avons mené une enquête auprès de ces derniers sous forme d'un questionnaire écrit autour d'un texte choisi du manuel de l'élève de première année moyenne, pour vérifier discours et pratiques des stratégies de lecture.

Nous avons formulé deux hypothèses, la première concernant la prise en charge de l'enseignement des stratégies de lecture en première année moyenne par les enseignants coordinateurs. Nous avons supposé que la majorité des enseignants méconnaissait la notion de stratégie de lecture et son utilité. La deuxième hypothèse était relative aux outils scolaires, nous avons avancé que le programme et le manuel de l'élève de première année ne faisaient pas référence explicitement aux stratégies de lecture. La vérification de ces deux hypothèses a été réalisée en deux étapes.

L'enquête auprès des enseignants nous a d'abord permis de cumuler un ensemble de données à partir de l'étude d'un texte narratif : notre analyse a abouti à la validation de notre hypothèse de départ. Les enseignants méconnaissaient la notion de stratégie et son utilité.

Pour vérifier la deuxième hypothèse, qui concerne les outils scolaires, nous avons analysé le nouveau programme de première année moyenne et le manuel de l'élève. Dans le programme, nous avons centré notre analyse sur les objectifs visés et les consignes données aux enseignants pour effectuer la tâche de lecture. Dans le manuel de l'élève, notre analyse a porté sur les textes et les questions qui

accompagnent ces derniers. Certes, plusieurs façons de lire, de comprendre et de questionner la variété des textes sont présentées. Cependant, on ne semble pas donner à l'élève explicitement tous les moyens pour s'adapter à une conception variationniste de la lecture. L'enseignement explicite des stratégies de lecture est insuffisant dans le nouveau programme et le manuel de l'élève de première année moyenne. Notre hypothèse est donc pour nous validée aussi.

Nos analyses nous amènent à proposer la prise en charge d'un enseignement explicite et régulier des stratégies de lecture, à tout âge et tout niveau, en fonction des besoins des apprenants, pour que ces derniers arrivent à s'adapter à tous les textes proposés et acquièrent le comportement d'un lecteur autonome. Bien sûr cet enseignement est encore à créer, surtout en langue seconde. Il faudrait pour cela que les enseignants soient sensibilisés au rôle prépondérant des stratégies de lecture dans la compréhension des textes, et que les nouveaux programmes et les manuels soient complétés par l'intégration d'un enseignement programmé des stratégies de lecture. Nous touchons donc ici à la formation des enseignants et à la création des outils didactiques pour la classe.

Notre recherche ouvre donc la voie à des mises en place de formation des enseignants ou de séances didactiques dans les classes : cela pourra faire l'objet d'une recherche future, en doctorat par exemple, de façon à faire avancer la didactique des langues seconde en contexte plurilingue.

REFERENCES

1. VIGNER, G, «Lire : comprendre ou décoder ? », Le Français dans le monde n°283, (1996), 62
2. ADAMS, G, DAVISTER, J et DENYER, M, «Lisons futé Stratégies de lecture », Duculot, Bruxelles, (1998), 13.
3. GYASSON, J, «La lecture de la théorie à la pratique », Gaëtan Morin éditeur, Québec, (1995), 334 p.
4. VIGNER, G, «Lire : du texte au sens », CLE International, Paris, (1979), 27.
5. CHARMEUX, E, «Apprendre à lire : échec à l'échec », Milan, Toulouse (1987), 156 p.
6. CORNAIRE, C, et GERMAIN, C, « Le point sur la lecture », CLE International, Paris, (1999), 122 p
7. CICUREL, F, « Lectures interactives en langues étrangères », Hachette, Paris, (1991), 159 p
8. ECO, U, «LECTOR IN FABULA Le rôle du lecteur », Grasset, Paris, (1985), 63
9. LENTIN, L, « Du parler au lire interaction entre l'adulte et l'enfant, tome3 », Les éditions E S F, Paris, (1983), 60.
10. GAONAC'H, D, «Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère », Didier, Paris, (1991), 160
11. GAONAC'H, D. «Les composantes cognitives de la lecture », Le Français dans le monde n°255, (1993), 91
12. DE SERRES, L, «Stratégies de lecture en langue maternelle et en langue seconde motivation et style épistémique d'étudiants inscrits à la maîtrise, Tome1, thèse présentée à l'université Laval », Québec, (1998), 29-36
13. ROBERT, P, «Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Société du Nouveau Littré », Paris, (1989).
14. LEGENDRE R.. «Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal » : Guérin/Paris : Eska. (1993), 1184

15. CUQ, J P «Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », CLE International, Paris, (2003), 225-226.
16. CYR, et GERMAIN, C, «Les stratégies d'apprentissage », CLE International, Paris, (1998), 179 p
17. MOIRAND, S, «Situations d'écrit Compréhension / production en français langue étrangère », CLE International, Paris, (1979), 19
18. TARDIF, J, «Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive », Les Editions Logiques, Montréal. (1992), 18-23
19. FAYOL, M, MONTEIL, J M. «Stratégies d'apprentissage / apprentissage de stratégies », Revue française de pédagogie n° 106, (1994), 91-110.
20. GIASSON, G, «La compréhension en lecture », Gaëtan Morin éditeur, Montréal, (1990), 225 p
21. ZAKHARTCHOUK, J M, «Comprendre les énoncées et les consignes », CRDP de Picardie, Amiens, (1999), 37
22. ADAM, J-M, «Quels types de texte ? », *Le français dans le monde n° 192*, CLE International, Paris, (1995), 40

REFERENCES NON CITEES

- BEAUD, M, «L'art de la thèse «Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, de magister ou un mémoire de fin de licence », Casbah Editions, Alger, (1999), 172 p.
- BOUCHER, E, «Lecture de textes à des fins académiques en L2 », AQUELS, n°23, (2001), 58- 68.
- BOYER, H, BUTZBACH, M et PENDANX, M, «Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère », CLE International, Paris, (1990), 240p.
- CHARPENTIER, J, «Apprentissage de la lecture et développement de la pensée logique », P U F, Paris, (1992), 224 p.
- RICHAUDEAU, F, GAUQUELIN, M et GAUQUELIN, F, «une méthode moderne pour approcher sans peine la lecture rapide », Gérard § C°, Belgique, (1969), 332 p.

**APPENDICE A :
LE QUESTIONNAIRE**

- 1- Quelles consignes de lecture allez-vous donner à vos élèves pour comprendre ce texte ?
.....
.....
- 2- Donnez trois questions que vous allez poser à vos élèves sur ce texte ?
.....
.....
- 3- Complétez les consignes suivantes qui sont des conseils pour aider vos élèves à mieux lire le texte ?
- concentrez-vous sur.....
- mettez ce texte en relation avec.....
- que connaissez-vous de.....
- 4- La lecture à haute voix peut-elle les aider ? A quelles conditions ? Dans quel but ?
.....
.....
- 5- Quels sont les éléments périphériques que vous prendrez en charge avant d'aborder ce texte ?
.....
.....
- 6 – Comment gérez-vous un problème de compréhension durant la lecture de ce texte ?
.....
.....
- 7- Pour quelle raison utilisez-vous les éléments périphériques de ce texte ?
.....
.....
- 8- Quand vous abordez ce texte en classe préférez-vous un travail individuel ou de groupe ; pourquoi ?
.....
.....
- 9- Y a-t-il des activités en plus, durant la séance de la lecture compréhension ?
Lesquelles ?
.....
.....