

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LA
DEPARTEMENT DES LETTRES ET L
FRANCAISE

N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES
ETRANGERES

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: BACHIRI Saida

Intitulé

**Mise en œuvre d'un enseignement explicite des
habiletés de compréhension écrite dans une classe de
FLE**

**Cas des apprenants de 1ère année secondaire du lycée SAOUDI
Abdelhamid à M'sila.**

Soutenu devant le jury composé de:

Dr .LABIDI Souad	Université de M'sila	Présidente
Dr. AMEUR Azzedine	Université de M'sila	Rapporteur
M. ZEBIRI Abderezak	Université de M'sila	Examineur

Année Universitaire : 2018/2019

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LA
DEPARTEMENT DES LETTRES ET L
FRANCAISE

N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: BACHIRI Saida

Intitulé

**Mise en œuvre d'un enseignement explicite des
habiletés de compréhension écrite dans une classe de
FLE**

**Cas des apprenants de 1ère année secondaire du lycée SAOUDI
Abdelhamid à M'sila.**

Année Universitaire : 2018/2019

Remerciement

Je remercie infiniment mon encadreur, Monsieur AMEUR Azzedine pour m'avoir donné le courage et de m'avoir dirigé vers le bon chemin dans ce travail de recherche ainsi pour ses directives et ses précieux conseils dans la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à remercier tous les enseignants qui ont contribué à mon parcours de formation.

Dédicace

Je dédie ce travail à mes chers parents et à mes frères

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	01
CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-COMPREHENSION	
Introduction	06
I.1. La lecture	07
I.1.1. Définition	07
I.1.2. Les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture	08
I.1.2.1. La méthode synthétique ou syllabique	08
I.1.2.2. La méthode analytique ou globale	08
I.1.2.3. La méthode mixte ou semi-globale	09
I.1.3. Les projets de lecture	09
I.1.4. Les types de lecture	10
I.1.5. La lecture en FLE au secondaire	10
I.1.5.1. La place de la lecture dans la 1 ^{ère} année secondaire	10
I.1.5.1.1. Profil d'entrée en 1 ^{ère} année secondaire	10
I.1.5.1.2. Profil de sortie en 1 ^{ère} année secondaire	11
I.1.5.2. Des activités de lecture	12
I.2. La compréhension de l'écrit	12
I.2.1. Définition de la compréhension	12
I.2.2. Les modèles de la compréhension écrite	12
I.2.2.1. Le modèle sémasiologique (bas – haut)	12
I.2.2.2. Le modèle onomasiologique (haut- bas)	13
I.2.2.3. Le modèle interactif	14
I.2.3. Les deux types de traitement dans la compréhension en lecture	14
I.2.3.1. Le calcul syntaxique	14
I.2.3.2. Le traitement sémantique de la phrase	14
I.2.4. Les éléments aidant à la construction du sens pendant le processus de compréhension	15
I.2.4.1. La perception visuelle	15

I.2.4.1.1. La capacité de concentration intellectuelle	16
I.2.4.1.2. L'ampleur du champ couvert à chaque fixation oculaire	16
I.2.4.1.3. La finesse de discrimination visuelle	16
I.2.4.2. Un travail de l'intelligence : repérer, trier les indices	16
I.2.4.3. Les indices	18
Conclusion	19
CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES HABILETES DE COMPREHENSION EN LECTURE	
Introduction.....	21
II.1. L'enseignement explicite	22
II.1.1. L'origine et les caractéristiques du modèle	22
II.1.2. Les types de connaissances dans l'enseignement explicite	23
II.2. L'enseignement explicite des habiletés de compréhension	24
II.2.1. L'historique de l'enseignement des habiletés	24
II.2.1.1. L'enseignement des habiletés par l'accumulation des Connaissances	24
II.2.1.2. L'enseignement des habiletés par l'exercice en contexte	24
II.2.1.3. L'enseignement explicite des habiletés	25
II.2.2. Définition de l'habileté	25
II.2.3. Le rôle de l'enseignement explicite des habiletés	25
II.2.4. Les habiletés en lecture	26
II.2.4.1. Les microhabiletés	27
II.2.4.2. Les macrohabiletés	28
II.2.4.3. Les habiletés métacognitives	28
II.2.5. Les caractéristiques d'un lecteur habile	29
II.3. Les principes pédagogiques de l'enseignement explicite des habiletés de compréhension	31
II.3.1. L'enseignement explicite de la compréhension	31
II.3.1.1. L'enseignement par exemples et contre-exemples	31
II.3.1.2. L'enseignement par procédure	31
II.3.2. Les principes de l'application des activités	32

II.3.3. Considérations diverses dans l'exercice des habiletés	32
Conclusion	33
CHAPITRE III : LA MISE EN PLACE D'UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE EN CLASSE DE FLE	
Introduction	35
III.1. Choix de l'établissement	36
III.1.1. Description de lieu	36
III.1.2. L'échantillonnage	36
III.2. Démarche de l'expérimentation	37
III.3. Phases de l'expérimentation	37
III.3.1. Première phase : le pré-test	37
III.3.1.1. Présentation du pré-test	37
III.3.1.1. Déroulement de l'épreuve.....	39
III.3.2. Deuxième phase : enseignement explicite.....	39
III.3.2.1. La microhabileté à interpréter les références	40
III.3.2.2. La macrohabileté à interpréter les connecteurs	41
III.3.2.3. La macrohabileté à identifier les informations importantes	41
III.3.2.4. L'habileté métacognitive à planifier sa lecture	44
III.3.3. Troisième phase : le post-test	45
III.3.3.1. Présentation du post-test	45
III.3.3.2. Déroulement de l'épreuve	46
III.4. Résultats	46
III.4.1. Résultats du pré-test	46
III.4.2. Résultats du post-test	52
III.5. Comparaison des résultats du pré-test et du post-test.....	56
Conclusion	58
CONCLUSION GENERALE	60
BIBLIOGRAPHIE	63
ANNEXES	66

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale

Dans l'ère de la mondialisation globalisation, l'apprentissage d'une langue étrangère est devenu non seulement un besoin mais une nécessité particulièrement pour les élèves et les étudiants. D'ailleurs, l'objectif primordial de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Algérie est de doter les élèves de compétences de compréhension / d'expression orale et écrite.

La lecture est une habileté qui s'acquiert d'une manière progressive depuis l'apprentissage des premières lettres au primaire jusqu'à arriver à une lecture fluide et compréhensive au cycle secondaire « *acquérir une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires* » (Ministère de l'éducation nationale, 2006). D'après nos observations en classe de 1^{ère} année secondaire, la réalité des pratiques de classe ne se conforme pas à l'atteinte des objectifs fixés par le ministère. Nous avons constaté que la majorité des élèves se montrent incapables d'accéder au sens d'un texte, surtout s'il exige une compréhension inférentielle ; ils sollicitent toujours l'aide de l'enseignante, cela est dû au manque d'habiletés et de stratégies de compréhension chez eux.

En effet, cet échec en matière de lecture montre bien que les élèves n'ont pas reçu un enseignement efficace de la compréhension en lecture dès le primaire. S'ils se trouvent dans une situation là où l'enseignant leur donne une tâche complexe de compréhension en lecture à réaliser qui exige d'eux de mettre en œuvre simultanément un ensemble d'habiletés, ils se trouvent coincés et incapables de l'entamer et de la finaliser « *Des modèles illustrant la compréhension en lecture expliquent d'ailleurs que cette dernière se construit continuellement grâce à l'interaction entre diverses habiletés et stratégies, elles-mêmes se référant à plusieurs unités de langage* » (Irwin, 2006; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005) cité par (Turcotte, Godbout, & Marie-Julie, 2015, p. 106).

Cela nous a incité à mettre en place une nouvelle pratique pédagogique de l'enseignement de la compréhension écrite et nous poussent à nous interroger sur les pratiques enseignantes en ce qui concerne la méthode suivie et le matériel utilisé même les tâches données aux élèves dans la séance de lecture-compréhension.

Donc notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de didactique de l'écrit, nous nous intéressons à l'enseignement explicite des habiletés de la compréhension en lecture qui

permet aux élèves d'utiliser leurs propres habiletés et d'activer leurs connaissances antérieures afin de construire le sens du texte lu.

Notre problématique s'articule autour de la question suivante :

Comment aider les élèves à développer leurs habiletés de compréhension écrite ?

Pour répondre à notre interrogation de recherche, nous émettons l'hypothèse suivante :

- Entraîner les élèves aux habiletés de lecture d'une manière explicite serait susceptible de les amener à améliorer leurs compétences en compréhension de lecture.

Notre objectif est de décrire et d'examiner l'apport de l'enseignement explicite des habiletés de compréhension en lecture dans le développement des habiletés de compréhension dans le contexte algérien particulièrement le contexte msilien, nous avons aussi l'objectif de :

- Repérer les sources de difficulté de compréhension écrite
- Doter les élèves d'une compétence de compréhension écrite
- Développer leurs habiletés de compréhension écrite
- Changer la conception fausse que le but de la lecture n'est pas de lire vite mais de comprendre
- Développer l'autonomie des élèves

Dans le but de vérifier la validité de l'hypothèse émise, et afin d'atteindre les objectifs que nous avons fixés, nous avons adapté la méthode expérimentale. Nous avons réalisé un pré-test dans le but d'identifier les compétences et les lacunes de compréhension et mesurer les niveaux de compréhension chez les élèves de 1^{ère} année secondaire. Après que nous avons dispensé des séances mettant en pratique des activités d'enseignement explicite des habiletés en lecture, nous avons réalisé un post-test qui a le but d'évaluer l'amélioration de niveau de compréhension chez ces élèves.

Nous avons divisé notre travail de recherche en trois chapitres, deux théoriques et un pratique

- Dans le premier chapitre, nous présenterons certaines données théoriques qui tournent autour des méthodes, les projets et la lecture et le statut de la lecture en 1^{ère} année secondaire, nous aborderons aussi les processus compréhension.

- Dans le deuxième chapitre, nous exposerons l'enseignement explicite de la compréhension, les habiletés de compréhension ainsi que les principes pédagogiques de l'enseignement explicite.
- Le troisième chapitre sera consacré à la présentation du contexte de notre recherche, ainsi que la description des étapes de notre expérimentation : le pré-test, les séances de l'expérimentation et le post-test, pour arriver enfin à l'analyse, l'interprétation et le commentaire des résultats obtenus.

CHAPITRE I :

L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-COMPREHENSION

Introduction

L'acquisition de la lecture est considérée comme une étape primordiale dans l'apprentissage des différents savoirs scolaires ou non scolaires, littéraires et scientifiques. elle occupe une place dans de nombreuses recherches dans différentes disciplines telles que la didactique, psychologie cognitive, psycholinguistique, etc. Dans une classe de FLE en Algérie, l'enseignement-apprentissage de la lecture est parmi les premiers objectifs du système éducatif.

Dans ce premier chapitre, nous aborderons les notions que nous avons vues nécessaires pour mieux cerner notre thème de recherche. Dans un premier lieu, nous essayerons de définir les deux concepts la lecture et la compréhension écrite, nous entamerons également les différentes méthodes de la lecture d'une manière concise, les projets et les types de la lecture. Ensuite nous présenterons la place de la lecture dans les documents officiels de l'éducation nationale.

Nous aborderons aussi une autre notion clé la compréhension, les modèles de la compréhension écrite, les deux types de traitement dans la lecture-compréhension et les éléments aidant à la construction du sens.

I.1. La lecture

La lecture est un processus cognitif assez complexe qui demande du lecteur la mise en œuvre permanente de plusieurs habiletés, compétences afin de donner sens au document lu.

I.1.1. Définition

Selon le petit Larousse, lire c'est « reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens », ainsi, la lecture consiste à donner du sens par le biais de la reconnaissance et l'identification des signes écrits et leurs correspondants phoniques en procédant par une lecture silencieuse ou à haute voix.

« Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte » (Cuq & Gruca, 2002). L'acte de lire ne se fait pas par décodage mais au contraire par la formulation et la reformulation d'hypothèses de sens avant et pendant la lecture.

Selon le dictionnaire pratique de didactique de FLE de Jean-Pierre Robert « *En didactique des langues, lire, c'est : « s'approprier le sens d'un message ». Pour cela, le lecteur doit justifier à la fois d'un savoir (représenté par l'ensemble de ses connaissances linguistiques et paralinguistiques) et d'un savoir-faire (constitué de stratégies permettant la réalisation des trois opérations fondamentales de l'acte de lire : anticiper, identifier, vérifier) ». Alors, la lecture n'exige pas seulement des connaissances préalables d'ordre linguistiques (morphologiques, syntaxiques, grammaticales, etc.), mais aussi des connaissances paralinguistiques, et un savoir-faire stratégique.*

D'après Foucambert (1980, p. 38) « *Cette activité perspective conduit le lecteur à donner une signification au texte écrit en associant entre eux et avec l'ensemble de ses expériences passées, les éléments perçus, et à en garder un souvenir sous forme d'impressions, de jugements, d'idées* ». L'acte lectoral est considéré comme une combinaison entre un processus de perception visuelle du texte écrit et des expériences préalables pour la production du sens tout en acquérant des idées.

Selon Tagliante (2005) « *L'activité de lecture relève d'un processus interactif au cours duquel le lecteur fait en permanence la liaison entre l'information donnée et ses propres connaissances antérieures, qui vont lui permettre de comprendre cette information et d'en inférer le sens* »

Cette didacticienne définit l'acte de lire comme une activité durant laquelle le lecteur met en interaction deux procédés. D'une part, il va exploiter d'une manière permanente les informations linguistiques et sémantiques du texte, et d'autre part le lecteur va exploiter aussi ses connaissances préalables qui sont en relation avec le thème du texte afin qu'il découvre le sens transmis par le texte et même va reconstruire son sens.

I.1.2. Les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture

Il est à noter qu'il existe plusieurs méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture mais nous citerons que trois méthodes les plus utilisées en classe de FLE en Algérie, et que le système éducatif algérien leur a accordé une grande importance.

I.1.2.1. La méthode synthétique ou syllabique

Cette méthode s'articule essentiellement sur un apprentissage progressif en commençant par la rétention des graphèmes et leurs correspondants les phonèmes, pour aller graduellement à l'apprentissage de la combinaison des lettres, des sons afin d'avoir des syllabes, mots, phrases puis des textes « *elle procède par synthèse, allant de l'apprentissage des lettres à la production de syllabes puis de mots et enfin de phrases* ». Autrement dit l'élève va faire la correspondance phonie-graphie « *elle passe nécessairement par la reconnaissance et la production de syllabes* » (Charmeux, 1987, p. 25). Ainsi, pour cette méthode l'élève apprend le déchiffrage afin d'arriver à la lecture fluide. Ce qui risque de perdre de vue la construction du sens.

I.1.2.2. La méthode analytique ou globale

Elle se base sur l'identification et la reconnaissance globale des mots et des phrases en mémorisant leurs formes tout en possédant le sens des mots « *au lieu de partir de la lettre, il propose de partir de phrases, dont l'enfant reconnaît globalement le « dessin »* » (Charmeux, 1987, p. 27), *et surtout dont il comprend le sens* ». Cette méthode fait fonctionner en premier lieu la mémoire visuelle puis la mémoire sémantique afin de retenir les mots, puis les décomposer en lettres, puis de comprendre de nouvelles constructions phrastiques. La méthode globale peut produire certains problèmes d'ordre orthographique, c'est-à-dire le code écrit s'acquiert lentement ; Célestin Freinet voit qu'elle a aussi une grande part de responsabilité dans l'échec scolaire « *s'ils manquent d'attention et de concentration dans leurs devoirs, s'ils font trop de fautes dans leurs dictées ou dans leurs*

lettres, c'est évidemment la méthode globale qui en est la cause » Célestin Freinet (cité par Bellenger, 1978, p. 74).

I.1.2.3. La méthode mixte ou semi-globale

Cette démarche fait jumeler les deux précédentes simultanément. D'une autre façon, l'enseignant dans sa pratique en classe commence par la mémorisation des mots, selon Charmeux « *En fait, c'est tout simplement des méthodes traditionnelles, avec quelques mots appris globalement* » (Charmeux, 1987, p. 28), suivi par une pratique de lecture et l'analyse en unités plus petites, les lettres, « *l'orientation la plus fréquente est l'option pour un point de départ global et passage à l'analyse-synthèse.* » (Bellenger, 1978, p. 84)

I.1.3. Les projets de lecture

Avant d'entamer une lecture de n'importe quel genre d'écrit, le lecteur fixe des objectifs à atteindre afin de donner du sens à ses lectures soit pour s'informer, étudier, se distraire, etc.

D'après Cuq & Gruca, « *aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture défini par des objectifs qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active.* » (p. 164)

Eveline CHARMEUX (1987, pp. 91-93) a classé l'ensemble des projets de lecture en deux séries :

D'une part, des lectures orientées vers l'extérieur et les autres, lectures au service d'un projet social, scolaire ou non scolaire, lecture qui traverse le texte vers autre chose que lui-même.

D'autre part, des lectures orientées vers le lecteur lui-même, son plaisir, sa détente, l'oubli de ses problèmes ou des angoisses, lecture qui s'enferme dans la relation « *texte /lecteur* »

Donc, le projet de lecture peut avoir une dimension personnelle où le lecteur lit pour soi-même, pour s'évader, et une autre dimension sociale, humanitaire. En classe de langue, le projet de lecture est purement éducatif, l'enseignant a un objectif de faire apprendre à ses élèves les stratégies, les habiletés de lecture.

I.1.4. Les types de lecture

L'intention de la lecture choisie, soit par l'enseignant dans sa classe de langue soit par le lecteur lui-même, va définir le type de lecture à mettre en œuvre pour atteindre l'objectif préalablement fixé par le lecteur, parmi les plus connues nous pouvons citer :

- La lecture écrémage consiste à faire une lecture très rapide sans faire la lecture propre de chaque mot dans un texte afin d'avoir une idée générale du texte. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca précise que « *qui consiste à parcourir rapidement un texte et de manière non linéaire : ce survol du texte donne une idée globale son contenu* » (Cuq & Gruca, 2002, p. 163)
- La lecture balayage est un type de lecture rapide qui a pour but de chercher des informations bien précises « *permet de capter l'essentiel ou une information précise distribuée dans le texte par l'élimination rapide du reste* » (Cuq & Gruca, 2002, p. 163)
- La lecture critique « *demande une lecture intégrale d'un document et qui s'attache au détail et à la précision* » (Cuq & Gruca, 2002, p. 163), elle demande de la concentration dans le but de faire des interprétations et des commentaires.
- *La lecture intensive* : (studieuse) son objectif est de retenir le plus nombre d'information possible afin de les mémoriser.

I.1.5. La lecture en FLE au secondaire

Dans le cycle secondaire, l'élève a déjà acquis le système grapho-phonétique, c'est-à-dire il sait lire un texte avec fluidité, dépassant le stade de déchiffrage en allant vers un autre stade qui est la compréhension ou la construction du sens.

Nous allons présenter des données théoriques Pour mieux comprendre la place de lecture dans le système éducatif algérien précisément au cycle secondaire nous allons présenter des données théoriques.

I.1.5.1. La place de la lecture dans la 1^{ère} année secondaire

I.1.5.1.1. Profil d'entrée en 1^{ère} année secondaire

Le projet du programme de la 1^{ère} année secondaire, élaboré par la commission nationale des programmes, a explicité les compétences et les objectifs atteints et à atteindre à la fin de l'année (Commission Nationales des Programmes, 2005, pp. 6-7)

A l'oral, l'élève est capable de :

- distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif.

- reformuler un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif ;
- produire un court énoncé narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif ;
- étayer une argumentation à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications.

A l'écrit :

En lecture, l'élève est capable de :

- distinguer le texte argumentatif des autres types de textes,
- retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs,
- interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.

En production, l'élève est capable de :

- rédiger une lettre pour convaincre,
- étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications,
- insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit,
- traduire une image en énoncé argumentatif.

I.1.5.1.2. Profil de sortie en 1^{ère} année secondaire

Selon la commission du programme, l'objectif intermédiaire d'intégration en première année secondaire est le suivant :

Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié.

Compétences à installer en première année secondaire (Commission Nationales des Programmes, 2005, p. 7) :

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : Capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).

- Interpréter des discours écrits / oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.
- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.
- Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu.

L'objectif terminal d'intégration à la fin du cycle secondaire est de produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les

contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité).

I.1.5.2. Des activités de lecture

« Des textes suivis de questions sont proposés pour développer les capacités de lecture (capacités d'anticipation, de ré-organisation des textes, d'élaboration de significations, d'évaluation) et faire réfléchir les apprenants sur le rapport image-texte. Les textes ont été choisis en fonction de critères tels que la lisibilité, la longueur, leur opportunité par rapport aux objectifs visés, leur thème » (DJILALI, p. 6)

I.2. La compréhension de l'écrit

I.2.1. Définition de la compréhension

La compréhension est la capacité de donner un sens au texte lu, en activant plusieurs habiletés instantanément tout au long de la lecture du texte. Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq & al, 2003), *« La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (la compréhension orale) ou lit (compréhension écrite) ».*

D'après GIASSON *« La compréhension est l'utilisation des connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance, sans connaissances antérieures, un objet complexe comme un texte n'est pas seulement difficile à interpréter, il est strictement parler sans signification » (GIASSON, 2000, p. 11)*

Pour MOIRAND (1982) *« comprendre, c'est produire de la signification à partir des données du texte mais elles reconstruisent d'après ce qu'on connaît déjà » (p. 130)*

Ainsi, la compréhension écrite peut se définir comme une habileté à générer du sens à travers la lecture du texte, l'interprétation de ses données textuelles et para-textuelles et l'investissement des connaissances préalablement acquises

I.2.2. Les modèles de la compréhension écrite

I.2.2.1. Le modèle sémasiologique (bas – haut)

La construction du sens se fait d'une façon linéaire où le lecteur procède par le décodage et la segmentation des mots, puis des phrases puis il leur octroie un sens. Les lecteurs moins experts font recours à ce processus d'une manière irréfléchie.

Quatre grandes opérations entrent en jeu dans le processus de compréhension ; elles se déroulent en quatre temps (Cuq & Gruca, 2002, p. 152)

- Une phase de discrimination qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques.
- Une phase de segmentation qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases.
- Une phase d'interprétation qui autorise l'attribution d'un sens à ces mots ou groupes de mots ou de phrases.
- Une phase de synthèse qui consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou groupes de mots ou phrases.

I.2.2.2. Le modèle onomasiologique (haut- bas)

Il se base sur la construction et la vérification des hypothèses de sens. Le lecteur expérimenté fait recours à ce modèle de compréhension, il construit une hypothèse avant de commencer sa lecture du document écrit en investissant ses connaissances antérieures, puis il va la confirmer ou l'infirmier d'une manière constante durant sa lecture en trois étapes (Cuq & Gruca, 2002, p. 153)

- Formulation d'hypothèses d'ordre sémantique : ces hypothèses se basent sur le contenu du message et sur les connaissances dont le récepteur (lecteur) dispose de la situation de communication et des informations du message lui-même. Elles anticipent la signification du message à partir des unités formelles de surface.
- La vérification des hypothèses émises : s'effectue grâce à la saisie d'indices et qui permet de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ.
- Le résultat de vérification : cette phase est étroitement liée à la phase précédente. Elle propose trois situations : soit les hypothèses sont attestées et la préconstruction du sens s'inscrit dans le processus global de la signification, soit les hypothèses sont infirmées et le lecteur reprend, alors la démarche et établit de nouvelles hypothèses, soit ni confirmation ni infirmation est établit ce qui peut entrainer reconstruction du sens ou l'abandon de la construction du sens.

I.2.2.3. Le modèle interactif

Un nouveau modèle est apparu pour réconcilier entre les deux précédents modèles, « les 2 modèles ont en commun leur “partialité” et leur “incomplétude”. Un 3^e modèle, plus interactif, tentera en quelque sorte de réconcilier ces contraires en tenant comptes des interactions possibles entre les procédures de niveau inférieur (code grapho-phonologique) et supérieur (contexte) » (RAFONI, 2007, p. 143)

L'application de ce modèle fait appel à des habiletés de différents ordres, sémantiques, conceptuelles, morphologiques d'une façon constante « *Un va-et-vient permanent entre des conduites graphophonologiques de décodage et des opérations conceptuelles et sémantico-conceptuelles* » (RAFONI, 2007, p. 143)

I.2.3. Les deux types de traitement dans la compréhension en lecture

Il existe, selon (Jamet, 1997, pp. 31-36) deux types de traitement de l'information qui s'interagissent pendant l'activité de la lecture d'un texte :

I.2.3.1. Le calcul syntaxique

C'est un processus à travers lequel le mot va avoir un rôle dans une phrase. Ainsi, le lecteur est appelé à investir ses connaissances antérieures, d'ordre grammatical et syntaxique, qu'il a sur les structures syntaxiques de n'importe quel type de phrases et qu'ils l'aident à bien reconnaître et identifier les structures syntaxiques. Éric Jamet affirme « *la compréhension de la phrase nécessite en effet que l'on sache qui effectue l'action, qui en est l'objet, à quel référent est reliée la proposition relative qui termine la phrase, etc.* » (Jamet, 1997, p. 31)

D'après les spécialistes britanniques de la lecture Just et Carpenter cité (Jamet, 1997)

Ils dénombrent six types d'indices qui vont permettre le traitement syntaxique de la phrase

- L'ordre des mots
- La classe grammaticale des mots
- Les mots fonctionnels
- Les indices morphologiques
- Le sens des mots
- La ponctuation

I.2.3.2. Le traitement sémantique de la phrase

Elle est une activité cognitive qui se fait dans le but de faire une représentation sémantique du texte, c'est-à-dire le lecteur dans un traitement sémantique du texte, va traiter

chaque mot du texte en activant des informations lui est relatives dans le lexique mental et tout en les intégrant afin de construire le sens général ou l'idée général « *en effet, pour comprendre une phrase, il ne suffit pas de connaître le sens de chacun des mots, il faut se faire une idée globale du sens de cette suite de mot* » (Jamet, 1997, p. 35)

Ainsi, dans le but de comprendre un document écrit, le lecteur doit construire un ensemble d'idées que contient chaque phrase « *comprendre une phrase, c'est dans un premier temps effectuer une liste mentale des idées que contient cette phrase* » (Jamet, 1997, p. 36)

I.2.4. Les éléments aidant à la construction du sens pendant le processus de compréhension

Selon Eveline Charmeux (1987, pp. 60-65) la construction du sens d'un texte exige la mise en œuvre de trois éléments essentiels : la perception visuelle, le travail de l'intelligence et la maîtrise langagière particulière de variation des types de textes.

I.2.4.1. La perception visuelle

C'est le premier acte qui intervient dans l'acte de lecture, le lecteur construit le sens du texte à partir de la mise en relation des données qui proviennent de l'acte perceptive par les yeux et des connaissances antérieures activées par le cerveau selon le projet de lecture.

L'œil ne perçoit pas le mot écrit en le segmentant à des lettres, au contraire cela se fait d'un seul coup, mais elle fixe le regard afin de transférer et enregistrer les informations dans le cerveau ; le mouvement oculaire se fait par des saccades en balayant toute la ligne, cependant l'œil ne perçoit pas tout le détail de la ligne.

Eveline Charmeux affirme que le processus de compréhension et de mémorisation est principalement lié à la vitesse de la lecture « *on sait, en effet, que plus la vitesse de la lecture est grande, mieux le texte est compris et retenu* » (p. 61)

Il a ajouté que les lecteurs se différencient dans leurs vitesses de lecture pourtant que leurs vitesses de déplacement oculaire sont similaires « *mais ce qui surprend encore davantage, c'est de savoir que d'une part, les différences constatées en vitesse de lecture vont de un à dix, d'un individu à l'autre, et, que d'autre part, tout le monde a la même vitesse de déplacement oculaire* » (pp. 61-62)

Il est arrivé à dire que la vitesse de lecture dépend de trois points essentiels :

I.2.4.1.1. La capacité de concentration intellectuelle

Eveline Charmeux affirme « *elle est très faible chez les adultes que nous sommes (...) rien à l'école n'est prévu pour la développer, au contraire. Or, c'est par l'entraînement de la maîtrise corporelle, musculaire et respiratoire que peut se développer le pouvoir de concentration intellectuelle* » (Charmeux, 1987, p. 62) l'auteur a mis une condition par laquelle chaque lecteur doit passer, c'est par l'exercice et l'effort musculaire et respiratoire fournis par l'individu que peut se développer la capacité de concentration intellectuelle.

I.2.4.1.2. L'ampleur du champ couvert à chaque fixation oculaire

Eveline Charmeux a démontré « *Si certains lisent jusqu'à dix fois plus vite que d'autres, c'est grâce au nombre réduit de fixation dont ils ont besoin pour lire la même page (...). Mais on constate aussi que chaque détail aura été perçu plusieurs fois, car, c'est l'empan est grand, les fixations de l'œil se recouvrent partiellement* » (Charmeux, 1987, p. 62). Puisque le lecteur contrôle son mouvement oculaire en procédant par un nombre de fixation restreinte, il aurait de chance à retenir et à comprendre plus d'information et de spécificité sur un document écrit. Or, c'est l'inverse qui se passe avec un lecteur lent « *celui-ci a en général un empan réduit et ne peut donc percevoir que peu de détails à la fois (...) il ne peut pas retenir grand-chose ; la compréhension se fait mal et la mémorisation est presque nulle* » (Charmeux, 1987, p. 63)

I.2.4.1.3. La finesse de discrimination visuelle

D'après Eveline Charmeux « *L'œil ne percevait pas tous les détails à voir, que ces détails n'avaient pas tous la même importance et qu'il fallait apprendre à reconnaître les bons* » (Charmeux, 1987, p. 63). Donc, le lecteur doit avoir la capacité de trier et de choisir visuellement les détails qui ont plus d'importance que d'autres comme des « *indices pertinents* ».

I.2.4.2. Un travail de l'intelligence : repérer, trier les indices

Dans la lecture, l'activité perceptive s'accompagne obligatoirement avec un processus mental, ce dernier met en pratique la mémoire à long terme et la mémoire à court terme, afin de traiter les informations issues du texte au même temps que les connaissance antérieures

« *L'activité perceptive s'accompagne nécessairement d'un travail mental qui met en relation ce qui perçu avec ce qui est connu* » (Charmeux, 1987, p. 63).

La sélection des informations à retenir se fait grâce à l'investissement des informations venues du texte en relation avec les expériences et les connaissances préalables du lecteur. Par conséquent, ces détails retenus vont aider à la construction du sens tout en les mettant dans un projet de lecture.

Il montre l'inefficacité de la lecture linéaire qui était pratiquée à l'école, en construisant du sens au fur et à mesure que le lecteur avance dans sa lecture ce qui l'empêche à développer des stratégies de lecture « *en exigeant des enfants qu'ils mènent leur lecture de façon linéaire pour comprendre immédiatement à partir de cette linéarité, l'école les met dans l'incapacité d'élaborer des stratégies de construction du sens. Elle rend aussi beaucoup plus difficile l'accès à la compréhension* » (Charmeux, 1987, p. 64) en affirmant que la lecture se fait d'une manière spirale comme le schéma ci-dessous (Charmeux, 1987, p. 65)

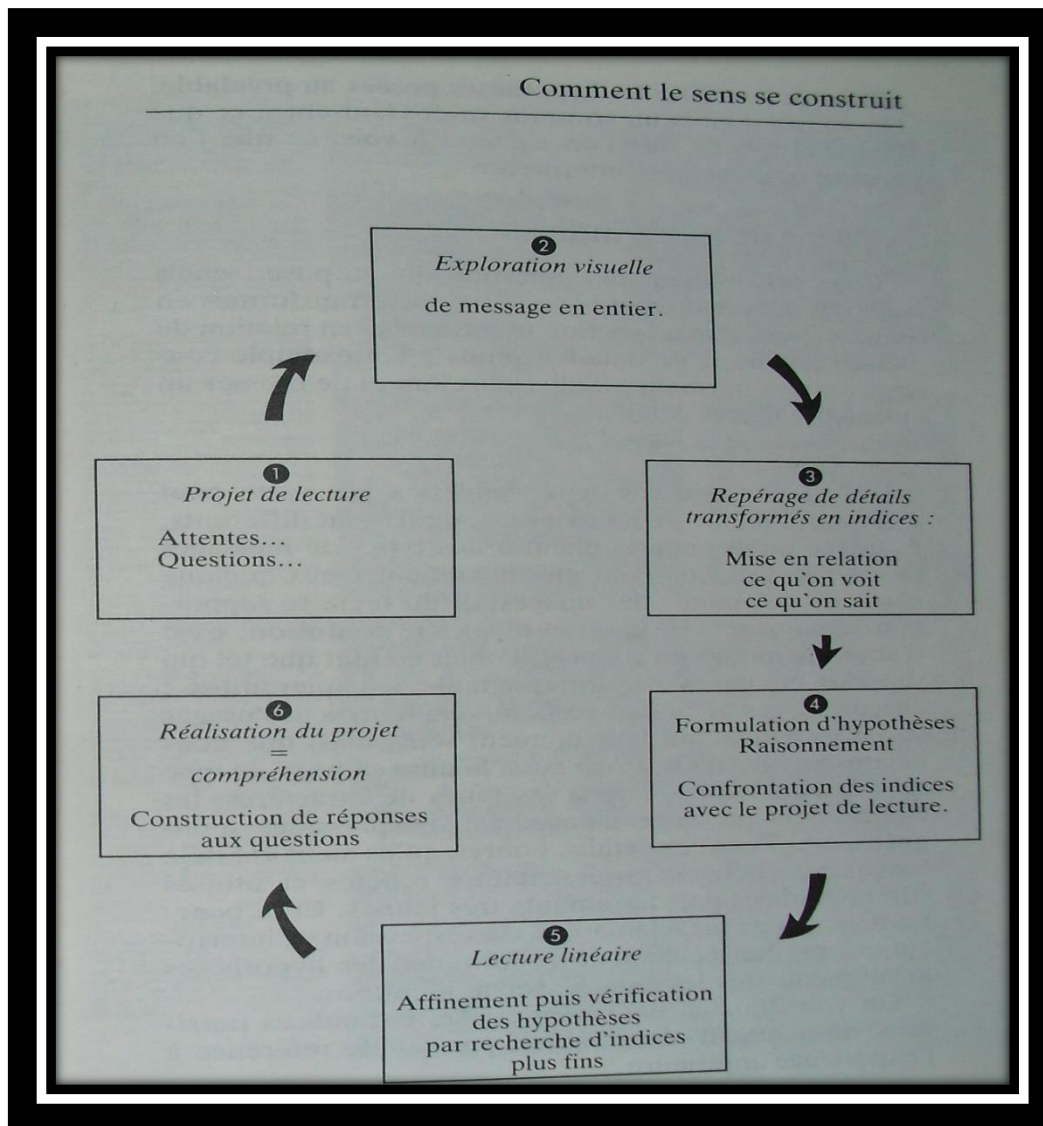


Figure 1 : Les étapes de la construction du sens en lecture d'une manière spirale.

I.2.4.3. Les indices

Charmeux a dénombré les détails qui se trouvent dans un texte et qui pourraient être transformés en des indices qui aident le lecteur à éviter les ressemblances entre les textes à lire, il dénombre ces détails comme le suivant (Charmeux, 1987, pp. 66-69)

- La nature du support, l'objet en tant que tel qui supporte ces pages, sa forme, sa taille, le papier utilisé
- La mise en page, le type de relations entre textes/images, les types de caractères, les couleurs, la présence d'encadrés, d'expressions soulignées, etc. Tous ces détails, pourvu qu'ils aient été déjà rencontrés, peuvent aisément être repérés et utilisés comme des indices

- La ponctuation, points d'exclamation, de suspension, d'interrogation permet également de formuler des hypothèses avant même que les mots soient identifiés.
- Les indices linguistiques, qui ne peuvent signifier que par rapport à la langue, ou plutôt à la connaissance qu'en a le lecteur. Ils ne sont pas la seule difficulté langagière de la lecture, mais il existe une autre difficulté dans les textes qui mettent en jeu un fonctionnement de langage divers et qui se différencient dans leurs vocabulaires, constructions syntaxiques, donc dans les types du texte. Ces différences proviennent principalement de trois données : les conditions de la situation de communication, ses caractéristiques sociales, et le projet d'écriture de celui qui a produit le texte.

Conclusion

Les travaux en didactique de lecture et en psychologie cognitive ne cessent de générer de nouvelles méthodes et de nouvelles conceptions de l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture.

Dans ce premier chapitre, nous avons essayé d'aborder les deux notions principales, la lecture et la compréhension. Ces deux concepts entretiennent une relation de complémentarité, l'une d'eux ne peut pas être présente sans l'autre. Nous avons tenté de citer les définitions de la lecture, de mettre en lumière les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture, les projets et les types de lecture.

Nous avons également mis l'accent sur la notion de compréhension. Cette dernière est le but suprême de la lecture, elle se construit par la mise en œuvre d'un processus de traitement de l'information où le lecteur fait recours à plusieurs éléments liés à ses habiletés et au texte.

CHAPITRE II :

**L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES
HABILETES DE COMPREHENSION EN
LECTURE**

Introduction

La compréhension des textes se définit comme un ensemble d'opérations cognitives qui sollicite du lecteur la concentration et la mise en œuvre de plusieurs habiletés, ainsi que l'activation de ses connaissances antérieures.

Dans le présent chapitre, nous allons traiter quelques notions qui sont en relation avec notre thème de recherche. En premier lieu, nous évoquerons l'origine et les caractéristiques de l'enseignement explicite, puis nous exposerons l'historique de l'enseignement explicite de la compréhension. Ensuite, nous montrerons le rôle de l'enseignement explicite des habiletés ainsi que les types de connaissances indispensables dans l'enseignement explicite des habiletés en lecture.

II.1. L'enseignement explicite

II.1.1. L'origine et les caractéristiques du modèle

Giasson a dénombré plusieurs caractéristiques de l'enseignement explicite que nous allons les présenter dans les lignes suivantes (Giasson, 2012, pp. 27-28).

Il a été nommé auparavant l'enseignement direct, il a été apparu pour la première fois dans les années 1960 dans les travaux d'Engleman et Becker sur un programme DISTAR pour les enfants défavorisés où le moniteur suit strictement le canevas. Il repose essentiellement sur le travail pré-pédagogique de l'enseignant avant d'entamer la leçon, c'est-à-dire l'importance est donnée à la « *planification de l'enseignement* ».

Dans la conception contemporaine, les paramètres ont été modifiés, en s'intéressant davantage à la place donnée à l'enseignant. Ce dernier planifie les étapes de son enseignement sans les appliquer d'une manière ferme, en plus il doit avoir la capacité de connaître quand ses élèves ont besoin à une autre explication, à un exemple supplémentaire.

Il place les élèves dans une situation de lecture signifiante et entière afin qu'il ne segmente pas les habiletés en sous-habiletés en donnant à l'élève un appui maximal au début. Il permet donc à l'élève, par la quantité d'indices et d'aide, de réaliser la tâche en entier dès cette étape. L'enseignant a la possibilité de réduire l'aide fournie aux élèves dès qu'ils progressent, cela représente le caractère holistique de l'enseignement explicite.

Il développe l'autonomie de l'apprenant, « *ce modèle vise à rendre les lecteurs plus autonomes en développant chez eux non seulement des habilités, mais également des stratégies qu'ils pourront utiliser de façon flexible selon la situation* » (Duffy et Roehler Cité par (Giasson, 2012, p. 28)

Giasson a confirmé que l'enseignement explicite propose un encadrement captivant à l'enseignant ayant la volonté de travailler d'une manière vigoureuse et agissante la compréhension en lecture dans sa classe « *Le modèle d'enseignement explicite offre un cadre intéressant à l'enseignant qui veut travailler activement la compréhension en lecture avec ses élèves* » (Giasson, 2012, p. 35)

Le modèle de l'enseignement explicite fournit des phases particulières débutent par donner du soutien aux élèves, puis ce soutien sera réduit jusqu'ils arrivent à une phase

d'autonomie « *Ce modèle propose des étapes spécifiques partant de la prise en charge de la responsabilité et conduisant vers l'autonomie des élèves-lecteurs* » (Giasson, 2012, p. 35)

D'après Boyer (1993, p. 16) la conception de l'enseignement explicite est développée à la fin des années soixante-dix, grâce aux acquis de la psychologies béhavioriste et cognitive.

II.1.2. Les types de connaissances dans l'enseignement explicite

Les étapes de l'enseignement explicite incluent trois types de connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances pragmatiques. Ce type de classification est de plus en plus présent dans la littérature sur la compréhension de textes, répond aux questions quoi, pourquoi, comment, et quand (Giasson, 2012, p. 31) et en se basant également sur l'ouvrage de Christian Boyer (1993, p. 30) intitulé l'enseignement explicite de la compréhension en lecture nous les présenterons comme suit

- **Les connaissances déclaratives** : répondent à la question du quoi de l'habileté à enseigner, exige une description, une définition, ou un exemple de l'habileté à enseigner aux élèves.
- **Les connaissances procédurales** : répondent à la question du comment, c'est la méthode ou la façon avec laquelle l'enseignant explique une habileté aux élèves, il met en exergue son raisonnement dans l'utilisation de l'habileté (enseignement par procédure) où il leur fournit des exemples d'application correcte et d'application incorrecte (enseignement par exemples et contre-exemples) en diminuant son aide graduellement pour que les élèves arrivent à mettre en œuvre leurs propres processus afin de réaliser leurs autonomies.
- **Les connaissances pragmatiques** : répondent à la question du pourquoi et du quand où l'enseignant explique l'utilité de l'utilisation d'une habileté et son apport sur la compréhension, en indiquant le moment et les conditions adéquates de l'application de l'habileté.

II.2. L'enseignement explicite des habiletés de compréhension

II.2.1. L'historique de l'enseignement des habiletés

Il est à noter que les recherches en psychologie et en pédagogie ont permis des évolutions dans la conception de l'enseignement des habiletés, nous pouvons en citer trois conceptions (Boyer, 1993, pp. 14-15) ce qui a permis un changement bouleversant dans l'enseignement des habiletés.

II.2.1.1. L'enseignement des habiletés par l'accumulation des connaissances

Pendant les années 1950, le type d'enseignement qui était répandu à l'époque a un objectif fondamental qui est l'acquisition de connaissances factuelles. Cette conception considère que l'accumulation des connaissances factuelles est un facteur primordial dans le développement des habiletés. Cet enseignement est vraisemblablement le résultat d'une observation informelle et non-scientifique qui paraît affirmer que les individus qui ont un bagage de connaissances considérables relatives à un domaine donné, ce sont eux qui pratiquent et maîtrisent une ou plusieurs habiletés dans ce même domaine, Boyer a donné un exemple explicitant cette conception : « *plus un élève possédait de connaissances sur les faits de la langue écrite, plus il devait être apte à rédiger un texte cohérent* » (Boyer, 1993, p. 14)

II.2.1.2. L'enseignement des habiletés par l'exercice en contexte

Dans les années 1960, une autre conception de l'enseignement des habiletés s'est émergée, elle se base sur l'exercice en contexte des habiletés, elle a occupé une place importante en pédagogie. C'est grâce à la notion d'apprentissage naturel, qui donne des occasions d'apprentissage à l'enfant en hors de l'école et des institutions scolaires, il n'existe pas d'enseignement structuré : comme l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant, qui se fait d'une manière naturelle sans l'intervention d'enseignement systématique ou direct. Cette conception de l'enseignement des habiletés a réduit l'application de tout type d'enseignement direct et explicite de même que l'apprentissage des factuelles en faveur d'un enseignement inductif. (Boyer, 1993, p. 14)

Christian Boyer a affirmé que l'origine de cette conception est nombreuse (Boyer, 1993, p. 15)

- Dans les années vingt, Le courant des écoles nouvelles en Europe.

- Dans les années soixante, la pédagogie ouverte et le courant humaniste.
- Dans les années quatre-vingt, le courant psycholinguistique et celui du whole language.
- Travaux de Certains théoriciens comme Piaget.

II.2.1.3. L'enseignement explicite des habiletés

Il est un enseignement direct qui se fait par la mise en exergue de directives et de processus des habiletés à exercer auprès des élèves, c'est-à-dire l'enseignant leur montre d'une manière claire l'exercice de ces habiletés. Christian Boyer a avancé que l'enseignement explicite des habilités a été fait sur des soubassements expérimentaux nouvellement approuvés par des recherches scientifiques « *la conception de l'enseignement explicite des habilités est supportée par un ensemble de données expérimentales récentes qui, sans lui accorder le statut de « solution miracle », lui assurent néanmoins une certaine validité* » (Boyer, 1993, p. 15)

Christian Boyer voit que l'accroissement et la progression idéale des habiletés s'effectue grâce l'entassement des connaissances et l'entraînement en contexte « *La nouvelle conception considère que l'accumulation de connaissances et l'exercice en contexte des habiletés sont des conditions nécessaires mais non suffisantes pour obtenir un développement optimal des habiletés* » (Boyer, 1993, p. 16)

II.2.4.1. Définition de l'habileté

« *L'habileté est une notion floue. Pour son côté sémantique elle a été toujours confondue avec la notion de stratégie. Sur le plan graphique et phonologique elle a été, souvent, confondue avec l'adjectif habilité* » (Ameur, 2017)

Williams (1989) a écrit « une habileté est maintenant perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par les répétitions et les expériences, tandis qu'une stratégie serait une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif ». (Cité par (Ameur, 2017)

II.2.2. Le rôle de l'enseignement explicite des habiletés

L'utilité de l'enseignement explicite des habiletés se traduit par l'apport considérable qu'il peut procurer aux apprentissages des élèves en leur assignant un ensemble de mécanismes et d'habiletés qui les servent à comprendre des textes. L'élève peut employer une habileté ou plusieurs habiletés selon les exigences de la situation de lecture et le degré de difficulté rencontré dans la compréhension du texte ou selon son objectif de lecture, par exemple les habiletés utilisées se diffèrent de l'intention de comprendre le texte dans ses détails ou dans sa globalité, ou afin de retenir les informations contenues dans un texte pour passer un examen, etc.

Christian Boyer a déclaré que « *plusieurs recherches ont démontré que l'utilisation d'un enseignement explicite des habiletés entraîne des gains d'apprentissage supérieurs à ceux d'un enseignement qui n'est pas explicite* » (Boyer, 1993, p. 16)

Tous les élèves peuvent en bénéficier de cette sorte d'enseignement, particulièrement les élèves qui ont des compétences considérables et même les élèves ayant des lacunes « *tous les élèves semblent tirer profit de ce type d'enseignement, quoique les élèves ayant des aptitudes moyennes ou faibles tendent à en profiter davantage* » (Boyer, 1993, p. 17)

II.2.3. Les habiletés en lecture

D'après Christian Boyer, « *la compréhension en lecture se définit actuellement [...], comme un ensemble d'habiletés gérées par le lecteur en fonction de l'intention de lecture et la nature du texte* » (Boyer, 1993, p. 20)

Christian Boyer a dénombré un ensemble de douze habiletés nécessaires à l'enseignement explicite de la lecture, il les a regroupés en trois familles : microhabileté, macrohabileté et les habiletés métacognitives comme le montre le tableau suivant. (Boyer, 1993, pp. 21-27)

Compréhension en lecture

Microhabiletés	Macrohabiletés	Habiletés métacognitives
Reconnaitre un mot	Prédire et élaborer	Planifier sa lecture
Identifier un mot	Identifier les informations importantes	Evaluer et gérer sa compréhension
Segmenter		
Interpréter les références		
Interpréter les connecteurs	Critiquer	
Sélectionner		
Inférer une information		

Tableau 1 : Types d'habiletés inclus dans la compréhension en lecture (Boyer, 1993, p. 21)

En suivant le tableau, chaque de trois familles comprend de nombreuses habiletés que nous allons les décrire dans les lignes suivantes.

II.2.3.1. Les microhabiletés

Cette famille d'habiletés inclut sept microhabiletés qui ont pour fonction le traitement de mots, de la phrase et des relations entre les phrases. Ce sont des habiletés de base que chaque lecteur doit les avoir, ils s'acquièrent dans le début d'apprentissage de la lecture.

- **Reconnaitre un mot :** elle se définit comme la reconnaissance immédiate de la construction morphologique du mot sans recours au décodage.
- **Identifier un mot :** elle se définit comme l'identification du mot qui se fait par le recours au décodage pour trouver la correspondance graphème-phonème tout en utilisant les indices graphiques ou syntaxiques.

La figure suivante illustre la différence entre la reconnaissance et l'identification des mots

IDENTIFIER UN MOT	Utiliser un moyen quelconque pour trouver la prononciation d'un mot
RECONNAITRE UN MOT	Donner une réponse instantanée à un mot qui a déjà été identifié dans d'autres lectures

Figure 2 : distinction entre reconnaître et identifier un mot (Giasson, 2012, p. 39)

- **Segmenter :** consiste à lire une construction phrastique par groupe de mots, en procédant par l'investissement des indices syntaxiques et sémantique.

- **Interpréter les références** : déceler ce qu'un mot ou un groupe de mot substitue dans une phrase ou un ensemble de phrases c'est-à-dire détecter le référent et le mot qui le remplace.
- **Sélectionner** : trier et retenir les informations essentielles dans une phrase selon Giasson « ce processus est important, car si le lecteur essayait de tout retenir, il se produirait rapidement un blocage au niveau du traitement de l'information » (Giasson, 2012, p. 49)
- **Interpréter les connecteurs** : elle consiste à expliquer le type de connecteur explicite ou implicite et trouver la nature de la relation dans une phrase, ou qui unit deux phrases ou propositions
- **Inférer une information** : induire une information qui n'est pas exprimée explicitement par l'auteur à partir des données du texte, autrement dit trouver le sens caché en utilisant des connaissances antérieures « *pour parler d'inférences, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte* » (Giasson, 2012, p. 61)

II.2.3.2. Les macrohabiletés

Cette famille a pour fonction le traitement et l'intégration des informations dans une partie ou dans l'ensemble du texte. Elle comprend trois habiletés.

- **Prédire et élaborer** : cette habileté de prédiction consiste à faire des suppositions et prévisions en formulant des hypothèses sur la suite du contenu du texte en utilisant les connaissances antérieures en lien avec les données et les indices qui se trouvent dans un texte. Tandis que, l'habileté de l'élaboration se fait par la mise en relation entre les informations du texte et les connaissances antérieures du lecteur dans le but d'interpréter le texte. Les deux mécanismes se complètent et s'interagissent dans un processus de compréhension où l'une sert l'autre.
- **Identifier les informations importantes** : cette habileté consiste à choisir les informations qui sont textuellement importantes c'est-à-dire que l'auteur les considère comme essentielles par rapport au thème du texte. Elle comprend la sélection et l'intégration des informations textuellement importantes. Les informations importantes peuvent être également identifiées selon le contexte et l'intention de lecture. Lors de la lecture, la capacité de rétention des informations

importantes joue un rôle primordial dans la compréhension d'une partie ou de l'ensemble du texte.

- **Critiquer** : lors de la lecture d'un texte, le lecteur peut évaluer le contenu du texte et peut juger la qualité des idées du texte. Ce jugement dépasse la compréhension littérale et inférentielle du texte, en mettant en œuvre la compréhension critique.

II.2.3.3. Les habiletés métacognitives

Ces habiletés consistent à gérer les activités cognitives. Elles peuvent être développées avec l'enseignement des microhabiletés et des macrohabiletés. Cette famille comporte deux habiletés.

- **Planifier sa lecture** : cette habileté exige du lecteur le choix de la façon dont il va lire son texte. Sa manière de lecture (lecture survol, balayage, écrémage, lente ...) va être variée selon son objectif de lecture.
- **Evaluer et gérer sa compréhension** : l'évaluation de la compréhension exige du lecteur la capacité de reconnaître qu'un bris de la compréhension s'est engendré. Il provient de l'inaptitude de lire ou de l'incompréhension d'un mot ou d'une partie du texte à cause du traitement inadéquate de l'information. L'habileté à évaluer la compréhension est profondément liée à l'habileté de gérer la compréhension, qui consiste à vérifier sa compréhension en identifiant le bris de compréhension, puis la reconstitution de la compréhension en choisissant des habiletés adéquates à mettre en œuvre dans la lecture d'un texte.

II.2.4. Les caractéristiques d'un lecteur habile

Le lecteur ou la lectrice habile en compréhension en lecture utilise certaines habiletés afin qu'il arrive à construire le sens du texte lu. Il fait recours à ses habiletés pour résoudre les problèmes rencontrés lors de sa lecture. Le tableau qui suit illustre bien ces propos.

Comportements des lecteurs habiles	
Habiletés de compréhension	Résolution de problèmes appliquée à la lecture

La lectrice ou le lecteur habile :

- Fait des liens avec son vécu.
Cela permet de soutenir l'attention pendant La lecture et d'interagir avec le texte.
- Pose des questions et réfléchit.
Cela permet de clarifier sa compréhension.
- Visualise.
Cela permet de se faire des images des mots lus et de mieux comprendre.
- Fait des inférences.
Cela permet d'utiliser l'information connue et de prévoir la suite, de porter un jugement ou de découvrir le sujet.
- Reconnaît un bris de compréhension.
Cela permet de s'arrêter et de faire un retour afin de le corriger.
- Retrouve les idées importantes.
Cela permet de faire ressortir l'essentiel du texte.
- Fait la synthèse des informations.
Cela permet :
 - de combiner les informations contenues dans le texte avec ses connaissances personnelles afin d'interpréter le texte ;
 - de modifier sa façon de percevoir le monde

La lectrice ou le lecteur habile :

- Utilise les indices graphophonétiques
 - lit les lettres du mot en tenant compte de leur séquence ;
 - s'assure que le mot décodé existe.
- Utilise les indices sémantiques :
 - regarde l'illustration pour vérifier le mot décodé
 - trouve d'autres mots dans la phrase qui peuvent aider à vérifier le mot décodé ;
 - s'assure que le mot décodé convient au sens de la phrase et du texte.
- Utilise les indices syntaxiques :
 - se sert de sa connaissance de la langue française pour prédire et lire les mots.

Tableau 2 : les comportements adaptés par un lecteur habile lors de la lecture compréhension (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 192)

Selon le tableau, le lecteur habile est celui qui lors de sa lecture utilise ses expériences et ses connaissances personnelles qui sont en relation avec la thématique du texte afin de comprendre le texte. En plus, il s'interroge et raisonne pendant sa lecture, il fait une image mentale des mots lus. Il a la capacité de faire des inférences en prévoyant le contenu du texte. Le lecteur habile peut connaître s'il a bien compris le texte ou non par conséquent cela lui permet de faire des relectures des passages non-compris, de plus ce type de lecteur a une compétence de trier les informations essentielles dans un texte. En dernier lieu, le lecteur habile a l'habileté de faire la synthèse du texte lu.

Le lecteur habile utilise les indices graphophonétiques, sémantiques, syntaxiques pour la résolution de problèmes en lecture.

II.3. Les principes pédagogiques de l'enseignement explicite des habiletés de compréhension

II.3.1. L'enseignement explicite de la compréhension

Il existe deux méthodes que l'enseignant doit les mettre en œuvre pour faire exercer une habileté, il a le choix de les appliquer et les adapter pour l'enseignement de microhabiletés, de macrohabiletés et d'habiletés métacognitives en compréhension en lecture. En paraphrasant Christian Boyer (Boyer, 1993, p. 28), nous pouvons les décrire comme suit.

II.3.1.1. L'enseignement par exemples et contre-exemples

Cette méthode est adaptée à l'exercice de certaines habiletés qui sont très complexes. L'enseignant peut illustrer l'entraînement d'une habileté en offrant aux élèves des exemples et des contre-exemples du résultat de cet entraînement, c'est-à-dire à l'aide des faux exemples et des correctes exemples que l'enseignant va mettre les élèves devant deux situations paradoxales. Cette procédure va générer chez les élèves un effet de contraste par lequel ils vont apprendre la façon correcte d'exercer une habileté, et les aide à réutiliser cette procédure avec l'habileté qui convient. Comme il est affirmé par les spécialistes que l'homme apprend par l'effet de contraste.

II.3.1.2. L'enseignement par procédure

Cette méthode n'est pas voilée, elle est explicite contrairement à la précédente. Elle requiert que l'enseignant dévoile et présente explicitement et d'une manière transparente son raisonnement comme exemple à ses élèves en leur montrant la démarche et les étapes subordonnées à l'habileté à exercer. L'efficacité de cette méthode est soumise à « *la quantité, la qualité et la diversité des raisonnements* » (Boyer, 1993, p. 28) exposées par l'enseignant aux élèves également par les opportunités fournies à ces élèves dans l'entraînement d'une habileté. La formulation de la procédure utilisée pour cette méthode doit répondre à la clarté et à la précision.

« Certaines recherches indiquent que la méthode qui intègre un raisonnement et une procédure explicite est plus efficace que les méthodes à procédure voilée » (Ross cité par (Boyer, 1993, p. 28)

II.3.2. Les principes de l'application des activités

L'organisation des activités de compréhension en lecture doit prendre en compte certains principes (Boyer, 1993, p. 168)

- Aucune habileté n'est préalable à une autre, sauf exception.
- Le rappel et la précision fréquente du « quoi » « pourquoi » « quand » et « comment » dans l'exercice d'une habileté permettent le développement des habiletés métacognitives.
- L'enseignement explicite des habiletés ne se fait d'une manière linéaire, néanmoins il se fait par priorité selon le niveau scolaire.
- Au cours de l'année scolaire, le pédagogue peut donner un enseignement, des exercices et des réinvestissements en situation de lecture liés à toutes les habiletés sans l'application de toutes les activités du livre.
- Le pédagogue a la possibilité d'effectuer une liste des habiletés prioritaires par rapport aux autres selon l'année scolaire.
- Une habileté prioritaire entrainera une forte concentration d'activités permettant de s'exercer cette habileté pendant toute l'année scolaire.
- Le pédagogue doit définir ses objectifs annuels prioritaires pour chaque année scolaire.
- Le pédagogue a le choix de réinvestir une habileté dans toutes les matières pédagogiques de la classe.

II.3.3. Considérations diverses dans l'exercice des habiletés (Boyer, 1993, pp. 169-170)

- Un rappel personnel de l'enseignant sur une feuille devrait leur être remis et un rappel collectif des balises relatives à l'exercice d'une habileté, il peut également les afficher sur les murs de la classe sous forme de pancarte.
- Il est profondément recommandé de l'enseignant de toujours accomplir l'activité qui sera enseignée, par lui-même, en la raisonnant à haute voix, avant de la faire faire par les élèves.
- Proposer un texte ayant une structure reconnaissable par les élèves.

Conclusion

Depuis plusieurs années, de nombreuses recherches ont été effectuées dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture. Ce qui a engendré une évolution marquante concernant les pratiques pédagogiques en compréhension écrite en classe de langue.

Nous tenons à signaler que les données théoriques développées dans ce deuxième chapitre montrent bien que l'enseignement explicite a pour objectif de faire acquérir aux élèves un ensemble d'habiletés qui leur permettent de bien comprendre des textes. Cela pourrait inviter les enseignants, dans les séances de lecture-compréhension, de le mettre en œuvre et de bien choisir la procédure qui se conforme avec l'habileté à enseigner.

CHAPITRE III :

**LA MISE EN PLACE D'UN
ENSEIGNEMENT EXPLICITE EN
CLASSE DE FLE**

Introduction

Nous consacrons le présent chapitre à notre expérimentation sur le terrain où nous décrirons les circonstances et les caractéristiques du déroulement de notre expérimentation (choix d'établissement pour l'expérimentation, description de lieu, échantillon, la méthodologie de la recherche). Ensuite, nous présenterons notre pré-test et nous décrivons la démarche suivie dans l'enseignement explicite des habiletés en lecture, après nous passerons à la présentation de notre post-test. En dernier lieu, nous ferons une étude comparative entre les deux corpus qui sont le pré-test et le post-test afin de confirmer ou infirmer notre hypothèse de départ.

III.1. Choix de l'établissement

Le choix de l'établissement nous a été une tâche difficile tant que les circonstances favorables pour la réalisation de notre démarche expérimentale n'étaient pas présentes dans les premières institutions scolaires que nous avons consultées. Nous avons choisi une autre institution scolaire vu les aides, les facilités approvisionnées par le directeur ainsi que par l'ensemble du personnel de l'administration du lycée et l'enseignante avec laquelle nous avons travaillé.

III.1.1. Description de lieu

L'établissement que nous avons choisi se nomme le martyr SAOUDI Abdelhamid à Msila, elle se trouve dans la cité 5 juillet 1962, elle se situe de 4 Km du centre de la ville. Cet établissement scolaire a ouvert ses portes aux élèves dans l'an 2007 dans la commune de Msila. Elle a la capacité d'accueillir 765 élèves, elle accueille des élèves sourds-muets, avec une superficie totale de 11937,95 m² dont l'espace bâti est de 7656 m² et le non bâti est de 4281,95. Elle comporte 20 salles, une bibliothèque, un amphi, une salle de sport et une salle équipée d'ordinateurs. Dans cet établissement, il y a 52 enseignants dont 5 de langue française.

III.1.2. L'échantillonnage

Notre échantillon est composé des élèves de la classe de 1^{re} année secondaire du lycée SAOUDI Abdelhamid de la commune de Msila. Il se compose de 12 filles et 2 garçons dont la tranche d'âge varie entre 15 et 16 ans, issus de milieu citadin. Les élèves sont en âge d'adolescence, ils ont le désir d'apprendre surtout les langues étrangères vu leur implication dans le développement technologique qui leur permet d'être en contact avec les quatre coins du monde, en plus ils ont une capacité énorme de mémorisation.

La majorité de ces élèves sont issus de familles cultivées dont les parents occupent des postes : enseignants, médecins, ingénieurs, employeurs, etc.

Nous signalons que le choix de l'échantillon est fait par hasard, mais il a un niveau de maîtrise en langue française selon le témoignage de leur enseignante, le niveau est hétérogène.

III.2. Démarche de l'expérimentation

Dans le but de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse de départ, nous avons réalisé notre expérimentation à trois phases : un pré-test afin de déceler le niveau et la capacité de compréhension et les lacunes qu'ont les 14 élèves de 1^{ère} année secondaire (Sciences et Technologie). Puis, dans la deuxième phase, nous avons organisé les séances d'intervention où nous avons mis en œuvre un enseignement explicite de certaines habiletés de compréhension écrite que nous avons vu nécessaires et prioritaires d'après le résultat de notre pré-test et d'après le besoin clairement exprimé par nos élèves. Enfin, dans la troisième phase, nous avons réalisé un post-test afin de vérifier l'efficacité et le rendement de l'enseignement explicite des habiletés dispensé dans l'amélioration de la compétence de compréhension écrite.

III.3. Phases de l'expérimentation

Dans les lignes suivantes nous allons décrire les trois phases par lesquelles est passé notre expérimentation.

III.3.1. Première phase : le pré-test

Comme première étape de notre expérimentation, nous avons consacré une séance d'une heure afin de réaliser notre pré-test auprès des élèves. Nous ne pouvions pas entamer un enseignement explicite sans posséder une idée globale et précise sur leurs habiletés de compréhension en lecture. Nous leur avons proposé un texte de type argumentatif, qui s'intitule « Le livre, un ami fidèle qui ne trahit jamais ! » tiré de l'ensemble des examens qui ont été faits au cycle secondaire (voir annexe : pré-test) et qui répond aux exigences culturelles de notre échantillon, ce qui attire leurs attentions et les motive, suivi de questions de compréhension écrite. Il est également adéquat avec le niveau des élèves de 1^{ère} année secondaire (Sciences et Technologie).

III.3.1.1. Présentation du pré-test

Nous avons élaboré un questionnaire qui comporte 11 questions portant sur les trois catégories d'habiletés de la compréhension du texte que nous avons choisi en suivant certains critères.

Projet 02 : rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Séquence 01 : organiser son argumentation

Objet d'étude : le discours argumentatif

Intention communicative : argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue

Activité : compréhension de l'écrit

Objectifs des questions

A travers chacune de ces questions que nous avons posées, nous avons fixé un objectif à atteindre pour vérifier l'existence ou l'inexistence de certaines habiletés de lecture chez les élèves et afin de détecter leurs niveaux et leurs difficultés de compréhension écrite. Nous avons divisé les questions de compréhension en trois catégories

Questions en relation avec les microhabiletés : la question 3 porte sur la microhabileté à interpréter les référents sur 3 points et les questions 4 et 5 portent sur la microhabileté à interpréter les connecteurs sur 7,5 points, respectivement 2,5 points (0,5 x5) et 2 points (1x2).

Questions en relation avec les macrohabiletés : les questions 1, 6, 7, 10 et 11 portent sur la macrohabileté à identifier les informations importantes sur 8 points.

Questions en relation avec les habiletés métacognitives : les questions 2, 8 et 9 portent sur l'habileté métacognitive à planifier sa lecture sur 4,5 points.

Le pré-test est noté sur 20 point nous avons répartis les notes en trois catégories d'habiletés

Ce pré-test nous a permis :

- De bien choisir et sélectionner le matériel à utiliser dans les activités de l'expérimentation.
- De concevoir des activités adaptées aux différents niveaux de notre échantillon.
- De déceler en premier lieu les points forts et les lacunes voire même leurs besoins en matière de langue (conjugaison, orthographe, grammaire ...)
- De choisir la démarche et les procédures à mettre en œuvre pour l'enseignement explicite des habiletés.

III.3.1.1. Déroulement de l'épreuve

Nous avons demandé aux élèves de lire le texte silencieusement puis de répondre aux questions de compréhension posées sans l'intervention de l'enseignante pour l'explication ou pour faire la lecture du texte aux élèves.

III.3.2. Deuxième phase : enseignement explicite

Dans les lignes suivantes, nous allons décrire le déroulement des séances de l'enseignement explicite des habiletés de compréhension en lecture.

Avant de commencer l'installation de l'enseignement explicite, nous avons énoncé aux élèves que nous allons leur enseigner un ensemble d'habiletés qui leur permettent de bien comprendre un texte, de ce fait nous leur avons demandé d'être attentifs, de concentrer et de nous interroger s'il est nécessaire tout au long des séances d'intervention qui s'est déroulé en six séances dans le mois de mars.

Ces habiletés de compréhension sont

- Interpréter les références
- Interpréter les connecteurs
- Identifier les informations importantes
- Planifier sa lecture

Comme première séance d'enseignement explicite, nous avons expliqué aux élèves que l'objectif essentiel de toute lecture est de comprendre le texte en mettant en œuvre certaines stratégies et certaines habiletés. La mise en œuvre des habiletés facilite la compréhension du texte. A chaque séance d'enseignement explicite, nous avons expliqué le « quoi », « pourquoi », « quand » et « comment » des quatre habiletés en collant sur le tableau des fiches et en distribuant aux élèves l'imprimé de ces éléments de l'encadrement des quatre habiletés à installer chez les élèves. Etant donné que les élèves de la première année secondaire ont dépassé l'étape de l'acquisition des habiletés à reconnaître et à identifier un mot nous les avons surpassées.

Nous avons jugé nécessaire et rentable de discuter leurs réponses et leurs manières de répondre aux questions du pré-test, par conséquent cela leur permet d'évaluer et de prendre conscience leurs macrohabiletés, microhabiletés et surtout leurs habiletés métacognitives

sans leur donner les notes qu'ils ont obtenues ainsi que les initier à l'enseignement explicite des quatre habiletés mentionnées ci-dessus.

III.3.2.1. La microhabileté à interpréter les références

Pour enseigner cette habileté, nous avons choisi un texte argumentatif intitulé « Aimez-vous la lecture ? » page 99 qui fait partie des textes qui se trouvent dans le manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire, d'après Les nouvelles de Tipaza, n°7, du projet en cours d'étude qui a pour objet d'étude le discours argumentatif, (Voir annexe : texte Aimez-vous la lecture ?) pour les mettre dans une situation de lecture contextualisée et pour les exercer sur l'identification du pronom « en » nous leur avons aussi présenté une ensemble de phrases (Voir annexe :exercice sur « en »).

D'abord, nous leur avons annoncé qu'ils vont apprendre à identifier et interpréter les référents dans une phrase, ensemble de phrase ou dans un texte. Nous avons demandé aux élèves d'ouvrir leurs manuels scolaires sur la page 99, chaque élève a le tableau de classifications des référents (voir annexe) entre les mains en cas de besoin, nous avons également expliqué aux élèves la classification des référents et nous leur avons demandé de colorier et de relier par une flèche le référent et le mot qui le remplace, ils se réfèrent au tableau afin qu'ils assimilent la variété des référents. Nous avons essayé d'étudier une diversité de référent. Puis, nous leur avons expliqué « le pourquoi » de cet enseignement en affirmant qu'il les aide à mieux comprendre un texte. Ensuite, nous leur avons expliqué le « quand » en affirmant qu'ils doivent toujours se certifier de bien identifier les référents, enfin, nous sommes passé à l'explication en présentant notre raisonnement à haute voix, et les processus que nous avons mis en œuvre afin de trouver le référent en suivant les balises suivantes (Boyer, 1993, p. 46)

- A. Identifier le mot qui en remplace un autre
- B. Rechercher le référent
- C. Substituer le référent au mot le remplaçant, relire et vérifier si la substitution a du sens (nous avons la possibilité de remodeler la phrase au besoin) et en reliant le référent par une flèche le référent au mot qui le remplace.

Dans certains cas, nous avons fait recours à d'autres explications supplémentaires pour que les élèves auront la diversité de choix dans l'identification des référents mais toujours en appliquant les règles de l'enseignement explicite. Nous avons explicité notre raisonnement comme modèle, dans l'étape du modelage, la première étape, aux élèves pour

les premiers référents qui se trouvent dans le texte, le reste des référents est travaillé avec la participations de tous les élèves dans l'élaborations du raisonnement. La correction se fait collectivement « pratique semi-dirigée ».

III.3.2.2. La macrohabileté à interpréter les connecteurs

En début de cette séance nous avons fait un rappel résumant tous ce que nous avons vu la séance précédente qui tourne autour de l'identification des référents afin qu'ils arrivent à se rappeler et à réactiver tous ce qui a été emmagasinés. Puis, nous avons annoncé aux élèves qu'ils vont apprendre à identifier le type de connecteur implicite entre les phrases, passant au pourquoi en affirmant que l'identification et l'interprétation du type de connecteurs implicites aide à comprendre l'idée que l'auteur a voulu transmettre d'une manière implicite dans l'absence de connecteur, pour le quand nous leur avons expliqué qu'ils doivent toujours s'assurer de bien identifier et comprendre les connecteurs implicites.

Pour l'enseignement explicite de cette habileté, nous avons choisi un ensemble de regroupement de phrases à double interlignes tiré du livre (Boyer, 1993, p. 58) pour enseigner les connecteurs implicites (Voir annexe exercice : d'interprétation de connecteur) tout en suivant les balises suivantes (Boyer, 1993, p. 59) et tout en offrant notre raisonnement et notre processus de réflexion dans la résolution du type de connecteur comme exemple aux élèves.

- A. Observer la jonction de deux phrases. Utiliser ses connaissances antérieures et le contexte pour déterminer quel type de relation les unit (addition, disjonction, temps, lieu, cause, conséquence ...) Identifier le connecteur.
- B. Introduire des connecteurs entre les deux phrases.
- C. Observer si le résultat a du sens en relisant les phrases ainsi combinées.

III.3.2.3. La macrohabileté à identifier les informations importantes

Pour l'enseignement explicite de cette habileté, nous avons travaillé l'identification de l'idée principale explicite et implicite selon (Giasson, 2007, p. 76) « elle est généralement exposée dans une seule phrase, mais elle peut parfois se retrouver dans deux phrases adjacentes [...] l'idée principale soit implicite ; dans ce cas, elle doit alors être inférée à partir des informations contenus dans le texte », en utilisant un regroupement de six paragraphes tiré de livre (Boyer, 1993, pp. 107-112) , (Voir annexe : un regroupement de six paragraphes) et un texte intitulé « Aimez-vous la lecture ? » page 99, parce que le lecteur

habile est celui qui peut faire intervenir une habileté ou une autre selon l'objectif qu'il a tracé avant d'entamer sa lecture au même pendant sa lecture.

Notre but est de faire apprendre aux élèves l'habileté à identifier les informations textuellement importantes c'est-à-dire que l'auteur les considère comme importantes, en identifiant l'idée principale de chaque paragraphe, et qu'ils peuvent l'utiliser d'une manière autonome dans leurs futures lectures.

En premier lieu, nous avons fait un rappel résumant tous ce que nous avons vu la séance précédente qui est en relation avec l'enseignement explicite de l'identification des connecteurs.

L'enseignement explicite l'idée principale explicite

Puis, nous avons commencé notre enseignement par l'identification de l'idée principale explicite qui se trouve dans chaque paragraphe du texte, et des trois regroupements de paragraphes en expliquant aux élèves le quoi, le pourquoi, le quand et le comment de l'étude de cette habileté afin de donner une signification à leurs apprentissages. Nous avons distribué l'imprimé des paragraphes. Nous leur avons explicité « le quoi » en déclarant qu'ils vont apprendre à identifier l'idée principale explicite d'un paragraphe, elle peut se situer au début, au milieu ou à la fin et qui en résume les informations importantes. Pour « le pourquoi », nous leur avons montré que l'acquisition de cette habileté facilite la rétention de l'information et elle permet de mieux saisir ce qu'on lit et que l'utilisation de cette habileté est adéquate seulement pour extraire l'idée principale. Enfin, nous avons passé au « comment » de cette habileté, nous avons explicité notre raisonnement et notre réflexion en faisant recours aux balises suivantes (Boyer, 1993, p. 107)

- A. Trouver le sujet du paragraphe : de qui ou de quoi parle-t-on ?
- B. Choisir une phrase qui pourrait représenter l'idée principale du paragraphe : quelle phrase résume les informations essentielles ?
- C. Valider son choix : est-ce que toutes les autres phrases ou presque se rattachent à la phrase contenant l'idée principale ? les autres phrases doivent soit expliquer l'idée principale, soit fournir des exemples ou des détails reliés à cette idée. Si plusieurs phrases s'y rattachent, cette phrase est l'idée principale ; sinon, ce n'est l'idée principale, retour à la balise B.

Nous nous sommes également inspiré de trois principes généraux de l'enseignement du sujet et de l'idée principale suggérés par Aualls cité par (Giasson, 2007, p. 77)

- 1) Les élèves doivent apprendre que le sujet est différent de l'idée principale parce qu'utiliser les deux termes indifféremment peut créer des confusions cognitives
- 2) Les élèves doivent apprendre ce qu'est un sujet avant d'apprendre ce qu'est une idée principale parce qu'ils acquièrent la compétence cognitive qui permet d'identifier un sujet avant celle qui permet d'identifier une idée principale
- 3) Les élèves doivent apprendre à identifier d'abord le sujet et ensuite l'idée principale dans un texte parce qu'ordinairement le sujet est introduit plus tôt dans le texte que l'idée principale

L'enseignement explicite l'idée principale implicite

Nous avons passé à l'enseignement explicite de l'idée principale implicite en annonçant aux élèves « le quoi » de l'apprentissage en affirmant qu'ils vont apprendre à identifier et à formuler l'idée principale d'un paragraphe qui soit implicite, c'est-à-dire qu'elle n'est pas clairement mentionnée par l'auteur comme le cas de l'idée principale explicite donc, ils doivent la formuler. Passant au « pourquoi », nous leur avons expliqué que l'acquisition de cette habileté leur facilite la rétention de l'information et elle permet de mieux saisir ce qu'on lit.

Enfin, nous avons passé au comment en rendant notre raisonnement explicite aux élèves ainsi en utilisant les balises suivantes

- A. Trouver le sujet du paragraphe : de qui ou de quoi parle-t-on ?
- B. relire le paragraphe et sélectionner l'essentiel de ce qui est dit sur le sujet
- C. rédiger une phrase qui inclut le sujet et l'essentiel du paragraphe.
- D. Est-ce que toutes les autres phrases ou presque se rattachent à la phrase rédigée ? les autres phrases doivent soit expliquer idée principale soit fournir des exemples ou des détails reliés à l'idée principale. Relire chaque phrase et, si plusieurs phrases se rattachent à la phrase rédigée, c'est que celle-ci reflète l'idée principale ; cette phrase ne reflète pas l'idée principale. Retour à la balise B.

Nous avons exercé cette habileté en explicitant les processus cognitifs à mettre en œuvre à voix haute devant les élèves, également en distinguant entre le sujet et l'idée principale d'un paragraphe, après l'exercice de cette habileté nous avons demandé aux élèves de travailler en deux, ensuite la correction collective a permis à tous les élèves d'y participer

activement. Nous leur avons montré la procédure à mettre en œuvre, et nous avons discuté collectivement leurs réponses.

Il est à signaler qu'au début, nous leur avons donné un soutien considérable, pratique guidée, mais au même temps nous avons tracé l'objectif de diminuer ce soutien pour leur permettre l'exercice autonome de cette habileté.

III.3.2.4. L'habileté métacognitive à planifier sa lecture

Il est à noter que cette habileté est en interaction et au service aux d'autres habiletés.

Nous avons commencé l'enseignement explicite de cette habileté en affirmant aux élèves qu'avant chaque lecture nous fixons un objectif bien déterminé que nous atteindrons après notre lecture, en plus nous leur avons expliqué qu'il existe des types de lectures appropriés à l'intention de lecture ou à la tâche à réaliser. Nous avons ensuite explicité aux élèves « le quoi » qu'il est primordial de planifier sa lecture, c'est-à-dire de choisir la façon de lire un texte en leur montrant que l'intention de lecture est le but, nous leur affirmant « le pourquoi » par le fait que le choix de la manière de lire nous octroie la chance de lire d'une manière active et signifiante. Nous leur avons expliqué le « quand » que nous devons toujours planifier notre lecture. Enfin, « le comment » en affichant sur le tableau et en leur distribuant l'imprimé de types de lectures subordonnés aux intentions de lecture (voir annexe), nous leur avons donné des exemples sur les deux textes « le livre un ami fidèle qui ne trahit jamais » et un autre texte qui s'intitule « le jeu » qui se trouve dans le manuel scolaire page 101. D'après R. Caillois, éd. Gallimard 1967. (Voir annexe : texte intitulé le jeu). Nous leur avons donné des simulations qui sont liées à des intentions de lecture.

Il est à noter que dans la première séance de l'enseignement explicite nous avons introduit l'enseignement explicite de cette habileté en précisant que chaque question du pré-test exige un type de lecture bien précise et ils ont la capacité et le choix de changer de type de lecture. Cette séance s'est déroulée avec la participation active des élèves.

Comme dernière étape de notre expérimentation, nous avons consacré une séance d'une heure afin de réaliser notre post-test auprès des élèves.

III.3.3. Troisième phase : le post-test

III.3.3.1. Présentation du post-test

Comme troisième étape de notre expérimentation, après 6 séances d'enseignement explicite des habiletés de compréhension en lecture, nous avons consacré une séance d'une heure afin de réaliser notre post-test auprès des élèves de la première année secondaire. Nous ne pouvions pas finaliser l'enseignement explicite dispensé sans passer par cette étape afin de vérifier notre hypothèse de recherche et d'avoir une idée précise sur l'amélioration de leurs compétences de compréhension en lecture. Le test que nous avons proposé se compose d'un texte de type argumentatif, qui s'intitule « Lettre ouverte à Monsieur le Wali de Msila » tiré de l'ensemble des examens qui ont été faits au cycle secondaire (voir annexe : post-test) et qui répond aux exigences culturelles de notre échantillon ce qui attire leur attention et les motive suivi d'un questionnaire puis un exercice sur l'identifications et l'interprétation de connecteurs. Il également adéquat avec le niveau des élèves de 1^{ère} année secondaire.

Nous avons élaboré un questionnaire qui comporte 8 questions portent sur les habiletés de la compréhension du texte que nous avons choisi en suivant certains critères

Projet 02 : rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Séquence 01 : s'impliquer dans son discours.

Objet d'étude : le discours argumentatif

Intention communicative : argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue

Activité : compréhension de l'écrit.

Objectifs des questions

A travers chacune de ces questions que nous avons posées, nous avons visé un objectif à atteindre dans le but de vérifier l'amélioration de certaines habiletés de lecture chez les élèves. Nous avons divisé les questions de compréhension en trois catégories

Questions en relation avec les microhabiletés : la question 5 porte sur la microhabileté à interpréter les référents sur 2,5 points et l'exercice annexe et complémentaire porte sur la microhabileté à interpréter les connecteurs sur 2 points, total point 4,5

Questions en relation avec la macrohabileté : les questions 1, 4, 7 et 8 portent sur la macrohabileté à identifier les informations importantes sur 8 points.

Questions en relation avec les habiletés métacognitives, les questions 2, 3 et 6 porte sur l'habileté métacognitif à planifier sa lecture sur 7,5 points.

III.3.3.2. Déroulement de l'épreuve

Nous avons demandé aux élèves de lire le texte silencieusement puis de répondre aux questions de compréhension posées sans l'intervention de l'enseignante pour l'explication ou faire la lecture du texte aux élèves.

Le post-test est noté sur 20 point nous avons réparti les notes en trois catégories d'habileté

Ce post-test nous a permis :

- D'évaluer le matériel utilisé dans les activités de l'expérimentation.
- De concevoir et de construire une idée plus précise sur la méthode et la démarche à adapter pour l'enseignement explicite des habiletés.
- De déceler en premier lieu les points d'amélioration et les lacunes persistantes pour les élèves.

III.4. Résultats

III.4.1. Résultats du pré-test

III.4.1.1. Questions de niveau 1 : microhabiletés

N°	Elève	Score/7,5	Résultats
1	Apprenant 1	1,5	Echec
2	Apprenant 2	1	Echec
3	Apprenant 3	2,75	Echec
4	Apprenant 4	1,25	Echec
5	Apprenant 5	2,25	Echec
6	Apprenant 6	5,25	Réussite
7	Apprenant 7	2,75	Echec
8	Apprenant 8	5,5	Réussite
9	Apprenant 9	2	Echec

10	Apprenant 10	1,25	Echec
11	Apprenant 11	2,25	Echec
12	Apprenant 12	2,25	Echec
13	Apprenant 13	1,25	Echec
14	Apprenant 14	2,25	Echec

Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	12	85,71%
Réussite	2	14,29%
Total général	14	100%

Présentation des résultats

Les résultats démontrent que 2 élèves seulement ont réussi cette catégorie de questions soit (14,29%) et 12 élèves ont échoué dans ce premier niveau de questions soit (85,71%).

Analyse et interprétation des résultats

Dans la troisième question, 5 élèves ont confondu entre les deux référents des deux pronoms (il : livre ; le : lecteur) qui se trouvent dans la même phrase et 2 ont donné des réponses erronées cela est dû au manque d'habileté dans l'identification des référents ainsi au manque des connaissances grammaticales et syntaxiques. Pour la quatrième question, certains élèves sont arrivés à donner des réponses correctes de types de connecteurs par contre ils ont donné des réponses erronées dans la cinquième question qui exige une compréhension fine, la plupart d'entre eux nous ont demandé de leur expliquer la question, car selon eux, il existe des relations entre les propositions ou les phrases dans la présence d'une conjonction de subordination ou de coordination, ils ne savent pas que l'auteur peut exprimer une idée sans utiliser de connecteur qui soit implicite. Donc, cela est dû au manque d'enseignement explicite de cette habileté. La tâche est faisable et n'est pas difficile tandis que les résultats démontrent le contraire.

III.4.1.2. Questions de niveau 2 : macrohabileté

N°	Elève	Score/8	Résultats
1	Apprenant 1	4	Réussite
2	Apprenant 2	4	Réussite
3	Apprenant 3	4	Réussite
4	Apprenant 4	3	Echec
5	Apprenant 5	3,5	Echec
6	Apprenant 6	4	Réussite
7	Apprenant 7	3,50	Echec
8	Apprenant 8	6,25	Réussite
9	Apprenant 9	6	Réussite
10	Apprenant 10	3,5	Echec
11	Apprenant 11	4	Réussite
12	Apprenant 12	3,5	Echec
13	Apprenant 13	1,5	Echec
14	Apprenant 14	3,5	Echec

Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	7	50%
Réussite	7	50%
Total général	14	100%

Présentation des résultats

Les résultats démontrent que le taux de réussite est égal au taux d'échec. La moitié de notre échantillon qui représente 7 élèves ont réussi dans cette catégorie de questions soit (50%) en comparaison avec le taux de réussite dans la précédente catégorie de questions.

Analyse et interprétation des résultats

Il est à signaler que 6 réponses erronées ont été trouvées dans la sixième question. Ces résultats nous ont explicité la manière de traitement cognitif de ce type de question et la méthode adaptée pour donner de réponse à cette dernière.

Les élèves commencent à rechercher les mots de la question dans le texte et ils recopient la suite de mots trouvée dans ceci, donc leur but est de trouver la réponse et non pas de comprendre ce qu'ils lisent.

Il est à noter également que dans la onzième question, onze élèves ne sont pas arrivés à mettre le mot qui convient dans l'espace vide du texte. Cela est dû au manque de connaissances grammaticales ainsi qu'au manque d'habileté d'identifier les informations importantes.

III.4.1.3. Questions de niveau 3 : habileté métacognitive

N°	Elève	Score/4,5	Résultats
1	Apprenant 1	4,5	Réussite
2	Apprenant 2	1,5	Echec
3	Apprenant 3	3,75	Réussite
4	Apprenant 4	2	Echec
5	Apprenant 5	3,5	Réussite
6	Apprenant 6	2,5	Réussite
7	Apprenant 7	3	Réussite
8	Apprenant 8	3,5	Réussite
9	Apprenant 9	1,5	Echec
10	Apprenant 10	2,25	Réussite
11	Apprenant 11	2,25	Réussite
12	Apprenant 12	2,75	Réussite
13	Apprenant 13	1,5	Echec
14	Apprenant 14	2	Echec

Statistiques

	Valeurs
--	---------

Résultats	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	5	35,71%
Réussite	9	64,29%
Total général	14	100%

Présentation des résultats

Le taux de réussite dans cette catégorie de questions 9 élèves qui représentent 42,86% de notre échantillon ; le pourcentage de réussite est plus élevé par rapport aux deux catégories de questions précédentes, tandis que 5 élèves soit (35,71%) ont échoué cette catégorie.

Analyse et interprétation des résultats

L'augmentation de la proportion de réussite revient principalement à la nature de questions de ce niveau qui est habituelle et usuels par rapport aux pratiques pédagogiques en classe de FLE.

Chaque question de cette catégorie exige de l'élève-lecteur la mise en œuvre d'une habileté, en donnant l'exemple de la dixième question qui nécessite la planification sa lecture et de lire d'une manière lente et attentive afin d'extraire l'information du texte la passation de ce genre de questions est une activité connue par les élèves étant en 1^{ère} année secondaire, c'est-à-dire que la nature de questions leur a permis de bien répondre. C'est le même cas pour les autres questions. Il est à noter que la question 2 demande simplement de mettre « vrai » ou « faux », et la question 8 demande de relever le champs lexical du mot qui est généralement utilisé dans le questionnaire de compréhension écrite par conséquent ils peuvent y répondre facilement.

III.4.1.4. Total score du pré-test

N°	Elève	Total score du test /20	Résultats
1	Apprenant 1	10	Réussite
2	Apprenant 2	6,5	Echec
3	Apprenant 3	10,5	Réussite
4	Apprenant 4	6,25	Echec
5	Apprenant 5	9,25	Echec
6	Apprenant 6	11,75	Réussite
7	Apprenant 7	9,25	Echec
8	Apprenant 8	15,25	Réussite
9	Apprenant 9	9,5	Echec
10	Apprenant 10	6,5	Echec
11	Apprenant 11	8,5	Echec
12	Apprenant 12	8,5	Echec
13	Apprenant 13	4,25	Echec
14	Apprenant 14	7,25	Echec

Statistiques

		Valeurs	
Résultats		Nombre d'élèves	Pourcentage
Pré-test	Echec	10	71,43%
	Réussite	4	28,57%
	Total général	14	100%

Présentation des résultats

Le nombre d'élèves qui ont échoué ce pré-test est très élevé 10 soit (71,43%) et 4 élèves soit (28,57%) ont arrivés à réussir ce pré-test.

Analyse et interprétation des résultats

Le taux élevé d'échec revient à plusieurs causes. D'abord, aux pratiques enseignantes en classe de FLE qui ne s'intéresse pas au développement des habiletés des élèves en matière de compréhension en lecture. En plus, les élèves n'ont pas une habileté de compréhension fine en lecture.

III.4.2. Résultats du post-test

III.4.2.1. Questions de niveau 1 : microhabileté

N°	Elève	Score/4,5	Résultats
1	Apprenant 1	4	Réussite
2	Apprenant 2	4	Réussite
3	Apprenant 3	4	Réussite
4	Apprenant 4	3	Réussite
5	Apprenant 5	4	Réussite
6	Apprenant 6	3,5	Réussite
7	Apprenant 7	3,5	Réussite
8	Apprenant 8	4,5	Réussite
9	Apprenant 9	3,5	Réussite
10	Apprenant 10	2	Echec
11	Apprenant 11	3,75	Réussite
12	Apprenant 12	2,5	Réussite
13	Apprenant 13	1,5	Echec
14	Apprenant 14	2	Echec

Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	3	21,43%
Réussite	11	78,57%
Total général	14	100%

Présentation des résultats

Le nombre d'élèves qui ont réussi ce niveau de question est très considérable 11 élèves parmi 14 soit (78,57%) en comparaison avec le nombre d'élèves qui ont réussi dans ce même niveau de questions au pré-test 2 élèves seulement soit (14,29%).

Analyse et interprétation des résultats

Cette amélioration marquante dans les microhabiletés des élèves précisément dans l'interprétation des connecteurs explicites et implicites et l'interprétation des référents revient principalement à la mise en œuvre de l'enseignement explicite de ces deux habiletés ainsi qu'à l'adaptation de différentes procédures dans les activités dispensées.

III.4.2.2. Questions de niveau 2 : macrohabileté

N°	Elève	Score/8	Résultats
1	Apprenant 1	8	Réussite
2	Apprenant 2	4	Réussite
3	Apprenant 3	2	Echec
4	Apprenant 4	4	Réussite
5	Apprenant 5	2	Echec
6	Apprenant 6	4	Réussite
7	Apprenant 7	5	Réussite
8	Apprenant 8	8	Réussite
9	Apprenant 9	4,5	Réussite
10	Apprenant 10	4	Réussite
11	Apprenant 11	6	Réussite
12	Apprenant 12	4	Réussite
13	Apprenant 13	2,5	Echec
14	Apprenant 14	3,5	Echec

Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	4	28,57%
Réussite	10	71,43%

Total général	14	100%
----------------------	----	------

Présentation des résultats

Il y a une amélioration considérable dans le taux de réussite 10 élèves soit (71,43%) parmi 14 sont arrivés à réussir les questions liées aux macrohabiletés et 4 élèves ont échoué soit (28,57%) comparativement au taux de réussite de ce même niveau au pré-test 7 élèves soit (50%).

Analyse et interprétation des résultats

Cette amélioration revient à l'adaptation de la méthode d'enseignement explicite aux spécificités des élèves ainsi qu'à la diversité d'activités et d'explication qui ont permis l'amélioration des habiletés des élèves dans l'identification des informations importantes et la formulation de l'idée principale.

III.4.2.3. Questions de niveau 3 habileté métacognitive

N°	Elève	Score/7,5	Résultats
1	Apprenant 1	7	Réussite
2	Apprenant 2	5,5	Réussite
3	Apprenant 3	4,5	Réussite
4	Apprenant 4	4,5	Réussite
5	Apprenant 5	2	Echec
6	Apprenant 6	5	Réussite
7	Apprenant 7	5	Réussite
8	Apprenant 8	7	Réussite
9	Apprenant 9	6	Réussite
10	Apprenant 10	3	Echec
11	Apprenant 11	6	Réussite
12	Apprenant 12	2	Echec
13	Apprenant 13	2	Echec
14	Apprenant 14	3	Echec

Statistiques

		Valeurs	
Résultats		Nombre d'élèves	Pourcentage
Post-test	Echec	5	35,71%
	Réussite	9	64,29%
	Total général	14	100%

Présentation des résultats

Le résultat montre 9 élèves soit (64,29%) ont réussi cette catégorie de questions, 5 élèves ont échoué. Le taux de réussite et d'échec est le même dans le pré-test.

Analyse et interprétation des résultats

Ces résultats reviennent à la nature de questions dans ce pré-test qui exige de l'élève des connaissances antérieures liées aux différents types du texte.

III.4.2.4. Total score du post-test

N°	Elève	Total score du test /20	Résultats
1	Apprenant 1	19	Réussite
2	Apprenant 2	13,5	Réussite
3	Apprenant 3	10,5	Réussite
4	Apprenant 4	11,5	Réussite
5	Apprenant 5	8	Echec
6	Apprenant 6	12,5	Réussite
7	Apprenant 7	13,5	Réussite
8	Apprenant 8	19,5	Réussite
9	Apprenant 9	14,5	Réussite
10	Apprenant 10	9	Echec
11	Apprenant 11	15,75	Réussite
12	Apprenant 12	8,5	Echec
13	Apprenant 13	6	Echec
14	Apprenant 14	8,5	Echec

Statistiques

Résultats	Valeurs	
	Nombre d'élèves	Pourcentage
Echec	5	35,71%
Réussite	9	64,29%
Total général	14	100%

Présentation des résultats

Il est remarquable que le taux d'échec est de 5 élèves soit (35,71%), tandis que le taux de réussite est de 9 élèves soit (64,29%) ont réussi dans ce post-test.

III.5. Comparaison des résultats du pré-test et du post-test

N°	Elève	Pré-test		Post-test	
		Total /20	Résultats	Total /20	Résultats
1	Apprenant 1	10	Réussite	19	Réussite
2	Apprenant 2	6,5	Echec	13,5	Réussite
3	Apprenant 3	10,5	Réussite	10,5	Réussite
4	Apprenant 4	6,25	Echec	11,5	Réussite
5	Apprenant 5	9,25	Echec	8	Echec
6	Apprenant 6	11,75	Réussite	12,5	Réussite
7	Apprenant 7	9,25	Echec	13,5	Réussite
8	Apprenant 8	15,25	Réussite	19,5	Réussite
9	Apprenant 9	9,5	Echec	14,5	Réussite
10	Apprenant 10	6,5	Echec	9	Echec
11	Apprenant 11	8,5	Echec	15,75	Réussite
12	Apprenant 12	8,5	Echec	8,5	Echec
13	Apprenant 13	4,25	Echec	6	Echec
14	Apprenant 14	7,25	Echec	8,5	Echec

Statistiques

	Nombre d'élèves qui ont eu moins de 10/20	Pourcentage d'échec sur 14 élèves	Nombre d'élèves qui ont eu plus de 10/20	Pourcentage de réussite sur 14 élèves
Pré-test	10	71,43%	5	35,71%
Post-test	4	28,57%	9	64,29%
Total général	14	100%	14	100%

		Valeurs	
Résultats		Nombre d'élèves	Pourcentage
Pré-test	Echec	10	71,43%
	Réussite	4	28,57%
	Total général	14	100%
Post-test	Echec	5	35,71%
	Réussite	9	64,29%
	Total général	14	100%

Présentation des résultats

D'après les résultats qui se trouvent dans les tableaux ci-dessus, il est remarquable qu'il y a une amélioration dans les habiletés des élèves. Il est clair que 9 soit (64,29%) ont réussi et 5 soit (35,71%) ont échoué ce pré-test ; comparativement aux résultats du pré-test le taux d'échec a baissé par conséquent le taux de réussite a augmenté.

Analyse et interprétation des résultats

Comme nous avons réparti les 11 questions du pré-test en des habiletés où nous avons donné à chaque élève une note sur 20. Les fausses réponses se trouvent beaucoup plus dans

les questions qui exigent une compréhension fine des parties du texte, autrement dit les élèves ont dû activer leurs macrohabiletés pour comprendre l'ensemble du texte, aussi bien de faire des liens entre les paragraphes du texte pour avoir une représentation sémantique tout en utilisant leurs connaissances antérieures mais certains élèves ont répondu à la question 6 en recopiant tout le paragraphe mot à mot ; ils cherchent le mot dont il est question dans le paragraphe concerné en manifestant une compréhension littérale du texte et en traitant chaque mot et chaque phrase isolément. Ces résultats s'expliquent aussi par le fait que les élèves ont un manque de vocabulaire, qui est limité, ce qui interrompt le processus de compréhension et empêche l'acquisition d'un nouveau vocabulaire.

L'amélioration remarquable dans les compétences des élèves revient à plusieurs points :

- Les élèves ont changé leurs conceptions envers la lecture du texte qui n'est pas de lire vite mais de comprendre.
- Ils ont appris à fixer un objectif à atteindre avant de commencer la lecture.
- Ils ont acquis l'habileté à planifier leurs lectures en ayant la possibilité de changer de types de lectures selon la tâche à réaliser.
- Ils ont appris à utiliser leurs connaissances antérieures dans leurs lectures.
- Les élèves ont acquis des habiletés à interpréter les connecteurs implicites, identifier les référents, à formuler l'idée implicite.

Conclusion

Notre expérimentation s'inscrit dans un optique didactique, elle présente un ensemble de données empiriques résultantes de notre travail sur terrain qui nous ont permis de confirmer notre hypothèse de départ. Le pré-test qui est la première phase de notre expérimentation, nous a permis de construire une conception générale de compétences et difficultés de la compréhension en lecture.

L'enseignement explicite des habiletés en lecture constitue une méthode efficace de l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture en FLE, elle procure une atmosphère motivant en classe de FLE en plus elle permet d'inciter les élèves à être actives et participer dans les différentes activités. Choix méthodologique est adaptées aux différents niveaux des élèves

CONCLUSION GÉNÉRALE

La maîtrise de compétence de la compréhension écrite en langue française est une parmi les compétences à installer chez les élèves. En effet, La lecture est l'un des sujets le plus traité dans le domaine de didactique des langues. Les programmes scolaires, les publications scientifiques, les séminaires s'intéressent de plus en plus aux méthodes de l'enseignement-apprentissage de la lecture. En plus, Il est déjà admis que l'acte de lire ne se résume pas dans le déchiffrement des mots, phrases et textes, néanmoins il le dépasse vers une construction du sens.

L'acquisition d'une capacité de lecture et de compréhension écrite tel est le premier objectif de programmes de français en fin du cycle secondaire, cet objectif ne pourrait être atteint que par la mise en place d'une méthode efficace de l'enseignement de la compréhension écrite chose inexistante au sein des classes de FLE en Algérie.

Une raison parmi d'autres qui nous a motivée à nous intéresser à l'enseignement explicite des habiletés comme méthode ayant pour but d'aider les élèves dans l'amélioration et le développement de la compétence de compréhension en lecture et de vérifier son efficacité et son rendement dans le public mesilien.

Nous nous sommes interrogées sur le comment du développement des habiletés des élèves en compréhension écrite.

Afin de déplorer cette problématique, nous avons réalisé une expérimentation auprès des élèves de la 1^{ère} année secondaire du lycée SAOUDI Abdelhamid.

L'expérimentation que nous avons menée nous a donné la chance d'explorer le déroulement des pratiques enseignantes de la séance de compréhension de l'écrit au cycle secondaire particulièrement dans la classe de la première année secondaire. Elle nous a également permis de constater que la quasi-totalité des élèves ont des difficultés d'accéder au sens ou de construire le sens du texte lu. Autrement dit, ils ne savent pas comment aborder un texte cause de manque d'habiletés nécessaires à cette action cognitive.

Pour ce fait et afin de répondre à nos interrogations et afin d'atteindre nos objectifs, nous avons opté pour la méthode expérimentale analytique.

Cette expérimentation nous a permis de confirmer notre hypothèse de départ.

Nous avons pu réaliser les objectifs suivants

- Déceler la source de difficulté de compréhension en lecture chez les élèves.

- Lire le texte d'une manière active et signifiante.
- Proposer une nouvelle méthode
- Améliorer les habiletés de compréhension de l'écrit chez les élèves

Nous tenons à noter que plusieurs difficultés nous ont croisée, de trouver une institution scolaire qui répond le mieux à nos espérances en plus de trouver une enseignante qui soit d'accord à la durée d'expérimentation car cela, peut bouleverser ou tarder la finalisation de leurs programmes. Le choix du texte et l'élaboration des questions qui se fait en suivant certains critères et la préparation pré-pédagogique des exercices ont été des tâches cruciales à réaliser.

Enfin, nous signalons qu'il est temps de prendre de décision et de commencer à rénover les pratiques pédagogiques de l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture au sein des classes de FLE en Algérie. Nous avons l'espérance de mettre en œuvre l'enseignement explicite des habiletés dans le cycle primaire afin d'avoir un enseignement efficace et des élèves compétents dans la matière de lecture.

BIBLIOGRAPHIE

Références bibliographiques

OUVRAGES

- Bellenger, I. (1978). *les méthodes de lecture*. France: PUF.
- Boyer, C. (1993). *l'enseignant explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville (Québec): GRAFICOR.
- Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire*. Paris: PUF.
- Cuq, J., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France: PUG.
- Foucambert, J. (1980). *la manière d'être lecteur*. Paris: SERMAP-O.C.D.L.
- Giasson, J. (2007). *la compréhension en lecture*. Canada: de boek.
- Giasson, J. (2012). *la compréhension en lecture*. Québec: MARQUIS.
- Jamet, E. (1997). *lecture et réussite scolaire*. Paris: DUNOD.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette
- RAFONI, J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan .
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: CLE International.

REVUES ET ARTICLES

- Bessette, J., & al, e. (2011). Cadre de référence en lecture. repères théoriques et pistes d'intervention. Saint-Hyacinthe.
- Turcotte, C., Godbout, M.-H. G., & Marie-Julie. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and Literacy*, pp. 106-125.

DICTIONNAIRES

- Cuq, J. P., & al, e. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.

THÈSE

- Ameur, A. (2017). *Le rôle des structures cognitives et psychologiques de l'apprenant dans la compréhension en lecture. Thèse de Doctorat dirigée par Pr. DAKHIA Abdelouahab : Université Mohamed Khider. ,Biskra (Algérie).*

DOCUMENTS OFFICIELS

- Commission Nationales des Programmes. (2005, Janvier). *Projet de programme, première année secondaire*. Alger.
- DJILALI, K. *Guide du professeur, Première année secondaire*. Algerie: Office National des Publications Scolaires.
- Ministère de l'Éducation. (2003, avril 13). Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3e année. Ontario, Canada: Toronto, le Ministère.

ANNEXES

Pré-test

Durée : 01 heure

Le livre, un ami fidèle qui ne trahit jamais !

Comment compléter l'enseignement du maître, du professeur ? En allant dans une bibliothèque. Et si mon école, mon collège ou mon lycée n'a malheureusement pas de bibliothèque, j'en cherche dans mon quartier ou dans ma ville.

Pourquoi chercher des livres ? Parce qu'un livre est une arme de combat, défensive et offensive contre l'ignorance et l'erreur- ces deux fléaux humains. Comment le livre aide-t-il à combattre l'ignorance ? Parce qu'il est un moyen de connaître des époques que nous n'avons pas vécues, de comprendre des groupes sociaux que nous ne pénétrons pas, que nous ne fréquenterons jamais peut-être. Le livre, c'est le moyen d'acquérir des idées, de vivre des sentiments lorsqu'on n'a pas eu l'occasion d'acquérir ou de vivre soi-même.

Le livre, c'est aussi un moyen d'éducation, pour se dépasser soi-même. C'est une porte sur d'autres âmes, d'autres peuples. Grâce au livre, nous nous évadons de nous-mêmes et recevons des leçons utiles de courage par exemple, de persévérance, de bonté, etc. Le livre, c'est un véritable moyen de lutter pour défendre ses convictions. Et cela parce que la réalité de la vie, ce n'est pas la tentation, c'est l'activité dans la pensée et dans l'action.

Le livre donne du plaisir : son auteur offre une image de la vraie vie, mais en la maintenant à une telle distance que nous pouvons la goûter sans crainte, sans responsabilité. En plus, le livre est un ami fidèle, qui ne trahit jamais.

Un beau livre ne laisse jamais le lecteur tel qu'il était avant de le connaître. Un beau livre rend le lecteur meilleur. Alors, bougez-vous et fréquentez la bibliothèque la plus proche !

I- Compréhension : (20pts)

*Par Halimatou Diallo, Miss Guinée
2014 VisionGuinee.info 23
avril 2014.*

1. Que vous suggère le titre du texte ? (1.5pt)

- les méfaits de la lecture ;
- les avantages du livre ;
- la relation entre le livre et l'homme.

Recopiez la bonne réponse.

2. Répondez par vrai ou faux : (2pt)

- Le lecteur n'apprend rien de la lecture d'un livre.
- Le livre procure un grand plaisir pour le lecteur.
- Le livre est un ami qui ne trompe guère.
- Le livre permet au lecteur de vivre dans les autres époques.

3. Dites à qui ou à quoi renvoient les mots soulignés ? (2pt)

« j'en cherche dans mon quartier

« la goûter sans crainte »

« tel qu'il était avant »

« de **le** connaître »

4. Quel est le type du connecteur dans les phrases suivantes : **(2.5pt)**

« **Parce qu'**il est un moyen de connaître des époques que nous n'avons pas vécues »

« de vivre des sentiments **lorsqu'**on n'a pas eu l'occasion d'acquérir »

« Et **si** mon école, mon collègue »

« **En plus**, le livre est un ami fidèle »

« **mais** en la maintenant à une telle distance que »

5. Quel est le type de relation qui unit les phrases suivantes : **(2pt)**

« Et cela parce que la réalité de la vie, ce n'est pas la tentation, c'est l'activité dans la pensée et dans l'action. »

« Un beau livre ne laisse jamais le lecteur tel qu'il était avant de le connaître. Un beau livre rend le lecteur meilleur »

6. Selon l'auteur le livre est une arme de combat, pourquoi ? **(1.5pt)**

Relevez la phrase qui le montre dans le texte.

7. Classez les mots et les expressions suivants dans le tableau ci-dessous : **(1.5pt)P**

« **fléaux humains, ami fidèle, ignorance, arme de combat, éducation, erreur** » :

Positifs	Négatifs

8. Relevez du texte quatre (4) mots ou expressions appartenant au terme « **livre** ». **(1pts)**

9. «Grâce au livre, nous nous évadons de nous-mêmes.». Le mot souligné veut dire : **(1.5pt)**

- étouffer.

-rejeter.

-échapper.

Recopiez la bonne réponse.

10. Dans le dernier paragraphe, l'auteur demande aux lecteurs de : **(2pts)**

- Chercher des livres afin de les stocker dans les bibliothèques.

- Fréquenter les librairies et lire beaucoup d'ouvrages.

- Fréquenter les bibliothèques pour faire des recherches.

Recopiez la bonne réponse.

11. Complétez le passage ci -après par les mots suivants donnés dans le désordre : **(2.5pts)**

Se cultiver / instruit / bénéfique / ami / s'évader.

Le livre est le meilleur de l'homme. Il est toujours..... Il nous et par lequel on peut, il reste un moyen de

Aimez-vous lire ?

La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures. Un médecin, un ingénieur ne sont pas forcément des hommes cultivés, si après leur sortie de l'université, ils négligent la lecture.

Les gens lisent d'abord par amour de la lecture. Ils sont sensibles à la qualité d'un texte, ils aiment surtout les ouvrages bien écrits, dont la profondeur, le rythme, le récit les émeuvent : les grandes oeuvres littéraires, la poésie, le théâtre constituent à leurs yeux un univers dont chaque élément est un objet vital. Ils éprouvent ainsi de grandes jouissances et considèrent la lecture comme une véritable nourriture spirituelle. Ils trouvent également à alimenter leur soif d'information, d'analyse, de jugement et des réponses à leurs interrogations dans la lecture des ouvrages de sciences humaines et des revues spécialisées. Ils s'évadent enfin par la lecture qui, en les détachant de la réalité, agit sur eux et leur procure d'énergiques stimulations.

La culture se nourrit donc impérativement de la lecture qui est son pain quotidien.

d'après Les nouvelles de Tipaza, n° 7.

Exercice : à quoi renvoie le pronom « en » ?

- 1-Aimez bien la Belgique, votre patrie ; apprenez à en connaître la grandeur.
- 2-Pour accomplir cette tâche, il faut du courage : nous en aurons.
- 3-Le travail est un trésor, n'en doutez pas.
- 4-Une bonne santé est un capital précieux ; pou en jouir le plus longtemps possible, il faut éviter tout excès.

Classification des référents		
Référent	Élément par lequel il est remplacé	Exemples
Nom(s)	A. Pronom	
	personnel singulier	<i>Jean et Marie aiment le sport. Il pratique le ski ; elle, la natation.</i>
	personnel pluriel	<i>Alice et Catherine sont de bonnes amies. « Invitons Nadine à jouer avec nous », dit Alice.</i>
	démonstratif	<i>« Veux-tu un gâteau ? - Oui, je prendrais celui-ci. »</i>
Autres pronoms (relatif, interrogatif...)		<i>Julien, qui vient d'avoir dix ans, est le plus grand de la classe.</i>

Classification des référents		
Référent	Élément par lequel il est remplacé	Exemples
Nom(s)	B. Autres	
	Adverbe de lieu	<i>Il est né en Russie ; il a passé son enfance là-bas.</i>
	Adverbe de temps	<i>« Ne travailles-tu pas habituellement le samedi ? - Oui, mais demain, exceptionnellement, je ne travaille pas. »</i>
	Synonyme	<i>« Viens avec moi, dit le loup à la fillette. - Non, répondit la petite fille, je vais chez grand-mère. »</i>
	Terme générique ou nom	<i>Grand-père amena Sébastien, Anne et Louls jouer au parc ; les enfants s'en donnèrent à cœur joie toute la matinée.</i>
	Adjectif numéral	<i>Marie et Guillaume sont tous les deux mes amis.</i>
	C. Sous-entendu	<i>J'aime tous les bonbons, mais les boules noires sont les meilleurs. [bonbons]</i>
Verbe ou proposition	A. Pronom	<i>« Est-ce que Marie viendra demain ? - Je le pense. »</i>
	B. Autre	<i>Sébastien aime lire ; c'est pour cette raison qu'il se rend à la bibliothèque tous les samedis.</i>
	C. Sous-entendu	<i>Tu aimes les framboises. Moi aussi. [J'aime les framboises]</i>

Exercice : identifiera le type de relation qui unit chaque phrase

1-Je fais une indigestion. J'ai trop mangé de chocolat

2-J'aime presque tout de la saison hivernale : ses blizzards, sa luminosité, son calme. Les températures froides m'exaspèrent quelque peu et me rendent maussade.

3-Il faut se tenir au support de l'aile de l'avion à deux mains.il est important de poser son pied sur le marche-pied.il faut attendre avec patience le signal de l'instructeur. Il primordial de se sortir de l'avion en se propulsant énergiquement vers le vide.

4-La végétation a énormément changé depuis le début du voyage et nous devons nous méfier des changement brusque s du climat. Nous sommes rendus à une altitude de plus de 700 mètres au- dessus du niveau de la mer.

Un regroupement de six paragraphes (l'idée principale explicite et implicite)

Exercice : identifiez l'idée principale de chaque paragraphe

En 1984, Gaétan Boucher a gagné la médaille d'or au 1000 mètre et au 1500 mètre en patinage de vitesse aux Jeux de Sarajevo, en Yougoslavie. Il a également obtenu la médaille de bronze au 500 mètre. Au 1500 mètres, Il a atteint la vitesse phénoménale de 45,6 Kilomètres à l'heure, ce qui demande une maîtrise parfaite de la technique et une forme physique exceptionnelle. Ces exploits placent Gaétan Boucher parmi les grands athlètes québécois.

Les loups ont été complètement exterminés sur la grande île de Terre-Neuve. On peut encore voir, à l'occasion, quelques meutes de loups dans le nord de l'Ontario, du Québec et des provinces de l'Ouest. Autrefois, on trouvait des loups partout au Canada tandis qu'aujourd'hui, ils ont presque disparu. Les Territoires du Nord-Ouest et le Yukon n'abritent

plus que quelques dizaines de meutes de loups. Dans le nord du Québec, on peut observer des loups blancs.

Chaque seconde, le soleil transforme des tonnes d'hydrogène en tonnes d'hélium. Cette réaction chimique crée des quantités importantes d'énergie. En une seconde, le soleil pourrait fournir toute l'énergie dont la terre a besoin pour seize milliers d'années. Le Soleil produit des milliards de kilowatts chaque année.

Le vautour est un rapace. On le trouve habituellement dans les pays tropicaux, il se nourrit entre autres de différents petits animaux qui peuvent endommager les récoltes des cultivateurs. Là où il y a des vautours, les récoltes sont habituellement plus abondantes. Le vautour est particulièrement utile dans ces pays parce qu'il mange également les animaux morts en décomposition. Ce faisant, il empêche les odeurs nauséabondes de se répandre. Il réduit aussi les chances que des maladies infectieuses se propagent. Le vautour est un charognard.

Les pandas sont toujours des attractions importantes dans les zoos. Dans les boutiques de souvenirs des zoos, les affiches de pandas ainsi que celles de singes et de gorilles sont parmi les plus vendues. Les histoires de pandas dans les journaux et à la télévision sont toujours appréciées des adultes comme des enfants. Les enfants adorent ces animaux. Les animaux en peluche représentant des pandas sont généralement très populaires.

Le loup est très peureux :il fuit à la première occasion. Mais comme le chien, il balance la queue n pour manifester sa joie. Dans les bois, on peut facilement prendre le loup pour un chien. Par contre il ne jappe pas, mais il grogne comme n'importe quel chien. Le loup aussi urine pour marquer son territoire.

Le jeu

Les jeux sont innombrables, de multiples espèces et ils appellent les mêmes idées d'aisance, de risque ou d'habileté. Le jeu entraîne inmanquablement une atmosphère de délasserment ou de divertissement. Il repose et amuse. Il évoque une activité sans contrainte, mais aussi sans conséquence pour la vie réelle, il s'oppose au travail. En effet le jeu ne produit rien, il est essentiellement stérile.

Mais allons plus loin, on s'apercevra alors que le jeu est nécessaire à l'équilibre de l'homme. D'abord, il repose sur le besoin de vaincre un obstacle, mais un obstacle inventé, presque fictif, fait à la mesure du joueur et accepté par lui. Ensuite, il permet à l'homme de satisfaire à la fois le désir de détente et ce besoin qu'il éprouve d'utiliser gratuitement pour lui, le savoir, l'application, l'adresse, l'intelligence dont il dispose, la maîtrise de soi et la capacité de résister à la souffrance ou à la fatigue. Enfin, de par sa portée et sa fécondité culturelle, le jeu apparaît comme un élément fondamental de l'équilibre de l'homme, lui permettant de s'évader des contraintes de la réalité.

R. Caillois, *Les jeux et les hommes*, éd. Gallimard, 1967.

Post-test

Niveau: 1^{ère} A.S

Projet II : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente

Séquence 02 : S'impliquer dans son discours

Objet d'étude : Le discours argumentatif

Intention communicative : Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue.

Texte :

Lettre ouverte à Monsieur le Wali de M'sila

Monsieur le Wali;

Nous **vous** écrivons cette lettre pour attirer votre attention sur la situation de notre lycée : il y a une bibliothèque, des labos, une cantine...etc. Mais la salle de soin est inexistante. Pourquoi cela?

Nous sommes convaincus que les élèves ont besoin d'une infirmerie, voire d'un psychologue.

D'abord, la salle de soin est indispensable, non seulement pour les élèves, mais aussi pour tout le personnel de l'établissement en cas d'urgence. Ça **leur** permet, en outre, d'un contrôle médical continu de leur santé, ce qui peut les aider à éviter plusieurs maladies: mieux vaut prévenir que guérir. Enfin, les apprenants sont des adolescents, et à cet âge-là, **ils** sont confrontés à de différents problèmes, ce qui pourrait nuire à leurs résultats scolaires, alors, la présence d'un psychologue est devenue une nécessité au sein de notre lycée afin d'avoir une assistance sanitaire permanente.

Monsieur le Wali, il existe, à l'intérieur de l'établissement, plusieurs locaux inoccupés, vous pourriez nous **en** assigner un pour disposer d'une salle de soin dans le but de mettre fin à ce problème dont nous souffrons depuis longtemps.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez agréer, Monsieur le Wali, l'expression de nos salutations distinguées

Les signataires

Les élèves du lycée Abdel-Kader Ben Raàd. Bousaàda-

Liberté. Le 11.11.2013.

Questions :

I-Compréhension :

1. Lisez le premier paragraphe, que vous suggère comme information sur la suite du texte ?
2. Complétez la grille suivante :

Qui parle ?	A qui s'adresse-t-il ?	Quand ?	Par quel moyen ?

3- Relevez du texte (04) mots ou expressions du champ lexical de "**Santé**".

4- De quel problème souffrent les élèves du lycée Abdel-Kader Ben Raàd?

5- A qui ou à quoi renvoient les mots soulignés dans le texte (**vous, nous, leur, ils, en**)? (02pts)

Vous=.....,Nous=..... □

Leur....., = en

ils=.....

6-Les élèves ont avancé des arguments pour convaincre le Wali de leur thèse.

- Relevez la thèse défendue.
- Citez (02) arguments qui la défendent.
- La thèse défendue :

.....

- Les (02) arguments :

a-

b-.....

7- Quelle est la solution proposée par les élèves pour régler leur problème ?

8- Dans cette lettre, les élèves veulent:

- a. Contacter monsieur le Wali pour demander le renouvellement de leur infirmerie.
- b. Informer monsieur le Wali de leurs résultats scolaires au niveau de leur lycée.
- c. Sensibiliser monsieur le Wali de leur problème et le convaincre pour accorder l'ouverture d'une infirmerie au sein de leur lycée.

Exercice : identifiez le type de relation et mettez le connecteur qui convient

- 1_ La compagnie a annulé le vol, les conditions météo n'étaient pas bonnes.
- 2_ Nous avons décidé de partir, nous n'avions plus d'espoir d'aller au cinéma.
- 3_ Il tenta plusieurs fois de franchir la barre des six mètres mais n'y parvint pas.
- 4_ Le lièvre est un animal très rapide à la course ; la tortue est très lente.

Types de lectures	Intentions de lecture
<p>Survол</p> <p>Lecture très rapide : on survole le texte à la recherche d'un mot, d'un type de mot, d'un mot commençant par telle lettre...</p>	<p>Trouver une information précise clairement mentionnée. etc.</p>
<p>Rapide</p> <p>Lecture dans laquelle quelques mots de plusieurs phrases sont lus : on cherche un type d'information, l'endroit dans le texte où on parle de tel sujet...</p>	<p>Déterminer si un sujet précis est traité dans un texte. Trouver une information précise clairement mentionnée. Trouver une information implicite. Prédire la suite du contenu du texte. etc.</p>
<p>Modérée</p> <p>Lecture dans laquelle tous les mots de chaque phrase sont lus à un rythme normal.</p>	<p>Se distraire. Prédire la suite du contenu du texte. Trouver une information précise clairement mentionnée. Trouver une information implicite. etc.</p>
<p>Lente</p> <p>Lecture dans laquelle tous les mots de chaque phrase sont lus lentement et avec attention.</p>	<p>Retenir des informations (mémoriser). Résoudre un problème. Étudier le contenu d'un texte. Critiquer ou prendre position sur le contenu d'un texte. Trouver une information implicite. Effectuer une séquence d'actions. etc.</p>

Résumé

Notre travail de recherche s'est émergé après nombreuse observations auprès des élèves de la 1^{ère} année secondaire. Nous avons constaté que ces élèves éprouvent des difficultés à construire le sens du texte lu, tandis qu'ils ont passé plusieurs années d'apprentissage de la langue française. Il semble que l'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle secondaire n'atteint pas les objectifs fixés par le programme de l'éducation nationale ce qui est déclaré par de nombreux enseignants, tant qu'ils dispensent leurs cours de compréhension écrite en suivant une méthode inadaptée aux exigences de leurs élèves.

De ces faits et pour répondre à nos interrogations qui tournent autour du comment de l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture, nous avons réalisé une expérimentation avec des élèves de la 1^{ère} année secondaire, dans l'objectif de découvrir l'apport de l'enseignement explicite des habiletés de compréhension en lecture comme méthode visant l'amélioration et le développement de compétence en compréhension écrite chez les élèves. Les résultats obtenus ont montré l'efficacité de cet enseignement explicite.

Mots clés : lecture-compréhension, enseignement explicite, habiletés.

ملخص

لقد نشأ بحثنا بعد ملاحظات عدة بالقرب من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي. لقد لاحظنا ان هؤلاء التلاميذ يواجهون صعوبة في بناء معنى لنص المقروء, بالرغم من انهم اجتازو عدة سنوات في تعلم اللغة الفرنسية. من الظاهر ان تعليم و تعلم القراءة في الطور الثانوي لم تصل الى الاهداف المسطرة من قبل برنامج وزارة التربية وهذا مصرح من قبل عدة استاذات, بما انهم لايزالو يقدمون دروس القراءة بطريقة غير مكيفة مع احتياجات اللغوية والطراقية لتلاميذهم.

من هذه الحقائق و للاجابة على تساؤلاتنا المتعلقة بكيفية تعليم وتعلم القراءة, لقد انجزنا تجربة مع تلاميذ السنة الأولى ثانوي, علوم وتكنولوجيا, بهدف اكتشاف اسهام التعليم البارز في لمهارات القراءة كطريقة هدفها تحسين وتطوير قدرة الفهم لدى التلاميذ. النتائج المتوصل اليها اظهرت فعالية التعليم البارز.

كلمات المفتاح: القراءة, التعليم البارز, مهارات القراءة

Abstract

Our research emerged after many observations with students in the first year of high school. We found that these students find difficult to construct the meaning of the reading text, while they spent several years learning the French language. It seems that the teaching-learning of reading in the secondary cycle does not reach the objectives set by the national education program which is declared by many teachers, as long as they offer their reading comprehension courses by following a method unsuited to the demands of their students.

From these facts and to answer our interrogations which revolves around the how of the teaching-learning of reading comprehension, we realized an experimentation with pupils of the 1st year secondary, with the aim of discovering the contribution of explicit instruction in reading comprehension skills as a method of improving and developing reading comprehension skills of students. The results obtained showed the effectiveness of this explicit teaching.

Key words: reading comprehension, explicit teaching, reading comprehension skills.