

**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCR
ATIQUE ET POPULAIRE**
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANÇAISE

N° : 4096131



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGÈRES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE

SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DES LANGUES
ÉTRANGÈRES

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique
Par : GUERSAS Nassima

Intitulé :

Enseignement explicite de l'inférence face aux
questions de compréhension de l'écrit

Cas des apprenants de 3^oAS Langues Étrangères
Lycée AOUIDJI Omar – Ouled Addi Guebala – M'sila

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Grade	Qualité	Établissement
K. SLITANE	Pr	Président	Université de M'sila
N. CHIKHI	MCA	Rapporteur	Université de M'sila
F. AMROUCHE	Pr	Examineur	Université de M'sila

Année universitaire : 2023/2024

REMERCEMENTS

En premier lieu, je remercie Allah qui m'a donné la chance et le courage de terminer ce travail.

Je remercie infiniment Mme Nadjet Chikhi ma directrice de recherche, pour ses conseils, ses orientations et sa patience tout au long de l'année.

Je remercie tous mes enseignants à l'université Mohamed Boudiaf de M'sila.

Je n'oublie pas de remercier mes élèves de 3^{ème} année secondaire langues étrangères qui font partie du travail.

DÉDICACES

Aux âmes de mes parents

A ma fille Razane

A toute ma famille

Et à tous ceux qui aiment la recherche scientifique

Je dédie ce travail

Nassima

TABLE DES MATIÈRES	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE	6
PREMIÈRE PARTIE CONCEPTUELLE	
CHAPITRE I : Les stratégies de lecture/compréhension	10
I.1. Introduction partielle	11
I.2. La lecture/compréhension	11
I.2.1. La lecture et la compréhension	11
I.2.1.1. Définition(S)	11
I.2.1.2. Didactique(S)	13
I.2.1.3. Les difficultés de lecture/compréhension	16
I.2.2. Les questions de compréhension de l'écrit	17
I.2.2.1. Définition de « Question de compréhension de l'écrit »	17
I.2.2.2. Types et genres de questions	17
I.2.2.3. Classifications des questions de compréhension de l'écrit	18
I.3. Les stratégies de lecture/compréhension	21
I.3.1. Processus de lecture et de compréhension	21
I.3.1.1. Types de lecture	22
I.3.1.2. Processus de lecture	22
I.3.1.3. Processus de compréhension	23
I.3.2. Stratégies de lecture/compréhension	23
I.3.2.1. Taxonomie de Rubin (1989)	23
I.3.2.2. Taxonomie de Moirand (1990)	24
I.3.2.3. Inventaire des stratégies de compréhension en lecture	25
I.4. Conclusion partielle	26
CHAPITRE II : L'enseignement explicite des stratégies de lecture/compréhension ..	27
II.1. Introduction partielle	28
II.2. L'enseignement explicite	28
II.2.1. Définition(s)	28
II.2.2. Enseignement stratégique VS enseignement explicite	29
II.2.3. Modèle de l'enseignement explicite	30
II.3. L'enseignement explicite des stratégies de lecture/compréhension	30
II.3.1. Modèle général de Giasson (1990)	31
II.3.2. Modèle de Godbout, Turcotte et Giguère (2016)	33
II.3.3. Pratiques pédagogiques	33
II.4. Conclusion partielle	34

DEUXIÈME PARTIE EXPÉRIMENTALE

CHAPITRE III : Contexte de la recherche	36
III.1. Introduction partielle	37
III.2. Public-cible et expérimental	37
III.2.1. Profil social du public-cible et expérimental	38
III.2.2. Compétence de compréhension de l'écrit du public de la recherche	38
III.2.3. Compétence d'inférence en lecture du public-expérimental	41
III.2.4. Difficultés du public-expérimental de la stratégie d'inférence en lecture ..	
III.3. Techniques de recherche	44
III.3.1. Analyse de contenu des questions de compréhension de l'écrit du programme de 3 ^o AS	44
III.3.2. Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire : analyses et interprétations	48
III.3.3. Questionnaire destiné aux apprenants : analyses et interprétations	54
III.3.4. Expérimentation	59
III.4. Conclusion partielle	59
CHAPITRE IV : Expérimentation d'enseignement explicite de « l'inférence »	60
IV.1. Introduction partielle	61
IV.2. Scénario pédagogique	61
IV.2.1. Sensibilisation à la stratégie d'inférence en lecture	61
IV.2.2. Modelage et explication de la stratégie d'inférence	62
IV.2.3. Pratique guidée de la stratégie d'inférence en lecture	62
IV.2.4. Pratique autonome de la stratégie d'inférence en lecture	63
IV.3. Analyse et interprétation des données de l'expérimentation	63
IV.3.1. Analyse des interactions des apprenants pendant la pratique guidée	63
IV.3.2. Analyse du questionnaire post-expérimentation à propos de la compétence d'inférence	64
IV.3.3. Comparaison de la compétence d'inférence en lecture pré/post-expérimentation	65
IV.3.4. Comparaison entre les items des deux questionnaires pré/post-expérimentation	67
IV.4. Conclusion partielle	69
CONCLUSION GÉNÉRALE	70
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	73
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	74
ANNEXES	77

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique et leur insertion dans la vie sociale et professionnelle. L'enseignement des langues étrangères y compris celui de la langue française poursuit le même objectif à travers l'installation des quatre compétences à l'oral et à l'écrit. La compétence de compréhension en lecture représente une compétence nécessaire pour comprendre divers types de textes et accéder par conséquent aux différentes connaissances et informations.

Notre recherche qui s'inscrit dans la didactique de l'écrit, est centrée essentiellement sur l'enseignement de la compréhension de l'écrit. Comme le précise Giasson (1990), la réussite scolaire dépend en grande partie de la capacité à lire et à comprendre divers types de textes dans des contextes variés car « *pour que l'enseignement de la compréhension de textes à l'école devienne plus satisfaisant, il faut identifier les différents facteurs en cause et mettre au point des stratégies d'intervention variées* » (Giasson, 1990 : 2).

Au cours des dernières années, différentes pratiques pédagogiques de différentes approches ont été réalisées afin de faciliter la maîtrise de la compétence de la compréhension à lire. Parmi ces modèles citant l'enseignement explicite qui, de par son modèle pédagogique, a prouvé son efficacité à aider les élèves à développer des stratégies indispensables à la compréhension des textes. L'enseignement des stratégies de compréhension en lecture en aide à améliorer les habiletés de compréhension du lecteur. Il « *se caractérise par un souci de rendre transparent les processus cognitifs inclus dans la tâche de la lecture et par l'accent mis sur le développement de l'autonomie du lecteur* » (Giasson, 1990 : 25).

Notre recherche s'articule autour de l'enseignement explicite de l'inférence comme une stratégie de compréhension en lecture qui peut se constituer comme une solution aux réponses aléatoires des apprenants de 3AS langues étrangères aux questions de compréhension de l'écrit.

Dans notre pratique enseignante au secondaire, nous avons observé que plusieurs apprenants répondent correctement aux questions proposées en compréhension de l'écrit, mais cela ne reflète pas leur compréhension du texte. De ce constat, notre problématique se formule comme suit : les réponses correctes des apprenants de 3^oAS aux questions de compréhension de l'écrit reflèteraient-elles une compétence de compréhension de l'écrit ?

De cette problématique nous pouvons poser les questions suivantes :

- Le type de questions contenues dans le manuel scolaire influe-t-il sur la compétence de compréhension des apprenants de 3^oAS ?
- Les enseignants travaillent-ils sur l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit dans leurs classes ?
- Les apprenants, maîtrisent-ils les stratégies de compréhension de l'écrit afin de comprendre le texte ?
- Un enseignement explicite de la stratégie de l'inférence, pourrait-il améliorer la compétence de la compréhension des apprenants ?

Dans l'objectif de répondre à notre problématique, nous avons énoncé les hypothèses suivantes :

- Les questions de compréhension proposées par le manuel scolaire ne seraient que des questions de repérage.
- Les enseignants n'adopteraient pas l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture afin de conduire l'apprenant à la compréhension du texte.
- Les apprenants ne maîtriseraient pas les stratégies de compréhension écrite même s'ils arrivent à avoir de bonnes notes parce qu'ils ne feraient qu'un travail de repérage de réponses aux questions du texte.
- Un enseignement explicite de la stratégie de compréhension de l'écrit " l'inférence" pourrait développer la compétence de la compréhension écrite des apprenants.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons effectué une analyse des questions contenues dans le manuel scolaire, un questionnaire destiné aux enseignants du secondaire, un autre destiné aux apprenants et une expérimentation d'un enseignement explicite de la stratégie d'inférence avec les apprenants de troisième année secondaire.

Notre travail est devisé en deux parties : une partie conceptuelle et une partie empirique. Chaque partie est composée de deux chapitres. Dans la première partie, nous allons aborder et définir les mots clés de notre recherche. Pour la deuxième partie qui est consacrée à la pratique et aux analyses des données : dans le premier chapitre nous allons décrire le public-expérimental et les scénarios pédagogiques ; le deuxième est réservé aux recueils et analyses des données. Pour finir par une conclusion générale qui présentera les résultats de recherche.

PREMIÈRE PARTIE CONCEPTUELLE

CHAPITRE I

Les stratégies de lecture/compréhension

I.1. Introduction partielle

La lecture se présente aujourd'hui, comme une compétence indispensable pour la réussite scolaire, que ce soit au primaire, au moyen ou au secondaire. Elle constitue encore un moyen privilégié pour accéder aux connaissances. La lecture se révèle la plus grande des difficultés pour des apprenants ayant des problèmes d'apprentissage. Dans ce chapitre, nous essayerons de définir les deux concepts de lecture et de compréhension, les modèles d'enseignement de chaque acte et les stratégies nécessaires pour avoir une compétence de compréhension en lecture.

I.2. La lecture/compréhension

Pour parler de lecture/compréhension, nous devons d'abord définir ces deux concepts, présenter leurs didactiques et les difficultés que peut rencontrer l'apprenant lors de son apprentissage.

1.2.1 La lecture et la compréhension

Aborder les définitions de la lecture et de la compréhension c'est se documenter à propos de ces deux concepts au niveau des dictionnaires, des encyclopédies, des ouvrages phares et des articles scientifiques. Ainsi, nous présentons dans ce point les résultats de notre recherche documentaire quant à ces deux notions.

1.2.1.1. Définition(S)

La lecture qui se définit selon le dictionnaire LE ROBERT sur Internet comme : « *une action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit). Action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)* ». Le dictionnaire de l'Académie française 9^{ème} édition a aussi défini la lecture comme : « *Action de déchiffrer un texte, d'en identifier les caractères et les mots pour en comprendre le sens. Action de lire, de prendre connaissance d'un écrit pour s'instruire, se divertir, s'informer, etc.* ».

Dans son ouvrage « Sociologie de la lecture », Claude Poissenot l'a défini ainsi : « *la lecture peut être entendue comme toute activité de déchiffrement de texte qu'il s'agisse de la capacité à l'oraliser ou à en tirer du sens* ». (2019 : 15-66). Pour Giasson (1995), la lecture est perçue comme un processus de langage, un processus actif est interactif de communication. C'est une activité de nature cognitive qui permet de décoder et de comprendre le sens d'un texte. Braibant (1994 : 175) propose la définition suivante :

« La lecture est une habileté mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais une résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu des habiletés spécifiques au domaine particulier

du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle et les connaissances générales) ».

Clay (1972 : 8) quant à lui : « *La lecture est un processus grâce auquel l'enfant parvient à la longue à extraire une suite d'indices de textes imprimés et à les mettre en relation de telle sorte qu'il saisisse le message précis du texte, l'enfant continue à progresser dans cette technique tout a long de son éducation tout entière, en interprétant des états d'une complexité toujours croissante* ». (Cité par Jacques Fijalkow, 1996 : 34).

À partir de ces définitions, la lecture est présentée comme une action de décodage ou de déchiffrement d'un écrit et un processus actif et interactif de communication.

Par ailleurs, *La compréhension en lecture* selon le dictionnaire Larousse internet (2000), « *est le fait d'élaboration des significations que le texte peut comporter (le plus possible de significations) par le biais de relations syntaxiques, sémantiques. Son objectif est de la construction de du sens selon l'esprit de lecteur (significations individuelles - interprétations personnelles)* ».

Gombert et Fayol (1995) la définissent comme étant : « *la construction des significations possibles d'un texte, grâce au lecteur qui interprète et effectue un calcul syntaxique (construction des phrases) et sémantique (sens des mots), à l'intérieur des phrases et entre les phrases* » (Cité par Florian Daval, 2023). M. Fayol (2004), dans un rapport des Journées de l'Observatoire National de la Lecture en qualifie la compréhension par « *la construction d'une représentation mentale intégrée des informations présentées successivement dans le texte* ». Hurley (2001 : 29) cite Fayol (1992) et Gernsbacher (1985) pour préciser que : « *Comprendre un texte c'est construire progressivement une représentation unifiée de ce à quoi le texte fait référence - Le modèle de situation, le modèle mental ou la représentation référentielle - à partir d'une suite linéaire de signes linguistiques* ». Quant à Cuq et Gruca (2002 : 18), « *l'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois [...] du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel* ».

De ce fait, nous pouvons dire que la compréhension est le fait d'élaboration des significations que le texte peut comporter (le plus possible de significations) dont son objectif est de la construction du sens selon l'esprit du lecteur (significations individuelles -

interprétations personnelles) à partir la mise en œuvre de : paroles(texte) et le contexte effectif (jouent le rôle d'un stimulus) et les liens linguistiques sémantiques et pragmatiques.

I.2.1.2. Didactique(S)

Il est difficile de séparer la lecture de la compréhension mais il en didactique il existe des démarches axées sur la lecture sans pour autant ignorer la compréhension et d'autres axées sur la compréhension sans pour autant ignorer la lecture. Ainsi, nous allons à ce niveau entamer ce point d'abord par la didactique de la lecture pour terminer par la didactique de la compréhension.

Moire Catherine St-pierre, Véronique d'Alpé, Pascal Lefébure et Céline Giroux (2010) précisent que pour parler de la didactique de l'écrit, il s'agit d'abord de connaître ce à quoi fait appel la lecture. En effet, pour eux : « *Avant de parler de la didactique de l'écrit, il nécessaire d'identifier les composantes de la lecture dont elle fait appel à trois : le traitement visuel, l'identification de mots et la compréhension en lecture.*

- **Le traitement visuel en lecture** : fait référence aux processus perceptuels et attentionnelles participant à l'analyse des traits graphiques des lettres.

- **Identification de mots** : l'identification de mots fait référence à la capacité des lecteurs à reconnaître ou à identifier les mots écrits afin d'accéder à leur sens (l'assemblage : accès à la représentation phonologique des mots lettres/graphèmes L'adressage : la reconnaissance de mots à partir de traitement simultané de la séquence des lettres).

- **La compréhension en lecture** : la compréhension en lecture requiert l'identification des mots mais ne s'appuie pas sur celle-ci » (2010 : 30- 31-36).

Différents modèles pour enseigner la lecture sont proposés dans la littérature sur le sujet. Nous pouvons citer entre autres le modèle d'enseignement de la lecture de Moirand dans son ouvrage « situation d'écrits » (1979 : 11- 12) où elle propose un modèle dans lequel on distingue les composantes de base suivante :

- a) *Le lecteur : son statut son rôle, son histoire etc.*
- b) *Les relations lecteurs/scripteur : le type de relation et (ou) surtout les représentations que le lecteur se fait à propos de scripteur*
- c) *Les relations lecteurs/scripteur et document : le document produit un effet sur le lecteur effet pas toujours conforme à celui imaginé (et (ou) voulu) par le scripteur*
- d) *Les relations lecture / documents et extra linguistique : l'influence du type de référent les connaissances du lecteur, le lieu et le moment où il entreprend sa lecture.*

A partir ce modèle Sophine Moirand s'intéresse aux interactions sociales entre le scripteur et son lecteur c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte et qui influe sur son interprétation. De plus l'influence du type de référent (de (quoi) ou de (qui) l'on parle

dans le texte) et les connaissances antérieures du lecteur (linguistique référentielles, etc.). De ce fait, nous pouvons dire que ce modèle est le plus important et le plus significatif parce que 'il a pris en considération des variables socioculturelles et relationnelles.

D'autres modèles de l'enseignement de la lecture sont venus après, tels que les modèles interactifs. Cornaire (1999) précise à ce sujet que :

« Les chercheurs reconnaissent que les modèles du bas vers le haut sont trop limités et que les modèles du haut vers le bas sont essentiellement des modèles de lecteurs compétents. Par contre les modèles interactifs sembleraient mieux convenir à la description des mécanismes de lectures des apprenants en cours d'apprentissage d'une langue seconde, car le modèle interactif met l'accent sur certaines habiletés qu'il est important d'acquérir pour devenir un bon lecteur ». (Cornaire, 1999 : 31).

Cornaire ajoute que plusieurs modèles interactifs de lecture ont été proposés qui pour la plupart s'appuient sur les recherches menées en langue maternelle. Elle (Cornaire, 1999 : 33) a cité le modèle de Devine (1983), le modèle de Dubin et al (1986) et le modèle de Segalowitz (1986). Dans cette même source sont exposés ces modèles comme suit :

- ❖ Devine (1983) a adapté trois modèles de lecture pour l'anglais langue seconde. Qui se caractérisent par :
 - Le modèle « axé sur Les sons » : qui décrit le comportement d'un lecteur qui passe par le stade phonétique pour accéder au sens, se rangerait dans la catégorie des modèles du bas vers le haut (reconnaissance des lettres, syllabes et des mots pour accéder au sens).
 - Le modèle (axé sur les mots) : qui s'appuie sur le principe c'est que la signification du texte se construit à partir d'éléments lexicaux grammaticaux contenus dans le texte.
 - Le modèle (axé sur la signification) : qui met l'accent sur les hypothèses que fait le lecteur à partir des indices contextuels, appartiendrait au modèle du haut vers le bas.
- ❖ Dubin et al (1986) ont proposé un modèle en mettant l'accent sur la structure cognitive du sujet et l'élaboration d'hypothèse que fait le sujet à partir de ses connaissances et de l'information visuelle qu'il extrait du texte la lecture.
- ❖ Segalowitz (1986) a mis en point un modèle qui peut être utilisé aussi bien pour la langue maternelle que pour la langue seconde. Ce modèle porte sur la reconnaissance de mots et d'énoncés plutôt que sur la compréhension générale du texte.

Les modèles d'enseignement de la lecture présentés ci-dessus confirment qu'il est impossible de retrancher la lecture de la compréhension. Ainsi, à propos de la didactique de la compréhension, dans son ouvrage « la compréhension en lecture » (1990 : 6-7) Giasson présente un historique des modèles d'enseignement de la compréhension en citant Durkin (1978-1979) et Irwin (1986).

Durkin (1978-1979) a précisé les stratégies utilisées lors des périodes de l'enseignement de la compréhension, il les définit ainsi : « *l'enseignant fait ou dit quelques choses pour aider les élèves à comprendre ou à trouver la signification d'unités plus large que le simple mot. C'est à dire la signification d'expression de phrases de paragraphes ou de textes. Selon lui, les stratégies n'occupent qu'un (1%) du temps de la leçon et le reste du temps est à donner des directives et à évaluer les élèves par des questions sur le texte* » (Giasson, 1999 : 26).

Irwin (1986) abonde dans le sens de Durkin lorsque « *elle déplore que très souvent l'enseignement de la compréhension est limité aux questions et que le seul « feed -bak » donné à l'élève l'exactitude ou non de sa réponse* » (cité par Giasson, 1999 : 26). Elle ajoute que : « *l'enseignant doit dire aux élèves pourquoi une réponse n'est pas adéquate et comment on peut utiliser des stratégies pour arriver à des réponses meilleures* » (Irwin, 1986 ; cité par Giasson, 1999 : 27).

Nous constatons alors que l'enseignement de la compréhension ne doit pas être limité à ces deux modèles, il faut que l'apprenant soit actif en participant à la recherche du sens du texte et cela à travers les orientations de l'enseignant qui peut expliciter et manifester aux apprenties quelles stratégies employées par le lecteur et leur application dans un contexte car : « *l'enseignant est un modèle et guide dans l'activité intellectuelle de l'apprenant* » (Giasson, 1999 : 27).

Par ailleurs, Giasson (1999) présente une définition de la lecture et un modèle qui regroupent toutes les orientations d'enseignement de la compréhension déjà citées. Elle précise que : « *La lecture est un processus interactif fait maintenant l'unanimité chez les chercheurs. Il existe également un consensus à propos des grandes composantes du modèle de compréhension en lecture :*

- a) **La partie lecteur** : comprend les structures du sujet et les processus de lecture qu'il met en œuvre ; les structures font référence à ce que le lecteur est (ses connaissances, ses attitudes) alors que les processus font référence à ce qu'il fait durant la lecture (habiletés mises en œuvre).
- b) **Le texte** : concerne le matériel à lire et peut être considéré sous trois aspects principaux : l'intention de l'auteur la structure du texte et le contenu ; l'intention de l'auteur détermine en fait l'orientation des deux autres éléments.

- c) **Le contexte** : comprend les éléments qui ne font pas partie littéralement du texte et qui ne concernent pas directement les structures ou les processus de lecture) mais qui influent sur la compréhension du texte. On peut distinguer trois contextes : le contexte psychologique (intention de lecture, intérêt pour le texte...) le contexte social (les interventions de l'enseignant des pairs...) et le contexte physique (le temps disponible, le bruit...) ».

Après avoir présenté les didactiques de la lecture et de la compréhension respectivement, nous pouvons constater qu'il est impossible de considérer une des deux didactiques sans faire référence à l'autre et qu'il existe des modèles d'enseignement de la lecture et des modèles d'enseignement de la compréhension et les deux groupes de modèles mettent tour à tour l'accent tantôt sur la lecture et tantôt sur la compréhension. Cela laisse dire que les didactiques de la lecture et de la compréhension sont complémentaires et indissociables.

I.2.1.3. Les difficultés de lecture/compréhension

Etant donné que la lecture et la compréhension sont deux activités complémentaires et indissociables, il est évident que les difficultés soient liées aux deux. Ainsi, Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004) dans leur étude « Enseigner la compréhension, principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » présentent les difficultés de lecture/compréhension probables. Elle affirme que les difficultés de compréhension sont reliées avec les difficultés de lecture ou les apprenants rencontrent lors leurs activités de lecture. Elles sont limitées à quatre pôles que nous préférons présenter dans le tableau qui suit :

Types de difficultés de lecture/compréhension	Définitions
Des procédures de décodage insuffisamment automatisées	Le code graphique /phonique : sons complexes /graphies sont complexes : pour un apprenant l'identification de mots est une opération coûteuse et contraignante.
Traitements locaux, traitements globaux	Une fois les problèmes de décodage réglés, certains élèves ont encore du mal à comprendre, l'identifications des mots écrits ne suffit pas pour garantir une bonne compréhension du texte ; il faut que le lecteur soit capable de réaliser deux types de traitement : <ul style="list-style-type: none"> - Traitements locaux : qui lui permet de construire la signification des groupes de mots et des phrases qu'il décode. - Traitements globaux : qui l'amènent à construire une Représentation mentale de l'ensemble du texte
Un problème de contrôle de l'activité	Un faible apprenant utilise des stratégies de lecture mot à mot et traite chacune des phrases comme autant de phrases isolées ce qui l'empêche de pouvoir contrôler la cohérence de l'information tout au long du texte.
Des stratégies non disponibles ou mal utilisées	L'apprenant pensent qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre, il ne sait pas qu'il est nécessaire de construire des représentations au fur et à mesure de l'avancée dans le texte et qu'il doit consacrer une partie de leur attention à se rappeler les informations importantes et construire des relations entre -elles.

Tableau N°1 : Les difficultés de lecture/compréhension (Giasson, 2011)

Ces difficultés entravent la compréhension de l'écrit chez les faibles apprenants du secondaire comme du primaire. Nous essayerons de confirmer ou d'infirmer cela chez notre public-cible lors de notre partie empirique.

Il est arrivé à un résultat que : très peu de questions étaient destinées en réalité à l'enseignement de la compréhension, les questions d'évaluation par contre étaient très nombreuses. En (1981) Durkin (cité par Giasson, 1990 : 234) a précisé sa classification des questions et a proposé l'établissement d'une distinction entre les questions sur **le produit** et les questions sur **le processus**.

- 1- **Une question sur le produit** : demande à l'élève de répondre des éléments de connaissances, ces questions sont des questions **d'évaluation**.
- 2- **Les questions sur le processus** : amènent l'élève à réfléchir sur la façon dont il est arrivé à telle réponse alors elles portent sur le processus utilisé par l'élève pour répondre, donc ces questions sont des questions **d'enseignement**.

« En 1986, Irwin considère que la classification de Durkin peut compléter des classifications comme celle de Pearson et Johnson et celle de Raphael. Selon lui il est nécessaire d'utiliser les 2 types de questions (sur le produit et sur le processus) » (Giasson, 1990 : 234). Nous pouvons donc dire que les premières serviront à évaluer l'acquisition des connaissances, tandis que les autres serviront à enseigner une stratégie ou à évaluer la maîtrise de cette stratégie.

Quant au **questionnement réciproque** : « Ce thème est contemporain en lecture, Manzo (1969-1985) est l'un des premiers auteurs à avoir prôné le questionnement réciproque dont Fortier a expliqué cette technique présentée par Manzo (en 1983) et par Palanca et Brown (1985) (réactiver l'intérêt de ce type de questionnement) ». (Giasson, 1990 : 237). Ce questionnement propose que l'enseignant et les apprenants posent des questions à son tour. En effet, « L'enseignement réciproque base donc sur interactions entre l'enseignant et les apprenants dans le but est les ramener à la participation active à leur compréhension du texte » (Giasson, 1990 : 237). Dans ce type d'activité et après la lecture silencieuse l'enseignant mène un dialogue dont les objectifs sont partagés par tous les participants (chacun joue le rôle de l'enseignant). Ces objectifs communs qui guident le lecteur sont : faire prédictions, générer des questions, résumer et clarifier le texte.

I.2.2.3. Classifications des questions de compréhension de l'écrit

Plusieurs chercheurs ont essayé d'élaborer des classifications des questions et qui sont influencées par la taxonomie des niveaux cognitifs de Bloom. Giasson (1990 : 226) expose l'évolution des classifications des questions de compréhension de l'écrit.

A- Classifications de Smith et Barret (1974) : elle est la plus représentative de ce courant. Elle comprend les quatre catégories suivantes :

- 1- **Reconnaissance littérale ou rappel :** La question demande à l'élève de reconnaître des idées, informations, des situations ou des événements exprimés explicitement dans le texte.
- 2- **Inférence :** La question requiert de l'élève qu'il utilise une synthèse de sa compréhension littérale, de ses connaissances personnelles et de son imagination afin de formuler une hypothèse.
- 3- **Évaluation :** La question exige que l'élève porte un jugement sur le texte : ex : (distinguer le réel de l'imaginaire, distinguer le fait d'une opinion)
- 4- **Appréciation :** La question engage l'élève à réagir à la qualité du texte en s'appuyant sur ses connaissances des techniques littéraires qu'emploient les auteurs pour susciter des réactions affectives et intellectuelles chez les lecteurs.

« Cette classification est délaissée aujourd'hui, par les chercheurs du moins, au profit de la taxonomie de Pearson et Johnson en 1978 » (Giasson, 1990 : 226).

B- La classification de Pearson et Johnson (1978) présentée par Giasson (1990 : 227). Cette classification présente la particularité d'être orientée vers la relation existante entre les questions posées sur le texte et les réponses données par le lecteur (l'apprenant), de cette façon on pourra déterminer quel processus l'élève a utilisé pour répondre à la question. La taxonomie de Pearson et Johnson (1978) est connue sous le nom de classification R-Q-R (Relation Questions Réponse). Elle comprend 3 niveaux :

1- La relation est explicite et textuelle : Si la question et la réponse découlent toutes deux du texte et que la relation entre la question et la réponse est clairement indiquée par des indices dans le texte même.

Ex : **Texte :** Les flocons de neige qui tombent du ciel ressemblent à des étoiles blanches.

Q : à quoi ressemblent les flocons de neige qui tombent du ciel ?

R : Ils ressemblent à des étoiles blanches.

2- La relation est implicite est textuelle : Si la question et la réponse découlent encore toutes deux du texte mais il n'a pas dans le texte d'indices grammatical qui relie la question à la réponse. Cette catégorie exige l'utilisation d'au moins une inférence par le lecteur.

Ex : **Texte :** Dans la classe nous avons deux poissons rouges Pollux et Castor, ce matin il n'en reste plus qu'un, Pollux est mort.

Q : Castor est-il vivant ou mort ?

R : Castor est vivant.

3- La relation est implicite et fondée sur les schémas du lecteur : Si la question découle seule du texte et que le lecteur utilise ses propres connaissances pour répondre à la question.

Texte : Ralph s'installa dans une vieille berceuse, il se berça de plus en plus fort : il se trouva soudainement assis sur le plancher.

Question : Pourquoi Ralph se trouva-t-il assis sur le plancher ?

R : Parce qu'une berceuse renverse quand on se balance trop fort

Par ailleurs, il existe des applications pédagogiques des classifications des questions. Giansson (1990) cite les travaux de Raphael et La démarche de Pondexter et Prescott. Nous les présentons ci-dessous tels que Giansson (1990 : 230-233) la fait dans son ouvrage « la compréhension en lecture » :

➤ **Les travaux de Raphael (1986) :** il propose, à l'intention des élèves du primaire et du secondaire, une classification des relations entre les questions et les réponses inspirée de celle de Pearson et Johnson. Il veut à l'aide de cette stratégie, sensibiliser les élèves au fait que la réponse sur une question n'est pas toujours donnée explicitement dans une phrase du texte. Il ajoute qu'il y a deux catégories de réponses :

1- Les réponses qui se trouvent dans le texte : peuvent être divisées en deux sous-catégories.

- *Juste là* : la réponse se trouve dans une seule phrase du texte (au cours de la lecture)

- *Pense et cherche* : la réponse est dans le texte mais il faut la chercher dans plusieurs phrases (au cours de la lecture).

2- Les réponses qui proviennent de la tête de l'élève : peuvent être également divisées en deux sous-catégories :

- *Toi seulement* : utiliser tes propres connaissances (avant la lecture du texte)

- *Toi et l'auteur* : combiner ce que tu sais avec ce que l'auteur dit (après la lecture du texte)

➤ **La démarche de Pondexter et Prescott (1986) :** Ils proposent une démarche pour apprendre aux élèves à répondre aux différents types de questions. La stratégie a permis aux élèves de répondre correctement à plus de question de compréhension dans un texte : les auteurs proposent les étapes suivantes :

Étape 1 : Essaie de voir si la réponse est donnée directement dans le texte.

Étape 2 : Essaie de voir si la réponse est donnée indirectement dans le texte.

Étape 3 : Essaie de voir si la réponse peut venir de ta tête.

Dans ce que nous avons exposé plus haut, nous pouvons le résumer dans un tableau. En effet, le tableau qui suit est récapitulatif des classifications des questions de compréhension de l'écrit.

Les auteurs	Les classifications
Smith et Barret (1974)	<p>1- Reconnaissance littérale ou rappel : <i>informations explicite dans le texte</i> 2- Inférence : <i>faire des prédictions.</i> 3- Evaluation : <i>porter un jugement sur le texte.</i> 4- Appréciation: <i>interactions entre le lecteur et le texte.</i></p>
Pearson et Johnson en 1978	<p>1- La relation est explicite et textuelle : Si la question et la réponse découlent toutes deux du texte et que la relation entre la question et la réponse est clairement indiquée par des indices dans le texte même. Ex : Texte : Les flocons de neige qui tombent du ciel ressemblent à des étoiles blanches. Q : à quoi ressemblent les flocons de neige qui tombent du ciel ? R : Ils ressemblent à des étoiles blanches.</p> <p>2- La relation est implicite et textuelle : Si la question et la réponse découlent encore toutes deux du texte mais il n'a pas dans le texte d'indices grammatical qui relie la question à la réponse. Cette catégorie exige l'utilisation d'au moins une inférence par le lecteur. Ex : Texte : Dans la classe nous avons deux poissons rouges Pollux et Castor, ce matin il n'en reste plus qu'un, Pollux est mort Q : Castor est-il vivant ou mort ? R : Castor est vivant.</p> <p>3- La relation est implicite et fondée sur les schémas du lecteur : Si la question découle seule du texte et que le lecteur utilise ses propres connaissances pour répondre à la question. Texte : Ralph s'installa dans une vieille berceuse, il se berça de plus en plus fort : il se trouva soudainement assis sur le plancher. Question : Pourquoi Ralph se trouva-t-il assis sur le plancher ? R: Parce qu'une berceuse renverse quand on se balance trop fort</p>
Raphael	<p>1- Les réponses qui se trouvent dans le texte : peuvent être divisées en deux sous-catégories. - <i>Juste là</i> : la réponse se trouve dans une seule phrase du texte (au cours de la lecture) - <i>Pense et cherche</i> : la réponse est dans le texte mais il faut la chercher dans plusieurs phrases. (Au cours de la lecture).</p> <p>2- Les réponses qui proviennent de la tête de l'élève : peuvent être également divisées en deux sous-catégories : - <i>Toi seulement</i> : utiliser tes propres connaissances (avant la lecture du texte) - <i>Toi et l'auteur</i> : combiner ce que tu sais avec ce que l'auteur dit (après la lecture du texte)</p>
Pondexter et Prescott (1986)	<p>Étape 1 : Essaie de voir si la réponse est donnée directement dans le texte. Étape 2 : Essaie de voir si la réponse est donnée indirectement dans le texte. Étape 3 : Essaie de voir si la réponse peut venir de la tête de l'élève.</p>
Durkin(1981)	<p>1- Une question sur le produit : demande à l'élève de répondre des éléments de connaissances, ces questions sont des questions d'évaluation. 2- les question sur le processus : amènent l'élève à réfléchir sur la façon dont ils sont arrivés à telle réponse alors elles portent sur le processus utilisé par l'élève pour répondre, Donc ces questions sont des questions d'enseignement.</p>
Manzo (1969-1985)	<p>1- Faire des prédictions. 2- Poser des questions. 3- Résumer un texte. 4- Clarifier.</p>

Tableau N°2 : Les classifications des questions de compréhension des textes

I.3. Les stratégies de lecture/compréhension

Nous commençons par tout ce qui concerne la lecture pour passer à tout ce qui est en relation avec la compréhension, car le premier contact du lecteur est avec la graphie donc la première tâche est la lecture.

I.3.1. Processus de lecture et de compréhension

Avant d'entamer les processus de lecture et de compréhension, il est nécessaire d'identifier les types de lecture.

I.3.1.1. Types de lecture

Dans son mémoire « Image et enseignement des stratégies de la compréhension écrite en cours de FLE » (2019 / 2020 : 12) ZHANG Xin présente les types de lecture comme suit :

Types de lecture	Définitions	Types de lecture	Définitions
La lecture détaillée	Autrement dit la lecture studieuse, cette façon de lire demande la vigilance face aux données du texte.	La lecture balayage	S'assimilant au survol de l'écrit, cette manière consiste à relever l'essentiel d'un texte et n'explore pas les détails de texte. On appelle également ce type de lecture <i>la lecture d'élimination</i> puisqu'on lit un texte tout en enlevant un certain nombre d'informations.
La lecture sélective	C'est une lecture qui est étroitement liée à l'intention de communication du lecteur. Une lecture incomplète peut être déclenchée selon les besoins personnels. Elle signifie aussi un processus d'élimination : d'abord la recherche des informations et puis la lecture des résultats de la recherche.	La lecture oralisée	Elle consiste à lire à voix haute la totalité d'un texte ou un certain paragraphe important. Ce serait important pour corriger les troubles de prononciation ou souligner les éléments importants du texte.
La lecture-action	Cette lecture souligne ce que font les lecteurs à partir de ce qui est lu. Le texte fonctionne comme un moteur qui déclenche et guide les actes suivants d'un lecteur qui a besoin d'acquérir des informations utiles pour réaliser son travail.		

Tableau N°3 : Les types de lecture (Zhang, 2020 :12)

I.3.1.2. Processus de lecture

Si l'on veut faciliter l'apprentissage en lecture aux apprenants « *il est essentiel de segmenter la tâche de lecture en quelques étapes, qui pourrait former la séquence suivante : prélecture, lecture et après la lecture* » (Cornaire, 1991 : 74).

a- **La prélecture** : ou préparation à la lecture, est une indispensable pour faciliter l'entrée dans le texte et la formulation d'hypothèses. Cette étape est consacrée à préparer l'étudiant au texte qu'il va lire, en s'assurant qu'il possède des connaissances à la fois sur le sujet, sur la réalité socioculturelle du texte.

b- **La lecture** : Cette entrée dans le texte pourra être suivi d'une première lecture silencieuse au cours de laquelle on demandera par exemple de recueillir les idées principales, ou certaines données d'ordre général...

Il convient ensuite de faire relire le texte silencieusement et attentivement afin que l'étudiant puisse en recueillir toutes les informations pertinentes, les classer et les mettre en relation.

c- **Après la lecture** : Les informations étant extraites du texte, les étudiants vont alors s'en servir pour réaliser un projet ou atteindre les objectifs préalablement fixés. (Cornaire, 1991 :75-76-77)

I.3.1.3. Processus de compréhension

Selon Giasson (1990), il existe cinq processus de compréhension en lecture :

- 1- **Les microprocessus** : *Micro* veut dire « petit ». Donc les **microprocessus** permettent de comprendre et de sélectionner l'information importante contenue à l'intérieur d'une phrase (comme la sélection des mots les plus importants à l'intérieur de la phrase).
- 2- **Les processus d'intégration** : Ils permettent de faire des liens entre les phrases et de les comprendre (comme le fait de faire des inférences – donc de comprendre ce qui n'est pas explicitement écrit, de lire entre les lignes).
- 3- **Les macroprocessus** : Ils favorisent la compréhension globale du texte (comme le fait de sélectionner les idées les plus importantes d'un texte).
- 4- **Les processus d'élaboration** : Ils ont pour but d'aller plus loin que la compréhension globale en se distanciant du texte lu et en faisant des liens avec les connaissances antérieures du lecteur (comme de prédire la suite de ce qui sera lu).
- 5- **Les processus métacognitifs** : Ils permettent la gestion de la compréhension et l'ajustement des stratégies de lecture, au besoin (comme de relire une partie du texte pour mieux comprendre).

De ce fait, nous pouvons dire que pour que l'apprenant arrive à la bonne compréhension du texte, il doit employer et maîtriser des stratégies à travers les processus suivants : Les microprocessus- Les processus d'intégration- Les macroprocessus - Les processus d'élaboration- Les processus métacognitifs.

I.3.2. Stratégies de lecture/compréhension

Vu la complexité et les difficultés de compréhension de l'écrit, beaucoup de stratégies de compréhension en lecture sont proposées. La qualité de la compréhension en lecture résulte d'une part des aspects objectifs comme le texte ou le contexte de lecture, et d'autre part, de l'aspect subjectif, à savoir le lecteur lui-même qui dispose d'une certaine capacité cognitive. Nous citons quelques taxonomies que nous avons trouvées lors de notre recherche documentaire.

I.3.2.1. Taxonomie de Rubin (1989)

Afin de présenter la taxonomie des stratégies de compréhension de Rubin, nous nous référons à Chikhi (2018) qui souligne que : « s'inspirant solidement des travaux d'Anderson (1981, 1983), Rubin propose en 1989, une classification des stratégies d'apprentissage de langue étrangère qui reflète les étapes de « la construction du savoir » : *la phase cognitive, la phase associative et en dernier lieu la phase d'automatisation de la langue* » (N. Chikhi, 2018 : 104). Ainsi, le tableau ci-dessous expose ces stratégies :

LES PROCESSUS DE COMPRÉHENSION OU DE SAISIE DES DONNÉES	
Les stratégies de clarification et de vérification	(a) Solliciter la confirmation de sa compréhension de la grammaire ou de la phonologie d'une langue (b) Solliciter la validation de sa production orale (c) Solliciter des clarifications ou vérifier sa compréhension des règles de la communication (d) Chercher à comprendre le sens d'un mot, d'un concept ou d'un point de grammaire en utilisant des ouvrages de référence (e) Solliciter des répétitions, des paraphrases, des explications ou des exemples (f) Observer la bouche d'un enseignant ou d'un locuteur natif afin de modeler sa prononciation
Les stratégies de devinement ou d'inférence	(a) Utiliser sa L1 ou une autre langue connue afin d'inférer le sens (b) Utiliser ses connaissances antérieures du monde, de la culture ou du processus de communication afin d'inférer le sens ou le déroulement d'un acte de communication (c) Relier les informations nouvelles à des actions physiques (d) Utiliser les mots clés afin de faire des inférences quant au sens (e) Différencier les indices pertinents et non pertinents afin de déterminer le sens
Les stratégies de raisonnement déductif	(a) Inférer par analogie des règles de grammaire ou de formation des mots (b) Rechercher les règles et les exceptions (c) Résumer ou synthétiser sa compréhension du système de la langue (d) Utiliser ses connaissances antérieures afin de saisir le sens des énoncés
Les stratégies de ressourcement	(a) Recourir à des ouvrages de référence tels que des dictionnaires, des glossaires et des manuels
LES PROCESSUS D'ENTREPOSAGE OU DE MÉMORISATION	
Les stratégies de mémorisation	(a) Associer ou grouper des mots ou des expressions selon un principe (phonétique, sémantique, visuel, auditif, kinésique, olfactif ou sensoriel) (b) Utiliser des mots clés et des cartes sémantiques (c) Utiliser des moyens mécaniques afin d'emmagasiner l'information [flashcards, listes, définitions, copie de mots, etc.) (d) Centrer son attention sur un détail spécifique (e) Mettre en contexte les mots nouveaux (f) Utiliser des images (g) Pratiquer la langue en silence et différer la production
LES PROCESSUS DE RÉCUPÉRATION ET DE RÉUTILISATION	
Les stratégies de pratique	(a) Répéter (b) Réutiliser des mots ou des expressions dans des phrases (c) Appliquer consciemment des règles (d) Imiter (e) Répondre silencieusement aux questions posées à d'autres (f) S'exposer à la langue à l'extérieur de la classe (radio, télévision, films, revues, journaux) (g) Se parler à soi-même dans la langue cible (h) Faire des exercices de mécanisation ou de systématisation
Les stratégies d'autorégulation	(a) Définir le problème (b) Déterminer les solutions (c) S'auto-corriger
Les stratégies sociales indirectes	(a) Se joindre à un groupe et essayer de comprendre la L2 (b) Demander de l'aide à des amis (c) Rechercher des occasions de pratiquer la langue (entamer des conversations avec des locuteurs natifs ; assister à des événements socio-culturels) (d) Travailler avec des pairs afin d'obtenir des rétroactions ou de partager des informations

Tableau N°4 : La classification des stratégies de Rubin (Cyr, 1998 : 105-106 ; cité par Chikhi, 2018 : 105)

I.3.2.2. Taxonomie de Moirand (1990)

Cuq et Gruca (2002 :156) cite Sophie Moirand (1990) qui propose plusieurs stratégies. Sa démarche peut se décomposer en deux phases et se déroule généralement comme suit :

1- Perception de l'ensemble du texte pour repérer sa vision iconique et relever ses signes intrinsèques : titre, sous-titre, intertitre, élément de typographie (caractère gras, majuscules, italique, guillemets, etc.), photo, etc. ; cette phase d'observation permet au lecteur de se familiariser avec le texte et peut lui fournir des informations qui lui permettent de connaître à quel genre appartient le texte.

2- Lecture orienté vers certains éléments pertinents du texte qui vont initie la compréhension :

- repérage des mots-clés grâce à des questions-clés ou des consignes de lecture très précises ;
- perception du texte à travers son organisation pour en déceler son architecture : articulateurs logiques, rhétoriques, déictiques spatio-temporels, éléments anaphoriques, etc. ;
- attention portée sur les entrées et les fins de paragraphes ;
- recherche d'élément éventuel d'ordre énonciatif (qui écrit ? Pour qui ?) et des marques du discours qui rapportent la parole d'autrui (discours direct, relation de parole).

Nous constatons que la démarche présentée par Moirand met l'accent sur les stratégies qui peuvent conduire à une compréhension globale du texte.

I.3.2.3. Inventaire des stratégies de compréhension en lecture

Avec les différents niveaux de compréhension en lecture, l'élève doit faire appel à différentes stratégies qui lui permettront de comprendre sa lecture, d'en retirer l'information nécessaire ou de réagir au texte. L'élève peut utiliser ces différentes stratégies à différents moments du processus de lecture. De plus, l'élève doit prendre conscience des stratégies qu'il utilise, comment se fait cette utilisation et faire un retour sur son processus de lecture. Les stratégies qui permettent un retour sur le processus d'apprentissage sont des stratégies métacognitives.

Le ministère de l'éducation de la Saskatchewan a publié en 1999 un inventaire des stratégies d'apprentissage des langues étrangères réalisé par les écoles fransaskoises. Nous présentons ci-dessous le schéma des catégories de stratégies en lecture duquel s'inspire cet inventaire avant d'exposer le tableau qui résume ce dernier.

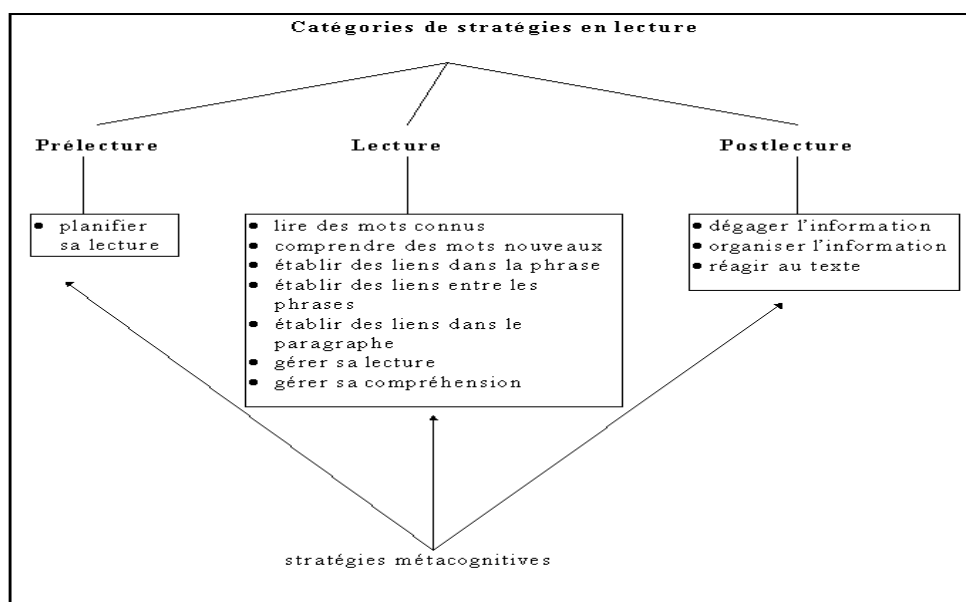


Figure N°1 : Schéma des catégories de stratégies en lecture

Le tableau suivant représente les stratégies de compréhension en lecture selon ce qui est contenu dans le modèle des écoles fransaskoises. En effet, il présente les stratégies de lecture selon le processus de lecture :

Étapes de lecture		Stratégies	
La prélecture	Stratégies pour planifier sa lecture		<ul style="list-style-type: none"> - Activer ses connaissances antérieures - Faire des prédictions - Préciser son intention de lecture - Prendre conscience du contexte et de la tâche à accomplir - Faire le survol du texte
	Pendant la lecture	Au niveau de la phrase	Stratégies pour lire des mots dont le sens est familier à l'oral
Stratégies pour comprendre le sens des expressions et des mots peu courants			<ul style="list-style-type: none"> - Analyser les indices graphophonétiques - Interpréter les préfixes et les suffixes - Analyser les indices syntaxiques - Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau - Consulter un dictionnaire.
Stratégies pour établir des liens dans la phrase			<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser la ponctuation - Se servir des indices grammaticaux - Interpréter le sens des marqueurs de relation - Déplacer un mot dans un groupe de mots - Séparer une longue phrase en unité de sens - Interpréter la référence: relations entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace
Entre les phrases		Stratégies pour établir des liens entre les phrases	<ul style="list-style-type: none"> - Interpréter le sens des marqueurs de relation explicites - Interpréter le sens les marqueurs de relation implicites - Faire des inférences - Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau - Dédire les liens qui existent entre deux phrases lorsque l'information est implicite - Interpréter la référence: relation entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace
		Stratégies pour établir des liens dans le paragraphe	<ul style="list-style-type: none"> - Dégager le sujet du paragraphe - Trouver l'idée principale explicite - Trouver l'idée principale implicite - Trouver les idées secondaires
Au niveau du texte		Stratégies de gestion de lecture	Stratégies de gestion de lecture
	Stratégies de compréhension du texte		<ul style="list-style-type: none"> - Dégager le sujet du texte - Trouver l'idée principale explicite - Trouver l'idée principale implicite - Trouver les idées secondaires - Dégager la structure narrative - Dégager la structure du texte courant. - Créer des liens entre les indices du texte et ses connaissances antérieures - Organiser les informations pertinentes en réseaux - Faire des inférences
La postlecture	Stratégies pour dégager l'information		<ul style="list-style-type: none"> - Faire ressortir les points importants du texte - Vérifier la pertinence de ses hypothèses - Établir des liens entre l'information lue et ses connaissances - Utiliser l'analogie
	Stratégies pour organiser les informations		<ul style="list-style-type: none"> - Résumer un texte - Organiser l'information dans un schéma conceptuel, une carte sémantique ou un graphique (Schémas de structures de textes, Schémas de récit, Utiliser la carte sémantique) - Schématiser un texte (Découvrir la structure d'un texte courant, Schématiser un texte littéraire) - Utiliser la schématisation à closure
	Stratégies pour réagir au texte		<ul style="list-style-type: none"> - Réagir aux textes littéraires - Porter un jugement sur les informations contenues dans un texte

Tableau N°5 : Inventaire des stratégies de compréhension des écoles fransaskoises (1999)

I.4. Conclusion partielle

L'acte de lire englobe deux grands constituants : la reconnaissance de mots (voie direct et indirect) et la compréhension (Combert et Fayol 1955) (Carignan 2007 p : 20). Le lecteur a donc accès à la signification du texte en décodant le sens des mots importants et de chacune de phrases tout en liant celles-ci entre elles, en allant plus loin que le sens strict du texte entre notamment en jeu ici les connaissances antérieures et les référents culturels de chaque lecteur (Just et Carpenter 1980) pour en arriver à la compréhension, le lecteur doit modéliser des processus et stratégies de compréhension et de lecture. Donc l'acte de lire et l'acte de compréhension sont indissociables.

CHAPITRE II :

L'enseignement explicite des stratégies de lecture/compréhension

II.1. Introduction partielle

L'enseignement explicite est un modèle pédagogique émergé des recherches principalement nord-américaines sur l'efficacité de l'enseignement. Plusieurs études ont confirmé son impact positif sur le rendement scolaire des élèves. Dans ce chapitre, nous essayerons de définir cette approche, les caractéristiques de ce modèle, l'enseignement stratégique et l'enseignement explicite : quelle différence, l'efficacité de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture et les pratiques réalisées avec ce modèle.

II.2. L'enseignement explicite

Afin de donner un aperçu bref sur l'enseignement explicite, nous allons commencer d'abord par présenter quelques définitions, ensuite nous nous pencherons sur la différence entre enseignement stratégique et enseignement explicite pour finir par la description d'un modèle général de l'enseignement explicite car c'est sur ce dernier que notre partie expérimentale reposera.

II.2.1. Définition(s)

L'enseignement explicite est défini par : *« la formation d'un stratège d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. Selon cette approche l'enseignant de manière intentionnelle cherche à soutenir l'apprentissage des élèves par une série d'actions au cours de trois grands moments : la préparation et la planification, l'enseignement proprement dit et le suivi et la consolidation »* (Gautier et al, 2013 : 41 ; cité par Barbara Johmans, 2018 -2019 : 30).

Pascal Bressoux (2022 : 3) le définit ainsi : *« un enseignement structuré, où l'activité de l'enseignant –essentielle – a pour but de favoriser par des explications claires, des démonstrations et une pratique guidée, un engagement actif des élèves et une meilleure compréhension de l'objet d'apprentissage »*.

Selon Gauthier, Bissonnette & Richard : *« La démarche de l'enseignement explicite consiste, pour l'enseignant, à rendre l'ensemble des dimensions de son enseignement explicites (les démarches, le curriculum, les étapes, les objectifs...), l'implicite pouvant être néfaste aux apprentissages »* (2013 ; Cité par Marie Bocquillon et Antoine Derobertmeasure, 2018).

De ce qui précède, nous constatons que dans cette approche l'enseignant joue un rôle primordial, qui consiste à amener l'apprenant à comprendre le processus de son apprentissage et y participe.

II.2.2. Enseignement stratégique VS enseignement explicite

Nous avons trouvé dans la recherche documentaire deux concepts proches à propos d'un même enseignement : stratégique et explicite. Nous pensons qu'il est nécessaire de connaître la différence entre les deux.

Pour Tardif (1992 : 298) : « *L'enseignement stratégique est également un équilibre délicat entre le type d'assistance dont l'élève a besoin pour traiter le contenu et développer des stratégies efficaces et économiques et l'acquisition graduelle de l'indépendance nécessaire au traitement autonome de l'information* ».

Quant à l'enseignement explicite, il est défini par Jean Roger Alphonse (2021 : 1) comme ainsi : « *L'enseignement explicite est issu des recherches effectuées sur les pratiques de l'enseignement efficace. Ce courant de recherche s'est donné pour objectif d'identifier les interventions pédagogiques les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage des élèves ayant un trouble d'apprentissage* ».

De ce fait, nous comprenons que le point commun et essentiel entre les deux est la concentration sur l'apprenant, dont ils s'intéressent aux connaissances antérieures de l'apprenant, en rendant l'apprenant actif et autonome dans son apprentissage.

Pour l'enseignement stratégique, Tardif (1992 : 303) donne une définition qui englobe le rôle de l'enseignant. En effet, pour lui : « *L'enseignant « stratégique » est, un penseur, un preneur de décision, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur* ». (Tardif, 1992 : 303). Voyer (2015) détermine les principes de base de l'enseignement stratégique : « *Il faut rendre explicite les fondements neurologiques, cognitifs, métacognitifs, affectifs et sociaux du processus d'apprentissage ; L'autonomie de l'élève doit être une priorité afin que ce dernier puisse prendre conscience des mécanismes mis en place lors de la construction de son savoir ; L'enseignement doit se faire en différentes phases* ». Alors que pour Bressoux (2022), « *l'enseignement explicite est fondé sur : Une conception active du rôle de l'enseignant ; Une réflexion sur le contenu à enseigner et son découpage (analyse de l'activité) ; Une manière de structurer les séances d'enseignement* » (Bressoux, 2022). Bissonnette et Richardet (2001), quant à eux précisent que : « *L'enseignement stratégique et explicite vise à s'assurer de la meilleure qualité de compréhension possible des apprentissages et à augmenter le niveau d'attention-concentration des élèves en vue de*

favoriser une meilleure compréhension. Cet enseignement se divise en trois étapes : le modelage, la pratique guidée ou dirigée et la pratique autonome ».

En conclusion, nous pouvons dire que l'enseignement explicite fait partie de l'enseignement stratégique. Le premier représente le côté pédagogique (concentration sur le travail de l'apprenant) tandis que le deuxième représente le côté didactique (concentration sur le travail de l'enseignant).

II.2.3. Modèle général de l'enseignement explicite

Gauthier, Bissonnette et richard (2013 : 297 ; cité par Bocquillon et Derobertmeasure, 2018) soulignent que : « *L'enseignement explicite comporte trois phrases : la préparation, l'interaction avec les élèves et la consolidation* » :

Phase 1 : La préparation dans laquelle l'enseignement mobilise plusieurs stratégies telles que préciser les objectifs d'apprentissage, identifier les idées maîtresses du curriculum, déterminer les connaissances préalables et nécessaires au nouvel apprentissage, planifier les dispositifs de soutien.

Phase 2 : Interaction avec les élèves où l'enseignant emploie une série des stratégies en suivant la démarche ci-après :

- * **Le modelage** : durant ce moment, l'enseignant séquentialise les apprentissages en petites unités vient de simple au complexe à l'aide des exemples et contre exemples.

- * **La pratique guidée** : durant laquelle l'enseignant s'avance étape par étape avec la pratique des élèves en petite groupes en : vérifiant la compréhension par des questions posées, formulant des feed-back et fournissant l'étayage jusqu'à l'arrivée à un taux élevé de succès.

- * **La pratique autonome** : au cours de laquelle, une pratique individuelle est effectuée sous le contrôle de l'enseignant pour assurer le transfert des compétences.

Phase 3 : La consolidation qui consiste à mémoriser à travers des révisions continues et organisées.

II.3. L'enseignement explicite des stratégies de lecture

Ce modèle d'enseignement de stratégies de la compréhension en lecture apparaît souvent sous le terme « d'Enseignement direct ».

« En fait, le terme enseignement direct a été utilisé dans différents contextes et avec différentes significations. Dans cette approche, on favorisait la « planification de l'enseignement » plutôt que le « rôle » de l'enseignant. Ce dernier ne faisait que de transmettre la leçon et avait peu de décisions à prendre ; le cœur du programme

résidait dans la façon dont la leçon était organisée avant de rencontrer les enfants » (Baumann, 1987, cité par Giasson, 1990 : 28).

Giasson (1990 : 28) cite Duffy et Roehler (1987) pour mentionner les caractéristiques de l'enseignement explicite des stratégies. Ce dernier se caractérise par :

*1- La priorité est passée de la « planification systématique » au « rôle » de l'enseignant : il doit être capable de reconnaître quand les élèves ont besoin de leur intervention, donc une des premières caractéristiques de ce modèle est **une meilleure définition et une revalorisation du rôle de l'enseignant.***

*2- Pour faciliter l'apprentissage de l'élève, l'enseignant ne découpe pas l'habileté à acquérir en sous-habilités, mais donne plutôt à l'élève, **un soutien maximum au point de départ.** Il permet donc à l'élève d'accomplir la tâche en entier dès cette étape.*

*3- la dernière caractéristique de l'enseignement explicite réside dans **l'importance accordée au développement de l'autonomie de l'apprenant** : rendre l'apprenant autonome veut dire l'appropriation des habiletés et des stratégies qu'il emploie selon la situation.*

II.3.1. Modèle général de l'enseignement explicite (Giasson : 1990)

Pour Giasson (1990 : 28) : « *L'enseignement explicite en lecture a pour objet les stratégies de compréhension. Ces dernières peuvent être très variées : il peut s'agir, par exemple, de trouver le sens des mots nouveaux à l'aide du contexte, de dégager les idées importantes d'un texte, de se bâtir une image mentale d'un personnage ou d'un événement...Bien que les descriptions de l'enseignement explicite proposées par différents auteurs présentent quelques variantes, certaines étapes sont communes à tous ces modèles* ».

Giasson (1990 : 29-30) ajoute que l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture comporte les étapes suivantes :

1- Définir la stratégie et préciser son utilité : La définition des stratégies aux élèves serait par un langage adéquat (approprié) aux élèves, en expliquant l'utilité et l'importance de cette stratégie. Donc la valorisation de stratégie peut contribuer au maintien de son utilisation par les élèves : Il existe plusieurs façons de valoriser les stratégies.

- En montrant (disant) aux élèves que l'utilisation de la stratégie peut contribuer à leur compréhension et les aider à mieux réussir en lecture.
- En soulignant le lien entre l'utilisation de la stratégie et l'amélioration de leur performance.

2- Rendre le processus transparent : L'enseignement des stratégies nécessite l'explicitation du processus utilisé (expliquer ce qui se passe dans la tête du lecteur).

3-Interroger avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie : Il s'agit d'amener les élèves à maîtriser la stratégie enseignée en donnant des indices, des rappels et en diminuant graduellement l'aide apportée.

4- Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie : A cette étape l'apprenant prend tout la responsabilité du choix et de l'application de la stratégie enseignée (être autonome).

5- Assurer l'application de la stratégie : Assurer veut dire inciter, dans le sens où l'enseignant doit inciter les apprenants à appliquer la stratégie enseignée dans leurs lectures personnelles, en insistant sur le moment utile de l'utilisation de cette stratégie pour comprendre le texte.

II.3.2. Modèle de Godbout, Turcotte et Giguère (2016)

Vu que notre mémoire s'intéresse à l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture, nous allons nous baser sur les travaux de l'équipe de recherche ADEL qui est composée de chercheuses et chercheurs s'intéressant aux enjeux liés à la littératie, plus spécifiquement aux difficultés rencontrées par tout apprenant, du préscolaire jusqu'au niveau post secondaire. Parmi ses travaux nous présentons dans ce qui suit le modèle de Godbout, Turcotte et Giguère (2016), un modèle de l'enseignement de la stratégie de l'inférence.

Nous allons d'abord préciser ce qu'est une inférence, ensuite ses types pour terminer par comment peut-on enseigner cette pratique.

Selon cette approche, faire une inférence, c'est : « *déduire ce qui n'est pas écrit clairement dans le texte en combinant des indices, des informations écrites et ses propres connaissances sur le sujet ; établir des liens de cause à effet qui ne sont pas explicites dans le texte* » (Godbout, Turcotte et Giguère, 2016 :1).

Selon ce modèle (Godbout, Turcotte et Giguère, 2016), les inférences sont classées en deux catégories : nécessaires ou optionnelles à la compréhension, comme ce qui est présenté dans le tableau suivant :

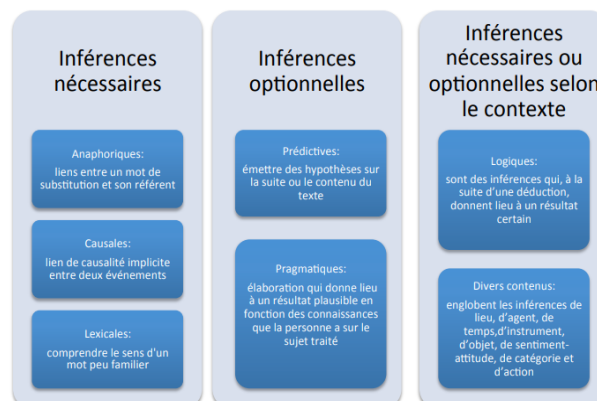


Figure N°2 : Les types d'inférence (Godbout, Turcotte, Giguère, 2016 : 2)

Godbout, Turcotte et Giguère (2016 : 3-4), précisent les étapes de l'enseignement explicite de l'inférence comme suit : les étapes de cet enseignement sont :

- **Présentation de la stratégie et son utilité** : L'enseignant annonce que la stratégie **faire des inférences** sera travaillée. Il demande aux élèves s'ils connaissent l'expression : savoir lire entre les lignes. La stratégie faire des inférences aide justement à comprendre des éléments d'un texte qui nécessitent de lire entre les lignes.
- **Présenter la stratégie et son utilité (suite)** : Lorsqu'un lecteur aborde un texte, les liens entre les idées ne sont pas toujours décrits mot à mot. Le lecteur doit donc se servir des indices du texte pour établir ces liens.
- **Modélisation** : Pour favoriser la compréhension des élèves de la stratégie **faire des inférences**, un premier exercice, dans lequel l'enseignant modélise ses procédures, est présenté. L'enseignant explique comment il fait pour formuler des inférences quand il lit.
- **Pratique guidée et pratique autonome** : Ensuite, nous vous suggérons d'amener les élèves à inférer dans un texte plus long, en pratique guidée. Ici, le texte peut être lu en grand groupe
- **Objectivation et réinvestissement** : À la fin de la séquence, il est primordial de faire un retour sur l'utilité de la stratégie et de mettre en lumière les informations à retenir ».

II.3.3. Pratiques pédagogiques

Afin de procéder à une expérimentation de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension, nous nous sommes intéressés aux pratiques pédagogiques effectuées dans ce sens. Nous citons deux pratiques trouvées lors de notre recherche documentaire.

La première pratique pédagogique a été trouvée dans un article publié par Erik Falardeau et Julie – Christine Gagné (2012) sous le titre : « *l'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche* ». Les chercheurs ont effectué une synthèse et une adaptation de certains des travaux anglophones concernant l'enseignement explicite, en illustrant par un exemple concret la théorie de l'enseignement explicite des stratégies de lecture, adapté à l'univers francophone. Ce travail consiste à fonder des activités d'enseignement sur des résultats de recherche et à appréhender l'enseignement explicite comme une démarche efficace et largement documentée en lecture, afin d'amener les élèves à s'auto-réguler dans leur utilisation des stratégies de lecture. L'intérêt de cette recherche est de clarifier les modalités d'enseignement explicite des stratégies de lecture et

construire à travers l'enseignement explicite un moyen pour montrer aux élèves comment utiliser ces stratégies de lecture.

La deuxième pratique a été publiée par Joanie Viau et Isabelle Carignan (2016) dans l'article intitulé « *Relation entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et le degré de compréhension d'élèves de 4e année du primaire* ». Les chercheurs s'interrogent sur la relation qui existe entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et le degré de compréhension en lecture d'élèves de 4^{ème} année du primaire pendant le temps de l'expérience qui dure 4mois (elle/il) compare les résultats de deux groupes d'élèves , les élèves du premier groupe ont reçu un enseignement explicite des stratégies de lecture et qui subissent plus tard à un questionnaire , après avoir lu un texte narratif et répondu à un questionnaire de compréhension. L'analyse des résultats permet de constater que l'enseignement explicite des stratégies de lecture influence positivement sur le degré de compréhension en lecture des élèves. Les élèves du groupe qui ont reçu un enseignement explicite des stratégies de lecture, ont mieux répondu aux questions qui leur demandaient de faire appel à plus d'un processus de compréhension en lecture. De plus, ils n'ont pas employé de repérage mot à mot contrairement à certains élèves des groupes témoin.

II.4. Conclusion partielle

L'enseignement explicite représente un outil efficace pour les apprentissages en classe à travers de nombreuses études mais il nécessite une formation initiale et continue des enseignants.

Vu l'utilité de cet enseignement à travers les pratiques réalisées, nous adopterons une stratégie de compréhension en lecture afin de l'enseigner explicitement aux apprenants dans le but de développer la compétence de la compréhension en lecture des élèves de 3[°]AS.

DEUXIÈME PARTIE EXPÉRIMENTALE

CHAPITRE III

Contexte de la recherche

III.1. Introduction partielle

La compréhension en lecture nécessite l'emploi et la maîtrise des stratégies, afin de comprendre le texte, pourtant beaucoup d'apprenants éprouvent des difficultés de compréhension. Afin de révéler ces problèmes et voir si l'amélioration du rendement des apprenants à travers l'enseignement explicite d'une stratégie de compréhension peuvent contribuer à la compréhension en lecture d'un apprenant, nous avons consacré ce chapitre pour présenter la méthodologie de recherche adoptée qui consiste à expliquer la méthode de la recherche adoptée, les techniques de recherche employées et de donner les résultats obtenus à travers l'analyse des données collectées. Nous avons effectué une analyse des questions de compréhension contenues dans le manuel scolaire de 3^oAS, un questionnaire destiné aux enseignants, un questionnaire destiné aux apprenants et une expérimentation réalisée avec des apprenants dans leur établissement.

Les données collectées sont relatives aux résultats des deux questionnaires destinés aux apprenants et aux enseignants, aux résultats d'un test de compétence de compréhension des apprenants que nous comparerons avec leurs notes de la langue française, et aux résultats obtenus de l'expérimentation.

Avant d'entamer cette recherche, il était nécessaire que nous ayons effectué une étude prospective dans le but de déterminer et préciser le thème de notre mémoire, la méthode et les techniques de recherche. Cette étude prospective consiste à faire un enregistrement d'une interrogation orale avec les apprenants d'une classe de 3 A.S.L.E à propos de leur compétence de compréhension de l'écrit et qui nous permet de voir la façon dont ils répondent aux questions de compréhension en lecture.

III.2. Public-cible et expérimental

Le choix du public avec lequel nous avons réalisé notre enquête et expérimentation est très important parce qu'il doit être un échantillon qui est tiré du terrain et au sein de la société. Ce public représente les apprenants de troisième année secondaire langues étrangères, il est aussi le même public destiné à l'expérimentation.

Le lycée où nous travaillons était aussi le lieu dans lequel nous avons effectué notre enquête et notre expérimentation : Le lycée « Oudji Omar », située dans la commune Ouled Addi Guebala, Daira Ouled Darradj, M'sila. Ce Lycée a ouvert ses portes pendant l'année scolaire 2011/2012.

III.2.1. Profil social du public-cible et expérimental

Ce public est les élèves de 3^{ème} année secondaire langues étrangères. Le groupe des apprenants comporte 16 apprenants (2 jeunes garçons et 14 filles), ce nombre est expliqué par le petit nombre des apprenants qui choisissent cette filière, et cela renvoie aux difficultés des apprenants en langues étrangères et n'oubliant pas le profil des apprenants qui permet de les orienter en classe des langues. Le tableau qui suit englobe les sexes des apprenants et leurs âges.

Élève	âge	Sexe	Élève	âge	Sexe
E1	17ans	Fille	E9	18ans	Fille
E2	18ans	Fille	E10	19ans	Fille
E3	18ans	Fille	E11	18ans	Fille
E4	19ans	Fille	E12	18ans	Fille
E5	17ans	garçon	E13	18ans	Fille
E6	18ans	garçon	E14	20ans	Fille
E7	20ans	Fille	E15	18ans	Fille
E8	18ans	Fille	E16	18ans	Fille
Moyenne d'âge	18.25 ans		Pourcentage sexe	Garçons : 0,32% Filles : 99,68%	

Tableau N°6 : Profil du public-cible et expérimental

Ce tableau représente le profil social du public cible et expérimental, à travers ce tableau nous remarquons que l'âge des apprenants est entre (17-20) dont la moyenne est 18,25 ans. Nous pouvons noter aussi que la plupart des apprenants sont des filles avec un pourcentage de 99,68% et les garçons ne représentent que 0,32%.

III.2.2. Compétence de compréhension de l'écrit du public de la recherche

L'objectif de collecter les données de la compétence de compréhension de l'écrit des élèves en langue française est de les comparer avec les résultats du test¹ CECRL de compréhension. Cette comparaison a pour but de vérifier si les niveaux des élèves qui ont le résultat d'une série de questions proposées par l'enseignant correspondraient-ils aux résultats du test du CECRL.

Pour identifier la compétence de compréhension en lecture chez les apprenants de 3^{ème} année secondaire langue étrangères (AS.L.E.), nous avons effectué un test de compréhension CECRL qui contient des questions correspondant aux niveaux des apprenants (les apprenants de 3 AS), le test est extrait du site de TCR. Le classement des apprenants est selon les niveaux suivants : A1- A2 - B1 – B2.

Les tableaux ci-dessous comprennent les notes des devoirs et des compositions et les notes obtenues au test de CECL. Comme les questions des devoirs ont ciblé la compétence de la

¹ Annexe 1 : Test de compréhension de l'écrit (CECRL_CIEP)

compréhension du texte seulement (le devoir est noté sur 20), nous avons converti les notes obtenues sur 12 pour pouvoir les comparer aux notes du teste CECRL qui est sur 12.

Les élèves	Les notes en français 1 ^{er} trimestre (3°AS_L) Exam-T1	Les notes en français 1 ^{er} trimestre (3°AS_L) Exam-T2	Les notes en français 2 ^{ème} trimestre (3°AS_L) Devoir-T1		Les notes en français 2 ^{ème} trimestre (3°AS_L) Devoir-T2		Moyennes
	Sur 12	Sur 12	Sur 20	Sur 12	Sur 20	Sur 12	
E1	7,5	8	9	5,4	10,5	6,3	6,8
E2	8,5	7,5	14,5	8,7	11,5	6,9	7,9
E3	7,5	4,5	12	7,2	10,5	6,3	6,375
E4	7,5	07	10	6	6	3,6	6,025
E5	3	1,5	4,5	2,7	8,5	5,1	3,075
E6	2	1	3,5	2,1	5	3	2,025
E7	3,5	7	8	4,8	7	4,2	4,875
E8	5,5	5	8,5	5,1	6,5	3,9	4,875
E9	6,5	8	10	6	10	6	6,625
E10	6,5	5	11	6,6	9,5	5,7	5,95
E11	4	3	9	5,4	8,5	5,1	4,735
E12	5	3	10,5	6,3	7	4,2	4,625
E13	4,5	7	9	5,4	8,5	5,1	5,5
E14	6	6,5	9,5	5,7	8	4,8	5,75
E15	7,5	8	12,5	7,5	12	7,2	7,55
E16	8	5	9,5	5,7	8	4,8	5,875

Tableau N°7 : les notes des épreuves dans la classe

Dans le tableau ci-dessous, il y a les résultats des notes des apprenants en langue française au Premier trimestre (examen et devoir) et au deuxième trimestre (examen et devoir) sans compter les notes du troisième trimestre parce que nous avons mené cette recherche avant terminé la collecte des données des examens et des devoirs du troisième trimestre.

Dans le tableau N°8 qui suit, nous représentons les données du tableau N°7 ci-dessous selon les niveaux CECRL pour présenter la compétence de compréhension de l'écrit selon l'évaluation de l'enseignant à travers les notes des examens et des devoirs.

Niveaux CECRL	A1	A2	B1	B2
	0-3,5 pts	4 – 6,5 pts	7 – 9,5 pts	10-12 pts
Moyennes des notes des exams SUR 12	02	12	02	00
Pourcentage	12,5%	75%	12,5%	00

Tableau N°8 : Compétence de compréhension de l'écrit selon l'évaluation de l'enseignant (devoirs et examens)

A partir des résultats obtenus, nous constatons que la plupart des apprenants ont eu le niveau A2 (75%) selon l'évaluation de l'enseignant à travers les notes des examens et des devoirs.

Après le test CECRL de compréhension de l'écrit, nous avons obtenu les résultats suivants qui représentent les notes du public-expérimental :

Les élèves	Notes	Les élèves	Notes
E1	5.5	E9	6
E2	4.5	E10	5.5
E3	5.5	E11	6
E4	8	E12	3
E5	6.5	E13	3.5
E6	3	E14	3.5
E7	4.5	E15	9.5
E8	3	E16	5

Tableau N°9 : Les notes obtenues au test de compréhension de l'écrit CECRL

Le classement des résultats du test de compréhension de l'écrit selon les niveaux CECRL est comme suit :

Niveaux CECRL	A1	A2	B1	B2
	1-3,5 PTS	4 – 6,5	7 – 9,5	10-12
Nombre d'élèves	05	09	02	00

Tableau N°10 : La compétence de la compréhension de l'écrit selon le test CECRL

A partir des résultats présentés dans le tableau N°10 ci-dessus, nous remarquons que la plupart des apprenants sont classés entre les deux niveaux A1 et A2, tandis que le niveau B1 ne comporte que 02 apprenants.

➤ **Comparaison de l'évaluation de la compétence de compréhension de l'écrit des élèves entre évaluation de l'enseignant et évaluation selon le Test CECRL**

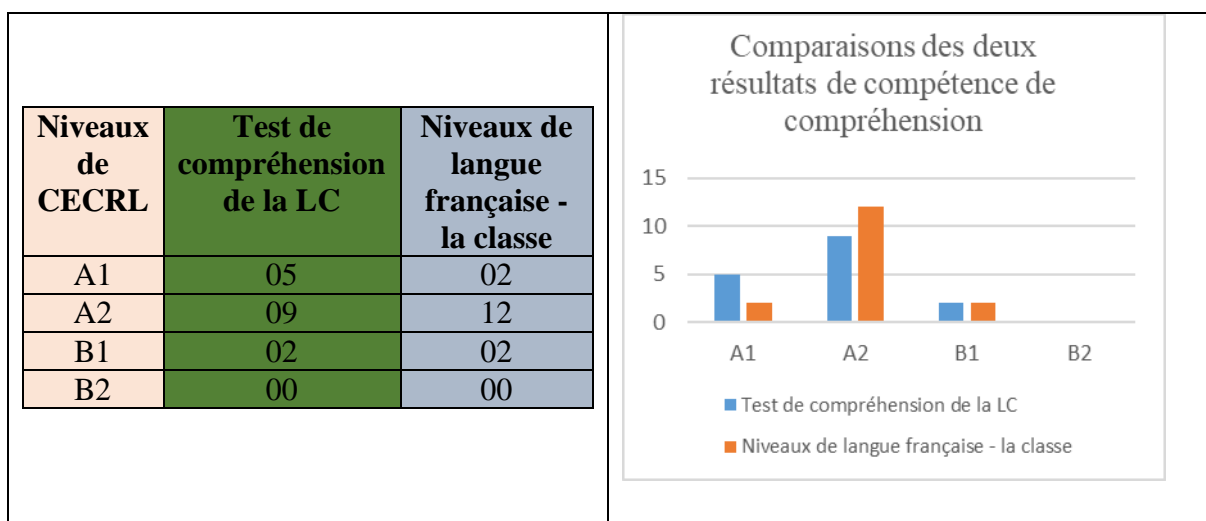


Tableau N°11 : Comparaison de l'évaluation de la compétence de compréhension de l'écrit examens et devoirs/Test CECRL

Le tableau ci-dessus représente la comparaison entre le classement des résultats obtenus dans le test de CECL et le classement des résultats des moyennes des épreuves et des devoirs. Nous constatons à partir du tableau N°11 ci-dessus que le classement n'est pas le même dans les deux cas, ce qui nous amène à dire que l'évaluation de la compétence des apprenants en langue française attesté par les devoirs et les compositions ne reflète pas la compétence réelle de la compréhension en lecture chez les apprenants et que l'évaluation qui se fait en classe est loin de ce qui est obtenu selon le test CECRL.

III.2.3. Compétence d'inférence en lecture du public-expérimental

Etant donné que nous allons expérimenter l'enseignement explicite de « l'inférence », nous avons jugé utile de nous intéresser à la compétence d'inférence chez notre public-expérimental. En réalité, les activités² d'inférence qui vont nous servir à décrire la compétence de maîtrise de l'inférence constitueront la première étape de notre expérimentation de l'enseignement explicite de l'inférence qui va être exposée plus précisément dans le chapitre IV.

Ainsi, notre objectif est de vérifier si les apprenants connaissent et maîtriseraient la stratégie de l'inférence comme une solution pour arriver à la compréhension en lecture. Nous avons proposé aux élèves dix phrases³ au niveau desquelles il y a des inférences à faire. Ces dix phrases ont été choisies aléatoirement au niveau d'une série des textes pour travailler l'implicite en compréhension de textes lus, et qui sont extraites d'une suite aux travaux de recherche de Mireille Brigaudiot, de Sylvie Cèbe et de Roland Goigoux (2004). Après avoir corrigé les copies, les résultats sont présentés dans le tableau N°12 ci-après :

Les élèves	Les notes de l'étape 01		Les élèves	Les notes de l'étape 01	
	Sur 20			Sur 20	
E1	08		E9	06	
E2	06		E10	04	
E3	08		E11	04	
E4	00		E12	00	
E5	00		E13	02	
E6	00		E14	00	
E7	02		E15	06	
E8	06		E16	04	

Tableau N°12 : Les notes de maîtrise de la stratégie d'inférence (pré-expérimentation)

Pour identifier le degré de la maîtrise de la stratégie d'inférence, nous avons classé les notes des apprenants en quatre catégories, comme elles sont présentées dans le tableau N°13 ci-dessous :

Étape 01				
Notes	0 - 5.5	6 - 9.5	10 - 14.5	15 - 20
Nombre d'élèves	10	06	00	00

Tableau N°13 : La maîtrise de la stratégie d'inférence (pré-expérimentation)

A partir de ce tableau N°13, nous remarquons que la quasi-totalité des apprenants n'ont pas eu la moyenne (au-dessous de 10), alors nous pouvons dire qu'ils ne maîtrisent pas la stratégie d'inférence en lecture.

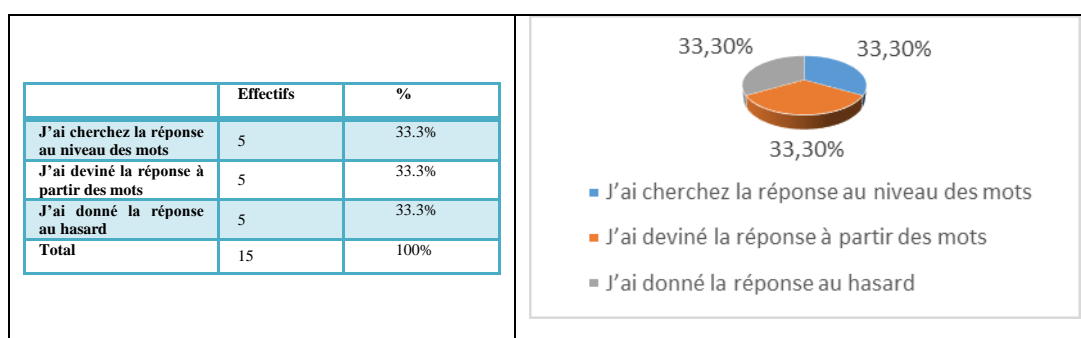
² Annexe 3 : Activités d'inférence pré-expérimentation

³ Cette activité d'inférence constitue au même temps la première étape de notre scénario pédagogique lors de l'expérimentation : les items de l'activité seront exposés clairement au niveau du chapitre IV.

III.2.4. Difficultés du public-expérimental de la stratégie d'inférence en lecture

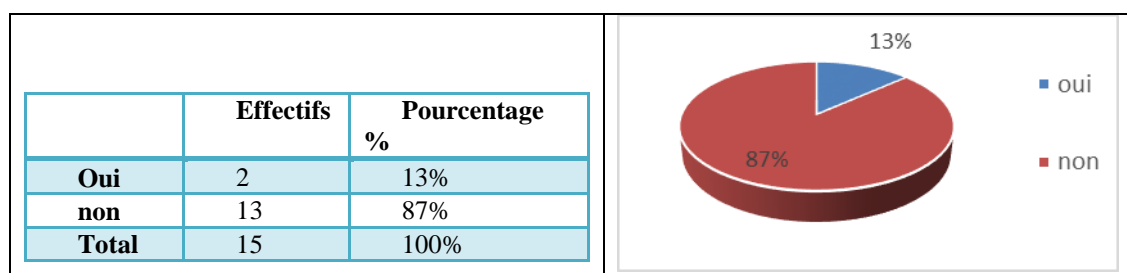
Nous avons effectué une première étape de l'expérimentation qui s'est réalisée à travers la présentation d'une activité⁴ d'inférence aux apprenants (public expérimenté), afin de déceler si les apprenants connaissent et utilisent cette stratégie lors de leur lecture. A la fin, nous avons distribué un questionnaire⁵ aux apprenants afin de collecter leurs difficultés de répondre aux questions implicites (compétence d'inférer) avant l'enseignement de la stratégie de l'inférence. Les données sont présentées dans les statistiques suivantes :

❖ Question n°1 : « Comment as-tu fait pour trouver la bonne réponse »



Ce premier résultat, nous montre que la plupart des apprenants (67%) n'utilisent pas la stratégie de l'inférence. Car il n'y a que 33,3% des élèves qui utilisent l'inférence en lecture et ils ont répondu « **J'ai deviné la réponse à partir des mots** ».

❖ Question n°2 : « Connais-tu la stratégie de « l'inférence »

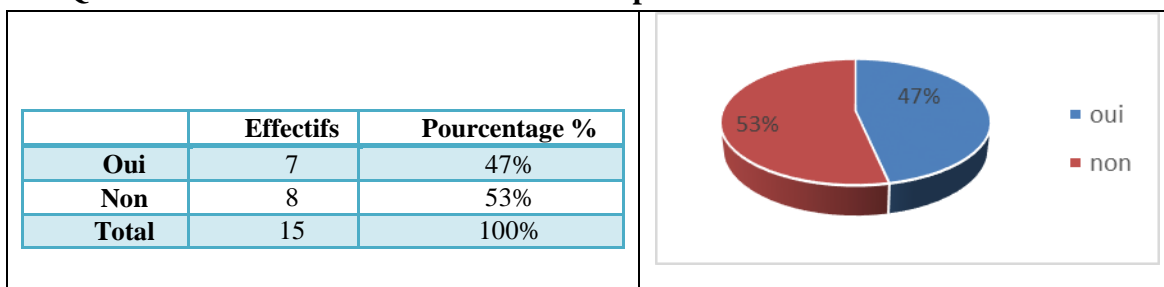


Les résultats obtenus dans cette question confirment les réponses données par les apprenants dans la question 01 et qui montre qu'ils ne connaissent pas la stratégie de l'inférence et ne l'applique pas non plus.

⁴ Annexe 3 : Activités d'inférence pré-expérimentation : sensibilisation à la stratégie d'inférence en lecture

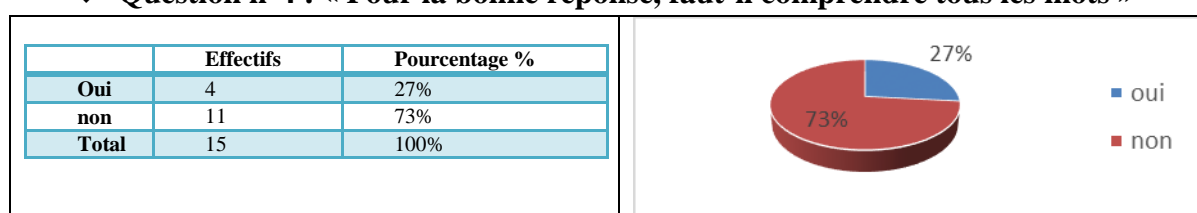
⁵ Annexe 4 : Questionnaire pré-expérimentation à propos de la compétence d'inférence

❖ **Question n°3 : « Pour trouver la bonne réponse as-tu fait les liens entre les mots »**



53% des apprenants ne font pas de liens entre les mots pour répondre, ce qui nous amène à dire qu'ils s'intéressent seulement aux mots et que leur compréhension est centrée sur les mots et non sur le contenu.

❖ **Question n°4 : « Pour la bonne réponse, faut-il comprendre tous les mots »**

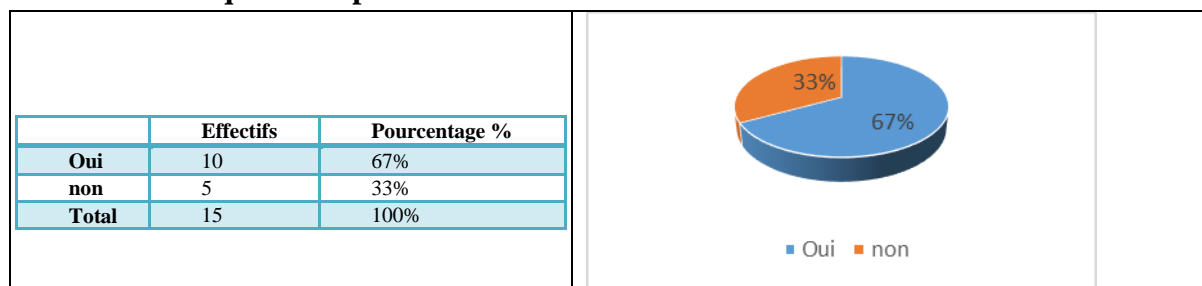


Pour répondre il ne faut pas comprendre tous les mots, la plupart des apprenants ont répondu de la même façon (73%). Cela laisse dire qu'ils savent que le sens peut être inféré à partir du contexte mais à partir de leurs réponses aux questions précédentes nous pouvons dire qu'ils le savent mais ne savent pas l'appliquer.

❖ **Question n°5 : « Quels ont été les difficultés que tu as rencontrées pour trouver la bonne réponse ? »**

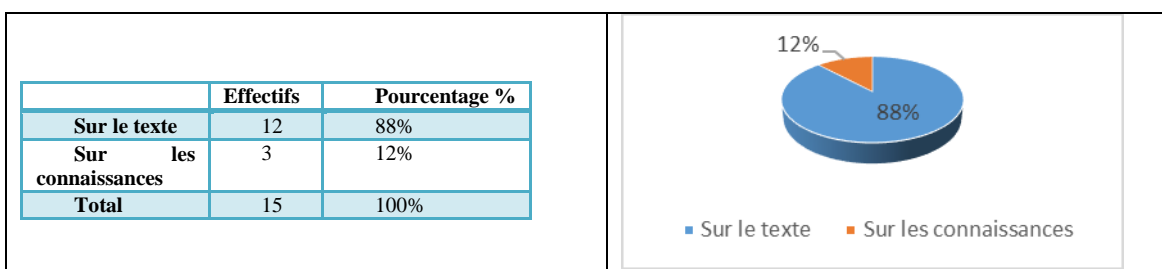
Les différentes réponses présentées par les apprenants s'articulent autour du problème de l'identification des mots et leurs sens, d'autres affirment qu'ils ont un problème de faire des liens entre les mots, comprendre la consigne, ne pas comprendre les phrases, ne pas pouvoir déterminer la réponse exacte, avoir besoin d'un dictionnaire, trouver la réponse en français et ils manquent de confiance en eux-mêmes.

❖ **Questions n°6 : « Quand tu réponds aux questions de compositions, tu bases sur les questions précédentes »**



La plupart des apprenants ont répondu qu'ils se réfèrent aux questions précédentes dans leurs réponses avec un taux de (67%).

❖ **Question n°7 : « Quand tu réponds aux questions de compositions, tu bases sur »**



Du tableau, nous pouvons constater que la plupart des apprenants se basent sur le texte pour répondre aux questions. Tandis que (12%) d'apprenants utilisent leurs connaissances pour répondre. Ce qui laisse dire que leurs réponses sont le résultat de repérage dans le texte et non de réflexion.

III.3. Techniques de recherche

Nous présentons dans ce qui suit les techniques employés dans notre enquête et notre expérimentation afin de répondre à nos hypothèses présentées au préalable. Ces techniques consistent en une analyse de contenu des questions de compréhension contenues dans le manuel scolaire, un questionnaire destiné aux enseignants du secondaire et un autre aux apprenants de 3^{ème} année secondaire, et un scénario pédagogique d'expérimentation.

III.3.1. Analyse de contenu des questions de compréhension de l'écrit du programme de 3° AS

Nous avons repéré toutes les questions de compréhension des textes contenues dans le manuel scolaire de 3° ASLE afin de les catégoriser. A partir de l'ensemble des questions de compréhension, nous remarquons que les questions sont réparties (tel que c'est présenté dans la figure qui suit) en deux catégories : questions d'observation et questions d'analyses pour chaque texte.

OBSERVER

- Quel est le thème abordé dans ce texte ?
- S'adresse-t-il à des spécialistes ou à un large public ?

ANALYSER

- Qui parle dans ce texte ? Le texte renferme-t-il des indices qui renvoient à l'énonciateur ?

Le 4^{ème} projet ne comporte que des questions d'analyse : la plupart des textes proposés appartiennent à la même source. De plus, les titres des textes représentent l'intitulé du roman dont ils sont extraits, ce qui ne permet pas d'anticiper le sens du texte à chaque fois. Afin d'identifier les types des questions utilisées dans le manuel scolaire, nous nous

sommes basée sur la classification de Smith et Barrett (1974) qui est inspirée de la taxonomie de Bloom. Cette dernière est adoptée dans le curriculum.

Voici la grille d'analyse des types de questions selon les classifications de questions de compréhension de l'écrit de Smith et Barrett (1974 ; cité par, Giasson, 1990 : 226).

Le nombre donné à chaque **variable** constitue un type de questions proposées dans le manuel scolaire en fonction des textes proposés dans les projets.

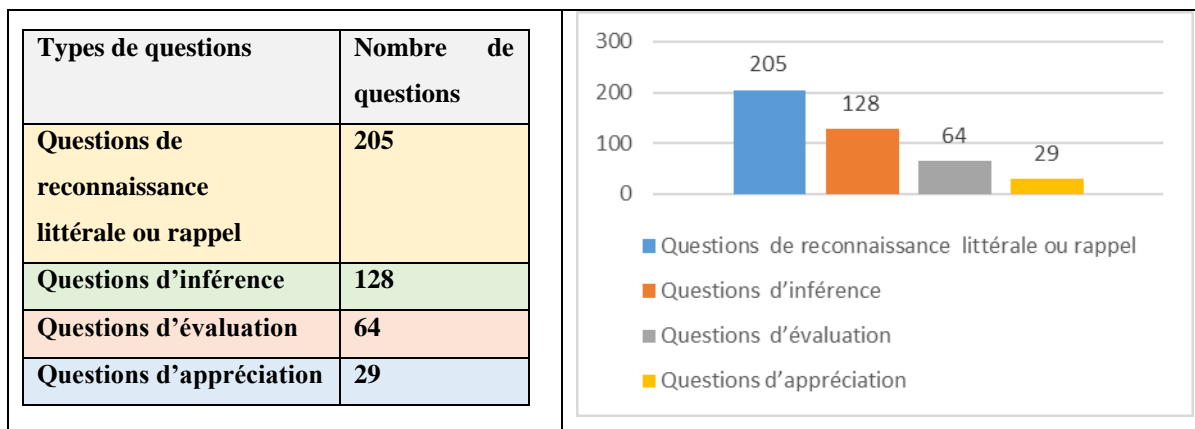


Tableau N°14 : La typologie des questions du manuel scolaire

A travers le tableau N°14 et pour tous les projets, les questions de reconnaissance littérale ou de rappel prennent le plus grand taux parmi les autres types de questions proposées dans le manuel scolaire. Voici le tableau qui présente les résultats d'analyse en fonction de chaque projet.

Projets	Questions de reconnaissance littérale ou rappel	Questions d'inférence	Questions d'évaluation	Questions d'appréciation
Projet I	80	43	13	13
Projet II	46	35	23	04
Projet III	36	21	14	04
Projet IV	43	29	14	08

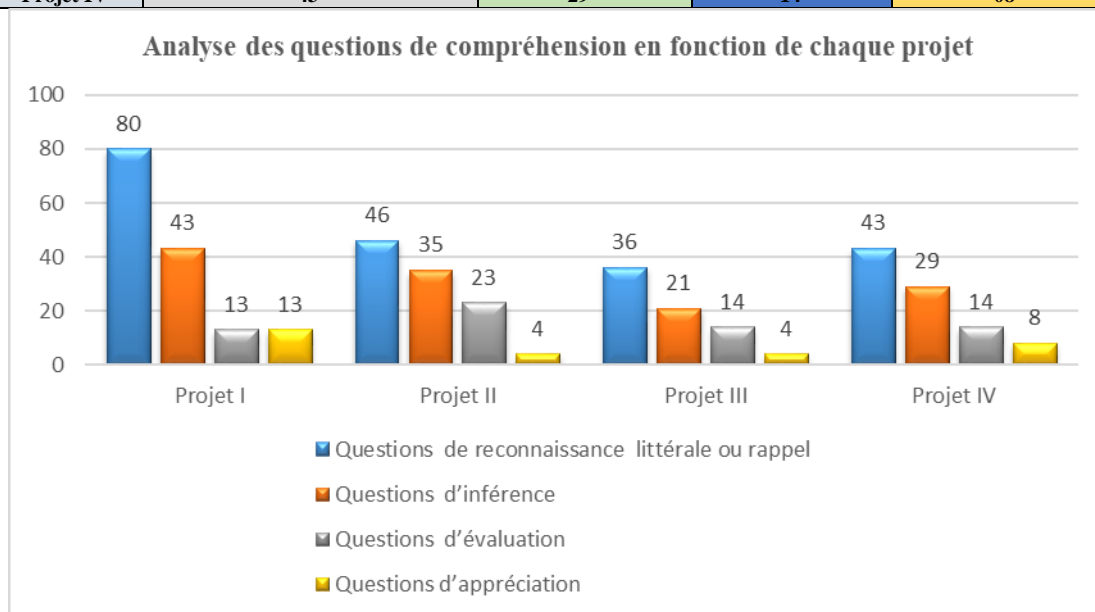


Tableau N°15 : La typologie des questions du manuel scolaire en fonction des projets pédagogiques

Le premier projet contient le nombre le plus grand des questions de reconnaissance littérale ou rappel parmi les autres projets. Ce type de questions se diffère d'un projet à l'autre et cela est expliqué par la visée communicative dont l'objectif du premier est **d'informer** des faits historiques et qui nécessite le repérage des informations.

Le nombre des questions d'appréciation arrivent à 04 questions pour le deuxième et le troisième projet dont il est un peu élevé pour le premier et le quatrième 13 / 08 : ceci peut être expliqué par l'intention de communication de chaque projet dont le premier est **Exposer** pour manifester son esprit critique, le quatrième **Rédiger** une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.

Dans le curriculum, les questions de la compréhension de l'écrit sont classées selon la taxonomie de Bloom et l'inspecteur de notre circonscription les a représentés dans le tableau qui suit qui comporte les capacités et objectifs que les questions de compréhension peuvent atteindre dans l'étude du texte.

capacités	Objectif(s) d'apprentissage visé(s)	Niveaux taxonomique
Savoir se positionner En tant que lecteur	<ul style="list-style-type: none"> • Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...). • Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...). 	connaissance
Anticiper le sens d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative...). 	Compréhension
Retrouver les Différents niveaux d'organisation d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante du texte. • Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. • Repérer la progression thématique. • Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte. • Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens. 	analyse
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. • Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. • Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux. • Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...). • Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte. • Repérer les marques de l'énonciation. • Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions 	synthèse
Réagir face à un message	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire une image du scripteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Justifier la transparence ou l'opacité du texte. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur. 	évaluation

Tableau N°16 : Capacités et les objectifs d'apprentissage (Ministère de l'éducation nationale, 2007 :12)

Quant à l'évaluation de la compétence de la compréhension en lecture, le Guide d'élaboration d'une épreuve de Baccalauréat (2017) a aussi identifié les capacités à évaluer en compréhension en lecture, et cela à partir d'un questionnaire qui doit respecter les critères suivants :

- a- *L'objectif des questions de compréhension étant d'évaluer les capacités de compréhension d'un texte écrit, le choix et la formulation de ces questions ne devraient pas contraindre le candidat à des productions personnelles complexes. Le candidat doit être évalué sur ce qu'il a effectivement compris et non sur la manière dont il l'a exprimé, à l'exception de la question de réflexion.*
- b- *Les questions doivent appréhender le texte et porter sur les éléments les plus significatifs, qui participent à la construction du sens. On proposera donc des activités d'identification (établissement de champs lexicaux...), de classement (à partir de grilles ou de rubriques proposées), de mise en relation (appariement d'éléments épars dans le texte).*
- c- *La vérification de la compréhension de certains éléments clés (structure, expression, mot) se fera par l'utilisation par exemple de questions à choix multiples, de questions semi-ouvertes ...*
- d- *Par ailleurs, on veillera à évaluer la capacité de réflexion du candidat à l'aide d'une question ouverte. (Ministère de l'éducation nationale, 2017 : 10).*

REPERER	Identifier, reconnaître, sélectionner un ou des éléments d'information contenus dans le texte.
REGROUPER	Réorganiser, classifier, associer diverses informations contenues explicitement dans le texte.
COMPARER	Distinguer des informations en vue de relever des ressemblances et des différences contenues dans le texte.
INFERER	Déduire, prédire, interpréter ou extrapoler les informations contenues explicitement en fonction d'un contexte

Tableau N°17 : Capacités à évaluer en compréhension de l'écrit (Ministère de l'éducation nationale, 2017 : 10)

A partir de ce qui précède, nous constatons que le manuel scolaire ne comporte que des questions de repérage (L'explicite dans le texte).

III.3.2. Questionnaire ⁶ destiné aux enseignants du secondaire : analyses et interprétations

En vue de vérifier si les enseignants enseignent-ils les stratégies de la compréhension en lecture et quels types de questions adoptent-ils, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants, inspiré de l'étude de Martel & Levesque (2010), ce questionnaire compte 50 répondants enseignants du secondaire. Pourquoi le questionnaire ? Il s'agit d'abord d'un moyen très efficace de collecter les informations qui offre une meilleure représentativité et constitue, pour nous, l'outil idéal pour répondre à la question que nous posons au préalable.

Pour l'élaboration de ce questionnaire, nous avons basé sur : le guide d'élaboration d'une épreuve de baccalauréat (2017), le curriculum (2007) et les travaux de classifications de questions : Smith et Barret (1974), Pearson et Johnson en (1978), Pondexter et Prescott (1986), Manzo (1969-1985) et Raphael (1986).

⁶ Annexe 5

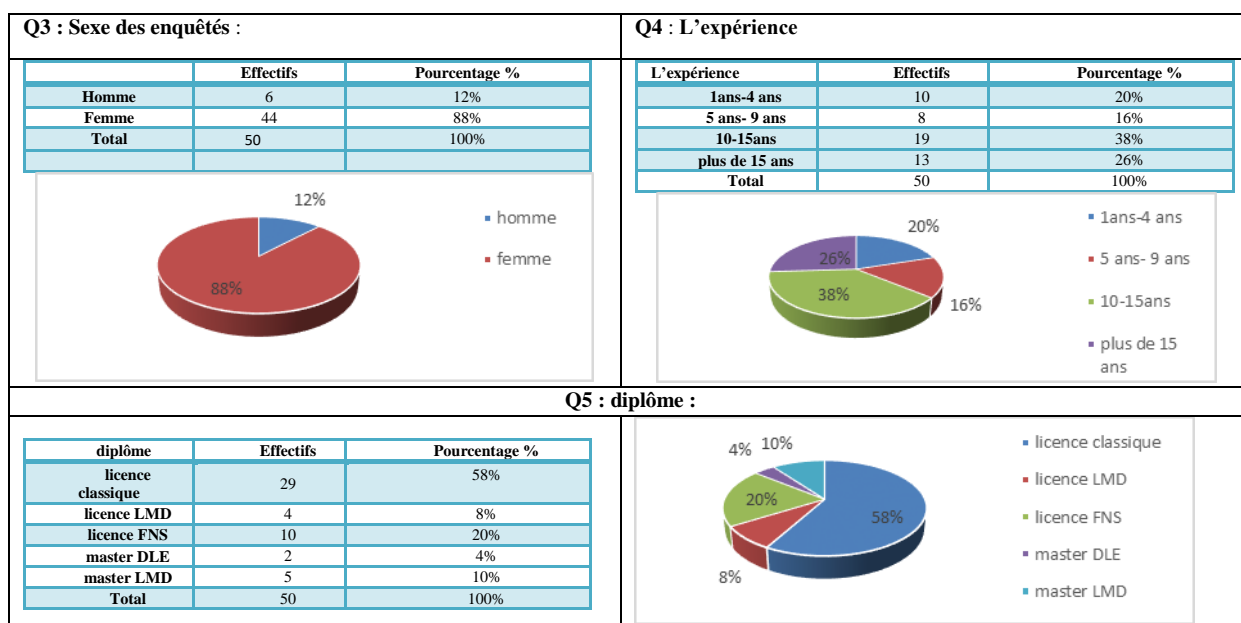
Notre formulaire se compose de 28 items répartis en quatre sections :

- ❖ **Section N°1 : Profil socioprofessionnel** qui a pour but de connaître le profil des enseignants enquêtés.
- ❖ **Section N°2 : Choix des textes pour les séances de compréhension de l'écrit**, qui a pour objectif de connaître les sources des textes choisis et les critères adoptés par les enseignants pour choisir leurs textes.
- ❖ **Section N°3 : Les questions de compréhension de l'écrit** : l'intérêt de cette partie est de collecter des informations sur le type des questions élaborées par les enseignants, d'où elles sont extraites et l'objectif attendu de ces questions.
- ❖ **Section N°4 : stratégies de lecture/compréhension et leur enseignement** : cette partie a pour but de vérifier à quel point les enseignants enseignent explicitement des stratégies de compréhension à leurs apprenants.

En effet, le questionnaire est essentiel pour obtenir une description détaillée de la réalité du terrain. Afin d'élargir le mieux possible notre échantillon, nous avons diffusé une cinquantaine de questionnaires sur des lycées situés dans la wilaya de M'SILA. L'élargissement de l'enquête favorise une étude exhaustive. A cause de la difficulté de distance nous avons essayé de distribuer le questionnaire par internet, ce qui pose le problème de la réponse aux questions : certains répondent d'autre non. Mais nous avons pu recueillir les cinquante formulaires.

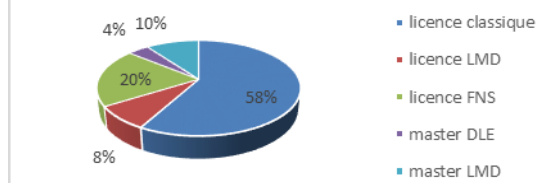
Analyses et interprétations des données du questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

❖ Section N°1 : Profil socioprofessionnel



Q5 : diplôme :

diplôme	Effectifs	Pourcentage %
licence classique	29	58%
licence LMD	4	8%
licence FNS	10	20%
master DLE	2	4%
master LMD	5	10%
Total	50	100%



Commentaire et interprétation : De ces cinquante enseignants, nous trouvons que la plupart sont des femmes. Plus de 50% ont une expérience plus de 10 ans, avec un diplôme de licence classique.

❖ **Section N°2 : Choix des textes pour les séances de compréhension de l'écrit**

Q6 : Les textes exploités en séance de compréhension sont extraits de			Q7 : Votre choix du texte pour la séance de compréhension dépend de		
	Effectifs	Pourcentage %		Effectifs	Pourcentage %
le manuel scolaire	16	32%	sa longueur	4	8%
les sites d'internet	26	52%	son contenu	40	80%
autres références	8	16%	sa facilité	6	12%
Total	50	100%	Total	50	100%

Q8 : Ce choix du texte répond à (aux) :		
	Effectifs	Pourcentage %
objectifs du programme	28	56%
besoin des élèves	21	42%
la typologie du texte	1	2%
Total	50	100%

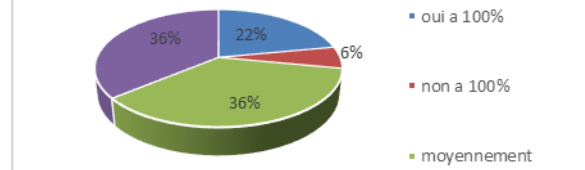
Commentaire et interprétation : A partir de ces tableaux, nous constatons que la plupart des enseignants (52%) adoptent les textes extraits d'internet face à 32% des textes de manuel scolaire, et qui sont choisis en fonction de leur contenu (80%) et qui répondent aux objectifs liés au programme (56%), face à (42%) qu'ils choisissent des textes qui correspondent aux besoins des apprenants.

❖ **Section N°3 : Les questions de compréhension de l'écrit**

Q9 : Les questions de compréhension proposées sur le texte sont			Q10: Les questions présentées ont pour but de		
	Effectifs	Pourcentage %		Effectifs	Pourcentage %
tirées du manuel scolaire	1	2%	évaluer la compréhension de l'apprenant	7	14%
reformulées selon les objectifs de la séance de la compréhension	44	88%	amener l'apprenant à comprendre le texte	36	72%
proposées selon le contenu du texte	5	10%	construire de de nouvelles habiletés et connaissances chez l'apprenant	7	14%
Total	50	100%	Total	50	100%

Q11 : D'après votre expérience, les réponses des élèves aux questions de compréhension de l'écrit en classe ou lors des devoirs et compositions, reflètent-elles la compréhension des élèves ?

	Effectifs	Pourcentage %
oui à 100%	11	22%
non à 100%	3	6%
moyennement	36	72%
à quel pourcentage.....	//	50%
Total	50	100%

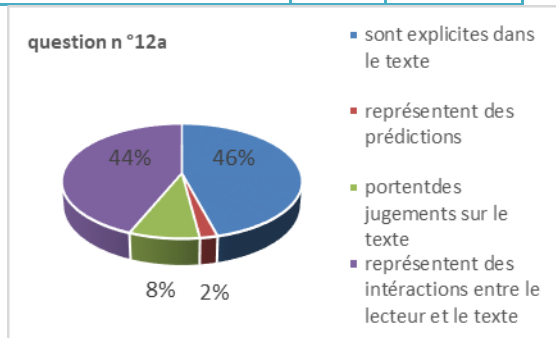


Commentaire et interprétation : Du tableau ci-dessus, nous trouvons que les questions de compréhension sont reformulées selon les objectifs de la séance de la compréhension de l'écrit (88%) des enseignants en répondent. De plus les enseignants répondent aussi que ce sont des questions qui amènent les apprenants à comprendre le texte (72%). Tandis qu'ils ne sont pas sûrs que les réponses des apprenants sur les questions de la compréhension reflètent leur compréhension du texte (32%) et cela à un pourcentage de 50%. De ce fait on trouve une contradiction dans les propos des enseignants.

Q12 : D'après vous, pour assurer un enseignement efficace de la compréhension de l'écrit, quel type de question est à favoriser : (une seule réponse)

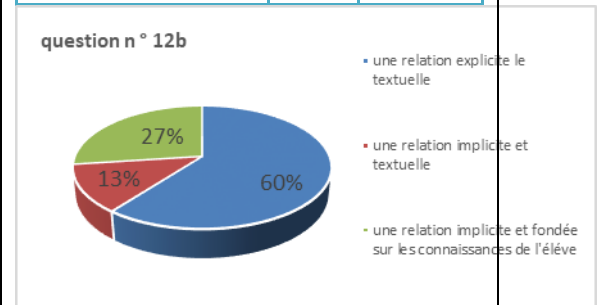
A- Il faut poser des questions pour chercher des réponses qui :

	Effectifs	Pourcentage %
sont explicites dans le texte	22	44%
représentent des prédictions	1	2%
portent des jugements sur le texte	4	8%
représentent des interactions entre le lecteur et le texte	21	42%
Total	50	100%



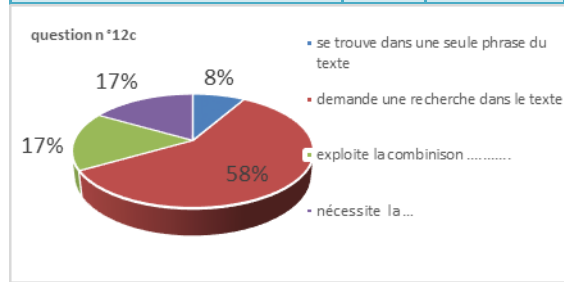
B- Il faut que la relation entre les questions et les réponses soit :

	Effectifs	Pourcentage %
une relation explicite et textuelle	29	58%
une relation implicite et textuelle	6	12%
une relation implicite et fondée sur les connaissances de l'élève	13	26%
Total	50	100%



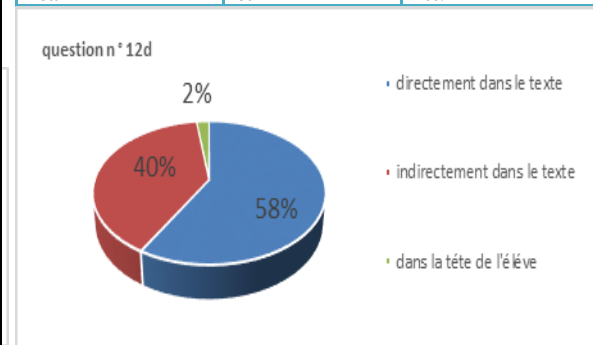
C- Il faut que la réponse attendue de l'élève :

	Effectifs	Pourcentage %
se trouve dans une seule phrase du texte	4	8%
demande une recherche dans le texte	28	56%
exploite la combinaison les connaissances de l'élève	8	16%
nécessite la combinaison entre les connaissances de l'élève et celles de l'enseignant	8	16%
Total	50	100%



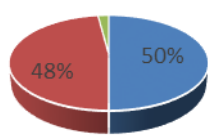
D- Il faut que les questions posées demandent une réponse qui se trouve :

	Effectifs	Pourcentage %
directement dans le texte	28	56%
indirectement dans le texte	19	38%
dans la tête de l'élève	1	2%
Total	50	100%



E- Il faut que les questions posées soient des questions pour :		
	Effectifs	Pourcentage %
évaluer la compréhension de l'élève	24	48%
enseigner l'élève à la façon employée pour arriver à une telle réponse	23	46%
dans la tête de l'élève	1	2%
Total	50	100%

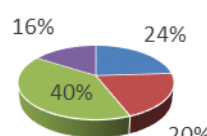
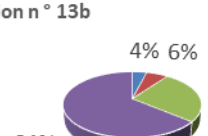
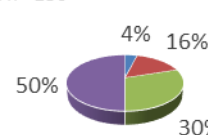
question n°12e



- évaluer la compréhension de l'élève
- enseigner l'élève
- dans la tête de l'élève

Commentaire et interprétation : De la 12^{ème} question, les enseignants préfèrent des questions qui sont explicites dans le texte (44%). La relation entre la question et la réponse doit être une relation explicite dans le texte, les enseignants répondent avec un pourcentage de (58%). Ce qui désigne que les enseignants ne font que des questions de repérage dans le texte. (56%) d'enseignants répondent que la réponse attendue de l'apprenant demande une recherche de sa part dans le texte, tandis que (56%) trouvent que la réponse doit se trouver directement dans le texte, nous remarquons qu'il y a une contradiction. Avec un pourcentage de (48%), les enseignants voient que les questions doivent évaluer la compréhension des apprenant face à un pourcentage de 46% qui cherchent des questions enseignent les apprenants une nouvelle stratégie pour trouver la réponse.

❖ Section N°4 : stratégies de lecture/compréhension et leur enseignement

Q13 : Pour chacun des énoncés dans le tableau ci-dessous, les répondants devaient identifier la réponse qui correspond le mieux aux objectifs poursuivis dans l'enseignement de la compréhension en lecture auprès de leurs élèves																																					
<p>a- Mon objectif en lecture est de développer des lecteurs capables de bien décoder tous les mots du texte.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Effectifs</th> <th>Pourcentage %</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>pas du tout</td> <td>12</td> <td>24%</td> </tr> <tr> <td>un peu</td> <td>10</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>modérément</td> <td>20</td> <td>40%</td> </tr> <tr> <td>beaucoup</td> <td>8</td> <td>16%</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>50</td> <td>100%</td> </tr> </tbody> </table> <div style="margin-top: 10px;"> <p>question n° 13a</p>  </div>		Effectifs	Pourcentage %	pas du tout	12	24%	un peu	10	20%	modérément	20	40%	beaucoup	8	16%	Total	50	100%	<p>b- Mon objectif en lecture est de développer des lecteurs capables de comprendre divers textes.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Effectifs</th> <th>Pourcentage %</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>pas du tout</td> <td>2</td> <td>4%</td> </tr> <tr> <td>un peu</td> <td>3</td> <td>6%</td> </tr> <tr> <td>modérément</td> <td>13</td> <td>26%</td> </tr> <tr> <td>beaucoup</td> <td>32</td> <td>62%</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>50</td> <td>100%</td> </tr> </tbody> </table> <div style="margin-top: 10px;"> <p>question n° 13b</p>  </div>		Effectifs	Pourcentage %	pas du tout	2	4%	un peu	3	6%	modérément	13	26%	beaucoup	32	62%	Total	50	100%
	Effectifs	Pourcentage %																																			
pas du tout	12	24%																																			
un peu	10	20%																																			
modérément	20	40%																																			
beaucoup	8	16%																																			
Total	50	100%																																			
	Effectifs	Pourcentage %																																			
pas du tout	2	4%																																			
un peu	3	6%																																			
modérément	13	26%																																			
beaucoup	32	62%																																			
Total	50	100%																																			
c- Mon objectif en lecture est de développer des lecteurs stratégiques.																																					
<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Effectifs</th> <th>Pourcentage %</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>pas du tout</td> <td>2</td> <td>4%</td> </tr> <tr> <td>un peu</td> <td>8</td> <td>16%</td> </tr> <tr> <td>modérément</td> <td>15</td> <td>30%</td> </tr> <tr> <td>beaucoup</td> <td>25</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>50</td> <td>100%</td> </tr> </tbody> </table>		Effectifs	Pourcentage %	pas du tout	2	4%	un peu	8	16%	modérément	15	30%	beaucoup	25	50%	Total	50	100%	<p>question n° 13c</p> 																		
	Effectifs	Pourcentage %																																			
pas du tout	2	4%																																			
un peu	8	16%																																			
modérément	15	30%																																			
beaucoup	25	50%																																			
Total	50	100%																																			

Commentaire et interprétation : Avec un pourcentage de (40%) d'enseignants, leur objectif est de former moyennement des apprenants qui décotent tous les mots du texte. Et ils veulent beaucoup de former des apprenants qui comprennent divers types de texte

(62%). La moitié des enseignants veulent beaucoup développer des lecteurs stratégiques. Ce qui signifie que leur but est d'enseigner les stratégies chez les apprenants

Q14 : Pour chacune des stratégies nommées, les répondants devaient identifier la fréquence à laquelle ils assurent leur enseignement. Une réponse possible :

a- Reconnaître et identifier les mots d'un texte (reconnaissance globale, relations lettres-sons, etc.).

	Effectifs	Pourcentage %
jamais	4	8%
rarement	14	28%
souvent	19	38%
très régulièrement	13	26%
Total	50	100%

question n° 14a

- jamais
- rarement
- souvent
- très régulièrement

b- Préciser son intention de lecture.

	Effectifs	Pourcentage %
souvent	22	44%
très régulièrement	28	56%
Total	50	100%

question n° 14b

- souvent
- très régulièrement

c- Survoler le texte pour anticiper le contenu.

	Effectifs	Pourcentage %
jamais	2	4%
rarement	3	6%
souvent	15	30%
très régulièrement	30	60%
Total	50	100%

question n° 14c

- jamais
- rarement
- souvent
- très régulièrement

d- Activer ses connaissances antérieures en ce qui concerne le thème du texte

	Effectifs	Pourcentage %
rarement	4	8%
souvent	29	58%
très régulièrement	17	34%
Total	50	100%

question n° 14 d

- rarement
- souvent
- très régulièrement

Commentaire et interprétation : 38% d'enseignants sont souvent, demandent aux apprenants de reconnaître et identifier les mots d'un texte. La moitié des enseignants précisent avec leurs apprenants leur intention de lecture. Plus de (50%) anticipent le sens du texte avec leurs apprenants en le survolant. La plupart des enseignants amènent les apprenants à activer ses connaissances antérieures en ce qui concerne le thème du texte.

e- Formuler des hypothèses et des prédictions et les réajuster au besoin.

	Effectifs	Pourcentage %
rarement	5	10%
souvent	19	34%
très régulièrement	26	52%
Total	50	100%

question n° 14e

- rarement
- souvent
- très régulièrement

III.3.3. Questionnaire⁷ destiné aux apprenants : analyses et interprétations

Ce questionnaire destiné aux apprenants a pour objectif de collecter les informations qui permettent de décrire les difficultés des apprenants et montrer s'ils adoptent des stratégies afin de comprendre le texte. Il est destiné aux apprenants de 3^{ème} année secondaire langue étrangère qui sont au nombre de 15 élèves, de l'établissement de l'Aouidji Omar. Dans l'élaboration de notre questionnaire nous nous sommes basés sur les travaux de Claudette Cornaire dans son livre le point sur la lecture (1991) et cela concerne un questionnaire proposé aux apprenants à propos de stratégies de lecture.

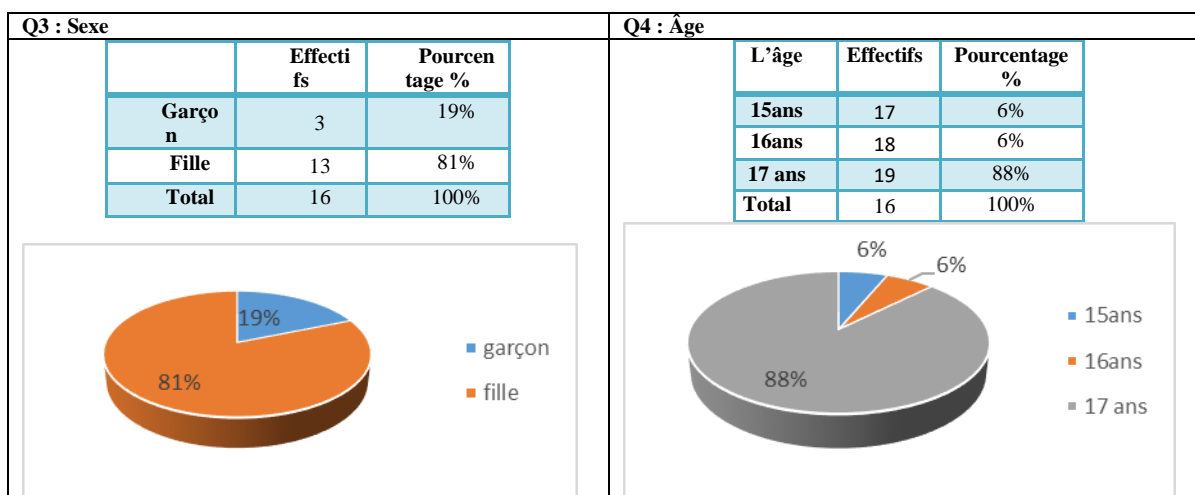
Notre formulaire se compose de 17 items, répartis sur trois sections :

- ❖ **Section N°1 : Le profil social** : ce point a pour objectif d'identifier le profil social des apprenants enquêtés.
- ❖ **Section N°2 : Activité de lecture des textes** : L'objectif de cette partie est de détecter quelles stratégies de lecture employées par les apprenants afin de comprendre le texte.
- ❖ **Section N° 3 : Activité de compréhension et les stratégies** : Dans cette dernière partie nous essayons de montrer que les apprenants lors de leur lecture adoptent-ils des stratégies de compréhension en lecture afin d'exécuter leur tâche.

Pendant la distribution du questionnaire, les apprenants demandent des explications des questions pour qu'ils puissent répondre.

Analyses et interprétations des données du questionnaire destiné aux apprenants

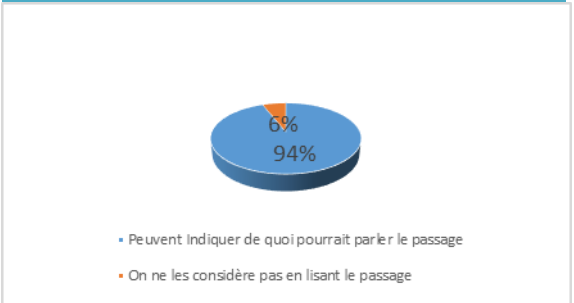
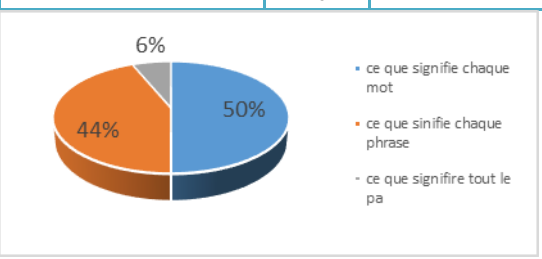
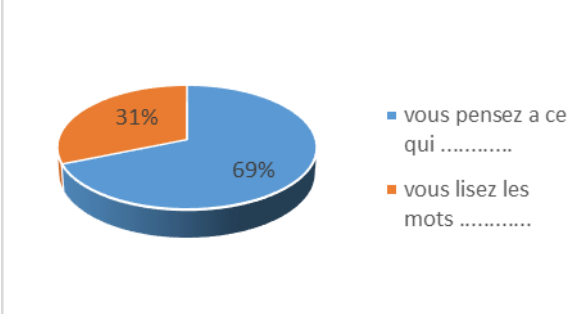
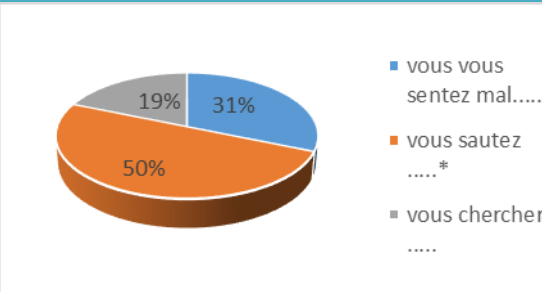
➤ Section n°1 : Profil



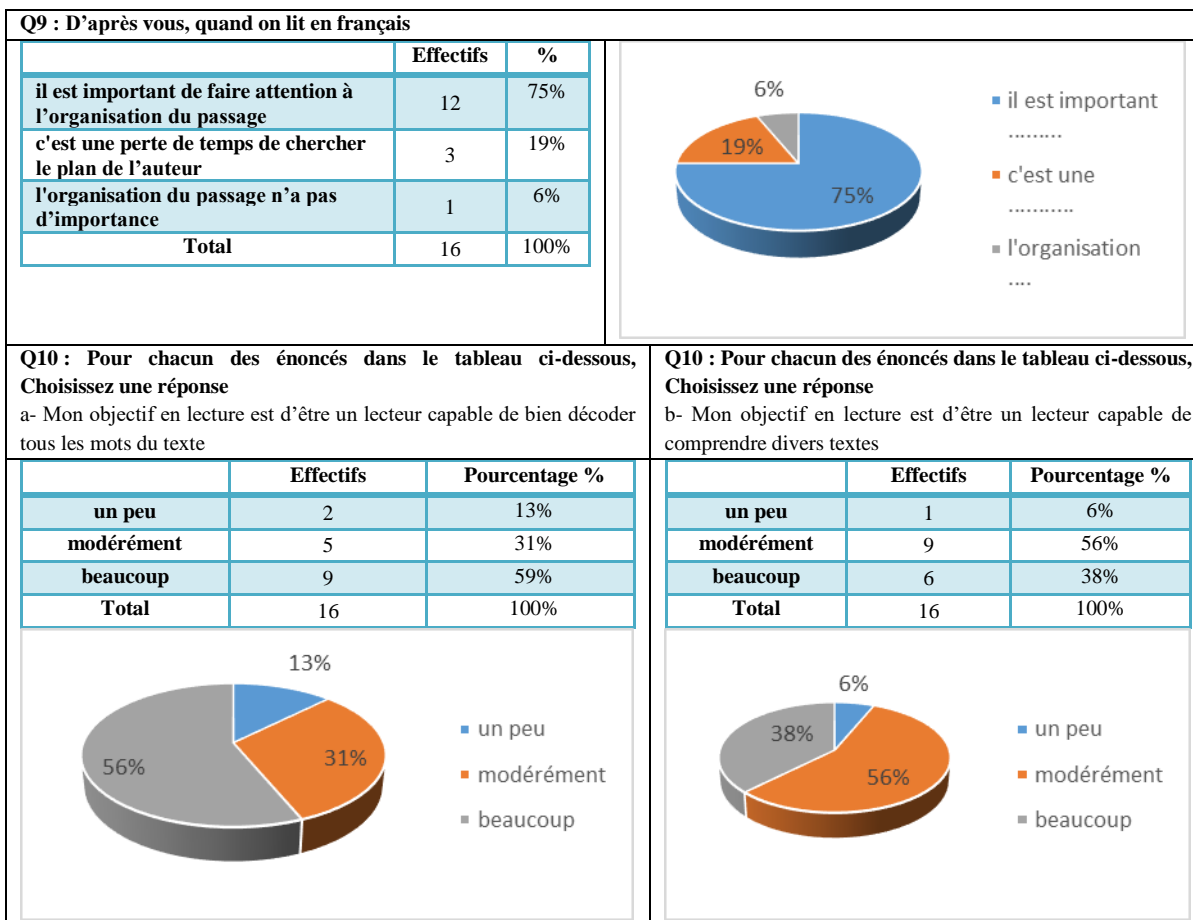
⁷ Annexe 6

Commentaire et interprétation : Ces deux tableaux nous présentent le profil social des public cible qui sont les apprenants de troisième année secondaire, la plupart des apprenants sont des filles avec un pourcentage de (81%), et un âge plus de 19ans (88%).

➤ **Section N°2 : Activité de lecture des textes**

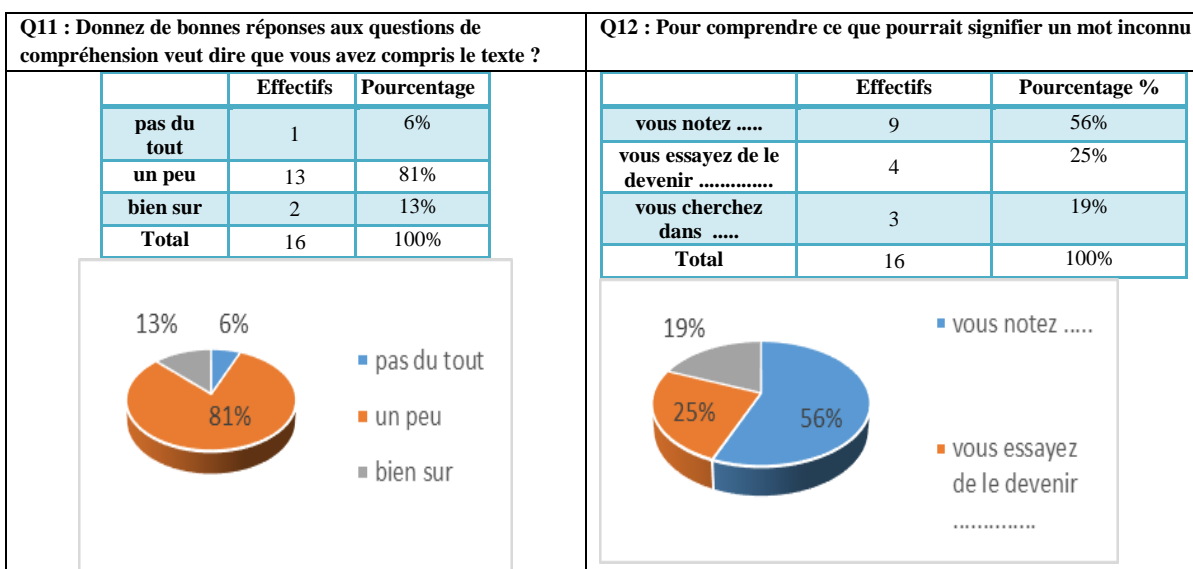
Q5 : Pendant la lecture d'un texte, vous mettez l'accent sur			Q6 : Pour vous le titre ainsi que les illustrations d'un texte en français		
	Effectifs	Pourcentage %		Effectifs	Pourcentage %
ce que signifie chaque mot	8	50%	Peuvent Indiquer de quoi pourrait parler le passage	15	94%
ce que signifie chaque phrase	7	44%	On ne les considère pas en lisant le passage	1	6%
ce que signifie tout le passage	1	6%	Total	16	100%
Total	16	100%			
			Q7 : quand vous lisez en français		
	Effectifs	%		Effectifs	%
Vous vous sentez mal à l'aise si vous ne savez pas ce que signifient la plupart des mots	5	31%	Vous pensez à ce qui pourrait arriver ensuite, même si vous savez que vous pouvez vous tromper	11	69%
Vous sautez les mots inconnus et vous continuez la lecture	8	50%	Vous lisez chaque phrase directement	5	31%
vous cherchez la plupart des mots que vous ne connaissez pas	3	19%	Total	16	100%
Total	16	100%			
					

Commentaire et interprétation : Cette section de questions est consacrée à l'activité de lecture des textes, pour la première question la plupart des apprenants mettent l'accent pendant la lecture d'un texte, sur ce qui signifie le mot ou sur ce que signifie la phrase avec un taux plus de (44%) pour chacune. Nous trouvons aussi que La majorité s'intéresse au titre et aux illustrations pour prévoir le thème du texte. Avec un taux de (50%) la moitié ne s'arrête pas à la signification de chaque mot mais il passe à ce qui suit pour trouver le sens. Enfin, La plupart font des prédictions afin d'anticiper ce qui se va passer après. Ce qui interpréter par l'emploi des stratégies de lecture.

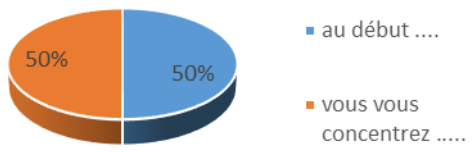


Commentaire et interprétation / Pour la majorité des apprenants, il est important de faire attention à l'organisation du texte. (50%) entre eux veulent beaucoup d'être un lecteur capable de décoder tous les mots dont (38%) veulent comprendre beaucoup divers types de texte. Ce qui nous amène à dire qu'ils s'intéressent aux stratégies de lecture.

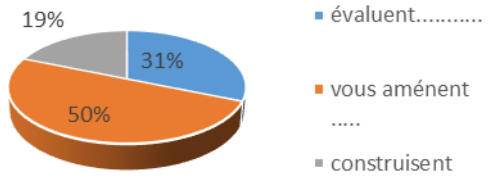
Section N°3 : Activité de compréhension et les stratégies



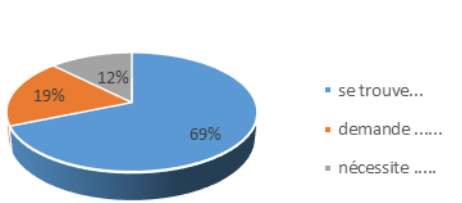
Q13 : Quand je lis en français, pour comprendre		
	Effectifs	%
au début vous réfléchissez à ce que vous savez du contenu du passage	8	50%
vous vous concentrez juste sur les mots	8	50%
Total	16	100%



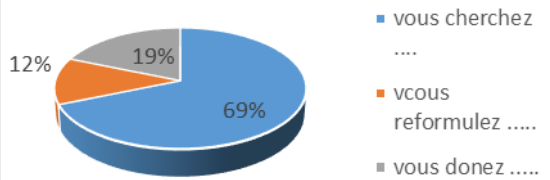
Q14 : D'après vous, vos réponses sur les questions		
	Effectifs	%
évaluent votre compréhension	5	31%
vous amènent à comprendre le texte	8	50%
construisent de nouvelles habiletés et connaissances chez vous	3	19%
Total	16	100%



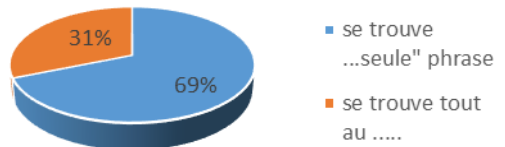
Q15 : Quel type de questions préférez-vous, lors d'une séance de compréhension ou lors des devoirs et des compositions ?		
	Effectifs	%
se trouve dans une seule phrase du texte	11	69%
demande une recherche dans le texte	3	19%
nécessite la combinaison entre vos connaissances et celles de votre enseignant	2	12%
Total	16	100%



Q16 : Quand vous répondez aux questions de compréhension d'un texte		
	Effectifs	%
vous cherchez une réponse qui se trouve directement dans le texte	11	69%
vous reformulez ce qui se trouve dans le texte	2	12%
vous donnez une réponse de votre tête	3	19%
Total	16	100%



Q17 : Vous faites attention à ce que vos réponses aux questions de compréhension du texte		
	Effectifs	%
se trouvent dans une seule phrase du texte	11	69%
se trouvent tout au long du texte	5	31%
Total	16	100%



Commentaire et interprétation : La majorité des apprenants ne sont pas sûrs que leurs bonnes réponses traduisent leur compréhension du texte. (56%) entre eux font une référence à un autre mot d'une autre langue (ex : l'anglais) pour trouver le sens d'un mot. Pour comprendre un texte (50%) d'apprenants fait référence à leurs propres connaissances, pourtant le reste concentre sur le mot. La moitié des apprenants sont d'accord que les réponses sur les questions de compréhension aident à leur compréhension du texte.

(69%) des apprenants préfèrent les questions qui demandent une réponse qui se trouvent dans le texte. Le même taux des apprenants cherche les réponses qui se trouvent directement dans le texte. Enfin, la plupart des apprenants préfèrent de trouver la réponse dans une phrase du texte et non pas de la chercher tout au long du texte.

De ce qui précède nous pouvons constater que pour comprendre un texte les apprenants s'intéresse aux questions de repérage en employant des stratégies de lecture.

III.3.4. Expérimentation

Notre objectif de cette expérimentation est de vérifier que l'enseignement explicite d'une stratégie de compréhension en lecture peut améliorer la compétence de compréhension des apprenants. Cette expérimentation comme nous avons dit au préalable est effectuée avec les apprenants de 3^{ème} année secondaire Langues Étrangères. Elle consiste à enseigner la stratégie de l'inférence, comme une stratégie favorisant la compréhension de l'implicite du texte, et cela se réalisera en suivant les étapes de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture.

III.4. Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons présenté les différents éléments de recherche liés au contexte de notre recherche. Nous avons fourni également une description du public cible—expérimental, l'établissement et une analyse des questions contenues dans le manuel scolaire et mettre en corrélation avec ce qui est mentionné dans le curriculum et le guide d'élaboration d'une épreuve. Nous avons décrit ensuite en détail les deux questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants : objectifs et sections. Enfin, le dernier élément du chapitre présente l'objectif de l'expérimentation. Cette description des éléments de recherche nous a permis de mieux comprendre le contexte et les objectifs de la recherche, ainsi que les outils pédagogiques qui seront utilisés tout au long de la recherche afin de passer à l'analyse des données de notre expérimentation.

CHAPITRE IV :

Expérimentation d'enseignement explicite de « l'inférence »

IV.1. Introduction partielle

Etant donné des difficultés rencontrées lors de notre recherche par rapport au public-cible qui n'est autre que des apprenants de 3AS intéressés beaucoup plus par l'examen du baccalauréat, nous n'avons pu bénéficier que d'un temps restreint pour l'expérimentation de par l'absentéisme de la majorité des élèves lors du dernier trimestre. Ainsi, nous avons programmé d'expérimenter l'enseignement explicite d'une seule stratégie « l'inférence ».

Le chapitre 4, intitulé Expérimentation d'enseignement explicite de « l'inférence », se concentre sur l'analyse des données recueillies avant et après l'expérimentation. Ce chapitre examine en détail les étapes et le scénario de l'expérimentation que nous avons effectuée avec les apprenants de 3^{ème} A.S.L.E. et une analyse et interprétation des données de l'expérimentation. Cette analyse s'effectuera en : comparant la compétence d'inférence en lecture pré/post-expérimentation, en analysant des interactions des apprenants pendant la pratique guidée, en un questionnaire de satisfaction et en une comparaison entre les items des deux questionnaires pré/post-expérimentation.

IV.2. Scénario pédagogique

Notre scénario se déroule en quatre étapes de l'enseignement explicite tel qu'il est présenté par Godbout, Turcotte, Giguère (2016) : **étapes N°1** (sensibilisation par rapport à la stratégie à travers la présentation de l'inférence afin de détecter les difficultés d'inférence chez les apprenants) ; **étape N°2** (modelage qui se réalise par une explication de la stratégie avec des exercices qui ont pour objectif de réguler les difficultés d'inférence chez les apprenants) ; **étape N°3** (pratique guidée à travers des activités d'inférence présentées aux apprenants après l'explication) ; **étape N°4** (pratique autonome avec des activités extraites des questions contenues dans les sujets de baccalauréat).

IV.2.1. Sensibilisation à la stratégie d'inférence en lecture

Dans cette étape, nous avons proposé aux apprenants une activité⁸ composée de dix phrases extraites des travaux de Godbout, Turcotte et Gégère (2016) où l'apprenant est censé deviner l'inférence de chaque phrase. L'objectif de cette étape est de sensibiliser et présenter la stratégie aux apprenants afin de détecter leurs difficultés rencontrées. Les notes obtenues lors de cette activité sont réservées pour décrire la compétence d'inférence du public cible.

⁸ Annexe 3 : Activités d'inférence pré-expérimentation : sensibilisation à la stratégie d'inférence en lecture

Les élèves	Les notes de l'étape 01		Les élèves	Les notes de l'étape 01	
	Sur 20			Sur 20	
E1	08		E9	06	
E2	06		E10	04	
E3	08		E11	04	
E4	00		E12	00	
E5	00		E13	02	
E6	00		E14	00	
E7	02		E15	06	
E8	06		E16	04	

Tableau N°18 : Notes des apprenants lors de l'activité d'inférence pré-expérimentation

IV.2.2. Modelage et explication de la stratégie d'inférence

Pour amener les apprenants à comprendre cette stratégie, Nous avons discuté les difficultés rencontrées et aussi expliqué et montré l'utilité de la stratégie dans la compréhension des informations implicites dans le texte, en proposant un exemple afin d'éclairer la manière suivie et les processus mentaux qui y participent pour qu'ils puissent les maîtriser (Les difficultés sont présentées dans le troisième chapitre, description des difficultés du public-expérimental de la stratégie d'inférence en lecture).

IV.2.3. Pratique guidée de la stratégie d'inférence en lecture

Après avoir expliqué la stratégie de l'inférence, nous avons proposé aux apprenants une deuxième activité⁹ d'inférence qui compte dix autres phrases au niveau desquelles il y a des inférences à faire. Ces dix phrases ont été choisies aléatoirement. Nous avons accompagné les élèves pendant leur pratique de l'inférence. Nous avons constitué des groupes et nous avons répondu aux appels d'aide de chaque groupe pour les accompagner dans le travail sur l'inférence. Au même temps nous avons essayé d'enregistrer les remarques et les préoccupations des apprenants.

Les résultats des notes des apprenants sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Les élèves	Les notes de l'étape 02		Les élèves	Les notes de l'étape 02	
	Sur 20			Sur 20	
E1	08		E9	08	
E2	10		E10	08	
E3	08		E11	02	
E4	02		E12	06	
E5	04		E13	02	
E6	04		E14	06	
E7	04		E15	08	
E8	06		E16	02	

Tableau N°19 : Notes des apprenants lors de l'activité d'inférence de la pratique guidée

Nous avons pu faire les remarques suivantes :

- ❖ Ils demandent la traduction de la réponse en français.
- ❖ Certains ne maîtrisent que la stratégie de repérage d'informations explicites.

⁹ Annexe 7 : Activités d'inférence de la pratique guidée

- ❖ D'autres répondent en arabe.
- ❖ Ils demandent une explication de la consigne et de quelques mots.

IV.2.4. Pratique autonome de la stratégie d'inférence en lecture

Lors de cette dernière étape, nous avons proposé aux apprenants des extraits de sujets proposés au BAC (2016 jusqu'à 2023)¹⁰ au niveau desquelles il y a des activités d'inférences. Nous avons favorisé un travail autonome et individuel pour assurer une pratique autonome de la stratégie. De cette étape nous avons pour but de vérifier l'avancement et la progression des apprenants après l'enseignement de la stratégie de l'inférence. Les notes obtenues sont réservées pour la Comparaison de la compétence d'inférence en lecture pré/post-expérimentation

Les résultats des notes des apprenants sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Les élèves	Les notes de l'étape 01		
	Sur 20		
E1	10	E9	12
E2	16	E10	08
E3	08	E11	10
E4	08	E12	04
E5	04	E13	08
E6	04	E14	14
E7	08	E15	12
E8	04	E16	12

Tableau N°20 : Notes des apprenants lors de l'activité d'inférence de la pratique autonome

IV.3. Analyse et interprétation des données de l'expérimentation

Comme nous l'avons annoncé au préalable, cette partie est consacrée pour donner un bilan général aux résultats de la réalisation de l'expérimentation. Pour cela nous allons comparer la compétence de l'inférence avant et après l'expérimentation, en analysant les interactions des apprenants pendant la pratique guidée. Nous allons effectuer aussi un questionnaire de post-expérimentation. Pour vérifier à quel point les apprenants ont pu maîtriser cette stratégie, en ajoutant que la comparaison est entre les items des deux questionnaires pré/post-expérimentation.

IV.3.1. Analyse des interactions des apprenants pendant la pratique guidée

Les interactions entre les apprenants pendant la pratique guidée sont les même pour tous les apprenants, nous avons les présentées dans ce qui suit :

- E1 : il a un problème dans la compréhension de sens des mots.
- E2 : il ne peut pas faire des liens entre les mots.
- E3 : il répond en arabe.

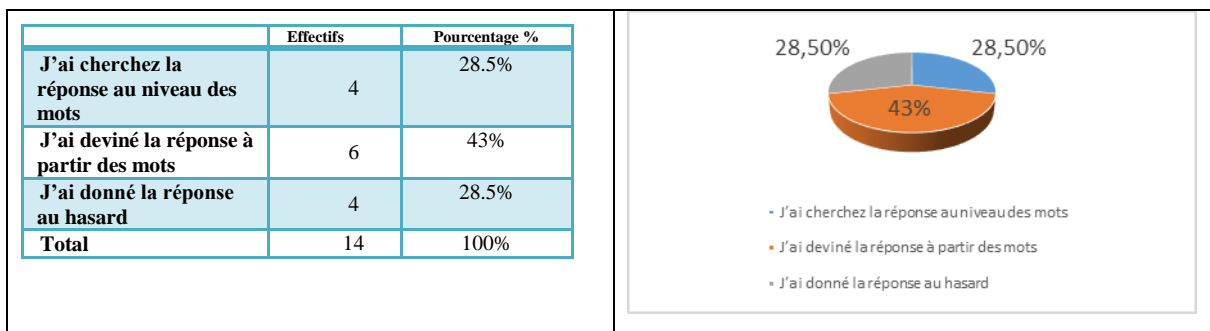
¹⁰ Annexe 9 : Activités d'inférence de la pratique autonome

- E4 : il remplace la bonne réponse par un mot équivalent ou qui appartient au champ lexical de la bonne réponse.
- E5 : il n'a rien à compris même après l'explication.
- E6 : il ne peut faire que de repérage et il n'arrive pas à faire des inférences.

IV.3.2. Analyse du questionnaire post-expérimentation à propos de la compétence d'inférence

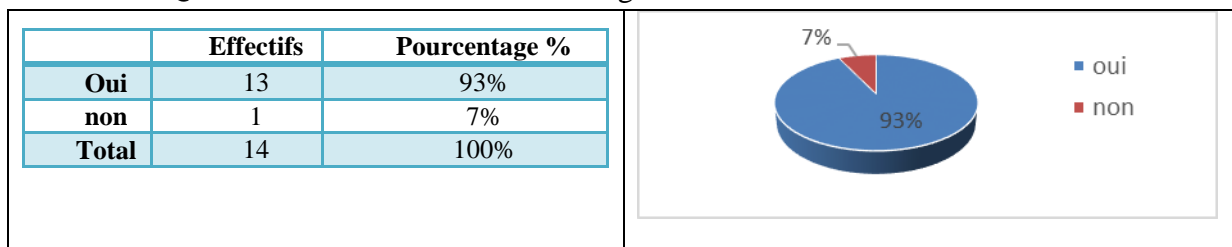
Ce questionnaire est distribué après l'étape de la pratique guidée qui consiste à proposer une activité d'inférence, où le travail était en groupe avec les orientations et les explications de l'enseignante. Ce questionnaire a pour objectif de vérifier l'efficacité de l'enseignement de la stratégie d'inférence chez les apprenants. Les résultats sont présentés ci-dessous.

- **Question n°1** : Comment as-tu fait pour trouver la bonne réponse.



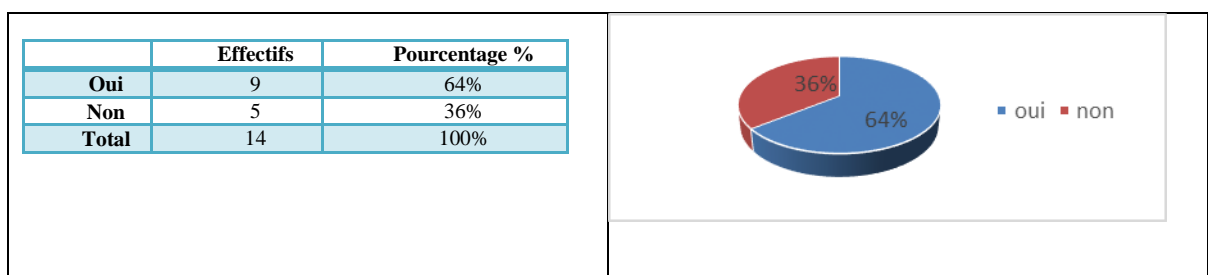
Ce résultat montre que (43%) des apprenants cherchent des indices (mots) afin de trouver la bonne réponse, tandis que les autres sont entre la première et la troisième.

- **Question n°2** : Connais-tu la stratégie de « l'inférence »



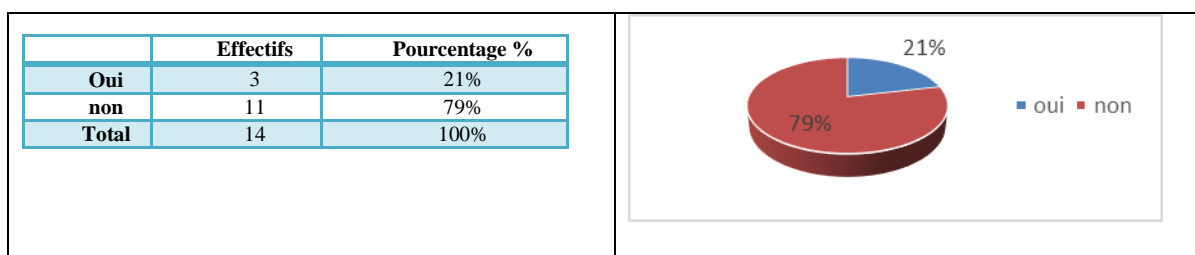
Après l'enseignement de la stratégie tous les apprenants ont connu la stratégie de l'inférence (93%) face à 7%.

- **Question n°3** : Pour trouver la bonne réponse as-tu fait les liens entre les mots



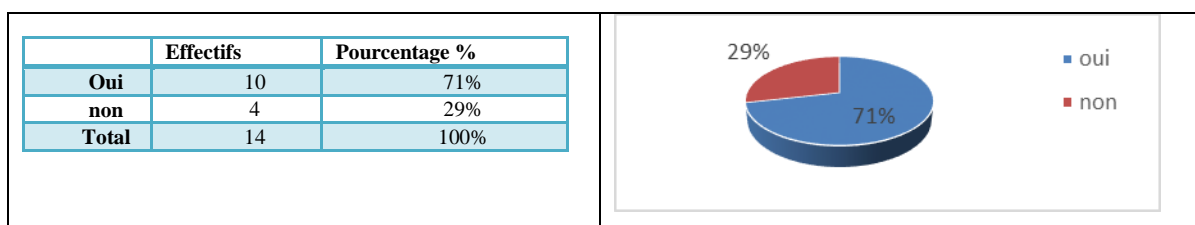
36% d'apprenants répondent par non, tandis que 64% d'entre eux ont fait des liens entre les mots pour trouver la bonne réponse. Alors ils adoptent la stratégie de l'inférence.

- **Question n° (4) :** Pour la bonne réponse, faut-il comprendre tous les mots ?



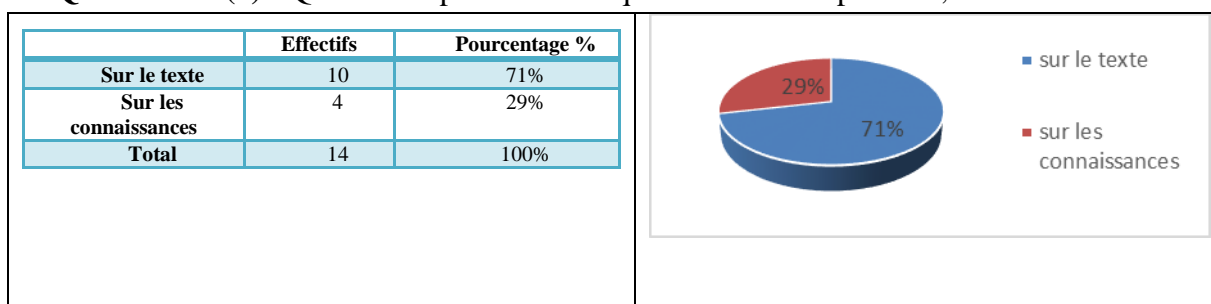
La plupart des apprenants sont d'accord qu'il ne faut pas comprendre tous les mots pour trouver la bonne réponse (79%). Alors ils sont entrain de maîtriser la stratégie de l'inférence.

- **Question n° (6) :** Quand tu réponds sur les questions de composition, vous basez sur les questions précédentes :



La plupart des apprenants répondent sur les questions de compositions en basant sur les questions précédentes, du texte ce qui indique qu'ils utilisent cette stratégie.

- **Question n° (7) :** Quand tu réponds sur les questions de composition, vous basez sur :



La majorité des apprenants basent sur le texte pour répondre sur les questions de composition (71%). Pourtant (29%) ont basé sur leurs connaissances.

IV.3.3. Comparaison de la compétence d'inférence en lecture pré/post-expérimentation

Après la correction des copies des apprenants, nous représentons les résultats obtenus des trois étapes de l'expérimentation effectuée avec les apprenants de 3AS à propos de l'enseignement d'une stratégie de compréhension en lecture « L'inférence » :

Les élèves	Les notes de l'étape 01	Les notes de l'étape 04	Les élèves	Les notes de l'étape 01	Les notes de l'étape 04
	Sur 20	Sur 20		Sur 20	Sur 20
E1	08	10	E9	06	12
E2	06	16	E10	04	12
E3	08	08	E11	04	08
E4	00	08	E12	00	10
E5	00	04	E13	02	04
E6	00	04	E14	00	08
E7	02	08	E15	06	14
E8	06	04	E16	04	12

Tableau N°21 : Les notes des apprenants lors de l'activité d'inférence phase1 de sensibilisation et phase4 de pratique autonome

La comparaison entre les notes de la première activité et les notes de la pratique autonome peut nous renseigner sur le développement de la compétence d'inférer chez notre public expérimental. Afin de faire une comparaison, nous avons classé les résultats précédents selon quatre secteurs dans le tableau ci-après :

Élèves	0 - 5.5	6 -9.5	10 - 14.5	15- 20
Étape 01	10	06	00	00
Étape 04	04	05	06	01

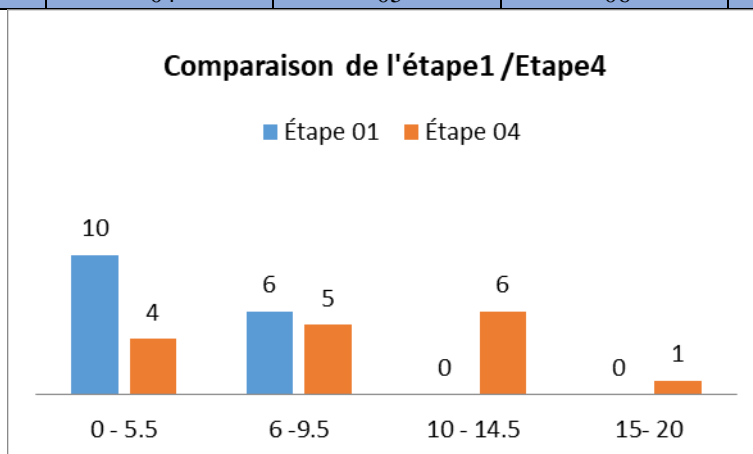


Tableau N°22 : Comparaison de la compétence inférentielle pré-post expérimentation

Après la comparaison nous constatons que : les résultats des apprenants se sont améliorés.

-Étape01 : Le nombre des élèves qui ont obtenu la note entre (0-5.5) est plus grand de ce qui ont obtenu la note entre (6-9.5), nous remarquons aussi qu'il n'y a aucun apprenant dans les deux colonnes qui représentent la note entre (10-14.5) et (15-20).

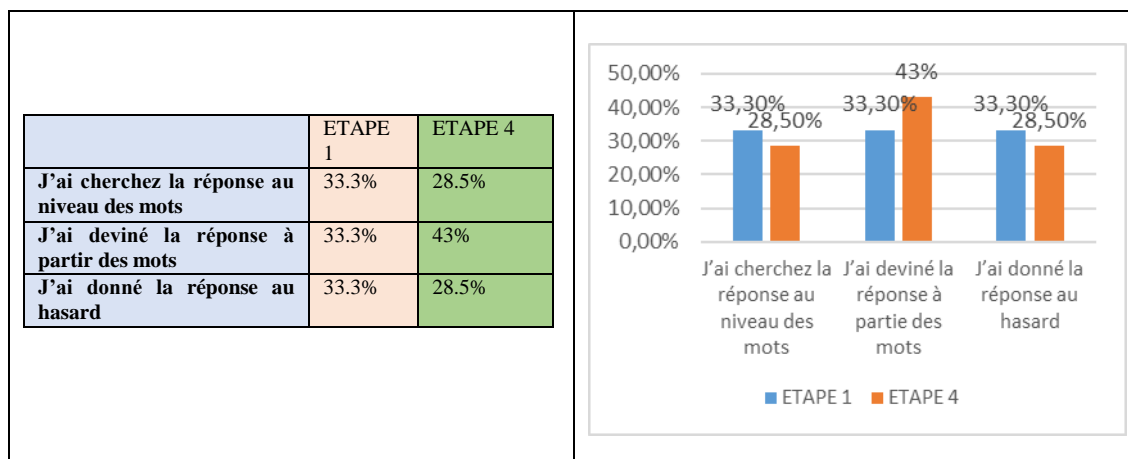
Étape 04 : Le nombre des apprenants se diminue dans les deux classements précédents (0 à 5.5) / (6 à 9.5) à 4 et 5 apprenants pour arriver à 06 apprenants dans le classement de (10-14.5) et un autre au classement de (15-20).

De ce qui précède et des résultats obtenus, nous pouvons dire que l'enseignement de la stratégie de l'inférence peut améliorer la compréhension en lecture des apprenants.

IV.3.4. Comparaison entre les items des deux questionnaires pré/post-expérimentation

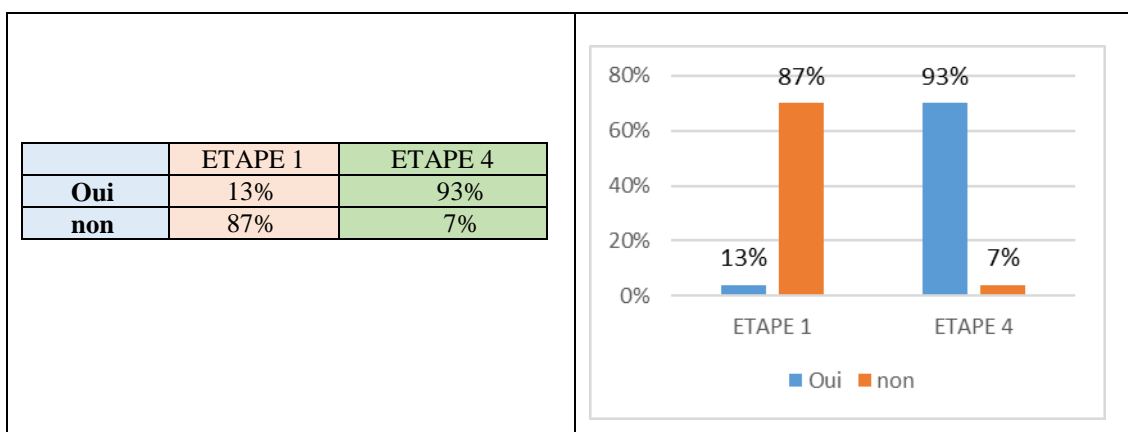
Dans ce qui suit une comparaison entre les résultats des deux questionnaires pré/post-expérimentation

- **Question N°1 :** « Comment avez-vous fait pour trouver la bonne réponse »



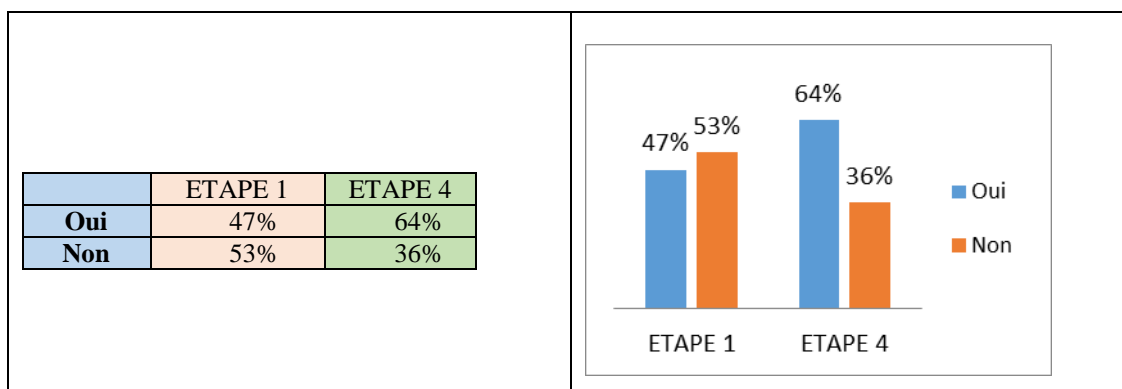
Nous remarquons que le nombre des apprenants qui ont deviné la réponse à partir des mots, est élevé après l'enseignement de la stratégie de l'inférence de 33.3% à 43%. Ce qui signifie que les apprenants ont amélioré leur compétence d'inférence.

- **Question n°2 :** « Connais-tu la stratégie de « l'inférence »



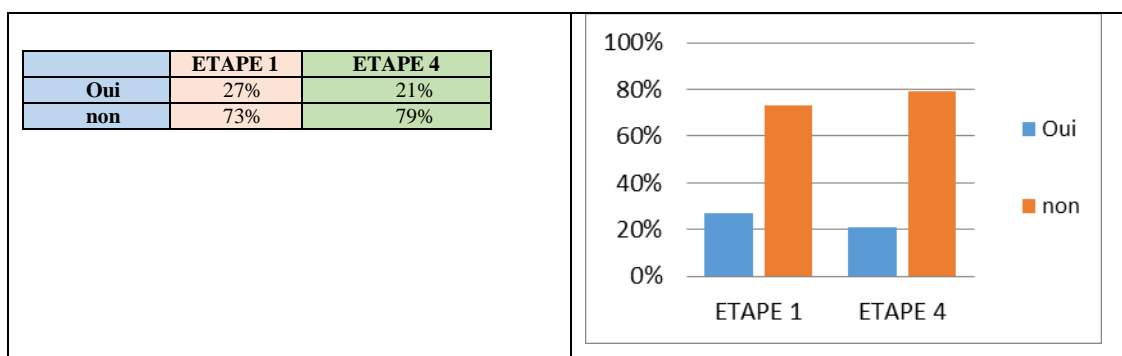
Après l'enseignement de la stratégie de l'inférence, la plupart des apprenants (93%) ont connu la stratégie de l'inférence face à (13%) avant l'enseignement de l'inférence, tandis que (7%) d'entre eux répondent par non face à (87%) avant l'enseignement de cette stratégie. Et cela confirme la première réponse du Q1.

- **Question n°3** : « Pour trouver la bonne réponse as-tu fait les liens entre les mots »



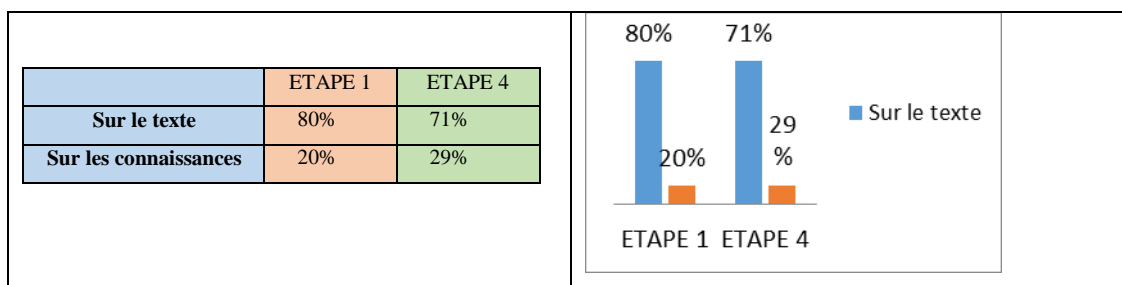
Le pourcentage d'apprenants qui ont fait des liens entre des mots lorsqu'ils répondent, est augmenté de (47% à 63%) après l'enseignement de la stratégie, par contre le nombre de ce qui ont répondu par non en étape 1 est diminué de 53% à 36% ce qui assure la réponse précédente qu'ils ont connu la stratégie de l'inférence.

- **Question n°4** : « Pour la bonne réponse, faut-il comprendre tous les mots »



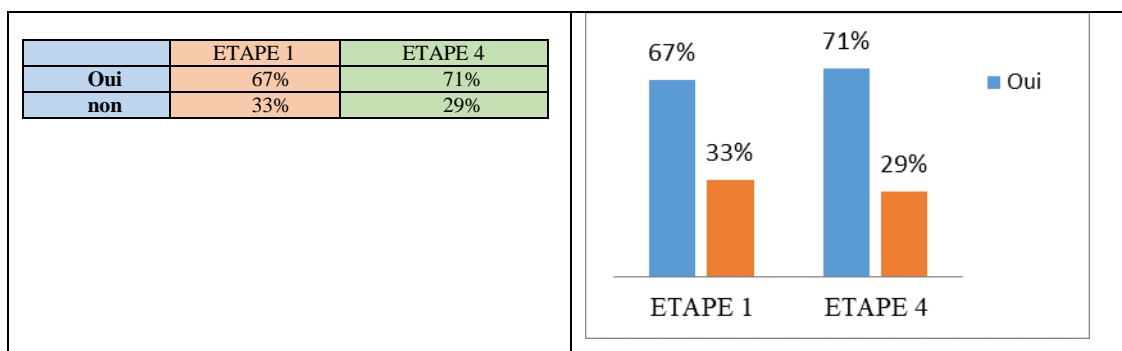
La plupart des apprenants, dans les deux étapes répondent qu'il n'est pas nécessaire de connaître tous les mots d'un pourcentage de 73% à 79%. Mais on constate qu'il y a un peu d'augmentation qui montre l'utilité de l'enseignement de cette stratégie.

- **Question n° (6)** : Quand vous répondez sur les questions de composition, vous basez sur :



Dans les deux cas, les apprenants sont d'accord pour dire qu'ils basent sur le texte dans leurs réponses (80% à 71%) pourtant il y a une diminution dans le taux. Nous remarquons aussi que le nombre de ceux qui ont basé sur leurs connaissances est élevé de 20% à 29%.

- **Questions n° (7) :** « Quand vous répondez sur les questions de compositions, vous basé sur les questions précédentes »



Les apprenants dans les deux cas, basent sur les questions précédentes du texte pour répondre. De plus, le nombre est élevé en quatrième étape après l'enseignement de la Stratégie (67% à 71%). Et une diminution dans ce qui ont dit non de 33% à 29%. De la comparaison nous trouvons que l'enseignement de l'inférence à améliorer la compréhension de d'autres élèves.

IV.4. Conclusion partielle

Ce chapitre est consacré pour l'analyse des données recueillies avant et après l'expérimentation. Il a examiné en détail les étapes et le scénario de l'expérience qu'on a effectuée avec les apprenants de 3^{ème} A.S.L.E. et une analyse et interprétation des données de l'expérimentation étaient présentés, avec la Comparaison de la compétence d'inférence en lecture pré/post-expérimentation, nous avons trouvé qu'il y a une amélioration à cette compétence car les notes obtenues montrent ceci et même les réponses des apprenants sur le questionnaire de post-expérimentation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

A travers notre recherche qui s'inscrit dans la didactique de l'écrit et s'articule autour de l'enseignement de la compréhension en lecture, nous avons essayé de répondre à notre problématique qui s'interroge sur les réponses correctes des apprenants aux questions posées en compréhension de l'écrit et à quel degré elle pourrait refléter leur compréhension du texte. De cette problématique, plusieurs hypothèses ont été formulées. La première hypothèse se rapporte aux questions de compréhension proposées par le manuel scolaire et qui ne seraient que des questions de repérage. L'hypothèse a été confirmée parce que les données de l'analyse ont démontré que la plupart des questions sont des questions de repérage de ce qui est explicite dans le texte.

La deuxième hypothèse suppose que les enseignants n'adopteraient pas l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture afin d'amener l'apprenant à la compréhension du texte, nous n'avons pas pu confirmer cette hypothèse ou l'infirmer car nous avons trouvé des contradictions aux niveaux des réponses des enseignants.

Quant à l'hypothèse relative aux apprenants qui ne maîtriseraient pas les stratégies de compréhension écrite même s'ils arrivent à avoir de bonnes notes parce qu'ils ne feraient qu'un travail de repérage de réponses aux questions du texte. De l'étude effectuée nous avons trouvé que les stratégies de compréhension de texte sont absentes chez les apprenants et ils n'ont que des habiletés utilisées pour comprendre, ce qui nous permet de confirmer notre troisième hypothèse qui stipule que les apprenants ne font que de repérage de réponses donc ils n'adoptent que des stratégies de lecture et pas de stratégies de compréhension.

La quatrième hypothèse qui propose une perspective de régulation des constats annonce qu'un enseignement explicite de la stratégie de compréhension de l'écrit " l'inférence" pourrait développer la compétence de la compréhension écrite des apprenants. Cela a été expérimenté en classe et nous permet de confirmer la quatrième hypothèse à partir des résultats de l'expérience qui attestent qu'il y a une amélioration au niveau de la compétence d'inférence en compréhension de l'écrit chez les apprenants après l'enseignement de cette stratégie.

En conclusion, pour améliorer la compréhension des apprenants, il est nécessaire que les enseignants s'informent et se forment, de l'enseignement des stratégies de la compréhension. Les études montrent que l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture a amélioré la compétence de la compréhension chez les apprenants, il pourrait donc être une solution au problème de la compréhension en lecture.

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau N°1 : Les difficultés de lecture/compréhension (Giasson, 2011)

Tableau N°2 : Les classifications des questions de compréhension des textes

Tableau N°3 : Les types de lecture (Zhang, 2020 :12)

Tableau N°4 : La classification des stratégies de Rubin (Cyr, 1998 : 105-106 ; cité par Chikhi, 2018 : 105)

Tableau N°5 : Inventaire des stratégies de compréhension des écoles fransaskoises (1999)

Tableau N°6 : Profil du public-cible et expérimental

Tableau N°7 : les notes des épreuves dans la classe

Tableau N°8 : Compétence de compréhension de l'écrit selon l'évaluation de l'enseignant (devoirs et examens)

Tableau N°9 : Les notes obtenues au test de compréhension de l'écrit CECRL

Tableau N°10 : La compétence de la compréhension de l'écrit selon le test CECRL

Tableau N°11 : Comparaison de l'évaluation de la compétence de compréhension de l'écrit examens et devoirs/Test CECRL

Tableau N°12 : Les notes de maîtrise de la stratégie d'inférence (pré-expérimentation)

Tableau N°13 : La maîtrise de la stratégie d'inférence (pré-expérimentation)

Tableau N°14 : La typologie des questions du manuel scolaire

Tableau N°15 : La typologie des questions du manuel scolaire en fonction des projets pédagogiques

Tableau N°16 : Capacités et les objectifs d'apprentissage (Ministère de l'éducation nationale, 2007 :12)

Tableau N°17 : Capacités à évaluer en compréhension de l'écrit (Ministère de l'éducation nationale, 2017 : 10)

Tableau N°18 : Notes des apprenants lors de l'activité d'inférence pré-expérimentation

Tableau N°19 : Notes des apprenants lors de l'activité d'inférence de la pratique guidée

Tableau N°20 : Notes des apprenants lors de l'activité d'inférence de la pratique autonome

Tableau N°21 : Les notes des apprenants lors de l'activité d'inférence phase1 de sensibilisation et phase4 de pratique autonome

Tableau N°22 : Comparaison de la compétence inférentielle pré-post expérimentation

Listes des figures :

Figure N°1 : Schéma des catégories de stratégies en lecture

Figure N°2 : Les types d'inférence (Godbout, Turcotte, Giguère, 2016 : 2)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Les articles :

- Catherine, M. J st – pierre – Alapé, v. Lefébure, P. Giroux, C (2010), Difficultés de lecture et d'écriture prévention évaluation orthographique.
- Lévis, J. Levesque, Y. La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regard sur les pratiques déclarées d'enseignement, Université du Québec à Rimouski, <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19883/21708>.
- pratiques pédagogiques d'enseignement explicite de lecture, https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_ed4a4bd79f17_Enseignement_explicite_et_autoregulation_article_.pdf
- Roger, J. Alphonse (2021), L'enseignement explicite : une stratégie d'enseignement efficace en lecture, en écriture et en mathématiques, <https://ien-pont-de-cheruy.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2021-03/modelage.pdf>

Les dictionnaires :

- le dictionnaire LE ROBERT, <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/lecture>
- Le dictionnaire de l'Académie française 9^{ème} édition, <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9L0501>
- <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/lecture/#definition>
- <https://lesdefinitions.fr/lecture>
- <https://www.larousse.fr/encyclopedie/rechercher?q=direction+%C3%A9ditoriale+petit+larousse+2000>

Les livres :

- Cornaire, C. (1991) *Le point sur la lecture*, Les éditions CEC inc. 8101, boul. Métropolitain Est Anjou (Québec) H1J1J9.
- Cuq, JP. Gruca, I. (2005), cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble.
- Dhaene, S (2006), *Apprendre à lire*, Odile Jacob.
- Daval, F (2023), *Travailler la lecture compréhension*, CONSTELLATION.
- Fijalkow, J (1996), *l'entrée dans l'écrit*, textes réunis.
- Giasson, J. (1990) *La compréhension en lecture*, Gaétan morin éditeur Itée.
- Giasson, J (2011) *La lecture, Apprentissage et difficultés*, Chenelière Education Inc.
- Ministère de l'éducation nationale (2007), *Curriculum de français 3AS*.

- Ministère de l'éducation nationale(2017), Guide d'élaboration d'une épreuve de Baccalauréat.
- Poissenot, C (2019) , Sociologie de la lecture, [Armand Colin](#).
- Tardif, J (1992), *Pour un enseignement stratégique*, Les Editions LOGIQUES inc.

Les revues :

- Bocquillon, M. et Derobertmeasure, A. (Juin.2018). L'enseignement explicite, un modèle efficace issu des salles de classe .Magazine Prof, n° 38
- FALARDEAU, E. Christine, Julie. GAGNE (juin 2012), L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche, Revue : Enjeux (n° 83,). Description : p. 91-118, bibliogr. Langue(s) : Français.
- Hurley, L. (2001), compréhension et utilisation de textes procéduraux : l'effet de l'ordre de mention des informations, revue française de linguistique appliquée.
- Viau, J. Carignan, I. (Decembre 2014), Relation entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et le degré de compréhension d'élèves de 4e année du primaire, Revue canadienne de l'éducation.

Les sites :

- <http://www.ac-clermont.fr/ia03/personnels/enseignants/form-cont/doc-.CAFIPEMF/jeux-pour-inferer.pdf>
- https://adel.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/11/Strategie_4_faire_inferences_4e_2016.pdf
- https://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed_prioritaire/wp-content/uploads/2015/03/jeux-pour-inferer.pdf
- <https://edu1022.telug.ca/lecture/didactique-de-la-lecture-i/mais-quest-ce-que-la-comprehension-en-lecture-exactement/>

Les Thèses et les mémoires :

- Cèbe, S. Goigoux, R. Thomazet, S. (2004), Enseigner la compréhension principes didactiques, et exemples de tâches et d'activités , lire écrire , un plaisir retrouvé MEN - DESCO.
- CHIKHI, N. (2016-2017), Les stratégies de lecture/compréhension en langue de spécialité : Cas des étudiants de première année medecine à l'Université EL Hadj Lakhdar-Batna- Algérie. Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat.
- Poncet, N. (2016-2017), Apprendre à comprendre en lecture Interprétation et compréhension par une démarche d'enseignement explicite.

ANNEXES

- 1- Test CECRL de compréhension de l'écrit pour les apprenants de 3°AS
- 2- Corrigé-type du test CECRL de compréhension de l'écrit pour les apprenants de 3°AS
- 3- Activités d'inférence pré-expérimentation : sensibilisation à la stratégie d'inférence en lecture
- 4- Questionnaire pré-expérimentation à propos de la compétence d'inférence
- 5- Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire
- 6- Questionnaire destiné aux apprenants de 3°AS
- 7- Activités d'inférence de la pratique guidée
- 8- Activités d'inférence post-expérimentation : pratique autonome
- 9- Questionnaire post-expérimentation à propos de la compétence d'inférence

1- Test CECRL de compréhension de l'écrit pour les apprenants de 3°AS



CEFR Illustrative Tasks: Reading



Level: B2

Providing Institution:

Répondez aux questions en cochant (X) la bonne réponse ou en écrivant l'information demandée.

Un nouvel avenir pour l'alimentation

La capacité de la planète à nourrir ses habitants est une des préoccupations majeures de l'humanité. Cependant, le problème ne concerne pas seulement la suffisance des ressources alimentaires et les échanges commerciaux. Nous devons aussi concevoir une chaîne alimentaire adaptée à la satisfaction des besoins de l'homme et à la protection de l'environnement.

D'un côté, une partie de l'humanité ne mange pas à sa faim alors qu'une autre est exposée à une nourriture industrialisée qui convient mal à notre statut génétique. Pourtant nous savons à quel point les relations entre alimentation et santé sont mal gérées dans le monde, vu le développement et l'augmentation de certains problèmes médicaux qui pourraient être évités grâce à une bonne alimentation.

Les supermarchés n'offrent aux consommateurs aucune transparence sur la qualité de l'offre en fruits et légumes, ni sur celle du pain ou sur les quantités de sucre caché, ni sur les nuisances* environnementales produites par l'offre alimentaire.

Pourtant, ce sont les produits que le citoyen trouve dans un supermarché. De plus, il est confronté à un marketing alimentaire omniprésent et à des milliers de produits transformés c'est-à-dire des calories vides, des aliments privés de leur richesse naturelle dont le goût est manipulé génétiquement.

Dans ces conditions, à moins de connaître parfaitement ce sujet, le consommateur a peu de chance d'acheter les produits bons pour sa santé et pour la préservation de l'environnement. Les dangers d'une exposition à la cigarette sont bien connus. Curieusement, notre société n'a pas encore pris conscience de l'importance de l'idée d'exposition alimentaire et des problèmes que cela entraîne.

Les pouvoirs publics restent concentrés sur la question des étiquetages* et aucun contrôle, aucune directive n'ont encore porté sur la nécessité de ne pas exposer la population à une offre alimentaire à risque. Et même, aujourd'hui, les pays occidentaux essaient d'exporter partout dans le monde leurs modèles de consommation, très riches sur le plan alimentaire. De plus, ceux-ci créent une demande énergétique importante.

Il serait temps de réagir, mais comment lutter contre le système alimentaire actuel ? D'abord, en encourageant les acteurs de la chaîne alimentaire à adopter de meilleures pratiques pour la protection de la santé comme pour celle de l'environnement. Bien que les consommateurs aient une responsabilité, il n'est pas normal de les laisser livrés à eux-mêmes et de les exposer à un environnement alimentaire qui les dépasse. Il faudrait concevoir l'offre alimentaire en fonction des besoins nutritionnels et en particulier proposer des solutions adaptées à tous les budgets et aux diverses catégories de la population.

D'une manière plus générale, il est temps de s'engager sur la voie d'une alimentation durable. On ne peut plus proposer une nutrition qui déséquilibre la planète et est mal répartie entre les populations. Grâce aux travaux scientifiques, on peut aujourd'hui précisément connaître les besoins de l'homme et ainsi, ne plus baser les activités alimentaires selon l'économie mondiale. Sans cela, il ne sera pas possible de lutter contre les maladies nutritionnelles et de gérer à long terme la santé de l'humanité.

D'après un article de Christian Rémésy, nutritionniste et directeur de recherche à l'INRA*

*nuisances : dégradations.

*étiquetage : marquage des éléments constituant sur le produit.

*INRA : Institut national de la recherche agronomique.

- ❶ Quel est le sujet de l'article ? 1,5 point
- A L'amélioration du système alimentaire.
 B Les troubles sanitaires liés à l'alimentation.
 C La responsabilité des groupes agroalimentaires.

- ❷ D'après Christian Rémésy, de quoi l'humanité doit-elle se soucier principalement ? 1 point
- A Produire une nourriture saine.
 B Développer les échanges alimentaires.
 C Soigner les maladies liées à l'alimentation.

- ❸ Pour quelles raisons le consommateur achète-t-il difficilement les bons produits ? 2 points
- a).....
 b).....

- ❹ Pourquoi l'auteur utilise-t-il la comparaison avec la cigarette ? 1,5 point
-

- ❺ Selon l'auteur, quelle attitude les gouvernements doivent-ils adopter envers les consommateurs ? 1,5 point
- A Une attitude libérale.
 B Une attitude autoritaire.
 C Une attitude protectrice.

- ❻ Vrai ou faux ? Cochez (X) la bonne réponse et recopiez la phrase ou la partie du texte qui justifie votre réponse. 3 points
- 1,5 point par affirmation à traiter. Le candidat obtient la totalité des points si le choix Vrai/Faux ET la justification sont correctes, sinon aucun point.

	VRAI	FAUX
a) Selon l'auteur, la meilleure offre alimentaire doit préserver la population et la terre. Justification :		
b) Selon l'auteur, l'exportation des modèles alimentaires est une bonne chose. Justification :		

- ❼ Selon l'auteur, quelle est la condition pour que les populations soient en bonne santé ? 1,5 point
-

2- Corrigé-type du test CECRL de compréhension de l'écrit pour les apprenants de 3^oAS

B. Lire un texte argumentatif

12 points

- ❶ L'amélioration du système alimentaire. (1,5 point)
- ❷ Produire une nourriture saine. (1 point)
- ❸ Un point par raison. (2 points)
- a) Les supermarchés n'offrent pas de transparence sur les produits OU Les consommateurs ne sont pas bien informés (sur la transformation des produits notamment).
- b) Le marketing alimentaire est omniprésent.
- ❹ On connaît les risques liés à l'exposition à la cigarette auxquels les gens sont bien sensibilisés, mais la société ignore encore les risques liés à l'exposition alimentaire. (1,5 point)
- ❺ Une attitude protectrice. (1,5 point)
- ❻ 1,5 point par affirmation à traiter. Le candidat obtient la totalité des points si le choix Vrai/Faux ET la justification sont correctes, sinon aucun point. (3 points)
- a) VRAI : « Nous devons aussi concevoir une chaîne alimentaire adaptée à la satisfaction des besoins de l'homme et à la protection de l'environnement » ou « meilleures pratiques pour la protection de la santé comme pour celle de l'environnement. »
- b) FAUX : « les pays occidentaux essaient d'exporter partout dans le monde leurs modèles de consommation, très riches sur le plan alimentaire... créent une demande énergétique importante. »
- ❼ Il faut offrir une alimentation selon les besoins de l'homme tels qu'ils sont décrits par la science. (1,5 point)

3- Activités d'inférence pré-expérimentation :

Étape N°1 : sensibilisation à la stratégie d'inférence en lecture

Consigne : Trouvez l'inférence dans ce qui suit :		
<i>Inférer</i>	<i>Phrases</i>	<i>Réponses</i>
Le lieu	Où sommes-nous ? : Le haut-parleur annonce un retard de 15 min. pour l'express qui vient de Paris.	La gare
	L'hôtesse lui demande de boucler sa ceinture.	L'avion
L'agent	Qui est-il ? La baguette à la main, le dos au public, il donne le signal de départ.	Le chef d'orchestre
	Le sifflet à la bouche, un bâton fluorescent à la main, il réglait la circulation.	L'agent de police
L'instrument	Quel instrument utilise-t-il ? : Le docteur Martin me dit d'ouvrir ma bouche et y enfonça un drôle d'instrument qui tournait vite et faisait un bruit insupportable.	La roulette
La catégorie	De quelle catégorie d'objets s'agit-il ? : Le Rover et la 205 étaient déjà dans le garage, la Honda encore à l'extérieur.	Voiture
L'objet	De quel objet s'agit-il ? : Le monstre rouge, avec ses 18 roues et sa longue remorque, s'engagea lentement sur l'autoroute.	Le camion de pompiers
La cause, l'effet	Qu'est-ce qui a causé cette situation ? : Au sortir du restaurant, il avait le pas lourd et le regard éteint.	Le repas Copieux
Le problème, la solution	Que va-t-il faire ? ou Qu'a-t-il fait ? : Il commença à bailler plusieurs fois ; il ferma son Livre, se leva et éteignit la lumière.	Aller se coucher
Le sentiment, L'attitude	Quel sentiment éprouve la mère de Pierre ? : Pendant que Pierre montait dans le car pour partir en colonie de vacances, il vit sa mère lui sourire avec des larmes aux yeux.	La tristesse, L'inquiétude

4- Questionnaire pré-expérimentation à propos de la compétence d'inférence

Étape N°1 : sensibilisation à la stratégie d'inférence en lecture

- 1- Comment avez-vous fait pour trouver la bonne réponse :
 - a. J'ai cherché la réponse au niveau des mots
 - b. J'ai deviné la réponse à partir des mots
 - c. J'ai donné la réponse au hasard

- 2- Connais-tu la stratégie de « l'inférence »
 - a. Oui
 - b. Non

- 3- Pour trouver la bonne réponse as-tu fait les liens entre les mots :
 - a. Oui
 - b. Non

- 4- Pour la bonne réponse, faut-il comprendre tous les mots
 - a. Oui
 - b. Non

- 5- Quels ont été les difficultés que tu as rencontrées pour trouver la bonne réponse ?
 - a.
 - b.
 - c.
 - d.
 - e.

- 6- Quand vous répondez aux questions de compositions, vous basez sur les questions précédentes :
 - a. Oui
 - b. Non

- 7- Quand vous répondez aux questions de compositions, vous basez
 - a. Sur le texte.
 - b. Sur les connaissances de votre tête.

5- Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

Questionnaire

Chers enseignants, ce questionnaire s'adresse à vous dans le cadre de réalisation d'un mémoire de Master2 didactique au niveau du département de français. Nous vous prions de répondre à ce questionnaire (recto-verso) qui vise à étudier la compréhension de l'écrit en classe de FLE au secondaire.

- 1- Etablissement : **Daïra** :
- Wilaya** :
- 2- Niveau d'enseignement : Primaire moyen secondaire
- 3- Sexe : Homme Femme
- 4- Expérience professionnelle :
 1ans - 4ans 5ans - 9ans 10ans - 15ans plus de 15 ans
- 5- Diplôme obtenue :
 Licence classique Licence LMD Licence ENS
 Master DLE Master LGC Master SDL
- 6- Les textes exploités en séance de compréhension sont extraits de :
 Le manuel scolaire. les sites d'internet autres références extra du manuel scolaire (livres)
- 7- Votre choix du texte pour la séance de compréhension dépend de :
 sa longueur son contenu sa facilité
- 8- Ce choix du texte répond à (aux) :
 objectifs du programme besoins des élèves la typologie du texte
- 9- Les questions de compréhension proposées sur le texte sont :
 tirées du manuel scolaires reformulées selon les objectifs de la séance de la compréhension
 proposées selon le contenu du texte
- 10- Les questions présentées ont pour but de :
 Évaluer la compréhension de l'apprenant amener l'apprenant à comprendre le texte
 construire de nouvelles habiletés et connaissances chez l'apprenant
- 11- D'après votre expérience, les réponses des élèves aux questions de compréhension de l'écrit en classe ou lors des devoirs et compositions, reflètent-elles la compréhension des élèves ?
 oui à 100% non à 100% moyennement - à quel pourcentage :
- 12- D'après vous, pour assurer un enseignement efficace de la compréhension de l'écrit, quel type de question est à favoriser : (une seule réponse)

***A- Il faut poser des questions pour chercher des réponses qui :**

- sont explicites dans le texte.
- représentent des prédictions.
- portent des jugements sur le texte.
- représentent des interactions entre le lecteur et le texte.

***B- Il faut que la relation entre les questions et les réponses soit :**

- une relation explicite et textuelle.
- une relation implicite et textuelle.
- une relation implicite et fondée sur les connaissances de l'élève.

***C- Il faut que la réponse attendue de l'élève :**

- se trouve dans une seule phrase du texte.
- demande une recherche dans le texte.
- exploite les connaissances de l'élève.
- nécessite la combinaison entre les connaissances de l'élève et celles de l'enseignant.

***D- Il faut que les questions posées demandent une réponse qui se trouve :**

- directement dans le texte.

- indirectement dans le texte.
- dans la tête de l'élève.

***E- Il faut que les questions posées soient des questions pour :**

- évaluer la compréhension de l'élève.
- enseigner l'élève à la façon employée pour arriver à une telle réponse.

13- Pour chacun des énoncés dans le tableau ci-dessous, les répondants devaient identifier la réponse qui correspond le mieux aux objectifs poursuivis dans l'enseignement de la compréhension en lecture auprès de leurs élèves

Enoncés	Pas du tout	Un peu	modérément	beaucoup
Mon objectif en lecture est de développer des lecteurs capables de bien décoder tous les mots du texte.				
Mon objectif en lecture est de développer des lecteurs capables de comprendre divers textes.				
Mon objectif en lecture est de développer des lecteurs stratégiques.				

14- Pour chacune des stratégies nommées, les répondants devaient identifier la fréquence à laquelle ils assurent leur enseignement. Une réponse possible :

Stratégies	jamais	rarement	souvent	très régulièrement
Reconnaître et identifier les mots d'un texte (reconnaissance globale, relations lettres-sons, etc.).				
Préciser son intention de lecture.				
Survoler le texte pour anticiper le contenu.				
Activer ses connaissances antérieures en ce qui concerne le thème du texte.				
Formuler des hypothèses et des prédictions et les réajuster au besoin.				
Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices.				
Relier le contenu du texte à ses connaissances antérieures.				
Résumer.				

15- Vous enseignez les stratégies de lecture en les définissant et en précisant leur utilité. Vous répondez donc aux questions : quoi, pourquoi, comment et quand.

- Oui Non

16- Vous modélisez les stratégies, c'est-à-dire que Vous explicitez verbalement ce qui se passe dans la tête d'un lecteur expert.

- Oui Non

Merci de votre collaboration

6- Questionnaire destiné aux apprenants de 3°AS

Questionnaire destiné aux apprenants								
Cher(ers) Élève (s), Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de Master Quelques stratégies de compréhension en lecture. Nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire et nous vous remercions d'avance.								
Nom et prénom :								
Classe :								
1- Établissement : Daïra : Wilaya :								
2- Branche (spécialité) : Littéraire <input type="checkbox"/> Scientifique <input type="checkbox"/>								
3-Sexe : Garçon <input type="checkbox"/> Fille <input type="checkbox"/>								
4- L'âge : <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 20px;">16ans</td> <td style="width: 20px;">17ans</td> <td style="width: 20px;">18ans</td> <td style="width: 20px;">Plus de 18ans</td> </tr> </table>					16ans	17ans	18ans	Plus de 18ans
16ans	17ans	18ans	Plus de 18ans					
5- Pendant la lecture d'un texte, vous mettez l'accent sur :								
<input type="checkbox"/> ce que signifie chaque mot.								
<input type="checkbox"/> ce que signifie chaque phrase.								
<input type="checkbox"/> ce que signifie tout le passage.								
Autre :								
6- Pour vous le titre ainsi que les illustrations d'un texte en français :								
<input type="checkbox"/> Peuvent indiquer de quoi pourrait parler le passage.								
<input type="checkbox"/> On ne les considère pas en lisant le passage.								
Autre :								
7- quand vous lisez en français :								
<input type="checkbox"/> Vous vous sentez mal à l'aise si vous ne savez pas ce que signifient la plupart des mots.								
<input type="checkbox"/> Vous sautez les mots inconnus et vous continuez la lecture.								
<input type="checkbox"/> vous cherchez la plupart des mots que vous ne connaissez pas.								
Autre :								
8- lors de la lecture en français :								
<input type="checkbox"/> Vous pensez à ce qui pourrait arriver ensuite, même si vous savez que vous pouvez vous tromper.								
<input type="checkbox"/> Vous lisez chaque phrase directement.								
Autre :								
9- D'après vous, quand on lit en français :								
<input type="checkbox"/> il est important de faire attention à l'organisation du passage.								
<input type="checkbox"/> c'est une perte de temps de chercher le plan de l'auteur.								
<input type="checkbox"/> l'organisation du passage n'a pas d'importance.								
Autre :								
10- Pour chacun des énoncés dans le tableau ci-dessous, Choisissez une réponse.								
Énoncés	Pas du tout	Un peu	modérément	beaucoup				
Mon objectif en lecture est d'être un lecteur capable de bien décoder tous les mots du texte.								
Mon objectif en lecture est d'être un lecteur capable de comprendre divers textes.								
11- Donnez de bonnes réponses aux questions de compréhension veut dire que vous avez compris le texte ? <input type="checkbox"/> pas du tout <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> bien sûr 12- Pour comprendre ce que pourrait signifier un mot inconnu : <input type="checkbox"/> Vous notez si le mot ressemble à un mot anglais ou à un autre mot français que vous connaissez. <input type="checkbox"/> Vous essayez de le deviner contextuellement (en utilisant les phrases et paragraphes précédents et suivants). <input type="checkbox"/> Vous cherchez dans le dictionnaire. Autre : 13- Quand je lis en français, pour comprendre : <input type="checkbox"/> au début, vous réfléchissez à ce que vous savez du contenu du passage. <input type="checkbox"/> vous vous concentrez juste sur les mots. Autre : 14- D'après vous, vos réponses aux questions : <input type="checkbox"/> évaluent votre compréhension. <input type="checkbox"/> vous amènent à comprendre le texte. <input type="checkbox"/> construisent de nouvelles habiletés et connaissances chez vous. Autre : 15- Quel type de questions préférez-vous, lors d'une séance de compréhension ou lors des devoirs et des compositions ? Des questions qui : <input type="checkbox"/> se trouve dans une seule phrase du texte. <input type="checkbox"/> demande une recherche dans le texte. <input type="checkbox"/> nécessite la combinaison entre vos connaissances et celles de votre enseignant. Autre : 16- Quand vous répondez aux questions de compréhension d'un texte : <input type="checkbox"/> vous cherchez une réponse qui se trouve directement dans le texte. <input type="checkbox"/> vous reformulez ce qui se trouve dans le texte <input type="checkbox"/> vous donnez une réponse de votre tête. Autre : 17- Vous faites attention à ce que vos réponses aux questions de compréhension du texte : <input type="checkbox"/> se trouvent dans une seule phrase du texte. <input type="checkbox"/> se trouvent tout au long du texte								
Merci de votre collaboration								

7- Activités d'inférence de la pratique guidée

Phrases	Réponses
<p>1- Il s'accroupit, cherchant de tous côtés. Il se releva, revint sur ses pas en scrutant le sol. Rien, elles restaient introuvables. Il ne pouvait quand même pas rentrer à pied. Que s'est-il passé ?</p> <p>2. Sans perdre un instant, la fillette fila devant la cheminée où elle découvrit les paquets, délicatement enveloppés. Impatiente, elle se mit à enlever les papiers et rubans... Qu'a-t-il pu se produire ?</p> <p>3. L'orage grondait. Brusquement, la lumière s'éteignit. Il fallut sortir les bougies... Que s'est-il passé ?</p> <p>4. Paul se réveilla en sursaut. Son lit était sens dessus dessous : ses draps étaient tout enroulés. Quant à lui, il transpirait... Que s'est-il passé ?</p> <p>5. Le radeau pneumatique se gonfla automatiquement. Les deux navigateurs y lancèrent un peu de nourriture puis s'y jetèrent à leur tour. Que s'est-il passé ?</p> <p>6. Immédiatement, son père courut vers la voiture et revint avec la trousse à pharmacie. Il enleva le dard puis désinfecta la "blessure"... Que s'est-il passé ?</p> <p>7. Ma bicyclette gisait au pied d'un arbre. En tâtant mon front, je sentis une bosse qui enflait sur mon crâne. Que s'est-il passé ?</p> <p>8- Il se démaquille et enlève son nez rouge. Qui est-il?.....</p> <p>9- Que va-t-il faire ? ou Qu'a-t-il fait ? : Pierre avait le côté de la figure tout enflé et sa dent le faisait terriblement souffrir.....</p> <p>10- Qu'est-ce qui a causé cette situation ? : Le matin, nous avons vu que plusieurs arbres étaient déracinés ; d'autres avaient perdu leurs branches.</p>	<p>1-il a perdu ses clés ou ses lunettes.</p> <p>2- Elle a déballé les présents sous le sapin.</p> <p>3- Il y a eu une panne d'électricité à cause de l'orage.</p> <p>4- Il a fait un cauchemar.</p> <p>5- Ils font naufrage et utilisent le radeau de secours.</p> <p>6- L'enfant a été piqué par une abeille.</p> <p>7- Il a eu un accident de vélo.</p> <p>8-un clown.</p> <p>9-partir chez le dentiste.</p> <p>10-Une tempête.</p>

8- Activités d'inférence post-expérimentation

Étape N°4 : pratique autonome de la stratégie d'inférence en lecture

<p>BAC 2021 :</p> <p>7. Dans les extraits suivants, à qui ou à quoi renvoient les pronoms : « ils » « qui » ?</p> <p>- « ... qu'ils soient politiques ou militaires. » (3ème paragraphe)</p> <p>- « ... qui définissait le principe de l'internationalisation... » (3ème paragraphe)</p> <p>""La nécessité d'internationaliser la lutte pour la libération nationale figurait déjà dans les trois objectifs de politique extérieure de la Proclamation du 1er novembre 1954. Mais ce fut au moment de la tenue, en août 1956, du Congrès de la Soummam en Kabylie, que les questions de communication de masse commencèrent à se poser avec acuité à l'ensemble des dirigeants de la Révolution, qu'ils soient politiques ou militaires. A l'issue de ce congrès, une plateforme fut adoptée qui définissait le principe de l'internationalisation de la question algérienne comme une priorité. Cette déclaration fut suivie par le lancement d'une série d'actions de sensibilisation à l'étranger, essentiellement vers les pays de l'OTAN, alliés à la France. [...]"</p> <p>BAC 2020:</p> <p>8. « N'y aurait-il pas moins d'échec scolaire si les enseignants étaient mieux formés et mieux Préparés à la réalité du terrain ? ».</p> <p>➤ Dans cette phrase, Le conditionnel exprime:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un regret - Une certitude - Une éventualité (Recopiez la bonne réponse) <p>Sujet 02:</p> <p>1. Selon le narrateur, les moudjahidine ne vivaient pas longtemps durant la guerre de libération Nationale.</p> <p>➤ Relevez du texte une phrase qui le montre.</p> <p>"Quand on est en guerre, on s'attend toujours à la mort qui est notre compagne permanente et qui nous suit comme notre ombre. Il était excessivement rare en 1958 de rencontrer un maquisard de 1954 ou même de 1955. L'espérance de vie d'un moudjahed, je le répète, excédait rarement deux ans."</p> <p>BAC2019:</p> <p>Sujet 02 : 4. "Une comparaison objective du passé et des temps modernes..." Cette comparaison cible en réalité deux mondes opposés. Lesquels ?</p> <p>"Une comparaison objective du passé et des temps modernes me paraît le démontrer aisément : la condition humaine s'est considérablement améliorée, surtout dans les pays développés, là où on pratique la science. Cette amélioration est faite de la mise en œuvre d'une infinité d'éléments de sécurité et de confort, de communication, d'information, lesquels, donnant à chacun le goût d'une existence meilleure, entraînent forcément plus de justice sociale. Je sais bien, les pays en voie de développement, les régions les plus pauvres d'Amérique latine, nous montrent des gens heureux et sereins. Mais leur satisfaction ne vient-elle pas de leur ignorance des progrès matériels du reste de l'humanité ?"</p>	<p>BAC 2018</p> <p>"Une fois transplantées en France au début de la guerre, les jeunes recrues souffrirent beaucoup. La guerre de mouvement de 1914 provoqua des hécatombes. Ces jeunes gens, souvent sans expérience du feu et jetés inconsidérément dans l'enfer, étaient dans un terrible désarroi. Les morts, les mutilés pour cause de gelures de pieds, les catarrheux pulmonaires et les phtisiques éclaircirent les rangs des survivants. Il y eut de nombreuses paniques, des abandons du champ de bataille ou des refus de marcher."</p> <p>1) L'expression du titre « la grande guerre » désigne :</p> <ul style="list-style-type: none"> a-La guerre de libération Nationale. b-La deuxième guerre mondiale. c-La première guerre mondiale. <p>Recopiez la bonne réponse en la justifiant à l'aide d'un (01) indice pris du texte.</p> <p>3) "... l'Algérie était "de ce fait" plus encadrée et plus surveillée".</p> <p>Précisez dans le 2ème paragraphe la raison historique à laquelle renvoie l'expression "de ce fait".</p> <p>"Par prudence, le pouvoir français n'avait d'ailleurs appelé, depuis 1912, qu'une minime fraction du contingent. La moitié de l'effectif algérien de la guerre était composée d'engagés. (...) L'Algérie n'eut donc pas l'impression de prélèvements humains trop importants jusqu'aux décrets de septembre 1916, qui firent passer dans les faits l'incorporation totale de la classe 1917. Même si la moitié seulement du contingent fut versée dans l'armée d'active, l'émotion fut grande en Algérie devant ce grand recrutement."</p> <p>BAC2017</p> <p>L'auteur de ce texte est :</p> <ul style="list-style-type: none"> a- Un écrivain. b- Un journaliste. c- Un historien. <p>Recopiez la bonne réponse.</p> <p>La source du texte: "Frantz Fanon, L'an V de la révolution algérienne. Editions Maspéro 1959"</p> <p>Sujet 02: L'auteure dresse un constat négatif de la situation. Identifiez (03) trois termes qu'elle utilise dans le 1er paragraphe.</p> <p>"Les enjeux sont chaque jour plus élevés. Les crimes envers la nature sont en augmentation rapide depuis quelques années, alimentés par les conflits et le trafic de la faune et de ses produits. L'impact de ces pratiques est dévastateur pour toutes les espèces animales, des plus emblématiques au moins connues. Malgré toute une série de décisions et d'actions, les réserves de la biosphère de l'UNESCO et les sites du patrimoine mondial naturel n'ont pas été épargnés par ces crimes."</p> <p>9. "La science a apporté des moyens de bonheur."</p> <p>"La course au développement, induit l'hyperconsommation, la pollution et de grands risques écologiques."</p> <p>Reliez les deux énoncés ci-dessus de façon à exprimer l'opposition.</p>
<p>BAC 2016</p> <p>"Djamila Briki, qui fut, aux premiers jours de juillet 62, ma première amie de la Casbah, livre ses souvenirs sur les nouveaux rites funéraires qui s'instaurent aux portes de la prison Barberousse : Djamila Briki se souvient encore d'une scène devant Barberousse, un de ces matins d'exécutions (elle-même, ayant son époux Yahia condamné à mort, vivra cette attente et cette tension) :"</p> <p>1. a) Djamila Briki est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une historienne. - Un témoin. - Une ancienne condamnée à mort. <p style="text-align: center;">Recopiez la bonne réponse.</p> <p>b) Justifiez votre réponse en relevant du texte deux expressions employées par l'auteur.</p>	

9- Questionnaire post-expérimentation à propos de la compétence d'inférence

- 1- Comment avez-vous fait pour trouver la bonne réponse :
 - a. J'ai cherché la réponse au niveau des mots
 - b. J'ai deviné la réponse à partir des mots
 - c. J'ai donné la réponse au hasard
- 2- Pratique-tu la stratégie de « l'inférence »
 - a. Oui
 - b. Non
- 3- Pour trouver la bonne réponse as-tu fait les liens entre les mots :
 - a. Oui
 - b. Non
- 4- Pour la bonne réponse, faut-il comprendre tous les mots ?
 - a. Oui
 - b. Non
- 5- En quoi la connaissance de l'inférence et l'explication de l'enseignante t'ont aidé pour trouver la bonne réponse ?
 - a.
 - b.
 - c.
 - d.
 - e.
- 6- Quand vous répondez aux questions de compositions, vous basez sur les questions précédentes :
 - a. Oui
 - b. Non
- 7- Quand vous répondez aux questions de compositions, vous basez :
 - a. Sur le texte
 - b. Sur les connaissances de votre tête.

Résumé :

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, où la compréhension écrite représente une compétence nécessaire pour l'apprentissage des langues étrangères. Une étude exploratoire a été effectuée à propos de la compréhension des textes en FLE au niveau de l'enseignement secondaire afin de décrire la compétence de compréhension de l'écrit chez les élèves de 3^{ème} AS.

Deux questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants et une analyse des questions de compréhension proposées dans le manuel scolaire de 3^{ème} AS ont démontré qu'il y a une relation entre la compétence de compréhension de l'écrit des apprenants et le type de questions proposé par les enseignants : les questions posées qui ciblent l'explicite du texte conduisent les apprenants à chercher les réponses sans comprendre le texte.

Face aux résultats obtenus, une expérimentation d'enseignement explicite d'une stratégie de compréhension « l'inférence » a été réalisée afin de voir à quel point cet enseignement pourrait participer au développement de la compétence de compréhension de l'écrit chez les apprenants. Cette expérimentation a démontré la possibilité d'améliorer la compétence de compréhension en lecture des apprenants en les entraînant à l'implicite.

Mots clés : compréhension de l'écrit ; stratégies de compréhension ; inférence ; enseignement explicite.

Abstract:

This research study is a part of the field of writing teaching as written comprehension represents a necessary skill for learning foreign languages. To obtain the aim of the study, an exploratory study was carried out on the comprehension skills of 3rd secondary school students. To answer the research questions, two questionnaires were distributed to teachers and learners and an analysis of the comprehension questions proposed in the 3rd AS school textbook. The obtained data demonstrated that there is a relationship between the written comprehension skills of learners and the type of questions proposed by teachers: the questions asked which target the explicitness of the text lead learners to seek answers without understanding the text.

Regarding the obtained results, an experiment in the explicit teaching of an "inference" comprehension strategy was carried out in order to see to what extent this teaching could contribute to the development of written comprehension skills in learners. This experiment demonstrated the possibility of improving learners reading comprehension skills by training them implicitly.

Keywords: reading comprehension skills; comprehension strategies; Inference, explicit teaching.

تلخيص:

هذا البحث يتناول دراسة كفاءة فهم المنطوق ككفاءة ضرورية في تعلم اللغات الاجنبية, حيث أجريت دراسة استكشافية فيما يخص فهم محتوى النص على مستوى التعليم الثانوي من اجل وصف كفاءة فهم المكتوب لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي استنبانيين موجهين الى الاساتذة والى المتعلمين بالإضافة الى تحليل اسئلة الفهم التي يتضمنها الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ، اثبتت ان هناك علاقة بين كفاءة الفهم القرائي للتلاميذ ونوع الاسئلة المطروحة من طرف الاساتذة: الاسئلة المطروحة والتي تخص الصريح او الظاهر في النص تقود المتعلمين الى البحث عن الاجابات دون فهم النص.

بالمقابل واستنادا على النتائج المتحصل عليها فقد اجريت تجربة التدريس الصريح لاستراتيجيات فهم المكتوب بالخصوص استراتيجية "الاستدلال", وهذا لمعرفة مدى مساهمة هذا التعليم في تطوير هذه الكفاءة لدى المتعلم. ومن خلا تجربة تعليم استراتيجية الاستدلال للفهم القرائي (الاستدلال), اثبت ان تعليم هذه الاستراتيجية بإمكانه تحسين الفهم لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي- استراتيجيات الفهم- الاستدلال- التدريس الصريح.