

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université El hadj Lakhdar - Batna



Faculté des Lettres et des Langues

Département de Français

École Doctorale Algéro-Française

Réseau –Est

Antenne de Batna

Thème :

**« *La Fonction de la question et des questionnaires dans
l'enseignement de la compréhension écrite en classe de FLE* ».**

(*Cas des élèves de 3ème année secondaire (science)*)

Option : Didactique des langues étrangères

Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat

Sous la direction de :

Dr. Metatha Med El-Kamel (Batna)

Réalisée par :

M^{me} : Maria DRIS

Membres de jury:

- Dr METATHA Mohamed EL- Kamel	Université de Batna	Rapporteur
- Pr MANAA Gaouaou	Université de Batna	Président
- Pr DAKHIA Abdelwahab	Université de Biskra	Examineur
- Dr KHARCHI Lakhdar	Université de M'sila	Examineur

Année universitaire: 2015/2016.

Sommaire

Remerciements

Dédicaces

Résumés

Introduction Générale.....7

Première partie

Cadre théorique :Notions théoriques relatives à l'enseignement du FLE :

la lecture compréhension et son questionnaire

Chapitre I : Le FLE dans le lycée Algérien17

Chapitre II : Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire 35

Chapitre III : Autour de la lecture en FLE 55

Chapitre IV : Généralités sur la compréhension écrite 77

Chapitre V : Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en
compréhension écrite100

Chapitre VI : Les formes des questions de compréhension écrite 119

Deuxième partie

Cadre pratique : Analyse du questionnaire, des questionnements

de textes et des réponses des élèves

Chapitre I : Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire
de l'enquête 147

Chapitre II : Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses
des élèves.....182

Chapitre III : Analyse des questionnements de textes historiques.....204

Chapitre IV : Analyse des questionnements de textes argumentatifs.....226

Chapitre V : Analyse des réponses relatives au texte historique.....251

Chapitre VI : Analyse des réponses relatives au texte argumentatif.....276

Conclusion générale et perspective305

Bibliographie.....315

Annexes.....324

Table des matières..... 500

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma reconnaissance et ma gratitude à toutes les personnes qui m'ont apporté une aide pour la réalisation de ce travail de recherche. Principalement :

Mon directeur : Monsieur Metatha Med El Kamel, qui a guidé et suivi ce travail de près, sans jamais douter de son aboutissement.

Pour leur soutien physique et moral, je remercie le directeur et l'équipe administrative de l'école doctorale de Batna.

Les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail et de participer à cette soutenance.

Mes parents, ma fille, mes sœurs et mes frères, surtout Ahmed, qui ont toujours été à mes côtés.

Les élèves de la classe 3^{eme} AS (SE1) du lycée Hirèche Abdel madjid à Chelghoum-laid, mes collègues du lycée ainsi que mes amies de l'école doctorale.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail :

- À mes chers parents, un grand merci pour tous les sacrifices qu'ils ont consentis pour faire de moi ce que je suis ;
- À ma chère fille, Amani, ma source d'espoir et de bonheur dans cette vie ;
- À mes sœurs et mes frères ;
- À mes oncles et tantes et toute la famille Dris ;
- À mes amies et collègues ;
- Et à ceux qui m'aiment.

Résumé

L'apprentissage en compréhension de l'écrit se base essentiellement sur l'analyse de textes étroitement liés aux questions.

À travers cette thèse de doctorat, nous nous penchons principalement sur l'impact du questionnement sur la lecture. Pour répondre à cette problématique, nous avons suivi dans notre démarche empirique, quatre étapes.

Dans la première, nous avons exposé les représentations de la classe expérimentale sur les items rencontrés en compréhension de l'écrit. La deuxième a porté sur les critères retenus dans l'analyse des questionnements de textes (historique et argumentatif) de l'expérimentation, et les réponses des élèves. La troisième étape a traité le contenu des questionnaires élaborés par les enseignants et ceux sélectionnés dans le manuel de troisième année secondaire, pour la réalisation de l'étude comparative. Dans la quatrième, nous avons analysé les résultats obtenus, en évaluant la qualité des réponses des deux groupes de notre classe expérimentale, relatives au texte historique puis l'argumentatif, et par voie de conséquence la fonctionnalité des quatre questionnaires des professeurs.

Au terme de ce travail de recherche en didactique, nous confirmons que le questionnement demeure une stratégie importante en lecture compréhensive dont le rôle primordial est de faire émerger le sens par l'apprenant.

ملخص

إن عملية التعلم عن طريق فهم النص المكتوب تعتمد خاصة على تحليل النصوص المرتبطة بالأسئلة، ومن خلال أطروحة الدكتوراه هذه فإننا نروم خاصة الكشف عن دور الأسئلة في قراءة النص، وللإجابة على هذه الإشكالية اتبعنا في خطتنا التجريبية أربعة مراحل.

في المرحلة الأولى قمنا بعرض تصورات القسم التجريبي فيما يخص الأسئلة التي يجدها في مادة فهم وتحليل النص. أما المرحلة الثانية فتخص المعايير المعتمدة في تحليل أسئلة نصوص (التاريخي والجدلي) موضوع التجربة. المرحلة الثالثة عالجت محتوى الأسئلة المقدمة من طرف الأساتذة والمنتقاة أيضا من برنامج السنة الثالثة ثانوي وذلك لإنجاز الدراسة المقارنة. في المرحلة الرابعة قمنا بتحليل النتائج المتحصل عليها بتقييم أجوبة فوجي قسمنا التجريبي ، بالنسبة للنص التاريخي ثم النص الجدلي ، ومن ثم الوقوف على وظيفة الأسئلة الأربعة التي يطرحها الأساتذة .

وفي نهاية هذا البحث المتعلق بالتعليمية نؤكد بأن طريقة طرح السؤال تبقى إستراتيجية مهمة تتعلق بفهم النص المقروء, هدفها الأساسي هو استخراج المعنى من طرف المتعلم .

Introduction générale

Introduction générale

Nous croyons vivement que "**la question**" est au centre de tous les savoirs et de enseignement/apprentissage, comme l'affirme Meyer: « *La relation au monde est*

questionnement, pour le simple motif que le langage naturel ne peut pas comporter de termes définissables sans l'intervention d'interrogatifs. »¹ Sur ce fait, questionner pour s'informer, pour comprendre, pour apprendre est un réflexe universel. Le questionnement est tributaire de notre compétence intellectuelle et de notre curiosité pour découvrir des informations et chercher toujours des réponses.

Apprendre de la compréhension en lecture constitue une des quatre compétences principales à acquérir en didactique des langues étrangères; et l'objet principal de notre thèse, tient au choix des moyens mis à la disposition des élèves pour les aider à comprendre les textes qu'on leur propose.

Parmi les outils disponibles et utilisés en compréhension de l'écrit, figurent donc "les questions", qui sont au centre de notre problématique, car elles sont intimement liées aux textes. J.-L. Dumortier précise à cet égard : « *Les questions peuvent être utilisées avant, pendant ou après la lecture : avant pour faciliter la compréhension du monde du texte, c'est-à-dire pour faciliter la construction d'une représentation mentale ; pendant pour améliorer les performances ou pour les évaluer ; après, avec ou sans le texte, pour accroître les compétences ou pour évaluer les performances.* »²

A cet effet, nous montrerons, dans notre étude, qu'il s'agit de mettre l'accent sur la lecture inscrite dans deux projets didactique de 3^{ème} année secondaire (le texte historique et argumentatif) pour cerner l'importance que revêt « **le questionnement** » dans la phase de compréhension écrite, et son omniprésence dans tous les types de textes.

Grâce à **la question**, l'élève construit une meilleure compétence de lecteur, elle lui permet de mieux saisir la portée sémantique d'un texte, et de tracer un itinéraire de lecture. Les élèves intériorisent fortement que la question est un instrument efficace servant à la compréhension; c'est pour cela que le questionnement est une stratégie très utile en lecture compréhensive.

Dans ce contexte, J.-L. Dumortier déclare : « *La question des questionnaires de compréhension en lecture est incluse dans la très vaste problématique de la pédagogie de la lecture.* »³ Dans cet ordre d'idées, J. Giasson de son côté ajoute : « *Poser des questions aux élèves a toujours été un outil privilégié par les enseignants. Aujourd'hui, la problématique des questions sur le texte préoccupe particulièrement les chercheurs et les pédagogues. Quel*

¹ MEYER, M. De la problématologie. Paris : le livre de poche. 1993.

² DUMORTIER, J. La question des questionnaires. Enjeux n°31. 1994, p127.

³DUMORTIER, J.L. L'évaluation de la lecture. La question des questionnaires, in enjeux n°31, Mars 1994, p113.

type de questions faut-il poser en classe ? Existe-t-il une hiérarchie dans les niveaux de difficulté des questions ? Comment réagir à la diversité des réponses des élèves ?»⁴

Voilà autant d'interrogations qui se posent dans le but d'améliorer le rendement de la lecture questionnante.

Certes, au cours des dernières années, notamment avec l'avènement de l'approche par compétences, le rôle des questions en lecture a été remis en cause. D'une part, nos apprenants rencontrent beaucoup de difficultés dans la compréhension de leur contenu et, par voie de conséquence, ils ne réussissent pas à donner des réponses correctes. D'autre part, selon des recherches expérimentales effectuées en France sur des manuels scolaires, rares sont les questionnaires efficaces, c'est-à-dire qui aident vraiment à mieux lire, à construire ou à évaluer des compétences en lecture. À ce propos, explique J.-L. Dumortier, « *un questionnaire qui n'apprend pas à mieux lire et qui n'incite pas à la lecture me paraît affecté d'un vice rédhibitoire.* »⁵

De surcroît, plusieurs enseignants se sont habitués à une routine consistant à prendre les questions seulement pour outil d'évaluation. L'enseignant pose une question dont il connaît la réponse, et n'attend rien de l'élève si ce n'est lui montrer qu'il sait la réponse. J.-P. Astofli attire l'attention sur ce point dans le passage suivant : « *Le propre du didactique scolaire c'est de travailler des questions ayant déjà des réponses, les élèves sachant parfaitement que le professeur les connaît. Du coup, ils cherchent à s'y adapter en inférant la réponse souhaitée, et ils répondent ainsi davantage au professeur pour satisfaire ses attentes qu'aux questions posées en vue de résoudre une énigme.* »⁶

Pour résoudre ce problème, R. Goigoux propose une intervention didactique : « *Apprendre à interroger un texte (intérieuriser des types de questions) et donc envisager les questions comme des aides à comprendre et non seulement comme des outils d'évaluation ; organiser un traitement stratégique des questions.* »⁷

« **Savoir questionner** » serait alors un savoir-faire comprenant un ensemble de « mécanismes » qui nécessitent forcément une compétence technique. Les stratégies de l'enseignement de l'élaboration d'un bon questionnaire de lecture, doivent focaliser fortement l'attention des pédagogues et des didacticiens. B. Daunay explique : « *L'acte de lecture,*

⁴ GIASSON, J. La compréhension en lecture. Gaetan morin. Paris. 1990. P223.

⁵DUMORTIER, J.L. L'évaluation de la lecture. La question des questionnaires, in enjeux n°31, Mars 1994, p113.

⁶ ASTOFLI, JEAN PIERRE. Le questionnement pédagogique. Perspectives. Economie et Management n°128. Juin 2008, p69.

⁷ Gaonac'h, D., M. Fayol. Aider les élèves de comprendre –du texte au multimédia. Hachette. Paris. 2003. P183.

comme stratégie, oblige à des prises de décisions multiples, à des mises en relation, à des formulations d'hypothèses et à leur vérification. »⁸

Mais quelles sont les caractéristiques de ses questions ?

D'abord, elles ne doivent pas être majoritairement linéaires. En effet, il ne faut pas habituer les élèves à la facilité. Ce genre de questions favorise généralement une « compréhension littérale ». Un point que J. Giasson soulève sans cesse parce qu'il n'améliore guère les compétences lectorales chez nos apprenants.

Ensuite, il est nécessaire de poser des questions constructives. De même, l'enseignant doit tester des éléments importants dans le texte et non se centrer seulement sur les détails, tout en respectant les trois niveaux⁹ possibles quant au lien entre la question et la réponse attendue.

Pour apprendre sérieusement en lecture, S. Cartier souligne qu'il « *faut que les élèves puissent répondre à des questions de niveaux élevés, c'est-à-dire d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation, ce qui montre qu'il faut s'interroger sur les niveaux de questions auxquels ont recours les questionnaires. »¹⁰*

Enfin, pour motiver encore mieux les apprenants, il est recommandé de varier les questions, en utilisant des questions à choix multiples (QCM), des tableaux à compléter, des questions vrai/faux, des questionnaires à réponses ouvertes et fermées, des tableaux de classement, etc., et de formuler les questions avec des termes clairs, précis et bien ciblés. En ce sens, de nombreux pédagogues ont signalé que « *la formulation de la question influence fortement la réussite. Plus la question comporte de termes inusités, plus il est difficile d'en dégager le sens et, par suite, d'y apporter une réponse. La longueur et la structure de la question sont aussi des éléments déterminants. »¹¹* C'est le type de texte, le support écrit, qui va déterminer le choix des activités et le type de questions.

Mentionnons aussi que notre expérience d'enseignant, au secondaire, nous a permis de constater que l'épreuve de français est synonyme d'angoisse pour une grande part de nos apprenants, qui sont des Algériens ayant comme langue maternelle l'arabe. Beaucoup d'entre eux ont des problèmes relatifs à la lecture en français langue étrangère (FLE) et, dans leur ensemble, échouent au niveau de la compréhension écrite.

Pour toutes ces raisons :

⁸ DAUNAY, B. Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension? Recherches (Lille, France), no 25, 1996, p 215-221.

⁹ GIASSON, J. La compréhension en lecture. Gaetan morin. Paris. 1990. P227.

¹⁰ CARTIER, S. Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Anjou : les éditions CEC. 2007.

¹¹ BENTOLITA, ALAIN et al. La lecture. Paris. Nathan, 2000, p 136.

- nous avons choisi d'orienter notre champ d'analyse, dans cette thèse de Doctorat, vers les représentations de nos apprenants et les difficultés rencontrées par eux face à un document écrit en FLE ;
- nous nous sommes appuyé sur les études menées dans le domaine de l'amélioration de la compréhension en lecture en FLE pour présenter un processus pouvant contribuer à la simplification de cette activité ;
- nous avons opté pour le questionnaire écrit car, contrairement au questionnaire oral, l'écrit est plus sécurisant : il offre plus de temps de réflexion. Face à sa copie, l'élève peut répondre calmement sans avoir à affronter le regard inquisiteur de l'interlocuteur.

Nos objectifs sont :

- rendre compte du rôle de la séance de « compréhension de l'écrit » dans l'apprentissage du FLE ;
- interroger la pertinence de cet outil - « la question » - dans la compréhension écrite.

Nous tenons à signaler que nos apprenants lisent peu en langue étrangère. Leurs rares lectures ne sortent pas du cadre scolaire et se limitent à l'aspect utilitaire en relation directe avec les examens. Nous continuons à croire que le problème crucial se situe au niveau du manque de stratégies dans la lecture.

Ainsi, la problématique générale de notre travail traite l'effet de l'activité questionnante sur la compréhension de l'écrit. Notre recherche s'articule autour de deux interrogations :

- 1- les questionnaires de lecture aident-ils vraiment les élèves à comprendre les textes ?
- 2- quel est le rôle des questionnaires de textes dans la réussite de la compréhension en lecture en FLE ?

Nous émettons comme hypothèses que :

- 1-** En langue française, les élèves peu portés à lire n'en sont pas moins sensibles à un texte, à condition qu'il soit accessible et en relation avec les types de discours retenus dans les programmes officiels ;
- 2-** Dans l'apprentissage de la compréhension écrite en FLE, la fonction de la question et des questionnaires est essentielle dans la motivation de l'apprenant pour l'amener progressivement à accéder au sens du texte ;

3- Les questionnaires présents dans les manuels scolaires ou ceux élaborés par les enseignants, devraient permettre aux élèves de mieux comprendre, et d'évaluer les capacités d'assimilation d'un texte écrit.

Pour une telle recherche, il serait aussi nécessaire que bénéfique d'aborder ce travail en respectant les deux cadres suivants :

-Un cadre théorique, descriptif, intitulé « **Notions théoriques relatives à l'enseignement du FLE: la lecture compréhension et son questionnaire** », présenté dans six chapitres et retraçant les concepts et théories devant nous servir comme outils d'analyse.

Dans le premier chapitre, nous faisons un aperçu sur l'histoire du français en Algérie, et par la suite une approche sur la présence du FLE dans notre système scolaire. Par ailleurs, nous insistons sur le FLE dans l'enseignement secondaire qui se fait actuellement par projets didactiques ayant chacun une typologie textuelle bien précise.

Dans le deuxième chapitre, nous mettons l'accent sur :

- Le texte historique¹² qui a pour mission de relater des événements passés et d'analyser une situation donnée. Il est caractérisé par les visées : informative, narrative et argumentative.
- Le texte argumentatif¹³ qui présente une réflexion personnelle ou plurielle (idées souvent divergentes ou contradictoires). Il est défini par ses caractéristiques: textuelle, lexicale et grammaticale.

Ces deux textes qui font partie du programme de 3ème année secondaire, constituent les supports écrits sur lesquels nous avons mené notre expérimentation.

Dans le troisième chapitre, nous présentons d'abord, d'un point de vue théorique, un aperçu historique sur la lecture, notamment en didactique des langues. Nous passons ensuite aux différents types et stratégies de lecture. Nous nous intéressons enfin à quelques processus d'apprentissage de la lecture et aux compétences qui favorisent « le savoir lire ».

Dans le quatrième chapitre, nous nous centrons sur la compréhension écrite et son déroulement au lycée pour distinguer les difficultés rencontrées par nos apprenants face à un support écrit, et comme solutions, nous nous interrogeons sur les processus qui contribuent dans l'enseignement de la compréhension en lecture. Nous nous attachons aussi à l'évaluation du « savoir lire » pour en exposer quelques activités pouvant nous aider à assurer une meilleure compréhension.

¹² Voir annexe n°2

¹³ Voir annexe n°5

Dans le cinquième chapitre, il s'agit d'abord de mettre l'accent sur le point nodal de notre problématique. Nous montrons que le questionnement est à l'origine de la construction des savoirs. Ensuite, nous interrogeons progressivement les considérations relatives aux questions, particulièrement en compréhension écrite. Nous évoquons enfin les différentes démarches des classifications de questions en lecture. Nous aboutissons, dans la foulée, à une recherche contemporaine nommée « **le questionnement réciproque** », qui repose sur l'interaction entre l'enseignant et les élèves pour faire des prédictions, poser des questions, résumer, clarifier.

Dans le sixième chapitre, nous mettons l'accent sur les questionnaires qui accompagnent les textes des manuels de français, afin de voir s'ils sont bien conçus pour aider les élèves à comprendre les textes. Nous procédons ensuite à une analyse détaillée du contenu et des formes des questions de compréhension écrite. Nous concluons par présenter quelques stratégies portant sur les questions de l'écrit, en vue d'accroître les compétences de nos apprenants dans leur compréhension et même la production de leurs propres questions.

-Un cadre expérimental, analytique, comparatif, nommé « **Analyse du questionnaire, des questionnements de textes et des réponses des élèves** », présenté dans six chapitres, à travers lesquels nous menons une recherche/action, pour pouvoir étudier et traiter les différents résultats obtenus à partir des situations rencontrées.

Dans le premier chapitre, nous donnons les représentations de notre échantillon expérimental, suite à une enquête¹⁴ composée de douze (12) questions, relatives à la notion de lecture et compréhension écrite en FLE, prioritairement « la fonction de la question » dans cette activité, eu égard à son importance par rapport à notre problématique.

Pour répondre aux questionnements de textes de notre travail empirique, nous avons réparti la classe (les élèves de 3^{ème} année secondaire sciences expérimentales) en deux groupes. Nous développons, par la suite, les critères quant au choix des textes supports de l'expérimentation négociés avec l'enseignant de la classe expérimentale et les collègues qui ont élaboré les questionnements des textes historique et argumentatif. Nous terminons par exposer les données de nos 1^{ère} et 2^{ème} expérience, ainsi que le descriptif du processus du déroulement général de notre expérimentation.

Dans le deuxième chapitre, nous commençons par expliquer la méthodologie suivie concernant l'analyse des quatre questionnements des deux textes (historique et argumentatif) de notre expérimentation et des réponses de nos questionnés. Nous passons aux raisons du

¹⁴ Voir annexe n°8

choix des textes avec questionnaires (historique et argumentatif) pris du manuel scolaire de 3^{ème} année secondaire, conçus pour l'étude comparative que nous comptons établir dans le but d'effectuer un travail scientifique. Par ailleurs, nous présentons les trois indicateurs suivis dans le traitement des six questionnements de textes, à savoir : les cinq composantes de la grille d'analyse, l'importance des éléments visés par la question et la relation entre la question et la réponse attendue. Nous terminons par maintenir la même grille pour l'analyse des réponses des élèves.

Dans le troisième chapitre, nous exposons les résultats de l'analyse quantitative et qualitative des deux questionnaires (élaborés par les enseignants) et celui (du manuel de 3^{ème} année secondaire) relatifs au texte historique, puis nous passons à l'étude comparative. Après cette dernière, nous clôturons par un premier bilan qui récapitule les points essentiels, communs et différents, entre ces trois questionnaires.

Dans le quatrième chapitre, nous répétons le même travail avec le texte argumentatif. Nous précisons, à ce propos, que notre analyse comparative établie sur les textes historique et argumentatif, est basée sur les trois critères suivants : les composantes des cinq colonnes de cette grille, l'importance des éléments visés par la question et la relation entre la question et la réponse attendue.

Dans le cinquième chapitre, nous abordons le texte historique, en commençant par le traitement des réponses au 1^{er} questionnaire destiné au 1^{er} groupe. Nous passons par la suite au 2^{ème} questionnaire adressé au 2^{ème} groupe pour refaire la même tâche. Nous terminons par une analyse comparative ayant pour but de mesurer les insuffisances constatées dans ces deux (2) questionnaires, à travers la qualité des réponses produites par nos questionnés.

Le sixième chapitre s'intéresse à l'analyse du texte argumentatif. Nous commençons par le traitement des réponses du 2^{ème} groupe conçues pour le 1^{er} questionnaire. Nous allons ensuite au 2^{ème} questionnaire destiné au 1^{er} groupe pour répéter le même travail. Enfin, nous clôturons par une analyse comparative dans le dessein de signaler les lacunes distinguées dans ces 2 questionnaires, à travers les genres des réponses élaborées.

À la lumière des données présentées ci-dessus, nous résumons la méthodologie suivie dans la réalisation de ce travail dans les étapes suivantes :

1- Avant l'expérimentation :

- Analyse du questionnaire de l'enquête destiné à l'ensemble de la classe expérimentale afin de connaître les représentations que possèdent ces élèves par rapport à l'acte de « lecture compréhension » en FLE, et notamment « la fonction des questions » dans cette activité.
- Division de la classe expérimentale en 2 groupes pour réaliser, d'une part, le repérage du profil pédagogique et linguistique individuel, à travers les résultats scolaires de chaque groupe et, d'autre part, répondre aux questionnements de textes préparés par les enseignants.
- Analyse successive des deux questionnements élaborés par les enseignants, relatifs au même texte historique sélectionné pour notre expérimentation, et de celui du manuel de 3^{ème} année secondaire traitant la même typologie textuelle choisi pour la réalisation de l'étude comparative. La même tâche est à refaire avec le texte argumentatif.

2- L'expérimentation :

- Dans la première expérience, la réponse aux deux (2) questionnaires (élaborés par les enseignants) relatifs au même texte historique.
- Dans la deuxième, la réponse aux deux (2) questionnaires (élaborés par les enseignants) relatifs au même texte argumentatif.

3- Après l'expérimentation :

- Analyse successive des réponses¹⁵ traitant les deux questionnaires du texte historique (avec une étude comparative) et les deux questionnaires du texte argumentatif (avec une étude comparative).

En nous référant à plusieurs travaux, notamment ceux de Jocelyne Giasson, J.-L. Dumortier, J. De koninck, G. Astofli, Jean-Pierre, M. Lusetti et bien d'autres, nous avons pu déduire que l'aspect dynamique pour une bonne lecture et compréhension d'un texte, tels le texte historique et argumentatif, peut se manifester au niveau d'"un savoir questionner" méthodique, varié, bien ciblé, ayant pour objectif de mener progressivement l'apprenant vers le bon traitement sémantique d'un support écrit en FLE.

Grâce à cet effort, nous approchons donc une réponse objective et correcte à la problématique de notre recherche. Nous voulons également vérifier le bien-fondé de nos hypothèses, en présentant le questionnement comme outil de construction du sens en lecture-compréhension et, par conséquent, mettre en valeur l'efficacité pratique de ce qu'on appelle les techniques de questionnement de textes.

¹⁵ Voir annexe n°19, 20, 21, 22.

Première partie

Cadre théorique :

**Notions théoriques relatives à
l'enseignement du FLE : la lecture
compréhension et son
questionnaire**

CHAPITRE I :

Le FLE dans le lycée

Algérien

1.1 Introduction

L'avènement de la langue française en Algérie, remonte à l'ère coloniale, ceci lui a assurée une place dans les scènes des langues pour être classée en tant que première langue étrangère dans les trois cycles du cadre scolaire.

Dans ce chapitre il sera question d'ébaucher un aperçu sur l'historique du français en Algérie et de présenter le parcours chronologique des différentes méthodes d'enseignement du FLE jusqu'à l'avènement de la pédagogie du projet concrétisée dans l'approche par les compétences et son influence sur le système éducatif Algérien.

Nous mettrons ensuite l'accent sur l'enseignement du FLE au secondaire algérien qui se fait actuellement par projets didactiques répartis chacun en deux à trois séquences.

Nous clôturons enfin par présenter les objectifs d'enseignement de la langue française à la lumière des réformes.

1.2 L'historique de la langue Française en Algérie

Le paysage linguistique Algérien est plurilingue, il se caractérise par la coexistence de plusieurs langues : l'arabe classique, l'arabe moderne, l'arabe Algérien, le berbère et les dialectes berbères et le Français. Selon Asselah-Rahal ¹⁶, c'est cette coexistence qui rend cette situation « *très complexe et problématique* ».

L'avènement de la langue Française en Algérie, remonte à l'ère coloniale. Le colonisateur Français perçoit dans la langue, un second moyen auprès des armes qui lui permet d'affaiblir l'identité du colonisé.

Au début de la période coloniale, on assiste à un enseignement qui met en valeur le prestige des mœurs françaises au détriment de la culture algérienne et qui tient comme tâche conséquente la francisation des programmes éducatifs. De ce fait, le français est devenu la langue officielle alors que l'apprentissage de la langue arabe était exclu du système éducatif et se limitait seulement dans l'enseignement « *pour former l'encadrement nécessaire (imam pour les mosquées, c'est-à-dire pour les tribunaux et enseignants d'arabe).* »¹⁷

Chapitre I --- Le FLE dans le lycée Algérien

ASSELAH-RAHAL, S. Étude micro socio linguistique ou plurilingues et communicationnelles des pratiques ¹⁶ bilingues (arabe- français et kabyle français) chez deux familles immigrées. Thèse de Doctorat, Université Rennes 2. 2000. P30.

2 BEN RABAH, M. Langue et pouvoir en Algérie. Paris, éditions séguier, 1999. P50.

En d'autres termes, la langue arabe a été déclassée par le colon pour être remplacée par une langue française imposée et adoptée par les institutions, les administrations, la presse et en particulier l'école : *« l'arabe classique subit cet hégémonisme et connaît une véritable persécution au point d'être déclarée « langue étrangère » par un arrêté du 8 mars 1938. »*¹⁸
*« Entre 1890-1898, une nécessité d'apprendre la langue du colonisateur fût assignée par l'académie d'Alger aux autochtones. »*¹⁹

À partir du 19^{ème} siècle, les algériens se sont trouvés dans l'obligation d'apprendre réellement la langue de l'occupant et son mode de pensée afin de s'opposer au colonisateur. Ils ont mesuré ainsi *« l'avantage qu'ils peuvent retirer de la scolarisation pour leur inscription sociale dans l'ordre colonial. »*²⁰

Après l'indépendance, la langue française a connu le plus grand essor, elle circule comme les autres parlés qui existent dans le quotidien. Le locuteur algérien *« utilise le français pour parler de son travail parce qu'il ne dispose pas de langage technique approprié en arabe dialectal, en kabyle ou même en arabe classique. »*²¹

Autrement dit, *« l'expansion et l'utilisation de cette langue s'expliquerait par le fait que les seules élites du pays étaient instruites en langue et à l'école française. »*²²

Néanmoins, la décision de l'arabisation en Algérie à travers l'école, à partir de 1962, a fortement contribué à l'éviction du français de l'institution scolaire, et à la réhabilitation de la langue arabe dans la société et dans l'enseignement.

I.3 L'enseignement du français après l'indépendance

La mise en place du processus d'arabisation en Algérie, à partir de 1962, a débuté par le système éducatif étant donné que l'école est l'un des piliers de la nation. En cela Grand

Chapitre I --- Le FLE dans le lycée Algérien

¹⁸ Idem p59.

¹⁹ SOLTANI, SOUHILA. Enseignement apprentissage en classe de langue. Observatoire langue. Le 22/01/2008. P11.

²⁰ TALEB IBRAHIMI, K. Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. Alger, Dar El Hikma. 1995. P45.

²¹ SOLTANI, SOUHILA. Enseignement apprentissage en classe de langue. Observatoire langue. Le 22/01/2008. P12.

²² SEBANE, MOUNIA-AICHA. L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie. Doctorat : option didactique. Université Ibn Badis : Mostaganem. 2008. P21.

Guillaume avance : « *la politique d'arabisation fut évoquée en Algérie dès 1962. Celle-ci visait globalement à faire tenir à la langue arabe la place du français dans l'enseignement, l'administration et l'environnement (.....) visant à éliminer le français au profit d'un monolinguisme arabe.* »²³

Cette politique d'arabisation a pris la forme de « *formations accélérées de professeurs, de l'augmentation du volume horaire d'enseignement de l'arabe (10 heures sur 30 heures de cours), de l'arabisation totale, de la 1ère année primaire et de l'appel à des enseignants sans formations pédagogiques des pays du Moyen-Orient.* »²⁴

Paradoxalement, l'arabe n'a pu trouver sa place aussi vite tel que les décideurs l'avaient programmé, selon la charte de 1964 : « *l'introduction de la langue arabe dans l'enseignement primaire est une réalisation de l'indépendance. L'arabisation demeure cependant une œuvre de très longue haleine et une tâche des plus délicates, car elle requiert des moyens culturels modernes et ne peut s'accomplir dans la précipitation* »²⁵

En effet, un grand nombre d'algériens parlent le français, reçoivent les programmes français de télévision et gardent des relations avec leurs familles émigrées en France. Ceci a assuré à la langue française une place dans les scènes des langues pour être classée en tant que première langue étrangère dans le cadre scolaire.

En 1974, on assiste à un passage d'un enseignement en langue française à un enseignement de langue française ayant pour objectif comme déclare Bouguerra : « *on cherche à faire acquérir un savoir être, et un savoir devenir, dans le cadre d'une préparation des générations futures à la maîtrise du progrès scientifique et technique.* »²⁶

En 1978 et avec cette situation bilingue, il y avait l'apparition de la première réforme scolaire qui autorise l'enseignement de la langue française à la 4^{ème} année primaire et son apprentissage comme langue étrangère, au cycle moyen et secondaire. En ce moment les matières scientifiques telles que la physique, la chimie, les sciences naturelles et les mathématiques sont enseignées en français jusqu'à l'avènement de l'école fondamentale en 1980 par le pouvoir.

Chapitre I --- Le FLE dans le lycée Algérien

GRAND GUILLAUME, G. Arabisation et politique linguistiques au Maghreb. Eds Maisonneuve et La rose ²³ Paris. 1983. P49.

²⁴ SEBANE, MOUNIA-AICHA. L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie. Doctorat : option didactique. Université Ibn Badis : Mostaganem. 2008. P 22.

²⁵ SOLTANI, SOUHILA. Enseignement apprentissage en classe de langue. Observatoire langue. Le 22/01/2008. P9.

²⁶ Idem p9.

À partir de 1989-1990, on note un baccalauréat entièrement arabisé.

En 1996, cette année est marquée par l'introduction de l'anglais dans un champ de concurrence avec le français, ce qui implique par conséquent le risque de mise en péril du français.

Cette politique d'arabisation s'est propagée en dehors du contexte scolaire, elle s'est imposée dans les structures étatiques comme les administrations, le ministère de l'économie et des finances.

Malgré toutes les dispositions prises à l'encontre de l'utilisation de la langue française, celle-ci tient une forte position dans la société algérienne, et ce, à tous les niveaux : économique « *la langue française, bien que non officielle est omniprésente dans les correspondances officielles* »²⁷, audio-visuel : « *la prolifération d'antennes paraboliques oriente les téléspectateurs vers des chaînes satellitaires françaises (TF1, A2, M6, TPS).* »²⁸, le secteur médiatique comme en témoigne l'essor de la presse francophone (El Moudjahid, le Quotidien d'Oran, El Watan....) et éducatif. Le constat que fait à ce propos M. Achouche reste d'actualité : « *malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui se sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressée du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien.* »²⁹

En effet, dans notre système éducatif, la langue arabe a pris en charge les enseignements des matières scientifiques dans le primaire, le moyen et le secondaire. Le français est présent alors comme langue étrangère.

Néanmoins, cette arabisation n'a pas été poursuivie à l'université étant donné que le français reste la langue d'enseignement dans les disciplines scientifiques et techniques comme la médecine, la physique, l'électronique, l'informatique,....etc.

Ce hiatus a entraîné un malaise fortement ressenti par les nouveaux bacheliers confrontés à des études supérieures en langue française alors qu'ils l'ont étudiée pendant dix ans. « *Les étudiants nouvellement arrivés à l'université se trouvent ainsi dans l'incapacité de communiquer avec leur professeur, de suivre un cours magistral ou des travaux pratiques ou*

Chapitre I ===== **Le FLE dans le lycée Algérien**

²⁷ TALEB IBRAHIMI, K. Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. Alger, Dar El Hikma. 1995.

²⁸ SEBANE, MOUNIA-AICHA. L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie. Doctorat : option didactique. Université Ibn Badis : Mostaganem. 2008. P 23.

²⁹ ACHOUCHE, M. La situation sociolinguistique en Algérie, langues et migrations, centre de didactique des langues, Université des langues et des lettres de Grenoble. 2003. P46.

dirigés. Ils éprouvent des difficultés à lire les textes scientifiques et les photocopiés et seront donc incapables de prendre des notes, de faire des synthèses ou des résumés de textes. »³⁰

I.4 Les méthodes d'enseignement du FLE

Une méthode d'enseignement est une démarche organisée sous forme de techniques ou de stratégie et d'utilisation de matériel didactique par un enseignant pour atteindre un objectif d'apprentissage.

Elle est définie par Brien et Dorval en disant : « *une méthode pédagogique fait référence à un ensemble d'évènements susceptibles de faciliter l'acquisition de la capacité.* »³¹

Comme la langue française résulte d'un héritage laissé par le colon en Algérie, son insertion dans notre système éducatif est devenue aussi bien une nécessité qu'une obligation. Sur ce fait, les pédagogues et les didacticiens ont réfléchi à des méthodes adéquates pour faciliter l'enseignement apprentissage de cette langue.

Automatiquement se référer à des approches pédagogiques connues et pratiquées mondialement était la bonne solution.

Dans notre étude, il nous semble nécessaire de jeter un court regard chronologique sur les principales approches et méthodes pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères qui ont marquées la didactique des langues dans le monde et notamment la didactique du FLE en Algérie.

I.4.1 Les approches pédagogiques traditionnelles (1860-1960)

a- La méthode grammaire traduction

Cette méthode traditionnelle a vu son départ vers les années 1860 sous l'influence de la littérature anglo-saxonne, elle est la première à appliquer dans l'enseignement des langues. Ses instruments sont :

- un livre de grammaire où l'élève trouve des règles grammaticales et des explications qui renvoient à une langue vivante.

³⁰SEBANE, MOUNIA-AICHA. L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie. Doctorat : option didactique. Université Ibn Badis : Mostaganem. 2008. P 24.

³¹ GOUPIL, GEORGETTE. Apprentissage et enseignement en milieu scolaire. Gaetan Morin éditeur. 1993. P 222.

- un dictionnaire bilingue regroupant une liste de noms, de verbes, d'adjectifs accédés à leurs équivalents dans la langue maternelle (l'arabe par exemple).
- des textes à traduire (de préférence littéraires), dans un sens ou dans l'autre où l'importance est accordée à l'écrit, les travaux de stylistique et la traduction.
- la mémorisation des règles d'une langue vivante au lieu d'une pratique du discours.

b- La méthode audio-orale

Cette méthode est apparue aux Etats-Unis, elle fut présentée comme étant susceptible d'apporter une solution nouvelle « New Key » au problème de l'enseignement des langues. Ses principes sont :

b.1- l'apprentissage doit passer par ces étapes :

- audition et compréhension
- expression orale
- lecture (assez tard)
- rédaction

b.2- l'enseignement de la prononciation exige une exposition auditive intense aux sons nouveaux à percevoir, tels que : les sons opposés par exemple (p/b, v/f). Le recours au dialogue est indispensable.

b. 3- des « phrases patrons » ou « patterns sentences » qui servent à introduire et à pratiquer la langue parlée, elles permettent de générer de nouveaux énoncés par substitution lexicale.

b. 4- on limite le vocabulaire introduit jusqu'au moment où un nombre suffisant de structures soit acquis par l'élève.

b. 5- on évite la traduction qu'il s'agisse d'aller de la langue étrangère vers la langue maternelle ou l'inverse.

c- La méthode audio-visuelle

C'est une approche structuro-globale (1953). Elle accorde une importance à l'expression orale. Rivenic nous dit à ce propos : « *tout apprentissage linguistique suppose que l'élève est plongé au départ dans une situation de communication qu'il perçoit d'abord globalement par voie audio-visuelle, ces approximations successives que l'élève -guidé par le professeur- parviendra à rendre significantes et à intégrer dans son comportement linguistique* »

en vue de nouvelles performances de communication, des séries de micro-système faisant partie du système linguistique à apprendre. »³²Ses caractéristiques sont :

- l'intérêt est accordé à la phonétique, autrement dit, l'apprenant doit imiter les sons qu'il entend (intonations, rythme, sons) afin de pouvoir parler dans la langue étrangère.
- l'accent est mis d'entrée sur la communication et le sens qui sont présentés comme étroitement liés à des situations, à des contextes précis et aux locuteurs
- les exercices structuraux hors situation sont refusés.

• Néanmoins, ces approches ont prouvé leur incapacité, les résultats étaient décevants. En effet, en dehors des circonstances enseignées, c'est-à-dire dans les situations extra- scolaires, les apprenants sont sans moyens et reviennent aux acquis appris en classe.

Pour cette raison et avec le temps, sont apparues des approches nouvelles.

I.4.2 Les approches pédagogiques nouvelles (à partir de 1960)

a- L'approche communicative

Cette approche s'appuie sur la linguistique, la psychologie et la sociologie. Elle est apparue vers les années 1975. Elle a deux caractéristiques :

« - elle spécifie pour chaque acte de parole ou fonction langagière une liste d'énoncés possibles ;

- elle nécessite de prendre en compte les besoins langagiers des apprenants dans l'établissement de tout programme d'enseignement d'une langue étrangère. »³³

Elle se fonde sur l'importance des besoins de la communication orale et écrite, c'est pourquoi elle correspond à une adaptation de deux ensembles de données :

- le premier est lié à l'apprenant : ses besoins (scolaires et extra- scolaires), ses aspirations.
- le deuxième est lié au contenu et aux techniques pédagogiques permettant son apprentissage.

En effet, nous devons caractériser les besoins pour renforcer les motivations afin d'atteindre aux objectifs traduits dans un enseignement positif. Le but en général est d'en arriver à ce que les élèves communiquent de façon efficace en langue étrangère où l'enseignant se doit être un facilitateur et un guide, en tenant compte de l'âge, des intérêts et des besoins de ses élèves.

³² RIVENC, P. Vers une définition du terme structuro-global. Revue de phonétique appliquée, n°21. 1972.

³³ GERMAIN, CLAUDE. Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Clé internationale. Paris. 1993. P 202.

b- La pédagogie par objectifs

C'est une pédagogie de maîtrise d'une liste de comportements de l'élève : affectif, psychomoteur et cognitif.

Dans cette perspective de maîtrise, l'enseignant doit prendre une décision soit au niveau :

- du choix de la technique d'évaluation.
- de la sélection du contenu de la matière à enseigner.

Elle peut être, donc, assimilée à une démarche expérimentale, où il faut suivre progressivement ces quatre étapes :

- 1- identifier les besoins (les pré- requis)
- 2- spécifier les objectifs en terme de performances observables
- 3- sélectionner les activités d'enseignement adéquates (les méthodes, le contenu de la matière, le matériel, les méthodes d'évaluation.)
- 4- évaluer les performances des apprenants.

• Ces deux méthodes se sont utilisées au secondaire Algérien pour plusieurs années, vu qu'elles aident les enseignants à mettre leurs élèves en situation de communication orale et écrite à travers des textes et des exercices de vocabulaire, de grammaire et d'expression écrite et orale.

Récemment, la didactique du FLE ne cesse de connaître des bouleversements dictés par le progrès technique et scientifique. C'est ainsi que des nouveaux programmes ont été conçus, en Algérie, en se référant à une nouvelle approche mondiale.

Dans la partie suivante de ce premier chapitre, nous allons mettre en lumière une forme de pédagogie apparue dans notre système éducatif avec les dernières réformes : la pédagogie du projet centrée sur ce qu'on appelle l'approche par compétences.

I.5 La pédagogie du projet dans l'enseignement Algérien

À l'instar de toutes les sociétés, l'Algérie est soumise aux mutations mondiales. Par conséquent l'enseignement apprentissage a connu un regain de vitalité qui s'explique dans l'introduction d'une nouvelle forme de pédagogie apparue avec les dernières réformes de l'année 2003 : la pédagogie du projet.

En réalité cette pédagogie n'est pas nouvelle, ses fondements théoriques datent depuis un demi siècle passé. Elle réapparaît au cours des années 70-80, suite à l'échec de la pédagogie

par objectifs, caractérisée par un apprentissage trop individualisé, basé sur l'enseignant sans tenir compte de l'expérience de son élève.

Certainement, les théories actuelles de l'apprentissage accordent de l'importance à cette pédagogie centrée sur l'activité du sujet. Pour Piaget en effet, comme le souligne Michel Hubert : *« les connaissances sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets »*³⁴ et ajoute Bruner *« l'enfant construit aussi son apprentissage par interaction sociale. »*³⁵

En fait, il s'agit d'une pédagogie dans laquelle l'élève est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs afin de réaliser son projet.

*« Le projet constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. Il permet aussi de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. »*³⁶

Sur ce, *« la pédagogie de projet favorise l'appropriation d'un projet, par le groupe puis par l'individu, ceci grâce à des moyens simples : un choix des thématiques et des méthodes laissées au public, une dynamique de groupe efficace et une valorisation du travail effectué. »*³⁷ Et *« les contenus à apprendre ne sont plus atomisés, hiérarchisés, mais reliés entre eux par un problème à résoudre. »*³⁸

Le projet comprend trois phases :

a- la conception (le niveau pré- pédagogique) :

Dans cette phase, il s'agit en premier lieu de présenter le projet sous la forme d'une situation problème à créer à partir des notions essentielles du programme. Il devient donc nécessaire de négocier avec les apprenants : l'intitulé du projet, sa thématique et la forme que ce projet doit prendre.

b- la réalisation (le niveau- pédagogique) :

Dans cette phase, *« l'enseignant choisira les méthodes et les stratégies, les supports, la progression, les activités et les exercices ainsi que les techniques d'expression adéquates. »*³⁹

³⁴ PROULX, J. Apprentissage par projet. Canada. Presses de l'université du Québec. 2004. P57.

³⁵ HUBERT, M. Apprendre en projet : la pédagogie du projet-élèves. Lyon. Chronique sociale. 1999. P25.

³⁶ Programme du français 1^{ère} AS. Alger. Office national des publications scolaires, 2005-2006, p 3.

³⁷ GRIBISSA, A. Le français en projet. Alger, Euro-livre Express, 2007. P 32.

³⁸ Idem p32.

³⁹ Programme du français 1^{ère} AS. Alger. Office national des publications scolaires, 2005-2006. P4.

Ceci, à travers une succession de séquences organisées autour d'un savoir faire à maîtriser, se rapportant à la lecture de textes de même type, au lexique, à la grammaire de texte, à l'entraînement à l'écrit,....et centrées sur les processus de lecture compréhension et de rédaction.

c- l'évaluation

Le projet est mis en route par une évaluation diagnostique qui permettra d'élaborer un plan de formation, une évaluation formative qui intervient au fur et à mesure que le processus d'apprentissage se déroule et s'achève par une évaluation certificative qui permet de se rendre compte du niveau de compétence réel de l'apprenant.

Afin de pouvoir mener à bien le projet à réaliser, l'enseignant prend en compte certains principes, comme le précise Francis Ruellan : *« il s'agit de créer, avec les élèves, des espaces de paroles conjointes pour que les intérêts et besoins des élèves et les objectifs d'enseignement puissent se confronter afin de décider de l'organisation à venir. »*⁴⁰

L'intérêt accordé au projet est venu en réponse au problème de motivation des élèves, en leur favorisant un travail collectif afin de développer chez eux une culture de travail en équipe. En effet, ils se mettent ensemble, se négocient, se documentent, ils sont toujours dans la recherche du sens. Les apprentissages seraient alors vécus et non simplement emmagasinés et accumulés.

Pour l'implication des élèves dans l'apprentissage, au sein de la pédagogie du projet, Bernard Michonneau affirme : *« il nous faut donc apprendre à proposer aux élèves des projets pédagogiques ayant un sens pour eux pour qu'ils aient envie de s'y impliquer. Intégrant des objectifs d'apprentissage précis et programmés, chaque projet doit se matérialiser dans une réalisation à laquelle chacun aura participé. »*⁴¹

Pour conclure, nous disons que le projet est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage où ils seront actifs et motivants.

La mise en œuvre de cette pédagogie (sa démarche, ses principes), a été effectuée par référence à l'approche par compétences.

⁴⁰ REUTER, Y. Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan. France : Presses Universitaires du Septentrion. 2005. P 24.

⁴¹ MICHONNEAU, B. Traitement de textes et pédagogie du projet : un mariage réussi. Le bulletin de L'EPI. 1999.

I.5.1 L'approche par compétences dans la pédagogie du projet

La compétence est une capacité automatique, elle permet d'adapter des situations aux circonstances, c'est-à-dire savoir produire un énoncé dans une situation donnée, au moment opportun et d'identifier un problème et le résoudre avec performance.

Les didacticiens ont introduit l'approche par les compétences, dérivée du constructivisme, parce qu'ils ont remarqué qu'après plusieurs années d'apprentissage, l'élève se montre démuné devant une situation de la vie quotidienne et que cela est dû au manque de pratique des savoirs enseignés dans des situations concrètes.

Cette approche privilégie une logique d'apprentissage centrée sur l'élève. Il doit être mis au travail durant toute la séance ; c'est à lui de réagir avec son enseignant ainsi avec le groupe d'élèves pour réaliser un objectif visé.

Le professeur crée un environnement d'adaptation et de communication relatif aux besoins des élèves, les leçons seront préparées en fonction des élèves et devront changer toutes les fois que les besoins évoluent : c'est dire que l'apprentissage doit prendre la place de l'enseignement.

En effet, la notion de compétences vise l'installation des composantes suivantes :

- une compétence pragmatique : ou argumentative qui se traduit au plan didactique par la réalisation d'actes de paroles. Exemple (justifier, exprimer son accord....)
- une compétence linguistique : qui recouvre l'ensemble des connaissances relatives à des savoirs verbaux, vocabulaire, syntaxe.....
- une compétence socioculturelle : qui regroupe l'ensemble des savoirs relatifs à des savoirs ou domaines « civilisationnels » exemple : demander son chemin dans un quartier populaire.
- une compétence discursive : qui intègre le savoir faire relatif aux modalités de mise en discours des messages en tant que séquences organisées d'énoncés...

Nous rappelons que l'élaboration des nouveaux programmes qui ont accompagné la refonte complète du système éducatif algérien, a été conçue en se référant à cette nouvelle approche, concrétisée dans la pédagogie du projet.

Bénéficiant, enfin, de cette théorie, l'apprenant prendra confiance en soi, en s'appropriant des savoirs et des connaissances qu'il pourra mettre en exergue dans le contexte scolaire, également les réinvestir sciemment dans des situations de la vie de tous les jours et développer ainsi l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.

I.5.2 La démarche de l'enseignement du FLE dans le projet pédagogique au secondaire

« Le projet est un ensemble de tâches plus ou moins complexes, dans lesquelles l'apprenant s'implique avec ses camarades avec l'aide de son enseignant. »⁴²

Le projet considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Chaque projet dans le programme est sous-tendu par une intention communicative qui a un objet d'étude étayé sur une thématique. Il est organisé en séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques visant un objectif terminal d'intégration.

L'enseignement du FLE dans le système scolaire Algérien se fait actuellement au secondaire par projets didactiques ayant chacun une typologie textuelle bien précise. Chaque projet est constitué de 2 à 3 séquences qui se complètent dans leurs contenus.

La séquence vise l'installation d'un savoir-faire à maîtriser (un niveau de compétence ou sous-compétence), elle *« a une durée variable et modulable en fonction des besoins des apprenants et des exigences du projet. Elle se déploie à travers des activités d'analyse du discours à étudier, de manipulation de la langue et d'évaluation formative. »⁴³*

Le contenu de chaque séquence est un ensemble de textes à analyser tout au long du projet dans quatre moments liés : la compréhension de l'oral, de l'écrit, l'expression de l'oral et de l'écrit.

Les activités de compréhension visent à préparer les apprenants à donner du sens aux messages multiformes qu'ils reçoivent, à partir d'une analyse méthodique des principales formes discursives et textuelles. Les activités d'expression aident les apprenants à construire du sens dans leurs productions par la réutilisation des savoirs et savoir-faire acquis.

Cette analyse se fait parallèlement en s'appuyant sur des activités de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison...) conçues en fonction de ce projet. Ces activités *« intégrées dans les apprentissages fondamentaux (compréhension, expression) en fonction des besoins des apprenants et des objectifs de la séquence, elles sont à relier à des situations concrètes de communication et doivent être considérées comme des réponses à des besoins déterminés à partir des activités de compréhension et d'expression. »⁴⁴*

La démarche du projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. Elle permet aussi de passer d'une logique d'enseignement à une logique

⁴² Programme de 1^{ère} année secondaire. Tronc commun sciences technologie et tronc commun lettres. Mars 2005. Alger :O.N.P.S. P9.

⁴³ Guide du professeur 2^{ème} AS. Office national des publications scolaires. 2006- 2007.P26.

⁴⁴ Guide du professeur 2^{ème} AS. Office national des publications scolaires. 2006- 2007.P27.

d'apprentissage et de prendre en charge les différents types d'évaluation diagnostique, formative et certificative et les situer à des moments adaptés à leurs fonctions.

Cette démarche préconisée dans les nouveaux programmes tient compte des capacités de l'apprenant et nécessite des efforts de la part de l'enseignant qui doit relancer des astuces pour motiver ses élèves lors de la réalisation de leur projet.

I.5.3 L'enseignement du FLE au secondaire Algérien

En Algérie, il y'a trois cycles d'enseignement : primaire, moyen, secondaire. Ce dernier est considéré comme l'élément de régulation du système éducatif.

Du fait que notre échantillon expérimental (classe de 3^{ème} AS) fait partie de l'étape de l'enseignement secondaire, notre intérêt s'accorde prioritairement à la présentation de la matière « la langue française » au cours des trois années de ce cursus.

« Secondaire » est ce qui vient après un autre (dans le temps ou dans l'enchaînement logique). L'enseignement secondaire, ou, le secondaire : l'enseignement du second degré..... »⁴⁵

« Ensemble des années d'études qui, venant à la suite des années d'enseignement primaire, aboutissent à l'examen du baccalauréat, lequel ouvre les portes de l'enseignement supérieur. »⁴⁶

Cet enseignement recouvre trois années d'apprentissage, la première, la deuxième, et la troisième année secondaire.

Le secondaire est constitué essentiellement de lycéens âgés entre 15 ans et 19 ans, qui ont fait toute leur scolarité en langue arabe nationale et ont suivi pendant une durée de sept années (03 ans au primaire et 04 ans au moyen) un enseignement du Français langue étrangère.

Ces élèves sont identifiés en fonction de l'année fréquentée et la filière suivie.

- **1^{ère} année secondaire** : les élèves du 1^{ère} AS viennent du CEM, au lycée pour poursuivre leurs études dans une année de tronc commun dans l'une des deux filières : sciences et lettres. Pour les littéraires, l'enseignement du FLE s'effectue dans un volume horaire de 05 heures par semaine, et il est classé parmi les matières essentielles avec le coefficient 03.

⁴⁵ Le dictionnaire Hachette, du français, Edition Algérienne 1992. P1488.

⁴⁶ FOULQUIE, PAUL : Dictionnaire de la langue pédagogique, Quadriga, presses Universitaires de France 1971. P184.

Chapitre I **Le FLE dans le lycée Algérien**

Pour les scientifiques, cet enseignement du FLE se fait pendant 03 heures par semaine avec le coefficient 02.

- **2^{ème} année secondaire** : les élèves du 2^{ème} AS sont répartis en plusieurs spécialités, en fonction de leurs filières :

a- scientifiques :

- 1- sciences expérimentales
- 2- mathématiques
- 3- gestion et économie
- 4- techniques mathématiques

Pour ces quatre spécialités, le FLE est étudié pendant 03 heures par semaine, et avec le coefficient 02.

b- littéraires :

- 1-lettres et philosophie
- 2- langues étrangères

Pour la spécialité lettres et philosophie, le FLE s'enseigne durant 04 heures par semaine, avec le coefficient 03.

Pour la spécialité langues étrangères, filière née dans le cadre de la restructuration de l'enseignement secondaire, suite aux réformes appliquées dans le système éducatif Algérien depuis 2003, les élèves étudient le FLE pendant 05 heures par semaine, c'est une matière très essentielle pour eux car elle a pour coefficient 05.

3^{ème} année secondaire : c'est la classe qui fait l'objet de notre recherche. Elle mène l'élève vers l'obtention de ce sésame qu'est le baccalauréat.

Pour les quatre spécialités des scientifiques issues de la deuxième année secondaire, le FLE est étudié pendant 03 heures par semaine, et avec le coefficient 02.

Pour les deux spécialités des littéraires issues également de la deuxième année secondaire, le FLE est étudié pendant 04 heures par semaine, avec le coefficient 03 pour la filière (lettres et philosophie) et 05 pour celle des (langues étrangères.)

À l'instar de cette brève présentation, nous concluons par dire que le FLE occupe un volume horaire très intéressant dans toutes les filières des trois années du cursus secondaire, aussi une place importante dans les trois cycles de l'enseignement dans le système éducatif Algérien.

I.6 Les objectifs d'enseignement du FLE à la lumière des réformes

Enseigner le « FLE », première langue étrangère en Algérie, c'est apprendre à des apprenants à s'exprimer oralement ou par écrit et faire face aux différentes situations de communication, et acquérir ainsi la maîtrise de l'expression.

L'enseignement du français au secondaire se base sur la fixation des objectifs puisqu'ils permettent aux enseignants de choisir la documentation nécessaire (livres, dictionnaires, programmes et les méthodes convenables.)

« En didactique des langues, l'objectif reprend une fonction cardinale et il répond à la question suivante : pourquoi faire ? »⁴⁷

Ces objectifs se répartissent en deux catégories :

1- objectifs généraux : ce sont les résultats globaux auxquels les enseignants veulent arriver à la fin d'une leçon. Ils doivent être traduits en terme de comportements pédagogiques.

2- objectifs spécifiques : ces derniers doivent revêtir une caractéristique de concrétisation pour devenir opérationnels, comme le précise Tayeb Bouguerra⁴⁸ : *« avec ces objectifs, l'enseignant identifie de manière précise et pointue les habilités qu'il cherche à développer ainsi que les processus cognitifs sollicités (reconnaître, classer, repérer, manipuler, attribuer une interprétation à un symbole, à une forme linguistique, former une hypothèse de sens, etc. »*

Il ajoute : ⁴⁹*« la détermination des deux objectifs précités participe de l'effort de produire un certain changement d'ordre culturel, cognitif, esthétique ou affectif chez l'apprenant et de développer certaines aptitudes. »*

En d'autres termes⁵⁰ *« à la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir la maîtrise de la langue (code et emploi) suffisante pour lui permettre d'accéder à une documentation diversifiée en langue Française. »*

Par ailleurs, ces dernières années, la didactique du FLE ne cesse de connaître des transformations et des bouleversements dictés par la modernisation, la science et les technologies avancées.

⁴⁷ GALISSON, R. Didactique des langues étrangères d'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères du structuralisme au fonctionnalisme. Clé International. 1980, p13.

⁴⁸ BOUGUERRA, TAYEB. Mémoire pour l'obtention du diplôme de Magister, Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, contribuer à une méthodologie d'élaboration. Université d'Alger, 1986, p181.

⁴⁹ BOUGUERRA, TAYEB. Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien : contribution à une méthodologie d'élaboration réalisation. OPU. Alger. P33.

⁵⁰ Livret méthodologique, Séminaire : objectifs/ Evaluations, p6.

Chapitre I **Le FLE dans le lycée Algérien**

Le système éducatif Algérien n'a pas échappé à ces mutations et tente à préconiser des situations d'apprentissage innovatrices, motivantes, signifiantes et diversifiées aptes à côtoyer la mondialisation.

Avec la nouvelle réforme, au cycle secondaire, l'enseignement/apprentissage du FLE se donne pour finalités :

1- En réception et production de l'oral⁵¹ :

- . Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.
- . Repérer les marques de l'énonciation.
- . Interpréter un geste, une intonation, une mimique.
- . Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé).
- . Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens.

2- En réception et production de l'écrit⁵²

- . Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.
- . Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte.
- . Identifier les informations contenues explicitement dans le texte.
- . Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.
- . Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte.
- . Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.
- . Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.

À l'issue du secondaire, l'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- Présenter une communication orale construite et adaptée au public (document, point de vue, compte rendu, exposé) ;
- Utiliser le lexique approprié et respecter les règles morphosyntaxiques.
- Rendre compte de la compréhension d'un texte par un résumé, une fiche de lecture, etc.
- Prendre des notes, synthétiser des textes d'idées.
- produire des écrits personnels et créatifs.

⁵¹ Guide d'élaboration d'une épreuve de Français au baccalauréat. ONEC, novembre 2010, p 4,5.

⁵² Idem p5, 6.

Chapitre I ===== Le FLE dans le lycée Algérien

- Se familiariser avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque langue porte en elle.

À l'instar des autres matières, il faut avouer que les réformes introduites, concernant l'enseignement/apprentissage du FLE, sont vraiment ambitieuses, même si elles ont été confrontées à des difficultés et à des critiques sur le terrain pratique.

I.7 Conclusion

Dans ce chapitre, nous voulions expliquer que l'inclusion de la langue française dans notre contexte scolaire était une conséquence évidente.

La réalité actuelle permet de constater que le Français garde encore son prestige. Il connaît une ascension remarquable dans les écoles algériennes. Ceci se traduit, dans son volume horaire assez considérable, consacré à toutes les filières des trois années du cursus secondaire et au contenu des programmes à enseigner, notamment celui de troisième année secondaire que nous compterons présenter dans le prochain chapitre.

CHAPITRE II :

Aperçu sur le programme du

« FLE » de 3^{ème} année

secondaire

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

II.1 Introduction

D'emblée, nous précisons que dans cette recherche, notre intérêt porte sur la phase de compréhension écrite dans le programme de troisième année secondaire scientifique. Nous débuterons donc ce chapitre par une présentation du contenu de ce dernier.

Et comme notre expérimentation portera sur la lecture questionnante de deux types textuels de ce programme, nous jugerons très utile, par la suite, d'exposer la définition et les visées informative, narrative, argumentative du texte historique et enfin la définition et les caractéristiques textuelle, lexicale, grammaticale du texte argumentatif afin de faciliter leur lecture compréhension.

II.2 Le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

« Un programme est une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé. »⁵³

Pour un enseignement, on devrait avant tout élaborer et présenter un programme. L'élaboration de ce dernier est très complexe par rapport à sa rédaction. *« Cette élaboration comporte :*

- la délimitation du niveau de départ du public visé et du niveau d'arrivée après application du programme (ce qui suppose l'analyse des croissances et des aptitudes des sujets de la matière à enseigner).

-le choix des procédures (manière de s'y prendre pour faire passer la matière compte tenu de la nature de celle-ci et de la capacité du public visé).

-l'élimination ou la modification des items, sources d'erreurs.

-l'évaluation de l'efficacité des programmes, à court et à long terme. »⁵⁴

En réponse aux nouveaux programmes et en fonction des dernières directives concernant l'approche par compétences, le programme de troisième année secondaire du « FLE » est théoriquement un ensemble didactique ouvert. Il associe étroitement la lecture, l'analyse méthodique des textes, l'apprentissage du vocabulaire, le maniement des outils de langues et les activités d'écriture.

⁵³ CUQ, JEAN-PIERRE .Dictionnaire de didactique du Français. Paris. ASDIFLE, 1990. P203.

⁵⁴ GALISSON, R et COSTE, D. Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976.

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

En effet, ce document propose : « *une conception de l'apprentissage qui repose sur des situations-problèmes de recherche pour l'élève et pour le professeur et des situations d'apprentissage qui favorisent la réalisation de projets individuels et/ou collectifs.* »⁵⁵

Cet ensemble d'activités se déroule dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques, les plus appropriés, cohérents et parfois complémentaires. Chaque projet aide l'élève à découvrir, dans un premier temps des types de textes et termine par écrire un texte long concernant le thème relatif au projet, c'est-à-dire :

- lui en donner le goût,
- lui suggérer une méthode,
- lui permettre un entraînement progressif et régulier.

Ce programme comporte :

- 1)- Des activités de lecture et de compréhension qui ont pour objectif de préparer les apprenants à donner du sens aux messages qu'ils perçoivent, de découvrir les aspects des discours inscrits dans le manuel de 3^{ème} AS et les structures qui en rendent compte.
- 2)- Des activités de langue aussi variées que nécessaires (au plan lexical, phrastique, sémantique, organisationnel et discursif), sous forme d'exercices d'acquisition et de consolidation.
- 3)- Des activités d'expression qui favorisent le réemploi des savoirs et des savoir-faire acquis à travers des situations réelles ou fictives.

Cet entraînement à ce programme qui propose des situations d'évaluation diagnostique, avant chaque projet sous forme d'activité de compréhension et/ou de production pour contrôler les : « pré-requis » des élèves et identifier leur niveau réel, formative, à la fin de chaque séquence pour faciliter la gestion du projet et certificative, à la fin du projet pour mesurer les performances et constater les acquis réels de l'apprenant, sera alors une aide efficace à la préparation des élèves à l'épreuve du baccalauréat.

II.3 Le texte historique dans le programme de 3^{ème} année secondaire

« Textes et documents d'histoire », ce premier projet s'est inclut pour la première fois dans le programme de 3^{ème} année secondaire en 2007-2008. Par rapport aux autres projets didactiques qui s'y trouvent, il est nouveau car son apparition a accompagné les nouvelles

⁵⁵ Guide du professeur 3^{ème} AS. Office national des publications scolaires. 2007. P33.

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

réformes⁵⁶ que le ministère de l'éducation nationale a appliquées sur tous les manuels scolaires d'une manière générale, y compris toutes les matières et tous les niveaux d'enseignement (primaire, moyen, secondaire.)

Pour les troisièmes années scientifiques : la filière de notre classe expérimentale que nous allons présenter dans le premier chapitre pratique de cette thèse, nous constatons comme typologie textuelle à enseigner officiellement dans ce programme : le texte historique, argumentatif et exhortatif.

Ce projet 1, est le plus long, son étude s'étale sur tout le premier trimestre de l'année scolaire, et se fait en trois séquences complémentaires ayant chacune un objectif d'apprentissage bien précis.

Comme notre première expérimentation porte sur la lecture compréhension du texte historique, basée sur l'analyse de deux questionnements relatifs à ce texte, (à détailler dans le troisième chapitre expérimental), élaborés par des professeurs de classe terminale, nous jugeons très important la présentation, des critères sur lesquels, nous avons opéré ce choix, dans le premier chapitre pratique, ensuite nous exposons ses caractéristiques textuelles et linguistiques dans la partie suivante inhérente à l'étude et l'analyse du document d'histoire dans son contexte scolaire présenté dans le manuel de 3^{ème} année secondaire et non pas en fonction de sa portée générale (le texte historique dans son sens le plus vaste.)

En effet notre objet d'étude est de savoir lire et comprendre ce support écrit.

II.3.1 - Qu'est ce qu'un document historique ?

L'histoire est le cours humain des évènements. Elle s'intéresse à tous les domaines marqués par une évolution. Elle mentionne les dates et les faits marquants. Elle est généralement « rapportée », « remaniée », « réécrite » en respectant l'ordre chronologique des évènements.

Pour empêcher le temps d'effacer les actions accomplies par les hommes et pour commémorer les souvenirs des journées historiques vécues par l'humanité au cours des siècles passés, « *les premiers historiens « professionnels » ont soulevé des questions : qu'est ce qui est « mémorable » ? De quoi y a-t-il lieu de se souvenir ? De quel passé proche ou lointain, faut-il parler et pourquoi ? Provoquant en nous d'autres questions comme :*

⁵⁶ En 2003-2004, des nouveaux programmes initiés à tous les niveaux de l'enseignement algérien.

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

comment juger de la vérité du discours de l'historien, qui prétend nous présenter la réalité du passé ? Que veut-il et que peut-il nous montrer ou nous démontrer ? »⁵⁷

De ce fait, le document historique est un récit qui a pour mission de relater des événements passés et d'analyser une situation donnée.

II.3.2- Comment présenter un récit historique ?

a- L'apport des repères historiques

Un récit historique raconte un événement important. L'évènement n'est pas inventé, c'est pourquoi pour le présenter, le recours aux repères historiques est déterminant dans ce genre de texte en vue de recherche de crédibilité.

On donne au lecteur des informations sur⁵⁸ :

- le moment (quand ?)
- les lieux (où ?)
- les principaux acteurs (qui ?)
- les antécédents historiques.
- la situation dans laquelle se trouvent les acteurs principaux.

La référence temporelle est indispensable dans les récits historiques. On utilise des expressions pour :

Présenter une période⁵⁹ :

- Au début du XVI siècle,.....
- En 146 av. J. C,.....
- À l'époque du prophète,.....

Désigner une date précise :

- le 8 mai 1945,...
- le premier novembre 1954,....
- le 5 juillet 1962,....

Se repérer dans la succession des évènements :

- le lendemain,
- la veille,
- le jour précédent.

⁵⁷ Français 3^{ème} AS. Document d'accompagnement du programme. Alger, Commission Nationale des programmes, juin 2011. P7.

⁵⁸ GRIBISSA, A. Le français en projet 3^{ème} AS. Alger, Euro-livre Express, 2007. P18.

⁵⁹ Ibid p18.

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

Annouer quelque chose d'inattendu :

- tout à coup,
- soudain,
- subitement.

b – L'exploitation de la carte historique⁶⁰

Une carte représente à une échelle réduite des territoires et des données qui s'y rapportent.

En histoire, la carte permet de localiser des événements, traduire visuellement des phénomènes qui se produisent sur des espaces différents en un temps donné.

Ainsi toute carte en histoire doit s'inscrire dans un plan limité par :

- le thème,
- l'espace,
- le temps.

La carte historique présente :

- . Des données qui sont regroupées dans la légende, classées selon ce que la carte veut montrer,
- . Des symboles pour présenter les données, les cartographes utilisent un langage de signes représentant des localisations (points, cercles, traits, flèches) de hiérarchiser (couleurs proches, opposées, dégradées),
- .Un commentaire : à partir de la carte, l'auteur organise un commentaire suivant l'ordre choisi par la légende pour ordonner les données (civilisations, échanges, ruptures)

II.3.3- Comment analyser un récit historique ?

La lecture d'un récit historique suppose le respect d'un enchaînement de faits selon un ordre chronologique, ce qui lui donne l'avantage d'être simple à suivre.

Egalement, cette lecture suppose la transmission des événements tels qu'ils se sont passés.

Sur ce fait, l'analyse du document historique doit être double, à la fois :

- **interne** pour juger de son objectivité, en regardant de près : les noms propres, le cadre spatio-temporel, les mots clés et les événements essentiels.

⁶⁰ Français 3^{ème} AS. Document d'accompagnement du programme. Alger, Commission Nationale des programmes, juin 2011. P9.

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

Néanmoins, une partie de subjectivité intervient d'une façon ou d'une autre dans l'écrit de l'historien, même le document d'histoire, à visée typiquement informative que nous comptons présenter ci-dessous.

Tout a sa dimension pragmatique : ce qui se dit et s'écrit n'est jamais ni aléatoire, ni innocent, « *le fait de considérer le texte historique comme une reconstitution « fidèle » du passé émaillé et illustré de citations, images, cartes et archives d'époque de toute sorte sur lesquelles l'historien se fonde, ne doit donc pas occulter le fait qu'il exprime aussi une vision de l'histoire ou de l'évènement historique à laquelle l'historien invite le lecteur à adhérer.* »⁶¹
Et de ce fait « *le choix du sujet, le découpage de son discours en parties principales, le système d'énonciation, les relations choisies. C'est pour cela qu'on préfère toujours parler d'impartialité mais jamais d'objectivité.* »⁶²

- **externe** en le comparant à ce que l'on sait déjà sur le même évènement ou la même période.

Que nous apporte-t-il de nouveau ou de différent par rapport à ce que l'on connaît déjà ?

Pour pouvoir compléter l'analyse externe, il faut répondre à plusieurs interrogations qui se posent dans ce contexte⁶³ :

- Qui est l'auteur ? Un témoin direct, indirect, anonyme, connu ?

- Quel est son niveau de responsabilité ?

- Quand ? Le texte est-il ou non contemporain des faits rapportés ?

- Où ? De quel espace nous parle-t-il ?

- De qui parle-t-il ?

- Est-il destiné à être diffusé à un large public ?

& Juridique (loi, rapport, décret, constitution).

& Archives nationales.

& Manuels scolaires....

- Est-il destiné à un usage personnel ou restreint ?

& Journal intime, lettre, rapport.

& Archives familiales

⁶¹ Français 3^{ème} AS. Document d'accompagnement du programme. Alger, Commission Nationale des programmes, juin 2011. P9.

⁶² GRIBISSA, A. Le français en projet 3^{ème} AS. Alger, Euro-livre Express, 2007. P38-39.

⁶³ Français 3^{ème} AS. Document d'accompagnement du programme. Alger, Commission Nationale des programmes, juin 2011. P8.

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

II.3.4- Plan du texte historique dans le programme de troisième année secondaire⁶⁴

Projet01 : Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire pour faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

Objet d'étude : textes et documents d'histoire.

Intention communicative : exposer des faits et manifester son esprit critique.

Séquence 01 : informer d'un fait d'histoire.

Séquence 02 : introduire un témoignage dans la relation d'un fait d'histoire.

Séquence 03 : analyser et commenter un fait d'histoire.

II.3.5- Contenu informatif des 3 séquences du texte historique dans le programme de 3^{ème} année secondaire

Les trois séquences du document historique permettent de distinguer « le narrable » de « l'argumentable » dans un écrit d'historien.

a- séquence 1⁶⁵ : informer d'un fait d'histoire.

Les trois premiers textes (Histoire de la coupe du monde, Brève histoire de l'informatique, La colonisation française.)⁶⁶ Permettent à l'élève de :

- rechercher des faits, les dater, les hiérarchiser et informer son interlocuteur.
- procéder à la réécriture des faits en utilisant un système d'énonciation ayant comme intention communicative : exposer pour informer.

Le texte suivant (Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes de D. Sourdel)⁶⁷ présente une narration marquée par : effacement de l'auteur, chronologie, personnages, verbes d'action, etc.

Les deux textes suivants : « La société européenne d'Algérie » et « La population urbaine en Algérie dans les années 1920 » de M. Kaddache⁶⁸, ont pour but de montrer la marque de l'historien cependant son discours reste objectif. Il s'appuie sur une réalité vécue et des documents authentiques. Les chiffres donnés, les explications fournies et les références citées font que l'auteur cherche à faire de son lecteur un témoin et qu'il veut en quelque sorte le

⁶⁴ MAHBOUBI, F, REKKAB, M, ALLAOUI, A. Français troisième année secondaire. Alger. Office National des Publications scolaires, 2007-2008.

⁶⁵ Guide du professeur 3^{ème} AS. Office national des publications scolaires. 2007. P38-39.

⁶⁶ MAHBOUBI, F, REKKAB, M, ALLAOUI, A. Français troisième année secondaire. Alger. Office National des Publications scolaires, 2007-2008. P10, 11, 12.

⁶⁷ Ibid p 14-15.

⁶⁸ Ibid p 18-20-21.

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

convaincre de son analyse. L'enjeu est donc : informer d'un fait et faire partager son point de vue sur ce fait.

Cette synthèse est rendue par le poème de M. Benbrahim⁶⁹ dans lequel la relation d'évènements est envisagée comme une transmission d'un vécu pour (éclairer, aviser, éduquer, etc.)

b- séquence 2⁷⁰ : Introduire un témoignage dans un fait d'histoire.

Quatre textes portant sur des témoignages et en relation avec l'Histoire de l'Algérie sous domination coloniale.

Dans le premier (Delphine pour mémoire de D.Daenincks)⁷¹, il est intéressant d'étudier le système d'énonciation à deux niveaux : un système d'énonciation ancré dans le passé et un autre ancré dans le présent exprimé dans la position de l'auteur qui est clairement énoncée à la fin du texte. Le discours n'est plus neutre, il se veut partisan d'une vérité que le système colonial veut cacher ou nier.

Cette prise de position se retrouve, de manière explicite, chez M.Yousfi dans le texte « Histoire du 8 Mai 1945 »⁷². Le texte s'inscrit dans la typologie narrative, aucun indice ne renvoie à l'auteur. Néanmoins, l'exploitation lexicale révèle un enjeu : « raconter pour exprimer son point de vue ». Les adjectifs, les adverbes caractérisant les différentes actions et les procédés linguistiques et stylistiques adoptés, rendent compte de la présence du narrateur et de son intention.

Dans les textes (« le 1^{er} Novembre à Khenchela » de S.Boubakeur et « Femmes algériennes dans les camps » de M. Kaddache)⁷³, l'expression des sentiments, de l'émotion vécue lors de l'évènement prises en charge par un champ lexical approprié et une caractérisation (des lieux, des personnages, des actions, de l'ambiance, etc.) méliorative ou péjorative sont à mettre en évidence.

c- séquence 3⁷⁴ : Analyser et commenter un fait d'histoire.

Il s'agit de la relation des faits et la manifestation de l'esprit critique. Les textes proposés dans cette séquence présentent une analyse d'un évènement historique.

⁶⁹ Ibid p 24.

⁷⁰ Guide du professeur 3^{ème} AS. Office national des publications scolaires. 2007. P39-40.

⁷¹ MAHBOUBI, F, REKKAB, M, ALLAOUI, A. Français troisième année secondaire. Alger. Office National des Publications scolaires, 2007-2008. P27-28.

⁷² Ibid p 30-31.

⁷³ Ibid p33-35-36.

⁷⁴ Guide du professeur 3^{ème} AS. Office national des publications scolaires. 2007. P40-41.

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

Dans le texte « une guerre sans merci » de M. Kaddache⁷⁵, le fait est contextualisé. La situation socio-économique en Europe et les considérations d'ordre politique interne ont été, pour l'auteur, les véritables causes de l'expédition française en Algérie. Les faits, marqués par les dates (1842, 1884, 1885) sont étayés par des témoignages d'officiers français pour convaincre de la justesse du point de vue.

Les deuxième et troisième textes (« Le bras de fer avec l'ordre colonial » de R. Malek et le texte sans titre de M. Yousfi)⁷⁶ mettent en évidence l'analyse d'un fait par la mise en relation d'une situation propre à un pays à un moment donné (1945 et 1954) avec d'autres événements ayant eu lieu ailleurs (dans le monde).

L'auteur expose l'événement historique en y ajoutant ce qu'il sait de cet événement. La neutralité n'a plus de place dans ce type de discours puisqu'il transmet au lecteur la manière avec laquelle il voit le fait.

Le dernier texte de K. Taleb Ibrahim « Les Algériennes et la guerre »⁷⁷ peut servir à une synthèse de tout le travail sur l'objet d'étude. Les faits historiques sont en relation entre eux, s'expliquent par les rapports qu'ils entretiennent, se manifestent dans des conditions (sociales, culturelles, économiques ou autres) précises et agissent sur l'état de la société. Ce faisceau événementiel est le moteur de l'évolution sociale en général et de l'homme en particulier.

II.3.6- Les visées du texte historique

Le texte d'histoire est caractérisé par :

1-une visée informative :

Quand il s'agit d'informer sur un événement ou un fait historique et dire en quoi il a consisté, quand il s'est déroulé et qui y a contribué, le texte d'histoire est à visée informative. Le scripteur n'apparaît pas dans le récit, il s'efface au profit de l'événement et des personnages et les faits peuvent être présentés sans référence à la situation d'énonciation. Le discours est, de ce fait objectif.

« L'historien ne se limite pas à narrer les événements mais s'intéresse aussi à des situations sociales ou économiques que ces événements provoquent. Les situations en question sont étroitement mises en relation avec les événements qui les expliquent. »⁷⁸

⁷⁵ MAHBOUBI, F, REKKAB, M, ALLAOUI, A. Français troisième année secondaire. Alger. Office National des Publications scolaires, 2007-2008. P43.

⁷⁶ Ibid p 45-46, 48.

⁷⁷ Ibid p 50-51.

⁷⁸ Ibid p19.

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

Pour expliquer et illustrer ces situations, l'auteur s'appuie sur des données officielles (documents d'archives, statistiques, photos, etc.) Il décrit et analyse sans pour autant se manifester explicitement dans son discours. « *Cela lui permet la relation d'un fait ou d'un évènement d'histoire en toute objectivité.* »⁷⁹

Les caractéristiques de la visée informative se résument comme suit :

- a- le repérage des événements dans le lieu (où ?) et dans le temps avec les dates précises (quand ?)
- b- la succession des faits selon un ordre chronologique croissant. ⁸⁰
- c- La précision des principaux acteurs (noms propres des personnalités : les personnages historiques : qui ?)
- d- L'effacement de l'auteur (objectivité et neutralité) au profit de la troisième personne. ⁸¹
- e- L'absence de marques de jugement du narrateur. ⁸²
- f- La présentation des antécédents historiques : la situation et les étapes de l'évènement (Quoi ? Comment ? Pourquoi ?...)
- g- L'emploi du présent (à valeur narrative) ou du passé simple et l'imparfait ou le plus que parfait.
- h- Le recours aux phrases courtes, notamment à la phrase nominale.
- i- L'utilisation du code linguistique (textes fragmentés ou formés de paragraphes) plus le code iconique (illustrations concordant avec les thèmes développés.)
- j- L'emploi des noms d'action pour rendre compte des actes des personnages (déclenchement, création...)

2- Une visée narrative :

Lorsque l'historien est témoin d'un évènement historique, il narre et rapporte en même temps les faits vécus en exprimant ses sentiments et ses réactions. De ce fait, son énoncé est alors ancré dans la situation de communication, et là, de « narrateur », il devient « personnage » avec un discours subjectif marqué par l'emploi explicite de l'indice d'énonciation « je ».

Le recours à la première personne (je/nous) dans la narration des faits historiques, prouve qu'il s'agit du témoignage d'une personne qui a participé réellement au fait évoqué : elle peut

⁷⁹ Ibid p22.

⁸⁰ Voir textes p 10, 11, 12.

⁸¹ Voir textes p 18, 20.

⁸² Voir texte p 12.

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

introduire une description morale des personnes avec qui, elle a vécu l'évènement, et le témoin ne fait plus ici preuve d'objectivité.

Aussi dans la relation d'un évènement historique, « *le narrateur peut, même s'il ne se manifeste pas explicitement, exprimer son point de vue, sa prise de position. La caractérisation (méliorative ou péjorative) des personnages et de l'action lui permet de prendre position par rapport à l'évènement, de dénoncer une situation ou des actes.* »⁸³

Son discours prend donc une dimension narrative- argumentative et devient affecté de subjectivité.

Les indices qui montrent la visée narrative sont :

a- Présence du narrateur et des indices d'énonciation : je/moi/nous.⁸⁴

b- Expression des sentiments d'émotion lors de l'évènement.

c- Les adjectifs pour une description et une caractérisation (méliorative ou péjorative) des personnes et des lieux.

d- Les adverbes permettant d'exprimer un jugement ou une appréciation.⁸⁵

e- Les verbes qui caractérisent les différentes actions (réunir, procéder...)

f- La ponctuation en se référant au style indirect par l'emploi des deux points, des guillemets et des verbes introducteurs de paroles (dire, informer, recommander) et au style indirect pour donner plus de crédibilité et de confirmation à son témoignage.⁸⁶

g- Les temps verbaux : imparfait, passé composé.

3-une visée argumentative :

L'une des spécificités du discours historique est qu'il emprunte au « narrable » et à « l'argumentable ».

Le déroulement de tout évènement historique est entouré par des circonstances et des conditions particulières, en fonction d'un contexte national et international. L'analyse historique s'établit par une mise en relation de cet évènement avec d'autres évènements pour effectuer des relations de cause à effet.

Egalement, cette analyse peut se faire selon « le narrateur » : il exprime son point de vue sur le fait (comment il l'a vécu, comment il l'interprète ou comment il le ressent.)

⁸³ MAHBOUBI, F, REKKAB, M, ALLAOUI, A. Français troisième année secondaire. Alger. Office National des Publications scolaires, 2007-2008. P32.

⁸⁴ Voir textes p 27, 33.

⁸⁵ Voir texte p 30.

⁸⁶ Voir texte p 33.

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

Ce fait d'histoire relaté « *a un impact sur l'évolution d'un peuple, d'une nation. Il justifie les changements qui s'y opèrent et sert d'argument à la revendication de droits, de nouveaux statuts des groupes sociaux.* »⁸⁷

De ce fait, le récit historique n'est pas seulement une accumulation chronologique des faits. Par les témoignages qu'il exploite et les explications qu'il fournit, « *l'historien* », « *auteur* » intervient dans son récit pour souligner, expliquer, juger les faits rapportés en introduisant dans l'exposé des faits, un ordre, une logique et donne ainsi un sens à la chronologie historique, qui n'apparaît plus comme une succession de faits d'évènements aléatoires mais comme l'enchaînement compréhensible de certaines causes et de certains effets. »⁸⁸

Dans la narration, s'insère alors l'argumentation : l'auteur/l'historien relate et argumente pour convaincre de la justesse de son point de vue.

Ses caractéristiques sont :

a- L'historien expose les faits en y ajoutant ce qu'il sait sur cet évènement.

b- Volonté de convaincre le lecteur d'une vision propre à l'auteur⁸⁹.

c- Le témoignage dans le discours direct par l'emploi des deux points et des guillemets : recherche de crédibilité.

d- Emploi des modalisateurs de certitude, d'incertitude et des indices de la présence du narrateur⁹⁰.

e- Le recours au procédé d'énumération par l'emploi des deux points et des virgules successives : citer des causes⁹¹.

f- Le passé simple et le plus qu parfait. Selon Michelet : « *l'imparfait, le passé simple par exemple qui correspondent à la distance temporelle qui sépare le présent de l'écriture des évènements relatés.* »⁹²

g- Et selon C. Manceron : « *Le choix du présent de narration actualise les évènements rapportés et fait du lecteur un témoin d'une histoire en train de se construire.* »⁹³

⁸⁷ MAHBOUBI, F, REKKAB, M, ALLAOUI, A. Français troisième année secondaire. Alger. Office National des Publications scolaires, 2007-2008. P52.

⁸⁸ Français 3^{ème} AS. Document d'accompagnement du programme. Alger, Commission Nationale des programmes, juin 2011. P8.

⁸⁹ Voir texte p 43.

⁹⁰ Ibid

⁹¹ Voir texte p 45.

⁹² Français 3^{ème} AS. Document d'accompagnement du programme. Alger, Commission Nationale des programmes, juin 2011. P8.

⁹³ Ibid.

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

Au terme de cette présentation, nous disons qu'un historien qui relate un fait historique avec toutes ses circonstances, doit faire preuve d'honnêteté intellectuelle, c'est-à-dire « *il doit signaler entre parenthèses, ses propres opinions parce que souvent les hypothèses et points de vue cohabitent avec les certitudes.* »⁹⁴

II. 4 Le texte argumentatif dans le programme de 3^{ème} année secondaire

Le domaine de l'argumentation est vaste et très intéressant, c'est pourquoi nous constatons, depuis des années, la présence du texte argumentatif dans les programmes scolaires algériens, que ce soit du moyen ou du secondaire, autrement dit avant et après l'introduction des nouvelles réformes⁹⁵ dans notre système éducatif.

Ce texte n'est pas nouveau, il est traité explicitement, en fonction d'un contenu qui se complète dans les trois années de l'enseignement secondaire du FLE.

En 1^{ère} AS, l'ambition est modeste, l'argumentation est définie comme un discours qui met en scène une situation de communication dans laquelle un émetteur (locuteur, scripteur) exprime et sollicite de diverses manières le destinataire pour le persuader de la justesse de celle-ci.

Ce projet se présente comme suit⁹⁶ :

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Objet d'étude : le discours argumentatif.

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

Séquence 1 : organiser son argumentation.

Séquence 2 : S'impliquer dans son discours.

En 2^{ème} AS, les élèves apprennent à argumenter pour plaider une cause ou la discréditer et participer dans un débat.

Ce projet se présente comme suit⁹⁷ :

Projet 2 : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes.

⁹⁴ GRIBISSA, A. Le français en projet. Alger, Euro-livre Express, 2007. P39.

⁹⁵ En 2005-2006, des nouveaux programmes initiés à l'enseignement secondaire algérien.

⁹⁶ DJILALI, K, BOULTIF, A, LEFSIH, A. Français première année secondaire, Alger, Office national des publications scolaires, 2005-2006. P3.

⁹⁷ ZEGRAR, B, BOUMOUS, A, BETAOUAF, R. Français deuxième année secondaire, Alger, Office national des publications scolaires, 2006-2007. P2.

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

Objet d'étude : le plaidoyer et le réquisitoire.

Intention communicative : argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.

Séquence 1 : plaider une cause.

Séquence 2 : dénoncer une opinion, un fait, un point de vue.

Séquence 3 : débattre d'un sujet d'actualité.

En 3^{ème} AS, l'étude de ce projet se fait dans les deux premiers mois du deuxième trimestre de l'année scolaire, elle est répartie sur deux séquences en association dans les objectifs d'apprentissage.

Comme notre deuxième expérimentation porte sur la lecture questionnante d'un texte argumentatif, étayée sur l'analyse de deux questionnements relatifs à ce texte (à présenter dans le quatrième chapitre pratique), réalisés par des enseignants de 3^{ème} AS, nous allons expliquer dans le premier chapitre de la deuxième partie de cette thèse, les arguments justifiant ce choix et nous présentons dans ce qui suit ci-dessous, ses caractéristiques textuelles, lexicales et grammaticales en fonction du programme du manuel de 3^{em} AS.

Notre objet d'étude est ainsi de savoir lire et comprendre un texte argumentatif.

II.4 .1- Qu'est ce qu'un texte argumentatif ?

Argumenter, c'est défendre une idée, une opinion, un projet au moyen d'arguments reliés avec des connecteurs logiques et appuyés sur des exemples.

Le texte argumentatif présente une réflexion personnelle ou plurielle (idées souvent opposées). Ce type de texte adopte une stratégie argumentative et des procédés de persuasion ou de conviction selon le statut du destinataire.⁹⁸

L'étude des textes argumentatifs en 3^{ème} année secondaire portera sur les textes polémiques (le débat d'idées), « *l'utilisation de cette argumentation dans une situation de communication définie inscrite dans un mode procédural précis (le débat) et un enjeu spécifique : échanger ses points de vue dans le cadre d'une discussion sur une question, ou autre pour aider à la prise de décision. Il s'agit d'émettre un avis, une opinion en l'appuyant par des arguments pour convaincre de sa pertinence et de sa justesse. Il ne s'agit pas de convaincre pour s'imposer, encore moins de s'opposer pour s'opposer.* »⁹⁹

Débattre, c'est exprimer des idées opposées ou complémentaires sur un sujet précis. Pour pouvoir convaincre son interlocuteur et mettre en place une stratégie argumentative efficace,

⁹⁸ DRIBINE, MADANI El. moumtez pour réussir au Bac. Alger. Baghdadi, 2008. P 15.

⁹⁹ Guide du professeur 3^{ème} AS. Office national des publications scolaires. 2007. P 42.

Chapitre II == Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

il faut le connaître et comprendre ses idées. Le débat doit donc être adapté au destinataire, « *il n'a pas nécessairement pour but de parvenir à un accord général ou consensus. Il doit éviter de dégénérer en dispute. La tolérance consiste à entendre et à accepter la multiplicité des points de vue.* »¹⁰⁰

II.4.2- La fonction polémique du texte argumentatif

Tout texte argumentatif défend une prise de position en s'opposant implicitement ou explicitement à ceux qui pensent le contraire.

Si le texte ne s'adresse pas directement à l'adversaire lui-même, il vise à discréditer cet adversaire. Si le texte est directement adressé à l'adversaire, il vise à réduire l'autre au silence, sans chercher à le convaincre. Il y a là donc deux fonctions dominantes :

- La fonction persuasive¹⁰¹ : lorsque l'émetteur cherche à convaincre le lecteur, à lui faire partager son point de vue en faisant appel à ses sentiments (persuader) ou à sa raison (convaincre).
- La fonction polémique : lorsque l'objectif premier de l'émetteur est de ridiculiser celui ou ceux avec lesquels il n'est pas d'accord.

II.4.3- Les stratégies argumentatives

Le texte argumentatif s'élabore en un aller-retour entre idées abstraites et exemples concrets.

Le locuteur organise pour cela ses arguments en fonction de son but final. C'est ce qu'on appelle une stratégie argumentative.

La construction de cette stratégie obéit à des règles, les unes relevant de « la rhétorique », les autres de « la logique ».

a- les principales formes relevant de la rhétorique :

- la concession : concéder, c'est admettre que les arguments de l'interlocuteur sont recevables pour mieux leur opposer des arguments contraires.¹⁰²
- l'ironie : c'est feindre d'adopter l'opinion de l'autre pour mieux la détruire en la ridiculisant¹⁰³. « *Quand l'ironie est trop marquée ou dépasse un certain degré, elle devient raillerie (stratégie utilisée pour se moquer de son adversaire).* »¹⁰⁴

¹⁰⁰ MAHBOUBI, F, REKKAB, M, ALLAOUI, A. Français troisième année secondaire. Alger. Office National des Publications scolaires, 2007-2008. P67.

¹⁰¹ HADJ LARBI, K. Le français en projet. 3^e AS. Alger. Collection Nafaa, 2010. P80.

¹⁰² MAHBOUBI, F, REKKAB, M, ALLAOUI, A. Français troisième année secondaire. Alger. Office National des publications scolaires, 2007-2008. P 93.

¹⁰³ Voir textes p 100- 101.

Chapitre II == Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

- l'argument d'autorité¹⁰⁵ : c'est une affirmation présentée comme incontestable, non pas nécessairement parce qu'elle est vraie, mais parce qu'elle émane d'une personnalité qui fait autorité dans le domaine en question¹⁰⁶.

b- les principales formes relevant de la logique :

- le raisonnement inductif : permet d'énoncer une vérité générale induite à partir de l'observation de faits particuliers.

- le raisonnement déductif : on part d'idées générales pour justifier une conclusion particulière. Ce type de raisonnement se rencontre essentiellement dans les textes scientifiques ou philosophiques.

- le raisonnement par analogie¹⁰⁷ : on met la réalité dont on parle en parallèle avec une autre réalité plus concrète ou plus connue.

II.4.4- Plan du texte argumentatif dans le programme de troisième année secondaire

Projet 02 : organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu.

Objet d'étude : débat d'idées.

Intention communicative : dialoguer pour confronter des points de vue.

Séquence01 : s'inscrire dans un débat : Convaincre ou persuader.

Séquence02 : prendre position dans un débat : concéder et réfuter.¹⁰⁸

II.4.5- Contenu informatif des 2 séquences du texte argumentatif dans le programme de 3^{ème} année secondaire

Ce projet se compose de deux séquences

a- séquence 1¹⁰⁹ : s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader

Cette dimension est clairement illustrée dans la problématique posée dans le texte « Les OGM en question »¹¹⁰ de C. Vincent.

¹⁰⁴ Ibid p 102.

¹⁰⁵ Français 3^{ème} AS. Document d'accompagnement du programme. Alger, Commission Nationale des programmes, juin 2011. P12.

¹⁰⁶ Voir texte p 95-96.

¹⁰⁷ HADJ LARBI, K. Le français en projet. 3^e AS. Alger. Collection Nafaa, 2010, p 84.

¹⁰⁸ MAHBOUBI, F, REKKAB, M, ALLAOUI, A. Français troisième année secondaire. Alger. Office National des Publications scolaires, 2007-2008, p 4.

¹⁰⁹ Guide du professeur 3^{ème} AS. Office national des publications scolaires. 2007. P42-43.

¹¹⁰ MAHBOUBI, F, REKKAB, M, ALLAOUI, A. Français troisième année secondaire. Alger. Office National des Publications scolaires, 2007-2008, p 65.

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

Le deuxième texte « Hamid serradj réunit les fellahs »¹¹¹ de M, Dib, est un texte narratif, mais il permet aux élèves de stabiliser l'aspect procédural du débat : les notions de réunion, de modérateur et de discipline de groupe sont explicitées.

Dans le texte « Le Titanic et les OGM »¹¹² de J.C.Membre, la comparaison permet d'établir des liens entre une situation connue et une autre dont on veut convaincre des avantages ou des inconvénients. Celui qui argumente, ordonne ses arguments dans le cadre d'un raisonnement (inductif, déductif, dialectique, concessif, par analogie...) et d'une progression argumentative où ils sont souvent articulés entre eux par des connecteurs logiques.

b- séquence 2¹¹³ : Interpeller son interlocuteur, concéder, réfuter, ironiser.

Le locuteur prend son destinataire pour témoin, il l'intègre directement en employant le « tu » ou le « vous ».

Dans le texte « La crise des certitudes »¹¹⁴ de P. Valéry, le choix des mots, les arguments, les situations évoquées et les oppositions établies montrent leur rôle dans le développement du discours en vue de mieux convaincre ou persuader.

La lettre de J. J. Rousseau¹¹⁵ présente la concession. Cette stratégie permet de défendre avec plus de vigueur sa thèse et de rejeter totalement ou en partie la thèse adverse.

Le texte de G. de Maupassant¹¹⁶ s'élève contre les militaires qui jugent la guerre nécessaire et bénéfique. La stratégie exploitée, ici, est construite sur la réfutation et l'argument d'autorité, en se référant aux champs lexicaux antagonistes et aux figures de style (anaphore.....).

Les deux textes « La propriété privée, facteur d'inégalité » de J.J. Rousseau et « La propriété facteur d'inégalité, réponse à Rousseau » de Voltaire¹¹⁷ introduisent l'ironie (la raillerie), le choix des termes pour ridiculiser l'adversaire est déterminant dans ce type d'argumentation.

Les cinq textes traitant du moteur de recherche « Google »¹¹⁸ sont proposés pour faire l'objet d'une lecture en vue de synthèse. Ils participent à un débat d'idées sur la confiance que les internautes peuvent accorder à ce moteur de recherche et la menace qu'il présente dans le domaine de la confidentialité des informations qu'il stocke sur ceux qui l'utilisent.

¹¹¹ Voir texte p 68-69.

¹¹² Voir texte p 76-77-78.

¹¹³ Guide du professeur 3^{ème} AS. Office national des publications scolaires. 2007. P44-45.

¹¹⁴ MAHBOUBI, F, REKKAB, M, ALLAOUI, A. Français troisième année secondaire. Alger. Office National des Publications scolaires, 2007-2008, p 90-91.

¹¹⁵ Voir texte p 93.

¹¹⁶ Voir texte p 95-96.

¹¹⁷ Voir textes p 100-101.

¹¹⁸ Voir textes p 104-105,106-107,108-109-110.

II.4.6- Les caractéristiques du texte argumentatif

1- Caractéristiques textuelles du texte argumentatif :

Dans un texte argumentatif, on peut distinguer :

-le thème : est un sujet de discussion plus ou moins précis, délimité, il correspond au mot, ou au groupe de mots, servant de réponse à la question : de quoi le texte parle-t-il ?

- la problématique : est formulée sous forme d'une question à propos du thème.

-la thèse : est une réponse à cette problématique, c'est l'idée principale que le locuteur veut faire admettre à son interlocuteur et qui s'oppose implicitement à une antithèse que le locuteur réfute.

-les données (ou prémisses) : les faits ou les idées sur lesquels les interlocuteurs sont d'accord, ce qui n'est pas soumis à la discussion.

-les arguments : les idées avancées par le locuteur pour convaincre son interlocuteur, souvent illustrées par des exemples. Les arguments peuvent consister en une explication par la cause, l'examen des conséquences (avantages et inconvénients), la formulation d'hypothèses...

-les exemples : ce sont des faits concrets qui illustrent les arguments. Ils prouvent, ils authentifient une affirmation.

2- Caractéristiques lexicales d'un texte argumentatif :

On distingue :

- Le lexique de l'accord et du désaccord dans une thèse et dans une antithèse.

-L'antithèse¹¹⁹ : rapprochement de termes de sens opposés qui indique la tonalité polémique, à travers, souvent, deux champs lexicaux opposés pour valoriser sa thèse et celle qui discrédite pour renforcer l'opinion du locuteur par effet de contraste.

- Les indicateurs de degré d'incertitude : pour convaincre le destinataire, deux comportements sont possibles :

L'affirmation catégorique, certifiant qu'il n'y a pas de doute possible, comme : « assurément », « sans aucun doute », « il est certain que », « toujours », « jamais »...

L'hésitation qui cherche ou semble chercher à ne pas contraindre, comme : « peut-être », « il est possible »...

- Les verbes de l'opinion et de l'influence : l'auteur peut exprimer son opinion et indiquer explicitement son attitude et son jugement à l'aide des verbes d'opinions : je pense, je crois...

¹¹⁹ HADJ LARBI, K. Le français en projet. 3^e AS. Alger. Collection Nafaa, 2010, p 82.

Chapitre II Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

3- Caractéristiques grammaticales du texte argumentatif :

On distingue :

- Les connecteurs logiques : ils assurent l'unité du texte argumentatif en marquant les étapes de l'argumentation (annonce d'une justification, d'un exemple, d'un ordre, d'une conclusion) ou en établissant des liens entre les arguments (cause, conséquence, concession, opposition...)
- Les signes typographiques¹²⁰: constituent la marque apparente d'une pensée claire. La division en paragraphes souligne souvent les étapes du raisonnement.
- Les pronoms : on est dans le domaine du discours, c'est-à-dire que l'émetteur entre en relation avec le destinataire. De ce fait, les pronoms de la première et de la deuxième personne sont fréquents.
- Le temps dominant : le présent intemporel est le temps habituel du texte argumentatif, puisque l'argument est valable de façon générale.
- Les figures de style¹²¹ : l'anaphore, la métaphore, le récit...

• En fin de cette analyse, nous confirmons qu'un débat ne peut être réussi que si les interlocuteurs ont su se mettre d'accord sur l'objet du débat. Son objectif consiste à propos d'un thème (sujet) de soutenir une thèse (un point de vue, une opinion) qui réponde à une problématique. Il faut convaincre son adversaire, soit pour modifier son opinion ou son jugement, soit pour l'inciter à agir.

Pour cela, il est souvent nécessaire de préciser le sens des mots employés pour chaque interlocuteur.

II. 5 Conclusion

À la lumière de cette présentation du programme de 3^{ème} année secondaire, nous pouvons dire que dans ce dernier, le professeur et l'élève trouvent des supports écrits en relation avec les objets d'étude inscrits au programme. Ces supports, se rapportant à trois typologies textuelles très importantes (y compris le texte historique et argumentatif), se veulent aussi variés qu'adaptés aux objectifs d'apprentissage, en adéquation relative avec le niveau attendu d'élèves ayant eu une scolarité normale, et permettent de développer des activités de compréhension et de production écrite et orale qui les aident à progresser dans la réalisation de leurs projets, cadres dans lesquels se renforcent les compétences déjà mises en place les années précédentes.

¹²⁰ Ibid p 83.

¹²¹ Français 3^{ème} AS. Document d'accompagnement du programme. Alger, Commission Nationale des programmes, juin 2011, p10.

CHAPITRE III :

Autour de la lecture en FLE

III.1 Introduction

La séance de lecture est une épreuve mentale en didactique de langue étrangère. Son objectif est de former des lecteurs capables de comprendre de manière efficace ce qu'ils lisent.

Dans ce chapitre, nous donnerons dans une première étape, un aperçu historique sur la lecture d'une manière générale puis nous préciserons ses pratiques en didactique des langues. Pour cela, nous présenterons les différents types et stratégies de lecture.

Dans un dernier temps, nous nous intéresserons à quelques processus d'apprentissage de la lecture et aux compétences qui favorisent « le savoir lire ».

III.2 La lecture à travers l'histoire

« La lecture est l'activité de compréhension d'une information écrite. Cette information est en général une représentation du langage sous forme des symboles identifiables par la vue, ou par le toucher (Braille). »¹²²

L'histoire de la lecture tend à se confondre avec celle de l'écriture car dès le début de l'histoire, l'acte de lire a côtoyé l'acte d'écrire du fait que la lecture a accompagné les représentations gravées sur les cavernes et les parois des grottes. De même, elle était présente dans le déchiffrement des différents signaux que les primitifs utilisaient entre eux comme code pour communiquer et se faire comprendre.

Plusieurs méthodes d'apprentissage de la lecture sont apparues parallèlement à quelques repères chronologiques, avaient pour orientation cet objectif.

Depuis l'antiquité jusqu'à l'époque classique en passant par le moyen âge, on parlait de la méthode la plus ancienne dite « syllabique », elle fonctionne par association de lettres pour former des syllabes, puis par association de syllabes pour former des mots. Pour lire, il fallait donc aller du simple au complexe (la lettre, la syllabe, enfin le mot).

Vers le début du XX^{ème} siècle, il y avait l'apparition de la méthode « globale » dont les chefs de file sont : Freinet, Claparède, Piaget, Decroly.....

¹²² [http:// fr. Wikipedia. Lecture. Article publié le 27 août 2012.](http://fr.wikipedia.org/wiki/Lecture)

Pour eux, il faut partir carrément de la phrase. Claparède affirme que le sujet s'impose avant le détail. Dans le même contexte ajoute J. Piaget « *la perception synchrétique (vision de l'ensemble) exclut donc l'analyse mais diffère d'une part de nos schémas d'ensemble en ce qu'elle est plus riche et plus confuse qu'eux. C'est grâce à l'existence de ce phénomène du syncrétisme de la perception que Decroly a réussi à apprendre à lire aux enfants par la méthode globale, c'est-à-dire en leur apprenant les mots avant les lettres, en procédant donc selon la voie naturelle, du syncrétisme à l'analyse et à la synthèse combinées et non de l'analyse à la synthèse.* »¹²³

Ainsi, on assiste à un grand bouleversement concernant la réflexion pédagogique sur la lecture.

Actuellement, la nouvelle pédagogie se sert d'un mélange des deux méthodes, appelé méthode mixte, et que Celestin appelait la méthode « naturelle » qui consiste à utiliser la motivation de l'élève qu'il s'agisse de lettres ou de mots entiers, souvent les deux.

« *Les modes de lecture actuels sont à ce point intégrés qu'il semble, en avoir été ainsi de toute éternité.* »¹²⁴ Sur ce fait, la lecture a évolué, elle est assimilée à un savoir-faire influencé par l'apport de la linguistique, du structuralisme et du nouveau roman, c'est ainsi qu'on parlait de lectures au lieu de lecture, et ceci en fonction des types de textes (narratif, expositif, argumentatif...) et des objectifs des lectures (ex : pour se distraire, décrire, s'informer, exhorter,.....) en d'autres termes par la lecture, on acquiert l'information quelle qu'elle soit.

Dans les points suivants de ce chapitre, nous détaillons plusieurs notions inhérentes à cette activité.

III.2.1 La lecture: une activité mentale

Au sens strict, la lecture est une activité productrice de sens. M. P. Shmitt et A. Viala l'ont amplement démontré dans leur livre « *savoir-lire* », en précisant que « *la lecture est l'action de déchiffrer un texte écrit. Mais au sens large, lire, c'est observer un ensemble de signes, de quelque nature qu'il soit, pour en connaître le sens : ainsi peut-on dire qu'on lit une image, un tableau, un paysage, etc. Lire est donc une des activités fondamentales de l'esprit humain.* »¹²⁵

Allant dans le même sens, G. Vigner ajoute que « *Lire est un mode de communiquer, une aptitude à recevoir et à interpréter des messages. Ce ne saurait être l'expression d'un don*

¹²³ PIAGET, J. Le langage et la pensée chez l'enfant. Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. 1923. P134.

¹²⁴ VIGNER, G. Lire du texte au sens. Paris, CCL international, 1979. P18.

¹²⁵ SCHMITT, M.P, VIALA, A. Savoir-lire. Paris, Didier, 1982. P10.

réserve à quelques élus, mais la manifestation d'une activité intellectuelle donnée en partage à tous.»¹²⁶

À partir de ces deux déclarations, nous retiendrons que l'activité de lecture est un travail mental : c'est pourquoi elle ne doit pas être au départ, une contemplation, mais une opération, une manipulation du texte, dans son dedans (sa fabrication) et dans son dehors (ses conditions de production).

Cet acte de lire passe d'abord par un déchiffrement linguistique qui transforme les chaînes de signaux graphiques en représentations mentales. Il est accompagné par la suite d'un déchiffrement connotatif, qui tient compte des élargissements possibles du sens des mots, et d'un déchiffrement argumentatif, qui perçoit l'enchaînement logique et l'intentionnalité des phrases et des groupes de phrases.¹²⁷ Un effort d'abstraction est nécessaire par exemple pour imaginer les personnages ou les scènes d'un récit ou de comprendre des relations de cause à effet dans une argumentation.

C. Golder et D. Gaonac'h l'explicitent davantage dans ces deux citations : « *pour atteindre un niveau de compréhension suffisant, il faut maîtriser les mécanismes de base de l'activité de lecture (ceux qui permettent l'identification des mots)* »¹²⁸ puisqu'il s'agit « *d'une organisation intelligente de saisie et de traitement des informations visuelles liées à certaines propriétés du langage.* »¹²⁹

Selon l'intention qui anime les lecteurs, on rencontre différents types de lecture, «*parce qu'il n'y a pas de technique de lecture valable pour tout le monde, pour tous les textes et en toutes les circonstances, mais des techniques correspondant aux différentes situations de lecture.*» Comme le dit Antoine Maillet, cité par J. Giasson : « *le lecteur achève l'œuvre* »¹³⁰ elle ajoute : «*en effet, on a toujours pensé que c'est l'auteur qui donne le sens au texte et que la tâche du lecteur est de découvrir ce sens.* »¹³¹ Cette dernière citation signifie au juste qu'on peut dégager deux grandes composantes de la lecture/compréhension : « *le texte et le lecteur.*

¹²⁶ VIGNER, G. Lire du texte au sens. Paris, CCL international, 1979. P4.

¹²⁷ MILLY, JEAN. Poétique des textes. Paris, Nathan, 1992. P25.

¹²⁸ GOLDER, CAROLINE, GAONAC'H, DANIEL. Lire et comprendre. La psychologie de la lecture. Paris, Hachette, 2004. P5.

¹²⁹ Ibid p21.

¹³⁰ GIASSON, JOCELYNE. La lecture De la théorie à la pratique. De boeck, 2007. P12.

¹³¹ Ibid p12.

Le premier peut varier quant à sa forme et à son contenu ; le deuxième quant à ses connaissances et aux opérations cognitives qu'il met en jeu. »¹³²

À la lumière de tout ce qui a été avancé ci-dessus, nous déduisons que la lecture est une activité de structuration et de construction d'un modèle mental, développée par le lecteur, c'est-à-dire de mise en rapport de signes les uns avec les autres, elle exige aussi une mémorisation et un travail constant d'interprétation et d'attribution de significations.

III.2.2 La lecture: une activité sociale

M.P. Schmitt et A. Viala soulignent dans le passage suivant que « *la communication par écrit est différée* :

- *les interlocuteurs ne sont pas en présence (éloignement dans l'espace) ;*
- *le texte est lu après un délai qui suit le moment de sa rédaction (éloignement dans le temps). »¹³³* Le texte écrit tend alors à faire un tout en se refermant sur lui-même.

Ce tout offre au lecteur une grande liberté de penser à des idées que l'auteur n'avait pas forcément prévues et par voie de conséquence, en plus de la saisie du sens premier ou (littéral), il découvre des significations latentes et inattendues dépendant de ses goûts et de ses opinions.

Egalement, « *toute rencontre du lecteur avec le texte s'inscrit dans un moment historique et dans un espace culturel donnés. »¹³⁴* De ce fait, on comprend que la lecture est une partie prenante d'une culture. Cette lecture qui est issue de l'institution sociale (l'école, les bibliothèques, l'entourage familial...), dépend aussi de la nature de chaque lecteur dans le choix des textes à lire et les façons de les aborder, de chaque milieu et de chaque époque. Ces trois facteurs « *opèrent des hiérarchies et distinctions entre les textes selon le rôle social et affectif dont ils les investissent. Le contexte social décide donc largement de la signification conférée au texte et engage ainsi son sens. »¹³⁵*

À partir de tout ce qui a été confirmé au préalable, il faut bien mentionner que la lecture faite n'importe où et n'importe quand est le fruit d'un produit de déterminations sociales et historiques.

¹³² GOLDER, CAROLINE, GAONAC'H, DANIEL. Lire et comprendre. La psychologie de la lecture. Paris, Hachette, 2004, p114.

¹³³ SCHMITT, M.P, VIALA, A. Savoir-lire. Paris, Didier, 1982, p14.

¹³⁴ VIGNER, G. Lire du texte au sens. Paris, CCL international, 1979, p25.

¹³⁵ SCHMITT, M.P, VIALA, A. Savoir-lire. Paris, Didier, 1982, p15.

III.3. La lecture en didactique des langues

L'histoire de l'enseignement des langues étrangères et par ricochet celle de la lecture remonte à très loin. D'après les historiens, le grec fut enseigné aux latins..., à son tour, la langue latine régna sur presque toute l'Europe.

L'émergence chronologique des différentes approches qui ont influencé la didactique des langues, « *nous permettra de mieux comprendre cette discipline en voie de constitution qu'est l'enseignement/apprentissage de la lecture en langue seconde et de mettre en lumière les lignes de force des expériences antérieures.* »¹³⁶

Nous rappelons que nous avons déjà présenté dans le premier chapitre théorique, les principales caractéristiques des méthodes d'enseignement du FLE, les plus marquantes dans la didactique des langues. Nous reviendrons dans ce troisième chapitre à ces courants de pensée pour mettre l'accent sur la place de « la lecture en langue étrangère » dans ces derniers.

Pour cela, nous nous inspirons en grande partie de C. Cornaire¹³⁷ dans son livre intitulé « le point sur la lecture ».

1- L'approche traditionnelle

Dans cette approche, lire consistait à maîtriser la traduction de la langue maternelle à la langue seconde (étrangère) et non pas, préparer à un véritable apprentissage de la lecture.

2- L'approche structuro-béavioriste

Elle s'appuie sur l'apprentissage de la langue orale, en particulier la lecture n'est abordée que pour renforcer l'oral avec un recours à la bonne prononciation des syllabes ou du mot, cette pratique n'accorde pas d'intérêt à « lire le sens » du texte.

3- L'approche structuro-globale

Lire dans cette méthode suppose l'activation des deux sens : l'ouïe et la vue. L'entraînement à la lecture basée sur le respect du rythme, de l'intonation, des accents....prime sur la compréhension du sens global de la structure.

4- L'approche cognitive

Avec cette approche centrée sur l'apprenant, on parle pour la première fois de sa structure cognitive : « sa théorie du monde dans la tête » comme l'a dit Smith (1971). La démarche de lecture en langue seconde accorde de l'importance à la saisie du sens d'un texte et non à la

¹³⁶ CORNAIRE, CLAUDETTE. Le point sur la lecture. Paris. CLE International. 1999. p3.

¹³⁷ Idem p 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

forme des mots, autrement dit, on assiste à un nouvel élan dans la recherche active du sens dans l'écrit.

5- L'approche communicative

Son premier principe : apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer. De ce fait, l'acte de lire s'inscrit dans un processus de communication au cours duquel le lecteur reconstruit un message à partir de ses propres objectifs de communication.

Les composantes des pratiques de lecture sont alors multiples : composantes de maîtrise linguistique, référentielle,....etc.

Au regard de ces données, l'écrit sera mieux réhabilité, notamment avec l'apparition de nouvelles propositions pédagogiques plus spécifiques. Nous nous contenterons d'en citer une seule : celle de S. Moirand qui a développé une stratégie servant à mieux réussir la lecture : il a proposé une lecture balayage (indices périphériques) et une lecture fine d'ordre formel, thématique, énonciatif.....

6- L'approche par compétences

Nous ajoutons que dans cette nouvelle approche, l'apprentissage est centré sur « l'apprenant » et intégré dans un « projet pédagogique ».

En lecture, il est recommandé de viser plusieurs compétences, on cite à titre d'exemples¹³⁸ :

- 1-** savoir se positionner en tant que lecteur/auditeur (adapter sa modalité de lecture à son objectif....etc.)
- 2-** anticiper le sens du texte (exploiter les informations données par le professeur, les informations relatives au paratexte....etc.)
- 3-** retrouver les différents niveaux d'organisation du texte (repérer un champ lexical, des indicateurs de cohésion dans un texte.....).....etc.

Pour conclure ce point, nous devons être reconnaissant que ces dernières approches ont su brillamment développer une véritable pédagogie de la lecture¹³⁹, en redéfinissant ainsi son objectif principal : conduire l'étudiant à la recherche du sens et en redonnant à ce dernier un rôle clé dans son apprentissage.

¹³⁸ Français 1^{ère} année secondaire. Projet de programme. Commission Nationale des Programmes. 2005. P10.

¹³⁹ CORNAIRE, CLAUDETTE. Le point sur la lecture. Paris. CLE International. 1999. P9.

III.3.1. La lecture en langue maternelle

Les recherches menées sur la lecture en langue maternelle s'appuient principalement sur les travaux de Javal (ophtalmologiste français du XIX^{ème} siècle) comme étant le premier qui a parlé de la perception visuelle.

Il a montré que le lecteur débutant, durant une fixation, perçoit les syllabes, alors que le lecteur expert peut percevoir plus d'un mot à la fois.

Dans le même parcours, plusieurs études récentes ont été effectuées dans ce domaine, ont montré que *« la vitesse de lecture dépendrait donc davantage du temps qui est accordé au traitement de l'information, à partir du moment où l'œil a perçu les signes graphiques, jusqu'au moment où l'information sélectionnée est transférée dans la mémoire à court terme. »*¹⁴⁰

Ces études ont ajouté que cette vitesse de lecture dépend de la nature de l'écrit à lire. (Il y'a une différence dans la vitesse de lecture d'un roman et d'une note de service, à titre d'exemple.)

Beaucoup plus tard, F. Smith et autres cognitivistes affirment qu'en plus des yeux, il existe un autre dispositif d'accueil vers lequel les informations convergent, nommé : « la mémoire ».

Ils précisent qu'il y'a trois niveaux de mémoire :

- 1- la réserve sensorielle
- 2- la mémoire à court terme
- 3- la mémoire à long terme

La façon dont se fait la sélection dépend du lecteur (ses connaissances, son domaine, son intention de lecture.....etc.), sa manière de transfert d'une mémoire à l'autre, des éléments d'information qu'il extrait du texte. Enfin de cette lecture, il aura la capacité de retenir son sens global ou aussi sa macrostructure (selon Van Dijk et Kintsch)

Dans le processus d'élaboration du sens, de nombreux modèles de lecture en langue maternelle ont été élaborés notamment sur la langue anglaise, ont conclu par préciser trois types : Bottom up, Top.Down et Interactive.

En français, on accorde les appellations suivantes : bas vers le haut, haut vers le bas, le modèle interactif.

¹⁴⁰ Idem p 15.

Enfin, un autre type s'ajoute, il s'agit du « modèle de Deschênes » qui s'appuie sur la combinaison de trois grandes variables indissociables : le texte, le contexte, le lecteur pour réussir la compréhension en lecture en langue maternelle.

III.3.2 La lecture en FLE

Lire en FLE n'est pas une compétence évidente à acquérir pour un apprenant qui doit s'habituer à un alphabet autre que celui de sa langue maternelle, à des habitudes de lectures différentes.

L'acte de lire pose un sérieux problème en FLE. C'est un processus où plusieurs habiletés doivent être mises en interaction.

En effet, selon Claudette Cornaire et Claude Germain, en pénétrant dans le monde de la lecture en langue étrangère, la situation semble encore se compliquer, vu qu'elle se caractérise comme lecture plus lente, linéaire, fragmentée et dont les connaissances linguistiques sont limitées. Ils ajoutent¹⁴¹ : « *Plus encore que la grammaire, un vocabulaire restreint pourrait limiter la capacité de comprendre un texte.* »

En réponse à ces problèmes et à d'autres, il importe de signaler qu'une attention très considérable est maintenant accordée aux stratégies d'anticipation en lecture compréhension en langue étrangère.

Dans ce contexte, nous exposons l'intervention de la didacticienne F. Cicurel dans son livre « Lectures interactives en langue étrangère » qui évoque quatre étapes successives pour pouvoir réussir une lecture en FLE¹⁴² :

- 1- orienter/activer les connaissances : il s'agit d'une mobilisation de connaissances déjà acquises.
- 2- observation- prises d'indices : il s'agit d'une lecture balayage dans le dessein de repérer les indices de lisibilité.
- 3- lire avec un objectif : il s'agit d'une sélection des entrées en se servant des consignes données par le professeur.
- 4- réagir/relier les connaissances : il s'agit d'encourager le lecteur à réagir au contenu du texte.

Notons que cette manière de traitement mène à une compréhension globale de l'écrit.

¹⁴¹ Idem p48.

¹⁴² CICUREL, FRANCINE. Lectures interactives en langue étrangère. Paris. Hachette. 1991. P42.

Quant à Nathalie Francols, dans son article, "l'enseignement de la lecture aux enfants nouveaux arrivants" propose plusieurs compétences à mettre en jeu pour l'acquisition de la lecture en FLE. Dans notre thèse, nous évoquons quatre que nous jugeons plus essentielles.

1-compétence grapho-phonétique

80% de l'orthographe française est phonographique. Il est donc impossible de savoir lire sans savoir déchiffrer du code écrit.

2-compétence grammaticale

Il s'agit de la connaissance explicite ou implicite des structures de la langue. En tant que compétence nécessaire à l'acte de lire, elle concerne la formation des mots (le préfixe, le suffixe, la racine...), c'est l'entrée syntaxique.

3-compétence fonctionnelle

Il s'agit de la connaissance des supports et des types d'écrits ainsi que des stratégies de lecture que le lecteur doit adopter pour avoir une lecture efficace.

4-compétence culturelle

Un obstacle à la compréhension d'un texte en langue étrangère est la méconnaissance des mots du texte qui obligent à s'arrêter et perdre le fil de la lecture. Comprendre à quoi réfèrent les mots d'un texte, c'est faire appel à l'entrée sémantique.¹⁴³

La solution idoine est de sensibiliser nos apprenants par la mise en œuvre de stratégies de lecture en FLE, pouvant les sécuriser face aux obstacles de compréhension. J, Giasson affirme dans le passage suivant que « *pour favoriser la compréhension chez les élèves, il faut tout d'abord s'assurer que les trois variables sont adéquatement agencées. **Le lecteur** possède-t-il les conditions nécessaires pour comprendre le texte ? **Le texte** présenté est-il adapté au niveau d'habileté du lecteur ? **Le contexte** psychologique, social ou physique favorise t-il la compréhension du texte ?* »¹⁴⁴

Le sens se construit donc en conjuguant les trois dimensions à la fois que ça soit pour la langue étrangère ou maternelle comme on l'a déjà précisé ci-dessus.

Au terme de cette modeste présentation, nous confirmons par expérience que l'analyse textuelle en FLE doit tenir du décodage des mots charnières, des anaphores, des déictiques....., de l'observation et l'analyse des éléments périphériques du texte (titre,

¹⁴³ FRANCOLS, NATHALIE. L'enseignement de la lecture aux enfants nouveaux arrivants. Edu FLE.net.2003, <http://www.edufle.net/L-enseignement-de-la-lecture-aux> (consulté le 10/10/2007).

¹⁴⁴ GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p24.

illustrations, source, typographie.....) Ainsi l'objectif primordial serait d'amener nos élèves à lire en FLE tout en construisant du sens.

III.4 Qu'est ce que « savoir lire ? »

La multiplication des méthodes et d'approches concernant l'acte de lire, nous laisse dire que ce mot est polysémique et il semble même plus problématique. On peut lire un texte, un geste, une image, des traits sur un visage, dans les yeux.....

D'ailleurs l'habitude acquise de la tradition humaine a une tendance naturelle à attribuer un sens à tout ce qu'on perçoit.

C'est pour cette raison, les philosophes, les linguistes et les didacticiens se sont attelés à cette mission de définition.

Les dictionnaires eux-mêmes reflètent bien la polysémie du mot « lire : s'approprier le sens d'un message »

« *Le Petit Robert mentionne :*

1- *suivre des yeux en identifiant des caractères, une écriture : lire des lettres, des caractères, des numéros ;*

2- *prendre connaissance du contenu d'un texte.....*

De son côté, Le petit Littré indique :

1- *connaître les lettres et savoir les assembler en mots ;*

2- *parcourir rapidement un livre.....lire des doigts, lire des yeux.....* »¹⁴⁵

Les conceptions chronologiques de l'acte de lire et du savoir lire étaient variées et complémentaires.

D'après les programmes officiels de 1887, lire c'est déchiffrer en passant par la reconnaissance et la prononciation des mots écrits.

En 1905, l'école primaire utilise la progression suivante : « lire, c'est dire, c'est prononcer, c'est oraliser. »

En 1985, les instructions et les programmes officiels annoncent que « *lire c'est*

Comprendre : la lecture est essentiellement une activité compréhensive ou intelligente ». ¹⁴⁶

¹⁴⁵ CHAUVEAU, GERARD. Le savoir-lire aujourd'hui. Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit. Paris. RETZ. 2007. P60.

¹⁴⁶ Idem p 61, 62.

À partir de cette date, la conception compréhensive de la lecture est centrée sur l'apprenant compreneur/chercheur de sens et par voie de conséquence les recherches en lecture compréhension se sont progressées.

Dans la même optique, ajoute André Grange, apprendre à lire du texte au sens « *constitue déjà un excellent apprentissage de la communication, car c'est apprendre à être attentif à tout ce qui peut constituer des signes, et à les vérifier les uns par les autres. C'est apprendre à raisonner, c'est-à-dire à ne pas recevoir passivement des impressions ou des informations.* »¹⁴⁷

Néanmoins « Comprendre un texte en langue étrangère » est une activité de production de signification qui anticipe plusieurs savoir-faire en même temps.

D'un point de vue didactique, entrer dans un texte en FLE et en savoir saisir petit à petit le sens suppose qu'on comprenne des aspects de la langue sensiblement différents : le lexique d'une part, la morphosyntaxe d'autre part.

Tel est notre cas, il s'agit « *d'un apprenant qui a déjà la pratique d'une langue, il doit transporter de nouveaux signes à la place de ceux qu'il a l'habitude d'utiliser et acquérir une nouvelle pratique qui est à la fois pratique de compréhension et de production.* »¹⁴⁸

Autrement dit, « *un accès difficile à la signification lexicale (dû à la non –correspondance d'un champ sémantique) d'une langue à l'autre.* »¹⁴⁹

Disposer des stratégies de lecture compréhension adéquates serait alors une nécessité indispensable pour pouvoir atteindre cet objectif. Nous reviendrons explicitement sur ce point dans les parties suivantes de ce chapitre.

Pour notre part, nous nous inscrivons pleinement dans cette définition didactique qui associe l'acte de lire à la compréhension globale et fine d'un écrit car c'est elle qui constitue la position théorique de notre thème et par conséquent de notre démarche pratique.

Egalement, comme notre problématique est centrée sur la fonction de l'activité questionnante dans l'anticipation de la compréhension en lecture, nous optons pour la deuxième dimension qui présente le savoir lire comme la capacité de savoir questionner tout indice (écrit, iconique..) pour en construire le sens.

¹⁴⁷ GRANGE, ANDRÉ. Réussir l'analyse d'un texte. Paris, chronique sociale, 1990. P7.

¹⁴⁸ COURTILLON, JANINE. Elaborer un cours de FLE. Paris, Hachette, 2003, p54.

¹⁴⁹ GAONAC'H, DANIEL, FAYOL, MICHEL. Aider les élèves de comprendre –du texte au multimédia. Paris, Hachette, 2003, p137.

Nous rappelons enfin que nous tenterons revenir sur ce point dans le dernier chapitre théorique de notre thèse et justifier amplement l'effet de l'activité questionnante sur la compréhension de l'écrit à partir de l'expérimentation réalisée avec les lycéens de troisième année secondaire.

III.4.1 Les différents types de lectures

Lire un texte, c'est construire son sens. L'élève doit faire un travail personnel de mises en relations de mots, de chaînes de références, de connotations et d'anaphores.

Il est maintenant connu qu'il n'existe pas une seule lecture mais plusieurs lectures qui dépendent à la fois du texte et de ce que l'on attend du texte.

Selon l'intention qui anime les lecteurs, on rencontre différents types de lecture, « *parce qu'il n'y a pas de technique de lecture valable pour tout le monde, pour tous les textes et en toutes les circonstances, mais des techniques correspondant aux différentes situations de lecture.* »¹⁵⁰ Pour guider l'élève, la didactique des langues suggère différents types de lectures pratiquées dans le cadre scolaire, dans notre recherche, on cite les plus connus.

a- la lecture à haute voix :

Elle avait une place dans l'enseignement de la lecture du fait qu'elle était la seule lecture possible à l'école. C'est en effet le seul moyen pour le professeur de vérifier la lecture des élèves en dehors des questions de compréhension : corriger leur diction, leur prononciation, comment ils respectent l'intonation, comment ils repèrent les liaisons dans un texte.....

Alain Bentolila, le confirme : « *jusqu'à une date très récente, lorsqu'on parlait de lecture, on parlait essentiellement de lecture à voix haute (surtout dans la classe)... Mais aujourd'hui, elle est avant tout une situation de communication : le lecteur s'adresse au public.* »¹⁵¹

C'est pourquoi, une bonne lecture à voix haute doit être : intelligible, expressive et signifiante. Eveline Charmeux précise : « *tout le monde peut transformer ces mots écrits en mots parlés, mais tout le monde ne peut transformer ces mots écrits en pensées, reformulables autrement.* »¹⁵²

¹⁵⁰ www.oasisfle.com (consulté le 10/01/2008)

¹⁵¹ BENTOLITA, ALAIN, CHEVALIER, BRIGITTE, FALCOZ-VIGNE, DANIELE. La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris, Nathan, 1991, p26.

¹⁵² CHARMEUX, EVELINE. De la lecture, on cause, on cause....Mais que fait-on pour qu'ils lisent ? in Enjeux n°31.CEDOCEF. Mars 1994, p44.

Cette déclaration conduit à dire que cette lecture n'est pas une bonne stratégie d'évaluation de la lecture vu l'absence totale de l'activité questionnante qui est conçue comme la seule démarche menant vers la recherche du sens.

De plus, la lecture à haute voix, à tour de rôle dans la classe, c'est un entraînement à l'ennui pour tous : généralement, les autres comprennent mais pas celui qui lit.

Alain Bentolila l'a amplement démontré dans le passage suivant : « *la lecture à haute voix est une étape difficile qui ne peut être atteinte que si le lecteur est par ailleurs, capable de lire silencieusement avec une réelle capacité de compréhension et d'anticipation : il existe toujours un décalage entre ce qui est dit et ce qui est vu.* »¹⁵³

Pour notre part, nous déplorons cet aspect qui empêche l'activité anticipatrice et gêne également la recherche du sens ; deux arguments qui par conséquent disqualifient la lecture à voix haute accusée, actuellement, de responsable des difficultés de compréhension éprouvées par nos apprenants.

b- la lecture silencieuse :

La lecture silencieuse a toujours existé et remonte au premier millénaire puis elle a pu se développer à travers les siècles. Voyons de plus près ce que nous rapporte St Augustin, cité par E. Bajard : « *quand il lisait, ses yeux glissaient sur la page et son cœur cherchait le sens, mais sa voix et sa langue restaient au repos....* »¹⁵⁴ Cette citation nous renseigne que ce type de lecture, nous permet la recherche active du sens.

De son côté, Kathleen Julié conçoit l'acte de lire ainsi : « *un texte est saisi par groupes de mots, voire par phrases entières. Si la lecture s'effectue mot à mot, le sens échappe au lecteur (du moins provisoirement). D'où l'importance des phases d'anticipation et de prédiction, car stimulantes.* »¹⁵⁵

Cette manière de dire implique que la lecture silencieuse est un acte solitaire d'où l'occasion d'une intériorisation et d'une individualisation de la lecture. Le lecteur silencieux n'est plus astreint au rythme de la prononciation, il lit le texte pour lui-même : pour le comprendre en mobilisant son intelligence, il se centre sur la recherche de sens et sur la pratique d'une lecture compréhension silencieuse et efficace.

¹⁵³BENTOLITA, ALAIN, CHEVALIER, BRIGITTE, FALCOZ-VIGN,E DANIELE. La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris, Nathan, 1991, p26-27.

¹⁵⁴BAJARD, E. De la lecture à haute voix. In *Le français dans le monde*, n°269, p47.

¹⁵⁵ MILLER, MARIE. La compréhension écrite. IUFM d'Alsace. 2007, p2.

D'ailleurs, contrairement à la lecture à voix haute qui est plus lente car elle oblige à lire mot à mot, actuellement ce genre de lecture qualifié par sa rapidité et son efficacité est le plus répandu et le plus privilégié dans le système scolaire y compris l'enseignement/apprentissage du FLE.

En se référant à notre expérience dans l'enseignement secondaire, nous concluons par affirmer que la véritable lecture doit être individuelle, responsable et questionnante, donc silencieuse.

• Francine Cicurel distingue aussi¹⁵⁶:

- **une lecture studieuse** : c'est une lecture attentive pendant laquelle le lecteur veut tirer le maximum d'informations. Il veut mémoriser des éléments du texte. Cette lecture est souvent faite un crayon à la main pour pouvoir prendre des notes ou souligner. Il y a fréquemment relectures de certains passages parfois oralisation du texte à retenir.

- **une lecture balayage** : lorsqu'on veut simplement prendre connaissance du texte. On ne désire pas le détail, on veut capter l'essentiel. C'est ainsi que se présente le parcours des yeux sur la page d'un journal, sur une publicité. Cette lecture est le fait d'un lecteur exercé car elle exige de lui des stratégies d'élimination ; donc, il faut avoir une compétence suffisante pour trier.

- **une lecture action** : c'est celle qui est adoptée par une personne occupée à réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes.

. On parle également en didactique des langues en séance de compréhension de l'écrit de : lecture linéaire, lecture interprétative, lecture –exploration, lecture-sélection....chacune a ses spécifiques caractéristiques. L'essentiel est que le mot lecture n'est jamais au singulier.

III.4.2 Typologie de textes et stratégies de lecture

Nous ne pouvons parler de stratégies de lecture sans évoquer le problème de la typologie. Depuis plusieurs années, la lecture rimait avec la littérature, de ce fait seuls des textes narratifs faisaient partie des manuels de lecture. Actuellement, il y a plus de fonctionnalité dans l'acte de lire, d'où la plupart des manuels contiennent théoriquement du moins, divers genres de textes en proportion équilibrée.

D'un point de vue didactique, Daniel Coste pose ces deux interrogations¹⁵⁷ :

¹⁵⁶ CICUREL, FRANCINE. Lectures interactives en langue étrangère. Paris. Hachette. 1991, p16-17.

« 1- Pourquoi la didactique a-t-elle besoin de typologies ? Et pourquoi s'y intéresse-t-elle aujourd'hui avec autant de relative intensité ?

2- De quels types de typologies la didactique a-t-elle besoin ? Et comment interpréter les choix qu'elle opère à cet égard, que ces choix donnent lieu ou non à explicitation. »

Bien que la question des typologies des textes et des discours reste ouverte, scientifiquement les connaissances sur les types de textes influent positivement sur les compétences textuelles des apprenants (en réception comme en production.)

En effet, personne ne peut nier l'apport des types de textes dans la compréhension. G. Vigner le précise bien : « il s'agit simplement de repérer dans la diversité des textes réalisés un certain nombre de constantes sous forme de ce que l'on pourrait appeler des macro-actes.....En faisant l'hypothèse que quelque soit le lieu de réalisation de cet acte, il existe dans le texte des marques formelles communes qui le signalent comme tel au lecteur et facilitent ainsi son effort de compréhension. »¹⁵⁸

Notons dans ce contexte, que tout discours est un entrelacs de séquences textuelles et que toute classification est d'abord et surtout à des fins pédagogiques.

Un même extrait peut contenir successivement plusieurs types de textes différents : une notice de montage peut comporter un passage descriptif (présentation de l'appareil) puis un passage explicatif et enfin faire appel au texte injonctif.

Jean Michel Adam affirme dans ce sens que « tout texte est hétérogène. Dans un récit, il n'y a pas que du narratif. Le texte argumentatif peut contenir des descriptions. »¹⁵⁹

C'est pour cela que comprendre signifie aussi saisir le type dominant dans un texte et identifier les différents types quand ils sont imbriqués.

En didactique, il s'agit donc d'ordonner leur diversité afin d'en permettre une meilleure compréhension.

Rappelons que l'enseignement du FLE dans le programme du secondaire algérien (tout au long des 3 années d'apprentissage) s'intéresse principalement aux types de textes (argumentatif, narratif/descriptif, scientifique, exhortatif, historique).

¹⁵⁷ COSTE, DANIEL. Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues. In revue E.L.A. n°83. Paris. 1991, p75.

¹⁵⁸ VIGNER, G. Lire : du texte au sens. Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture. Paris, Clé international. 1979, p 83.

¹⁵⁹ VARGAS, M. Le texte. Article publié le 27/04/2005.

Le type de texte dépend en effet de ce que l'auteur veut que son lecteur fasse : imagine, explique, exhorte, argumente....etc.

Au terme de tout ce qui a été avancé, nous concluons par confirmer que pour développer une véritable compétence en lecture chez nos apprenants, il importe de leur donner à lire des textes variés tant par leur type, leur structure que par leur contenu tout en développant chez eux des stratégies de lecture variées et efficaces.

Quelques stratégies de lecture

Une stratégie est un ensemble de méthodes, de moyens et de techniques qui sont organisés et planifiés pour arriver à un objectif. On sous-entend de cette définition que « *le recours à la notion de stratégie s'explique par le fait qu'elle s'inscrit dans la perspective d'un apprentissage qui vise le procédural.* »¹⁶⁰

La notion de « stratégie de lecture » qui s'est orientée vers l'étude des processus facilitateurs en compréhension de lecture a fait son entrée dans le contexte de la didactique de français, à partir des années 80, en s'appuyant sur les travaux de S. Moirand (1979) et D. Lehmann et S. Moirand (1980). Il est question de s'intéresser à : « *comment le lecteur lit ce qu'il lit.* »

Ces recherches ont fourni plus d'explications sur les différentes stratégies permettant à un lecteur de construire le sens d'un texte. M. Fayol attire l'attention sur : « *ce que sait le lecteur à propos de lui-même (ses goûts, ses faiblesses, etc. relativement à la lecture) et de la lecture en général (par exemple, que les textes scientifiques sont plus difficiles à traiter que les romans policiers) et, d'autre part, ce qu'il sait faire (les stratégies) pour améliorer sa compréhension (se poser des questions, résumer ce qu'il a lu, prendre des notes, etc.)* »¹⁶¹

De ce fait, la connaissance de stratégies de lecture particulières et l'entraînement à leur utilisation améliore remarquablement les performances des lecteurs, voire enclenche le processus d'automatisme, d'où l'importance de procéder à un enseignement explicite en lecture ayant pour objet les stratégies de compréhension.

Selon J. Giasson, cet enseignement peut se présenter dans les étapes suivantes :

- 1- définir la stratégie et préciser son utilité aux élèves.
- 2- rendre le processus transparent.
- 3- interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie.

¹⁶⁰ REHAILI, DJAMEL. La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycées Algériens. Doctorat. Université de Grenoble. 2011, p119.

¹⁶¹ FAYOL, MICHEL. Lecture comme processus dynamique. In Lectures en jeu. Nouveaux regards sur la lecture, observatoire national de la lecture, CNDP. Paris. 2004, p87.

4- favoriser l'autonomie des apprenants dans l'utilisation de la stratégie.

5- assurer l'application de la stratégie¹⁶².

Les stratégies de lecture sont nombreuses, elles convergent vers un même objectif : la compréhension et la construction du sens. À titre d'exemple, nous en citerons trois :

1- Oxford et Crookall (1989) ont évoqué les stratégies **mnémoniques** (souligner les idées importantes dans un texte, faire des tableaux qui regroupent des éléments importants, etc), **compensatoires** (essayer de deviner le sens d'un mot en utilisant le contexte.)¹⁶³

2- Elizabeth Calaque a travaillé avec les élèves une technique nommée « **les itinéraires de lecture.** »

3- Jocelyne Giasson, en se basant sur les travaux de didacticiens (Pressley, palincsar, Johnson, Ogle) propose quatre modèles récents qui semblent prometteurs : **l'enseignement explicite ou stratégique** (rendre transparents les processus cognitifs utilisés en lecture pour les apprenants), **l'enseignement réciproque** (les élèves et l'enseignant à tour de rôle posent des questions, résumant un texte), **l'enseignement coopératif** (permet à des équipes d'élèves de parfaire leurs stratégies de lecture), **l'enseignement intégré** (oriente l'élève vers la compréhension avant, pendant et après la lecture¹⁶⁴.)

- Evidemment plusieurs tâches sont déterminantes dans la lecture compréhension des textes. Parmi celles qui existent, la lecture des indices périphériques, les hypothèses de sens, le retour aux connaissances antérieures, le recours au vocabulaire global, la compréhension des indices de cohérence, la lecture répétée comme précise Jouve : « *le texte n'est pas seulement une surface, mais un volume dont certaines connexions ne sont perceptibles qu'à la seconde lecture.* »¹⁶⁵

III.5 L'apprentissage de la lecture

Puisque la lecture est un savoir-faire, nous croyons qu'elle est une affaire d'un très long apprentissage.

Parmi les processus d'apprentissage de la lecture qui ont contribué à l'enrichissement de cette activité, retenant le travail de Bamberger qui a donné une forte impulsion à l'idée d'apprendre

¹⁶² GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p29-30.

¹⁶³ Idem p43.

¹⁶⁴ GIASSON, JOCELYNE. La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage. Canada. Les éditions logiques. 2007, p219.

¹⁶⁵ JOUVE, V. La lecture. Paris, édition Hachette supérieur, coll contours littéraires. 1993, p18.

à lire en lisant. Bamberger a trouvé que les meilleures classes en lecture « *n'étaient pas celles dont la maîtresse se centre sur les composantes de la lecture, mais plutôt celles qui ont pour objet principal de développer le plaisir de lire par une relation avec les livres dès le tout début de l'enseignement de la lecture.* »¹⁶⁶

De son côté, G. Vigner pense ceci : « *la lecture n'est pas un processus linéaire de découverte d'un texte, mais une démarche intégrative procédant par tâtonnement et essai/erreur.* »¹⁶⁷

Il semble alors que dans l'amélioration du savoir lire, les tâtonnements répétés, les erreurs commises sont tolérants dans tout apprentissage, car en traversant ce passage obligé, on finit automatiquement par réussir

À cet égard, un aspect essentiel se rapporte au rôle de l'enseignant et à son opportunité. Il est un guide plutôt qu'un « instructeur », il doit : « *viser à aider les élèves à lire leurs lectures. Cette méta-lecture n'est en définitive qu'une étape obligée dans la construction du sens.* », comme l'affirme F. Grossmann¹⁶⁸.

Montrer à l'élève comment on apprend, c'est être donc capable de passer d'un savoir à un savoir faire, en d'autres termes c'est : **apprendre à apprendre.**

Dans ce contexte, nous devons attirer l'attention que : « *le même mot -apprendre- désigne en fait deux activités et deux personnes différentes : soit l'acquisition de l'écrit par l'enfant, soit l'enseignement par l'adulte formateur. Lorsqu'on parle des méthodes d'apprentissage de la lecture, on parle en fait des méthodes d'enseignement.* »¹⁶⁹

En effet, en enseignant les spécificités de l'activité de lecture, on apprend à l'élève que lire, ce n'est pas seulement décoder mais c'est également explorer, questionner, reproduire et reformuler.

Notons que lors de la réalisation de cet apprentissage, nous pouvons exploiter l'apport de plusieurs aides dans la construction du sens en lecture, telle que : l'explicitation des consignes. F. Cicurel déclare : « *les consignes constituent une sorte de mode d'emploi, de guidage dans le réseau textuel partiellement inconnu dans lequel se trouve l'apprenant.* »¹⁷⁰

¹⁶⁶ DOWNING, JOHN. FIJALKOW, JACQUES. Lire et raisonner. Toulouse, privat. 1984, p196.

¹⁶⁷ VIGNER, G. Lire : du texte au sens. Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture. Paris, Clé international. 1979, p32.

¹⁶⁸ GROSSMANN, F. Evaluer les lecteurs. In le français d'aujourd'hui, n°112, édition Hachette éducation. 1995, p23.

¹⁶⁹ CHAUVEAU, GERARD. Le savoir -lire aujourd'hui. Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit. Paris. RETZ. 2007, P46.

¹⁷⁰ CICUREL, FRANCINE. Lectures interactives en langue étrangère. Paris. Hachette. 1991, p54.

III.5.1 Quelles compétences pour savoir lire ?

S. Moirand a donné à la didactique un nouveau concept : celui de « la compétence de lecture ». Elle la définit comme ceci : « *d'abord c'est la capacité à trouver dans un texte une information qu'on cherche. Ensuite, c'est la capacité à interroger un écrit et d'y repérer des réponses. Enfin, c'est la capacité de comprendre et d'interpréter les textes de manière autonome.* »¹⁷¹

Cette manière de précision selon cet ordre croissant implique à dire que les chercheurs sont unanimement d'accord pour décréter que le bon compreneur doit être armé de diverses compétences pour pouvoir accéder à une compréhension efficace.

Nous présentons ci-dessous, les contributions de quelques didacticiens concernant les qualités de compétences pouvant favoriser une bonne lecture.

Pour F. Cicurel¹⁷², l'accès au sens d'un texte nécessite :

a- la reconnaissance des schémas formels : selon leur fonction, leur destination, leur support, les textes ont une organisation différente. Le lecteur sera guidé dans son approche du texte s'il reconnaît le type textuel. On parle de schémas formels du texte pour désigner l'organisation des éléments qui le constituent.

b- la connaissance des schémas de contenu : elle est liée à la compétence culturelle du lecteur. La connaissance du monde que possède le lecteur lui permet de relier les informations lues à ses expériences et ses connaissances passées.

M. Descotes¹⁷³ met l'accent sur ce qu'il nomme « compétences de la réception », elles se présentent dans :

a- la compétence linguistique : sans une connaissance satisfaisante du lexique et de la syntaxe de la langue dans laquelle le texte est écrit, toute lecture est impossible.

b- la compétence encyclopédique : pour construire du sens, le lecteur doit mobiliser des savoirs extra-textuels pour construire le contexte signifiant dans lequel le texte va puiser comme dans un réservoir. C'est ce réservoir de sens qui constitue la compétence encyclopédique.

c- la compétence logique : elle intervient d'abord entre le texte et le hors-texte pour déduire les indices menant vers les hypothèses de sens, ensuite dans l'espace même du texte pour

¹⁷¹ MOIRAND, SOPHIE. Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère. Paris, clé international. 1979, p22.

¹⁷² CICUREL, FRANCINE. Lectures interactives en langue étrangère. Paris. Hachette. 1991, p13.

¹⁷³ DESCOTES, MICHEL. Lire méthodiquement des textes. Paris. Bertrand Lacoste. 1995, p16-17.

aider à la formulation d'une hypothèse de sens, enfin dans le processus d'anticipation qui accède à la signification textuelle.

Quant à G. Chauveau¹⁷⁴, le bon compreneur doit posséder deux sortes de compétences :

a- savoir explorer-questionner une phrase écrite : ce savoir faire, comprend un ensemble de « mécanismes » car il suppose une compétence technique.

b- savoir coordonner plusieurs opérations : associer, combiner...pour comprendre. Ce savoir faire est déterminé par une compétence stratégique.

Pour notre part, nous concluons par affirmer que le lecteur qualifié de « bon compreneur » est celui qui est capable de repérer les liens entre les mots, entre les phrases, entre les paragraphes, entre les parties d'un texte tout en saisissant sa typologie et sa structure, autrement dit, il fournit toutes les connaissances pour réussir la conquête du sens.

III.5.2 L'autonomie de l'apprenant dans l'acte de lire

J. Downing et J. Fijalkow déclarent : « *Dans le long apprentissage à effectuer pour devenir un bon lecteur, il faut encourager et renforcer chaque pas vers l'autonomie.* »¹⁷⁵

À partir de cette citation, nous comprenons que l'autonomie de l'apprenant dans l'acte de lire est une exigence pédagogique indéniable.

Néanmoins, l'histoire de la didactique annonçait que l'enseignant était au centre de tout apprentissage, également dans la pratique lectorale comme précise J. Giasson :

*«Traditionnellement, l'élève était considéré comme un vase vide et on tenait pour acquis que l'enseignant possédait les connaissances et devait les transvaser dans la tête de l'apprenant.»*¹⁷⁶

Aujourd'hui, nous déplorons totalement cette pratique parce qu'*«en didactique se dessine un large accord sur le fait que l'apprentissage se situe logiquement et normalement plus du côté de l'apprenant que de l'enseignant, car celui-ci se trouve non par décret mais par nature au centre du dispositif de formation.»*¹⁷⁷

Parallèlement, ce dont l'apprenant a besoin c'est la méthode pour apprendre : montrer lui comment on apprend, comment on exploite toutes nos compétences pendant la lecture, comment on peut utiliser les stratégies pour arriver à une compréhension plus meilleure.

¹⁷⁴ CHAUVEAU, GERARD. Le savoir -lire aujourd'hui. Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit. Paris. RETZ. 2007, p 96-97.

¹⁷⁵ DOWNING, JOHN. FIJALKOW, JACQUES. Lire et raisonner. Toulouse, privat. 1984, p205.

¹⁷⁶ GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin,1990, p27.

¹⁷⁷ PENLOUP, M-C. Le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire. Thèse de doctorat des sciences du langage Rouen : Université de Rouen. 1995, p21.

Dans cette vision, « *l'apprenant est actif, chercheur et autonome, car il est auteur et acteur de son apprentissage* » comme l'affirme Trocmé-Fabre¹⁷⁸.

Dans la même perspective, nous signalons que pour assurer la bonne réalisation de cette autonomie, nous insistons sur le travail au sein du groupe en coopération et en complémentarité et nous négligeons tout genre d'individualisme. À ce propos précise D. Réhaili : « *L'autonomie est l'aboutissement d'un travail de construction et plus précisément de socioconstruction des apprentissages : apprentissage en groupes de pairs et apprentissage dans les interactions qui se réalisent dans l'espace de la classe entre l'enseignant et les élèves.* »¹⁷⁹

L'enseignant servira de facilitateur du savoir et de guide dans toutes les étapes de l'apprentissage. Toutefois, nous soulignons qu'actuellement les connaissances se sont ramifiées à un point inimaginable (Internet.....), l'apprenant peut aller puiser ailleurs qu'à l'école.

En effet, celui qui apprend à lire doit avoir des occasions de pratique autonome.

J. Downing et J. Fjalkow concluent par ce passage : « *L'élève apprend le plus en matière de lecture quand il est actif à tous les degrés de difficulté, et ils sont nombreux et divers.....Grâce à ces actes de lecture et à l'évaluation de sa propre réalisation dans ces circonstances variées, l'apprenti-lecteur élargit son domaine de clarté cognitive, centre son attention sur les réponses qu'il faut maîtriser, et affine l'exactitude de sa performance.* »¹⁸⁰

III.6 Conclusion

Comme nous venons de le voir tout au long de ce chapitre, il est indispensable de développer les stratégies de lecture des apprenants afin de les rendre capables de construire un sens à partir d'un texte et leur assurer une autonomie progressive dans l'acte de lire comme affirme Barjolle.M : « *L'essentiel est surtout que les élèves soient devenus, de temps à autre, des lecteurs critiques, acteurs et producteurs de sens, et qu'ils y aient trouvé du plaisir.* »¹⁸¹

¹⁷⁸ TROCME-FABRE, H. Réinventer le métier d'apprendre. Paris, éditions d'organisation. 1999.

¹⁷⁹ REHAILI, DJAMEL. La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycées Algériens. Doctorat. Université de Grenoble. 2011, p111.

¹⁸⁰ DOWNING, JOHN. FIJALKOW, JACQUES. Lire et raisonner. Toulouse, privat. 1984, p207.

¹⁸¹ BARJOLLE, MATHILDE. L'attention ? Quelles activités en classe ? Le français aujourd'hui N°137. 2002. p43-48.

Chapitre IV :

Généralités sur la compréhension écrite

IV.1 Introduction

En didactique, le premier objectif de la compréhension écrite consiste à appréhender un texte dans ses quatre aspects fondamentaux : typographique, thématique, syntaxique et discursif.

Ainsi, nous nous intéresserons dans ce chapitre à la compréhension écrite avec ses trois stades et particulièrement son déroulement au lycée.

Nous évoquerons ensuite les difficultés rencontrées par nos apprenants face à un support écrit, également, nous nous interrogerons sur les aides qui contribuent à améliorer l'enseignement de la compréhension écrite pour répondre à la question suivante : « Peut-on enseigner la compréhension écrite ? ».

Nous nous attacherons finalement à l'évaluation du savoir-lire afin de comprendre les conditions nécessaires à un diagnostic valide pouvant nous aider à assurer une meilleure compréhension.

IV.2 La compréhension dans ses deux états pédagogiques

« Compréhension » est un mot qui signifie en latin, au sens propre ; « saisir, enfermé » et, au sens figuré, selon le dictionnaire Gaffiot : « *saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée.* »¹⁸²

En didactique des langues : « *La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite)* »¹⁸³

Cette faculté, qui ne s'acquiert que lentement en langue maternelle, donc a fortiori dans une langue étrangère, est fonction de l'âge, du niveau d'étude, de la culture de la personne.

Toute activité de compréhension implique un savoir, une somme de connaissances préalables, intégrées par le récepteur, et relatives au code oral et écrit de cette langue.

Du point de vue didactique, l'enseignant améliore les capacités de compréhension en fonction des situations communicatives visées (lire un document scientifique....., écouter un discours prescriptif.....) et pour développer des savoir-faire de compréhension variés (apprendre à

¹⁸² FUCHS, DANIELLE. Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais. OPHRYS. Paris, 1988, p45.

¹⁸³ CUQ, JEAN-PIERRE. Dictionnaire de didactique du Français. Paris. ASDIFLE, 1990, p49.

Chapitre IV Généralités sur la compréhension écrite

exploiter ses connaissances culturelles...., varier son écoute en fonction de l'objectif prévu.....)

Dans le domaine des langues étrangères, le savoir-faire dit de « réception » se subdivise entre la compréhension orale et la compréhension écrite.

IV.2.1 La compréhension de l'oral

Danielle Bailly définit la compréhension orale comme étant : « *la capacité à décoder et à interpréter le sens d'un message verbal émis par autrui.* »¹⁸⁴

Elle est l'un des maillons de l'apprentissage d'une langue. Elle constitue une étape au sein d'un ensemble d'activités d'écoute, de reproduction, d'entraînement et de production. D'ailleurs la phase de compréhension de l'oral se situe au début du processus d'apprentissage de l'acte de parole, c'est pourquoi, elle nécessite une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. «*Entrer dans un texte oral est une opération différente et plus délicate, car elle suppose une capacité de discrimination orale.*»¹⁸⁵

Les éléments qui aident à la compréhension de l'oral, «*ce sont les éléments dits "para ou extra-linguistiques", tels que l'intonation linguistique et expressive, les pauses, les accents d'insistance, les gestes et mimiques. Ils facilitent la compréhension des modalités de la parole. (L'interrogation, la négation, le doute, la surprise, l'indignation, etc.)*»¹⁸⁶

Il est donc nécessaire de prévoir pour la classe une progression pour l'oral, en se fixant des objectifs pour développer des compétences d'interaction, de compréhension et de production de messages oraux. L'enseignant précise l'objectif au départ pour mettre en valeur la pertinence de l'écoute.

Pour conduire une bonne séance de compréhension de l'oral, le professeur doit préparer des¹⁸⁷ :

- activités de pré- écoute ayant pour objectif de placer les élèves en situation de compréhension active (deviner, anticiper, formuler des hypothèses.)
- activités d'écoute/compréhension globale qui visent le repérage de choses simples (nature du document, nombre des interlocuteurs, le lieu.....)

¹⁸⁴ BAILLY, DANIELLE. Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais, Ophrys, Paris. 1998, p45.

¹⁸⁵ COURTILLON, JANINE. Elaborer un cours de FLE. Paris, Hachette, 2003, p56.

¹⁸⁶ Ibid

¹⁸⁷ Livret Pédagogique D'accompagnement. La compréhension de l'oral en français. Ministère de l'éducation nationale. 2011, p10-11.

- activités d'écoute/compréhension fine pour repérer des notions plus précises (description d'une personne ou d'un objet, arguments, chronologie d'un récit.....)
- activités de post-écoute pour la reformulation et l'extension.

La diversité des supports et la complémentarité des situations pédagogiques favorisent au maximum les interactions entre les élèves et suscitent une dynamique collective d'appropriation de la langue par le biais de l'entraînement et la mémorisation.

IV.2.2 La compréhension de l'écrit

Avant les années 1950, comprendre un texte consistait à faire traduire les mots difficiles pour chercher le sens d'un texte. Après quelques décennies, l'étude de la compétence de compréhension écrite a beaucoup évolué.

D'après Boyer et Butzbach- Rivera : « *Comprendre, c'est produire de la signification et non pas en recevoir.* »¹⁸⁸ Cette activité de création de sens met en valeur les connaissances antérieures du lecteur. Barth avance à ce propos : « *Ce n'est pas le contenu exposé ou les mots qui influencent l'apprenant, mais ce qu'il sait déjà - ainsi que la façon dont il le sait - qui va influencer la manière dont il pourra réagir devant une nouvelle réalité et de donner une signification au contenu exposé.* »¹⁸⁹

Egalement, selon J. Foulin : « *Comprendre un texte peut être conçu comme un ensemble d'opérations cognitives complexes visant à construire une représentation mentale de la situation décrite dans le texte. L'activité est commune à l'écrit et à l'oral mais le traitement de l'écrit nécessite une série d'acquisitions dépendant de l'instruction. Cette instruction vise essentiellement à implanter chez l'apprenant une habileté supplémentaire de traitement d'une information spécifique, l'information graphique. La compréhension de l'écrit est une construction de ses éléments en combinant deux sources complémentaires d'informations : l'une fournie par les éléments de nature textuelle, est issue du décodage des données graphiques, l'autre est proposée de connaissances permanentes du lecteur présentes dans sa mémoire à long terme.* »¹⁹⁰

Pour paraphraser cette citation, nous dirons que la compréhension de l'écrit, met en rapport les intentions d'un auteur avec les connaissances et le comportement d'un lecteur. Ainsi, la dimension cognitive est importante dans le processus de compréhension.

¹⁸⁸ BOYER, H. BUTZBACH-RIVERA, M. Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : clé internationale. 1991.

¹⁸⁹ BARTH, B-M. Le savoir en construction. Paris : RETZ. 1993.

¹⁹⁰ FOULIN J, N. MOUCHON, S. Psychologie de l'éducation .Nathan, 1988, p59.

Chapitre IV ===== Généralités sur la compréhension écrite

Il est évident qu'une telle ambition suppose la maîtrise de multiples compétences pour pouvoir comprendre des types, des fonctions de textes dans leur ensemble plutôt que de simples énoncés, et la mise en œuvre de stratégies permettant l'organisation des informations retenues.

Nous rappelons donc qu'en didactique, le premier objectif de la compréhension écrite consiste à appréhender un texte dans ses quatre aspects fondamentaux : typographique, thématique, syntaxique et discursif.

Y. Cossu précise que le but ultime de la compréhension est : « *d'acquérir de bonnes méthodes de lecture et de bonnes habitudes, en vue de parvenir à une automatisation des opérations, pour dégager rapidement l'accès au sens. Il s'agit par-dessus tout de lutter contre la lecture linéaire, le déchiffrement mot par mot.* »¹⁹¹

IV.3 Les trois stades de la compréhension écrite : pré lecture, lecture, post-lecture

N. Béguin et C. Garcia expliquent que la compréhension d'un texte se fait par étapes successives¹⁹² :

1. la pré lecture

Il s'agit de mettre l'élève en appétit, en état de réceptivité, d'activer ses représentations pour lui permettre d'effectuer les anticipations et inférences utiles pendant la phase de lecture. Ainsi, l'enseignant pourra :

- Mettre en perspective le thème, à l'aide du document iconographique qui accompagne souvent un texte.
- Demander une recherche d'informations en amont, biographique, historique ou culturelle
- Mettre en commun les prédictions obtenues par éléments en amont.

Au plan psycholinguistique, plusieurs opérations mentales se combinent :

- Quel est l'objectif de lecture ?
- Par quel(s) moyens les informations sont-elles transmises au lecteur sur le sujet ?
- Quelles prédictions sont-elles à mettre en place ?
- Analogies, comparaisons, métaphores

2. la lecture

L'élève doit apprendre à développer ses propres techniques de repérages :

¹⁹¹ COSSU, YVONNE. L'enseignement de l'anglais, préparation au capes et au PLP2. Nathan. 1995.

¹⁹² MILLER, MARIE. « La compréhension écrite » L'IUFM d'Alsace. 2007, p 4, 5, 6.

Chapitre IV Généralités sur la compréhension écrite

- Balayage visuel global, encore appelé « *skimming* », il fait partie du stade de la compréhension globale. L'élève observe le paratexte et identifie les éléments déjà connus. Il dégager les informations essentielles (type et fonction d'origine du document, sujet traité, éléments factuels, structure, organisation.)

- Balayage visuel sélectif, encore appelé « *scanning* ». C'est le stade de la compréhension détaillée. L'élève recherche des informations prédéterminées en réponse à une question précise. Il sélectionne un élément parmi tous les autres.

Mireille Quivy définit ainsi la technique du *scanning* : «*Méthode d'analyse systématique et sélective des informations contenues dans un texte qui suppose un repérage pointilleux des formes linguistiques préétablies pour ensuite les relier, les comparer, les différencier.* »¹⁹³

3. la post-lecture

Ces activités se font souvent à la maison plutôt qu'en classe. Il s'agit de mettre en réseau les éléments obtenus, de reconstituer le sens précis du texte, et de l'exploiter en phase de commentaire et d'interprétation.

Au plan psycholinguistique, les opérations suivantes sont concernées :

- synthèse
- représentation graphique
- mise en relation du contenu avec les connaissances générales
- Reformulation
- Interprétation
- prise de position

Kathleen Julié¹⁹⁴ parle de stade de vérification pour décrire la phase de post-lecture. Elle propose pour l'apprenant : Le recours aux exercices interactifs de compensation d'information. Les élèves se posent des questions pour obtenir des informations qu'ils n'ont pas su dégager dans le texte.

En conclusion, les objectifs des trois stades de la séance de compréhension de l'écrit sont :

- Le recours aux stratégies de compensation (le paratexte, la typographie, la ponctuation, les déclarations d'intention.....)

¹⁹³ QUIVY, MIREILLE et TRADIEU, CLAIRE. Glossaire de didactique de l'anglais. Ellipses, 2002.

¹⁹⁴ KATHLEEN, JULIE. Enseigner l'anglais, Hachette. 1994.

Chapitre IV Généralités sur la compréhension écrite

- La formulation des hypothèses, comme précise S. Moirand¹⁹⁵: Elles peuvent être d'ordre global, et porter sur le contenu du texte (titre, illustrations, typographie), affinées (reconstitution du texte) ou prévisionnelles (repérages et identification de modèles linguistiques et lexicaux.)
- La découverte de diverses structures grammaticales et lexicales avec une pratique communicative spécifique.
- Utilisation des techniques de repérage en se référant sur des indices (dégager le sujet, les idées essentielles, l'organisation du texte....)
- Pour l'enseignant: distinction des activités d'apprentissage de celles de vérification d'acquisition.

IV. 3.1 La démarche didactique de la compréhension écrite en classe

Nous rappelons que la compréhension écrite constitue un soubassement de la thèse de notre recherche, de même cette phase occupe une partie très importante dans le processus du déroulement du projet didactique. Elle se réalise dans 5 moments successifs :

1^{er} moment : analyse des éléments périphériques du texte

Ce moment porte sur la présentation du texte : titre, corps du texte, source, typographie,...etc. Son but est d'amener les élèves à formuler des hypothèses de sens.

2^{ème} moment : lecture silencieuse du texte par les élèves

Il est important de faire cette lecture, en précisant le temps dont les apprenants disposent. Cette activité a pour premier objectif de vérifier les hypothèses de sens. On peut distribuer un document énumérant un certain nombre de questions ou de détails superficiels à trouver. Mais il faut que les premières questions suggèrent une compréhension très globale du document écrit. En effet, il n'est pas encore temps de rentrer dans les détails profonds.

3^{ème} moment : explication du texte

Par un jeu de questions-réponses "balayant" l'ensemble du texte afin de mettre en évidence sa structure et son contenu, les apprenants construisent ou reconstruisent et s'approprient au fur et à mesure le(s) sens du texte.

En même temps que l'exploitation avance, le professeur doit attirer l'attention de l'apprenant sur l'organisation du texte en français, sachant qu'en arabe, il ne s'agit pas des mêmes codes.

¹⁹⁵MILLER, MARIE. « La compréhension écrite » L'IUFM d'Alsace. 2007, p 4.

Chapitre IV Généralités sur la compréhension écrite

Par exemple repérer et analyser des articulateurs, des termes anaphoriques, des marques de ponctuation..., également exploiter un champ lexical.

Le retour au texte devra être fréquent pour que le professeur porte au tableau la forme qui convient le mieux au type de texte étudié et à son contenu informatif. Sachant que le type textuel (argumentatif, descriptif, exhortatif.....) et l'objectif didactique recherché qui déterminent la nature des questions et l'analyse suivie.

4ème moment : synthèse

La synthèse doit être écrite sur les cahiers des apprenants à la fin de l'analyse du texte. Cette synthèse peut prendre plusieurs formes : un résumé, un plan, une prise de notes, un tableau ou un commentaire.

5ème moment : lecture-évaluation

Elle se fait à haute voix, elle intervient pour couronner l'ensemble de la séquence, il s'agit d'une lecture expressive, devant redonner au texte sa vie. Autrement dit, c'est un moyen d'évaluation de la compréhension.

Enfin, l'objectif de la séance de compréhension de l'écrit est atteint si à la fin de l'heure, l'ensemble de la classe est en mesure de récapituler l'essentiel du contenu du cours étudié.

IV.3.2 La compréhension écrite au lycée

Comme notre expérimentation se déroule avec des lycéens, et exactement des apprenants de troisième année secondaire, nous avons expressément centré notre intérêt sur le déroulement de la compréhension écrite au lycée : ses mécanismes, ses objectifs, son contenu, etc.

Au secondaire, la compréhension de texte visera à installer des compétences de lecture autonome par le recours systématique à l'apprentissage de stratégies de lecture adaptées à chaque genre de texte. C'est pourquoi, les supports (textes, images, tableaux...) respectent la thématique et les discours étudiés au cours des trois années du cursus secondaire.

Les références sont mentionnées (auteur, titre de l'ouvrage, date de parution, édition), les textes proposés ne sont pas denses et doivent respecter les règles de cohérence textuelle.

Cette compréhension devra recouvrir tout l'espace du texte et préparer à retrouver les différents niveaux d'organisation, et à élaborer le résumé des idées principales.

Quant aux questions, elles doivent être rédigées dans un style simple, concis et clair, et ne visent pas uniquement les niveaux taxonomiques les plus bas (à savoir connaissance, compréhension) mais couvrir dans leur déroulement l'éventail des capacités (analyse,

synthèse, jugement), en d'autres termes, elles balayent le texte tout en ciblant les éléments les plus significatifs qui facilitent la construction du sens, notamment pour les lycéens qui se préparent pour l'épreuve du baccalauréat. Nous reviendrons sur ce point dans le dernier chapitre théorique de cette recherche.

Pour récapituler, M. Miller précise¹⁹⁶ : « *Dans les classes de lycée, l'objectif au plan de la compétence de compréhension de l'écrit est d'améliorer les savoir-faire acquis en collège. L'apprenant développe sa capacité à trier et hiérarchiser l'information d'un texte. Il apprend à manier l'anticipation et la déduction pour pouvoir procéder à une lecture plus avertie et autonome des documents.* »

IV.4 Les difficultés dans la compréhension écrite

Notre expérience dans l'enseignement nous a appris que, de nombreux apprenants se méprennent encore gravement sur la nature de l'activité de lecture et sur les procédures à mobiliser pour comprendre un texte. C'est pourquoi nous pensons qu'il est important de connaître ces difficultés pour mieux intervenir.

D'abord, on connaît bien la réaction de nos élèves face à un texte nouveau : ouvrir immédiatement le dictionnaire et procéder systématiquement à la traduction des mots inconnus.

Ensuite, par peur de répondre " faux", il reste prisonnier des mots du texte, préférant la citation à la reformulation personnelle, autrement dit, il fait appel à une compréhension linéaire du texte, car ce serait trop simple.

Enfin, l'apprenant attaque aussitôt sa lecture, sans mettre en rapport texte et paratexte, sans chercher préalablement une compréhension globale du document.

S. Cèbe et al évoquent dans leur article intitulé « Enseigner la compréhension » résumant ces lacunes comme suit¹⁹⁷

- a) la compréhension du langage, la maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit...),
- b) la capacité à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes pour répondre aux questions posées,

¹⁹⁶ MILLER, MARIE. « La compréhension écrite » L'IUFM d'Alsace. 2007, p 7.

¹⁹⁷ CÈBE, SYLVIE, GOIGOUX, ROLAND, THOMAZET, SERGE. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. IUFM de Lyon et d'Auvergne, p2.

Chapitre IV Généralités sur la compréhension écrite

- c) la capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison,
- d) la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives,
- e) la capacité à comprendre l'organisation globale du texte.

Dans notre étude, nous nous limitons à deux types de difficultés éprouvées par nos apprenants lors de cette séance pédagogique.

IV.4.1 L'inférence/ l'implicite

D. Beltrami et al ont écrit : « *l'auteur ne peut jamais expliciter toutes les informations de son texte, tout dire, et s'il pouvait le faire, le texte considérablement allongé perdrait probablement de sa dynamique et de son intérêt.* »¹⁹⁸

À la lumière de cette citation, nous pouvons comprendre que la compréhension passe par le rétablissement d'informations explicites et non explicites (implicites). L'alternative consiste pour le lecteur à lever l'implicite, au moins en partie, en effectuant des inférences.

Quand on parle de l'activité inférentielle, on fait recours à l'implicite pour accéder à la capacité de déduire à partir de ce qui n'est pas dit explicitement. D'où, la relation étroite de l'inférence avec la notion d'implicite.

La capacité d'inférer et de traiter activement les informations d'un texte constitue donc une opération déterminante pour la compréhension et l'élaboration du sens.

J. Giasson nous explicite ceci : « *pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte.* »¹⁹⁹

À leur tour, C. Golder et D. Gaonac'h ajoutent : « *l'information donnée dans le texte, ou du moins les relations entre ces informations, restent souvent implicites. Il revient alors au lecteur la lourde tâche d'établir des inférences pour les rendre explicites.* »²⁰⁰

À travers ces deux définitions, on prend conscience que derrière l'inférence, il y'a une invention, une création et une profondeur dans l'analyse, c'est pourquoi ce « non-dit », est considéré par plusieurs théoriciens comme un indice qui ne fait que complexifier la tâche de la compréhension.

¹⁹⁸ BELTRAMI, D, QUET, F, REMOND, MARTINE, RUFFIER, JOSYANE. Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif. Paris : Hatier. 2004, p27.

¹⁹⁹ GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p61.

²⁰⁰ GOLDRER, C. GAONAC'H, D. Lire et comprendre : psychologie de la lecture. Paris : Hachette. 1998, p136.

Chapitre IV Généralités sur la compréhension écrite

Néanmoins, cette opération dépend du contenu et de la nature du texte, des connaissances antérieures du lecteur, de son âge et de ses capacités de raisonnement. A. Boissinot et M. Lasserre précisent : « *le recours à l'implicite suppose chez le récepteur des compétences linguistiques et plus encore culturelles suffisamment proches de celles de l'émetteur.* »²⁰¹

Plusieurs auteurs ont présenté des classifications et des terminologies différentes concernant les types d'inférences (Trabasso 1981 ; Beach et Brown 1987). Nous retiendrons dans notre recherche deux qui se différencient par leurs fonctions :

- les inférences de liaison ou (inférences logiques) selon Cunningham²⁰² : « *elles ont un rôle local. Destinées à assurer la cohérence du texte et à faciliter son interprétation.* »²⁰³
- les inférences élaboratives ou (inférences pragmatiques) selon Cunningham²⁰⁴ : « *elles créent de nouvelles informations à partir des données du texte et des connaissances des lecteurs.* »²⁰⁵

Les enseignants se plaignent souvent que les apprenants éprouvent de la difficulté avec les inférences même pour ceux qui sont qualifiés de « bons compreneurs », d'ailleurs les résultats de notre enquête présentée dans le premier chapitre expérimental de cette recherche, rejoignent convenablement cette affirmation. Ces difficultés de compréhension touchent :

- le présupposé est un peu facile à appréhender du fait que son origine est inscrite dans la structure linguistique. Par conséquent, elle peut être lexicale, syntaxique....
- les sous-entendus, comme montre C. Kerbrat-orecchioni : « *Les sous-entendus englobent toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines parties du contexte énonciatif.* »²⁰⁶

Ceci, implique que le sous-entendu est plus difficile à appréhender car il dépend forcément du contexte situationnel et culturel.

La perception de l'implicite est difficilement saisissable, lorsqu'il est aussi question de connotations, de polysémie, de figures de style (métaphore, litote, ironie...).

²⁰¹ BOISSINOT. ALAIN, LASSERRE. MARIE-MARTINE. Techniques du français. Paris. Lacoste, p22.

²⁰² GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p62.

²⁰³ BELTRAMI. D, QUET. F, REMOND. MARTINE, RUFFIER. JOSYANE. Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif. Paris : Hatier. 2004, p27.

²⁰⁴ GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p62.

²⁰⁵ BELTRAMI. D, QUET. F, REMOND. MARTINE, RUFFIER. JOSYANE. Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif. Paris : Hatier. 2004, p28.

²⁰⁶ Idem p39.

En effet, la remédiation de ces déficiences est liée à un enseignement de la compréhension écrite basé sur le développement de cette capacité de « savoir inférer » chez nos élèves, par des stratégies pédagogiques appropriées.

Comme nous l'avons vu précédemment dans notre deuxième chapitre, une part de notre expérimentation porte sur la compréhension et l'analyse d'un texte argumentatif, nous devons signaler dans ce cadre que « *la perception des implicites joue un rôle très important dans la compréhension des énoncés, notamment des textes argumentatifs.* »²⁰⁷

Alors, seule cette opération de traitement d'implicite qui nous guide vers une lecture intelligente et responsable.

Egalement, comme les techniques de questionnement de textes constituent un paramètre fondamental dans notre problématique, nous devons enseigner la distinction entre « *activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel. Celui qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour déduire des informations nouvelles, non explicites.* »²⁰⁸

IV.4.2 Le vocabulaire

La compréhension de l'écrit, qui est un point important dans notre thèse, se définit comme la « *mise en oeuvre de la capacité d'interpréter la signification d'un document scriptural en y identifiant des unités et structures distinctives et significatives, à statut lexico-sémantiques et grammatical.* »²⁰⁹ Bien qu'en langue étrangère « *les méconnaissances lexicales et syntaxiques fassent obstacle à la compréhension.* »²¹⁰

Nos enquêtés ont montré clairement dans le premier chapitre de notre partie expérimentale que le vocabulaire constitue pour eux, un obstacle qui entrave la compréhension de l'écrit, notamment en langue étrangère, tel le FLE dans notre cas.

Nous avons réfléchi à la place du lexique et à ses difficultés dans la compréhension de l'écrit en langue étrangère, parce que ce choix relève aussi de la constatation que nous avons pu faire dans nos classes, durant notre cursus dans le domaine de l'enseignement secondaire.

En effet, l'ignorance des éléments lexicaux était perçue comme un mur bloquant l'accès au sens, c'est pourquoi la question « *Madame, qu'est ce ça veut dire ?* » était posée sans cesse.

²⁰⁷ BOISSINOT, ALAIN, LASSERRE, MARIE-MARTINE. Techniques du français. Paris. Lacoste, p22.

²⁰⁸ CEBE, SYLVIE, GOIGOUX, ROLAND, THOMAZET, SERGE. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. IUFM de Lyon et d'Auvergne, p4.

²⁰⁹ BAILLY, DANIELLE. *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*, Ophrys, Paris, 1998, p45.

²¹⁰ KATHLEEN, JULIE. *Enseigner l'anglais*, Hachette, Paris, 1998, p47.

Chapitre IV Généralités sur la compréhension écrite

Les élèves ont la conviction que l'apprentissage d'une langue étrangère, et plus particulièrement du vocabulaire, est difficile.

Le travail de recherche mené par E. Bel et V. Roussille²¹¹ met en valeur l'obstacle des carences lexicales dans la compréhension. Ces deux chercheurs se sont basés sur un questionnaire adressé aux élèves pour repérer leurs représentations personnelles concernant un document écrit en langue étrangère avant, pendant et après la lecture.

En posant diverses questions sur ce thème, ils ont répertorié en globalité comme réponses :

« *Je ne comprends pas le texte car je ne comprends pas tous les mots* » et que pour comprendre une langue, il faut « *apprendre des mots* », « *savoir du vocabulaire* », « *c'est tout comprendre, c'est-à-dire comprendre tous les mots* ».

Or nous savons que la compréhension linéaire et littérale d'un support écrit, le fait certainement perdre son sens, comme le dit J. Kathleen : « *Si nous sommes obligés de faire du mot à mot, le sens de l'ensemble est perdu* »²¹² et ajoute sévèrement D. Bailly qu'il faut « *lutter contre une lecture linéaire, contre le pénible déchiffrage mot après mot, qui ne conduit pas à l'intelligibilité d'un texte (...) lutter contre le découragement face à l'inconnu.* »²¹³

Heureusement pour une minorité d'élèves, on a trouvé que : « *comprendre une langue, c'est reconnaître des mots, le sens général de la phrase* » et dans ce contexte, ils évoquent l'avantage d'une compréhension globale : « *c'est le sens global qui importe au-delà du mot ou du groupe de mots* »²¹⁴, a précisé H-B. Josiane.

En leur posant une question plus précise : « *qu'est ce qui est le plus important à connaître pour parler et/ou comprendre une langue étrangère : le lexique, la grammaire, la phonologie ?* » Les élèves ont répondu majoritairement (à 70%) le lexique.

Ce résultat confirme que le vocabulaire constitue pour nos apprenants un obstacle primordial dans l'apprentissage oral et écrit d'une langue étrangère, plus particulièrement quand les connaissances linguistiques sont pauvres, car « *il est avéré (...) que l'ignorance d'un seul mot*

²¹¹ BEL. EMILIE, ROUSSILLE. VALERIE. Les difficultés de compréhension d'un document écrit. Les carences lexicales sont-elles le seul obstacle à la compréhension ? IUFM de l'Académie de Montpellier centre de Perpignan. 2003-2004.

²¹² KATHLEEN, JULIE. Enseigner l'anglais, Hachette. 1994, p61.

²¹³ BAILLY, DANIELLE. *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*, Ophrys, Paris, 1998, p139.

²¹⁴ HAMONET-BABONNEAU, JOSIANE. The teacher's survival kit, tome 3, compréhension et production d'un message écrit: apprentissage et évaluation. CRDP de Bretagne. 1994, p41.

*peut conduire à un contre sens. »*²¹⁵De plus, « *la lecture (...) apparaît souvent comme une difficulté insurmontable car l'élève est conscient de tous les éléments linguistiques qu'il ne possède pas ou ne maîtrise pas, et il a trop souvent tendance à faire abstraction de toutes ses connaissances et de tous les outils qu'il a déjà à sa disposition pour élucider le sens d'un document écrit. »*²¹⁶

Réellement, bon nombre d'études ont montré « *la relation entre la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte et la compréhension de ce texte. Cette relation n'est d'ailleurs pas univoque : d'une part, le vocabulaire influence la compréhension en lecture et d'autre part, la compréhension d'un texte peut aider à développer le vocabulaire. »*²¹⁷

Selon plusieurs pédagogues, la contribution des lectures personnelles est précisément le facteur susceptible d'expliquer la rapidité d'acquisition du vocabulaire et la disparité de cette acquisition chez les élèves, « *la capacité à construire du sens en faisant appel à notre connaissance générale du monde, en dépassant les formes linguistiques visibles. »*²¹⁸

De toutes façons un mot ou une expression sont toujours employés dans un contexte qui peut nous aider à saisir le sens d'un mot que nous ignorons, également chaque texte traitant d'un sujet particulier véhicule avec lui un certain nombre de mots, très intéressants à grouper car ils constituent le champ lexical d'un texte. Ils font partie des mots qui automatiquement se lient au texte et facilitent conséquemment sa compréhension. Cela enrichit notre vocabulaire et focalise notre attention sur une palette aux possibilités immenses.

IV.5 L'enseignement de la compréhension en lecture

Comment enseigner la compréhension? On s'aperçoit que dans le milieu de la formation, la compréhension est laissée au domaine de l'implicite en la considérant comme une activité innée. Selon Bianco et Coda : « *tout semblait se passer comme si l'on considérait, implicitement au moins, que la compréhension relevait d'une capacité cognitive générale qui se développe spontanément au contact du langage oral et des textes. »*²¹⁹

²¹⁵ Compléments des programmes du cycle central, rubrique « Développement des compétences de communication » (« Développement de l'aptitude à la compréhension écrite »)

²¹⁶ HAMONET-BABONNEAU, JOSIANE. The teacher's survival kit, tome 3, compréhension et production d'un message écrit: apprentissage et évaluation. CRDP de Bretagne. 1994, p41.

²¹⁷ GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p198.

²¹⁸ KATHLEEN, JULIE. Enseigner l'anglais. Paris. Hachette. 1988, p47.

²¹⁹ BIANCO, M. CODA, M. La compréhension en quelques points.....In M. Bianco, M. Coda, D. Gourgue. La compréhension. Grenoble, éditions de la cigale. 2002, p93.

Chapitre IV ===== **Généralités sur la compréhension écrite**

consiste à mettre en relation le plus adéquatement possible les moyens et la fin recherchée, et à évaluer l'adéquation des moyens aux résultats obtenus.»²²⁴

Cette compréhension doit être traitée avec le plus de flexibilité possible, car elle peut devenir vite ennuyeuse pour les apprenants. Il faut rappeler que le rapport de nos élèves à la lecture en FLE n'est pas assez fort dans notre pays, et qu'il est indispensable de stimuler aussi leur intérêt durant ces activités de compréhension écrite, en choisissant des documents authentiques en relation avec ce qu'ils apprécient. Proposons de la même manière des supports différents (des extraits de journaux, des lettres amicales, des courriers électroniques, des programmes touristiques, des extraits de sites Internet.....).

Ces supports adéquats, variés et riches en matière d'information, peuvent montrer à nos enseignants que l'on peut comprendre un texte sans forcément être capable d'en saisir chaque détail et de traduire chacun de ses termes.

Soyons également créatifs lorsque nous préparons nos questionnaires qui constituent le noyau de notre recherche, en d'autres termes quelles sont les caractéristiques de nos questions ?

D'abord, elles ne doivent pas être linéaires. En effet, il ne faut jamais les habituer à trop de facilité. Ensuite, il est nécessaire de poser des questions constructives. Evitons les questions fermées où l'élève doit juste répondre par oui ou par non, et si certaines sont de ce type, on leur demande de faire une phrase complète et de se justifier par un retour au texte.

De même, on doit être en mesure de reformuler nos questions pour les simplifier et les adapter à leur niveau parce que cela est évident pour un apprenant de langue étrangère.

Enfin, pour les motiver encore mieux, on peut varier la typologie des questions. Nous reprenons explicitement ce point dans le dernier chapitre théorique de cette recherche.

Notons que c'est le type de texte, le support écrit qui va déterminer le choix des activités et le type de questions.

IV.5.1 L'idée principale

Pour réussir l'enseignement de la compréhension écrite, nous devons varier l'exploitation des macroprocessus et des microprocessus dans le dessein d'enrichir cette activité et par voie de conséquence faciliter cette tâche.

²²⁴ COURTILLON, JANINE. *Elaborer un cours de FLE*. Paris, Hachette, 2003, p 109.

Chapitre IV --- Généralités sur la compréhension écrite

Vu son efficacité, notre choix s'est opéré sur un macroprocessus appelé « l'idée principale » car il vise la compréhension du texte dans son entier.

D'abord, nous devons répondre à l'interrogation suivante : qu'est ce qu'une idée principale ou qu'est ce qu'une information importante ?

Il est reconnu que ces concepts rencontrent une diversité de conceptions du fait que « *la détermination de l'importance ne se fait pas seulement par une sorte de « jugement d'importance » émis de manière subjective par le lecteur en fonction de ses intérêts ou de son point de vue.* »²²⁵ C'est pourquoi cette sélection d'important peut varier d'un lecteur à l'autre, d'une situation à l'autre.

J. Giasson a intervenu dans ce contexte en précisant selon (Van Dijk 1979) qu'il y a deux catégories d'information importante :

- 1- L'information « textuellement importante » parce que l'auteur la présente comme telle.
- 2- L'information « contextuellement importante » parce que le lecteur la considère comme telle en raison de son intention de lecture.²²⁶

Cependant la saisie de l'idée principale repose sur des critères plus objectifs liés à la structure et aux types de textes (Williams 1986). En effet, les capacités d'identification qui focalisent l'attention des lecteurs sur les éléments les plus importants varient d'un texte à l'autre. À titre d'exemple, du récit, au texte informatif, au texte argumentatif, les attentes liées à la structure de chaque type qui aident à sélectionner les idées importantes, ne sont pas les mêmes.

Ainsi, selon Giasson : « *L'idée principale d'un texte représente l'information la plus importante que l'auteur a fournie pour expliciter le sujet.* »²²⁷

Il importe aussi d'enseigner à nos apprenants que l'idée principale peut être exprimée d'une manière explicite et implicite.

Pour conclure, nous disons que le texte est ordonné autour d'une idée essentielle qui en est en quelque sorte la colonne vertébrale, cette idée est entourée d'idées complémentaires qui ont pour fonction de la développer, de la préciser ou encore de l'illustrer par des exemples.

²²⁵ BELTRAMI. D, QUET. F, REMOND. MARTINE, RUFFIER. JOSYANE. Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif. Paris : Hatier. 2004, p32.

²²⁶ GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p75.

²²⁷ Ibid p76.

IV.5.2 Rôle des indices de cohérence

Pour améliorer l'enseignement de la compréhension écrite, il est indispensable de se référer à un microprocessus présenté dans les indices de cohérence.

Nous connaissons que le texte est un ensemble très structuré à l'intérieur duquel s'établissent des relations de sens entre les mots et que sa compréhension demande un effort d'analyse et de raisonnement.

Alors avant d'entamer sa lecture, le bon lecteur doit s'intéresser à plusieurs éléments du texte en question : les références, le titre, les indices d'énonciation, les indices lexicaux.....et les indices qui assurent sa cohérence et sa dynamique, tels que : les connecteurs et les anaphores.

a- les connecteurs

L'ensemble des connecteurs comprend différentes classes grammaticales de mots invariables : les conjonctions de coordination, les conjonctions de subordination, les locutions adverbiales et les locutions prépositives.

Ces unités : « *ne participent pas organiquement à la construction de constituants de la phrase (syntagmes nominaux et verbaux) ; elles se rajoutent à des structures déjà formées* »²²⁸.

Les connecteurs signalent les relations entre les énoncés. Ils peuvent aussi indiquer la nature de la liaison chronologique ou logique.

- **les connecteurs chronologiques** : « *expriment des liens temporels à l'intérieur de la phrase, mais aussi entre deux ou plusieurs phrases. Ils apparaissent selon un ordre précis en fonction des faits relatés ou exposés. Ils assurent l'organisation et la progression du texte, et sont surtout utilisés dans la narration écrite.* »²²⁹

À ce stade, nous devons signaler que leur présence est significative dans le texte historique (le premier support de notre expérimentation).

- **les connecteurs logiques** : Mettent l'accent sur le raisonnement qui sous-tend un paragraphe ou un texte. Ils sont nécessaires dans un texte argumentatif (le deuxième support de notre expérimentation) et expriment différents liens logico-sémantiques tels que l'opposition ou la concession (mais, pourtant...), la conséquence et la conclusion (donc, ainsi...), l'explication, la justification (car, parce que, en effet.....).

Ces mots servent à situer les événements, les personnages et les objets dans le temps et dans l'espace et jouent un rôle clé dans la cohérence et la progression du texte : « *Ils assurent au*

²²⁸ SCHNEUWLY, BERNARD. Le langage écrit chez l'enfant. Paris. Delachaux et Nestlé.1988, p99.

²²⁹ BELTRAMI. D, QUET. F, REMOND. MARTINE, RUFFIER. JOSYANE. Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif. Paris : Hatier. 2004, p33.

lecteur une bonne compréhension du texte nonobstant sa longueur ou son niveau de difficulté.»²³⁰

Leur rôle est à la fois important sur le traitement du niveau micro et macrostructural du texte. À ce propos affirme Mouchon et al : *« Sur le plan expérimental, les recherches traitant directement du rôle des connecteurs dans la compréhension de phrases ou de textes sont peu nombreuses leurs résultats, parfois divergents, doivent être appréciés en tenant compte du type de connecteur, mais aussi du type de textes (narratifs ou expositifs), du type de matériel (phrases complexes incluant plusieurs propositions, paires de phrases ou textes plus ou moins longs), de la diversité des paradigmes et des variables utilisées.»²³¹*

Il est donc important d'assurer un enseignement stratégique des connecteurs inclus dans la séance de compréhension en lecture pour nos élèves comme le précise J. Giasson dans son livre « la lecture. De la théorie à la pratique ».

b- les anaphores

Un texte doit reprendre des éléments pour que soit assurée sa continuité. A. Boissinot et M. Lasserre précisent : *« L'écrit évite les répétitions mais la cohérence du texte impose la reprise de certains éléments constants indispensables à la compréhension (.....). Ce mécanisme repose sur un ensemble de procédés de substitution dont le bon maniement est indispensable à la production de textes cohérents. »²³²*

Ces processus désignés sous le terme « d'anaphores » ou « substituts » se répartissent en deux types :

- Les substituts grammaticaux qui permettent la reprise par un pronom (personnel, relatif, démonstratif.....) d'un groupe nominal, un groupe verbal, un adjectif.....
- Les substituts lexicaux qui permettent la reprise par des noms, des synonymes, d'adjectifs de plusieurs termes et expressions figurant dans le même texte.

Les marques anaphoriques sont un moyen d'éviter la répétition pour alléger le texte, ce qui le rend plus agréable à la lecture : *« Elles servent d'abord à assurer la continuité référentielle ; elles établissent des liens entre énoncés, elles apportent des informations nouvelles qui font*

²³⁰ <http://www.cce.umontreal.ca/auto/marqueurs.htm> (consulté le 25/01/2008).

MBENGONE EKOUMA, CAROLE. Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la ²³¹ compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Université Paris8-vincennes-Saint-denis, 2006, p126.

²³² BOISSINOT. ALAIN, LASSERRE. MARIE-MARTINE. Techniques du français. Paris. Lacoste, p165.

*évoluer la situation. Elles ont pour fonction d'aider le lecteur à établir des liens entre des constituants d'énoncés. »*²³³

Cependant, il faut noter que le traitement des anaphoriques est difficile, notamment quand il est question de lecteurs faibles, car il dépend de nombreux facteurs et de leur conjonction. Il est recommandé de veiller à assurer un enseignement des mots de substitution qui « *ne se fera pas par des exercices isolés, mais par l'exploitation de ces mots dans des textes que les élèves ont à lire (... ..) Il ne faut pas oublier, cependant, que plusieurs facteurs peuvent intervenir dans la compréhension des mots de substitution, entre autres le type de texte et les connaissances préalables.* »²³⁴

En conclusion, nous affirmons qu'il est essentiel d'aider nos élèves à reconnaître et à comprendre les indices de cohérence parce que le traitement de ces marques est un enjeu de taille pour la compréhension.

IV.6 Evaluation de la compréhension écrite

L'évaluation fait, avant tout, partie intégrante du processus éducatif, elle est un questionnement sur le sens de ce qui se produit dans une situation donnée, tout en essayant de la comprendre.

Evaluer la compréhension que les élèves ont d'un texte et améliorer leurs capacités en ce domaine sont des objectifs fondamentaux pour l'enseignement du FLE.

M. Dabène déclare : « *L'évaluation du savoir-lire est un des problèmes didactiques majeurs dans toutes les disciplines scolaires, l'écrit restant dans la plupart de nos systèmes éducatifs la voie d'accès privilégiée aux connaissances. Elle se pose en termes de Comment les élèves lisent-ils ? Comment comprennent-ils ce qu'ils ont à lire ?* »²³⁵

À partir de cette déclaration, nous déduisons que la compréhension de la lecture constitue un des rendements spécifiques les plus difficiles à mesurer de façon adéquate, c'est pourquoi ses moyens de mesure varient selon les auteurs.

Pour évaluer les compétences en lecture, les didacticiens ont proposé plusieurs modèles, nous en retiendrons deux :

²³³ BELTRAMI. D, QUET. F, REMOND. MARTINE, RUFFIER. JOSYANE. Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif. Paris : Hatier. 2004, p34.

²³⁴ GIASSON, JOCELYNE. La lecture De la théorie à la pratique. De boeck. 1997, p238.

²³⁵ DABENE, MICHEL. Principes et méthodes d'une évaluation didactique du savoir-lire. In évaluer le savoir-lire. Canada. Editions Logiques. 1994. P11.

Chapitre IV Généralités sur la compréhension écrite

a- Philippe (1978) : il travaille sur les contenus :

- compréhension des idées principales ;
- compréhension des faits ;
- compréhension des détails ;
- compréhension de l'organisation du texte, déductions et inférences.

b- Lurin (1984) : il vise les processus :

- qualité de prélèvement des informations dans le texte ;
- capacité de conserver les informations jusqu'à la fin de la lecture ;
- capacité d'exprimer ses informations dans son langage à soi ;
- niveau de compétence ou de la familiarisation avec le sujet ;
- attachement affectif ou motivation à lire ;
- réaction à la lisibilité de texte.²³⁶

Nous constatons que chaque méthode se centre sur des critères bien précis, cependant l'objectif demeure unique.

Notons dans le même parcours que pour évaluer les compétences des lecteurs, nous avons intérêt à distinguer deux types de compétences évaluables :

- des compétences d'ensemble complexes, qui caractérisent l'activité hautement intégrée qu'est une lecture pertinente,
- des compétences-outils, utilisées dans cette activité complexe de lecture.²³⁷

Cette manière de dire et de faire, implique qu'il s'agit d'une tâche précieuse et difficile, à réaliser dans des moments précis :

- 1-** à la fin des séances de « questionnement » de texte : en situation d'apprentissage collectif.
- 2-** à l'issue des activités individuelles d'entraînement/renforcement : elles sont mises en place à l'aide d'un fichier d'activités classé par niveaux.
- 3-** les activités en situation de lecture autonome : pour observer et évaluer les performances des enfants.
- 4-** également, un bilan en fin de trimestre : il rassemble des épreuves mettant en valeur les compétences nouvellement acquises.²³⁸

²³⁶ GODENIR, A. HENRY, G. Evaluer les compétences en lecture. In La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris, Nathan, 1991, p226.

²³⁷ JOLIBERT, J. Former des enfants lecteurs de textes. Des outils pour apprendre à questionner un texte. (Tome 2). Paris. Hachette Ecoles 1991, p87.

²³⁸ Ibid p89.

Chapitre IV Généralités sur la compréhension écrite

Toutefois, sur le champ de la réalité scolaire, *« on constate un écart considérable entre les pratiques les plus courantes d'évaluation dans la classe (lecture à haute voix, questionnement sur le texte, etc.) et les apports des recherches théoriques sur les processus mis en œuvre dans l'activité de lecture et de compréhension de l'écrit. »*²³⁹

Objectivement, en se basant sur un écrit perméable, nous devons envisager l'enseignant comme l'élément pivot de cette action pédagogique, capable de jouer pleinement son rôle de formateur de vrais lecteurs. En évaluant : *« il doit avoir l'initiative et la **maîtrise de l'analyse** des élèves de sa classe selon leurs profils de lecture respectifs : c'est pour lui le seul moyen d'effectuer des **choix de remédiation** et perfectionnement pertinents. »*²⁴⁰

IV. 6.1 Quelques activités de l'évaluation du savoir-lire

Au-delà de la traditionnelle lecture silencieuse qui prévoit des questions auxquelles l'élève doit répondre, après avoir lu le texte, les outils proposés aussi sont :

1- La reformulation du texte lu :

C'est une pratique d'une lecture silencieuse, puis on demande à l'élève de réécrire l'essentiel du contenu à sa manière. Cet exercice demande une maîtrise de l'écrit que nos apprenants ne possèdent pas souvent et par conséquent leur reformulation va être synonyme de paraphrase.

À l'enseignant de guider ses élèves dans la réalisation de cette opération sous prétexte que *« la reformulation peut être utilisée dans un exercice collectif, elle aide l'ensemble des élèves à suivre et à comprendre ce qui a été lu. »*²⁴¹

2- Les tests de closure :

Le test dit « de closure » est fréquemment employé par les pédagogues depuis plusieurs années pour mesurer la difficulté de textes destinés à être lus par des élèves, et également par les spécialistes de la lisibilité pour étalonner leurs formules.

Pour appliquer ce test, on prend un échantillon du texte, et on supprime un grand nombre de mots. Chaque mot manquant est remplacé par un espace blanc. Les élèves doivent compléter chaque lacune par les termes convenables.

Ce vide peut comporter : des articles, des verbes, des substituts, des adjectifs....généralement

²³⁹ DABENE, MICHEL. Principes et méthodes d'une évaluation didactique du savoir-lire. In évaluer le savoir-lire. Canada. Editions Logiques. 1994, p11.

²⁴⁰ BENTOLILA ALAIN, CHEVALIER BRIGITTE, FALCOZ-VIGNE DANIELE. La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris, Nathan, 1991, p20.

²⁴¹ Idem p23.

courants et connus. En fonction des réponses des élèves, on évalue ce test de clôture qui « *constitue donc, dans l'esprit des concepteurs un instrument permettant de vérifier la lisibilité d'un écrit, c'est-à-dire son degré de perméabilité pour un lecteur ou une catégorie de lecteurs. Il a aussi été utilisé pour évaluer la capacité de lecture, et plus spécifiquement, la compréhension.* »²⁴²

Signalons, enfin qu'il soit efficace ou non, ce test est opéré en fonction d'un objectif préalablement fixé : anticipation, construction du sens, étendue du vocabulaire.

3- L'itinéraire de lecture :

Développé par E. Calaque (1989, 1992), son objectif est d'évaluer et/ou faciliter la compréhension. Dans cette pratique, il s'agit de demander « *à l'élève de lire le texte une première fois puis de le relire en traçant son « itinéraire de lecture » par le soulignement des mots, phrases ou passages qui lui paraissent essentiels, de façon à obtenir un texte plus court mais cohérent et non des suites de mots clés. Le lecteur ne peut rien ajouter au texte, excepté un mot de liaison entre deux segments si c'est nécessaire.* »²⁴³

Enfin de cette analyse, nous clôturons par affirmer que les types d'évaluation du savoir-lire restent riches et ouverts. On cite aussi : le puzzle littéraire ou texte en désordre, le choix du mot correspondant à un dessin, la vitesse, le questionnement avec ses différents types..., etc.

Ces activités : « *n'ont d'autres ambitions que de fournir des données permettant aux enseignants d'évaluer de façon plus fiable le degré et la nature de la compétence lecturale de leurs élèves, d'une part, et, d'autre part, de formuler des hypothèses de recherche plus affinées.* »²⁴⁴

IV.7 Conclusion

Il est important que la compréhension soit un fondement de la compétence lecturale. Cette manière de concevoir, nous oblige à accorder plus d'intérêt aux notions inhérentes à cette activité comme la connaissance des principales difficultés qui bloquent son apprentissage, les aides qui peuvent les résoudre et qui contribuent dans le dévoilement du sens d'un écrit.

Rappelons enfin, qu'en cours de lecture, les outils d'évaluation sont indispensables parce qu'ils permettent aux apprenants de progresser dans la maîtrise de la langue écrite.

²⁴² Ibid p28-29.

²⁴³ DABENE, MICHEL. Principes et méthodes d'une évaluation didactique du savoir-lire. In évaluer le savoir-lire. Canada. Editions Logiques. 1994, p32.

²⁴⁴ Idem p37.

CHAPITRE IV :

Le questionnement : outil
d'enseignement / apprentissage
en compréhension écrite

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

V.1 Introduction

Le questionnement est une attitude tout à fait naturelle chez l'être humain, c'est pourquoi il est un aspect clé de l'enseignement/apprentissage. En didactique du français, il revêt une grande importance dans la lecture compréhensive.

Dans ce chapitre, nous aborderons en premier lieu, le questionnement comme activité générique dans la construction des savoirs. Ensuite, nous interrogerons progressivement toutes les considérations relatives aux questions : Quand faut-il les poser ? Quelles sont leurs principales caractéristiques ? Quelle est la nature de la relation à établir entre l'acte de lire et l'activité de questionnement ?

Finalement, il sera question de traiter la nécessité d'une réévaluation des questions en lecture pour évoquer les classifications les plus marquantes jusqu'à atteindre le questionnement réciproque.

V.2 Qu'est ce qu'une question ?

Le mot question vient étymologiquement du latin quaerere qui signifie rechercher. Dans ce contexte, Réhaili. D précise dans sa thèse : « *Questionner et se questionner relèvent du paradigme de l'intentionnalité chère à Heidegger, celle qui fait de l'homme avant tout un acteur de sens.* »²⁴⁵

À partir de cette déclaration, on peut remonter jusqu'à l'antiquité pour constater que les questions ont été utilisées pour apprendre et faire apprendre. D'ailleurs certains chercheurs sont allés jusqu'à dire que le questionnement est le premier acte de langage. Aristote disait en ce moment : « *poser des questions, c'est déjà savoir à moitié.* »

En linguistique, « *l'interrogation est un acte de langage par laquelle l'émetteur d'un énoncé adresse au destinataire de celui-ci une demande d'information portant sur son contenu.* »²⁴⁶

C'est pour cette raison que les linguistes considèrent la question comme un acte basique et universel.

D'un point de vue philosophique et comme le montre Cometti, J.P dans ce passage : « *le questionnement est aussi vieux que la pratique philosophique.* »²⁴⁷ La question demeure

²⁴⁵ REHAILI, DJAMEL. La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycées Algériens. Doctorat. Université de Grenoble. 2011, p121.

²⁴⁶ <http://fr.Wikipedia.Org> (consulté le 12/02/2013)

²⁴⁷ COMETTI, J.P. Questionnement, langage et signification. In C. Hoogaert (ED) Argumentation et questionnement. Paris : PUF. 1996, p99.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

un point à discuter, une difficulté à résoudre, c'est elle qui fait naître le doute, la discussion et amène à reconsidérer. Point à discuter, une difficulté à résoudre, c'est elle qui fait naître le doute, la discussion et amène à reconsidérer.

La didactique définit la question comme étant : « *un acte de parole (exprimé de manière orale, écrite, graphique ou gestuelle) par lequel l'enseignant sollicite une réponse verbale d'un apprenant.* »²⁴⁸

Nous reviendrons plus loin à plusieurs détails concernant « la question dans le contexte d'enseignement/apprentissage » dans les points suivants de ce chapitre.

À la lumière de ces différentes définitions, nous complétons par déclarer que dans la vie courante, la question est une bonne méthode pour amener les gens à réfléchir sur un sujet.

Quand on pose une bonne question, cela permet aux autres de synthétiser leur pensée, d'évaluer les idées existantes et d'en créer d'autres. À cet égard, précise C. Lévi-Strauss : « *Le savant n'est pas celui qui donne les bonnes réponses, mais celui qui pose les bonnes questions.* »²⁴⁹

De toute manière, le questionnement reste une attitude tout à fait naturelle chez l'être humain, du fait que n'importe quel message suppose en filigrane une suite de questions, raison pour laquelle, L. Bellenger²⁵⁰ et J. Couchaere conseillent d'orienter le réflexe de l'enfant vers cette pratique, car pour eux la question est **l'intelligence de la vie**. Einstein confirme par cette citation citée par Bassis : « *L'intelligence se nourrit plus de questions que de réponses.* »²⁵¹

V.2.1 Le questionnement et la construction des savoir

Depuis l'antiquité, les philosophes et les pédagogues reconnaissent que le questionnement est inhérent à toute tentative de communication, de compréhension et par conséquent de construction de savoirs. En ce sens, Meyer affirme dans sa thèse: « *la relation au monde est questionnement, pour le simple motif que le langage naturel ne peut pas comporter de termes définissables sans l'intervention d'interrogatifs.* »²⁵²

²⁴⁸ CUQ, JEAN-PIERRE. Dictionnaire de didactique du Français. Paris. ASDIFLE, 1990, p210.

²⁴⁹ VIGOUR CECILE. Qu'est ce qu'une problématique ? Fiche méthodologique. Octobre 2006.

²⁵⁰ BELLENGER, L. COUCHAERE, M.J. Les techniques de questionnement. Poser et se poser les bonnes questions. Issy-les-Moulineaux : ESF. 2005.

²⁵¹ BASSIS, O. Se construire dans le savoir. A l'école en formation d'adultes. Paris. ESF. 1998, p192.

²⁵² MEYER, M. De la problématologie. Paris : le livre de poche. 1993.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

À son tour, Réhaili. D ajoute : *« Toute l'aventure humaine relative à la connaissance est une concaténation de questions interminables et renouvelées. En effet, la science ne peut progresser qu'en posant à chaque fois de nouvelles questions. »*²⁵³

Sur ce fait, questionner pour s'informer, pour comprendre, pour apprendre est un réflexe universel, c'est aussi une des dimensions de notre rapport le plus intime au savoir, un rapport dont on sait combien il est tributaire de notre compétence intellectuelle et de notre curiosité pour découvrir des informations et chercher toujours des réponses et des solutions nouvelles.

Rappelons que les linguistes accordent à la question une supériorité absolue sur tous les autres actes du langage, en la qualifiant d'archi-acte comme le souligne Kerbrat-Orecchioni²⁵⁴.

Egalement pour les didacticiens, le questionnement est un outil fondamental et vital pour tout acte d'apprentissage. Selon Giordan et De Vecchi : *« l'absence d'un véritable questionnement traduit un arrêt dans la construction de la pensée. »*²⁵⁵ Car le questionnement correspond à la création de situations stimulantes provoquant le désir d'apprendre.

De tout ce qui précède, nous retiendrons que le questionnement est déterminant dans toute activité langagière, dans n'importe quel apprentissage et dans la construction de tous les savoirs.

La science ne peut donc progresser qu'en posant à chaque fois de nouvelles interrogations reflétant une source de progrès.

V.2.2 La raison d'être des questions dans l'enseignement/apprentissage

À partir de ce qu'on a vu dans les deux points précédents, il devient clair que si l'importance du questionnement dans les activités de la vie de manière générale est indiscutable, elle l'est plus encore dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage.

Le matériel didactique est riche et varié ; parmi les outils disponibles et utilisés pour apprendre et enseigner figurent les questions. Ces dernières motivent une réflexion sur leur contenu et leur but.

O. Maulini déclare : *« Les « questions » sont bien au coeur de l'acte pédagogique. Questions que pose l'enseignant pour vérifier que l'élève a compris ou que l'élève pose parce qu'il n'a pas compris. Questions que tout enseignant qui se respecte cherche à susciter chez les élèves*

²⁵³REHAILI, DJAMEL. La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycées Algériens. Doctorat. Université de Grenoble. 2011, p121-122.

²⁵⁴KERBRAT-ORRECCHIONI, C. La question. Lyon : PUP, 1991.

²⁵⁵GIORDAN, A. DE VECCHI, G. Les origines du savoir, des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé. 1987.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

pour que la classe soit « vivante ». Questions que l'enseignant renvoie à l'élève afin qu'il trouve lui-même la réponse. »²⁵⁶

Dans le même ordre d'idées, De Koninck synthétise : « *À l'école, la journée est remplie de questions, c'est bien connu. »²⁵⁷*

Peu importe la matière, tout l'enseignement est basé sur des questions, c'est par celles-ci que le dialogue maître-élèves et la vérification des acquisitions se font. En effet, elles peuvent aider l'enseignant à évaluer l'efficacité avec laquelle les élèves apprennent pour les impliquer dans le travail scolaire en cours, elles améliorent aussi l'aptitude des apprenants à la communication afin de présenter leur propre compréhension et développer leurs compétences mentales.

En globalité, elles servent à diverses fins comme résume F. Harvey : « *à la mise en situation, au rappel des connaissances antérieures, à la création d'une attente cognitive, à la stimulation du désir d'apprendre.... On les utilise pour susciter l'engagement, pour vérifier la compréhension, pour faire apprendre. »²⁵⁸*

En vue de procéder à l'application, qui est une étape méthodologique, les questions sont présentes dans tous les manuels parce qu'elles « *conduisent l'élève à exercer une activité sur un matériel qui contient toutes les données nécessaires à sa résolution. »²⁵⁹*

Lafortune et Massé considèrent le questionnement comme « *un outil efficace pour rendre les élèves autonomes et réflexifs s'il les pousse à réfléchir sur leurs stratégies et sur leurs processus d'apprentissage. »²⁶⁰*

L'apprentissage en lecture compréhension qui constitue une des quatre compétences principales à acquérir en didactique de langue étrangère, ainsi que l'objet principal de notre recherche, fait appel à un niveau élevé d'habiletés langagières et compte tenu de la place des textes dans l'enseignement de cette compétence, il y a sans doute lieu de se pencher

²⁵⁶ MAULINI, OLIVIER. Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe. Paris ESF. 2005.

²⁵⁷ DE KONINCK, G. Le plaisir de questionner en classe de français. Montréal : Les éditions logiques. 1993.

²⁵⁸ HARVEY, FREDERIC. Les questionnaires de textes dans les manuels d'histoire du secondaire : un support pour comprendre et apprendre ? Mémoire de la maîtrise en éducation. Université du Québec. 2010, p21.

²⁵⁹ GERARD, F. ROEGIERS, X. Des manuels scolaires pour apprendre. Bruxelles : éditions De Boeck Université. 2003, p76.

²⁶⁰ LAFORTUNE, L. MASSE, B. La conception et la rédaction de manuels scolaires dans une perspective socioconstructiviste : un exemple en mathématiques. Dans Lebrun, M. (2006). Le manuel scolaire (P79-P110). Sainte-Foy : presse de l'université du Québec. 2006.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

attentivement sur les outils qui sont mis à la disposition des élèves pour les aider à comprendre les textes qu'on leur propose.

Ces outils qui sont au centre de notre problématique, ou plus précisément les questions de compréhension écrite, sont intimement liés aux textes.

Pour l'analyse textuelle globale et fine, Dumortier précise encore : « *Les questions peuvent être utilisées avant, pendant ou après la lecture : avant pour faciliter la compréhension du monde du texte, c'est-à-dire pour faciliter la construction d'une représentation mentale ; pendant pour améliorer les performances ou pour les évaluer; après, avec ou sans le texte, pour accroître les compétences ou pour évaluer les performances.* »²⁶¹

Au terme de cette présentation, nous confirmons par déclarer que le questionnement est au cœur de l'activité pédagogique : « *Le maître du primaire comme le professeur du secondaire questionnent en permanence, les manuels fourmillent de questions en tous genres, l'évaluation des élèves s'effectue en premier lieu à partir de questions de contrôle.* »²⁶²

Au niveau de la classe, à l'oral pendant les cours comme à l'écrit dans toutes les formes d'évaluation, l'enseignant ne cesse de questionner comme l'indique cette assertion « *Interroger c'est enseigner.* »²⁶³

V.3 Quand faut-il poser les questions ?

L'activité questionnante occupe une place spécifique dans les premières conversations ordinaires qui débute avec l'enfance du fait que le questionnement et la curiosité de savoir et d'apprendre apparaissent très tôt dans le développement de l'enfant.

Jolibert explique : « *dès leur plus jeune âge, les enfants s'aventurent dans la voie questionnante sans nous attendre pour la leur montrer. Partout où ils se trouvent (à la maison, dans la rue, à l'école etc), les enfants s'adonnent au questionnement de l'écrit, sur les enseignes des magasins, sur les pancartes et les affiches, sur les emballages des produits, sur les rayons des supermarchés, etc.* »²⁶⁴

Donc ces interrogations commencent même avant la scolarisation et l'enseignement à l'école.

²⁶¹ DUMORTIER, J. La question des questionnaires. Enjeux n°31. 1994, p127.

²⁶² ASTOFLI, JEAN PIERRE. Le questionnement pédagogique. Perspectives. Economie et Management n°128. Juin 2008, p68.

²⁶³ BELLENGER, L. COUCHAERE, M.J. Les techniques de questionnement. Poser et se poser les bonnes questions. Issy-les-Moulineaux : ESF. 2005, p97.

²⁶⁴ JOLIBERT, J. Former des enfants lecteurs de texte. Tome1. Paris : Hachette Education. 1984.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

Dans le contexte pédagogique, le questionnement se trouve naturellement chez les deux partenaires engagés dans l'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire : l'enseignant et l'apprenant, dans tous les niveaux d'apprentissage, dans toutes les disciplines, dans tous les manuels scolaires et dans toutes les formes d'évaluation, autrement dit dès le primaire jusqu'à l'université.

Si le questionnement est inhérent à notre activité langagière depuis notre enfance, et s'il est au cœur de toute activité langagière, qu'en est-il de sa pratique en lecture-compréhension ?

En lecture les questions sont des tâches qui peuvent aider les élèves à mieux comprendre. Face à ces supports écrits, leur attitude est plutôt passive, une fois les questionnaires sont à leur disposition, ils montrent un véritable intérêt, c'est l'occasion pour mettre en jeu des compétences différentes et des modes de lecture différents.

Comme la construction du sens est nécessaire en compréhension écrite, sa réalisation passe obligatoirement par un questionnement riche et diversifié qui touche les éléments pragmatiques (para-textuel et contextuel), lexicaux, syntaxiques, explicites, implicites, rhétoriques...du texte, ayant pour objectif primordial la conquête du sens.

Alors quand faut-il poser les questions lors d'une analyse textuelle ?

Bentolila et al proposent les trois possibilités suivantes :

- 1- On peut donner à lire un texte accompagné de questions et l'élève répond en retrouvant ses réponses dans le texte. Ce qui nous intéresse, c'est lorsqu'il perçoit rapidement l'endroit pertinent et par conséquent sa capacité à s'orienter dans un texte.
- 2- On peut faire lire un texte, le cacher puis l'élève devra répondre aux questions. Ici, on tient compte de ses capacités de compréhension et de mémorisation.
- 3- On peut donner d'abord les questions puis demander de survoler le texte pour prélever des mots, des expressions afin de répondre aux questions sans qu'il y ait lecture intégrale du texte. L'élève peut faire un balayage pour sélectionner les idées essentielles. On accentue sur son aptitude à repérer des informations et à les court-circuler, c'est pourquoi on favorisera la lecture sélective²⁶⁵.

Dans cette démarche, il est possible de donner les questions avant ou bien avec le texte. Notre expérience d'enseignant nous permet de favoriser celle qui consiste à donner le texte avec les

²⁶⁵ BENTOLILA ALAIN, CHEVALIER BRIGITTE, FALCOZ-VIGNE DANIELE. La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris, Nathan, 1991, p25-26.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

questions parce qu'elle permet à l'élève de choisir sa stratégie de lecture compréhension et de l'adapter si nécessaire.

V.3.1 Peut-on poser n'importe quelles questions ?

Le questionnement est une pratique courante et durable dans l'enseignement. Fondamentalement, il éveille l'intérêt de l'élève et active ses facultés de raisonnement, puisqu'il établit des liens entre les parties de la matière enseignée pour dégager les points qu'il connaît et ceux qu'il n'a pas compris dans le but de leur chercher des réponses.

Dans cette optique, une réflexion profonde doit s'opérer chez l'enseignant portant sur la formulation et le choix de ses questions orales et écrites, pour ne pas poser n'importe quelles questions.

D'abord, il importe au professeur de respecter en gros dans la préparation de ses questions, la hiérarchie des opérations mentales effectuées par ses apprenants, en suivant les six niveaux de compréhension proposés dans la taxonomie de Bloom²⁶⁶ :

- 1- La connaissance : repérer de l'information et s'en souvenir.
- 2- La compréhension : saisir des significations.
- 3- L'application : résoudre des problèmes en mobilisant les compétences et connaissances requises.
- 4- L'analyse : organiser un ensemble en différentes parties.
- 5- La synthèse : utiliser des idées disponibles pour en créer de nouvelles.
- 6- L'évaluation : juger de la valeur des idées.

Ces différents niveaux de compréhension correspondent automatiquement à des niveaux de questions dans le dessein de clarifier aux élèves, sur quel mode, on attend d'eux qu'ils répondent. J P. Astofli précise dans ce contexte : « *il arrive qu'ils répondent de façon très élaborée... alors qu'on cherche seulement à s'assurer de la bonne compréhension du texte; et, inversement, qu'ils fournissent une réponse qui reprend les termes du document...alors qu'on attend d'eux, cette fois, une mise en rapport de différents éléments pour développer une analyse critique.* »²⁶⁷En d'autres termes, ils ne savent pas déterminer le niveau d'objectif visé par la question.

²⁶⁶ BLOOM BENJAMIN, S et al. Taxonomie des objectifs pédagogiques. 1. Le domaine cognitif, Montréal, Education nouvelle (éd. Originale : New York, Mckay CO. 1956.).1969.

²⁶⁷ ASTOFLI, JEAN PIERRE. Le questionnement pédagogique. Perspectives. Economie et Management n°128. Juin 2008, p70.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

En se référant à notre pratique dans le domaine d'enseignement secondaire, nous proclamons à voix haute que l'intelligibilité de toute question dépend énormément de sa formulation, c'est-à-dire de sa structure syntaxique et des termes utilisés. Une question bien formulée permet à la plupart des élèves, en tenant compte de l'hétérogénéité des niveaux, de comprendre la question. Pour réussir cette formulation, il faut être vigilant de manière à ce que la question ne pose pas déjà elle-même pour l'élève un problème de compréhension. L'enseignant doit établir des critères et les respecter : « *simplifier la question, l'adapter au niveau des élèves, clarifier davantage le sens, la rendre plus courte, etc.* »²⁶⁸

En ce sens, nombreux pédagogues ont signalé que « *la formulation de la question influence fortement la réussite. Plus la question comporte de termes inusités, plus il est difficile d'en dégager le sens et, par suite, d'y apporter une réponse. La longueur et la structure de la question sont aussi des éléments déterminants.* »²⁶⁹

Enfin, le choix des questions à poser : c'est l'objectif visé par la leçon qui le détermine. Dans ce cas, il faut les varier : questions de rappel, d'analyse, de synthèse.... tout en choisissant des questions difficiles, peu abordables, faciles afin de tester tous les niveaux de compréhension.

À titre d'exemple et selon Dumortier : « *les questions d'une évaluation formative peuvent permettre à l'apprenant d'améliorer ses compétences.* »²⁷⁰.

Alors, il faut se demander dans toutes les matières : « *si ces questions adressées aux élèves permettent d'apprendre à résoudre des problèmes, ce qui exige des niveaux élevés et différenciés, ou si elles constituent une activité plutôt stérile.* »²⁷¹

En classe de FLE et plus particulièrement quant au choix des questions en séance de compréhension écrite, J. Giasson nous rapporte ce passage : « *Des chercheurs ont comparé des enseignants influents avec des enseignants non influents dans leur façon d'enseigner la compréhension en lecture (Ruddell et Harris, 1989).*

Dans cette recherche, on définit l'enseignant influent comme étant un enseignant mentionné par un ancien élève et ayant eu une influence sur son rendement scolaire ou sur sa vie personnelle. Les analyses révèlent que les enseignants influents posent des questions du type « interprétation et application », alors que les autres enseignants posent des questions du

²⁶⁸ ZETILI, ABDESLAM. L'activité questionnante dans les pratiques enseignantes. Qu'en pensent les élèves du secondaire ? Synergies Algérie n°12, p 55. 2011.

²⁶⁹ BENTOLITA, ALAIN et al. La lecture. Paris. Nathan, 2000, p 136.

²⁷⁰ DUMORTIER, J. La question des questionnaires. Enjeux n°31. 1994.

²⁷¹ HARVEY, FREDERIC. Les questionnaires de textes dans les manuels d'histoire du secondaire : un support pour comprendre et apprendre ? Mémoire de la maîtrise en éducation. Université du Québec. 2010, p40.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

type « compréhension littérale ». Les enseignants influents laissent les élèves exprimer complètement leur idée et écoutent attentivement leur réponse, ils les orientent ensuite par des questions de clarification et d'extension vers des processus d'un haut niveau ; quant aux autres enseignants, ils orientent les élèves vers des réponses courtes, vers le simple rappel de faits. »²⁷²

Dans le cadre d'un apprentissage ayant pour finalité d'aider l'élève à comprendre le texte, J. Giasson favorise un intérêt portant sur des questions qui traitent des éléments essentiels et non sur des détails, d'après elle, nous pouvons ainsi commencer par poser : « des questions de compréhension d'un haut niveau, quitte à revenir à l'occasion à une question de compréhension littérale si le besoin s'en fait sentir. »²⁷³

Nicole Van Grunderbeeck rappelle ces conseils, dans son ouvrage « les difficultés en lecture, diagnostic et pistes d'intervention » :

« Posez des questions qui portent sur l'essentiel du texte. [...] »

*Évitez les questions auxquelles une personne qui n'a pas lu le texte pourrait répondre.

* Posez des questions simples et courtes.

* Évitez les phrases négatives.

* De façon générale, faites des questions qui commencent par qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi [...]. »²⁷⁴

À cet égard, la typologie des questions va être donc riche : questions ouvertes/fermées, questions d'inférence, questions d'interprétation, questions à choix multiples,...etc. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Pour apprendre sérieusement en lecture, Cartier souligne qu'il « faut que les élèves puissent répondre à des questions de niveaux élevés, c'est-à-dire d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation, ce qui montre qu'il faut s'interroger sur les niveaux de questions auxquels ont recours les questionnaires. »²⁷⁵

Notons, comme on l'a déjà vu en plus haut, que la nature du texte qui détermine les types de questions à poser. Par exemple les questions du texte littéraire diffèrent de celles du texte scientifique.

²⁷² GIASSON, JOCELYNE. La lecture De la théorie à la pratique. De boeck. 1997. P88-89.

²⁷³ Idem p87.

²⁷⁴ « Apprendre à lire entre les lignes » Cellule outils fédéfoc –juin- p2. www.Segec.be/fedefoc/salledesprofs

²⁷⁵ CARTIER, S. Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Anjou : les éditions CEC. 2007.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

Au terme de cette analyse, Bentolila et al indiquent que pour évaluer la capacité de la compréhension en lecture, il est nécessaire de centrer les questions sur les éléments essentiels du texte et sur l'articulation logico-chronologique : qui, où, quand, que se passe-t-il ?...

Les questions portant sur des détails, des éléments accessoires, ne sont pas sans intérêt mais il faut être conscients qu'elles évaluent les facultés d'attention et de mémorisation à court terme et non la compréhension.²⁷⁶

V.3.2 Lire pour répondre à des questions

Le questionnaire portant sur l'acte de lire peut être proposé à l'élève comme un outil d'appropriation du texte. Il peut avoir une fonction formatrice servant à rendre l'élève un lecteur actif apte à saisir la problématisation de l'activité de lecture (lire pour savoir, pour comprendre, pour répondre à des questions.....)

Partant de cette troisième dimension concernant la relation : questionnement et activité de lecture silencieuse, Marie-Cécile Guernier a réalisé dans le cadre d'une recherche, des entretiens semi-directifs avec des élèves de cycle 3 portant sur ce point. Les discours sont construits autour de deux pôles : la lecture du texte et le questionnement afin de préciser quel est le pôle le plus dominant et quel est le lien établi entre ces deux pôles ?

Le résultat est que les élèves établissent trois types de rapport :

I- Les discours qui accordent la prééminence à l'activité de questionnement : ils décrivent l'activité de lecture silencieuse « *comme une activité dont l'objet principal est de répondre aux questions posées sur le texte, certains allant même jusqu'à occulter l'acte de lire lui-même.* »²⁷⁷

Cette conception de lire a pour conséquence la disparition de l'activité de lecture. Dans la procédure de ces discours, il s'agit de :

a- rechercher la réponse durant l'activité de lecture silencieuse : « *prendre une fiche, chercher la réponse sur la fiche ou sur la feuille.....le discoursconstruit l'équivalence lire= chercher une réponse.* »²⁷⁸

b- écrire la réponse : « *ces discours par le biais de l'évocation du questionnement, transforment l'activité de lecture en activité d'écriture.* »²⁷⁹

²⁷⁶ BENTOLILA ALAIN, CHEVALIER BRIGITTE, FALCOZ-VIGNE DANIELE. La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris, Nathan, 1991, p25.

²⁷⁷ GUERNIER, MARIE CECILE. Lire et répondre à des questions au cycle 3. In Repères n°19/ 1999, p167.

²⁷⁸ Idem p 169.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

c- lire pour répondre à des questions : *« l'activité de lecture est justifiée et finalisée par le travail de recherche des réponses. Le rapport entre lecture et questionnement que construit ici le cheminement discursif est un rapport de dépendance : l'activité de lecture apparaît comme un corollaire du questionnement et non comme une activité pour elle-même. »*²⁸⁰

2- Des discours qui accordent la prééminence à la lecture : il s'agit de considérer le questionnement comme une aide à la lecture, mais il ne constitue pas l'essentiel de l'activité.

Dans le processus de ces discours, on distingue :

a- l'enjeu essentiel, c'est lire : dans ce contexte, *« la lecture qui aide à répondre aux questions et non l'inverse, faisant de la lecture l'objet essentiel de cette activité de lecture silencieuse. »*²⁸¹

b- une finalité qui n'est pas exclusivement scolaire : pour dire que *« répondre à des questions sur un texte constitue une source d'apprentissages divers...et que le questionnement est un contrôle de la lecture et une aide à la compréhension. »*²⁸²

3- Certains discours construisent un hiatus lecture/réponse : *« le texte est lu et compris, mais la question apparaît comme un appendice inutile parce que obscur. »*²⁸³

Ainsi, l'analyse de ces entretiens a abouti à : lire en classe, c'est surtout répondre à des questions sur le texte. D'abord, l'activité de lecture s'efface pour être remplacée par la réponse aux questions, ensuite, le questionnement est une aide à la compréhension, enfin, les élèves séparent nettement ces deux activités et développent des idées différentes de l'apprentissage de la lecture.

Nous clôturons, par noter que chacune de ces trois conceptions a son intérêt didactique.

V.4 Vers une réévaluation des questions en lecture

Au cours des dernières années, le rôle des questions en lecture a été remis en cause, *« poser des questions aux élèves a toujours été un outil privilégié par les enseignants. Aujourd'hui, la problématique des questions sur le texte préoccupe particulièrement les chercheurs et les pédagogues. »*

²⁷⁹ GUERNIER, MARIE CECILE. Discours sur la lecture à l'école. Etude longitudinale et comparative de discours d'élèves et de maîtres de cycle III du primaire et de sixième de collège. Tome II. Thèse de Doctorat. Université Grenoble III. Stendhal. 1998, p 401.

²⁸⁰ Idem p 402.

²⁸¹ GUERNIER, MARIE CECILE. Lire et répondre à des questions au cycle 3. In Repères n°19/ 1999, p173.

²⁸² Idem p 175.

²⁸³ Idem p 176.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrit

Quel type de questions faut-il poser en classe ? Existe-t-il une hiérarchie dans les niveaux de difficulté des questions ? Comment réagir à la diversité des réponses des élèves ?»²⁸⁴

Voilà autant d'interrogations qui se posent dans le but d'améliorer le rendement de cette activité.

À son tour, Jean-Louis Dumortier affirme que « *la question des questionnaires de compréhension en lecture est incluse dans la très vaste problématique de la pédagogie de la lecture et il convient de la traiter en opérant de constants va-et-vient entre les difficultés inhérentes au questionnement (quelles questions poser ? quand les poser ? comment les poser ?...)* »²⁸⁵

Il ajoute : « *un questionnaire qui n'apprend pas à mieux lire et qui n'incite pas à la lecture me paraît affecté d'un vice rédhibitoire.* »²⁸⁶

En ce sens, plusieurs didacticiens et pédagogues ont reproché aux questions en lecture, les critiques suivantes²⁸⁷ :

- a-** les questions sont trop littérales et ne touchent pas les informations mineures du texte.
- b-** elles sont employées beaucoup plus pour des fins d'évaluation qu'à des fins d'enseignement. L'enseignant pose une question qu'il connaît la réponse et n'attend rien de l'élève si ce n'est montrer qu'il sait. J-P. Astofli attire l'attention sur ce point dans le passage suivant : « *le propre du didactique scolaire c'est de travailler des questions ayant déjà des réponses, les élèves sachant parfaitement que le professeur les connaît. Du coup, ils cherchent à s'y adapter en inférant la réponse souhaitée, et ils répondent ainsi davantage au professeur pour satisfaire ses attentes qu'aux questions posées en vue de résoudre une énigme.* »²⁸⁸
- c-** elles ne servent parfois qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte, ceci laisse leur entendre que le but de la lecture est de répondre à des questions et non de poursuivre un objectif personnel.

Cette manière de dire implique que l'objectif des questions de compréhension étant d'évaluer les capacités de compréhension d'un texte écrit. Ainsi, le choix et la formulation de ces

²⁸⁴ GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p223.

²⁸⁵ DUMORTIER, JEAN-LOUIS. La question des questionnaires. Enjeux n° 31. CEDOCEF, mars 1994, p 113.

²⁸⁶ Idem p 113.

²⁸⁷ GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p224.

²⁸⁸ ASTOFLI, JEAN PIERRE. Le questionnement pédagogique. Perspectives. Economie et Management n°128. Juin 2008, p69.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

questions devront éviter de poser des problèmes d'expression à l'élève. Ce dernier doit être évalué sur ce qu'il a effectivement compris et non sur la manière dont il l'a exprimé.

Les questions posées avant, pendant et après la lecture auront toujours leur place, c'est pourquoi les enseignants doivent savoir comment, quand et où les utiliser.

V.4.1 Le questionnement d'apprentissage et le questionnement évaluatif en lecture-compréhension

Allant dans le sens de la réévaluation des questions en lecture, R. Goigoux fait une proposition d'intervention didactique : *« apprendre à interroger un texte (intérioriser des types de questions) et donc envisager les questions comme des aides à comprendre et non seulement comme des outils d'évaluation ; organiser un traitement stratégique des questions. »*²⁸⁹

Examinons plus profondément le questionnement d'apprentissage. Il devrait être différent du questionnement d'évaluation. À ce propos, J-P. Astofli signale : *« Contrairement au questionnement évaluatif, le questionnement d'apprentissage devrait s'intéresser davantage aux réponses incorrectes qu'aux réponses correctes, puisqu'il s'agit d'introduire les élèves à maîtriser des distinctions qu'ils sont en train d'apprendre. Toutes les réponses devraient être exploitées, analysées, comparées, puisqu'il s'agit de faire apprendre ! Surtout lorsqu'elles contiennent des erreurs « intéressantes » parce que régulières ou significatives. »*²⁹⁰

Il continue à affirmer : *« le questionnement est de nature différente selon le moment de la séquence où il intervient. Avant une lecture, il peut viser à faciliter l'accès des élèves au document, sachant qu'autour de chaque texte existe un « monde du texte » (qui est l'auteur, quelles sont les sources, de quel genre s'agit-il, quelle est sa visée...). En accompagnement de la lecture, on retrouve l'ensemble des objectifs possibles précédents, centrés sur le processus d'apprentissage. Après la lecture, d'autres formes de questionnement peuvent être développés, avec ou sans recours au texte. »*²⁹¹

Il est conseillé alors de voir l'évaluation et non le test proprement dit, comme une étape de l'enseignement de la compréhension écrite.

²⁸⁹ GAONAC'H, DANIEL, FAYOL, MICHEL .Aider les élèves de comprendre –du texte au multimédia. Paris, Hachette, 2003, p183.

²⁹⁰ ASTOFLI, JEAN PIERRE. Le questionnement pédagogique. Perspectives. Economie et Management n°128. Juin 2008, p70.

²⁹¹ Idem p 70.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

Sur ce fait, les questions d'apprentissage aident les élèves à comprendre et à travailler le texte.
*« Elles les poussent à contribuer activement au processus de compréhension, car elles permettent aux apprenants de se rendre compte des points non compris et par conséquent leur permettent de se concentrer sur eux. »*²⁹²

Concernant les questions d'évaluation ont pour but : *« de rendre l'apprenant conscient de la manière dont le langage communique ou véhicule la signification, l'information ou l'idée, et des stratégies qu'il doit adopter pour découvrir la signification du texte ; et doivent permettre au lecteur de faire un jugement au sujet du texte lu en termes de vérification de ce que l'auteur a essayé de faire, de vérification de l'atteinte du but ou des buts et objectifs assignés et de vérification du degré de réussite de ces assignations. »*²⁹³

En définitive, nous constatons que dans le domaine pratique, le plus souvent le questionnement évaluatif vient recouvrir le questionnement d'apprentissage, comme si apprendre consistait à s'entraîner aux questions d'examens, d'exercices.....etc.

V.5 L'évolution des classifications des questions en lecture

Jocelyne, Giasson parle dans son livre « la compréhension en lecture » d'une réévaluation de l'utilisation des questions en classe pour faire savoir aux enseignants comment, quand et où ils doivent utiliser ou non les questions.

Selon l'auteur, durant ce siècle, on a vu apparaître différentes classifications des questions. La plus représentative, celle de Smith et Barrett (1974), elle comprend quatre catégories²⁹⁴ :

- 1- Reconnaissance littérale ou rappel : il est demandé à l'élève de reconnaître les idées exprimées explicitement dans le texte.
- 2- Inférence : l'apprenant est appelé à synthétiser sa compréhension littérale afin de formuler une hypothèse.
- 3- Evaluation : l'élève porte un jugement sur le texte.
- 4- Appréciation : l'élève réagit à la qualité du texte afin de susciter ses réactions affectives et intellectuelles.

Cette classification fondée sur les processus cognitifs et ramenée à trois niveaux : la compréhension littérale, interprétative, et critique, a joué un rôle important en éducation parce

²⁹² TOUMANI H. SIDIBÉ. Lecture et compréhension écrite. Que d'hermeneutique ! Université de Bamaco. Mali, 2008, p 140.

²⁹³ Idem p141.

²⁹⁴ GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p226-227-230.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

qu'elle a permis d'élargir l'éventail des questions à poser aux élèves après la lecture d'un texte.

Aujourd'hui, cette classification est délaissée, au profit de la taxinomie de Pearson et Johnson (1978). Cette dernière présente la particularité de classer la question en fonction de la réponse attendue par l'enseignant et effectivement produite par l'élève pour pouvoir déterminer quel processus il a utilisé pour répondre à la question. La classification de Pearson et Johnson, connue sous le nom de R-Q-R (Relation- Question- Réponse), comprend trois niveaux

-une relation explicite et textuelle: si la question et la réponse découlent toutes deux du texte.

-une relation implicite et textuelle : elle exige une inférence développée par le lecteur.

-une relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur : la question découle du texte mais le lecteur utilise ses connaissances personnelles pour donner une réponse.

À ces trois types, les auteurs ajoutent la catégorie « intrusions textuelles » constituée de réponses qui figurent dans le texte mais qui n'ont pas de rapport avec la question posée et « intrusions provenant des schémas du lecteur » qui nécessitent des réponses provenant des connaissances du lecteur mais qui sont sans lien avec la question.

Néanmoins l'application pédagogique des classifications de questions n'était pas efficace, du moment que le problème réside dans le fait que les élèves ne savent pas comment analyser une question pour trouver la réponse.

Dans ce sens, certains pédagogues ont inventé des démarches basées sur les travaux de Pearson et Johnson, visant à aider les élèves à répondre à différents types de questions

V.5.1. La démarche de Raphaël²⁹⁵

Raphaël (1986) qui s'est inspiré de la classification R-Q-R de Pearson et Johnson, a élaboré deux catégories de réponses :

a- la catégorie réponse dans le texte, subdivisée en deux sous-catégories :

- Juste là. La réponse se trouve dans une seule phrase du texte.

- Pense et cherche. La réponse est dans le texte, mais il faut la chercher dans plusieurs phrases.

b- la catégorie réponse dans la tête du lecteur, subdivisée en deux sous-catégories :

²⁹⁵ Idem p 230-231-232.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

- L'auteur et toi. Combiner ce que tu sais et ce que l'auteur dit.
- Toi seulement. Utiliser tes propres connaissances.

J. Giasson avance cette critique en signalant enfin, que « *pour les questions Juste là, il y a peu de divergence à prévoir entre les réponses. Plus on progresse vers les autres types de questions, plus les réponses risquent d'être divergentes parce que les sources d'information deviennent plus variées.* »²⁹⁶

V.5.2. La démarche de Poindexter et Prescott²⁹⁷

Pour apprendre aux élèves à répondre aux différents types de question, ces deux pédagogues (1986) proposent leur démarche dans trois étapes :

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

- Identifie les mots clés de la question.
- Lis la partie du texte où ces mots sont écrits et essaye de trouver la bonne réponse.
- Si tu n'arrives pas à trouver la réponse, passe à l'étape 2.

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

- Transforme la question en une phrase dans laquelle tu laisseras un blanc à la fin.
- Cherche dans le texte l'information qui peut te servir à remplir ton blanc.
- S'il n'y a pas de réponse, passe à l'étape 3.

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

- Au début de ta réponse, écris « je pense ».
- Combine les informations du texte avec tes connaissances personnelles. Il y a plusieurs réponses possibles. Le plus important est de justifier ta réponse.

V.5.3 La démarche de Durkin et Irwin²⁹⁸

En se basant sur des observations et des recherches (1978-1979) sur l'enseignement de la compréhension des textes, Durkin a déduit que très peu de questions étaient destinées en réalité à l'enseignement de la compréhension ; cependant les questions d'évaluation étaient très nombreuses.

En 1981, elle a précisé sa classification des questions en deux catégories :

- a- les questions portant sur le produit, ayant pour objectif l'évaluation des connaissances de l'apprenant. Par exemple : « *À quel endroit se passe l'histoire ?* »

²⁹⁶ Idem p232.

²⁹⁷ Idem p233.

²⁹⁸ Idem p234-235.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

b- les questions portant sur le processus, ayant pour objectif l'enseignement d'une stratégie permettant d'aider l'élève à arriver à telle réponse. Par exemple : « Qu'as-tu besoin de savoir pour comprendre la phrase ? », « Qu'est-ce qui te fait dire que le texte est imaginaire ? »..... Irwin (1986) considère que cette classification peut compléter celle de Pearson et Johnson et celle de Raphaël. Elle suggère d'utiliser les deux types de questions en classe.

V. 6. Le questionnement réciproque²⁹⁹

Il est contemporain en lecture, il s'appuie sur des études qui montrent qu'on apprend plus en posant des questions qu'en répondant à des questions. Dans sa pratique, l'élève pose une question, puis l'enseignant en pose une et ainsi de suite.

Manzon (1969-1985) est un des premiers auteurs à avoir prôné le questionnement réciproque. Ce type de questions a été réactivé par les travaux de Palinscar et Brown (1985) qui ont posé une technique dans laquelle l'enseignant et les élèves posent des questions à tour de rôle.

Cette démarche repose sur les objectifs communs qui guident la lecture et chacun assume à son tour le rôle de l'enseignant. Ces objectifs sont:

- faire des prédictions : consiste à anticiper ce qui viendra ensuite dans le texte. Dans ce contexte, les élèves doivent se référer à leurs connaissances.
- poser des questions : permet à l'enseignant de leur montrer comment poser de bonnes questions en leur donnant des modèles de niveau plus élevé.
- résumer : c'est une meilleure façon d'attirer leur attention vers les informations les plus importantes dans un texte.
- clarifier le texte : permet aux élèves de saisir les éléments qui peuvent le rendre difficile à comprendre.

D'après eux, l'enseignement réciproque repose donc sur l'interaction entre l'enseignant et les élèves. Le fait de poser des questions amène les élèves à participer activement à leur compréhension du texte. À ce propos, Michel St-Onge écrit: « *L'introduction de son propre questionnement dans ses exposés est un premier élément pour éveiller la curiosité. Un deuxième est d'amener progressivement les élèves à formuler leurs questions afin qu'ils découvrent que les cours servent à répondre à des questions qu'ils se posent* »³⁰⁰.

²⁹⁹ Idem p235-236-237.

³⁰⁰ ST-ONGE, MICHEL. «Suffit-il de permettre aux élèves de s'exprimer pour qu'ils le fassent?», Pédagogie collégiale, Vol. 3, no 3, Février 1990, p11.

Chapitre V Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

Il ajoute aussi : « Donner aux élèves la possibilité de poser des questions ne suffit pas à assurer leur engagement dans l'apprentissage. Pour ce faire, ils doivent percevoir que leur activité est responsable du progrès qu'ils peuvent vérifier »³⁰¹

J. Giasson clôture par affirmer que : « les stratégies de questionnement réciproque offrent des pistes riches de promesses pour l'enseignement de la compréhension en lecture. »³⁰²

Il est donc demandé à l'enseignant, pour réussir le questionnement réciproque, de concevoir des activités dans le dessein d'apprendre aux élèves à questionner les textes, à « traiter les questionnaires en tant que tâches spécifiques dans l'univers scolaire, à faire apprendre et utiliser des procédures de traitement adaptées, à faire comparer ces procédures et à faire prendre conscience de leur utilité en fonction des contextes, des types de textes et des types de questions, bref à devenir capables d'opérer un traitement stratégique des questionnaires de lecture. »³⁰³

V.7 Conclusion

Le questionnement est une stratégie clé de la lecture compréhension traitée par plusieurs pédagogues et didacticiens.

Selon De Koninck : « le questionnement conserve sa place dans le développement des différentes compétences, tant disciplinaires que transversales..... il devient même une stratégie d'enseignement, comme un « cheminement-intellectuel organisé » par l'enseignant pour amener l'élève à développer sa pensée critique, sa réflexion, et sa créativité. »³⁰⁴

Le présent chapitre pose une problématique qui est le centre de notre recherche : quelle est la fonction des questions dans la réussite de la compréhension des textes ?

Le constat effectué, à partir des documents³⁰⁵ qu'on a consultés, montre que la quasi majorité des questions des enseignants sont d'ordre évaluatif, alors qu'une petite minorité est destinée à l'apprentissage de la compréhension.

³⁰¹ Idem p11.

³⁰² GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p237.

³⁰³ CEBE, SYLVIE, GOIGOUX, ROLAND, THOMAZET, SERGE. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. IUFM de Lyon et d'Auvergne, p9.

³⁰⁴ DE KONINCK, G. Lire et écrire au secondaire. Un défi signifiant. Montréal : Chenelière Education. 2005, p15.

³⁰⁵ ASTOFLI, JEAN PIERRE. Le questionnement pédagogique, p70. GAONAC'H, DANIEL, FAYOL, MICHEL. Aider les élèves de comprendre – du texte au multimédia, p183.

Chapitre VI :

Les formes des questions de compréhension écrite

VI.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous pencherons sur les questionnaires qui accompagnent les textes des manuels de français, afin de voir s'ils sont bien conçus pour aider les élèves à comprendre les textes et, ultimement, à atteindre les objectifs du programme. Pour le savoir, nous nous baserons sur des indicateurs, tels que : l'importance de l'élément visé par la question par rapport au texte et la relation entre la question et la réponse souhaitée.

Par ailleurs, nous procéderons à une analyse détaillée du contenu et des formes des questions de compréhension écrite et nous reviendrons sur le rôle des questions qui restent un étayage très utile dans l'analyse des textes et la construction de leur sens.

Nous terminerons ce chapitre en présentant quelques stratégies développées en didactique de lecture et portant sur les questions de l'écrit, dans le dessein d'accroître les compétences de nos apprenants dans leur compréhension et même la production de leurs propres questions.

VI.2 Les questionnaires dans la didactique du français

Le questionnement est un aspect clé de l'apprentissage et dans le processus d'enseignement. En didactique du français plusieurs pédagogues et d'énormes recherches portant sur les stratégies de lecture compréhension ont traité les questionnaires de textes.

Denhière et Beaudet (1992)³⁰⁶ expliquent que le lecteur doit se construire un contexte mental issu de la situation posée par le texte car sans contexte, la difficulté peut être plus grande.

Pour Nonnon (1992)³⁰⁷: « *En étant conscient des opérations intellectuelles qu'il effectue pendant la lecture, l'élève peut établir un questionnement lui-même sans exclure d'autres questions que celles prévues par l'enseignant au départ. Il évite ainsi une lecture guidée par une sélection d'informations utiles pour associer une question à une réponse.* »³⁰⁸

Par ailleurs, il précise que pour guider l'élève et solliciter ses diverses opérations mentales, le questionnement devrait viser plusieurs types d'informations. On cite dans ce cadre les inférences de liaison (les questions en relation avec les articulations dans le texte), et les inférences pragmatiques (les questions se rapportant aux connaissances personnelles du lecteur intégrées avec celles du texte).

³⁰⁶ DENHIÈRE, G. BEAUDET, S. Lecture, compréhension de texte et science cognitive. Paris: Presses universitaires de France. 1992.

³⁰⁷ NONNON, E. Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes. Recherches (Lille, France), vol. 17, no 17.1992, p97-132.

³⁰⁸ Idem p108.

En effet, il considère le questionnement comme aide à la compréhension et propose de donner à l'élève la possibilité de l'établir.

Pour Lusetti, à travers son article publié dans « Recherches », a réalisé une étude sur les questions dans les manuels scolaires en justifiant sa position par une recherche de Nonnon (1992) et une expérience de Denauw (1993), il a constaté que ces questionnaires ne permettent pas aux élèves une interprétation suffisante des textes, et qu'ils sont révélateurs d'une réflexion sommaire sur la compréhension. Au fait, nous allons traiter cette étude de Lusetti explicitement dans les points suivants de ce chapitre.

D'où la nécessité de prôner le questionnement par les élèves comme explique Harvey dans ce passage : « *La lecture est un questionnement du texte; les élèves devraient être aidés à se bâtir un tel questionnement tôt dans leur scolarité. En fait, les élèves conçoivent souvent mal la lecture, ce qui les empêche de s'autoquestionner.* »³⁰⁹

Lusetti voit dans le questionnement une véritable activité intellectuelle de lecture compréhension.

Face à un texte, l'élève s'interroge : « *A qui doit-il poser des questions ? Dans la peau de quel questionneur peut-il se mettre ? À quoi vont servir ces questions ? Quel sens donne-t-il à cette activité et à ce projet ?* »³¹⁰

Voilà autant de questions qui se posent, il n'y a donc pas lieu de s'étonner parce que cette tâche n'est pas facile.

Lusetti conclut par affirmer que le questionnement : « *dynamise la lecture et rend l'élève plus actif et plus critique face aux documents choisis. Il rend disponibles des cadres conceptuels pour chercher des informations, les catégoriser et les organiser.* »³¹¹

Il dénonce tout de même, le fait que la fonction d'apprentissage et celle d'évaluation soient confondues dans les questionnaires.

Selon Dumortier, il ne suffit pas de poser des questions parfaitement compréhensibles pour faire un bon questionnaire. L'intéressant est de « *rendre nos questions plus pertinentes à l'objet à lire (poème, nouvelle.....etc.) et au projet de lecture. Ou, plus précisément, puisqu'il s'agit de lecture scolaire, de lecture pour apprendre à (mieux) lire, au projet pédagogique dans lequel s'inscrit tel ou tel acte de lecture.* »³¹²

³⁰⁹ HARVEY, FREDERIC. Les questionnaires de textes dans les manuels d'histoire du secondaire : un support pour comprendre et apprendre ? Mémoire de la maîtrise en éducation. Université du Québec. 2010. p48.

³¹⁰ LUSETTI, MICHELE. Lecture, questionnaires et questionnement. Recherches n°25. 1996, 2, p16.

³¹¹ Idemp20.

Cette manière de faire, rend la lecture « fonctionnelle », bien sûr avec la contribution active de l'élève et de son professeur.

Notons également, que pour Dumortier : « *Il est clair que les questionnaires ne doivent pas toucher seulement aux particularités du texte (ce qui se retrouve exclusivement dans ce texte), mais également aux spécificités (ce que le texte partage avec d'autres textes d'une même classe ou d'autres classes) parce que la compréhension en est ainsi facilitée.* »³¹³

Dumortier opte pour l'idée qui dit : lire le texte, c'est le questionner, de ce fait sa position concorde avec celle de Lusetti et Nonnon et incite à laisser les élèves construire eux-mêmes des questionnaires sur les textes lus, qui portent sur leurs caractéristiques linguistiques et sur leurs traits généraux et particuliers.

Arrivant enfin de cette présentation à Giasson, selon elle : « *les questions doivent porter sur des éléments importants du texte parce que les élèves se rappellent des éléments sur lesquels portent les questions, même s'il s'agit de détails. Les questions sur les textes « permettent la compréhension » de l'information importante et le rappel de celle-ci.* »³¹⁴

Elle souligne aussi que les stratégies de questionnement réciproque peuvent donner leur fruit dans l'amélioration de l'enseignement de la compréhension en lecture.

En somme, la question des questionnaires en lecture compréhension reste problématique en didactique du français. Des travaux établis également par De koninck (1993), Daunay (1996), Dispy (2006), Cartier (2007), Cèbe et Goigoux (2007) et par d'autres didacticiens continuent à offrir plusieurs pistes de réflexion afin d'aider l'élève à comprendre les textes en général et lui permettre de développer une stratégie de lecture efficace : « *l'acte de lecture, comme stratégie, oblige à des prises de décisions multiples, à des mises en relation, à des formulations d'hypothèses et à leur vérification.* »³¹⁵

Ces recherches qui ne cessent d'élaborer des propositions relativement concrètes aux questionnaires de textes, optent majoritairement d'engager l'apprenant dans l'établissement de son propre questionnement en lecture. Allant dans le même sens, Lusetti déclare : « *Il nous paraît, en effet, nécessaire de confronter les élèves à des textes sans questions. Les questions*

³¹² DUMORTIER, J. La question des questionnaires. Enjeux n°31. 1994. p114.

³¹³ DUMORTIER, J. Pour composer des questionnaires de compréhension qui favorisent l'autonomie du lecteur. Vie pédagogique, no 118, 2001, p 51-54.

³¹⁴ GIASSON, J. La lecture: de la théorie à la pratique. Montréal, Bruxelles, Editions De Boeck, 1995, p 27.

³¹⁵ DAUNAY, B. Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension? Recherches (Lille, France), no 25,1996, p 215-221.

*empêchent de lire et d'interroger les textes. L'élève doit formuler ses propres questions. Cela lui permettra de passer « du texte interrogé au texte qui interroge ».*³¹⁶

IV.2.1 Pourquoi s'interroger sur le questionnaire de lecture ?

L'utilisation de questions, qui est la technique la plus répandue en didactique de la lecture, pose des problèmes que ça soit pour l'enseignant ou l'enseigné.

Les expériences sur l'évaluation de la compréhension en lecture tendent à montrer que le traitement des questionnaires génère d'immenses malentendus auprès des élèves en grande difficulté.

D'une part ces questionnaires sont employés beaucoup plus pour des fins d'évaluation (un moyen de contrôle pour le professeur) et rarement comme un support d'un apprentissage stratégique.

D'autre part, les élèves voient que l'exigence de compréhension étant extérieure à la lecture elle-même, déclenchée parallèlement par un questionnement externe au texte, suppose une activité mentale puissante.

En outre, ils croient toujours qu'il est question d'« une compréhension littérale » et que les réponses aux questions posées figurent automatiquement dans le texte et négligent ainsi des questions inférentielles qui nécessitent un effort d'organisation et des intégrations sémantiques de haut niveau, propices à une meilleure compréhension.

Enfin, face à des textes interrogés par leur professeur, ils pensent que leur tâche c'est de travailler des questions ayant déjà des réponses connues par cet enseignant et par conséquent s'ils ne réussissent pas à y accéder, cela implique qu'ils n'ont rien compris.

Tous ces arguments cités ci-dessus, sont une raison très suffisante pour instaurer à un enseignement méthodique et raisonné des questionnaires.

De nos jours, nous connaissons que les questionnaires ne sont pas l'outil exclusif en compréhension écrite, et qu'ils occupent une place disproportionnée au détriment d'autres activités d'aide à la compréhension ou d'évaluation de la lecture comme les tâches de rappel, « *La situation de rappel semble préférable même si elle pose aussi des problèmes et si d'autres procédures restent à inventer* »³¹⁷, de reformulation, de synthèse, de reconstitution, de prise de notes, de résumé, d'utilisation de la lacune, etc.

³¹⁶ LUSETTI, MICHELE. Lecture, questionnaires et questionnement. Recherches n°25. 1996, 2. p4.

³¹⁷ Idem p4.

Par le biais de cet enseignement, les professeurs arrivent à distinguer les objectifs poursuivis par l'usage des questionnaires : pour apprentissage ou évaluation de la compréhension du texte, également à réfléchir sur la nature des formes des questions qu'ils emploient : questions à choix multiples, ouvertes/ fermées, identification d'une argumentation, repérage d'évènements en fonction d'indices spatio-temporels à partir d'un document historique, traitement d'inférences....., et finalement à choisir le meilleur moment pour les poser : avant, en même temps ou après la lecture du texte.

Dans les manuels scolaires, les questions de lecture méritent une attention particulière en raison de leur multiplicité, de leur diversité et de leur efficacité. Egalement faire savoir à l'enseignant les stratégies de l'élaboration d'un bon questionnaire de lecture, est un travail dur qui doit focaliser fortement l'attention des pédagogues et des didacticiens.

IV.3 Les questionnaires et les textes des manuels

De nombreux pédagogues s'accordent pour confirmer que les questionnaires sont des outils indispensables en didactique de la lecture car ce sont eux qui peuvent, normalement, aider les élèves à mieux comprendre les textes des manuels scolaires. Dans le même ordre d'idées, F. Harvey se demande : « *Que ce soit dans un manuel de français, de physique ou d'histoire, c'est un incontournable : là où il y a des textes, il y a des questions! Mais que sait-on sur ces questionnaires? Aident-ils les élèves à comprendre les textes?* »³¹⁸

De son côté, De Koninck note : « *Lire est plus que décoder, c'est synthétiser, analyser, interpréter, raisonner, juger. Lire, c'est résoudre des problèmes. Lire, c'est surtout comprendre le message de l'auteur d'un texte et s'en servir pour des apprentissages ultérieurs ou tout simplement en profiter.* »³¹⁹

Egalement, Cartier définit l'apprentissage par la lecture comme étant : « *une situation et un processus d'apprentissage qui impliquent que l'apprenant acquiert des connaissances sur un sujet par la lecture de textes. Pour y arriver, il doit lire, comprendre, apprendre, s'autoréguler, éprouver des émotions positives et être motivé à le faire* »³²⁰

Pour notre part, en se référant aux résultats³²¹obtenus (dans le premier chapitre expérimental) par nos enquêtés en matière de français langue étrangère, en premier et en deuxième trimestre

³¹⁸ HARVEY, FREDERIC. Les questionnaires de textes dans les manuels d'histoire du secondaire : un support pour comprendre et apprendre ? Mémoire de la maîtrise en éducation. Université du Québec. 2010, p20.

³¹⁹ DE KONINCK, G. Le plaisir de questionner en classe de français. Montréal : Les éditions logiques. 1993, p146.

³²⁰ CARTIER, S. Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Anjou : les éditions CEC. 2007, p10.

³²¹ Voir annexe n°9.

de troisième année secondaire (2010-2011 : l'année du déroulement de notre expérimentation), et à notre expérience dans l'enseignement secondaire, nous constatons que le français constitue une des principales matières d'échec pour ces futurs bacheliers ainsi que pour les lycéens algériens dans les trois niveaux de leur enseignement. Nous osons aussi proclamer que d'une manière générale, le FLE est une source de problème pour la majorité de nos élèves, vu notre constat sur le terrain et les statistiques recensées qui nous informent que les cours particuliers en FLE, sont fortement convoités par les scolarisés algériens dès le primaire.

Partant de toutes ces considérations, nous devons porter un regard sur l'enseignement du FLE, enseignement qui s'appuie largement sur des manuels formés de textes que l'on propose de travailler à partir de questionnaires. On peut alors se poser les questions suivantes³²² :

- Les questionnaires sur les textes dans les manuels de français de 3^{ème} année secondaire aident-ils les élèves à comprendre ces textes ?
- Sont-ils en lien avec les objectifs prévus par les programmes officiels ?
- Contribuent-ils à développer chez les élèves des compétences visées par les programmes d'études ?
- sont-ils bien construits, si l'on tient compte de ce que la didactique du français et, plus largement, les recherches sur la lecture et la compréhension nous apprennent sur le processus de lecture, sur la compréhension et sur le questionnement de textes, comme indiquent préalablement De Koninck et Cartier ?

De toute manière, il y a beaucoup d'interrogations qui ne cessent de se poser en relation avec ce point. En répondant à ces dernières, nous allons nous orienter vers les recherches qui peuvent nous éclairer sur le contenu, la structure et les formes des questionnaires du manuel de français.

Malheureusement, en Algérie, les études sur la qualité et la fonctionnalité des questionnaires de textes en FLE sont presque inexistantes, soit avant ou après les nouvelles réformes, (nous n'avons rien trouvé sur les manuels de troisième année secondaire ni pour le texte historique, ni l'argumentatif, les deux types textuels choisis pour notre expérimentation).

En France, nous nous inspirons essentiellement de M. Lusetti dans son article intitulé : « Lecture, questionnaires et questionnement ».

³²² HARVEY, FREDERIC. Les questionnaires de textes dans les manuels d'histoire du secondaire : un support pour comprendre et apprendre ? Mémoire de la maîtrise en éducation. Université du Québec. 2010, p24-25.

D'après lui, de nombreux travaux effectués sur les manuels de lecture destinés à l'école primaire et au collège, ont montré la faiblesse des questionnaires après lecture des textes. Dans son argumentation, il se base sur deux articles de la revue « Recherches ».

Dans le premier, il expose l'étude faite par d'E. Nonnon³²³ sur les questionnaires de lecture utilisés à l'école primaire qui signalent la pauvreté et la répétitivité des questions, la confusion entre les fonctions d'aide à l'apprentissage et celles de l'évaluation, entre compréhension et simple prise d'information, la multiplicité des questions portant sur la compréhension locale au détriment de la compréhension globale. L'absence de questions sur l'implicite, les inférences ou les schémas de causalité à construire ne conduit pas à une interprétation du texte³²⁴.

Dans le deuxième, il explique à travers une expérience conduite par P. Denauw³²⁵ que le questionnaire après lecture a été inopérant pour favoriser la compréhension de ses élèves. Les rappels de textes, effectués après la réponse aux questions, prouvent qu'aucun élève n'a compris l'intention du texte. Seules des stratégies de repérage et de mémorisation ont été privilégiées au détriment de stratégies de signification. De plus, les réponses exactes aux questions empêchent des élèves de comprendre qu'ils n'ont pas compris.³²⁶

Par ailleurs, il renforce davantage son argumentation en exposant le résultat d'une enquête menée auprès d'enseignants invités à bâtir un questionnaire. L'ensemble de ces questionnaires : « manifestent la difficulté des maîtres à passer du niveau narratif au niveau interprétatif, à éviter le pointillisme, la focalisation sur des indices explicites et un agencement des questions qui suit la linéarité du texte. Quand il y a des questions sur les inférences, seuls 12% des questionnaires permettent de lire l'ironie contenue dans cette petite histoire et beaucoup n'exploitent pas les possibilités offertes par le texte. »³²⁷

Quant aux manuels destinés au lycée, Lusetti se rapporte à une comparaison de deux manuels publiés à une trentaine d'années d'intervalle, par M. Charolles³²⁸, qui nous renseigne que le manuel le plus récent manifeste une tendance vers plus de technicité et utilise moins les

³²³ NONNON, E. Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes, **Recherches** n°17, 1992, p97-132.

³²⁴ LUSETTI, MICHELE. Lecture, questionnaires et questionnement. **Recherches** n°25, 1996, 2, p3.

³²⁵ DENAUW, P. Le questionnement comme aide à la compréhension, **Recherches** n°19, 1993, p43-100.

³²⁶ LUSETTI, MICHELE. Lecture, questionnaires et questionnement. **Recherches** n°25, 1996, 2, p3-4.

³²⁷ Idem p4.

³²⁸ CHAROLLES, M. *Questions et questionnaires dans deux manuels scolaires*, **Les cahiers du CRELEF** n°27 op. cit. 1987, p57-80.

Questions appréciatives ou orientées avec lesquelles se pratique « *l'inculcation par présupposition* ».

M. Charolles poursuit, que pour acquérir les présupposés, il est important d'aider les élèves à les découvrir.³²⁹

De son côté Dumortier attire notre attention par cette affirmation : « *Lorsque le questionnaire est établi à l'avance (comme c'est le cas avec le manuel), il faut que les questions ciblent ce qui a pu être un obstacle dans la lecture de l'élève, ce qui a amené des processus intellectuels de compréhension, ce qui l'a fait réagir émotionnellement, de façon à créer un échange et une communication entre l'auteur du questionnaire et l'élève.* »³³⁰

À la lumière de ces données, nous sommes conscient que la lecture des questions dans les manuels scolaires, y compris ceux du français d'une manière générale et celui de troisième année secondaire en cas particulier, est souvent problématique et pour les pédagogues et pour les apprenants, et qui sont rares les questionnaires efficaces qui aident vraiment à mieux lire, à construire ou à évaluer des compétences en lecture, notamment que cette habileté se développe durant toute notre vie et que l'élève du secondaire est encore en apprentissage.

Toutefois, les questionnaires sont omniprésents. Il est particulièrement utile, d'adopter une stratégie de questionnement de textes afin d'aider les élèves à les analyser et réussir par conséquent à construire le sens d'un écrit.

IV.3.1 L'importance des éléments visés par la question

Ce critère doit être bien pris en considération lors de l'élaboration d'un bon questionnaire, d'ailleurs il fait l'unanimité chez les auteurs cités plus haut et en didactique d'une manière générale.

Il semble que les élèves ont tendance à se focaliser sur un mot, sur une expression de la question et négligent le reste, c'est pourquoi plus le nombre d'éléments à viser augmente, plus la tâche se complique. Dans ce cas, les apprenants irrésistibles consacrent en effet, « *un minimum de temps à examiner la situation, s'emparent du premier indice saillant (pour eux) et, de ce fait, cumulent les erreurs.* »³³¹

Cette réaction négative reflète automatiquement une difficulté inhérente au contenu informatif de la question posée.

³²⁹ LUSETTI, MICHELE. Lecture, questionnaires et questionnement. Recherches n°25, 1996, 2, p5.

³³⁰ DUMORTIER, J. Questionnaires en question. Enjeux, no 23. 1991, p71-87.

³³¹ BENTOLILA ALAIN, CHEVALIER BRIGITTE, FALCOZ-VIGNE DANIELE. La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris, Nathan, 1991, p136.

De sa part, Daunay³³² dénonce à la fois les questions qui sont centrées sur les détails des textes et celles qui exigent seulement des savoirs extérieurs sans aider réellement à la compréhension.

Allant dans le même ordre d'idées et comme on l'a expliqué précédemment, Giasson insiste sur le fait que les questions doivent cibler les éléments importants du texte parce que les élèves se rappellent plus facilement des éléments visés par les questions et que ces derniers facilitent la compréhension.

Selon Grellet et cité par T.H Sidibé³³³, les questions doivent chercher à mettre en évidence deux aspects :

- Des questions permettant de comprendre l'organisation d'un passage : elles portent sur la séquentialité argumentative par exemple, sur l'organisation rhétorique, sur la cohésion et sur la formation des mots comme la dérivation, la morphologie et l'hyponymie.
- Des questions permettant de comprendre le contenu d'un passage : elles s'intéressent aux faits évidents, aux faits sous-entendus ou implicitement exprimés, à la déduction du sens d'un mot, d'une expression ou d'une phrase et à l'évaluation du texte.

Au regard de ces clarifications, il est intéressant d'accorder un intérêt particulier au nombre et à l'importance d'éléments à gérer et à viser à travers les questions.

Ceci souligne la nécessité d'engager un travail spécifique sur l'analyse des questions, ce dernier se réalise dans un emploi de mots-clés et significatifs, clairement spécifiés afin d'aider considérablement nos apprenants à prendre une part active dans leurs réponses et par conséquent réussir la compréhension en lecture.

IV3.2 La relation entre la question et la réponse attendue

Rares sont les questionnaires qui aident vraiment les élèves à identifier la réponse adéquate à la question posée.

En fonction des questions écrites employées en compréhension écrite, certains didacticiens citent deux grandes catégories concernant les particularités de la réponse dans les textes :

- Soit il s'agit d'une réponse extractive (explicite). Pour traiter ce genre de question, il suffit généralement de chercher dans le texte le mot clé de la question et de chercher la réponse autour de ce mot dans le texte.

³³² DAUNAY, B. Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension? Recherches (Lille, France), no 25. 1996, p215-221.

³³³ SIDIBÉ, TOUMANI H. Lecture et compréhension écrite. Que d'hermeneutique ! Université de Bamako. Mali. Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues n°8 2007, p137.

- Soit la réponse est implicite ou inférentielle : la réponse n'est pas explicitement fournie. Il faut soit mettre en relation deux ou plusieurs informations pour trouver la réponse, interpréter, suggérer, déduire.

Lusetti³³⁴ allant dans un sens proche et analyse profondément cette relation, il opte pour le classement proposé par Giasson³³⁵(présenté dans les points précédents de ce chapitre) puisqu'il opère un déplacement des questions vers la relation qui unit questions et réponses.

Ce classement permet de savoir si les trois niveaux sont utilisés conjointement, si les questions ne testent que la compréhension littérale, ce qui empêche toute réflexion profonde et efficace, si elles ne portent que sur les connaissances extérieures au texte, ce qui peut nuire aux stratégies de compréhension selon Daunay (1996), et si elles sont centrées sur les détails seulement, ce qui permet d'évaluer la mémorisation ou la capacité à traiter l'information et non la compréhension.

IV.4 Le questionnaire de compréhension écrite

Selon R. Goigoux, « *une pédagogie de la compréhension en lecture doit maintenir trois équilibres : pratique de la lecture et prise de conscience des processus de lecture, activités de questionnement et activités de reformulation, questionnement littéral et questionnement inférentiel ; et ceci dans un double mouvement analytique et synthétique.* »³³⁶

Goigoux³³⁷ et al ajoutent :

- **analytique** qui vise à apprendre aux élèves à décomposer les textes pour en comprendre les mécanismes internes : travail sur la langue (lexique et syntaxe), sur la ponctuation, sur les questionnaires qui obligent les élèves à entrer dans le détail du texte pour le comprendre finement, etc.

- **synthétique** en prenant appui sur des tâches qui permettent aux élèves de mettre ensemble ce qui doit être relié et de reconstruire la cohérence du texte à l'occasion de tâches de rappel, de résumé, de reformulation...

Suite à ces déclarations, nous affirmons que la notion de compréhension est liée à la capacité à répondre à des questions, ainsi nous avons formulé l'hypothèse que les questionnaires

³³⁴ LUSETTI, MICHELE. Lecture, questionnaires et questionnement. Recherches n°25, 1996, 2, p4.

³³⁵ GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p227.

³³⁶ GAONAC'H DANIEL, FAYOL MICHEL. Aider les élèves de comprendre –du texte au multimédia. Paris, Hachette. 2003, p193-203.

³³⁷ CEBE, SYLVIE, GOIGOUX, ROLAND, THOMAZET, SERGE. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. IUFM de Lyon et d'Auvergne, p2.

présents dans les manuels scolaires ou ceux élaborés par les enseignants devraient permettre aux élèves de mieux comprendre et évaluer les capacités d'assimilation d'un texte écrit.

Rappelons le, qu'en fonction de la formulation, du choix des éléments visés et de la pertinence vis-à-vis du programme que ces questions devront être claires, sans ambiguïté, n'affectent pas en elles-mêmes la qualité de la procédure de compréhension, autrement dit, elles évitent de poser des problèmes d'expression à l'élève.

Egalement, elles doivent avoir plusieurs formes, balayer tout le texte et porter sur les éléments qui favorisent la construction du sens : « on propose des activités d'identification (établissement de champs, de séries), de classement (à partir de grilles ou de rubriques proposées), de mise en relation (appariement d'éléments épars dans le texte). La vérification de la compréhensionse fera par l'utilisation de questions à choix multiples ou de questions semi-ouvertes. Enfin, il est prévu de tester la capacité de synthèse à l'aide de questions ouvertes qui permettent d'inférer et de construire du sens. »³³⁸

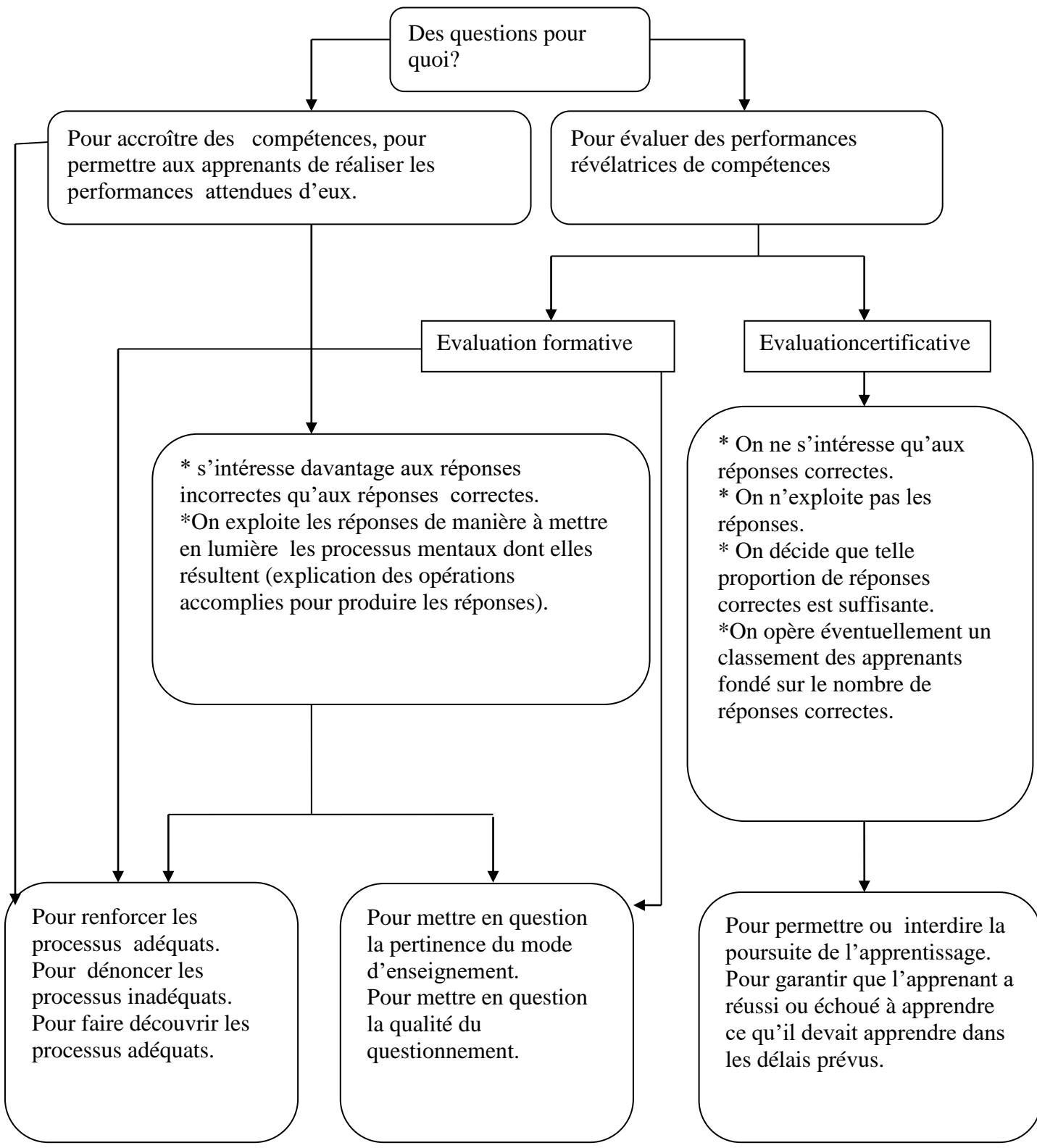
On peut demander à l'élève de : ³³⁹

Repérer	<p>1) reconnaître des éléments spécifiques fournis dans un énoncé ou un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier des personnages en fonction d'indices relevés dans le texte ; - l'idée principale ou des informations précises ; - identifier des arguments ou des exemples dans un texte..... <p>2) sélectionner une information appropriée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier une figure de style (métaphore, comparaison....) ; - identifier un champ lexical.....
Regrouper	<p>1) organiser, classer ou associer des informations, des évènements, des individus, des objets ou des lieux à partir d'un même texte.</p> <p>2) effectuer des choix appropriés selon les situations proposées ou les informations fournies.</p> <p>3) reconstituer l'ordre logique et/ou chronologique.</p> <p>4) associer un mot à sa définition.</p>
Comparer	<p>1) identifier ou associer des éléments de même nature.</p> <p>2) distinguer des ressemblances et des différences.</p>
Inférer	<p>1) mettre en relation des éléments du texte (cause à effet, opposition....)</p> <p>2) trouver des expressions équivalentes.</p> <p>3) trouver un plan ou un titre au texte.</p> <p>4) compléter un tableau ou un texte lacunaire.</p>

³³⁸ Guide d'élaboration d'une épreuve de Français. ONEC, novembre 2010, p 12.

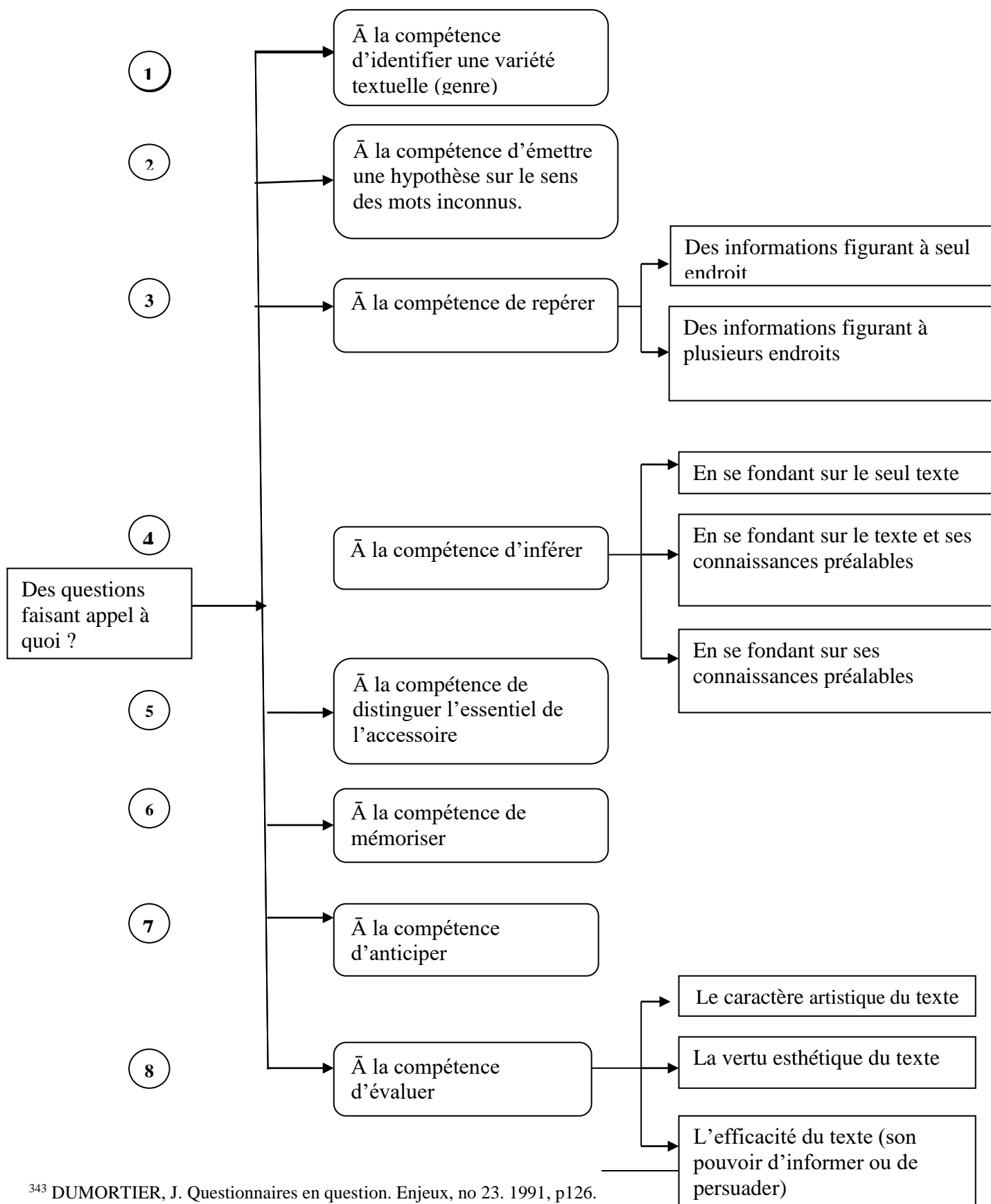
³³⁹ Idem p 13-14.

Schéma 1: Des questions pour quoi ?³⁴²



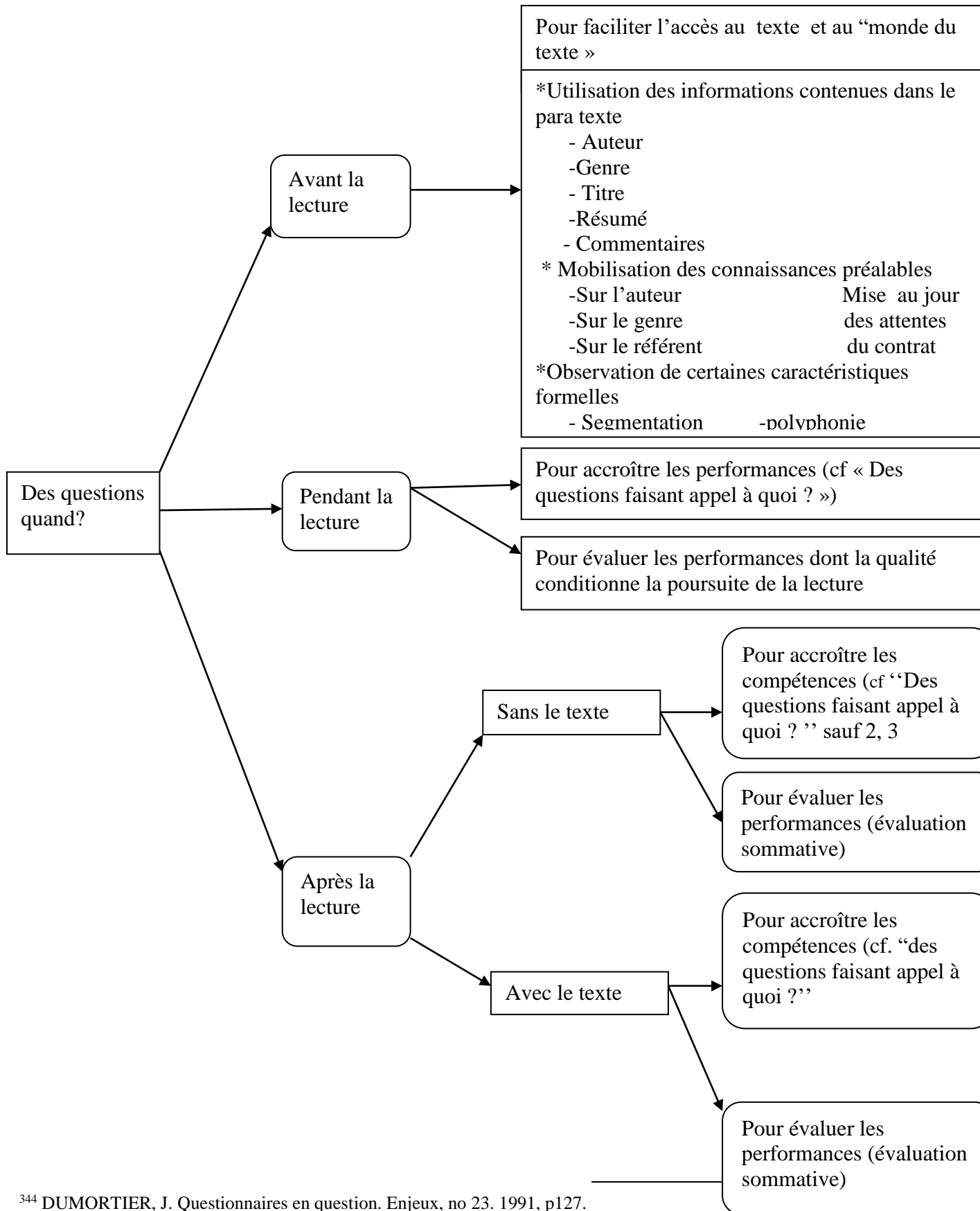
³⁴² DUMORTIER, J. Questionnaires en question. Enjeux, no 23. 1991, p125.

Schéma 2: Des questions faisant appel à quoi ?³⁴³



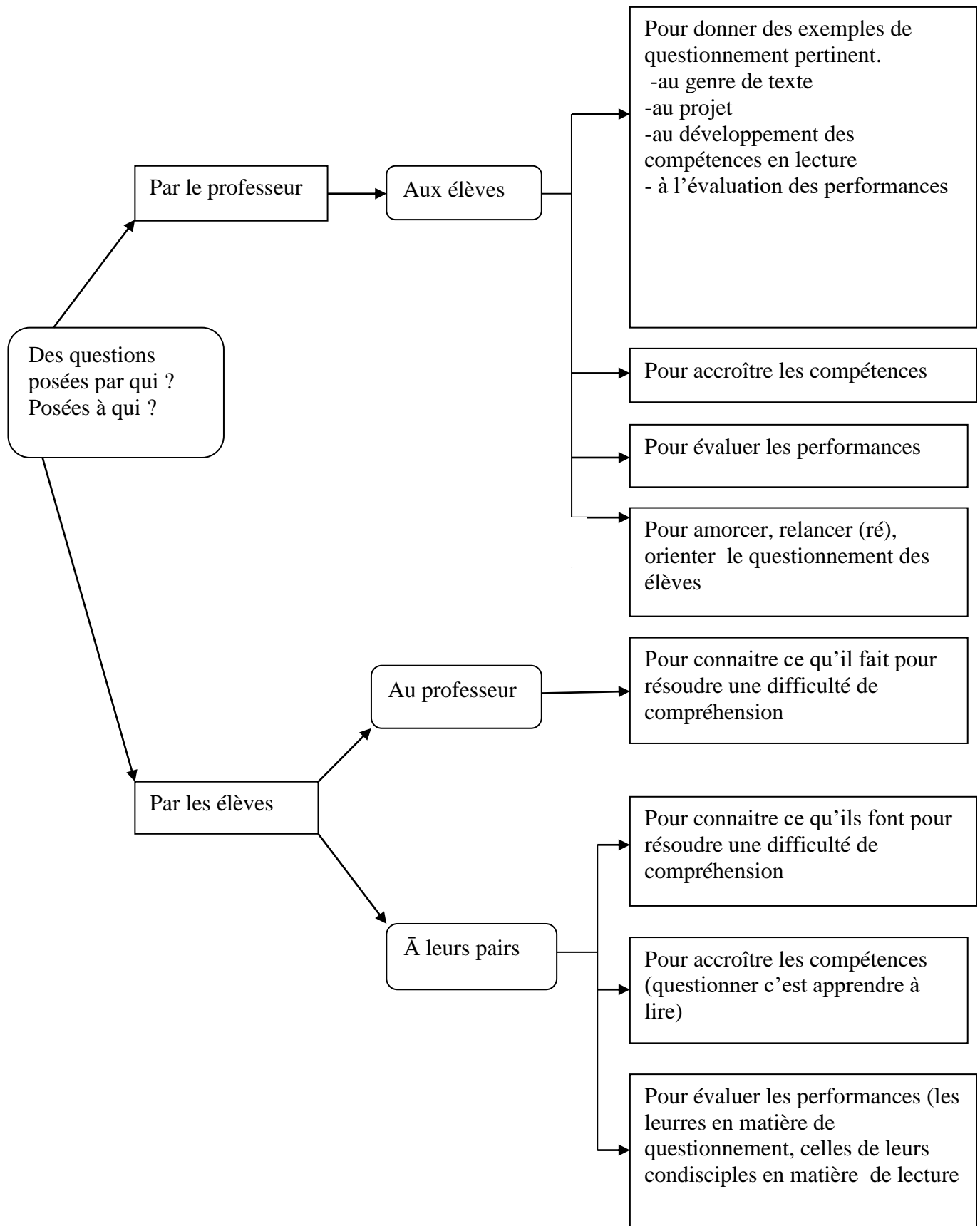
³⁴³ DUMORTIER, J. Questionnaires en question. Enjeux, no 23. 1991, p126.

Schéma 3: Des questions quand ?³⁴⁴



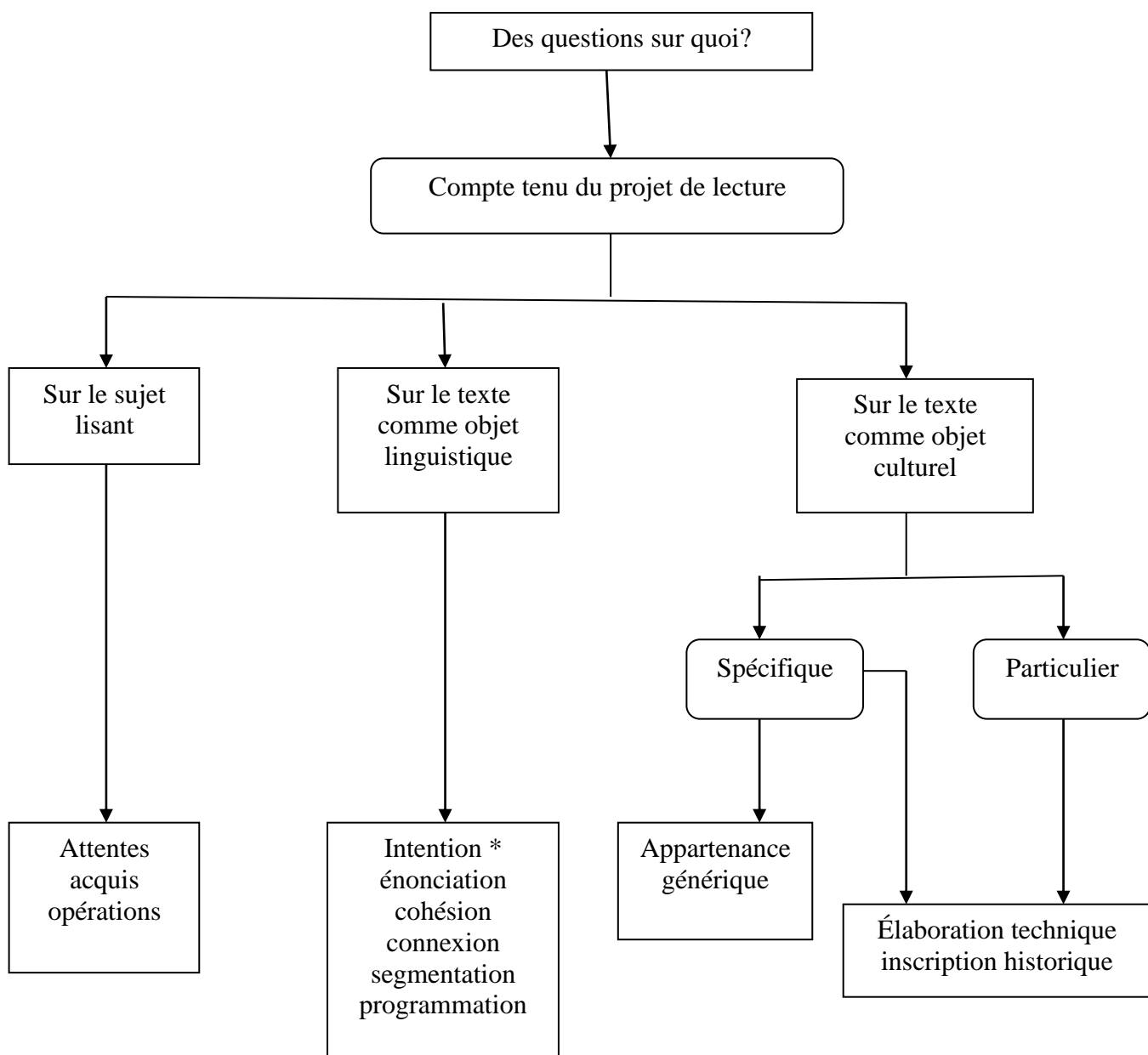
³⁴⁴ DUMORTIER, J. Questionnaires en question. Enjeux, no 23. 1991, p127.

Schéma 4: Des questions posées par qui? Posées à qui?³⁴⁵



³⁴⁵ DUMORTIER, J. Questionnaires en question. Enjeux, no 23. 1991, p128.

Schéma 5: Des questions sur quoi ?³⁴⁶



³⁴⁶ DUMORTIER, J. Questionnaires en question. Enjeux, no 23. 1991, p129.

IV.4.2 Les questions de compréhension écrite

Les questions écrites ont cet avantage d'être lues et relues autant de fois que nécessaire pour cerner la compréhension, c'est pourquoi leur élaboration est déterminante dans l'enseignement de la compréhension écrite et dépendra énormément de l'objectif fixé par le type textuel à étudier. On peut déterminer deux grandes catégories de questions :

1- Les items à réponses choisies : ils se corrigent plus objectivement car il s'agit de choisir les réponse (s) parmi un ensemble donné.

a)- Les QCM (questions à choix multiples) : ce genre de questions est suivi de plusieurs propositions de réponses (3 ou 4) et l'élève doit choisir une bonne réponse et parfois deux.

Sur le plan formel, ces questions apparaissent faciles, toutefois elles ne sont efficaces que si elles peuvent être source d'hésitations. *« Cela signifie que les réponses qu'elles offrent ne doivent pas apparemment être évidentes. Une réponse prioritaire par rapport aux autres doit s'imposer en définitive dans le cas du choix multiple. »*³⁴⁷

On peut formuler la question de différentes manières à savoir :

- trouver la bonne réponse,
- trouver la seule réponse qui est fausse,
- trouver les deux bonnes réponses.....

*« Dans le cadre du QCM, le choix du leurre (fausse réponse) pour l'apprenant permet de mieux diagnostiquer les faiblesses et les erreurs individuelles. »*³⁴⁸

b)- Les questions de type vrai /faux : Elles ressemblent aux précédentes, entraînent les apprenants à faire un choix entre deux solutions apparemment identiques mais différentes au fond. Cette question, *« si elle ne répond pas à cet objectif, elle devient un simple jeu de hasard. »*³⁴⁹

• Ces deux types de questions, si elles présentent l'avantage d'apporter des réponses facilement comptabilisables posent en revanche le problème des réponses hasardeuses

³⁴⁷ SIDIBÉ, TOUMANI H. Lecture et compréhension écrite. Que d'hermeneutique ! Université de Bamaco. Mali, 2008, p 143.

³⁴⁸ Programme du français 1^{ère} AS. Alger. Office national des publications scolaires, 2005-2006, p 9.

³⁴⁹ SIDIBÉ, TOUMANI H. Lecture et compréhension écrite. Que d'hermeneutique ! Université de Bamaco. Mali, 2008, p 143.

c)- Les mises en relation : Il s’agit d’apparier des éléments épars dans le texte, relier par des flèches les éléments de la colonne de droite à ceux de gauche ou remplir le tableau par des éléments donnés dans le désordre.

d)- les activités de classement : à partir de grilles ou de rubriques proposées, classer les idées par ordre d’apparition dans le texte.

2- Les items à réponses construites : ils ont généralement une correction un peu subjective.

a) Les questions portant sur l’identification des éléments d’une situation de communication écrite : Il s’agit de dire que *« l’interprétation de documents demande de chercher des réponses aux questions suivantes : "qui écrit ? À propos de quoi ? À qui écrit-il ? Où ? Quand ? Pour quoi (faire) ? Pourquoi ?" ; les réponses à ces questions constituent la base d’hypothèses d’interprétation/construction de sens de la part des apprenants. »*³⁵⁰

b)- Les textes lacunaires : ce sont des petits énoncés fabriqués à partir du texte support avec des vides (blancs). Il s’agit donc de remplir ces vides avec les mots convenables pris dans la liste.

c)- Le relevé : On vous demande de retrouver dans le texte un terme :

- synonyme (équivalent) ou antonyme (contraire) à un autre.
- une expression qui justifie ou qui illustre une affirmation.

d)- Les questions fermées : elles nécessitent une seule possibilité de réponse, souvent très brève, simple et factuelle, elles servent à valider, cadrer et obtenir une réponse définitive (« oui » ou « non »).

e) Les questions ouvertes : elles commencent par un pronom interrogatif (quel, quoi, que....), elles permettent un éventail de réponses possibles, on les pose lors des lectures expliquées. *« Elles sont peu pratiques dans l’évaluation car elles peuvent amener l’élève à donner des réponses très diverses et toutes aussi justes les unes que les autres. De plus, elles dépendent d’une bonne lecture mais aussi d’autres critères : intérêt porté par l’élève au sujet, niveau de culture générale, niveau des connaissances, qualités de rédaction. »*³⁵¹

³⁵⁰ PESCHEUX, MARION. Articuler compréhension écrite et théories sémantiques : un problème de réduction théorique. Synergies Roumanie n° 4, 2009, p 157.

³⁵¹ BENTOLILA ALAIN, CHEVALIER BRIGITTE, FALCOZ-VIGNE DANIELE. La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris, Nathan, 1991, p24.

• Notons comme a expliqué Giasson que « *certaines questions paraissent au premier abord fermées, mais après réflexion et dialogue, plusieurs solutions sont envisageables et acceptables.* »³⁵²

f)- Les questions de fonctionnement de la langue : elles varient selon le type de texte. Par exemple :

- pour un texte historique, on rencontre davantage des questions sur le style direct/indirect, sur les activités d'identification (établissement de champs lexicaux), sur la vision du narrateur (passage de « je » au « il » ou inversement), sur les temps du récit.

- Pour un texte argumentatif, il y aura des questions se rapportant aux rapports logiques, aux modes et à leur concordance.

- Pour un texte scientifique, les questions portent plus sur les coordonnants, des temps comme le présent et le futur, la forme passive.

g)- Les questions de synthèse : elles permettent de récapituler le contenu sémantique du texte : un tableau récapitulatif (de synthèse), élaboration d'un plan, d'un résumé, etc.

• De son côté Sidibé. T H³⁵³ propose les types suivants qui d'après lui permettent d'enseigner la compréhension écrite et non de la tester :

- des questions de compréhension littérale ;

- des questions impliquant une réorganisation ou une ré-interprétation du texte ;

- des questions impliquant une inférence ;

- des questions servant à évaluer le texte ;

- des questions faisant appel à une réflexion personnelle.

• À son tour Giasson parle **des questions pour inférer** : elles nous permettent d'aller plus loin qu'une compréhension littérale car nous devons rechercher des éléments de réponses dans le texte et dans nos têtes. « *L'inférence oblige à lire entre les lignes. Elle exige une compréhension assez profonde du discours mais permet de saisir des informations implicitement exprimées.* »³⁵⁴

³⁵² « Apprendre à lire entre les lignes » Cellule outils fédéfoc –juin- p2. www.Segec.be/fedefoc/salledesprofs

³⁵³ SIDIBÉ. TOUMANI H. Lecture et compréhension écrite. Que d'hermeneutique ! Université de Bamaco. Mali. Revue électronique internationale de sciences du langage Sudlangues n°8 2007, p143-144.

³⁵⁴ Idem p 144.

Giasson propose cette classification composée de 10 types d'inférences qui «*devrait fournir une base solide pour répondre aux tâches d'inférence dans la plupart des textes.* »³⁵⁵

Types d'inférences (questions portant sur..)	Exemples de questions à poser :
un lieu	Après l'inscription, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans notre chambre. Où sommes-nous ?
un agent (auteur)	Avec le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Christian s'approcha de la chaise. <i>Qui est Christian ?</i>
un moment	Lorsque la lampe du portique s'éteignit, la noirceur fut complète. A quel moment se passe la scène ?
une action	Bernard arqua son corps et fendit l'eau d'une façon absolument impeccable. Que fit Bernard ?
un instrument	D'une main sûre, le Dr Grenon mit l'instrument bruyant dans ma bouche. Quel instrument le docteur utilisa-t-il ?
une catégorie	La Toyota et la Volvo se trouvaient dans le garage et la Audi à l'extérieur. De quelle catégorie d'objets s'agit-il ici ?
un objet	Le géant rutilant, avec ses 18 roues, surplombait les véhicules plus petits sur l'autoroute. Quel est ce géant rutilant ?
une cause et/ou son (ses) effet (s)	Le matin, nous avons constaté que plusieurs arbres étaient déracinés et que d'autres avaient perdu leurs branches. Qu'est-ce qui a causé cette situation ?
un problème et/ou sa (ses) solution (s)	Pierre avait le côté de la figure tout enflé et sa dent le faisait terriblement souffrir. Comment Pierre pouvait-il régler ce problème ?
un sentiment, une attitude	Pendant que je montais sur l'estrade pour recevoir mon diplôme, mon père applaudit, les larmes aux yeux. Quel sentiment éprouvait mon père ?

En effet, il existe de nombreuses façons de catégoriser les types de questions. Cela favorisera l'idée que les élèves devraient explorer toutes les dimensions d'un texte.

³⁵⁵ GIASSON, J. La lecture: de la théorie à la pratique. Montréal, Bruxelles, Editions De Boeck, 1995, p 66.

IV.5 Rôle des questions dans la compréhension de texte

D'habitude nos apprenants sont confrontés à d'importantes difficultés dans les activités de compréhension écrite en contexte monolingue. Ces dernières sont d'un degré plus complexe en contexte plurilingue. En effet, comme leurs connaissances d'ordre lexical, syntaxique, sémantique... sont limitées ou insuffisantes en langue étrangère, les élèves éprouvent des obstacles à traiter les informations du texte. *« Ne pouvant activer suffisamment d'informations, les lecteurs tendent à conserver les éléments qui figurent au niveau de la surface du texte et se limitent ainsi à un niveau de compréhension superficiel qui n'aboutit pas à une véritable construction de connaissances. »*³⁵⁶

Il est donc nécessaire de proposer des outils didactiques d'aide à la compréhension écrite dans le but de pousser les élèves à activer davantage leurs capacités de traitement sémantique, sous la forme de questionnaires qui renvoient les lecteurs à l'information globale et explicite du texte (questionnement littéral), menant vers une compréhension générale, également à l'information pertinente et implicite du texte (questionnement inférentiel), guidant vers une compréhension fine et détaillée.

À ce propos déclare De Koninck : *« les questions y tiennent des rôles multiples, par exemple, mettre l'élève dans une activité d'apprentissage signifiante, cerner l'intention de lecture, faire ressortir la cohérence du texte, dégager le message de l'auteur, faire voir aux élèves la richesse du vocabulaire, faire apparaître l'organisation du texte, mettre en lumière différents points pour les réinvestir lors d'une activité d'écriture. »*³⁵⁷

Il ajoute que le questionnement de texte : *« peut aussi servir à vérifier la compréhension, à faire acquérir des habiletés spécifiques et, plus généralement, à faire passer de l'incompréhension à la compréhension. »*³⁵⁸

À l'inverse, et selon la même auteur, *« les questions insignifiantes ne font appel qu'à des opérations mentales de bas niveau, elles sont fermées (à choix multiples par exemple), elles sont adaptables à n'importe quel texte (donc elles ne fournissent aucun cheminement), elles ne demandent pas le jugement de l'enseignant dans la correction : elles permettent de savoir si un texte a été lu mais ne permettent pas de savoir s'il a été compris. »*³⁵⁹

BOUDECHICHE, NAWAL. Contribution à la didactique du texte expositif: cas d'étudiants algériens de ³⁵⁶ filière scientifique. Thèse de Doctorat en didactique du FLE. Université d'Annaba. 25 mai 2008, p144.

³⁵⁷ DE KONINCK, G. Lire et écrire au secondaire, Un défi signifiant. Montréal : Chenelière Éducation. 2005.

³⁵⁸ DE KONINCK, G. Le plaisir de questionner en classe de français. Montréal : Les Éditions Logiques. 1993.

³⁵⁹ Idem p 61.

Nous terminons par dire que texte et questions de compréhension sont intimement liés et que ce type d'aide s'il est signifiant, oriente l'attention de l'apprenant vers la découverte de ces informations pour toucher le fond et la forme de ce dernier.

IV.5.1 Apprendre à comprendre les questions

Dans le contexte scolaire, nous connaissons tous que la compréhension de la question, équivaut l'obtention de la moitié de la réponse.

Cette manière de dire consiste à apprendre aux élèves à identifier des mots clés qui permettent de comprendre les questions posées dans un texte.

Il est intéressant de suivre une démarche de formation de lecteurs « compreneurs » afin de conduire nos élèves à adopter des stratégies efficaces qui pouvant les aider à analyser adéquatement une question. Nous aurons avantage à travailler avec eux divers éléments comme les termes interrogatifs, les mots clés et les types de questions.

En premier lieu, Giasson déclare : *« il convient de faire prendre conscience aux élèves qu'il existe des indices importants pour la compréhension d'une question comme les mots interrogatifs (« qui », « quand », « comment », « pour quoi ») et les mots qui indiquent le pluriel (« nommez deux animaux », « identifiez les légumes qui..... ») »*³⁶⁰.

En deuxième lieu, Bentolila et al précise qu'il faut amener les élèves à : *« isoler le terme interrogatif, dégager les éléments-clés de la question en procédant à un découpage logique. En effet, contrairement à d'autres énoncés, on ne peut évacuer d'une question que peu ou pas de mots. Il s'agit plutôt de sérier de façon pertinente des groupes de mots. Localiser l'information dans le document. Comparer cette information aux éléments-clés de la question afin de s'assurer de son exactitude, donc de vérifier les choix réalisés. »*³⁶¹

Notons que nous devons être plus prudent dans le cas de question double, dont les parties ne sont pas clairement distinguées, les élèves ne répondent souvent qu'à une seule.

Allant dans le même ordre d'idées, Goigoux affirme : *« Certaines réponses erronées peuvent en effet avoir pour origine une mauvaise compréhension ou un traitement lacunaire des informations contenues dans la question (vocabulaire inconnu par exemple, syntaxe, non mise en relation des données de la question avec celles du texte, etc.). Il est donc utile de revenir*

³⁶⁰ GIASSON, J. La lecture: de la théorie à la pratique. Montréal, Bruxelles, Editions De Boeck, 1995, p240.

³⁶¹ BENTOLILA ALAIN, CHEVALIER BRIGITTE, FALCOZ-VIGNE DANIELE. La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris, Nathan, 1991, p137.

*sur la lecture et la compréhension des questions elles-mêmes afin d'aider les élèves à comprendre ce qu'on leur demande. »*³⁶²

Giasson clôture ce point par suggérer d'inviter nos apprenants à reformuler les questions dans leurs propres mots et de leur proposer à compléter des questions dans lesquelles les mots interrogatifs sont manquants. Ce travail donne aux élèves l'habitude d'effectuer une analyse rigoureuse des questions.

En se référant également à notre expérience dans l'enseignement, nous insistons sur une activité systématique qui doit être fournie par l'enseignant, consistant en une reformulation et une explicitation du sens des questions plus une attention particulière accordée au lexique utilisé dans ces dernières.

IV.5.2 Apprendre à savoir questionner un texte

Jolibert écrit: *« Toute lecture est un questionnement de texte, c'est-à-dire une élaboration active de sens que fait un lecteur, à partir d'indices disparates, en fonction de ce qu'il cherche dans un texte pour répondre à un de ses projets. »*³⁶³

En plus de cette déclaration, nous connaissons que dans la pédagogie de la compréhension, le questionnement de textes est une pièce majeure. Sa fonction principale est rendre explicites les opérations nécessaires à la compréhension.

Si l'intention de la didactique est bien d'outiller les enseignants par un questionnement aidant à la compréhension, nous souhaitons également transférer la tâche à nos apprenants et les encourager à construire eux-mêmes leurs propres questionnements par rapport aux textes et à leurs projets de lecture.

Comme nous l'avons préalablement avancé, des didacticiens tels que : Jorro, Lusetti, Jolibert, Goigoux et bien d'autres ont opté pour cette stratégie récemment développée. Dans ce contexte, Jorro affirme : *« le lecteur questionneur tant souhaité est nécessairement chercheur et constructeur de sens. »*³⁶⁴

Lusetti ajoute : *« faire passer les élèves de savoirs acquis à des questions pour parvenir à des*

³⁶² GOIGOUX, R. Apprendre à répondre à un questionnaire de lecture. IUFM d'Auvergne.

³⁶³ JOLIBERT.J. Des outils pour apprendre à questionner un texte. (Tome 2). Paris. Hachette Ecoles 1991, p 25.

³⁶⁴ JORRO, A. Le lecteur interprète. Paris : Presses universitaires de France. 1999.

savoirs nouveaux et de nouvelles questions. Ce travail nous semble indispensable pour que les élèves interrogent vraiment les textes qu'ils liront et aient pour chaque lecture une visée précise. »³⁶⁵

Pour réussir ce travail de questionnement de l'écrit, des chercheurs ont conçu un ensemble d'activités qui visent à apprendre aux élèves à questionner les textes, et à devenir capables d'opérer un traitement stratégique des questionnaires de lecture. Parmi ces activités :

1- Proposer des réponses et demander aux élèves d'imaginer les questions correspondantes, on insiste sur les différentes formulations possibles d'une même question.

2- « Choisir un autre texte parmi ceux qui ont déjà été explorés dans la classe et demander aux élèves d'utiliser la typologie pour **inventer une question par catégorie.** »³⁶⁶

3- Proposer aux élèves des questions avant qu'ils aient lu le texte et leur demander s'ils sont capables d'émettre des hypothèses sur le genre, la situation de communication, les actions et le contenu du texte et s'ils peuvent reformuler les questions à leur façon.

4- Pratiquer l'efficacité du questionnement réciproque proposé par Giasson.

Ces activités et bien d'autres, ciblent et sollicitent les compétences des élèves pour développer un ensemble d'attentes à l'égard du texte : attentes qui construisent une véritable problématisation de l'activité de lecture (lire pour comprendre, pour répondre, pour questionner.....)

En effet, le questionnement : *« permet de donner une vue d'ensemble des lectures à faire. Il les oriente et place chacune dans un espace de problèmes à résoudre.. »*³⁶⁷

À l'univers scolaire, l'enseignement de cette stratégie est incontournable et c'est à l'enseignant de l'explicitier à travers une démonstration magistrale, comme le montre Réhaili dans ce passage : *« un enseignant peut questionner à haute voix un texte dans l'espace de la classe, c'est-à-dire montrer comment il fait afin de donner l'occasion aux élèves d'intérioriser cette stratégie et de se l'approprier. »*³⁶⁸

³⁶⁵ LUSETTI, MICHELE. Lecture, questionnaires et questionnement. Recherches n°25, 1996, 2, p8.

³⁶⁶ CEBE, SYLVIE, GOIGOUX, ROLAND, THOMAZET, SERGE. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. IUFM de Lyon et d'Auvergne, p 17.

³⁶⁷ LUSETTI, MICHELE. Lecture, questionnaires et questionnement. Recherches n°25, 1996, 2, p 20.

³⁶⁸ REHAILI, DJAMEL. La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycées Algériens. Doctorat. Université de Grenoble. 2011, p128.

Deuxième partie

Cadre pratique :

Analyse du questionnaire, des
questionnements de textes et
des réponses des élèves

CHAPITRE I :

Présentation des données de
l'expérimentation et du
questionnaire de l'enquête

Chapitre I --- --- Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

1.1. Introduction partielle

Dans ce chapitre nous tenterons d'esquisser un petit panorama, où nous allons expliquer méthodologiquement le champ de notre expérimentation qui porte essentiellement sur les stratégies de questionnement de textes.

Dans un premier temps, nous procéderons à justifier les motivations qui nous ont guidé à choisir la classe expérimentale (désormais CE). À ce propos, il s'agit de préciser la filière et le lieu de l'expérimentation.

Dans un second temps, nous tenterons d'analyser une enquête par questionnaire dans le dessein de préciser les représentations des participants à l'expérimentation, relatives à la notion de lecture compréhension en FLE, en primauté « la fonction de la question » dans cette activité, eu égard à son importance par rapport à notre problématique.

En outre, pour évaluer objectivement les réponses aux questionnements de textes de notre expérimentation, nous procéderons à la répartition de cette classe en deux groupes, en fonction de la liste officielle de l'établissement.

Dans un troisième temps, nous développerons les critères quant au choix des textes supports de notre recherche empirique (l'historique et l'argumentatif).

Par ailleurs, nous exposerons les données de notre 1^{ère} et 2^{ème} expérience, à savoir le matériel conçu pour ce travail empirique et le descriptif du processus du déroulement général de notre expérimentation.

L'importance accordée à ces représentations réside dans le fait que ces dernières constituent un paradigme incontournable dans une recherche crédible en didactique.

I.2 Motivation du choix de la classe expérimentale

I. 2.1. Pourquoi les 3^{ème} AS ?

En prenant en considération les besoins des élèves de troisième année secondaire qui se préparent à l'épreuve de français au bac, et partant du principe fondamental que la réussite encourage l'élève à progresser, nous avons opté dans notre expérience pour une classe de terminale. D'une part, C'est une classe charnière. Sans elle, on ne pourrait parler de ce fameux passage d'une « adolescence scolaire » à une « maturité estudiantine ». D'autre part, elle représente l'aboutissement de plusieurs cycles d'apprentissage.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

En choisissant cette classe, nous avons été conséquent avec nous même. Elle regroupe des élèves qui ont des problèmes en français, notamment dans la phase de compréhension et production écrite.

Nous considérons que leur participation dans ce travail empirique, portant sur l'analyse de deux textes (historique et argumentatif) qui ouvrent une large piste de questionnements variés, doit être menée avec application car elle leur offre une occasion pour s'exercer davantage à l'épreuve de français au baccalauréat.

I.2. 2. Pourquoi les scientifiques ?

Pourquoi spécifiquement les scientifiques ?

D'un point de vue social, cette filière est associée à une représentation très valorisante.

Dans notre expérience, nous avons remarqué que chaque année, il y a des problèmes gigantesques concernant l'orientation, on assiste à une demande massive pour le baccalauréat scientifique. La majorité des parents se précipitent pour inscrire leurs enfants dans ces classes, ceci s'explique par le fait que le baccalauréat scientifique est pratiquement le seul qui permet d'innombrables possibilités d'orientation à l'université. En priorité : la médecine, la pharmacie et la chirurgie dentaire, disciplines fortement convoitées, qui exigent des études en langue française. À ce propos D. Rehaili affirme « *Des compétences de haut niveau en lecture de documents seront alors mobilisées. Dans ce contexte, la connaissance des représentations de la lecture de ce public nous paraît revêtir une très grande importance* »³⁷²

Sur le plan « niveau », il faut souligner que dans les classes scientifiques, on trouve également un grand nombre d'élèves moyens (ni bons, ni faibles). Vu que pour l'orientation, on tient compte surtout des moyennes, les autres filières (littéraire, économique) regroupent un grand nombre d'apprenants qui ont des carences dans presque toutes les matières.

Cette dernière caractéristique nous a servi comme paramètre fondamental dans notre travail tout au long de notre expérience.

Nous avons interrogé des élèves qui semblent fournir plus d'efforts pour répondre, au moins, à un grand nombre de questions écrites. Profils qui nous permettent de baliser le terrain pour construire des résultats intéressants et significatifs.

³⁷² REHAILI, DJAMEL. La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycées Algériens. Doctorat. Université de Grenoble. 2011. p168.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

I.2.3. Lieu de l'expérimentation

La population ciblée (qui a participé à l'enquête, puis a répondu en 2 groupes, aux questionnements de textes historique et argumentatif)³⁷³ est une classe de 26 élèves (à partir de la liste officielle du lycée).³⁷⁴

Elle se compose de 18 filles et 08 garçons de troisième année secondaire, spécialité sciences expérimentales, du lycée mixte Hirèche Abdelmadjid à Chelghoum Laid.

Cette daïra est sise dans la région Est de l'Algérie, exactement à Mila, « *une wilaya du pays qui n'appartient pas aux grands centres urbains à l'instar de Constantine, Alger, Annaba ou Oran. Dans ces grandes villes, les élèves sont familiarisés avec le Français beaucoup plus que leurs camarades des wilayas de l'intérieur.* »³⁷⁵

En somme, ces données peuvent refléter, à peu près, le niveau de l'ensemble des élèves en français ainsi que celui de nos enquêtés.

I.3 Cadre de l'enquête

Notre expérience dans ce domaine, nous a appris que de nombreux apprenants se méprennent encore gravement sur la nature de l'activité de lecture et sur les procédures à mobiliser pour comprendre un texte. C'est pourquoi nous avons pensé à cette enquête, en nous rapprochant de nos élèves par un questionnaire qui traite dans sa globalité l'objet de notre recherche.

Ces questions concernent les notions et concepts base de la lecture compréhension en FLE, à savoir le rôle de la question comme outil didactique conduisant inévitablement à la compréhension. Les réponses fournies feront évidemment l'objet d'analyses quantitatives et qualitatives.

Notre questionnaire a été remis à l'ensemble de la (C E), (26 élèves ont participé. Ce sont des apprenants non redoublants qui ont à peu près le même âge (entre 18 et 19 ans), nous avons expressément exigé des réponses anonymes pour connaître de près les représentations individuelles élaborées par chaque apprenant sur la notion de lecture en FLE et les questionnaires de compréhension écrite, sans tenir compte de son niveau en FLE³⁷⁶ (faible,

³⁷³ Voir annexe n°3, 4, 6, 7.

³⁷⁴ Voir annexe n° 1.

³⁷⁵ REHAILI, DJAMEL. La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycées Algériens. Doctorat. Université de Grenoble. 2011. p164.

³⁷⁶ Voir annexe n° 9 (le tableau des résultats de la moyenne générale en français)

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

moyen ou bon). Ceci, dans le dessein de procéder à une analyse objective et détaillée, touchant toutes les réponses anonymes.

Partant de notre hypothèse principale axée sur la démarche questionnante des textes comme facteur significatif et déterminant dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite, l'objectif de cette enquête, par questionnaire, consiste à repérer les difficultés rencontrées par nos apprenants lors de la lecture d'un support scriptural et à vérifier par voie de conséquence que les types de questions et les techniques de questionnements écrits influent énormément et directement dans le processus de compréhension.

I.3.1. Le questionnaire

« Le questionnaire est un outil méthodologique qui remplit un double objectif : prendre connaissance des représentations des élèves.....et établir une sorte d'état du lieu concernant le contexte dans lequel se déroule notre expérimentation. »³⁷⁷

Dés le départ, nous tenons de déclarer honnêtement que nous nous sommes inspiré un peu de la thèse de Doctorat de Rehaili djamel³⁷⁸, dans l'analyse de notre questionnaire. Nous avons formulé un ensemble de questions qui répondent à la problématique et aux hypothèses que nous avons mentionnées dans l'introduction générale de notre travail. Nous nous sommes référé essentiellement à un genre d'items connu par nos apprenants : la question à choix multiples, c'est « *une question à laquelle l'étudiant répond en opérant une sélection (au moins) parmi plusieurs solutions proposées, chacune étant jugée (par le constructeur de l'épreuve) correcte ou incorrecte en soi et indépendamment de l'étudiant interrogé* »³⁷⁹. Ce choix varie entre deux propositions jusqu'à quatre. Dans les questions (1, 3, 6, 7, 8, 11,12)³⁸⁰, nous avons exigé une justification parce que nous avons jugé que dans ces situations, en argumentant son choix, l'élève précise exactement le type de questions qu'il favorise comme aide efficace à la compréhension écrite. Nous avons clôturé par une interrogation ouverte³⁸¹ qui touche directement notre sujet central afin de découvrir les différentes fonctions attribuées à la question de lecture par l'ensemble de notre (CE).

Ce questionnaire a été remis aux élèves le 03 octobre 2010 de 9h à 10h en notre présence. À ce titre, nous leur avons expliqué que nous n'attendons pas d'eux les bonnes réponses pour

³⁷⁷ REHAILI, DJAMEL. La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycées Algériens. Doctorat. Université de Grenoble. 2011. p462.

³⁷⁸ Ibid

³⁷⁹ DIEUDONNE, LECLERC. L'évaluation des connaissances : questy. Bruxelles. 1986.

³⁸⁰ Voir annexe n°8

³⁸¹ Idem

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

nous satisfaire mais qu'ils nous disent clairement ce qu'ils pensent suite aux questions qui leur sont posées d'autant plus que les questionnaires sont anonymes. Nous leur avons donné trois consignes à suivre :

- une écriture claire, propre et lisible même s'il y a des fautes, du fait qu'il s'agit de documents très importants à joindre dans les annexes de cette recherche.
- une réponse anonyme (ne pas mettre les coordonnées sur les feuilles).
- interdiction de répondre en langue arabe (le FLE est un paramètre fondamental dans notre thèse de Doctorat.)

Nous avons été entièrement en leur disposition pour répondre aux questions qu'ils ont posées. Cette tâche a duré une heure complète, ce qui nous a permis de récupérer les réponses à la fin de cette séance.

Nous rappelons que le contenu thématique de ce questionnaire, que nous comptons expliciter ci-dessous, met en relation directe les notions développées dans le cadre théorique de cette thèse avec notre expérimentation didactique portant sur la fonction des questionnaires dans la compréhension écrite.

Au terme de cette présentation, nous concluons que ce questionnaire se veut être un moyen qui permet de recueillir des informations précises sur les interrogations servant de base à notre objet d'étude, et de croiser les réponses fournies sur les questionnements de textes historique et argumentatif par les participants de notre (C E) avec le contenu de leurs réponses à cette enquête.

I. 3.2. Contenu thématique du questionnaire

La subdivision des thèmes est faite en rapport à l'ordre des questions comme elles se présentent successivement dans cette enquête³⁸². Ces questions se complètent et vont du général au particulier, elles se regroupent autour des thèmes suivants :

- La lecture compréhension en FLE³⁸³

Ce thème comporte successivement les trois premiers items. La question (1) permet d'aborder directement un paramètre fondamental de notre problématique : la lecture en FLE. La question (2) sollicite les capacités mentales fournies par les élèves lors de la lecture en FLE. La question (3) précise l'activité préférée ou la stratégie appliquée lors de cette activité,

³⁸² Voir annexe n°8

³⁸³ Idem

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

I.3. 3. Analyse des réponses

Pour rendre compte des réponses recueillies, nous allons procéder par l'analyse détaillée, c'est-à-dire question par question, selon en même temps l'ordre des thèmes soulevés dans notre questionnaire. Dans ce contexte, I. Chachou précise : « *L'analyse des questions diffère en fonction de l'objectif assigné à chacune d'entre elles. Elle se fera aussi en rapport avec les données que la question ambitionne de faire obtenir* »³⁸⁹. Les résultats seront représentés sous forme d'un tableau suivi de traitement et de commentaire.

Nous devons signaler que la même réponse à n'importe quelle question développe diverses justifications logiques. Pour exploiter toutes les caractéristiques des réponses répertoriées, nous nous sommes référé à la synthèse parce que les réponses sont des rédactions que nous ne pouvons reprendre de façon intégrale, c'est pourquoi nous avons gardé des fois des termes significatifs (qualifiants, verbes), alors que certaines phrases sont remplacées par un mot ou une petite expression qui les résume. L'annexe de 8.1 à 8.26 présente l'ensemble du corpus des réponses des élèves aux 12 questions de l'enquête.

1- La lecture compréhension en FLE

-Première question³⁹⁰

1- Vous lisez des textes en langue française

a- uniquement en classe

b- en classe et en dehors de la classe

Pourquoi.....
.....

Uniquement en classe	En classe et en dehors de la classe
13	13

³⁸⁸ REHAILI, DJAMEL. La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycées Algériens. Doctorat. Université de Grenoble. 2011. p173.

³⁸⁹ CHACHOU, IBTISSEM. Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : analyse et enquête sociolinguistiques. Doctorat. Université de Mostaganem. 2011. p 50.

³⁹⁰ Voir annexe n°8.1 à 8.26.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

Cette question a été posée dans le but de vérifier la fréquence de la lecture en français hors contexte scolaire. Rappelons que le FLE est un axe principal dans notre recherche, nous l'avons introduit directement ou indirectement dans tous les items de ce questionnaire.

Les répondants ont très bien compris la question posée, les réponses se classent comme suit : lire uniquement en classe (13R), lire en classe et en dehors de la classe (13R).

En adoptant l'ordre décroissant, les réponses concernant le premier choix se présentent de cette façon : (03R) manque de compréhension, (03R) le Français est une langue difficile, (03R) pas d'intérêt pour cette matière secondaire, (03R) manque de temps, (02R) pas d'amour pour le français, (01R) en classe, le professeur nous aide à comprendre, (01R) en classe, le travail en groupes facilite la compréhension.

En observant ces résultats, nous constatons que les élèves ont diversifié leurs arguments, les plus dominants sont présentés en égalité et portent successivement sur : la lecture compréhension en « FLE » qui pose un sérieux problème, les élèves qualifient explicitement cette langue de « difficile », ils n'arrivent pas à accéder à ses outils lexicaux et syntaxiques tels que : le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et surtout le style.

Egalement, ils ajoutent le facteur « temps » pour justifier qu'ils consacrent leur temps majeur pour les matières scientifiques.

Les réponses concernant le deuxième choix se classent comme suit : (06R) amour de la lecture en français, (04R) se cultiver et élargir les connaissances, (04R) les meilleurs livres scientifiques et études universitaires sont en français, (03R) avoir plus d'informations pour se préparer aux examens scolaires, (02R) communiquer en français, (01R) pouvoir lire et comprendre les textes difficiles du programme officiel.

En optant pour la lecture en français en dehors de son caractère scolaire, les élèves ont choisi sciemment de manifester leur intérêt pour cette langue dans trois raisons essentielles : l'amour de la lecture en français, notamment dans les foyers où les parents sont instruits en langue française, puis l'acquisition à la culture dans son sens le plus large. Ceci les reconforte et améliore leurs compétences orales et écrites en français, enfin, une fois qu'ils accèdent à l'université ou même à la vie active, ils fréquentent des facultés où ils ont vraiment besoin de développer des stratégies lectorales pour faire face à des textes écrits en français.

En effet, nous sommes content de constater à la suite de ces résultats que les élèves déclarent qu'ils lisent en français en dehors des classes.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

-Deuxième question³⁹¹

2- La lecture compréhension d'un texte de langue française nécessite un effort

- a- facile
- b- moyen
- c- difficile

Un effort facile	un effort moyen	Un effort difficile
00	19	07

Nous pouvons remarquer qu'il s'agit dans cette question principalement d'un travail sur les représentations quantitatives autour de la question elle-même.

Sur les vingt six copies consultées, nous avons relevé que la quasi majorité ou plus précisément un pourcentage de 73,07% d'élèves qui optent pour un effort moyen lors de la compréhension écrite en FLE, alors que seulement 26,92% éprouvent des difficultés pour saisir le sens de cet écrit. Honnêtement, en posant cette question nous nous somme attendu à des réponses allant dans le sens inverse, concernant les deux derniers choix.

Le qualifiant « facile » n'apparaît dans aucune réponse, ceci va en parfaite adéquation avec ce que nous avons préconisé nous même, à savoir qu'il s'agit d'apprenants dont l'épreuve de français peut constituer un sérieux obstacle qui entrave carrément leur réussite³⁹².

-Troisième question³⁹³

3- Pour comprendre un texte de langue française

- a- vous avez besoin de traduire en arabe
- b- vous exploitez le sens global
- c- vous utilisez le dictionnaire

Pourquoi.....
.....

Vous avez besoin de traduire en arabe	Vous exploitez le sens global	Vous utilisez le dictionnaire
05	07	14

³⁹¹ Voir annexe n°8.1 à 8.26.

³⁹² Voir les résultats scolaires des lycéens algériens.

³⁹³ Voir annexe n°8.1 à 8.26.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

Nous devons avouer que nous avons posé cette question pour connaître comment les élèves font-ils pour comprendre individuellement un texte en français ?

Les résultats sont les suivants :

Vous utilisez le dictionnaire (14R), vous exploitez le sens global (07R), Vous avez besoin de traduire en arabe (05R).

Les statistiques et les justifications pour chaque choix sont présentées graduellement comme suit :

Premier choix : (11R) expliquer les mots difficiles en cherchant leurs synonymes, pour comprendre le sens du texte, (02R) enrichir les informations et apprendre des mots en français, (01R) comprendre le sens des mots nouveaux.

La majorité des raisons fournies pour ce choix confirme la tendance des élèves à concentrer sur l'explication des mots difficiles pour comprendre un texte en français. « *À noter que les mots qualifiés de difficiles et nouveaux focalisent plus l'attention des élèves que ceux qualifiés d'importants. Ceci mérite d'être souligné surtout quand on sait que les mots importants sont plus déterminants dans la compréhension d'un texte que les mots difficiles.* »³⁹⁴

Bien qu'en langue étrangère « *les méconnaissances lexicales et syntaxiques fassent obstacle à la signification.* »³⁹⁵ Les élèves semblent penser que pour comprendre un texte, il leur faut impérativement comprendre tous les mots. L'ignorance des éléments lexicaux est perçue comme un mur bloquant tout accès au sens, l'usage du dictionnaire semble être donc pour nos apprenants une stratégie efficace pour chercher des synonymes plus faciles, enrichir leurs informations et apprendre des mots nouveaux en français.

Il revient à l'enseignant de choisir les processus les plus convenables pour intégrer cette stratégie à leur connaissance.

Deuxième choix : (05R) ceci aide à comprendre tout le texte, y compris les questions qui l'accompagne, (01R) saisir le thème principal sans fournir trop d'efforts, (01R) la sélection des mots clés facilite la compréhension, (01R) ce n'est pas obligatoire de connaître tous les mots du texte.

Dans notre cas, l'argumentation associée, favorisant ce deuxième choix, renforce l'idée que l'on peut comprendre un texte sans forcément être capable d'en saisir chaque détail et de

³⁹⁴ REHAILI, DJAMEL. La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycées Algériens. Doctorat. Université de Grenoble. 2011. p303.

³⁹⁵ KATHLEEN, JULIE. Enseigner l'anglais. Paris, Hachette, 1988, p47.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

traduire chacun de ses termes.

Cette compréhension réside dans ce qu'on appelle « l'idée principale », à ce propos affirme J. Giasson³⁹⁶ « *L'idée principale d'un texte représente l'information la plus importante que l'auteur a fournie pour expliciter le sujet. Elle est généralement exposée dans une seule phrase, mais elle peut parfois se trouver dans deux phrases adjacentes.* » Elle ajoute que c'est une stratégie³⁹⁷ à enseigner aux élèves.

Troisième choix : (03R) vu le manque de compréhension en français, la traduction des mots difficiles en arabe est une solution, (02R) un moyen pour comprendre et avoir une idée sur le texte.

Les justifications offertes dans ce contexte corroborent que le vocabulaire demeure un obstacle insurmontable qui fait souffrir nettement nos apprenants, raison pour laquelle, ils se réfèrent à la stratégie de la traduction tout en ignorant ses règles et beaucoup plus ses inconvénients.

2- Les difficultés de lecture compréhension en contexte plurilingue

-Quatrième question³⁹⁸

4- Quelles sont les difficultés qui vous semblent les plus grandes lors de la lecture d'un texte en français ?

- a- le vocabulaire
- b- les tournures syntaxiques
- c- les idées dites indirectement

Le vocabulaire	Les tournures syntaxiques	Les idées dites indirectement
10	04	12

L'intérêt attribué à cette question est de déterminer par ordre quantitatif les difficultés rencontrées par nos apprenants face à un écrit en FLE. Cette interrogation a proposé trois choix, le bilan des résultats se présente de la manière suivante :

³⁹⁶ GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p 76.

³⁹⁷ Idem p 79.

³⁹⁸ Voir annexe n°8.1 à 8.26.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

(12R) les idées dites indirectement, (10R) le vocabulaire, (04R) les tournures syntaxiques.

Le traitement analytique de ces données montre que les idées indirectes viennent en tête de ce classement. Ceci s'explique qu'à côté des idées directes d'un énoncé, il y a donc un contenu indirect. La perception des implicites joue un rôle très important dans la compréhension des énoncés, notamment des textes argumentatifs³⁹⁹.

Avec un écart non considérable vient le vocabulaire en deuxième position. Signalons que les justifications élaborées dans ce contexte viennent confirmer et compléter ce qui a été dit dans les réponses relatives successivement à la première et troisième question de cette enquête.

Certes les carences lexicales peuvent constituer un obstacle à « la compréhension de l'écrit » définie par Bailly comme « *la mise en œuvre de la capacité d'interpréter la signification d'un document scriptural en y identifiant des unités et structures distinctives et significatives, à statut lexico-sémantique et grammatical.* »⁴⁰⁰

Lors de l'approche lexicale d'un texte, l'enseignant a la possibilité de faire grandir chez ses élèves l'habileté à retirer le sens d'un mot nouveau à partir d'un contexte très riche, en leur demandant d'inférer un synonyme pour ce mot, de donner une définition du mot, placer le mot dans une phrase, sélectionner des mots à enseigner selon leur importance dans le texte, répéter le même mot dans plusieurs contextes.....

Il favorisera alors les stratégies compensatoires qui misent sur la participation des élèves et sur l'intégration des mots nouveaux à leurs connaissances.⁴⁰¹

Nous savons aussi que les tournures syntaxiques qui viennent en troisième position, relèvent indéniablement du même registre segmental et peuvent permettre comme le lexique d'exprimer des nuances de la pensée. De ce fait, les faits de langue doivent fonctionner dans des contextes et des discours qui leur donnent du sens ; par exemple : le descriptif fait écho à la qualification, le narratif à l'action, l'argumentatif aux relations logiques. C'est dire que l'abandon des systèmes grammaticaux, traditionnels et structuralistes au profit d'une grammaire du sens et de l'expression, est d'une importance vitale.

BOISSINOT, ALAIN, LASSERRE, MARIE-MARTINE. Techniques du français. Paris, lacoste. p22³⁹⁹

⁴⁰⁰ BAILLY DANIELLE. Les mots de la didactique des langues. Paris, ophrys, 1988, p46.

⁴⁰¹ GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p222.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

-Cinquième question⁴⁰²

5- Que faites-vous devant des difficultés de compréhension pendant la lecture d'un texte en FLE ?

a- vous essayez de comprendre les mots difficiles à partir du contexte

b- vous demandez de l'aide au professeur

c- vous arrêtez la lecture

Essayez de comprendre les mots difficiles à partir du contexte	Vous demandez de l'aide au professeur	Vous arrêtez la lecture
13	10	03

Cette question est posée pour déterminer par ordre d'importance les solutions opératoires suggérées par nos élèves pour faire face aux obstacles constatés lors de la lecture en FLE et cités précédemment dans le quatrième item de ce questionnaire.

Ces solutions se présentent respectivement de cette façon : (13R) vous essayez de comprendre les mots difficiles à partir du contexte, (10R) vous demandez de l'aide au professeur, (03R) vous arrêtez la lecture.

Giasson précise « *si l'analyse morphologique peut contribuer à l'acquisition de vocabulaire nouveau chez les élèves, la majeure partie de cet apprentissage se fait toutefois par l'utilisation du contexte. Il importe cependant d'analyser de plus près l'aide effective que peut apporter le contexte dans cet apprentissage* »⁴⁰³

En optant majoritairement pour l'exploitation du contexte comme aide à la compréhension des mots difficiles et par la suite à la construction du sens d'un texte, les élèves prouvent que c'est une solution efficace permettant de les rendre des lecteurs indépendants et compétents.

L'aide du professeur est également très utile et essentielle du moment qu'il est considéré comme une personne ressource, appelée à faciliter la compréhension en se servant de matériaux didactiques divers, et adoptant une démarche de travail cohérente adaptée aux besoins des élèves.

⁴⁰² Voir annexe n°8.1 à 8.26.

⁴⁰³ GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p202.

3- Les formes des questions de compréhension écrite

-Sixième question⁴⁰⁴

6- Une question de compréhension écrite est claire, lorsqu'elle est :

- a- courte
- b- bien formulée
- c- directe

Pourquoi.....

Courte	Bien formulée	directe
00	10	16

En posant cette question, nous initions directement et progressivement le sujet central de notre problématique « la fonction de la question dans l'enseignement de la compréhension écrite en classe de FLE » pour découvrir les critères sur lesquels se basent nos élèves pour qualifier une question de « claire ».

Suite aux résultats fournis, nous comptabilisons les statistiques suivantes : (16R) directe, (10R) bien formulée, (00R) courte.

En favorisant la qualification « directe », les élèves ont précisé leurs arguments comme suit : (07R) bien répondre en précisant la réponse sans effort, (04R) mieux comprendre les idées du texte, (04R) son style est facile et convient avec notre niveau « faible », (01R) permet de donner une réponse juste, (01R) ne contient pas des mots difficiles, (01R) les questions indirectes rendent le texte difficile.

Au point de départ, nous partageons tous l'idée, que la question est un outil didactique conduisant automatiquement à la compréhension. Les critères attribués par notre classe expérimentale à la question de lecture compréhension de « claire » lorsqu'elle est « directe », sont dans leur ensemble très convaincants du point de vue didactique et pédagogique, du fait qu'elle peut prendre des formes différentes : simplifier la réponse, adapter la question au niveau des élèves et clarifier davantage le sens du texte. Berrendonner ajoute⁴⁰⁵ : « *la question directe (par opposition à indirecte) est celle dont les marques explicites (linguistiques et*

⁴⁰⁴Voir annexe n°8.1 à 8.26.

⁴⁰⁵ BERRENDONNER, A. *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris, 1981.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

prosodiques) permettent l'identification de la valeur illocutoire de l'acte accompli, sans risque de confusion. »

Quant au choix qui se rapporte à l'expression « bien formulée », les justifications sont : (06R) facilite la réponse aux questions et la compréhension du texte, (02R) rend le texte clair, (01R) la forme de la question influe sur la compréhension, (01R) la formulation de quelques questions, peut les rendre difficiles.

Nous confirmons que l'intelligibilité de n'importe quelle question dépend énormément de sa formulation, c'est-à-dire de sa structure syntaxique et des termes utilisés, sous prétexte qu'une question maladroitement formulée peut désorienter totalement le questionné lors de la construction de sa réponse.

En effet, les raisons avancées par les apprenants pour défendre ce choix, convergent et complètent celles du choix précédent.

L'absence du qualifiant « courte » dans les réponses des élèves renforce l'idée qu'⁴⁰⁶ « *une question courte, donc formulée en (très) peu de mots, présente l'avantage d'être facilement mémorisée, mais nous savons que sa concision n'assure pas toujours sa clarté et son intelligibilité. »*

Pour conclure, nous disons que la compréhension de la question « claire » offre la moitié de la réponse, à condition qu'elle soit « directe », « bien formulée » et peut être par la suite « courte ».

-Septième question⁴⁰⁷

7- Une question de compréhension écrite est difficile, lorsqu'elle est :

- a- longue
- b- indirecte
- c- formulée avec des mots inusités

Pourquoi.....
.....

Longue	indirecte	Formulée avec des mots inusités
01	05	20

⁴⁰⁶ ZETILI, ABDESLAM. L'activité questionnante dans les pratiques enseignantes. Qu'en pensent les élèves du secondaire ? Synergies Algérie n°12. p 59. 2011.

⁴⁰⁷ Voir annexe 8.1 à 8.26.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

En complétant successivement les caractéristiques relatives au thème de notre recherche, la septième question va dans le sens inverse par rapport à la précédente, afin de définir « qu'est ce qu'une question difficile dans le questionnaire de compréhension écrite ? » Bien sûr selon l'avis de nos apprenants.

Les résultats obtenus sont respectivement les suivants : (20R) formulée avec des mots inusités, (05R) indirecte, (01R) longue.

Les arguments qui optent pour le premier choix sont ordonnés et justifiés comme suit : (06R) on ne comprend pas la question, (05R) on ne connaît pas ces mots donc on ne répond pas correctement, (04R) on a besoin du dictionnaire, (02R) cette formulation complexe, la transforme en question difficile, (02R) mon vocabulaire est limité, (01R) déstabilise mes idées, (01R) cause une ambiguïté et limite le contenu du texte.

Le traitement analytique des données ci-dessus, nous permet de déclarer que 76,92% des élèves sont unanimes dans leur réponse sur cette question.

À l'instar de leurs arguments légèrement diversifiés dans la forme, mais unis dans le fond, nous disons que les questionnaires de lecture sont des tâches scolaires extrêmement fréquentes, et les élèves passent beaucoup de temps à y répondre, raisons pour lesquelles nous devons être en mesure de les simplifier par un recours à un vocabulaire pratiqué habituellement et les adapter à leur niveau parce que cela est évident pour un apprenant de langue étrangère, autrement dit : « *envisager les questions comme des aides à comprendre et non seulement comme des outils d'évaluation.* »⁴⁰⁸

Les réponses concernant le deuxième choix sont les suivantes : (02R) difficulté de comprendre le thème du texte, (01R) elle est piègeuse donc on développe une fausse réponse, (01R) comprendre le contexte pour répondre à ce type de questions, (01R) sans justification.

En analysant ces raisons, certaines réponses méritent d'être mentionnées ici. C'est le cas où l'élève reprend la proposition préalablement citée au niveau du cinquième item de ce questionnaire et parle de « la compréhension du contexte » comme condition favorisant la possibilité de répondre aux questions « indirectes ». Cette idée reste quand même révélatrice. Les élèves peuvent saisir la cohérence et la succession des questions pour en tirer profit et n'utilisent pas les mêmes vocables pour justifier leur choix.

⁴⁰⁸ GAONAC'H, DANIEL, FAYOL, MICHEL. Aider les élèves de comprendre –du texte au multimédia. Paris, Hachette, 2003, p183.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

Pour la troisième possibilité, on a rencontré une seule réponse dont la justification « on ne comprend pas le français », elle n'était pas convaincante.

Nous ajoutons que la question « longue » peut avoir des aspects négatifs car elle met l'apprenant en situation de perte de fil de sa pensée en délaissant des éléments importants figurant dans cette question.

La pratique questionnante est un passage obligé pour la lecture compréhension. Ses caractéristiques sont déterminantes : courte ou longue, directe ou indirecte, bien formulée ou mal formulée pour l'apprenant, l'enseignement/apprentissage de cette compétence en dépend. Pour lui donner son véritable rôle, nous devons apprendre à bien questionner⁴⁰⁹.

-Huitième question⁴¹⁰

8- Dans le questionnaire de compréhension écrite, quelle est la question, qui vous paraît la plus facile ?

a- question à choix multiples

b- question de repérage

c- question de synthèse

pourquoi ?.....

.....

Question à choix multiples	Question de repérage	Question de synthèse
15	10	01

En posant cette question, nous voulons dépasser les questions d'ordre général (question claire/question difficile) pour foncer progressivement dans les formes de questions de spécialité inhérentes à la compréhension écrite et par voie de conséquence découvrir, d'une part le type le plus favorisé par nos élèves et d'autre part cela est étayé sur quels arguments ?

Suite à cette interrogation, les élèves fournissent les réponses suivantes : (15R) question à choix multiples, (10R) question de repérage, (01R) question de synthèse.

Ce classement fait ressortir des tendances tout à fait attendues.

⁴⁰⁹ ZETILI, ABDESLAM. L'activité questionnante dans les pratiques enseignantes. Qu'en pensent les élèves du secondaire ? Synergies Algérie n°12. p 59-60. 2011.

⁴¹⁰ Voir annexe n°8.1 à 8.26.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

Celles du premier choix sont présentées et ordonnées sur cette manière : (06R) grande possibilité de réponse juste, (03R) plus facile et plus claire, (03R) le fait de donner des choix, ça peut préciser la réponse, (03R) sans justification.

Certes, nos élèves apprécient beaucoup les QCM pour les raisons précédemment citées et peut être pour d'autres et que « *cet engouement pour ce genre de questions s'expliquerait par le fait qu'il donne une impression de simplicité* »⁴¹¹, néanmoins « *dans ce genre de questions, la part du hasard peut être assez grande.* »⁴¹² Ce hasard peut suggérer beaucoup de fausses réponses.

Celles du deuxième choix, sont progressivement les suivantes : (05R) les réponses sont dans le texte, (03R) trouver facilement la réponse sans entrer dans le doute des choix multiples, (01R) c'est une question directe.

Dans ce cas, les questions de repérage peuvent, d'après nos enquêtés, apparaître directes, faciles guidant vers la réponse juste car « *le travail consiste à extraire du texte le passage correspondant à la réponse et le transcrire.* »⁴¹³

Contrairement à ce que l'on pourrait estimer, les élèves ont la tendance de dégager soit une information incomplète, soit ne pas se limiter à extraire l'information essentielle et inclure beaucoup de données supplémentaires qui peuvent être en contradiction avec ce qui a été demandé dans la question.

Ce qui convient parfaitement avec nos attentes, la question de synthèse qui figure dans une seule réponse, elle est choisie sous prétexte qu'elle offre la possibilité de donner le sens global du texte, sans se référer aux détails, du mot à mot pour le comprendre.

Certains élèves ont gardé le lien des idées complémentaires, développées tout au long de ce questionnaire et coordonnent leurs éléments de réponse, comme dans ce cas où l'apprenant reprend un raisonnement convaincant « l'exploitation du sens global » déjà exposé au niveau du troisième item pour l'inclure dans sa réponse.

Nous ajoutons que la réponse à construire, en prenant en compte plusieurs éléments répartis dans un ou plusieurs paragraphes est une opération délicate.

⁴¹¹ REHAILI, DJAMEL. La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycées Algériens. Doctorat. Université de Grenoble. 2011. p291.

⁴¹² BENTOLILA, ALAIN et al. La lecture. Paris. Nathan, 2000, p 25.

⁴¹³ Idem p 141.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

Au total nous pouvons retenir ce point : si les élèves pensent que les QCM, ensuite les items de repérage sont les plus faciles en compréhension écrite, ils sont conscients que dans les réponses nécessitant une élaboration, ils échouent majoritairement.

-Neuvième question⁴¹⁴

9- Dans les manuels scolaires, les questions de compréhension écrite

a- sont toujours claires

b- ne sont jamais claires

c- sont quelques fois claires

Clares	Jamais claires	Quelques fois claires
03	01	22

Nous clôturons ce troisième thème par une question qui porte sur l'appréciation péjorative ou méliorative attribuée par notre C E aux formes des questions de compréhension écrite du manuel scolaire.

Nous rappelons dans ce contexte, que le troisième et le quatrième chapitre expérimental traiteront par l'analyse six questionnaires relatifs successivement aux textes historique et argumentatif de la troisième année secondaire.

Les statistiques repérées auprès des copies des participants à notre expérimentation, se présentent progressivement comme suit : (22R) quelques fois claires, (03R) jamais claires, (01R) claires.

Les élèves interrogés ont répondu en adéquation avec nos prévisions. La majorité parmi d'entre eux a jugé les questions de compréhension écrite des manuels scolaires qu'ils sont « quelques fois claires », notons qu'on a visé la forme de la question et son contenu sémantique et informatif.

Le livre doit guider les élèves par des questions qui tiennent compte de l'hétérogénéité des niveaux perçus dans nos classes de langue, dans le dessein d'éviter de les mettre dans des situations difficiles.

Cependant, d'après Michèle Lusetti « *de nombreux travaux ont montré la faiblesse des questionnaires après lecture dans les manuels et les fichiers de lecture.* »⁴¹⁵

⁴¹⁴ Voir annexe n°8.1 à 8.26.

⁴¹⁵ LUSSETTI, MICHELE. Lecture, questionnaires et questionnement. Recherches n°25, 1996, 2, p3.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

Un point qu'on a préalablement soulevé dans le dernier chapitre du cadre théorique de cette recherche.

4- Effet des questions d'aide sur la compréhension de l'écrit

-Dixième question⁴¹⁶

10- Les questions claires peuvent vous informer sur les

- a- les idées explicites et directes du texte
- b- l'idée essentielle et les idées secondaires du texte
- c- les idées implicites et indirectes du texte

Idées explicites et directes du texte	Idée essentielle et les idées secondaires du texte	Idées implicites et indirectes du texte
12	11	03

Pour analyser ce thème et continuer à foncer dans le sujet de notre recherche, cette question est venue pour déceler les considérations pragmatiques données à la question décrite comme « claire » et son effet sur la compréhension globale et fine de l'écrit.

Le traitement quantitatif des réponses, a aboutit aux résultats suivants : (12R) idées explicites et directes du texte, (11R) idée essentielle et idées secondaires du texte, (03R) idées implicites et indirectes du texte.

En analysant ces statistiques, on voit clairement qu'il y a un rapprochement dans les deux premières évaluations attribuées par les élèves, aux questions « claires ». Ce premier résultat est en somme attendu. Ceci va dans le même sens de ce qui a été trouvé dans les questions (trois et quatre) de ce questionnaire, à savoir la priorité donnée à ce qui est explicite dans un texte, également à l'exploitation du sens global, y compris l'idée essentielle du texte.

Suite à ce qui a été préalablement avancé au niveau du quatrième item, l'implicite est classé en troisième position. Ce classement n'est pas surprenant, les élèves sont reconnaissants que la découverte d'un sens caché exige des capacités de mise en réseau des informations et de raisonnement inférentiel.

⁴¹⁶ Voir annexe n° 8.1 à 8.26.

Chapitre I ===== Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

-Onzième question⁴¹⁷

11- Les questions qui vous aident à mieux comprendre un texte portent sur :

a- la situation d'énonciation

b- les indices périphériques

c- la syntaxe

d- le lexique

pourquoi ?.....

.....

.....

.....

La situation d'énonciation	Les indices périphériques	La syntaxe	Le lexique
17	02	00	07

En continuant avec l'effet des questions d'aide sur la compréhension de l'écrit, le onzième item vient de compléter, avec plus de précision et de détail, la même idée déjà avancée dans ce thème, pour exposer quatre approches pouvant faciliter le traitement sémantique d'un texte. Les résultats se présentent graduellement comme suit : (17R) la situation d'énonciation, (07R) le lexique, (02R) les indices périphériques, (00R) la syntaxe.

Ce résultat est un peu surprenant, vu le placement du repérage des indices périphériques en troisième position et avec un pourcentage faible.

Premier choix : (05R) comprendre et repérer l'idée générale et les idées principales, (05R) s'informer sur les agents de la situation de communication, (02R) c'est un résumé du texte, (02R) donner des informations essentielles et claires, (02R) indiquer les références et l'image du texte, (01R) comprendre les circonstances de cause de l'évènement, (01R) le repérage des indices spatiaux temporels facilite la compréhension, (01R) aucune justification.

Revenant aux arguments justifiant l'apport des questions portant sur la situation d'énonciation. Ils ont visé dans leur ensemble : la compréhension de l'idée générale et des idées principales dans un texte, l'information sur les agents intervenant dans la situation de communication, le repérage des circonstances de lieu, de temps et de cause et la contribution dans la rédaction d'un résumé.

⁴¹⁷ Voir annexe n° 8.1 à 8.26.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

Peu importe la nature de cette argumentation qu'elle soit acceptable ou non, convaincante ou non, nous confirmons à la suite des directives (2005/2006) que « *l'observation des indices d'énonciation permet de discerner l'aspect pragmatique du texte (qui parle ? Quelle est sa pensée ? Quelles sont ses idées ? Ses opinions ? Ses valeurs ? Quelle intention est à la base de l'acte de communication ?* »⁴¹⁸

Identifier alors, cette situation permet de comprendre le sens précis de l'énoncé et pour celui qui le prononce et pour celui qui le reçoit.

Deuxième choix : (03R) le lexique oriente vers le sens du texte, (02R) les mots clés et essentiels sont répétés dans les paragraphes du texte, ce qui aide à bien comprendre, (01R) l'identification du champ lexical informe sur le thème du texte, (01R) aucune justification.

Pour l'effet du lexique sur la compréhension, l'évocation de cette dimension a été rencontrée dans plusieurs items et réponses à ce questionnaire. En plus des raisons fournies ci-dessus, nous déclarons également que pour construire du sens, il est nécessaire de : dégager les mots clés, rechercher les champs lexicaux, mettre en relation les champs lexicaux entre eux et se pencher dans les limites du possible sur les métaphores et les connotations.

Troisième choix : (01R) l'image du texte explique son sens global, (01R) aide à faire du résumé.

Pour l'item visant le repérage des indices périphériques, contrairement au choix des apprenants interrogés, notre expérience dans l'enseignement secondaire, nous permet de le considérer, un des premiers facteurs efficaces et facilitateurs dans la construction du sens.

L'analyse d'un para texte (titre, chapeau, nombre de paragraphes, ponctuation utilisée, disposition d'écriture, types de phrases employées, temps dominant, présence d'illustrations, source, référence, date de publication et notes explicatives.) guide le lecteur à formuler des hypothèses de sens et à former les premières idées directrices vers une compréhension globale et progressivement fine du texte.

Quatrième choix :

L'absence de l'exploitation de la « syntaxe » réside dans le fait que le recours à ce type d'aide, nécessite des connaissances grammaticales approfondies.

Au total, nous retiendrons que c'est le type de texte qui va déterminer le choix des activités et le type de questions. Pour arriver à améliorer l'acte de lire, il faut s'exercer à une

⁴¹⁸ Voir programme du français 1^{er} AS, 2005-2006, p18.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

diversification de questionnements touchant tous les aspects fondamentaux (communicatif, lexical, syntaxique...) de l'analyse textuelle.

5- La fonction des questions dans la compréhension en lecture

-Douzième question⁴¹⁹

12- Selon vous, quel est le rôle des questions dans la compréhension en lecture ?

.....
.....

Cette dernière question ouverte qui vient clôturer ce questionnaire, met en exergue le noyau de notre recherche : la finalité de la question dans l'acte impliquant directement la notion de compréhension.

Les résultats obtenus se classent comme suit : (21R) les questions aident à comprendre le texte, à dégager ses idées essentielles et son vrai sens, (06R) déduire l'idée générale, le sens global et le thème pour bien analyser le texte, (04R) orienter le lecteur vers le but du texte, (03R) sans questions, on ne comprend pas le contenu du texte, (02R) diminuer les difficultés de compréhension, (01R) informer sur la problématique soulevée dans le texte, (01R) la compréhension des questions offre la moitié de la réponse, (01R) les questions sont à l'origine de toutes les sciences, (01R) sans justification.

En examinant objectivement l'ensemble des justifications fournies, nous déclarons vivement que cet item a laissé son écho. Les élèves ont compris majoritairement le contenu de la question et ont rédigé chacun un paragraphe assez significatif.

Revenant maintenant au fond des arguments, nous avons relevé un pourcentage de 80% qui parle de la finalité première consistant à mieux comprendre le texte. Il est donc tout à fait clair que pour eux, la question est un outil didactique incontournable dans le processus de compréhension, d'ailleurs l'expression « pour mieux comprendre » constitue une sorte de leitmotiv dans les réponses consultées.

Egalement, l'appréhension du « sens global », de « l'idée générale », de « l'objectif du texte », et de « la problématique soulignée » sont des paramètres nettement privilégiés au sein des représentations des élèves. En employant en complémentarité ces vocables explicites, il

⁴¹⁹ Voir annexe n° 8.1 à 8.26.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

est intéressant de remarquer à ce niveau qu'ils évoquent « le rôle de la question » dans la compréhension globale et non pas dans la compréhension fine (idées implicites, sens caché, connotations).

Il y a aussi des réponses particulières qui méritent d'être discutées, à savoir l'aspect pragmatique de la question :

- Sans sa présence, le contenu textuel ne peut être accédé.
- Aide pour aplanir les difficultés et mieux saisir la compréhension.
- La qualité de la réponse dépend souvent de la qualité de la question. Savoir poser des questions aide à mieux anticiper des réponses.

Dans le même ordre d'idée, une réponse philosophique et intelligente, mérite d'attirer l'attention, pour l'élève qui pose l'idée du questionnement est à l'origine de toutes les sciences. Nous retiendrons donc que questionner est un préalable indéniable et déterminant dans toute construction de savoirs, y compris le questionnement didactique.

En fin de cette analyse, nous disons que ces répondants ont une vision homogène positive concernant le rôle de la question dans la compréhension en lecture.

I.3.4. Bilan

Le bilan de notre analyse quantitative, qualitative et comparative des réponses fournies par notre CE, fait aboutir les remarques suivantes :

- 1- Pour ce qui est de la lecture en « FLE » uniquement en classe, les élèves livrent comme argument dominant, le fait qu'ils ne comprennent pas cette langue « difficile ». Cet argument est important à relever et à prendre en compte.
- 2- Pour l'activité lecturale en « FLE » libérée de toute contrainte institutionnelle, le résultat obtenu déculpé notre satisfaction. Il s'agit d'une représentation dans son acception générale et pas seulement dans son sens restreint et typiquement scolaire.
- 3- L'accès à la lecture compréhension en « FLE » nécessite au moins un effort moyen et demeure difficile, vu les contraintes parfois objectives liées à la qualité et au contenu des textes des manuels scolaires et au contexte socioculturel des apprenants... qui empêchent leur progression.
- 4- Pour la compréhension d'un écrit en langue française, plusieurs élèves optent pour la stratégie de lecture qui fait appel à l'usage du dictionnaire, à savoir si elle est efficace dans toutes les situations d'apprentissage.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

- 5- La reconnaissance des participants à cette enquête, quant au recours à la traduction en arabe, comme stratégie minoritairement convoitée. Jeandillou précise à cet effet : « *la langue n'est pas une nomenclature, une série d'étiquettes lexicales, car les problèmes posés par la traduction des textes proviennent du fait que les mots n'ont pas une valeur exactement superposable d'une langue à l'autre.* »⁴²⁰
- 6- Nos apprenants éprouvent nettement des difficultés énormes dans l'assimilation d'un sens implicite et dans l'approche lexicale d'un écrit, alors que ces deux facteurs sont tributaires dans le processus de compréhension. On voit surgir à ce niveau un problème déjà révélé dans le quatrième chapitre théorique de cette thèse.
- 7- Pour les élèves et le recours nécessaire à l'étayage en lecture, beaucoup d'entre eux pensent que l'usage du contexte relève d'une attitude active de construction de sens.
- 8- Pour l'aspect extérieur des questions de compréhension écrite, la notion de clarté implique pour ces questionnés, le recours progressif aux items directs et bien formulés.
- 9- Les caractéristiques répertoriées concernant la question de lecture « difficile », placent en primauté sa formulation avec des mots inusités. À cet égard, Bentolila et al affirment : « *la formulation de la question influence fortement la réussite. Plus la question comporte de termes inusités, plus il est difficile d'y apporter une réponse. La longueur et la structure de la question sont aussi des éléments déterminants.* »⁴²¹
- 10- Les répondants ont un engouement pour les questions à choix multiples en croyant qu'elles sont les plus faciles. Toutefois leur choix ne doit pas s'inscrire dans la simple routine. Leur élaboration intelligente est déterminante dans l'enseignement de la compréhension écrite.
- 11- La quasi-totalité des enquêtés a évalué les questions de lecture compréhension, dans les manuels scolaires, qu'elles sont « quelques fois claires », raison pour laquelle, des recherches et des études de valeur doivent s'opérer en ce sens.

Selon nos interrogés les questions « claires » peuvent porter sur tout ce qui est direct et explicite dans un texte, également sur l'appréhension de l'idée essentielle et des idées secondaires et dans un degré très moindre la dimension de l'implicite. Ceci rejoint le

⁴²⁰ REHAILI, DJAMEL. La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycées Algériens. Doctorat. Université de Grenoble. 2011. p304.

⁴²¹ BENTOLILA, ALAIN et al. La lecture. Paris. Nathan, 2000, p 136.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

problème des difficultés du non-dit, parfois infranchissables au moment de la lecture, qu'on a développé précédemment dans le cadre théorique.

12- Les participants à notre expérimentation optent majoritairement pour les questions qui portent sur l'identification de la situation d'énonciation. Le fait de réussir à repérer « *l'ensemble de facteurs qui déterminent la production d'un énoncé (nombre et personnalité des participants, cadre spatio-temporel, l'attitude de l'énonciateur par rapport au contenu de son énoncé.)* »⁴²² est une aide capable de les rassurer pour progresser dans l'acte de compréhension.

14- La fonction de la question dans la compréhension en lecture est au centre de notre problématique. Les apprenants questionnés sont entièrement unis et d'accord pour confirmer et dire que le questionnement de textes reste une pièce majeure de la compréhension. Sa fonction principale est rendre explicites les opérations nécessaires à cette compétence.

I. 4. Répartition de la classe expérimentale (CE) en 2 groupes

Pour répondre aux questionnements de textes élaborés par des enseignants de troisième année secondaire, nous avons réparti la (CE) en deux groupes égaux de 13 individus dans le but d'analyser les mêmes textes en distribuant pour le premier, un questionnaire différent du deuxième, que ce soit pour le texte historique ou argumentatif.

Cette manière de faire s'explique dans le fait que nous voulons procéder à une analyse qualitative puis comparative.

Nous avons respecté la liste officielle de l'établissement, dans la division des groupes, sans tenir en compte d'autres critères (à titre d'exemple : sélectionner deux groupes équilibrés dans leur niveau, en fonction des résultats scolaires, pour ne pas risquer de tomber dans le paradoxe : un groupe fort /un groupe faible.)

L'importance accordée à cette justification réside dans le fait que nous voulons expressément mener un comportement objectif pour constituer des résultats incontournables.

I.4.1. Profil pédagogique et linguistique de l'échantillon expérimental

⁴²² Projet de programme. Français 1^{ère} année secondaire. Commission nationale des programmes, janvier 2005, p31.

Afin de déterminer le profil pédagogique et linguistique en FLE des participants à cette expérimentation, nous nous sommes référé à un tableau⁴²³ qui présente les moyennes

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

obtenues en premier et en deuxième trimestre de cursus de troisième année secondaire (2010-2011).

Un référentiel qui met en évidence les performances linguistiques individuelles de chaque participant, autrement dit, en relation directe avec notre objectif de recherche.

I.4.2. Analyse du tableau des résultats scolaires⁴²⁴

Ces résultats concernent spécialement le « FLE » du moment qu'il est un paramètre fondamental dans cette thèse « la moyenne générale » de toutes les matières pour chaque élève afin de préciser s'il s'agit des élèves plutôt en réussite ou pas.

Nous avons retenu que les moyennes, relatives successivement, au premier et au deuxième trimestre et nous avons volontairement négligé les résultats du troisième trimestre de l'année scolaire (2010-2011) pour la simple raison, c'est que la majorité des élèves étaient absents, durant les devoirs surveillés ou les compositions.

Suite à cette remarque, nous avons donc jugé que ces derniers résultats ne reflètent pas des données déterminantes et exactes pour une recherche scientifique.

I.4.2.1. Groupe 1⁴²⁵ :

Il se compose des 13 premiers élèves cités en ordre dans la liste officielle de la C E.

- Résultats en Français langue étrangère

Pour le FLE, première langue étrangère assurée dès l'école primaire, nous remarquons que les moyennes du premier trimestre varient entre 05,30/20 et 16,25/20 et celles du deuxième trimestre entre 04,50/20 et 17,60/20.

Comme le présente le tableau des résultats scolaires⁴²⁶, au terme du trimestre 1, sur les 13 élèves de ce groupe, nous recensons : quatre qui ont une moyenne au-dessus de 10/20 et cinq qui dépassent 10/20 à la fin du deuxième.

Les résultats du premier trimestre indiquent que la moyenne générale du groupe1, en langue française, a été de 08,56 et au second, cette moyenne atteint 09,21. La moyenne des deux trimestres est : 08,88.

I.4.2. 2. Groupe 2⁴²⁷ :

⁴²³ Voir annexe n°9

⁴²⁴ Voir annexe n°9

⁴²⁵ Voir annexe n°1

⁴²⁶ Voir annexe n°9

Il se compose des 13 derniers élèves cités en ordre dans la liste officielle de la C E.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

- Résultats en Français langue étrangère

Au terme du premier trimestre, les moyennes en langue française s'étalent entre 04,69/20 et 16,65/20, et celles du deuxième se limitent entre 04,90/20 et 16,40/20. Sur les 13 élèves formant le second groupe, nous avons mentionné « trois » avec une moyenne de plus de 10/20 dans le trimestre 1 et « six » qui ont dépassé 10/20 à la fin du deuxième.

En fin du premier trimestre, la moyenne générale du groupe 2, en langue française a été de : 08,94 et au terme du deuxième, elle atteint 09,98. La moyenne des deux trimestres est : 09,46.

I.4.2. 3. Bilan⁴²⁸

Au début de cette analyse comparative, nous rappelons que les deux groupes sont égaux en nombre, autrement dit : 13 élèves par groupe.

Pour ce qui est du premier groupe, les résultats généraux concernant toutes les matières se présentent comme suit :

Pour le premier trimestre, une moyenne de 11,32 et pour le deuxième 11,59. La moyenne des deux trimestres est : 11,45. Les résultats du deuxième groupe, sont donnés à la manière suivante :

Une moyenne de 11,45 pour le premier trimestre et 12,26 pour le deuxième. La moyenne des deux trimestres est : 11,85.

Les statistiques relevées ci-dessus, laissent apparaître un rapprochement avec tout de même une supériorité remarquable du deuxième groupe, en effet, ce sont des apprenants qui ont globalement un niveau acceptable.

-Résultats en Français langue étrangère pour les deux groupes⁴²⁹

L'analyse quantitative des résultats fournis au sein de la C E, nous permet d'affirmer qu'il y a une hétérogénéité remarquable pour ce qui est du niveau, en FLE, des élèves formant le même groupe, que ce soit pour le premier ou le deuxième.

Le rapprochement de l'ensemble des moyennes des deux groupes en français, dans les deux trimestres de l'année scolaire (2010-2011), nous montre qu'il y a un léger fossé entre les deux.

⁴²⁷ Voir annexe n°1

⁴²⁸ Voir annexe n°9

⁴²⁹ Idem

Notons qu'il y'a une progression satisfaisante dans le deuxième trimestre, néanmoins leur résultat en FLE, reste médiocre. À ce niveau, il faut rappeler que le français constitue le handicap principal pour les lycéens Algériens d'une manière générale⁴³⁰.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

En définitive, nous signalons que les compétences en apprentissage sont relativement homogènes pour les deux groupes, mise à part quelques élèves⁴³¹ qui sont dotés de performances langagières et linguistiques en FLE, très considérables, et d'un niveau très bon dans toutes les matières sans exception.

I.5 Critères du choix des textes supports de l'expérimentation

Dans l'enseignement du FLE, le texte écrit est un support indispensable de notre dispositif didactique.

Raison pour laquelle, nos apprenants doivent être bien pris en charge par leurs enseignants. Cette prise en charge s'exprime dans un choix de supports écrits en adéquation avec leur niveau, leurs préoccupations et leurs centres d'intérêts, en respectant leurs lacunes, leurs difficultés dans les aspects (communicatif, discursif, pédagogique) suivis, lors du choix de ce support écrit. Mekhnache. M affirme que « *c'est en fonction de ce choix que dépendra en grande partie la réussite ou l'échec, la motivation ou la démotivation, l'envie et le plaisir ou carrément la répulsion de tout ce que les acteurs vont entreprendre.* »⁴³²

En corrélation avec ces données et l'activité centrale de notre recherche, nous avons collaboré avec les enseignants qui ont accepté de nous réaliser les questionnements de textes et le professeur de la (CE) pour effectuer un choix de textes (historique et argumentatif) motivant, respectant surtout les pratiques discursives et les intentions communicatives énoncées dans le programme officiel.

Nous signalons, finalement, qu'actuellement, en classe de troisième année secondaire (sciences expérimentales), les professeurs du FLE sont tenus de respecter trois types de textes : historique, argumentatif, exhortatif du manuel scolaire concerné.

I.5.1. Support utilisé pour les questionnements de texte historique⁴³³

⁴³⁰ Voir les résultats du Baccalauréat des dernières années.

⁴³¹ Voir annexe n°9

⁴³² MEKHNACHE, M, MOHAMMED. L'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique, pour un développement des compétences de production. Cas de la 1^{ère} année moyenne. Doctorat. Université El hadj lakhdar. Batna. 2011.

⁴³³ Voir annexe n° 2

Comme nous l'avons déjà avancé dans le deuxième chapitre théorique, nous rappelons que le document historique, a été introduit officiellement, pour la première fois, dans le programme de la classe terminale dans l'année 2007-2008, autrement dit, il a accompagné les

Chapitre I _____ Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

nouvelles réformes⁴³⁴ appliquées sur tous les manuels scolaires algériens d'une manière générale.

Depuis, son introduction dans le programme de 3^{ème} AS, ce type textuel qui peut réunir des visées : informative, narrative et argumentative, est proposé chaque année, dans l'épreuve de Baccalauréat⁴³⁵, pour presque toutes les filières.

De part cette raison, et bien sûr pour d'autres, il est doté d'une importance fondamentale que ce soit pour son enseignement qui s'étale sur trois séquences, tout au long du premier trimestre de l'année scolaire, ou pour l'élève qui fournit le maximum d'effort pour le saisir en compréhension et en production écrite.

Notre choix s'est fixé sur un support intitulé « Quelles sont les ruses de guerre d'aujourd'hui ? » de la revue « Okapi ». Les références associées sont : le nom du journaliste : Antoine Sabbagh, et la date de publication : 1994.

Les raisons de ce choix sont les suivantes :

&- l'emploi de la phrase interrogative dans le titre d'un texte est révélateur de plusieurs questionnements qui peuvent informer sur la problématique, le thème, et d'autres éléments porteurs de sens.

&- sa thématique, a trait aux grands faits d'actualité.

(les révolutions et les manifestations constatées dans les pays du monde.)

&- l'identification des repères historiques, dans ce texte, a son intérêt pour les questions de compréhension écrite :

a- rechercher les faits, les dater, les situer et les hiérarchiser ;

b- impliquer le témoin et repérer les indices de témoignage

(la caractérisation méliorative ou péjorative des personnages et de l'action.)

⁴³⁴ En 2003-2004, des nouveaux programmes initiés à tous les niveaux de l'enseignement algérien.

⁴³⁵ Voir sujets de Bac Algériens, 2008, 2009, 2010, 2011.

c- relater des faits en manifestant son esprit critique, sa prise de position, et par voie de conséquence faire valoir la visée argumentative de l'historien.

&- l'exploitation lexicale (le vocabulaire de la guerre, de la

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

ruse, de la communication) et syntaxique (les indices temporels les indicateurs de lieux, le temps dominant) est riche. Elles offrent une variété de questionnements pouvant servir à la construction du sens en lecture.

I.5. 2. Support utilisé pour les questionnements de texte argumentatif⁴³⁶

Le texte argumentatif, vu son importance cruciale, est traité de manière exhaustive dans les trois années de l'enseignement secondaire du FLE, de plus, avant et même après l'installation des nouvelles réformes⁴³⁷ dans l'enseignement algérien, 60% à 70% des sujets de Bac⁴³⁸ portent sur la compréhension et la production de textes argumentatifs.

Comme nous l'avons montré dans notre deuxième chapitre théorique, l'argumentation enseignée en 3^{ème} AS, s'étale sur deux séquences et porte sur le débat (oral ou écrit).

Sur ce, notre choix s'est opéré sur un support intitulé : « faut-il dire la vérité au malade ? », extrait du livre « Dire la vérité au malade », écrit par Pierre Viansson-Ponté et Léon Schwartzberg, deux grands chercheurs très connus pour leur engagement dans la lutte contre le cancer⁴³⁹.

Ce choix a été établi en fonction des arguments suivants :

&- ce texte offre une possibilité de faire une activité questionnante à partir des éléments paratextuels (le titre, les références, la ponctuation (pourquoi l'emploi de dix phrases interrogatives dans ce texte ?))

&- il s'agit :

a- d'un thème motivant, humain accompagné d'un contenu très suggestif du sens, susceptible d'encourager les élèves à faire un

⁴³⁶ Voir annexe n°5

⁴³⁷ En 2003-2004, des nouveaux programmes initiés à tous les niveaux de l'enseignement algérien.

⁴³⁸ Voir sujets de Bac, depuis les années (90), jusqu'à nos jours.

⁴³⁹ GRIBISSA, A. Le français en projet. Alger, Euro-livre Express, 2007, p 183.

travail sérieux.

b- d'une thématique ayant relation directe avec la filière de notre groupe expérimental, la triple relation sacrée : médecin-malade-maladie.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

&- ce texte permet, au vu de ses considérations intrinsèques, plusieurs pistes d'approche, en fonction de :

a- ses caractéristiques textuelles : la problématique, la thèse, l'antithèse, les arguments, la synthèse.

b- ses caractéristiques lexicales : le vocabulaire de l'accord et du désaccord (la vérité/le mensonge, désespérer/supporter..)

c- ses caractéristiques grammaticales : l'emploi des connecteurs logiques, notamment le rôle de l'opposition dans l'argumentation dialectique, et la valeur des substituts grammaticaux dans la reprise des informations.

I.6 Données de la 1^{ère} expérience⁴⁴⁰

Langue du texte à lire	Français
Longueur moyenne du texte	Une page
Date et durée des séances de l'expérimentation	1 ^{ère} séance : le 05/12/2010 de 10h-11h 2 ^{ème} séance : le 06/12/2010 de 15h-16h
Public et institution	Adolescents : lycéens entre 18 et 20 ans, troisième année secondaire (science expérimentale : G1 et G2)
Type d'enseignement	Langue étrangère
Domaines abordés dans le texte	Texte de spécialité (histoire)
Type de texte utilisé	Texte de type historique à visées : argumentative et narrative

⁴⁴⁰ CALAQUE, ELISABETH. « L'itinéraire de lecture : un outil d'évaluation », Lecture et compréhension des textes. Edition : grupo editoril universitario.2002.

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

1.6. 1. Données de la 2^{ème} expérience⁴⁴¹

Langue du texte à lire	Français
Longueur moyenne du texte	Deux pages
Date et durée des séances de l'expérimentation	1 ^{ère} séance : le 03/04/2011 de 09h-10h 2 ^{ème} séance : le 05/04/2011 de 10-11h
Public et institution	Adolescents : lycéens entre 18 et 20 ans, troisième année secondaire (science expérimentale : G1 et G2)
Type d'enseignement	Langue étrangère
Domaines abordés dans le texte	Texte de spécialité (psychologie)
Type de texte utilisé	Texte de type argumentatif

1. 6. 2 Matériel de l'expérimentation

Le matériel expérimental que nous avons utilisé pour ces deux expériences est constitué de :

1- quatre questionnaires⁴⁴² relatifs aux textes historique et argumentatif (choisis pour notre expérimentation), élaborés par des enseignants au secondaire. Nous comptons présenter leurs réalisateurs et détailler leur structure dans les chapitres suivants.

2- Deux questionnaires (avec textes) pris du manuel scolaire de 3^{ème} année secondaire conçus pour l'analyse comparative.

3- l'ensemble des réponses aux quatre questionnements des textes de notre expérimentation.

1.6. 3. Déroulement de l'expérimentation

Notre expérimentation (composée de 2 expériences) s'est déroulée entre le début décembre 2010 et le début avril 2011.

Les lycéens de troisième année rencontrent le projet 1 (le document historique) durant le premier trimestre (le projet le plus long dans l'année scolaire) et le projet 2 (le débat d'idées) durant le deuxième trimestre. Pour mettre en œuvre notre pratique, nous avons été obligé

⁴⁴¹ Idem

⁴⁴² Voir annexes n°3, n°4, n°6, n°7

d'attendre l'avant dernière semaine du premier trimestre et la première semaine du troisième trimestre.

Les étapes de cette expérimentation peuvent être résumées comme suit :

- 1- Présentation et explication des objectifs de l'expérimentation par le professeur à l'ensemble de la (C E).

Chapitre I Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

- 2- L'enseignant de la (CE) explique aux élèves qu'il s'agit d'un seul support écrit et de deux questionnaires différents élaborés par d'autres enseignants que ça soit pour le texte historique ou argumentatif.
- 3- Cet enseignant apprend aux élèves à identifier les procédures qui permettent de répondre aux questions posées. Un point que nous comptons détailler dans le chapitre suivant.

Les apprenants sont invités à lire, dans un premier temps, un texte historique et, dans un second temps, un texte argumentatif.

Expérience 1

- 1- présentation du premier support (le texte historique) et des consignes de lecture à la (CE).
- 2-répartition de la (CE) en 2 groupes, en fonction de la liste officielle de l'établissement.
- 3- présentation du premier questionnaire au groupe (1) et du deuxième questionnaire au groupe (2).

Expérience 2

Nous rappelons que les mêmes applications ont été effectuées sur le texte argumentatif, excepté pour le 1^{er} groupe, nous avons distribué le 2^{ème} questionnaire et pour le 2^{ème}, le 1^{er} questionnaire.

I.7. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons décrit et analysé les représentations de notre protocole de recherche qui regroupe le questionnaire destiné à l'échantillon expérimental avant le déroulement de cette expérimentation (composée de deux expériences) et ses données.

En effet, développer dans l'enseignement/apprentissage du FLE une compétence qui prend en considération la compréhension d'un document scriptural, faciliterait chez l'apprenant la construction de son sens. Dans notre recherche, nous nous sommes attaché principalement à un processus pouvant contribuer à la simplification du traitement sémantique d'un support écrit : « la place des questions dans la compréhension en lecture ».

La question de l'accompagnement à la compréhension écrite est traitée par plusieurs pédagogues. Giasson. J dans cette optique suggère que « *Même si les questions en lecture ont été l'objet de plusieurs critiques dernièrement, aucun pédagogue ne prône leur disparition de la classe.* »⁴⁴³

CHAPITRE II :

Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

⁴⁴³ GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p237.

Chapitre II Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

II.1 Introduction

Ce deuxième chapitre traite dans son début, la méthodologie suivie concernant la réalisation des quatre questionnements des deux textes de notre expérimentation, à savoir les critères du choix des enseignants (celui de la classe expérimentale (CE) et ceux qui ont confectionné les questionnaires de textes).

En vue de composer un corpus plus important et de procéder à une recherche crédible, nous avons expliqué, dans la deuxième partie de ce chapitre, les raisons du choix des questionnaires en lecture du manuel de 3^{ème} année secondaire, conçus pour l'étude comparative qu'on compte établir dans les deux prochains chapitres.

Par ailleurs, nous insistons explicitement sur les cinq composantes de la grille d'analyse des questionnements de textes qu'on a construit ainsi que sur les indicateurs qu'on a maintenu pour l'effectuer convenablement.

Dans la dernière étape, nous nous orientons vers la démarche de traitement et d'évaluation des réponses de nos enquêtés (la CE), destinées respectivement aux deux questionnaires du texte historique ensuite à ceux du texte argumentatif.

Nous clôturons, enfin, par préciser que notre objectif primordial est de montrer, même de manière approximative, en quoi les questions en lecture favorisent ou non la compréhension.

II.2 Méthodologie relative aux questionnements des deux textes

Les démarches méthodologiques relatives aux questionnements des deux textes se présentent en cinq étapes :

II.2.1- Les critères du choix de l'enseignant de la classe expérimentale :

- Le professeur de la (CE) a une formation universitaire en langue française (la licence de 4 ans). C'est un homme sérieux, compétent, expérimenté (pédagogiquement parlant), notamment avec les classes terminales (littéraires et scientifiques), il est classé parmi les « anciens ».

- La classe expérimentale⁴⁴⁴ (CE) est formée des élèves de troisième année secondaire (sciences expérimentales). En plus de l'explication des motivations de ce choix déjà avancées au niveau du premier chapitre pratique, c'est une classe calme, sérieuse, moyenne dans le niveau scolaire⁴⁴⁵ avec un effectif acceptable⁴⁴⁶.

Chapitre II ===== Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

Cette dernière caractéristique constitue un élément vital qui nous a servi d'une part dans le traitement détaillé des douzes réponses aux questions posées dans l'enquête⁴⁴⁷ par questionnaire, d'autre part dans la détermination du profil pédagogique et linguistique de chaque participant. Enfin dans l'analyse des réponses⁴⁴⁸ individuelles des répondants des deux groupes expérimentaux sur les quatre questionnements de textes historique et argumentatif.

II.2.2- Explication des étapes de l'expérimentation didactique au professeur de la CE :

- avant l'expérimentation : passation du questionnaire de l'enquête à l'ensemble de la (CE) puis division de la (CE) en 2 groupes pour réaliser le repérage du profil pédagogique et linguistique individuel, à travers les résultats scolaires de chaque groupe.
- l'expérimentation : il s'agit de l'analyse sémantique de deux textes (historique et argumentatif) du programme officiel de 3^{ème} année secondaire à partir de quatre questionnements⁴⁴⁹ élaborés par des professeurs.
- après l'expérimentation : analyse successive des réponses⁴⁵⁰ relatives aux deux questionnaires du texte historique (avec une étude comparative) et aux deux questionnaires du texte argumentatif (avec une étude comparative).

II.2.3- L'échantillon professeurs

Quatre enseignants de deux lycées de la daïra de Chelghoum Laid, ont été sollicités pour cette opération. Comme l'enseignant de la CE, ces derniers ont aussi à leur actif plusieurs années d'ancienneté, à titre de professeurs de lycée, ayant suivi une formation universitaire en littérature et langue française durant 4 ans (la licence) parce que nous voulons constituer un ensemble homogène.

⁴⁴⁴ Voir annexe n°1

⁴⁴⁵ Voir annexe n°9

⁴⁴⁶ Voir annexe n°1

⁴⁴⁷ Voir annexe n°8

⁴⁴⁸ Voir annexe n°19, 20, 21, 22.

⁴⁴⁹ Voir annexes n° 2, 3, 4, 5, 6, 7.

⁴⁵⁰ Voir annexe n°21, 22

Le critère fondamental sur lequel on s'est basé pour déterminer ce choix : ces enseignants dispensent leur enseignement auprès de la troisième année de la filière sciences expérimentales durant l'année où s'est déroulée cette expérimentation.

II.2.4- Le choix des textes supports de l'expérimentation

Comme nous l'avons déjà montré dans le chapitre précédent, ce choix a été effectué en fonction de plusieurs critères et en corrélation avec le professeur de la CE et les enseignants qui ont réalisé les questionnaires de textes.

Chapitre II ===== Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

II.2.5- Les consignes aux professeurs

Sur la base de notre principale hypothèse qui consiste à vérifier que la stratégie du questionnement des textes peut améliorer sensiblement les compétences en matière de lecture compréhension globale et fine d'un écrit, les consignes données à nos collègues pour faciliter la réalisation de notre expérimentation, reposent sur le même objectif qui peut se résumer ainsi : le texte à analyser est accompagné de questions écrites qui aident l'élève à répondre et à comprendre l'essentiel de ce texte. Elles se présentent donc comme suit :

- Les questions envisageables doivent avoir une relation étroite avec le contexte, également avec le contenu du programme de 3^{ème} AS⁴⁵¹ et par conséquent en fonction du type textuel à analyser.
- Posez des questions bien formulées, pas trop longues, claires et sans ambiguïté.
- Employez diverses formes de questions (ouvertes, fermées, de repérage, de classement, ...)
- Testez la compréhension globale pour baliser le terrain pour une lecture analytique.
- Rapprochez les questions portant sur les activités de langue (lexique et syntaxe) du sens et du modèle textuel, variez leurs formes (repérage d'un champ lexical, synonymie, choix d'un temps, emploi des connecteurs, passivation...)
- Ciblez l'aspect explicite et implicite pour faire ressortir la cohérence du texte et quand il est nécessaire, indiquez les espaces textuels concernés (parties, paragraphes...)
- Clôturez par une récapitulation qui permet de synthétiser les idées directrices du texte dans un tableau, un plan, un résumé...etc.

Rappelons enfin qu'il s'agit d'enseignants assez expérimentés, le fait d'évoquer ces consignes citées ci-dessus, c'est uniquement pour insister sur le fait que cette opération constitue le

⁴⁵¹ MAHBOUBI, F, REKKAB, M, ALLAOUI, A. Français troisième année secondaire. Alger. Office National des Publications scolaires, 2007-2008.

noyau principal de notre recherche, c'est pourquoi cette tâche nécessite un travail plus sérieux, plus ciblé et plus concentré.

II.3 Pourquoi les questionnaires des textes du manuel de 3^{ème} Année secondaire ?

Le manuel est un document qui présente un savoir, il est encore un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité. J.P. Cuq affirme à ce propos : « *c'est un ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement....., il est habituellement divisé en leçons, unités, séquences.* »⁴⁵²

Chapitre II Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

Dans le même parcours ajoute Blaser : « *le manuel garde une place centrale et les textes y occupent évidemment la plus grande part.* »⁴⁵³

À la lumière de ces définitions, nous rappelons que dans le deuxième chapitre du premier cadre, nous avons mentionné que le manuel de 3^{ème} année secondaire prévoit un programme⁴⁵⁴ qui comporte des activités de lecture compréhensive, de langue, et d'expression qui normalement, aident les apprenants à découvrir les caractéristiques des types textuels rencontrés et par conséquent leur favoriser une préparation convenable au baccalauréat.

Concernant les questionnaires de lecture dans les manuels scolaires, nous avons successivement montré dans le sixième chapitre⁴⁵⁵ théorique que ceux qui développent réellement une compétence de production de sens à partir d'un écrit, sont rares et dans le premier chapitre⁴⁵⁶ du cadre expérimental, exactement dans la neuvième question de notre enquête, que les questions de compréhension écrite des manuels sont pour la majorité de nos apprenants « quelques fois claires ».

Partant de toutes ces considérations et compte tenu des données théoriques qui expliquent comment la question en lecture favorise t-elle ou défavorise t-elle le processus de compréhension (chapitre 5 et 6) et comme la présente étude se centre sur la conception des questionnaires qui accompagnent les textes qui sont proposés aux élèves, l'activité nodale de notre thèse est donc le questionnement des textes conçus par des enseignants de 3^{ème} année secondaire.

⁴⁵² CUQ, JEAN-PIERRE .Dictionnaire de didactique du Français. Paris. ASDIFLE, 1990, p161-162.

BLASER, C. Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire ⁴⁵³ du secondaire. Thèse de doctorat inédite, Université Laval. 2007.

⁴⁵⁴ Guide du professeur 3^{ème} AS. Office national des publications scolaires. 2007.

⁴⁵⁵ Voir M, Lusetti (1996), E, Nonnon (1992), P, Denauf (1993).

⁴⁵⁶ Voir annexe n°8.

Dans le but de recourir à un travail crédible et valide, il nous semble qu'il est indispensable de l'enrichir par une analyse d'autres questionnaires : ceux proposés par le manuel scolaire, de façon à voir s'il y a des invariants, et si les enseignants qui ont collaboré à notre expérimentation s'en distinguent, ou tout simplement prendre pour modèles de référence et par voie de conséquence, cela « *nous permettra d'identifier les forces et les faiblesses de ces*

Chapitre II _____ Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

questionnaires et de dire s'ils sont conformes à certains critères de qualité afin de soutenir les élèves dans leur travail de compréhension des textes. »⁴⁵⁷

D'ailleurs, selon Gérard et Roegiers : « *l'un des objectifs d'une question dans un manuel devrait être de permettre la compréhension, puisque la question s'inscrit dans cette étape qu'est l'application, en favorisant la conceptualisation des notions.* »⁴⁵⁸

Pour cette raison, nous avons maintenu comme étayage : le manuel scolaire de 3^{ème} AS et particulièrement deux questionnaires⁴⁵⁹ traitant les mêmes types textuels choisis pour notre expérimentation. Signalons à ce propos qu'il était nécessaire d'opérer une sélection selon des critères présentés ci-dessous parce que la totalité du manuel (tous les textes avec tous les questionnaires) ne pouvant être réalisé (dans chaque projet, il y a deux à trois, séquences et dans chacune, il y a plusieurs textes).

Dans ce contexte, nous tenons à clarifier que les apprenants de la CE ne sont pas censés répondre aux deux questionnaires⁴⁶⁰ du manuel relatif à ces deux textes (historique et argumentatif). C'est nous, en tant que chercheur menant une recherche/action qui s'occupons de cette analyse comparative (les questionnaires élaborés par les collègues de 3^{ème} AS et ceux du manuel) pour souligner l'efficacité sur le plan pratique de ce qu'on nomme « les techniques de questionnement de textes ».

⁴⁵⁷ HARVEY, FREDERIC. Les questionnaires de textes dans les manuels d'histoire du secondaire : un support pour comprendre et apprendre ? Mémoire de la maîtrise en éducation. Université du Québec. 2010. p68.

⁴⁵⁸ GERARD, F. ROEGIERS, X. Des manuels scolaires pour apprendre. Bruxelles : éditions De Boeck Université. 2003.

⁴⁵⁹ Voir annexe n°10, 11.

⁴⁶⁰ Voir annexe n°10, 11.

Pour réaliser ce travail, nous avons donc eu recours à ces deux supports : le premier est un texte historique, intitulé « une guerre sans merci »⁴⁶¹ . Le deuxième accompagne un texte argumentatif, anonyme⁴⁶², du programme de 3^{ème} AS. Nous présentons dans les points qui suivent les critères de ce choix.

II. 3. 1- Les critères du choix des deux supports⁴⁶³

Pour effectuer ce choix et réaliser une étude comparative que nous estimons scientifique et objective, nous nous sommes référé à ces deux paramètres :

Chapitre II _____ Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

- Le respect des mêmes critères suivis lors du choix des deux supports (historique et argumentatif) de notre expérimentation (de questionnements de textes élaborés par des enseignants).
- Textes motivants, en adéquation avec les objectifs d'étude inscrits dans le programme officiel de 3^{ème}AS. Nous allons les détailler dans les points prochains de ce chapitre.

II. 3. 2- Le texte historique

Comme nous l'avons préalablement souligné, ce texte a pour titre « une guerre sans merci »⁴⁶⁴, de l'auteur Mahfoud Kaddache, extrait de son livre « La conquête coloniale et la résistance dans Algérie », publié en 1988. Il figure dans la séquence, trois, du premier projet didactique et dont l'objet d'étude, c'est analyser et commenter un fait d'histoire.

Les causes de ce choix sont les suivantes :

II.3. 2.1- Le contenu du questionnaire

Le questionnaire⁴⁶⁵ de compréhension écrite qui a accompagné ce texte, est très significatif (un impératif très essentiel vis à vis de notre problématique) :

- Il n'est pas long, c'est un paramètre important, cela peut nous faciliter l'analyse comparative (questionnaires de l'expérimentation et celui du manuel de 3^{ème} AS)
- Dans la phase d'observation : la question portant sur les éléments périphériques est importante parce qu'elle aide à la formulation des premières hypothèses de sens.

⁴⁶¹ Voir annexe n°10.

⁴⁶² Voir annexe n°11.

⁴⁶³ Voir annexe n°10, 11.

⁴⁶⁴ Voir annexe n°10

⁴⁶⁵ Voir annexe n° 10

- Dans la phase d'analyse : l'ensemble des questions ouvertes qui informent sur : la manière, la cause, l'objet, la visée....., a son intérêt dans l'identification du cheminement logique et chronologique des événements. Il fait apparaître la position de l'auteur à travers les causes et les témoignages qu'il énumère dans le dessein de donner à son discours une visée argumentative intégrée dans la narration.

- Dans la synthèse : la récapitulation sous forme d'un plan est intéressante du fait qu'elle mesure et vérifie le degré d'assimilation de nos apprenants.

*En vue de procéder à un rapprochement plus ou moins relatif, nous pensons que quelques uns de ces éléments sont rencontrés et employés dans les questionnaires de nos collègues.

Chapitre II ===== Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

II.3. 2. 2- Le contenu du texte :

- le titre est porteur d'énigme et d'ambiguïté : ceci peut provoquer des questionnements.

- le thème de « guerre » déjà vu dans le premier texte⁴⁶⁶ de notre expérimentation est très motivant, notamment qu'il a relation avec l'histoire de la colonisation française en Algérie.

- Dans les deux textes, il y a la dénonciation du mensonge et de la désinformation :

- Dans le texte de l'expérimentation⁴⁶⁷ : refus de la ruse militaire utilisée par les Etats-Unis (l'information truquée, la propagande, le mensonge) pour persuader les gens qui hésitent pour la solution militaire, ceux qui sont contre une intervention militaire en Irak, et la ruse utilisée par l'Irak (la simulation, la tromperie). Il a truqué des chars pour se faire passer pour une puissance militaire. Grâce à un dispositif de chaleur, il a fait passer des chars en plastique pour de vrais chars.

- Dans le texte du manuel⁴⁶⁸ : l'auteur conteste le motif avancé par les français (le coup d'éventail) qui n'est en réalité qu'un alibi, puis énumère les véritables causes de l'invasion coloniale (situations sociales, économiques et politiques.)

*Dans les deux textes, les auteurs adoptent la stratégie de l'argumentation pour convaincre de la justesse de leur point de vue. C'est une similitude dont il faut tenir compte dans l'analyse comparative des questionnaires conçus pour ces deux supports.

II.3. 3- Le texte argumentatif

Ce texte⁴⁶⁹ vient pour clôturer la séquence « une » du deuxième projet didactique et dont l'objet d'étude est : s'inscrire dans un débat pour convaincre ou persuader. Cette même

⁴⁶⁶ Voir annexe n°2.

⁴⁶⁷ Voir annexe n°2.

⁴⁶⁸ Voir annexe n°10.

intention communicative est utilisée dans l'évaluation formative qui permet de comparer les performances des apprenants par rapport aux objectifs assignés afin d'apporter les régulations adéquates et assurer le bon déroulement de tout le projet didactique. D'où son importance dans ce manuel⁴⁷⁰.

Ce texte de l'auteur : J. Cazeneuve, est « sans titre ». Nous avons repéré aussi comme références : la source du texte « Guerre et Paix », parue dans « Encyclopédie Universalis » et la date de publication : 1995.

Nous avons choisi ce texte pour les raisons citées ci-dessous :

Chapitre II ===== Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

II.3. 3. 1- Le contenu du questionnaire⁴⁷¹

Il n'est pas long, contrairement à ceux de l'expérimentation, il est caractérisé par:

- Absence de questions portant sur l'observation et le traitement des composantes de l'image du texte. Nos propres représentations en tant que professeur ayant enseigné plusieurs années dans le lycée, nous laissent dire que dans une lecture analytique, lorsque le titre est présent avec d'autres éléments paratextuels significatifs, il est révélateur d'importantes hypothèses de sens. Comme le texte est anonyme, nous voyons que leur présence dans ce questionnaire est inutile.
- Dans la phase de compréhension, l'ensemble des questions posées a relation directe et précise avec les caractéristiques du texte argumentatif⁴⁷² : le thème, la thèse, l'antithèse, les articulateurs, l'opposition, les arguments, l'opinion.... Cette manière de procéder, répond efficacement au sujet de notre problématique.
- Dans la synthèse, la question qui porte sur l'élaboration du plan est déterminante. C'est la meilleure manière de résumer l'idée directrice et les idées principales d'un texte.

Pour le circuit argumentatif, on revient dans cette situation aux termes spécifiques à l'argumentation. « *Pour convaincre, l'émetteur choisit de présenter sa thèse et ses arguments suivant l'organisation qui lui semble la plus efficace pour atteindre son but. Il peut choisir de s'appuyer ou non sur la thèse de l'adversaire, de présenter un seul ou plusieurs arguments. Chaque argumentation est donc organisée suivant un circuit argumentatif qui lui est propre.* »⁴⁷³

⁴⁶⁹ Voir annexe n°11.

⁴⁷⁰ MAHBOUBI, F, REKKAB, M, ALLAOUI, A. Français troisième année secondaire. Alger. Office National des Publications scolaires, 2007-2008.

⁴⁷¹ Voir annexe n° 11

⁴⁷² Voir chapitre 1.

⁴⁷³ MAHBOUBI, F, REKKAB, M, ALLAOUI, A. Français troisième année secondaire. Alger. Office National des

* Nous estimons qu'il y a des points importants et communs dans le questionnaire du manuel de 3^{ème} AS et ceux de l'expérimentation.

II.3. 3. 2- Le contenu du texte :

- En liaison avec notre problématique, nous considérons que les phrases interrogatives, employées dans ce texte, n'ont qu'une valeur rhétorique dissimulant une affirmation et une valeur argumentative. Un point de réflexion à prendre en considération.
- Le thème est motivant : pour ou contre la guerre, il est en relation directe avec les conflits qui se déroulent dans le monde, depuis l'antiquité et jusqu'à nos jours.

Chapitre II Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

- Comme le texte de l'expérimentation, celui du manuel de 3^{ème} AS offre à son tour des pistes d'analyse très riches, en se basant sur :
 - Ses caractéristiques textuelles : problématique, thèse, arguments présents avec énumération (citer un à un) et gradation (ordre croissant du faible au plus fort), exemples (illustration des arguments), antithèse, prise de position...
 - Ses caractéristiques lexicales : le vocabulaire de la guerre (la criminalité, la force, les armes....), le lexique de l'accord et du désaccord (vertus/ criminalité, répandues/disparu, progrès/destruction...). « *Il s'agit d'un rapprochement de termes de sens opposés pour valoriser une thèse et discréditer l'autre en renforçant l'argumentation grâce à l'effet de contraste.* »⁴⁷⁴
 - Ses caractéristiques grammaticales : emploi des articulateurs de classement (d'abord, en effet, enfin), logiques (l'opposition), la comparaison et sa valeur sémantique dans le raisonnement argumentatif, les modalisateurs (péjoratifs (-) et mélioratifs (+)) pour permettre à l'auteur de donner son avis personnel et de s'affirmer.

* Malgré la longueur du texte de l'expérimentation⁴⁷⁵, nous pensons que dans les deux supports choisis, il s'agit d'un débat d'idées exprimé dans une argumentation dialectique (les arguments sont exposés en opposition), ayant pour objectifs de persuader, de convaincre et de réfuter.

Ce rapprochement a son effet positif dans l'étude comparative des questionnaires relatifs à ces deux textes (de l'expérimentation et du manuel de 3^{ème} AS).

Publications scolaires, 2007-2008, p81.

⁴⁷⁴ Idem p 111.

⁴⁷⁵ Voir annexe n°4.

II.4 Démarche d'analyse des questionnements de textes

En vue de procéder à une recherche crédible, l'analyse quantitative, qualitative et comparative demeure indispensable.

Nous rappelons aussi que notre objectif est de voir si « les questions de lecture » posées par les enseignants et celles des manuels sont bien conçues, autrement dit voir si cet outil exploité en lecture questionnante aide convenablement les élèves à saisir le contenu informatif et sémantique des textes qui leurs sont proposés.

Pour réussir cette comparaison, nous allons nous atteler à une grille afin de cerner par l'analyse ce qui a été réalisé par les enseignants et le manuel.

Chapitre II Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

Cette grille d'analyse⁴⁷⁶ que nous comptons décrire dans les points suivants de ce chapitre, se présente comme suit :

Questions de compréhension visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse

Cette façon de préciser les échantillons de questions sur cette grille, nous permet dans une première étape de classer et d'analyser la structure des questionnements (des enseignants et du manuel) que ça soit pour le texte historique ou l'argumentatif.

Dans la deuxième étape, nous projetons d'élaborer des tableaux récapitulatifs à travers lesquels, nous procéderons à une analyse comparative entre les trois questionnements relatifs à chacun de ces deux types de textes.

Au terme de cette comparaison, nous clôturons par deux bilans (chapitre 3 et 4 du cadre pratique) qui résument les résultats obtenus.

II.4. 1- Description de la grille d'analyse

Pour réaliser la grille ci-dessus, nous nous sommes inspiré des recherches en didactique du français sur la relation : question/ lecture de texte⁴⁷⁷ et les formes de

⁴⁷⁶ Voir annexe n° 12

⁴⁷⁷ Voir Goigoux. Dispy (2006). Dumortier. J (1991).

questions⁴⁷⁸ de compréhension écrite, présentées respectivement dans les chapitres théoriques « trois, quatre, cinq, six ».

Nous avons donc confectionné une grille qui nous sert de feuille de route et de moyen d'investigation pour analyser les produits finis élaborés par les enseignants et le manuel scolaire de 3^{ème} AS. Nous comptabilisons cinq catégories:

II.4. 2- Les questions visant le para textuel : il s'agit d'explorer⁴⁷⁹ :

- le titre ; les sous- titres qui ont pour fonction de mettre sur la voie le lecteur et d'annoncer l'objet ou le thème du texte ;

Chapitre II Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

- le texte est parfois précédé d'un chapeau introductif, qui fournit au lecteur des renseignements nécessaires à la compréhension du passage. Il s'agit le plus souvent d'un rappel du contexte,

- le texte se clôt sur une triple indication :

Le prénom et nom de l'auteur : il peut permettre de déterminer le genre du texte abordé.

Le titre de l'ouvrage ou du journal dont le texte est extrait, permet parfois de déterminer le domaine du texte (histoire, sociologie, littérature).

La date de parution contribue à situer dans le temps, le point de vue de l'auteur et de placer le texte dans son contexte socioculturel.

Les mots détachés par la typographie (les signes de ponctuation), aux différentes parties dégagées par la mise en page (les alinéas, la disposition d'écriture) et aux illustrations (les images, les notes explicatives, les représentations graphiques, les tableaux) lorsqu'elles accompagnent le texte.

*Nous rappelons toujours que l'identification des éléments périphériques dans un texte, facilite sa compréhension.

II.4. 3- Les questions visant la cohérence du texte : elles veillent surtout à sauvegarder l'enchaînement logique du sens dans toutes les parties et tous les paragraphes d'un texte pour ne pas tomber dans l'incohérence des idées. Elles nous informent par exemple sur :

- des éléments de la situation de communication, c'est-à-dire l'ensemble des conditions dans lesquelles un message est énoncé. L'identification de cette situation, permet de comprendre le sens précis de l'énoncé et pour celui qui le prononce et pour celui qui le reçoit⁴⁸⁰.

⁴⁷⁸ Voir Sidibé. T (2008), Pescheux. M (2009), Bentolila. A (1991).

⁴⁷⁹ GRIBISSA, A. Le français en projet 1^{ère}AS. Alger, Euro-livre Express, 2006, p10-11.

- une cause, une manière, un personnage, un objet, un argument, une quantité, une qualité d'une chose, une conséquence, une position de l'auteur, une visée d'un texte.....

Dans ce type de question, il est toujours nécessaire de chercher la justification par le biais d'un repérage.

- un classement ou une organisation des phrases afin d'atteindre la progression correcte des idées dans un texte.

- un aspect implicite, nous voyons là, une approche intelligente du texte dépendant d'un effort d'inférence et de déduction.

Chapitre II ===== Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

& En somme ces questions (explicites et implicites) d'ordre général participent à une élaboration sémantique et une construction qui prend en compte tous les aspects saillants du texte.

II.4. 4- Les questions visant le lexique : elles concernent en général le secteur proprement sémantique qui regroupe et analyse les unités lexicales en fonction de leur sens⁴⁸¹. Sur ce fait, on a intérêt à tester l'approche lexicale d'un texte. Les questions peuvent porter, à titre d'exemple, sur :

- le repérage d'un champ lexical : chaque texte traitant d'un sujet particulier véhicule avec lui un certain nombre de mots, très intéressants à grouper car ils constituent le champ lexical d'un texte. Ils font partie des mots qui automatiquement se lient au texte mais qui peuvent être facilement remplacés par un autre mot de ce champ lexical.

- la synonymie : elle concerne les mots qui ont à peu près le même sens. Pour établir une synonymie, on utilise généralement, une procédure de substitution (on remplace un mot par un autre dans un même contexte.)⁴⁸²

- le vocabulaire de l'accord et du désaccord, notamment dans le texte argumentatif : on relève un lexique qui désigne une relation entre deux termes de sens contraire. Dans cette situation, on propose des mots ou des expressions qui ne soient pas rapprochés dans l'espace textuel. Le plus judicieux serait de les choisir dans différents endroits du texte pour réussir une lecture diagonale.

⁴⁸⁰ Idem p5.

⁴⁸¹ HADJ LARBI, K. Le français en projet. 3^e AS. Alger. Collection Nafaa, 2010, p71.

⁴⁸² Idem p71.

Ainsi, ces questions vont sous-tendre obligatoirement le sens du texte. Bien entendu, on constatera que chaque type de texte et chaque thème fait appel, le plus souvent, à un lexique qui lui est propre, c'est pourquoi cette dimension est prise en considération.

II.4. 5- Les questions visant la syntaxe : on rencontre cette fois-ci, des tournures grammaticales qu'on doit comprendre car la syntaxe peut permettre, comme le lexique, d'exprimer des nuances de la pensée. On propose comme questions :

- l'identification d'un temps dominant : Le choix des temps dépend du locuteur ; car en évoquant des faits, il se situe dans le temps par rapport à ces faits. Les temps utilisés doivent donc rester cohérents avec le choix du locuteur pour tout un texte ou toute une partie de texte. Exemple, dans un texte historique, on demande la justification de l'emploi d'un temps ou la précision de sa valeur (le présent de l'indicatif à valeur narrative ou le présent de narration).

Chapitre II ===== Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

- les connecteurs : notamment dans le texte argumentatif. Dans ce dernier, le raisonnement logique est une progression qui met en relation une idée, un fait avec ses causes, ses conséquences, ses buts, ses conditions et ses oppositions. C'est pourquoi on trouvera toujours des connecteurs logiques qui les expriment. Il s'agit des :

.Articulateurs de classement : (organisateur textuels) sont des termes d'articulations qui signalent les étapes, l'ordre et la progression des arguments (d'abord, ensuite, enfin...)

Ils se retrouvent souvent en tête de paragraphe et même en tête de phrase. Cependant, ils se retrouvent parfois au cœur d'un paragraphe. Ils marquent différents types de transition.⁴⁸³

.Articulateurs logiques : sont des marqueurs de relations logiques (cause, conséquence, opposition.....). Dans l'argumentation dialectique, le rapport d'opposition est le plus marquant.

.Introduceurs d'exemples : les introduceurs d'exemples sont également des articulateurs logiques, qui introduisent des exemples dans une argumentation. On distingue :

Par exemple, ainsi, comme, notamment, c'est le cas de., comme en témoigne...., pour illustrer cette idée..., à titre d'exemple...

* Comme le lexique, la détermination de la dimension syntaxico-sémantique d'un texte, dépendra également en grande partie de son thème et de son type.

À ce niveau, il est plutôt nécessaire de poser des questions sur les différentes manipulations à faire (transformation, remplacement, etc.)

CHARTRAND, et al. 1999. Grammaire pédagogique du Français d'aujourd'hui. Boucherville : Beauchemin.⁴⁸³

II.4. 6- Les questions visant la synthèse : cette dernière doit être écrite à la fin de l'analyse textuelle, c'est un moyen d'évaluation de la compréhension. Elle peut prendre plusieurs formes : un résumé, un plan, une prise de notes, un tableau ou un commentaire. Dans nos questionnaires, nous avons constaté :

- le tableau à compléter : il synthétise le contenu d'un texte. Dans plusieurs cas, il dépend du modèle textuel à étudier (exemple : pour le texte argumentatif, on a la thèse, les arguments, l'antithèse, la conclusion...). Une lecture approfondie en est évidemment le préalable.
- l'élaboration du plan : l'analyse d'un texte a pour but d'en distinguer les différents éléments et de dégager les relations entre ces éléments. L'analyse peut être matérialisée par un plan schéma qui révèle visuellement l'organisation du texte et l'importance relative des idées.

Chapitre II _____ Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

Pour réaliser le plan d'un texte, nous devons écrire les titres et sous-titres de manière à obtenir un schéma qui met en valeur la hiérarchie entre les différents paragraphes et parties du texte⁴⁸⁴.

Nous suivons les étapes suivantes :

- diviser le texte en parties ;
- donner un titre écrit avec une phrase nominale et courte à chaque partie pour résumer son idée principale ;
- donner un sous-titre pour chaque paragraphe ;
- présenter les idées essentielles de chaque paragraphe sous forme de phrases nominales, courtes ;
- utiliser les numéros, les tirets énumératifs, les flèches pour faciliter l'explication.

Pour réussir cette technique, l'élève doit suivre une méthodologie qui consiste à reconstituer ce qu'il a lu en prenant appui uniquement sur les mots-clés et les mots-liens notés.

II.4.7- Indicateurs d'analyse des questions

Compte tenu des pistes dégagées dans le cadre théorique, nous procédons successivement à un classement à travers lequel nous classons par nombre, dans chaque colonne de notre grille d'analyse, les questions posées par les enseignants et dans le manuel ayant relation avec les textes de notre expérimentation (l'historique et l'argumentatif).

⁴⁸⁴ GRIBISSA, A. Le français en projet 1^{ère}AS. Alger, Euro-livre Express, 2006, p10.

Suite à ce classement, nous passons directement à une analyse quantitative et par la suite à une analyse qualitative. Cette dernière va être appuyée sur le traitement du contenu, la formulation et la fonction des questions se regroupant dans la même catégorie de chaque questionnaire de texte.

Du coup, nous veillons à vérifier l'application de ces deux aspects :

Premièrement, l'importance des éléments visés par la question car selon Giasson (1995), pour favoriser la compréhension, les questions doivent porter sur des éléments importants du texte. Deuxièmement, la nature de la relation entre la question et la réponse attendue en se fondant également sur Giasson (1995), qui a utilisé les typologies de Pearson et Johnson (1978) et de Raphael (1986). Nous avons déjà développé ces deux aspects qui caractérisent les bons questionnaires, au niveau du sixième chapitre théorique.

Chapitre II ===== Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

Nous clôturons enfin par une analyse comparative concernant les trois questionnements conçus pour chaque type de texte. À cet égard, nous mettons l'accent beaucoup plus sur les convergences et les divergences constatées dans les questionnements ⁴⁸⁵élaborés par les enseignants de 3^{ème} AS, se rapportant au même support parce que dans les cinquième et sixième chapitre de notre cadre pratique, nous y reviendrons une deuxième fois pour évaluer, cette fois-ci, leur efficacité à travers les réponses⁴⁸⁶ fournies par les membres de chaque groupe de notre échantillon expérimental et répondre ainsi au sujet central de notre problématique.

II.5 Démarche d'analyse des réponses des élèves

À la lumière des clarifications déjà avancées en plus haut, et suite à la démarche conçue dans l'analyse des questionnements de textes élaborés par les enseignants, nous précisons que nos interprétations et nos évaluations vont porter essentiellement sur les réponses qui figurent dans les copies des élèves de 3^{ème} année secondaire (notre échantillon expérimental), jointes en annexe⁴⁸⁷.

Pour réussir notre étude empirique, nous comptons, dans un premier moment, maintenir la même grille confectionnée, préalablement, pour l'analyse des réponses à chaque questionnement de texte.

⁴⁸⁵ Voir annexe n°3, 4, 6, 7.

⁴⁸⁶ Voir annexe n°19, 20, 21, 22.

⁴⁸⁷ Idem

Dans un second moment, nous optons pour une analyse comparative par le biais d'un tableau récapitulatif se rapportant successivement à l'ensemble des réponses destinées aux deux questionnements du texte historique puis à celui du texte argumentatif.

Nous ajoutons que nous rencontrons tout au long de l'analyse à réaliser au niveau du cinquième et sixième chapitre expérimental, les abréviations « R, q, h », « R, q, a », elles signifieront : réponse au questionnement du texte historique et réponse au questionnement du texte argumentatif. Par exemple : R1, q1, h signifie première réponse au premier questionnement du texte historique. En somme, notre objectif est de savoir comment les enseignants de français (FLE) conçoivent et élaborent des questionnaires sur les textes qu'ils donnent à lire en classe et par voie de conséquence comment les élèves utilisent ces questionnaires dans leur appropriation de ces textes.

Chapitre II ===== Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

II. 5.1- Apprendre à répondre à un questionnaire de lecture

En corrélation avec la première partie de notre thèse, exactement au niveau du 6^{ème} chapitre, nous avons montré que l'enseignant doit fournir le maximum d'efforts pour apprendre à ses apprenants, les différentes stratégies qui leur permettent de comprendre et de déchiffrer le contenu d'une question de lecture.

La deuxième facette de la même activité, consiste à leur apprendre comment répondre à un questionnaire de compréhension écrite.

Dans des séances de structuration et de renforcement, on peut amener les élèves à prendre conscience des procédures disponibles, pour répondre à des questions de compréhension.

À ce propos, Thériault (1993), cité par Giasson déclare : « *Les élèves doivent également apprendre à trouver une réponse adéquate à la question posée. Globalement, il s'agit d'amener les élèves à se rendre compte que l'information cherchée n'est pas toujours écrite telle quelle dans une phrase du texte.* »⁴⁸⁸

Des pédagogues ont évoqué des stratégies qui peuvent être bénéfiques dans plusieurs situations de lecture.

Dans notre recherche, on en cite quelques unes :

II.5.1. A- la recherche d'une réponse explicite :

Le travail est effectué à partir des courts textes accompagnés de questions à la portée de la majorité des élèves pour que ce travail soit possible et réussi, notamment pour les plus faibles.

⁴⁸⁸ GIASSON, J. La lecture: de la théorie à la pratique. Montréal, Bruxelles, Editions De Boeck, 1995. p240.

Dans ce premier cas, on leur demande une tâche de sur lignage qui va permettre aux élèves de repérer les indices qui leur ont permis de répondre. La prise en compte de ces indices, évoquera les stratégies mises en œuvre : où est la réponse ?

- « Dans le texte » :

1- elle se trouve en un mot ou une phrase ;

2- il faut la chercher dans plusieurs phrases, autrement dit en faisant la synthèse des différents éléments du texte.

II.5.1. B- la recherche d'une réponse implicite :

On reprend la même procédure, dans cette activité l'élève n'arrive pas à souligner dans le texte la réponse voulue, ce qui lui permet de comprendre que certaines questions exigent de

Chapitre II _____ Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

raisonner et d'utiliser des connaissances extérieures au texte. Dans ce deuxième cas, les stratégies appliquées sont :

- « La réponse est dans la tête » :

1- « à l'aide d'indices (le lecteur doit combiner ses connaissances et ce que l'auteur dit) »⁴⁸⁹, c'est-à-dire la réponse est textuelle et inférente ;

2- « dans la tête seulement (le lecteur doit faire appel à ses propres connaissances seulement) »⁴⁹⁰, c'est-à-dire la réponse est totalement inférente.

En fin de ces stratégies, Giasson attire l'attention sur la nécessité de guider l'apprenant pour formuler adéquatement sa réponse et sur le plan pratique, elle note «*Incitez les élèves à vérifier la formulation de leur réponse durant le travail d'équipe : un membre de l'équipe lit à voix haute la question et la réponse donnée pendant que l'autre écoute et évalue la pertinence de la réponse par rapport à la question posée.* »⁴⁹¹

Dans le même contexte, Bentolila et al affirment que la syntaxe et le vocabulaire employés dans le texte de la réponse ont un rôle très important : « *une proportion appréciable de mots usuels, de phrases pas trop longues, dont la structure est familière, jalonnées de mots-outils, sont des éléments qui facilitent la compréhension.* »⁴⁹²

⁴⁸⁹ Idem p242.

⁴⁹⁰ Idem p242.

⁴⁹¹ Idem p 243.

⁴⁹² BENTOLILA ALAIN, CHEVALIER BRIGITTE, FALCOZ-VIGNE DANIELE. La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris, Nathan, 1991, p138.

Ils insistent d'un autre côté sur le fait de pousser les élèves à vérifier leurs réponses, en leur demandant de les justifier en citant le passage qui témoigne de la justesse de leurs affirmations⁴⁹³.

Pour clôturer, nous devons donc, selon Giasson, faire prendre conscience à nos élèves que la réponse à une question, se résume en trois étapes : « *comprendre la question ; trouver la bonne source d'information ; formuler la réponse adéquatement.* »⁴⁹⁴

II.5.2 Quelques activités pour aider les élèves à mieux répondre

En vue d'aider les élèves à améliorer leurs compétences pour bien répondre en lecture questionnante, des didacticiens ont parlé de tâches et d'activités qui peuvent les inciter à réaliser des intégrations sémantiques de haut niveau, propices à une meilleure compréhension. On en cite quelques unes ci-dessous :

Chapitre II ===== Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

1- développer un travail effectué à partir des textes courts et simples, accompagnés de questions et de réponses apportées par le professeur pour aider les élèves à prendre conscience des procédures disponibles pour répondre à des questions de compréhension⁴⁹⁵.

2- réfléchir aux réponses erronées en incitant les élèves à formuler des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire à des réponses fausses. Exemple : demander aux élèves de classer des réponses erronées et anonymes de la pire à la moins mauvaise. Ils mobilisent d'énormes ressources intellectuelles pour mettre en évidence la raison d'une stratégie inadaptée⁴⁹⁶.

3- aider les apprenants à produire de nouvelles questions car la production de questions, favorise en retour la lecture des questions. En effet, l'élève constate que les fausses réponses ont pour origine une mauvaise compréhension des informations contenues dans la question (syntaxe, vocabulaire inconnu...). Il est donc utile de revenir sur la compréhension des questions elles-mêmes afin d'aider les élèves à comprendre et par conséquent à bien répondre⁴⁹⁷.

4- apprendre à relire de façon stratégique pour répondre à un questionnaire de lecture. Le professeur lit deux à trois fois un texte qui n'existe pas sous les yeux des élèves, après il pose

⁴⁹³ Idem p 138.

⁴⁹⁴ GIASSON, J. La lecture: de la théorie à la pratique. Montréal, Bruxelles, Editions De Boeck, 1995. p240.

⁴⁹⁵ GOIGOUX, R. Apprendre à répondre à un questionnaire de lecture. IUFM d'Auvergne.

⁴⁹⁶ CEBE, SYLVIE, GOIGOUX, ROLAND, THOMAZET, SERGE. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. IUFM de Lyon et d'Auvergne. P 16-17.

⁴⁹⁷ GOIGOUX, R. Apprendre à répondre à un questionnaire de lecture. IUFM d'Auvergne.

L'élève réussit à identifier tout ou le maximum de points essentiels, ayant relation directe avec la bonne réponse. Il identifie par exemple : les éléments d'une situation de communication, les éléments du lexique, l'idée globale, les idées secondaires....., en se basant sur des indices linguistiques (relèvement, reformulation...) à partir des quels, il construit les réponses, tels que l'appui sur une justification repérée dans le texte, une information qui relève de ses connaissances...etc.

2- autres réponses:

L'élève donne une réponse incomplète en négligeant plusieurs éléments importants, ou en présentant une moitié acceptable et une autre inacceptable de la réponse adéquate, ou en faisant un repérage imprécis : il recopie un paragraphe qui touche majoritairement la bonne réponse, sans se centrer sur la phrase (la justification) dont il est question.

Egalement, il peut recopier arbitrairement des paragraphes entiers qui n'ont aucune relation avec la réponse concernée ou développer une réponse qui n'a pas de relation avec la question

Chapitre II Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

posée. Il peut aussi ajouter des éléments nouveaux qui se contredisent avec la bonne réponse ou il fait une confusion dans la présentation des réponses : la non- correspondance, dans un tableau, entre les éléments de la colonne A et ceux de la colonne B....etc.

Au total, les apprenants n'arrivent pas, ici, à préciser les bons indices parce qu'ils n'ont pas compris le contenu des questions des enseignants (la fonction de la question), ils ont échoué à exploiter le processus de compréhension mis en œuvre, en particulier les inférences, à titre d'exemple, comme indique Giasson....etc.

3- aucune réponse :

L'élève ignore carrément les éléments intervenant dans la réponse et par conséquent il ne répond pas à la question posée.

Ce classement des différentes réponses a pour visée la vérification de la compréhension de nos élèves beaucoup plus qu'une quelconque forme d'évaluation.

II. 6 Consignes aux élèves

Avec la consigne, l'apprentissage se fait par étapes, on recherche graduellement des éléments qui mènent à la compréhension.

Francine Cicurel⁴⁹⁹ affirme que les textes travaillés en classe de langue ont été longtemps accompagnés de questions ayant pour visée essentielle de vérifier la compréhension, en

134 CICUREL. F. « Lectures interactives en langue étrangère », Paris, Hachette, p 54.

proposant une méthodologie de lecture qui s'appuie sur des consignes ayant la forme d'une demande de faire, dont le but est de favoriser la compréhension et non pas de l'évaluer.

Elle ajoute : « *les consignes se présentent fréquemment sous la forme de verbes à l'impératif, (cherchez, relisez...) qui indiquent à l'apprenant lecteur ce qu'il peut faire devant le texte. Elles constituent une sorte de mode d'emploi, de guidage dans le réseau textuel partiellement inconnu dans lequel se trouve l'apprenant* »⁵⁰⁰

À cet effet, les consignes données aux apprenants de notre CE se déroulent en quatre étapes :

A. Première observation du texte ou compréhension globale

Consignes :

- observez tous les éléments périphériques du texte (le titre, la source, le chapeau, la ponctuation, le nombre de paragraphes.)
- déterminez le thème central.
- formulez des hypothèses de sens.

Chapitre II Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves

B. Première lecture : analyse globale du texte

Consignes :

- lisez bien le texte en vue de découvrir le sens général.
- précisez les éléments intervenant dans la situation de communication du texte.

C. Lecture analytique ou compréhension détaillée

Consignes :

- relisez le texte profondément.
- repérez les différentes informations par ordre d'importance en revenant au thème dégagé auparavant.
- en vous référant sans cesse au texte, répondez aux questions données.

D. Synthèse ou élaboration d'un plan qui résume tout le texte

Consignes :

- vérifiez que vous n'avez pas oublié des éléments essentiels pour la compréhension du texte.
- complétez finalement le tableau de synthèse ou élaborer le plan du texte pour résumer le contenu de chaque partie du texte et répondre ainsi à la question de récapitulation présentée dans chaque questionnaire.

II.7 Conclusion du chapitre

135 Ibid p 54.

Dans l'ensemble de ce chapitre, nous avons centré sur la présentation des critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves, choisis pour notre étude expérimentale.

En se fondant sur les recherches et les travaux en compréhension de l'écrit portant sur la relation : question/lecture de texte, nous avons élaboré une grille qui nous a servi efficacement dans la double analyse : des questionnements de textes et des réponses des deux groupes de notre échantillon expérimental.

Dans la même optique, nous confirmons que le traitement de ce recueil de données : (l'analyse des questionnaires, au niveau du troisième et quatrième chapitres et l'analyse des réponses des élèves, au niveau du cinquième et sixième chapitres de la deuxième partie de cette thèse), nous permettra de construire des résultats significatifs pour répondre au maximum à notre problématique.

CHAPITRE III :

Analyse des questionnements

du texte historique

Chapitre III Analyse des questionnements du texte historique

III.1 Introduction partielle

Le présent chapitre expose les résultats de l'analyse des deux questionnaires relatifs au texte historique de notre expérimentation et le questionnaire du manuel de troisième année secondaire conçu pour la même typologie textuelle et choisi pour la réalisation de l'étude comparative.

Pour l'évaluation de chaque questionnaire, nous avons procédé successivement à un classement des questions en fonction de la grille qu'on a élaboré dans le chapitre précédent, puis à une analyse quantitative et enfin à une analyse qualitative.

Nous avons complété cette étude qu'on estime crédible par une analyse comparative basée sur les trois critères suivants : les composantes des cinq colonnes de cette grille, l'importance des éléments visés par la question et la relation entre la question et la réponse attendue.

Nous clôturons par un bilan qui récapitule les points essentiels, communs et différents, entre ces trois questionnaires.

III.2 Analyse des questionnements du texte historique

Dés le départ, nous tenons à mentionner que les enseignants ont respecté en grande partie nos consignes. De ce fait, ils ont varié la typologie des questions en compréhension de

l'écrit afin de toucher les quatre aspects fondamentaux d'un support écrit : typographique, discursif, lexical et syntaxique.

Nous voulons aussi ajouter qu'en lecture, on a besoin de bien questionner pour arriver à mieux comprendre. Disons que la question est logiquement inhérente à l'attitude émancipatrice de l'apprenant, du fait qu'elle lui permet d'accéder plus facilement au sens d'un écrit, c'est pourquoi nous rappelons que notre analyse se base essentiellement sur la qualité de ces questions et leur pertinence vis-à-vis du contenu sémantique qu'elles cherchent à faire apparaître.

III.3 Analyse du 1^{er} questionnement du texte de l'expérimentation⁵⁰¹

III.3.1- Classement des questions : nous reprenons à cet effet la grille confectionnée dans le chapitre précédent.

Chapitre III Analyse des questionnements du texte historique

Questions de compréhension visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	1-Dégagez l'image du texte : titre, source, hypothèses de sens.	1-Situation de communication : Qui ? À qui ? De quoi ? Pourquoi ? 2- Quel rôle jouent les paroles de la jeune fille Koweïtienne ? 3- Pourquoi l'auteur utilise-t-il ses propos ? 4- Quelle est la relation entre le	1- Relevez les termes appartenant à l'idée de la ruse	1- Quel est le temps qui domine ? Quelle est sa valeur ?	1- Complétez le tableau suivant : - Indicateurs de temps - Evènement (fait) - Lieu - Acteurs

⁵⁰¹ Voir annexe n°3.

		premier paragraphe et le reste du texte ? 5- Quelle est la visée du texte ?			
--	--	--	--	--	--

III.3.2- Analyse quantitative⁵⁰²

Ce premier questionnaire se compose de deux parties : observation et analyse. Nous avons comptabilisé au total neuf questions réparties en cinq colonnes.

- Dans le para -textuel : il s'agit d'une question scindée en trois parties pour pouvoir effectuer une bonne compréhension globale.

- Dans la cohérence du texte : contrairement aux autres catégories, spécialement le lexique et la syntaxe, nous avons noté ici, le plus grand nombre d'items : la première question est divisée en quatre parties dépendantes qui ne pouvaient avoir de sens seules.

La troisième question doit former, normalement, une prolongation à la deuxième. Les autres sont indépendantes et nécessitent une réponse pour chacune.

Chapitre III Analyse des questionnements du texte historique

- Dans le lexique : on note une seule question qui demande à l'élève d'effectuer une lecture diagonale balayant tout le texte.

- Dans la syntaxe : on rencontre une question divisée en deux parties complémentaires.

- Dans la synthèse : il y a la question de récapitulation présentée dans un tableau composé de quatre étapes liées pour assurer la crédibilité de l'information véhiculée dans chacune d'elle.

III.3.3- Analyse qualitative

Elle permet de faire ressortir des questions formulées par l'enseignant, ce qui suit :

Dans le para- textuel⁵⁰³ : ce genre de questions est souvent rencontré dans les questionnaires des enseignants et des manuels scolaires, dans la phase d'observation.

Nous intervenons dans ce contexte pour confirmer que le repérage des éléments constituant l'image du texte, aide efficacement à la formulation des hypothèses de sens, particulièrement le titre qui permet de découvrir, même de manière approximative, le type et le thème du texte.

Dans la cohérence du texte⁵⁰⁴ : à ce stade, les questions ont pour objectif de permettre une lecture analytique plus approfondie. On rencontre d'abord un item de complétion (le tableau de situation de communication), du genre : Distinguer les éléments constitutifs de l'acte de

⁵⁰² Voir annexe n°13

⁵⁰³ Voir annexe n°13

⁵⁰⁴ Idem

communication, selon le programme de français (2005-2006) : « *c'est travailler sur l'énonciation, c'est-à-dire retrouver l'acte individuel de production d'un énoncé. L'observation des indices d'énonciation permet de discerner l'aspect pragmatique du texte (qui parle ? Quelle est sa pensée ? Quelles sont ses idées ? Ses opinions ? Ses valeurs ? Quelle intention est à la base de l'acte de communication ?* »⁵⁰⁵

En se référant à notre expérience dans l'enseignement secondaire, nous partageons le point de vue qui affirme que cette identification a son intérêt sur le processus de compréhension globale, d'où l'utilité de cette question.

On remarque ensuite, des questions ouvertes faisant appel à deux interrogations partielles de type : (quel ? Pourquoi ?) ayant pour but de préciser un rôle et de donner une cause. Toutefois, dans notre cas, on note que la deuxième et la troisième question devaient former une seule interrogation divisée en deux étapes car la justification demandée, concerne la personne citée dans l'item précédent.

Chapitre III ===== Analyse des questionnements du texte historique

De plus, la question (quelle est la relation entre le premier paragraphe et le reste du texte ?)⁵⁰⁶ paraît peu claire, non limitée car son contenu est un peu ambigu.

La question qui vient enfin clôturer cette colonne est souvent trop posée dans les questionnaires élaborés par les professeurs et les manuels, son emploi a accompagné les nouvelles réformes⁵⁰⁷ parues dans le système éducatif algérien⁵⁰⁸.

Son importance réside dans le fait qu'elle détermine l'intention communicative prévue par l'auteur : informer, narrer, argumenter, exhorter, ou informer et narrer en même temps, etc.

Dans le lexique⁵⁰⁹ : la question de relèvement des mots appartenant au champ lexical de la « ruse », se rapporte essentiellement à une dimension thématique du texte. Soulignons d'emblée que cette question rend service à la compréhension, si le mot choisi, joue un rôle pratiquement primaire dans la charpente sémantique du texte et s'il nécessite réellement une lecture diagonale concentrée, du fait que les mots à trouver doivent être suffisamment séparés dans le texte.

⁵⁰⁵ Programme du français 1^{ère} AS. Alger. Office national des publications scolaires, 2005-2006, p18.

⁵⁰⁶ Voir annexe n°3.

⁵⁰⁷ En 2003-2004, des nouveaux programmes initiés à tous les niveaux de l'enseignement algérien.

⁵⁰⁸ Voir sujets de Bac à partir de 2008.....

⁵⁰⁹ Voir annexe n°13

Nous pensons que le choix du mot « ruse » bénéficie d'un sens fort, qui contribue dans la masse importante d'informations thématiques dont le texte d'expérimentation regorge.

Dans la syntaxe⁵¹⁰ : cette question est inhérente au type de texte historique, c'est pourquoi cette caractéristique a permis à l'enseignant d'anticiper le type de questions posées généralement en rapport avec cette typologie.

Le travail sur l'identification d'un temps dominant avec justification, dans notre cas, le présent à valeur narrative, participe à donner un sens à la chronologie historique suivie dans le texte pour faire apparaître un enchaînement compréhensible des événements et c'est ainsi selon Manceron. C que « *le choix du présent de narration actualise les événements rapportés et fait du lecteur le témoin d'une histoire en train de se construire.* »⁵¹¹

Toutefois, nous voyons que cette question est facile et trop directe par rapport à des élèves qui se préparent pour le baccalauréat.

Dans la synthèse⁵¹² : l'enseignant synthétise le texte dans un tableau récapitulatif qui dépend du modèle textuel étudié et qui résume les informations essentielles dans le texte historique.

Chapitre III ===== Analyse des questionnements du texte historique

Ces repères historiques qui se rapportent aux indicateurs de temps (les dates des événements : quand ?), aux étapes des faits (les événements : quoi ?), aux lieux (où ?) et aux acteurs (les personnages historiques : qui ?)⁵¹³, ont pour objectif de donner une crédibilité à ce document.

De manière générale, nous pouvons dire que ce type de tableau est une aide efficace pouvant guider l'apprenant vers une compréhension méthodique et synthétique.

III.4 Analyse du 2^{ème} questionnement du texte de l'expérimentation⁵¹⁴

III.4.1- Classement des questions:

⁵¹⁰ Idem

⁵¹¹ Français 3^{ème} AS. Document d'accompagnement du programme. Alger, Commission Nationale des programmes, juin 2011, p8.

⁵¹² Voir annexe n°13

⁵¹³ GRIBISSA, A. Le français en projet 3^{ème} AS. Alger, Euro-livre Express, 2007, p 18

⁵¹⁴ Voir annexe n°4.

Questions de compréhension visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	<p>1- Analysez le para-texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le titre - la source - le chapeau 	<p>1- Repérez les indicateurs de temps et les indicateurs de lieux.</p> <p>2- Quelle ruse l'Irak a-t-il utilisé pour se faire passer à une armée puissante ?</p> <p>3- Quelle stratégie les Etats-Unis ont-ils utilisé pour justifier leur guerre contre l'Irak ?</p> <p>4- Organisez ces titres selon la progression des idées dans le texte :</p> <p>Information truquée /Agression du Koweït/Faux chars / Bombardement de l'Irak / Détection radars /Convaincre l'opinion publique de la nécessité de la guerre contre l'Irak.</p> <p>5- Quel est le type de texte ?justifiez votre réponse.</p>	<p>1- Relevez le champ lexical de «guerre»et de «communication».</p>	<p>1- Justifiez l'emploi du présent dans ce texte.</p>	<p>1- Dégagez les repères historiques de ce texte en complétant le tableau suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le moment (quand?) - Les lieux (où?) - Les principaux acteurs (qui?) - Les antécédents historiques (qu'est ce qui s'est passé auparavant ?) - Résultat

III.4. 2- Analyse quantitative⁵¹⁵

Le deuxième questionnaire est divisé en deux parties : observation et analyse. Nous avons compté en tout, neuf questions à répartir dans cinq colonnes.

- Dans le para -textuel : la question est subdivisée en trois éléments qui se complètent pour guider les lecteurs à former les premières idées directrices vers une compréhension plus simple du texte.

- Dans la cohérence du texte : comme nous l'avons préalablement précisé, ce genre de question sert à conserver la liaison et l'harmonie entre toutes les parties et les paragraphes d'un texte, c'est pourquoi nous rencontrons automatiquement, ici, plus de questions comme l'indique le tableau ci-dessus.

Nous avons repéré cinq questions dont la quatrième est découpée en six phrases qui doivent être ordonnées en fonction d'une progression logique selon les idées du texte.

- Dans le lexique : nous avons remarqué une seule question scindée en deux parties différentes.

- Dans la syntaxe : on note une question se rapportant à une justification.

- Dans la synthèse : un tableau récapitulatif à compléter, il est divisé en cinq colonnes en liaison afin de donner aux évènements historiques, un enchaînement compréhensible de certaines causes et de certains effets.

III.4. 3- Analyse qualitative

Nous avons pu déduire les points suivants :

Dans le para -textuel⁵¹⁶ : le questionneur a centré l'observation des indices périphériques sur l'identification de trois éléments importants et significatifs dans un texte.

Le titre est justement un élément essentiel dans la construction du sens par l'élève.

La source (nom de l'auteur, nature du document, date de parution) peut informer sur le type de cet écrit et de situer le texte dans son contexte socioculturel.

Le chapeau complète le titre, il est conçu comme une introduction qui pose le thème et la problématique, en d'autres termes, il confirme le contenu du texte.

Nous affirmons, à ce propos, que ces indices textuels peuvent étayer toute supposition de départ.

⁵¹⁵ Voir annexe n°14

⁵¹⁶ Voir annexe n°14

Chapitre III Analyse des questionnements du texte historique

Dans la cohérence textuelle⁵¹⁷ : la compréhension détaillée est introduite par une question de repérage des indicateurs de temps et de lieu cités dans ce texte.

Cette dernière est fondamentale dans l'analyse d'un document historique, du fait qu'elle justifie que les faits ne sont pas inventés, au contraire, ils sont situés dans un cadre spatio-temporel bien précis.

Les questions deux et trois, ont une caractéristique plus générale allant dans le sens du *Quelle ? Quel?.....* Dans ce questionnaire, elles sont employées d'une façon intelligente dans le dessein de préciser un objet ou une idée. Nous voyons, là, qu'il y a plus d'effort de concentration. L'enseignant a su, à partir du large éventail offert par le texte, sélectionner des éléments pertinents au service de sa compréhension fine.

La quatrième question a, à son tour, un intérêt très considérable dans la reconstitution cohérente et chronologique de tous les événements historiques présents dans le texte.

Selon nous, le fait de répondre correctement à cette question, cela rend facile la tâche de compréhension de l'histoire, y compris l'enchaînement des actions.

La dernière question de cette colonne est divisée en deux parties complémentaires. En posant cette question, l'enseignant a ciblé une caractéristique essentielle dans l'identification de ce type de texte, telle que la présence des repères historiques (les lieux, les moments, les acteurs, l'évènement historique).

Dans le lexique⁵¹⁸ : nous pensons que le choix des mots « guerre » et « communication » est judicieux. En effet, ils contribuent efficacement dans le réseau thématique du texte et bénéficient d'un sens fort au service du mot clé « la ruse ». Ils sont chargés sémantiquement, c'est pourquoi nous parlerons à ce niveau d'une lecture en degrés.

Nous savons par ailleurs que la densité d'informations exige cette recherche de divers champs lexicaux pour pouvoir mener à bien l'opération de la construction du sens.

Dans la syntaxe⁵¹⁹ : cette question nous paraît très proche de l'objectif primordial visé par le texte historique : l'auteur actualise ce qu'il raconte pour plus de véracité et d'authenticité.

Au fait, nous sommes dans un texte d'histoire et le travail sur cet axe syntaxique a son intérêt. D'ailleurs l'une des stratégies les plus fiables pour lire un texte c'est de faire attention aux structures syntaxiques fréquentes. Ceci nous permet d'anticiper le type de questions, généralement en rapport avec la typologie des textes étudiés.

⁵¹⁷ Idem

⁵¹⁸ Idem

⁵¹⁹ Voir annexe n°14

Chapitre III Analyse des questionnements du texte historique

Dans la synthèse⁵²⁰ : l'enseignant s'est référé à un tableau divisé en cinq colonnes, très significatives dans leur contenu informatif.

À travers cette grille récapitulative, l'élève doit préciser la situation du moment, l'espace, les responsables de l'action, les conditions et les conséquences de cet événement.

C'est un résumé des repères historiques qui concorde en grande partie avec ce type de texte.

III.5 Analyse du questionnement du texte choisi du livre de 3^{ème} AS⁵²¹

III.5.1- Classement des questions

Questions de compréhension -on visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	1- Observez le titre et les références du texte. Quelles hypothèses de sens suggèrent-ils ?	1- Comment les français ont-ils justifié l'invasion de l'Algérie ? 2- L'auteur est-il de cet avis ? Quel terme utilise-t-il pour désigner le motif avancé par les Français ? 3- Quelles sont, pour l'auteur, les véritables causes de l'invasion de l'Algérie ? 4- Quel effet sur le lecteur, l'auteur recherche-t-il en qualifiant de « véritables » les causes qu'il énumère ? 5- Pourquoi l'auteur emploie-il l'expression « guerre sans merci » ? 6- Quelle est, alors, sa visée communicative ?			1- Dégagez le plan du texte et donnez un titre à chaque partie.

⁵²⁰ Idem

⁵²¹ Voir annexe n°10

III.5. 2- Analyse quantitative⁵²²

Le troisième questionnaire, celui du manuel scolaire, englobe également deux parties, observation et lecture analytique, il se compose de huit questions réparties toujours dans cinq colonnes.

- Dans le para -textuel : la question est scindée en deux parties en association pour guider l'apprenant à élaborer des hypothèses de sens qui sont plus proches du sens du texte.
- Dans la cohérence du texte : dans ce genre de questions qui servent à conserver la progression logique et thématique entre les différents éléments du texte, nous avons remarqué cinq interrogations fermées de type : comment, quel, pourquoi..., excepté le deuxième item qui se découpe en une première interrogation ouverte et une deuxième interrogation partielle qui justifie la première.
- Dans la synthèse : la question est clairement posée, il s'agit de faire une lecture profonde ayant pour but de distinguer les différentes parties et les idées essentielles dans chacune. Cette lecture compréhensive est visualisée et résumée à travers un plan schéma.

III.5. 3- Analyse qualitative

Nous avons déduis du questionnaire du manuel scolaire, les points suivants :

Dans le para- textuel⁵²³: dans la phase d'observation, la question du livre de 3^{ème} année secondaire a ciblé trois éléments fondamentaux.

Le titre, dans notre cas, nous remarquons qu'il est une séquence qui regroupe deux mots clés « guerre » et « merci ». Le premier est connu par les élèves, annonce un « évènement », terme en relation avec le type textuel étudié. Le second, est un mot de remerciement très employé, lié à une préposition marquant la négation (sans). À ce stade, il est à mentionner qu'on démarre avec un présupposé sémantique qu'il s'agisse à comprendre implicitement.

Les références : la source, la disposition d'écriture, la ponctuation utilisée et la présence des dates (une illustration) aident les apprenants à suggérer des hypothèses de sens très importantes.

Dans la cohérence du texte⁵²⁴: on constate six questions relatives à la lecture analytique de ce texte.

Dans la première, il s'agit de préciser une manière de réagir pour justifier le début puis le déroulement d'un évènement historique.

⁵²² Voir annexe n°15

⁵²³ Voir annexe n°15

⁵²⁴ Idem

Quant à la deuxième question, elle se présente sous forme d'une interrogation totale ayant pour réponse un refus. Elle est étayée sur une activité de repérage. Toutefois, nous signalons que lexicalement, le terme à relever, est ignoré par la plupart de nos apprenants. Dans la même optique, il faut noter qu'un vocabulaire riche et développé plus une lecture concentrée et parfaitement ciblée, en sont indispensables. Dans ce sens J. Giasson a montré « *la relation entre la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte et la compréhension de ce texte. Cette relation n'est d'ailleurs pas univoque : d'une part, le vocabulaire influence la compréhension en lecture et d'autre part, la compréhension d'un texte peut aider à développer le vocabulaire.* »⁵²⁵

Le troisième item est une interrogation partielle portant sur un travail de relèvement direct et textuel. La quatrième question vient pour compléter la troisième, mais cette fois-ci, pour dévoiler un aspect implicite qui découle d'un effort de déduction, concernant le choix du qualificatif « véritables ».

Comme nous l'avons préalablement souligné dans la phase d'observation, spécifiquement dans le titre, la cinquième question demande de sélectionner les causes justifiant cette appellation « guerre sans merci ». On peut en dénombrer: l'aspect brutal et impitoyable de la guerre menée par la France pour soumettre le peuple algérien, et les faits marqués par des dates (1842, 1884, 1885) qui sont étayés par des témoignages d'officiers français pour convaincre de la justesse du point de vue⁵²⁶.

Egalement, l'emploi des modalisateurs, tels que : tuer, égorger, sans pitié, sans merci, un enfer..., a son effet, que ça soit sur le lecteur ou l'historien qui fait valoir son opinion sur ce fait historique.

La dernière question est récemment assez fréquentée dans les questionnaires de compréhension écrite d'une manière générale. D'ailleurs, nous l'avons déjà rencontré dans le premier questionnaire relatif au premier texte de notre expérimentation.

Dans la synthèse⁵²⁷: le manuel scolaire propose d'élaborer un plan qui reprend les idées significatives des deux parties du texte.

Signalons dans ce contexte, que les élèves sont censés connaître tout au long de leur cursus secondaire, la technique suivie lors de la préparation d'un plan de texte.

⁵²⁵ Giasson, J. La compréhension en lecture. Gaetan morin. Paris. 1990. P 198.

⁵²⁶ Guide du professeur 3^{ème} AS. Office national des publications scolaires. 2007. P 41.

⁵²⁷ Voir annexe n°15

Chapitre III Analyse des questionnements du texte historique

Ce plan qui s'appuie sur les mots clés, est conçu comme une activité de synthèse ayant pour rôle, l'appréhension de l'information précise et claire, également un moyen d'évaluation de la compréhension.

III.6 Analyse comparative

Pour réussir relativement la réalisation de cette analyse comparative, nous avons retenu dans le traitement des questions de textes qu'on a étudiées ci-dessus, les critères suivants :

- Le traitement successif de chacune des cinq colonnes qui composent la grille qu'on a élaborée et qu'on a précédemment présentée.
- L'importance des éléments visés par la question.
- La relation entre la question et la réponse attendue.

Dans la même optique, nous devons attirer l'attention que nous accentuons beaucoup plus sur les deux questionnaires se rapportant au premier texte de notre expérimentation, vu que nous analyserons dans les chapitre cinq et six les réponses élaborées par les apprenants de la classe expérimentale (CE), relatives à ces deux questionnaires.

Cette façon de classer chaque échantillon de questions dans un tableau à part, nous permet d'observer et de qualifier la structure du questionnement de chaque colonne et ce, peu importe le nombre de questions posées dans chaque texte.

III.6.1- Les cinq indicateurs de la grille d'analyse

Dans le para- textuel

Questions de compréhension visant :	Le para- textuel
Texte n°1 (1 ^{er} questionnaire)	1-Dégagez l'image du texte : titre, source, hypothèses de sens.
Texte n°1 (2 ^{ème} questionnaire)	1- Analysez le para –texte : le titre, la source, le chapeau.
Questionnaire du texte du manuel	1- Observez le titre et les références du texte. Quelles hypothèses de sens suggèrent-ils ?

Chapitre III Analyse des questionnements du texte historique

Dès la première vue, nous constatons clairement qu'il y a un rapprochement dans la structure globale des questionnements des trois textes retenus dans le para- textuel. Ce faisant, concernant le nombre, l'unique question posée a ciblé trois éléments importants qui se complètent. Quant à la forme, les auteurs de ces questionnaires ont opté pour la question se découpant en trois étapes dépendantes afin d'aider l'élève à formuler des hypothèses de sens.

Dans la cohérence du texte

Questions de compréhension visant :	La cohérence du texte
Texte n°1 (1 ^{er} questionnaire)	1-Situation de communication : Qui ? À qui ? De quoi ? Pourquoi ? 2- Quel rôle jouent les paroles de la jeune fille Koweïtienne ? 3- Pourquoi l'auteur utilise-t-il ses propos ? 4- Quelle est la relation entre le premier paragraphe et le reste du texte ? 5- Quelle est la visée du texte ?
Texte n°1 (2 ^{ème} questionnaire)	1- Repérez les indicateurs de temps et les indicateurs de lieux. 2- Quelle ruse l'Irak a-t-il utilisé pour se faire passer à une armée puissante ? 3- Quelle stratégie les Etats-Unis ont-ils utilisé pour justifier leur guerre contre l'Irak ? 4- Organisez ces titres selon la progression des idées dans le texte : Information truquée /Agression du Koweït/Faux chars / Bombardement de l'Irak / Détection radars /Convaincre l'opinion publique de la nécessité de la guerre contre l'Irak. 5- Quel est le type de texte ?justifiez votre réponse.
Questionnaire du texte du manuel	1- Comment les français ont-ils justifié l'invasion de l'Algérie ? 2- L'auteur est-il de cet avis ? Quel terme utilise-t-il pour désigner le motif avancé par les Français ? 3- Quelles sont, pour l'auteur, les véritables causes de l'invasion de l'Algérie ? 4- Quel effet sur le lecteur l'auteur recherche-t-il en qualifiant de « véritables » les causes qu'il énumère ? 5- Pourquoi l'auteur emploie-il l'expression « guerre sans merci » ? 6- Quelle est, alors, sa visée communicative ?

Chapitre III Analyse des questionnements du texte historique

Concernant les deux premiers questionnaires, au niveau de la forme, nous avons comptabilisé en très grande partie, des questions séparées qui nécessitent une réponse pour chacune, excepté la première question de ce 1^{er} questionnaire, qui est scindée en quatre items formulés d'une façon claire et directe et les questions « deux » et « trois » qui devaient être interdépendantes.

Au niveau du contenu, il y a peu de similitudes et quelques divergences, notons que dans le premier questionnaire, l'implication du tableau de situation de communication, aide l'apprenant à dégager l'aspect pragmatique du texte.

Quant au 2^{ème} questionnaire, la question centrée sur le repérage des indicateurs spatio-temporels est certes inhérente à ce type de texte, néanmoins elle réapparaît encore une fois dans le tableau de synthèse, autrement dit c'est une redondance à remarquer.

L'item porté sur le classement des idées, permet à l'apprenant de déterminer une progression souple et efficace pour donner une représentation cohérente du texte et par conséquent simplifier sa compréhension.

Le reste de ces questions, sert à répondre à la problématique posée dans le titre, à contribuer à la construction et à l'accroissement graduel du sens et à préciser une des principales caractéristiques du texte historique.

De ce fait, à notre avis, nous croyons que la partie réservée pour la cohérence du texte dans ce 2^{ème} questionnaire est la plus adéquate pour guider l'élève dans le cheminement de sa compréhension.

Dans le questionnaire du manuel scolaire, l'ensemble des questions est pertinent et bien efficace, toutes ces questions ont été trouvées, bien entendu, avec des formulations relevant du niveau des élèves. Mais sur le plan du contenu, quelques unes, demandent un effort de réflexion et de déduction.

Dans le lexique

Questions de compréhension visant :	Le lexique
Texte n°1 (1 ^{er} questionnaire)	1- Relevez les termes appartenant à l'idée de la ruse.
Texte n°1 (2 ^{ème} questionnaire)	1- Relevez le champ lexical de «guerre» et de«communication».
Questionnaire du texte du manuel	

Chapitre III Analyse des questionnements du texte historique

En primauté, nous devons signaler que dans ces deux questionnaires, le choix de la question qui porte sur le champ lexical est réussi et justifiable dans la mesure où le fait d'inviter à trouver des mots textuels qui appartiennent à la même idée, prouve que l'élève va merveilleusement comprendre le texte.

De surcroît, nous pensons que le choix du mot « ruse » dans le 1^{er} questionnaire, est très judicieux car il est bien chargé sémantiquement. On assiste à une parfaite adéquation en faveur de la thématique développée au niveau du titre.

Pour la sélection des mots « guerre » et « communication » dans le 2^{ème} questionnaire, nous voyons qu'ils sont évidemment très importants dans le réseau thématique du texte.

En fin, on peut noter qu'au niveau des questions de lexique, il n'y a pas de fossé entre ces deux questionnaires, qui se complètent et participent efficacement à l'édification du sens du texte avec des mots diversifiés.

Dans la syntaxe

Questions de compréhension visant :	La syntaxe
Texte n°1 (1 ^{er} questionnaire)	1- Quel est le temps qui domine ? Quelle est sa valeur ?
Texte n°1 (2 ^{ème} questionnaire)	1- Justifiez l'emploi du présent dans ce texte.
Questionnaire du texte du manuel	

D'emblée nous signalons qu'au niveau de la syntaxe, ces deux questions sont plus proches de l'objectif primordial du type de texte à analyser, à savoir la valeur et la justification de l'emploi du présent dans le texte historique.

En revanche, nous n'adhérons pas à cette façon de poser ces questions, dans les deux questionnaires. Ces dernières sont formulées avec un vocabulaire très abordable et d'une façon trop directe pour des élèves de troisième année secondaire.

Il est souhaitable de travailler sur d'autres axes syntaxiques de temporalité mais qui demandent plus de réflexion.

Dans la synthèse

Questions de compréhension visant :	La synthèse
Texte n°1 (1 ^{er} questionnaire)	<p>Complétez le tableau suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicateurs de temps - Evènement (fait) - Lieu - Acteurs
Texte n°1 (2 ^{ème} questionnaire)	<p>Dégagez les repères historiques de ce texte en complétant le tableau suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le moment (quand?) - Les lieux (où?) - Les principaux acteurs (qui?) - Les antécédents historiques (qu'est ce qui s'est passé auparavant ?) - Résultat
Questionnaire du texte du manuel	Dégagez le plan du texte et donnez un titre à chaque partie.

Dans les deux premiers questionnaires du texte historique, nous avons remarqué en phase de synthèse, qu'il s'agit d'un tableau à compléter en relation avec le modèle textuel étudié. Le contenu des colonnes de ces deux grilles récapitulatives se convergent dans plusieurs éléments fondamentaux ayant relation avec les repères historiques de ce texte, mise à part dans le 2^{ème} questionnaire, le questionneur a ajouté un point pertinent se rapportant aux conséquences de cet évènement. À ce niveau, nous constatons que c'est un détail qui peut rajouter un plus très intéressant du point de vue historique.

Dans le questionnaire du manuel scolaire, l'auteur s'est référé à une question simple et ordinaire. L'élève n'est pas limité par un tableau précis c'est pourquoi il est censé faire une lecture concentrée pour sélectionner les informations vraiment nécessaires.

III.6.2- L'importance des éléments visés par la question

Comme nous l'avons préalablement expliqué au niveau du troisième chapitre théorique, ce critère est fondamental dans la pertinence des questions sur les textes. Selon Giasson (1995), pour favoriser la compréhension, les questions doivent porter sur des éléments importants du texte.

À ce propos affirme Harvey : « *Nous considérons comme élément important toute question portant sur une notion mentionnée et expliquée dans le texte du manuel, ou encore décrite par le biais de l'iconographie, ou faisant l'objet d'une section ou d'une partie d'un chapitre.* »⁵²⁸

Par ailleurs, il ajoute, « *nous considérons non important toute question touchant une notion dont le livre ne fait pas mention, ou encore non expliquée ou non détaillée dans le texte ou dans l'iconographie du livre, ou dont l'absence n'aurait rien changé, par exemple une anecdote.* »⁵²⁹

Partant de ces définitions, nous avons examiné les trois questionnaires à comparer en plus haut. Les résultats se présentent comme suit:

Les questions ont visé des éléments	Importants	Peu importants
Texte n° 1 (1 ^{er} questionnaire) ⁵³⁰	77,77%	22,22%
Texte n° 1 (2 ^{ème} questionnaire) ⁵³¹	88,88%	11,11%
Questionnaire du texte du manuel ⁵³²	100%	

Comme on peut le constater, les trois questionnaires posent, dans l'ensemble, davantage de questions portant sur des éléments importants que sur des éléments peu importants du texte

Tan disque, par exemple, dans le 1^{er} questionnaire, les questions : (Quelle est la relation entre le premier paragraphe et le reste du texte ? Quel est le temps qui domine ? Quelle est sa valeur ?) ne semblent pas porter sur des éléments, vraiment, significatifs ou un peu intelligents car la première parait flou et dispersée et la deuxième est facile et trop directe.

⁵²⁸ HARVEY, FREDERIC. Les questionnaires de textes dans les manuels d'histoire du secondaire : un support pour comprendre et apprendre ? Mémoire de la maîtrise en éducation. Université du Québec. 2010. p64.

⁵²⁹ Idem p64.

⁵³⁰ Voir annexe n°3.

⁵³¹ Voir annexe n°4.

⁵³² Voir annexe n°10.

Chapitre III Analyse des questionnements du texte historique

Pour le 2^{ème} questionnaire et celui du manuel scolaire, on peut constater une amélioration, puisque la proportion de questions qui portent sur des éléments importants du texte sans se centrer sur les détails, s'accroît.

III.6 .3- La relation entre la question et la réponse attendue

En corrélation avec le cadre théorique de notre recherche, nous voulons mentionner que notre analyse du corpus se base aussi sur la nature de la relation existante entre le texte, la question et la réponse attendue, en se fondant sur Giasson (1995) qui a utilisé les trois typologies de Pearson et Johnson (1978) et Raphaël (1986). À ce niveau, nous avons repéré les résultats suivants :

La relation est	Explicite et textuelle	Implicite et textuelle	Implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Texte n°1 (1 ^{er} questionnaire) ⁵³³	11,11%	44,44%	44,44%
Texte n°1 (2 ^{ème} questionnaire) ⁵³⁴	22,22%	55,55%	22,22%
Questionnaire du texte du manuel ⁵³⁵	22,22%	44,44%	22,22%

On peut remarquer que dans les trois questionnaires, les questions sont majoritairement de type 2, notamment dans le 2^{ème} questionnaire de notre expérimentation, c'est-à-dire la question et la réponse découlent du texte, mais il n'y a pas d'indice grammatical qui montre ce lien, à savoir que les réponses dispersées dans le texte, ne précisent pas clairement les repérages concernés. Notons à titre d'exemple, dans le 1^{er} questionnaire, cette question (Relevez les termes appartenant à l'idée de la ruse), dans le 2^{ème} (Quelle ruse l'Irak a-t-il utilisé pour se faire passer à une armée puissante ?) et dans le questionnaire du manuel (L'auteur est-il de cet avis ? Quel terme utilise-t-il pour désigner le motif avancé par les français ?).

⁵³³ Voir annexe n°3.

⁵³⁴ Voir annexe n°4.

⁵³⁵ Voir annexe n°10.

Chapitre III Analyse des questionnements du texte historique

Quant au type 1, il est nettement sous- présenté dans les trois questionnaires. Pour ces questions du premier niveau qui utilisent un indice textuel reliant explicitement la question et la réponse souhaitée, nous avons répertorié dans le 1^{er} questionnaire, cet item (Dégagez l'image du texte : titre, source), dans le 2^{ème} (Repérez les indicateurs de temps et les indicateurs de lieux) et dans celui du manuel de 3^{ème} année secondaire (Quelles sont, pour l'auteur, les véritables causes de l'invasion de l'Algérie ?)

Les questions de type 3, figurent également mais avec un pourcentage moins élevé par rapport au type 2.

Ce troisième niveau, signifie que la relation entre la question et la réponse est implicite et fondée sur les connaissances personnelles des élèves, autrement dit, la réponse ne se trouve nulle part dans le texte. Bien entendu, nous l'avons constaté dans cet exemple du 1^{er} questionnaire (Quelle est la relation entre le premier paragraphe et le reste du texte ?), nous ajoutons que dans cette dernière, la relation entre la question et la réponse n'est pas clairement spécifiée, ce qui empêche l'identification de la réponse adéquate. Ainsi, un constat à confirmer ou à infirmer à travers les réponses de notre échantillon expérimental dans le cinquième chapitre.

Dans le 2^{ème} questionnaire, nous l'avons noté dans cet item (Quel est le type de texte ? justifiez votre réponse.), également dans le questionnaire du manuel à travers cette interrogation (Quelle est, alors, sa visée communicative ?). Dans ce contexte, l'élève construit ses savoirs à partir des connaissances qu'il possède.

Au terme de ces résultats, nous déclarons que les trois questionnaires examinés offrent une place aux trois types de relation dans les questions posées avec des proportions différentes.

III.7 Bilan

Concernant le 1^{er} questionnaire du texte historique, nous avons remarqué que le professeur a formulé ces questions avec un vocabulaire clair et abordable. Il a respecté, en grande partie, les deux critères qui se résument dans : l'importance des éléments visés par la question et la relation entre la question et la réponse attendue. Le lexique et la syntaxe étaient au service de la thématique étudiée.

À notre avis et comme nous l'avons déjà souligné, le problème se pose pour les questions « deux » et « trois » qui devaient apparaître dans un seul item se découpant en deux parties

Chapitre III Analyse des questionnements du texte historique

liées et surtout au niveau de la quatrième question (Quelle est la relation entre le premier paragraphe et le reste du texte ?)⁵³⁶ de la cohérence textuelle dont le contenu était ambigu.

Pour le 2^{ème} questionnaire du premier support, et en se référant aux notions théoriques déjà vues, nous croyons que les items sont donnés dans un ordre ciblé qui favorise une progression souple et efficace.

Dans l'ensemble, les questions ont visé des éléments importants, elles cadrent bien le texte et permettent d'identifier ses caractéristiques, cependant comme nous l'avons précédemment montré, nous avons remarqué la réutilisation d'une question au niveau du tableau de synthèse, sauf que cette reprise n'a pas vraiment un effet négatif.

Par ailleurs, nous avons touché une qualité et une pertinence dans le contenu sémantique des questions. Le questionneur a fait recours beaucoup plus à des questions du second niveau, notamment dans la partie visant la cohérence textuelle, qui demandent une lecture intelligente et profonde.

En d'autres termes, et pour toutes les raisons, déjà citées, nous estimons que le 2^{ème} questionnaire est le plus adéquat et le meilleur qui aiderait l'apprenant à mieux comprendre les idées transparentes et implicites du texte, bien sûr, s'il réussit à répondre.

Ainsi, nous tentons d'évaluer la fonctionnalité de ces deux questionnaires au niveau des réponses à analyser dans le cinquième chapitre pratique de cette thèse.

L'analyse quantitative et qualitative du questionnaire qui a accompagné le document historique choisi pour notre étude comparative, nous permet de dire que le questionneur du manuel veut soutenir l'élève dans sa démarche de compréhension de ce texte.

D'une part, nous avons rencontré les trois types de relation dans les questions posées : explicite et textuelle, implicite et textuelle et implicite et fondée sur les connaissances du lecteur, tels qu'établis par Pearson (1978) et Johnson (1986).

D'autre part, contrairement à ce que nous avons déjà souligné au niveau du sixième chapitre théorique et du 1^{er} chapitre expérimental, ce questionnaire pose davantage de questions formulées avec un vocabulaire clair, portant sur des éléments importants du texte qui contribuent dans la clarté du sens et la progression des idées développées dans ce dernier.

Cependant, l'absence de questions examinant au moins une des deux dimensions, lexicale ou syntaxique du texte, a son impact sur l'édification du sens. À cet effet, nous affirmons qu'il

⁵³⁶ Voir annexe n°3.

est d'une importance capitale de : rechercher des champs lexicaux, d'exploiter une structure grammaticale, lors d'une lecture analytique.

Il ressort de cette première analyse comparative établie sur un échantillon composé de deux textes historiques et de trois questionnaires du programme de 3^{ème} année secondaire, qu'il y a des similitudes remarquables entre les enseignants et le manuel dans la formulation des questions de lecture, et qui répondent aux objectifs du programme officiel.

Toutefois et contrairement au manuel scolaire, les professeurs ont exploité les dimensions lexicales et syntaxiques du texte de notre expérimentation, ces dernières ont contribué à la construction et à la clarté du sens.

Quant à la question de synthèse, les enseignants ont opté pour une grille fonctionnelle servant de reconstitution de toutes les idées directrices et les repères fondamentaux du texte.

En somme, nous pouvons affirmer que les enseignants qui ont participé dans notre expérimentation, ont leur propre conception dans l'élaboration des questions de lecture, mais qui reste proche du manuel scolaire en ciblant, plus ou moins, les éléments importants du texte, et les trois niveaux possibles quant au lien entre la question et la réponse attendue.

En terminant ce bilan, nous devons rappeler que notre étude va se compléter par une analyse pareille sur le texte argumentatif, c'est pourquoi nos résultats ne sont pas définitifs.

III.8 Conclusion

Nous pensons essentiellement à l'impact que la question peut avoir sur l'acte pédagogique lui-même et surtout dans l'activité de la lecture.

Pour dégager la pertinence des deux questionnaires de notre expérimentation et celui du manuel de 3^{ème}AS, nous nous sommes référé à une analyse comparative.

Suite à cette dernière, nous avons conclu que certes les questionnaires du texte historique, posent davantage des questions portant sur des éléments importants du texte et font recours, beaucoup plus, à des questions de type, deux, cependant nous avons constaté des imperfections et des manques dans la préparation de ces derniers.

Chapitre IV :

Analyse des questionnements de texte argumentatif

IV.1 Introduction

Ce chapitre expose les résultats de l'analyse des deux questionnaires relatifs au texte argumentatif de notre expérimentation et le questionnaire du manuel de troisième année secondaire conçu pour la même typologie textuelle et choisi pour la réalisation de l'étude comparative.

Pour l'évaluation de chaque questionnaire, nous avons procédé de la même manière que pour le texte historique.

Nous clôturons par un bilan qui récapitule les points essentiels, communs et différents, entre ces trois questionnaires.

IV.2 Analyse des questionnements du texte argumentatif

Les enseignants ont essayé au maximum d'élaborer des questionnements significatifs. Vu la longueur du texte de l'expérimentation, nous avons remarqué que ces deux questionnaires sont aussi un peu longs. Ceci nécessite une analyse plus concentrée et plus dure.

De toute façon, nous rappelons que nous allons les traiter en fonction des mêmes critères déjà vus avec le texte historique.

IV.3 Analyse du 1^{er} questionnement du texte de l'expérimentation⁵³⁷

IV.3. 1- Classement des questions

Questions de	Le para-	La cohérence du	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
--------------	----------	-----------------	------------	------------	-------------

⁵³⁷ Voir annexe n°6.

compréhensi- -on visant :	textuel	texte			
	<p>1-Quelles hypothèses de sens pouvez-vous formuler à partir des éléments périphériques du texte? (Titre, nom de l'auteur, nombre de paragraphes, titre de l'œuvre).</p> <p>2- Quels types de phrases sont utilisés ?</p> <p>3-Observez le début de chaque paragraphe, dans quel domaine scientifique pouvez-vous classer ce texte ?</p>	<p>1- Le 1^{er} § est constitué de phrases interrogatives, Pour qui sont-elles posées et par qui ?</p> <p>2-Quelle maladie l'auteur a choisi ? Pourquoi ?</p> <p>3-Que représente le 5^{ème} § par rapport à ce qui le précède ?</p> <p>4- Relevez le mot qui justifie votre réponse .Par quoi peut-on le remplacer ?</p> <p>5- Comment peut-on appeler la 1^{ère} phrase du 6^{ème}§ ? « Pourtant il y a de nombreux arguments contre le mensonge ».</p> <p>6-Classez les arguments dans le tableau qui suit : -Contre « dire la vérité » : . Arguments . Explication . Exemples - Pour « dire la vérité » : . Arguments . Explication . Exemples</p> <p>7-Quelle conclusion les auteurs sont-ils arrivés?</p> <p>8-Quels verbes ont-ils utilisés ? Pourquoi ?</p>	<p>1-Quel est le sens du terme "doit" ? Pourquoi est-il répété autant de fois ?</p>	<p>1- Qu'exprime le "ou" dans les deux premières phrases? Justifiez votre réponse en relevant les expressions contenues dans le texte.</p> <p>2- Par Quel mot le 6^{ème}§ est introduit ? Par quels autres mots pouvez-vous le remplacer ?</p>	<p>1- Faites le plan du texte en précisant le contenu de chaque partie</p>

Chapitre IV **Analyse des questionnements du texte argumentatif**

IV.3. 2- Analyse quantitative⁵³⁸

Ce premier questionnaire traite le texte d'expérimentation en deux parties : compréhension globale et compréhension détaillée.

- Dans le paratextuel : nous rencontrons trois questions qui portent sur des sujets différents.

La première est étayée sur l'observation des éléments périphériques du texte. Dans la deuxième et la troisième, le bon constat des types de phrases et des paragraphes employés par les auteurs, a son effet sur l'identification de la réponse juste.

- Dans la cohérence du texte : à ce niveau et comme nous l'avons préalablement expliqué avec le texte historique, nous constatons automatiquement le plus grand nombre d'items.

La première et la deuxième question sont scindées, chacune, en deux éléments complémentaires. La troisième et la quatrième sont normalement dépendantes, elles devaient former une seule interrogation se découpant en plusieurs étapes. La cinquième est indépendante et nécessite une seule réponse. Quant à la sixième, c'est une question de classement qui joue le rôle de synthèse.

En analysant le septième et le huitième item, nous avons également noté qu'ils devaient être combinés car ils forment une seule consigne de recherche portant sur différentes parties en complémentarité.

- Dans le lexique : il s'agit d'une question qui porte sur la synonymie, appuyée sur une justification.

- Dans la syntaxe : on note une première question se rapportant spécialement au premier paragraphe et divisée en deux parties liées. Une deuxième question scindée en deux éléments dépendants.

- Dans la synthèse : c'est la clôture, elle intervient pour reconstruire le contenu de chaque partie du texte. C'est un moyen d'évaluation et de vérification de la compréhension.

IV.3. 3- Analyse qualitative

Nous avons pu déduire les points suivants :

Dans le para-textuel⁵³⁹ : au niveau de la première question, il est demandé aux élèves de formuler des hypothèses de sens, en se référant aux :

Chapitre IV Analyse des questionnements du texte argumentatif

⁵³⁸ Voir annexe n°16

⁵³⁹ Voir annexe n°16

- . Titre : il est présenté sous forme de phrase interrogative. D'emblée le lecteur est impliqué directement à donner son point de vue sur l'obligation de dire ou ne pas dire la vérité au malade.
- . Noms des auteurs : ce sont deux grands chercheurs connus pour leur engagement dans la lutte contre le cancer.
- . Nombre de paragraphes : la disposition des neuf paragraphes, suppose certainement la présence de deux parties opposées.
- . Le titre de l'œuvre : changer la mort. « Dire la vérité au malade ». L'emploi des deux infinitifs « changer, dire », à valeur « impératif », dénote un point de vue en faveur de la vérité de la part des deux médecins.

L'ensemble de ces éléments périphériques associés, annonce un débat, qui peut se traduire dans ces deux façons de dire :

- . Est-ce qu'on doit dire la vérité à un malade condamné pour qu'il se prépare à mourir ?
- . On ne doit pas lui dire la vérité mais on dévoile sa maladie aux membres de sa famille.

Dans la deuxième question, l'élève doit déterminer les types de phrases utilisés, en un autre terme, dominants, dans le texte.

Dès la première vue, nous soulignons l'emploi de 10 phrases interrogatives. Ceci a pour objectif d'établir le contact avec le lecteur pour le faire participer et l'entraîner dans le raisonnement.

Du même coup, nous remarquons la dominance évidente des phrases déclaratives, étant donné que leur rôle est de donner des informations et des affirmations.

À ce propos, nous devons attirer l'attention que l'enseignant s'est servi dans son analyse d'un point de la grammaire textuelle afin d'élargir le traitement sémantique de ce texte.

Le troisième item est direct, il consiste à préciser le domaine scientifique dont il est question (la médecine). Une fois atteint ce stade, l'élève saisira nettement qu'il s'agit de la triple relation sacrée : médecin, malade, maladie.

Dans la cohérence du texte⁵⁴⁰ : pour assurer la continuité du réseau textuel et la progression des idées, cet enseignant s'est référé aux items suivants :

Nous distinguons que la première et la deuxième question sont composées, chacune, de deux parties associées. Il s'agit d'interrogations partielles de type : pour qui ? Par qui ? Quelle ? Pourquoi ?... Nous ajoutons que pour la première, c'est une manière de déterminer les deux

Chapitre IV Analyse des questionnements du texte argumentatif

⁵⁴⁰ Voir annexe n°16

principaux participants dans cette situation d'énonciation, à savoir les auteurs et les médecins avec les lecteurs.

La question trois, malgré qu'elle parait facile et bien formulée, elle nécessite un effort de déduction qui consiste à savoir inférer que ce cinquième paragraphe, représente une conclusion partielle des paragraphes précédents ou de la première partie du texte.

À notre avis, le problème commence avec le quatrième item. Normalement, il devait constituer une prolongation de la troisième question parce que le repérage et la substitution demandés sont indéfinis et non limités par un endroit précis du texte. Ils font automatiquement partie intégrante de la question précédente. En somme, cette question n'a pas de sens, seule.

Avec la cinquième question, on a l'intention que le professeur commence à se servir de la terminologie inhérente à cette typologie de texte, telle que la phrase de transition qui relie la thèse et l'antithèse. Ceci nous semble très important dans la mesure où l'élève va découvrir un point de vue opposé.

La question six consiste à faire un tableau de classement qui reprend toute la structure du texte. L'élève doit réaliser des correspondances entre les deux parties qui s'affrontent et les catégories sémantiques relatives à l'argumentation.

Par ailleurs, il nous semble clairement que la structure du texte argumentatif a joué un rôle déterminant dans le choix des questions, sur ce fait, nous croyons que la septième question participe pleinement à une construction du sens. Cependant, nous devons ajouter une précision, même si elle n'apparaît pas vraiment considérable pour démontrer que l'enseignant, par cette question, veut cibler spécialement la conclusion générale, vu que les deux précédentes étaient partielles.

À ce propos, nous rappelons qu'on a expliqué au niveau du cinquième chapitre théorique que l'intelligibilité de toute question dépend fortement de sa formulation et de la signification des termes utilisés.

La dernière question qui est scindée en deux étapes, pose à son tour un autre problème. Ses deux parties ne pouvaient avoir de sens seules sauf si elles forment une suite à ce qui précède. Nous disons donc que les questions sept et huit sont interdépendantes. De plus, nous pensons qu'elle est maladroitement formulée et qu'elle pose déjà en elle-même un problème de compréhension pour l'élève (de quels verbes s'agit-il ? Dans quel paragraphe ou partie de

texte faut-il les repérer ? Et comment justifier leur emploi ?...). Nous exigeons une autre structure plus claire et plus complète à cette question.

Dans le lexique⁵⁴¹ : on note une question à réponse construite se rapportant premièrement à la recherche d'un synonyme et deuxièmement à donner une justification. Là, nous constatons que le terme choisi « doit » est connu par la majorité de nos apprenants, mais quand même il rend service à la structure du texte. Il permet aux élèves de saisir qu'il y a deux thèses adverses.

Dans la syntaxe⁵⁴² : Dès le début, on doit noter que la deuxième question rencontrée dans cette colonne, a relation directe avec les caractéristiques grammaticales du texte argumentatif. La première qui est divisée en deux éléments, demande respectivement à l'élève d'identifier la valeur d'une conjonction de coordination puis effectuer un relevé de justification par le biais d'exemples extraits du texte. De toute manière, on peut dire que cette question peut relativement contribuer à l'édification du sens, notamment dans le premier paragraphe pour mettre au clair qu'il y a un choix à opérer dans le sujet du débat.

Dans le deuxième item, la sélection du paragraphe à analyser est facile vu la typographie suivie dans l'écriture et la présentation de ce long texte afin d'aider l'élève. On l'invite à trouver l'articulateur logique « pourtant » qui joue le rôle de passerelle permettant d'aller d'une thèse à une autre et à partir de là, on l'incite à faire les substitutions nécessaires.

On voit nettement que ce travail convient avec le sens dégagé dans la deuxième partie de ce texte. Dans la même optique, nous pouvons dire que dans les textes argumentatifs, le fait marquant est l'importance accordée aux connecteurs logiques : « *il s'agit là sans doute d'un effet du type de planification sur les opérations de connexion.....Le processus de planification produit des arguments en réponse à d'autres arguments dont le statut doit être souligné et dont l'articulation doit sans cesse être précisée.* »⁵⁴³

À cet égard, il faut rappeler que les activités de langue (lexique, syntaxe) sont nécessairement au service de la compréhension si elles visent de manière principale à enrichir le sens du texte.

Dans la synthèse⁵⁴⁴ : il s'agit de la question classique qui consiste à établir un plan du texte afin de résumer le contenu de chaque partie. Ceci constitue véritablement l'ossature du texte surtout qu'il est très bien structuré.

Chapitre IV **Analyse des questionnements du texte argumentatif**

⁵⁴¹ Voir annexe n°16

⁵⁴² Idem

SCHNEUWLY, BERNARD. Le langage écrit chez l'enfant. Paris. Delachaux et Niestlé, 1988, P122⁵⁴³

⁵⁴⁴ Voir annexe n°16

L'élève est amené donc à préciser l'idée principale de chaque partie (un nombre de paragraphes) convenant aux composantes fondamentales du texte argumentatif développant deux thèses opposées.

IV.4 Analyse du 2ème questionnaire du texte de l'expérimentation⁵⁴⁵

IV.4. 1- Classement des questions

Questions de compréhension -on visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	<p>1- le titre, la source, la ponctuation, le nombre de paragraphes.</p> <p>2- Quelles hypothèses de sens pouvez-vous formuler ?</p> <p>3- Lecture silencieuse et vérification des hypothèses.</p>	<p>1-Situation d'énonciation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui parle ou qui écrit ? - À qui ? - De quoi ? - Comment ? - Pourquoi ? <p>2-Le 1^{er} paragraphe est constitué de plusieurs phrases interrogatives. Quel rôle joue t-il ?</p> <p>3-Pourquoi les auteurs choisissent le cas des cancéreux ?</p> <p>4- A quoi le mot cancer est-il associé ? Justifiez votre réponse en relevant les expressions contenues dans le texte.</p> <p>5- « En résumé, il convient de ne jamais dire la vérité » quel rôle joue cette phrase par rapport aux paragraphes qui la précèdent ?</p> <p>6- Relevez dans les paragraphes 2, 3 et</p>	<p>1-Que remarquez vous sur le vocabulaire utilisé par les auteurs dans la première et la deuxième partie du texte ?</p>		<p>1-Le plan du texte :</p> <p>complétez le tableau suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - problème posé - thèse 1 - arguments - conclusion 1 - transition - thèse 2 ou antithèse - arguments - conclusion 2 - conclusion générale

⁵⁴⁵ Voir annexe n°7.

		<p>4 les arguments en faveur de cette conclusion.</p> <p>7- « Pourtant il y a de nombreux arguments contre le mensonge » Quel rôle joue t-elle par rapport aux paragraphes qui suivent ?</p> <p>8- Relevez les arguments contenus dans les paragraphes 6 et 7.</p> <p>9- Lisez le dernier paragraphe. Quel rapport entretient-il avec le reste du texte ?</p>			
--	--	--	--	--	--

IV.4. 2- Analyse quantitative⁵⁴⁶

Le deuxième questionnaire relatif au texte argumentatif est divisé en deux phases : observation et analyse.

- Dans le paratextuel : nous avons remarqué une seule question basée sur l'observation des éléments périphériques.
- Dans la cohérence du texte : dans cette colonne, nous avons noté neuf questions réparties comme suivant :

La première consiste en un tableau à compléter, composé de cinq éléments reliés. Les autres sont indépendantes et ont plusieurs fonctions à savoir la précision d'un but, d'une cause, d'une justification, d'un repérage.

- Dans le lexique : une question portant sur un constat à faire sur le vocabulaire employé dans l'ensemble du texte.
- Dans la synthèse : l'enseignant a proposé un tableau de synthèse présentant la structure du texte argumentatif qui adopte le plan dialectique.

IV.4. 3- Analyse qualitative

L'enseignant s'est référé aux questions suivantes :

Chapitre IV Analyse des questionnements du texte argumentatif

⁵⁴⁶ Voir annexe n°17

Dans le paratextuel⁵⁴⁷ : à travers l'unique question donnée, accompagnée de quelques consignes de lecture, (l'observation de la forme du texte, c'est-à-dire son aspect global et visuel) elle permettra à l'élève de dégager des hypothèses de sens.

Le titre du texte interpelle, suscite intérêt et nécessite débat. Le titre du livre et les débuts de paragraphes permettent de déterminer le thème : relation médecin/malade/ entourage du malade. Les points d'interrogation (plusieurs) servent à montrer que de nombreuses questions sont posées. C'est donc du texte qui suppose une réflexion de la part du lecteur. Le nombre de paragraphes aide l'élève à dégager les articulateurs du texte (pourtant, en résumé). Il en déduira que le texte est composé de deux parties (2 thèses) opposées ou antithétiques.

Dans la cohérence du texte⁵⁴⁸ : ces questions qui veillent à sauvegarder la progression sémantique des idées de ce texte, se présentent comme suit :

La première qui constitue le tableau de la situation d'énonciation, elle est composée de cinq étapes successives. Son importance réside dans le fait qu'elle aide l'élève à préciser les agents intervenants dans la situation de communication dans cette argumentation, tels que : l'émetteur, le récepteur, le sujet du débat, la manière d'entretenir le débat et sa cause. Cette identification a un rôle majeur dans l'élaboration du sens.

La deuxième et la troisième question sont des interrogations partielles, formulées avec un vocabulaire clair et bien ciblé. Elles sont indépendantes et portent respectivement sur la précision d'un rôle, puis d'une justification. Signalons à ce propos que dans le deuxième item, l'enseignant a exploité un indice fourni par la grammaire textuelle dans cette lecture analytique.

La question quatre est composée de deux parties complémentaires. Il s'agit d'associer le mot-clé « cancer » à un équivalent ensuite étayée cette substitution par un relevé éparpillé sur l'ensemble du texte. Nous croyons là, que c'est une question importante servant à atteindre un objectif purement sémantique, toutefois elle reprend approximativement ce qui a été demandé dans la précédente. Selon nous, le troisième item est donc supplémentaire.

À partir d'une affirmation extraite du texte, découle le cinquième item. C'est une question ouverte de type « quel », à réponse construite et ayant pour but de préciser le rôle de cette déclaration. Nous pouvons ajouter dans ce contexte que cette question qui apparaît claire, directe et bien formulée, peut guider énormément le lecteur dans le processus de sa

Chapitre IV Analyse des questionnements du texte argumentatif

⁵⁴⁷ Voir annexe n°17

⁵⁴⁸ Idem

compréhension pour déduire qu'il va confronter une situation contradictoire à la précédente dans les paragraphes suivants.

Comme nous l'avons déjà avancé avec le premier questionnaire, la structure transparente de l'argumentation dialectique a son impact sur le choix des questions, sur ce fait, la question six consiste en un relevé d'arguments se rapportant automatiquement à la première thèse. Nous craignons, ici, que l'élève tombe dans la redondance au niveau du tableau de synthèse.

La septième question paraît facile et abordable, elle est appuyée également sur une expression relevée du texte qui met l'accent sur le rôle de la phrase « pivot » ou de « transition » dans un débat d'idées. Elle permet aux élèves de saisir clairement la présence de deux thèses antagonistes.

Avec la huitième question qui forme une seule consigne de recherche, on constate un deuxième repérage d'arguments en faveur de la thèse adverse. Là, c'est une autre répétition à rencontrer dans le plan du texte.

Arrivant à la dernière question qui clôture le traitement sémantique, pour déterminer la nature du lien entre, normalement, les deux derniers paragraphes et le reste du texte et confirmer ainsi qu'il s'agit de la conclusion générale, notamment qu'on a bien remarqué que dans la formulation de ces questions, l'enseignant a suivi en grande partie l'organisation de l'argumentation adoptant un plan dialectique et par conséquent nous avons touché ce qu'on appelle « une lecture ou une analyse linéaire », comme précise Vandendorpe : « *c'est un processus où le lecteur prélève des indices au fur et à mesure qu'il avance en suivant le texte, ligne par ligne.* »⁵⁴⁹ Nous nous rendons compte du danger d'une telle conception en matière de lecture.

Dans le lexique⁵⁵⁰ : cette question nous paraît intelligente et ouverte, d'une part elle rend service à la compréhension, d'autre part elle est inhérente à la typologie et à la thématique développée dans ce texte.

Face à cette question, l'élève doit fournir un effort mental balayant tout le texte afin de découvrir ce qu'on appelle « le lexique de l'accord et du désaccord » qui a trait aux deux situations contradictoires. Une bonne lecture permet de découvrir ces termes même s'ils sont inconnus et inhabituels.

Chapitre IV **Analyse des questionnements du texte argumentatif**

⁵⁴⁹ VANDENDORPE. C. Du papyrus à l'hypertexte », Essai sur les mutations du texte et de la lecture. La découverte. Paris. 1999. P41.

⁵⁵⁰ Voir annexe n°17

Dans la synthèse⁵⁵¹ : nous remarquons la présence d'un tableau classique qui tient compte de toutes les caractéristiques du texte argumentatif qui développe deux thèses opposées. Il est tout de même en parfaite adéquation avec la structure de ce modèle car il vise les parties significatives de ce texte et nous favorise alors un moyen d'évaluation assez efficace dans la compréhension en lecture.

IV.5 Analyse du questionnement du texte choisi du livre de 3^{ème} AS⁵⁵²

IV.5. 1- Classement des questions

Questions de compréhension -on visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
		1- Quel est le thème abordé dans le texte ? 2- Combien y a-t-il de thèses opposées exprimées dans le texte ? 3- Dans quelle partie, l'auteur exprime-t-il son opinion ? Quels arguments avance-t-il pour étayer son point de vue ? 4- Quels arguments les partisans de la guerre avancent-ils ? 5- Opposez chaque argument de l'auteur à celui qui lui correspond dans la 1 ^{ère} partie du texte.		1- Combien y a-t-il de parties dans le texte ? Quel articulateur structure le texte ? Quel rapport logique exprime-t-il?	1- Dégagez le plan du texte et retrouvez le circuit argumentatif adopté par l'auteur.

Chapitre IV Analyse des questionnements du texte argumentatif

⁵⁵¹ Idem

⁵⁵² Voir annexe n°11

IV.5. 2- Analyse quantitative⁵⁵³

Le questionnaire du manuel de 3^{ème} AS conçu pour l'étude comparative que nous allons mener ci-dessous, se distingue par l'absence de la phase d'« observation ». La partie compréhension compte sept questions réparties comme suit :

- Dans la cohérence du texte : c'est la partie la plus importante dans une lecture analytique.

Nous avons souligné trois interrogations fermées et indépendantes du genre : quel, combien, quels. Une question se découpant en deux étapes et une consigne de recherche exprimée avec une phrase déclarative et dont le verbe est conjugué à la 2^{ème} personne du pluriel, elle a la valeur d'une demande.

- Dans la syntaxe : on note une seule question scindée en trois parties complémentaires.

- Dans la synthèse : l'élaboration d'un plan du texte à travers le circuit argumentatif adopté par l'auteur.

IV.5. 3- Analyse qualitative

En analysant la forme et le contenu des questions employées dans ce questionnaire, nous avons distingué ceci :

Dans la cohérence du texte⁵⁵⁴ : la première question présente une interrogation partielle à réponse courte, il s'agit de déterminer, en premier lieu, le thème du débat. Nous constatons, là, un modèle de question ancien et classique.

La question deux sert à exprimer une quantité. Nous croyons qu'elle rend service à nos élèves, du fait qu'elle les oriente dès le début, et d'une façon directe, à comprendre qu'ils vont être en face de deux situations contradictoires. Elle est donc sous-jacente à l'idée de thèse et d'antithèse.

La question trois est d'ordre général. Dans sa première partie, on part d'une séquence exprimant le point de vue de l'auteur et dans sa deuxième, on veut aboutir à sa vérification. Cette manière de procéder nous paraît intelligente et originale car elle travaille l'aspect argumentatif du texte. Celui qui tend à chercher (la thèse : contre la guerre, placée dans ce texte après l'antithèse) et les arguments qui l'étaient. Pour cela l'auteur enchaîne et regroupe ses arguments selon une stratégie argumentative appelée la réfutation. Il reprend les arguments des bellicistes ou partisans de la guerre (théoriciens, philosophes, écrivains, sociologues, évolutionnistes) et essaie de les détruire en démontrant leur contradiction.

Chapitre IV Analyse des questionnements du texte argumentatif

⁵⁵³ Voir annexe n°18

⁵⁵⁴ Idem

Cette question qui reste en relation directe avec les caractéristiques du texte argumentatif, nous a comme même éloignée un peu de l'analyse linéaire que nous avons touché dans le questionnaire précédent.

La quatrième question constitue une prolongation à la troisième car elle consiste en un repérage des arguments en faveur de la deuxième facette du débat qui est l'antithèse (pour la guerre). Nous rappelons pour toujours que la nature du texte argumentatif, impose dans la majorité des cas, les types de questions à poser en compréhension écrite.

Dans le cinquième item, on invite l'élève à opposer chaque argument de l'auteur à celui qui le correspond dans la thèse adverse. On rencontre à cet effet, une activité d'appariement qui se fait par blocs sémantiques afin de déterminer la dichotomie entre les deux points de vues relatifs à « la guerre ».

Pour réussir la réalisation de cette tâche, une lecture soutenue par un effort d'identification et de classement en' est indispensable.

Dans la syntaxe⁵⁵⁵ : c'est une question unique se découpant en trois étapes. Dans la première, il s'agit de limiter les deux parties du texte qui sont clairement séparées à travers leur disposition typographique (le premier mot est écrit en retrait). Dans la deuxième, l'élève identifie l'articulateur de transition qui structure le texte. On' est devant un connecteur très fréquent dans les textes argumentatifs appartenant au pour et au contre. Dans la troisième, il précise le rapport logique exprimé. Nous jugeons que cette question est claire et trop directe, son mérite réside dans le fait qu'elle joue un rôle important au niveau du sens parce que tout le travail se fait sur l'opposition.

Dans la synthèse⁵⁵⁶ : ce texte offre l'avantage d'une structure clairement identifiable que nous appelons « le circuit argumentatif », c'est pourquoi la question de synthèse nécessite l'élaboration d'un plan ou d'un tableau englobant les caractéristiques d'une argumentation dialectique : le problème posé, la thèse 1, les arguments, la transition, la thèse 2, les arguments.

Comme nous l'avons déjà avancé avec le questionnaire précédent, la seule chose que nous craignons, c'est que l'élève va rencontrer automatiquement « la répétition » en réalisant ce plan.

Chapitre IV **Analyse des questionnements du texte argumentatif**

⁵⁵⁵ Voir annexe n°18

⁵⁵⁶ Idem

Nous concluons donc par affirmer que la structure de ce texte influe forcément sur le choix des questions employées.

IV.6 Analyse comparative

Nous attirons l'attention que nous allons respecter tout au long de cette analyse comparative, les mêmes critères retenus avec le texte historique.

IV.6 .1- Les cinq colonnes de la grille d'analyse

Dans le para- textuel

Questions de compréhension visant :	Le para- textuel
Texte n°1 (1 ^{er} questionnaire)	1- Quelles hypothèses de sens pouvez-vous formuler à partir des éléments périphériques du texte? (Titre, nom de l'auteur, nombre de paragraphes, titre de l'œuvre). 2- Quels types de phrases sont utilisés ? 3- Observez le début de chaque paragraphe, dans quel domaine scientifique pouvez-vous classer ce texte ?
Texte n°1 (2 ^{ème} questionnaire)	1- le titre, la source, la ponctuation, le nombre de paragraphes. 2- Quelles hypothèses de sens pouvez-vous formuler ? 3- Lecture silencieuse et vérification des hypothèses.
Questionnaire du texte du manuel	

Dans le paratextuel, le rapprochement des deux questionnaires fait ressortir :

- Concernant le nombre, il y a un fossé entre les deux, du fait que dans le premier, nous constatons trois questions séparées, portant chacune sur des éléments d'observation, différents dans le texte. Quant au deuxième, on remarque une seule question accompagnée de quelques consignes de lecture.

-La similitude rencontrée se situe dans l'objectif qui était identique pour les deux questionnaires, à savoir la formulation des hypothèses de sens.

Chapitre IV _____ Analyse des questionnements du texte argumentatif

Dans la cohérence du texte

Questions de compréhension visant :	La cohérence du texte
<p>Texte n°1 (1^{er} questionnaire)</p>	<p>1- Le 1^{er} § est constitué de phrases interrogatives, Pour qui sont-elles posées et par qui ? 2-Quelle maladie l'auteur a choisi ? Pourquoi ? 3-Que représente le 5^{ème} § par rapport à ce qui le précède ? 4- Relevez le mot qui justifie votre réponse. Par quoi peut-on le remplacer ? 5- Comment peut-on appeler la 1^{ère} phrase du 6^{ème}§ ? « Pourtant il y'a de nombreux arguments contre le mensonge ». 6-Classez les arguments dans le tableau qui suit : -Contre « dire la vérité » : . Arguments . Explication . Exemples - Pour « dire la vérité » : . Arguments . Explication . Exemples 7-Quelle conclusion les auteurs sont-ils arrivés? 8-Quels verbes ont-ils utilisés ? Pourquoi ?</p>
<p>Texte n°1 (2^{ème} questionnaire)</p>	<p>1-Situation d'énonciation : -Qui parle ou qui écrit ? - À qui ? - De quoi ? - Comment ? - Pourquoi ? 2-Le1^{er} paragraphe est constitué de plusieurs phrases interrogatives. Quel rôle joue t-il ? 3) Pourquoi les auteurs choisissent le cas des cancéreux ? 4) À quoi le mot cancer est-il associé ? Justifiez votre réponse en relevant les expressions contenues dans le texte. 5) « En résumé, il convient de ne jamais dire la vérité » quel rôle joue cette phrase par rapport aux paragraphes qui la précèdent ? 6) Relevez dans les paragraphes 2, 3 et 4 les arguments en faveur de cette conclusion. 7) « Pourtant il y a de nombreux arguments contre le mensonge » Quel rôle joue t-elle par rapport aux paragraphes qui suivent ? 8) Relevez les arguments contenus dans les paragraphes 6 et 7. 9) Lisez le dernier paragraphe. Quel rapport entretient- il avec le reste du texte ?</p>
<p>Questionnaire du texte du manuel</p>	<p>1- Quel est le thème abordé dans le texte ? 2- Combien y a-t-il de thèses opposées exprimées dans le texte ? 3- Dans quelle partie, l'auteur exprime-t-il son opinion ? Quels</p>

	arguments avance-t-il pour étayer son point de vue ? 4- Quels arguments les partisans de la guerre avancent-ils ? 5- Opposez chaque argument de l’auteur à celui qui lui correspond dans la 1 ^{ère} partie du texte.
--	---

Comme la nature du document argumentatif joue un rôle déterminant dans le choix des questions de lecture, nous constatons une ressemblance claire dans la structure des trois questionnaires.

Le texte argumentatif de notre expérimentation est long, c’est pourquoi nous avons compté huit questions dans le 1^{er} questionnaire et neuf, dans le deuxième. Dans le questionnaire du manuel de 3^{ème} AS, nous avons noté cinq.

Au niveau de la forme, on note une variété dans les questions employées dans les trois questionnaires, entre celles qui reposent sur une seule consigne de recherche séparée et indépendante et celles qui se découpent, chacune, en plusieurs étapes (1(a), 1(b), 1(c)...).

Au niveau du contenu des deux premiers questionnaires de notre expérimentation, il y a une divergence à noter dans le 2^{ème} questionnaire et qui porte sur le tableau de la situation d’énonciation, comme étant un facilitateur dans la construction du sens, il permet à l’apprenant de reconnaître les rapports entretenus entre les personnages, les actions, et les circonstances de cause et de manière.

Les convergences sont majoritaires et ont relation avec la terminologie inhérente à l’argumentation comme la thèse, les arguments, la conclusion partielle, la phrase de transition, l’antithèse, la conclusion générale. Cette manière de faire répond directement à la problématique posée au niveau du titre.

Toutefois ces vocables qui sont indispensables à la structure de l’argumentation dialectique, vont réapparaître dans le tableau de synthèse qui détermine le plan du texte, notamment avec le 2^{ème} questionnaire. Là, c’est une redondance à dénoncer.

Une autre similitude à souligner, porte sur la maladie elle-même et les causes de ce choix « le cancer ». Nous signalons, dans ce contexte, que les enseignants ont exploité une dimension thématique dans la compréhension détaillée de ce texte.

À son tour, le contenu du questionnaire du manuel scolaire, a ciblé les caractéristiques essentielles d’une argumentation antithétique.

Quant à la qualité et la formulation des questions employées, nous avons rencontré dans le 1^{er} questionnaire, quelques items clairs et directs pouvant guider l’apprenant dans le cheminement de sa compréhension, néanmoins nous avons noté deux questions séparées, qui

Chapitre IV _____ Analyse des questionnements du texte argumentatif

devaient constituer, normalement, une prolongation à celles qui leur précèdent (questions n°4, n°8), une question incomplète qui nécessite une précision (question n°7), de plus (la question n°8) sa formulation reste ambiguë.

Nous rappelons, à ce stade, que ces insuffisances génèrent d'énormes difficultés pour les apprenants, comme nous avons expliqué dans le cinquième chapitre théorique de cette recherche.

Dans le 2^{ème} questionnaire, nous pouvons voir clairement qu'il n'y a pas une nette différence entre la troisième et la quatrième question de la cohérence textuelle. Le contenu est le même, il est seulement reformulé. Là, aussi, un travail de répétition à rejeter.

Par ailleurs le dernier item de cette deuxième colonne doit cibler les paragraphes 8 et 9 du fait qu'ils forment tous les deux la conclusion générale atteinte de cette argumentation. L'élève risque de ne pas accéder à distinguer clairement ce bilan.

Également ce questionnaire est composé de plusieurs questions réparties selon l'ordre croissant des paragraphes, pouvant aider le lecteur dans le processus de sa compréhension, à un point de tomber dans « la linéarité ». Cette dernière est très déconseillée, pédagogiquement, en matière de lecture compréhension.

Nous croyons donc que nos enquêtés du 2^{ème} groupe vont être plus à l'aise, dans leurs réponses, avec ce deuxième questionnaire. Un constat à approuver ou à désapprouver au niveau du dernier chapitre.

Dans le questionnaire du manuel de 3^{ème} AS, l'ensemble des questions était souple et efficace et comme le questionneur a opté pour la stratégie argumentative, nommée « la réfutation », il nous a intelligemment éloigné, même d'une manière relative, de l'analyse linéaire et ses inconvénients.

Dans le lexique

Questions de compréhension visant :	Le lexique
Texte n°1 (1 ^{er} questionnaire)	1-Quel est le sens du terme "doit"? Pourquoi est-il répété autant de fois ?
Texte n°1 (2 ^{ème} questionnaire)	1-Que remarquez vous sur le vocabulaire utilisé par les auteurs dans la première et la deuxième partie du texte
Questionnaire du texte du manuel	

Chapitre IV Analyse des questionnements du texte argumentatif

Les deux questionnaires de notre expérimentation ont posé, chacun, une seule question de lexique.

Celle du 1^{er} questionnaire a travaillé l'axe de la structure qui suppose l'existence de points de vue contradictoires (faut-il ? ou il ne faut pas ?), c'est-à-dire l'idée d'un pour et d'un contre.

Celle du 2^{ème} questionnaire est importante et vague. À ce niveau, nous voyons nettement le souci des élèves à travailler sur des mots chargés sémantiquement, en faveur de deux thèses opposées.

Un élève qui arrive à assimiler ceci, est appelé obligatoirement à effectuer une lecture de qualité qui peut aider réellement à la construction du sens.

Dans la syntaxe

Questions de compréhension visant :	La syntaxe
Texte n°1 (1 ^{er} questionnaire)	1-Qu'exprime le "ou" dans les deux premières phrases? Justifiez votre réponse en relevant les expressions contenues dans le texte. 2- Par Quel mot le 6 ^{ème} § est introduit ? Par quels autres mots pouvez-vous le remplacer ?
Texte n°1 (2 ^{ème} questionnaire)	
Questionnaire du texte du manuel	1- Combien y a-t-il de parties dans le texte ? Quel articulateur structure le texte ? Quel rapport logique exprime-t-il ?

Au niveau de la syntaxe, le premier questionnaire de notre expérimentation a proposé deux questions.

Nous affirmons que la première est simple. La deuxième a ciblé indirectement un connecteur d'opposition connu dans les textes argumentatifs appartenant au pour et au contre.

Le questionnaire du manuel scolaire a travaillé sur une caractéristique grammaticale et fondamentale dans l'argumentation dialectique qui est le rapport logique d'opposition.

Nous croyons que ces deux questionnaires se convergent dans ce dernier choix.

Chapitre IV Analyse des questionnements du texte argumentatif

Dans la synthèse

Questions de compréhension visant :	La synthèse
Texte n°1 (1 ^{er} questionnaire)	1- Faites le plan du texte en précisant le contenu de chaque partie
Texte n°1 (2 ^{ème} questionnaire)	1-Le plan du texte : complétez le tableau suivant : -problème posé - thèse 1 -arguments -conclusion 1 -transition -thèse 2 ou antithèse -arguments -conclusion 2 -conclusion générale
Questionnaire du texte du manuel	1- Dégagez le plan du texte et retrouvez le circuit argumentatif adopté par l'auteur.

D'emblée nous distinguons que les trois questionnaires se convergent au niveau de la question de synthèse. Il s'agit de l'élaboration du plan du texte. Nous remarquons que le 2^{ème} questionnaire de notre expérimentation, a fait l'exception et il a précisé les éléments constitutifs de ce plan, à travers un tableau classique et connu qui résume les caractéristiques textuelles d'une argumentation antinomique.

Comme nous l'avons précédemment expliqué, le texte argumentatif de notre expérimentation ou celui du manuel de 3^{ème} AS sont bien structurés (thèse, antithèse, arguments...), c'est précisément cette clarté qui va guider les élèves à travailler sur les parties déterminantes pour dégager le plan du texte ou son circuit argumentatif.

IV.6.2- L'importance des éléments visés par la question

Nous avons précisé dans le dernier chapitre de la première partie de notre thèse que lors de l'élaboration d'un bon questionnaire, nous devons être très attentifs quant à l'importance des éléments visés par nos questions en évitant de se centrer sur des détails, sur le savoir extérieur de l'apprenant ou sur les éléments qui bloquent sa compréhension.

Chapitre IV Analyse des questionnements du texte argumentatif

À la lumière des clarifications se rapportant à ce critère et qu'on a déjà avancé avec l'analyse comparative concernant les questionnaires du texte historique, nous sommes arrivés aux résultats suivants :

Les questions ont visé des éléments	Importants	Peu importants
Texte n°1 (1 ^{er} questionnaire) ⁵⁵⁷	53,33%	46,66%
Texte n°1 (2 ^{ème} questionnaire) ⁵⁵⁸	58,33%	41,66%
Questionnaire du texte du manuel ⁵⁵⁹	71,42%	28,57%

On constate que les trois questionnaires combinent entre les deux types. Les questions portant sur des éléments importants se présentent selon un ordre croissant, c'est-à-dire du plus faible au plus fort et celles portant sur des éléments peu importants sont données selon un ordre décroissant, c'est-à-dire du plus fort au plus faible.

En observant ces résultats, on peut constater franchement qu'il y a une amélioration. Cependant, nous avons rencontré des questions qui devaient être interdépendantes, des questions qui ne sont pas clairement formulées (1^{er} questionnaire de notre expérimentation), des questions importantes mais nécessitent, dans plusieurs fois, une lecture linéaire (le 2^{ème} questionnaire de notre expérimentation et le questionnaire du manuel de 3^{ème} AS).

Au fait, comme nous l'avons déjà expliqué, la structure du texte argumentatif a son impact sur le choix des éléments ciblés par les questions.

IV.6.3 - La relation entre la question et la réponse attendue

Comme on a vu précédemment avec le texte historique, nous allons examiner également à travers cette étude comparative, dans quelle mesure les questions des deux textes argumentatif font appel aux trois types de relation à établir entre le texte, la question et la réponse souhaitée. Nos résultats se présentent alors à la manière suivante :

⁵⁵⁷ Voir annexe n°6.

⁵⁵⁸ Voir annexe n°7.

⁵⁵⁹ Voir annexe n°11.

Chapitre IV Analyse des questionnements du texte argumentatif

La relation est	Explicite et textuelle	Implicite et textuelle	Implicite et fondée sur les connaissances du lecteur
Texte n°1 (1 ^{er} questionnaire) ⁵⁶⁰	53,33%	26,66%	20%
Texte n°1 (2 ^{ème} questionnaire) ⁵⁶¹	50%	25%	25%
Questionnaire du texte du manuel ⁵⁶²	57,14%	42,85%	

Nous constatons dès la première vue que les questions sont majoritairement de type 1, dont la réponse se trouve telle quelle dans le texte et demande un repérage grâce à des indices grammaticaux liant la question et la réponse. Nous citons dans le 1^{er} questionnaire cet exemple (Quelle maladie l'auteur a choisi ? Pourquoi ?) et dans le 2^{ème} (Relevez dans les paragraphes 2, 3 et 4 les arguments en faveur de cette conclusion.) et dans le questionnaire du manuel de 3^{ème} AS (Quels arguments les partisans de la guerre avancent-ils ?).

Le type 2 figure également dans les trois questionnaires mais avec une proportion moins élevée. On note dans le 1^{er} questionnaire cette question (Quelle conclusion les auteurs sont-ils arrivés ?), dans le 2^{ème} (« En résumé, il convient de ne jamais dire la vérité » quel rôle joue cette phrase par rapport aux paragraphes qui la précèdent ?) et dans le 3^{ème} (Quel est le thème abordé dans ce texte ?).

Le troisième niveau est le moins indiqué. Nous avons rencontré dans le 1^{er} questionnaire cet exemple (Comment peut-on appeler la 1^{ère} phrase du 6^{ème}§ ? " Pourtant il y'a de nombreux arguments contre le mensonge") et dans le 2^{ème} (Le 1^{er} paragraphe est constitué de plusieurs phrases interrogatives. Quel rôle joue t-il ?) Mais dans le questionnaire du manuel, ce type est totalement absent.

Pour terminer cette analyse, nous devons préciser que dans le 1^{er} questionnaire, il y avait des questions qui ne sont pas bien formulées et dont la relation entre la question et la réponse n'est pas clairement donnée (questions n°6, n°10, n°11)⁵⁶³, ceci peut bloquer les apprenants

⁵⁶⁰ Voir annexe n°6.

⁵⁶¹ Voir annexe n°7.

⁵⁶² Voir annexe n°11.

Chapitre IV Analyse des questionnements du texte argumentatif

Il y a aussi la dominance des questions de type 1 (dans les 3 questionnaires) qui sont au service de la « compréhension littérale ». Un point que J. Giasson a déjà soulevé dans le sixième chapitre théorique de notre recherche du fait que ceci n'améliore guère les compétences lectorales chez nos apprenants.

IV.7 Bilan

Pour commencer, nous rappelons que le fonctionnement du texte argumentatif a son effet sur le choix des questions, c'est pourquoi nous remarquons que les trois questionnaires se convergent pour cibler ses caractéristiques textuelles, à savoir : la thèse, l'antithèse, les arguments, la conclusion partielle, la phrase de transition, la conclusion générale.

Une caractéristique grammaticale a été aussi, le point commun traité dans le 1^{er} questionnaire et celui du manuel, en travaillant sur le rapport d'opposition. Une dimension syntaxique inhérente à ce type de texte qui est au service de sa compréhension.

Au niveau de la synthèse, les trois questionnaires ont opté pour la question qui récapitule le texte sous forme d'un plan. Le 2^{ème} questionnaire a proposé un tableau classique et connu qui résume ses caractéristiques, à ce niveau nous avons souligné que l'élève va automatiquement tomber dans la répétition.

Suite à ce constat, nous affirmons que dans ce contexte, la conception des enseignants dans la préparation des questions de lecture du texte argumentatif développant deux thèses opposées, est proche de celle du manuel de 3^{ème} AS, du fait qu'elle est en liaison avec les objectifs du programme officiel.

Revenant au 1^{er} questionnaire, il était long, l'enseignant a employé dans l'ensemble des questions abordables. Il a moyennement testé des éléments importants, en se servant beaucoup plus des questions du premier niveau pour préciser le type de lien entre la question et la réponse attendue. La syntaxe était essentiellement au service du type textuel concerné, notamment avec le 2^{ème} item, quant au lexique, il correspond à la structure du texte.

À notre avis, le problème se pose avec les questions (5 et 6)⁵⁶⁴ et (10 et 11)⁵⁶⁵ qui devaient être interdépendantes. De surcroît, la question (n°10) manque de précision dans sa formulation et la (n°11), son contenu est illimité, difficile à saisir par nos apprenants.

⁵⁶³ Voir annexe n° 6.

⁵⁶⁴ Voir annexe n°6

⁵⁶⁵ Idem

Chapitre IV Analyse des questionnements du texte argumentatif

Pour le 2^{ème} questionnaire de notre expérimentation, nous voyons que la majorité de ses items sont présentés selon un ordre linéaire en faveur d'une compréhension facile et simple, en plus la quatrième question⁵⁶⁶ reprend le même contenu déjà demandé dans la troisième⁵⁶⁷ et la dixième⁵⁶⁸ nécessite un ajout pour dépasser toute confusion possible.

Le lexique était ciblé par une question vague touchant un relevé capital dans ce genre de texte afin de construire un avis sur le vocabulaire relatif à la dichotomie entre les deux thèses opposées. Les questions de syntaxe sont absentes. Un point intéressant à ne pas laisser de côté, vu sa considération dans l'analyse textuelle.

Ainsi, partant de toutes les explications avancées ci-dessus, nous estimons voir des rectifications dans la formulation et la présentation des questions du 1^{er} questionnaire qui devaient être liées, pour pouvoir guider l'apprenant dans le cheminement de sa construction du sens d'une façon souple et efficace, aussi établir une suppression d'un item supplémentaire dans le 2^{ème} questionnaire et des changements dans la répartition des autres pour s'éloigner relativement de la compréhension linéaire.

Pour le questionnaire du manuel, il guide l'élève, organise ses idées et reste à peu près loin de la linéarité que suppose des fois le fonctionnement et la structure de ce type de texte. La dimension syntaxique a été examinée par une question simple, directe et convenable à cette typologie textuelle, cependant la dimension lexicale a été négligée.

Enfin de cette analyse comparative, nous clôturons par confirmer que les trois questionnaires cadrent bien le texte argumentatif, néanmoins contrairement au document historique, nous n'avons pas touché vraiment une qualité et une pertinence dans le contenu sémantique des questions, même celles qui ont fait recours à des items du second et du troisième niveau, tels qu'établis par Pearson et Johnson (1978) et Raphaël (1986) ou celles qui ont porté sur des éléments importants du texte.

Nous justifions cela, par le fait que c'est la nature du texte qui détermine, dans la majorité des cas, les types de questions à poser. Un point qu'on a déjà expliqué dans le cadre théorique de cette recherche.

⁵⁶⁶ Voir annexe n°7

⁵⁶⁷ Idem

⁵⁶⁸ Idem

IV.8 Conclusion

Nous avons conclu que les questionnaires du texte argumentatif, posent des questions portant sur des éléments moyennement importants et font recours, beaucoup plus, à des questions de type, un, qui ne développent pas de considérables compétences en lecture. Nous avons également constaté des insuffisances dans la préparation de ces derniers.

En somme, cette analyse demeure restreinte du fait que notre corpus est limité par six questionnaires et deux types de textes, c'est pourquoi nos résultats ne seront pas généralisés et définitifs. Nous testerons davantage l'efficacité ou l'inefficacité des questionnaires de notre expérimentation, à travers l'analyse des réponses de nos enquêtés dans les chapitres suivants.

CHAPITRE V :

Analyse des réponses relatives
au texte historique

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

V.1- Introduction partielle

Le cinquième chapitre se centre essentiellement sur le traitement des réponses relatives aux deux questionnaires de notre étude empirique, portant sur l'analyse du même texte historique conçu pour notre expérimentation.

Nous commençons d'abord par l'analyse des réponses du 1^{er} groupe destinées au 1^{er} questionnaire. Là, on a classé les réponses en trois catégories, en fonction des critères d'évaluation, expliqués préalablement dans le 2^{ème} chapitre de ce cadre.

Nous passons par la suite au 2^{ème} questionnaire adressé au 2^{ème} groupe de notre (CE) pour refaire la même tâche.

À la lumière des recherches sur la lecture, la compréhension et le questionnement de textes, tels qu'on a développé dans les notions théoriques de notre thèse, nous terminons par une analyse comparative ayant pour but de mesurer les insuffisances constatées dans ces 2 questionnaires, à travers la qualité des réponses produites par nos questionnés.

V.2- Analyse des réponses relatives au texte historique

D'emblée nous avouons que l'enseignant de la (CE) a consacré une séance de deux heures pour pouvoir compléter cette tâche convenablement. Il a distribué parallèlement le texte historique avec un 1^{er} questionnaire pour le groupe 1 (formé de 13 apprenants) et avec un 2^{ème} questionnaire pour le groupe 2⁵⁶⁹ (formé de 13 élèves). Les deux groupes étaient séparés et ont travaillé dans un climat calme et ordonné.

De ce fait les élèves ont suivi majoritairement les consignes qui leur ont été données. Ils ont remis des copies présentables et ont répondu à la plupart des questions.

Comme nous avons déjà présenté dans le deuxième chapitre du cadre pratique, leurs réponses vont être traitées en fonction de la grille d'analyse⁵⁷⁰ déjà exploitée dans le troisième chapitre du même cadre.

Rappelons enfin qu'il s'agit beaucoup plus d'une évaluation d'ordre qualitatif, selon la problématique de notre recherche.

⁵⁶⁹ Voir annexe n°1

⁵⁷⁰ Voir annexe n°12

V.3- Analyse des réponses relatives au 1^{er} questionnaire du texte historique⁵⁷¹ (1^{er} groupe)

Les réponses des élèves du premier groupe sont classées suivant la liste⁵⁷² officielle de la CE. L'annexe de 19.1 à 19.13⁵⁷³ présente l'ensemble du corpus des réponses. Ces dernières sont réparties en trois catégories (bonne réponse, autres réponses, aucune réponse). Sur ce fait, on rencontre les abréviations suivantes (R1q1h, R2q1h, R3q1h.....). La grille se présente ainsi comme suit :

Réponses de compréhension visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	1-R1 : (05 bonnes réponses) (08 autres réponses)	1-R1 : (10 bonnes réponses) (03 autres réponses) 2-R2 : (04 bonnes réponses) (09 autres réponses) 3-R3 : (04 bonnes réponses) (04 autres réponses) (05 aucune réponse) 4-R4 : (03 bonnes réponses) (08 autres réponses) (02 aucune réponse) 5-R5 : (01 bonne réponse) (07 autres réponses) (05 aucune réponse)	1-R1 : (01 bonne réponse) (10 autres réponses) (02 aucune réponse)	1-R1 : (02 bonnes réponses) (08 autres réponses) (03 aucune réponse)	1-R1 : (02 bonnes réponses) (07 autres réponses) (04 aucune réponse)

⁵⁷¹ Voir annexe n°3

⁵⁷² Voir annexe n°1

⁵⁷³ Voir annexe n°19.1 à 19.13 (groupe 1)

V.3.1- Les réponses visant le para textuel⁵⁷⁴

Suivant cette question scindée en trois parties, on peut diviser les réponses des élèves en deux catégories. Concernant les « bonnes réponses », le cas est vérifiable dans (R4q1h, R5q1h, R8q1h, R10q1h, R12q1h).

Commençant par le premier constituant de l'image du texte, si on prend respectivement les cinq bonnes réponses, on s'aperçoit qu'il y a un recopiage intégral du titre, excepté la (R10q1h) où l'élève a bien précisé qu'il est présenté sous forme de phrase interrogative. Un indice de réponse, assez important, basé sur les connaissances de l'apprenant et se rapportant à l'apport de ce type de phrase dans l'identification de la problématique posée dans ce texte, qu'il faut en tenir compte.

Pour le deuxième élément à dégager, les réponses (R4q1h, R5q1h, R8q1h), ont réussi le repérage complet des composantes de la source du texte, à savoir le nom du journaliste, le nom du journal et la date de publication. Dans ce cas là, les élèves se sont référés à un indice explicite et textuel qui est un prélèvement se situant à la fin du texte.

Arrivant à la formulation des hypothèses de sens, les cinq élèves ont parlé des stratégies des guerres d'aujourd'hui, ils ont élaboré des réponses en relation avec le thème. Toutefois selon le corrigé confectionné par l'enseignant qui a élaboré ce questionnaire, la réponse la plus pertinente est celle où l'on parle implicitement de la liaison guerre et passé pour déduire qu'il s'agit d'un évènement d'histoire (texte historique), le type textuel à étudier. Nous voyons là, qu'il y a un détail qu'on estime voir dans la formulation des parties de cette question.

La deuxième catégorie se vérifie dans les huit « autres réponses ». Là, on constate que la plus part des élèves a essayé de présenter une partie de la bonne réponse, surtout concernant l'identification du titre. Certains ont même attiré l'attention sur la phrase interrogative employée dans le titre (R2q1h, R11q1h). Plusieurs élèves ont réussi à relever quelques constituants de la source du texte. Dans la même optique, il y a quelques uns qui ont parlé du nombre de paragraphes (R1q1h, R2q1h, R6q1h, R11q1h). Un détail qui n'est pas demandé et qui n'a aucun lien avec la source du texte.

Néanmoins, ils ont totalement échoué à formuler des hypothèses de sens acceptables : dans presque toutes les copies, il n'y a aucune réponse, sauf dans la (R13q1h) où l'élève a écrit les signes de ponctuation et le nombre de paragraphes utilisés dans le texte.

⁵⁷⁴ Voir annexe n°19.1 à 19.13 (groupe 1)

Au total, ces apprenants n'arrivent pas à choisir les indices à partir desquels ils construisent leurs réponses. Ceci est extrêmement important à noter.

V.3.2- Les réponses visant la cohérence du texte⁵⁷⁵

- **1^{ère} réponse⁵⁷⁶** : Les résultats répertoriés pour cette première question de cohérence textuelle conviennent énormément avec les statistiques recensées au niveau de la onzième question de notre enquête destinée à ces répondants dans le premier chapitre empirique. En effet les élèves réussissent majoritairement à préciser les éléments intervenant dans la situation d'énonciation vu l'apport de ce genre de question à baliser le terrain pour une compréhension claire et globale.

Pour ce qui est des bonnes réponses, nous notons dans les dix copies, la bonne identification de l'émetteur, du récepteur et de l'objet de la communication, en s'appuyant sur deux indices : le recopiage (pour la distinction du destinataire), la reformulation (pour la précision de l'objet).

La difficulté est rencontrée seulement dans trois réponses, exactement au niveau de la justification « pourquoi », où nous avons signalé « aucune réponse » dans (R5q1h et R12q1h) et une réponse non claire dans (R3q1h) étant donné que, là, nous assistons à une sorte d'inférence pas forcément pertinente, fondée sur les connaissances du lecteur.

Pour la deuxième catégorie qui est minoritairement présentée, les problèmes se situent respectivement au niveau du récepteur, l'objet et la cause de la communication. À ce propos, nous avons signalé soit « aucune réponse », soit des réponses arbitraires, non acceptables notamment pour ce qui est du troisième agent de la situation d'énonciation comme dans (R1q1h et R2q1h). Ici, nous croyons que le défaut revient aux apprenants qui ne fournissent pas les efforts nécessaires pour déterminer les indices linguistiques pouvant aider dans la compréhension.

- **2^{ème} réponse⁵⁷⁷** : Nous pouvons affirmer que dans cette réponse, il s'agit d'introduire le mot « témoignage ».

Dans les quatre bonnes copies consultées, nous avons relevé les vocables « témoigne » dans (R2q1h et R6q1h) et « témoignage » dans (R8q1h et R10q1h). Ces élèves sont arrivés à repérer du contenu du texte, la réponse exacte. Cette dernière dépend d'une relation implicite et textuelle liant la question à la réponse attendue

⁵⁷⁵ Voir annexe n°19.1 à19.13 (groupe 1)

⁵⁷⁶ Idem

⁵⁷⁷ Idem

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

Pour le 2^{ème} résultat, les élèves ont globalement recopié du texte, des phrases semblables qui constituent dans leur ensemble, une reprise de la parole de la jeune fille koweïtienne, sans répondre à la question posée. Nous avons noté une réponse qui n'a aucun sens dans (R7q1h) et une nouvelle réponse non- textuelle dans (R9q1h) qui est comme même un peu intelligente. Nous soulignons dans ce contexte qu'il faut attirer l'attention des apprenants sur cette caractéristique : le rôle du « témoignage » dans un texte historique.

- **3^{ème} réponse⁵⁷⁸** : Cette réponse qui devait être liée à la deuxième, demande de déduire implicitement que la justification avancée par l'auteur, a pour objectif de donner une crédibilité à son énoncé.

Nous avons noté dans les « quatre bonnes réponses : R4q1h, R6q1h, R8q1h, R10q1h », des indices acceptables, tributaires à l'idée de conviction, de confirmation et de justification. Très clairement, on assiste, ici, à des informations relevant de leurs connaissances.

Pour la 2^{ème} classe, dans deux réponses consultées, nous avons rencontré des indices relativement acceptables comme dans (R2q1h, R13q1h) où elles ont justifié l'emploi des propos de la fille koweïtienne par l'auteur, dans le texte, comme preuve pour les américains que la guerre est nécessaire, ou pour nous informer. Quant aux deux autres réponses, elles sont complètement rejetées.

En somme, les résultats recensés (05 : aucune réponse) prouvent que comme nous l'avons déjà expliqué dans le quatrième chapitre théorique et le premier chapitre pratique de notre recherche, la perception de l'implicite (peu importe) en d'autres termes, les indices non-textuels pose aux apprenants d'énormes difficultés de compréhension écrite.

- **4^{ème} réponse⁵⁷⁹** : D'emblée nous rappelons que nous avons précisé dans le troisième chapitre empirique, lors de l'analyse qualitative de ce questionnaire, que l'item n°4 de la cohérence textuelle paraît ambigu et peut poser un problème de compréhension pour nos apprenants. Le résultat obtenu justifie effectivement nos prévisions.

En se référant à la réponse conçue par le préparateur de ce questionnaire, il s'agit de déduire implicitement cette relation : le premier paragraphe (le chapeau selon son corrigé) pose le thème, la problématique et le reste des paragraphes les confirment. Néanmoins, nous sommes convaincu que cet item nécessite une reformulation ou une précision, à titre d'exemple : quelle est la relation entre le chapeau et le reste du texte ?

⁵⁷⁸ Voir annexe n°19.1 à 19.13 (groupe 1)

⁵⁷⁹ Idem

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

Revenant aux bonnes réponses, nous avons signalé dans (R4q1h, R8q1h, R10q1h), un recours à de très bons indices se rapportant à une comparaison entre les ruses de guerre ancienne et les ruses de guerre de nos jours. Là, nous assistons à une sorte de déduction très convaincante et assez intelligente.

Pour la deuxième catégorie, nous avons respectivement noté, des réponses (R5q1h, R7q1h, R12q1h) évoquant l'idée de ruses et de stratégies de guerre d'une manière générale. Une façon de penser admissible mais pas trop juste.

Egalement deux réponses (R6q1h, R9q1h) qui considèrent le premier paragraphe (le chapeau) comme étant une introduction qui donne l'idée générale du texte et résume le reste. Ici, on voit bien que les élèves se sont basés sur des informations relevant de leurs connaissances, c'est pourquoi ils ont inféré des réponses intéressantes.

Enfin des prélèvements hasardeux repérés du texte (R1q1h, R2q1h, R3q1h) qui n'ont aucun lien avec la bonne réponse.

- **5^{ème} réponse⁵⁸⁰** : Cette dernière doit être implicite, non- textuelle et basée essentiellement sur les connaissances des élèves.

En fait, dans la seule bonne réponse (R8q1h), nous mettons l'accent sur le très bon choix de la visée informative (absence d'indices d'énonciation) et argumentative (le témoignage).

Par ailleurs, nous constatons dans la 2^{ème} colonne, exactement au niveau des réponses (R3q1h, R4q1h, R6q1h, R9q1h, R10q1h) un appel à la visée « informative ». Une partie importante de la bonne réponse. Tandis que (R12q1h) opte pour une visée inacceptable, qui ne convient pas avec le contenu de ce texte et (R2q1h) propose une réponse arbitraire sans fournir le moindre effort de réflexion.

Enfin le fait de marquer (05 aucune réponse) prouve que les élèves n'ont pas bien saisi le contenu et le sens de cette question. Il faut leur expliquer dans les activités de compréhension écrite, les caractéristiques du texte historique et leur préciser les critères d'identification des 3 visées (informative, argumentative, narrative) qui peuvent se déduire de ce dernier, très rencontré dans les questionnaires de baccalauréat actuels.

⁵⁸⁰ Voir annexe n°19.1 à 19.13 (groupe 1)

V.3.3- Les réponses visant le lexique⁵⁸¹

Nous avons préalablement précisé dans le troisième chapitre expérimental que cette question se rapporte essentiellement à la dimension thématique du texte.

Sur ce fait, nous notons dans la réponse (R8q1h) un bon repérage de mots appartenant au champ lexical de la « ruse ». Toutefois, nous constatons une volonté de la part de 10 élèves de travailler sur ce mot, bien entendu, trois pensent au moins à un terme ou une expression valable, comme « astucieux » dans (R5q1h), « leurres en plastique » dans (R6q1h), « montée de toute pièce » dans (R3q1h), les autres citent des mots ou des passages textuels qui ne renvoient nullement à l'idée de la « ruse ». Parallèlement, on signale dans (R2q1h) et (R9q1h) « aucune réponse ».

Si on arrive donc à marquer ce résultat, ceci prouve que la majorité de ces questionnés n'a pas saisi le sens du mot ciblé, d'ailleurs nous avons montré clairement dans notre 4^{ème} chapitre théorique et 1^{er} chapitre empirique que le vocabulaire constitue pour nos apprenants un obstacle qui entrave leur compréhension écrite.

V.3.4- Les réponses visant la syntaxe⁵⁸²

Le choix de cet axe syntaxique convient bien avec ce type de texte. Malgré que la question posée parait directe et précise (il s'agit d'un seul temps à citer), les résultats sont peu satisfaisants.

En effet, dans les deux bonnes réponses consultées, les répondants ont réussi à identifier le temps dominant (le présent de l'indicatif), à valeur (narrative pour actualiser des faits passés). Dans la deuxième catégorie, on remarque une panoplie de réponses, entre celles qui comportent une seule partie de la réponse juste, comme dans (R6q1h, R11q1h, R13q1h), et celles qui proposent deux temps dominants, comme dans (R4q1h, R5q1h) et d'autres qui ont recopié des indicateurs de temps repérés du texte support (R7q1h, R9q1h) et un dernier qui a échoué à préciser le temps dominant (R2q1h).

Dans une perspective formatrice, il faut saisir des occasions pour expliquer aux apprenants, à travers les activités de grammaire, la distinction entre un temps dominant (par exemple dans un cours de conjugaison) et le repérage des indicateurs de temps qui répond à la question (quand ?).

⁵⁸¹ Idem

⁵⁸² Voir annexe n°19.1 à 19.13 (groupe 1)

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

V.3.5- Les réponses visant la synthèse⁵⁸³

Cette question se rapporte aux repères historiques qui sont fondamentaux pour la crédibilité de ce type de texte.

Essayons maintenant d'examiner les réponses proposées par les élèves. En fait, dans la première catégorie, nous retiendrons un repérage textuel très réussi.

Pour ce qui est de la deuxième colonne, le résultat est un peu décevant. Nous assistons à des apprenants qui n'ont pas pu préciser tous les indicateurs temporels cités dans le texte (R4q1h, R7q1h) ou ils n'ont pas suivi l'ordre chronologique de ces indicateurs (R2q1h). On constate aussi qu'il y a des élèves qui ont négligé des étapes dans la succession des événements (R4q1h....) et d'autres qui n'ont pas respecté l'analogie entre l'indicateur temporel et l'évènement marqué (R5q1h, R9q1h.....).

Il en n'est de même pour la précision des indicateurs spatiaux, nous avons noté soit un repérage arbitraire de tous les noms de lieux cités dans le texte « les Etats-Unis, Washington » comme dans (R4q1h, R5q1h, R12q1h) ou aucune correspondance entre le lieu indiqué et le moment qui lui convient (R9q1h, R12q1h).

Quant à la présentation des acteurs, il y a des élèves qui n'ont pas répondu (R3q1h, R6q1h) et d'autres qui ne sont pas arrivés à préciser les vrais responsables de ces actes (R7q1h, R12q1h) ou la majorité des acteurs qui ont réalisé ces actions (R9q1h, R5q1h...).

Enfin, vu la difficulté rencontrée avec cette synthèse, 4 apprenants n'ont pas réalisé carrément ce tableau.

Nous voyons là, une explication approfondie des caractéristiques du texte historique, mettant l'accent sur l'importance des repères historiques à savoir le lien adéquat entre le moment, le lieu, les personnages et le fait dont il est question, est d'une nécessité vitale.

Ainsi, nous pouvons confirmer que le repérage d'indices implicites et textuels pose pour nos apprenants un sérieux problème de compréhension écrite.

V.4- Analyse des réponses relatives au 2^{ème} questionnaire du texte historique (2^{ème} groupe)⁵⁸⁴

Suite à la première expérience et comme pour le traitement des réponses au premier questionnaire, ces dernières vont être également classées en fonction de la liste de cette CE.

⁵⁸³ Idem

⁵⁸⁴ Voir annexe n° 20.14 à 20. 26 (groupe 2)

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

L'annexe de 20.14 à 20.26 présente l'ensemble du corpus des réponses des élèves au 2^{ème} questionnaire relatif au texte historique.

Sur ce fait, nous procédons à une évaluation semblable et objective. Nous rencontrons aussi ces abréviations (R1q2h, R2q2h,.....). Le résultat est donc le suivant :

Réponses de compréhension -on visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	1-R1 : (04 bonnes réponses) (09 autres réponses)	1-R1 : (07 bonnes réponses) (05 autres réponses) (01 aucune réponse) 2-R2 : (02 bonnes réponses) (09 autres réponses) (02 aucune réponse) 3-R3 : (05 bonnes réponses) (08 autres réponses) 4-R4 : (01 bonne réponse) (11 autres réponses) (01 aucune réponse) 5-R5 : (05 bonnes réponses) (08 autres réponses)	1-R1 : (06 bonnes réponses) (05 autres réponses) (02 aucune réponse)	1-R1 : (02 bonnes réponses) (06 autres réponses) (05 aucune réponse)	1-R1 : (02 bonnes réponses) (11 autres réponses)

V.4.1- Les réponses visant le para- textuel⁵⁸⁵

La perception du para- textuel a aboutit aux statistiques suivantes :

Dans les quatre bonnes réponses (R1q2h, R2q2h, R9q2h, R12q2h), il convient de mentionner que les élèves ont été unanimes d'écrire que le titre se présente sous forme de phrase

⁵⁸⁵ Voir annexe n°20.14 à 20.26 (groupe 2)

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

interrogative, quelques uns ajoutent que ce dernier pose la problématique (R1q2h) ou le problème (R12q2h). Un indicateur de compréhension assez important à marquer.

Par ailleurs, on souligne un repérage complet des composantes de la source, étayé sur des indices explicites, textuels, situés à la fin du texte.

Pour le troisième élément du para- textuel, contrairement au premier questionnaire qui a posé des complications aux apprenants, notamment dans la quatrième question de la partie visant la cohérence textuelle, nous distinguons, ici, la dénomination la plus exacte « le chapeau ». On note une variété de réponses très acceptables, entre celle qui a évoqué l'évènement historique en opposant la guerre du passé et d'aujourd'hui (R1q2h), et deux autres qui ont opté pour les ruses de guerre d'autrefois (R2q2h, R12q2h) et une dernière qui a attiré l'attention sur l'écriture du chapeau différemment, autrement dit, en petits caractères et qu'il est conçu comme une introduction (R9q2h).

Pour la deuxième partie, nous comptons neuf « autres réponses ». Il est comme même important de dire qu'il y a des élèves qui ont au moins élaboré une partie de la bonne réponse. Certains ont bien identifié l'emploi de la phrase interrogative dans le titre (R6q2h, R8q2h, R11q2h, R13q2h) alors que d'autres n'ont pas réussi à citer les éléments formant la source du texte (R3q2h, R7q2h).

Pour le chapeau, il y a des apprenants qui ont faussement limité son début et sa fin dans le texte (R5q2h, R7q2h, R10q2h), quelques uns n'ont pas présenté de réponses (R3q2h, R8q2h, R11q2h), d'autres ont rédigé le titre du texte (R6q2h, R13q2h) et un dernier qui a proposé une réponse très admissible se résumant dans le fait d'annoncer les idées du texte (R4q2h). Dans l'ensemble, la majorité des réponses est à rejeter.

À la lumière de toutes ces données et contrairement aux résultats repérés de la onzième question de notre enquête du premier chapitre pratique, nous avouons que la démarche suivie par les élèves de ce groupe, est acceptable. Elle permet même d'une façon relative, d'apporter du sens au texte, cependant plusieurs d'entre eux restent incompetents dans la sélection des indices linguistiques, relatifs à la déduction, à l'inférence (l'implicite), et menant vers les bonnes réponses.

V.4 .2- Les réponses visant la cohérence du texte⁵⁸⁶

- 1^{ère} réponse⁵⁸⁷ : Nous pensons que cette question est abordable pour l'ensemble du groupe

⁵⁸⁶ Voir annexe n°20.14 à 20.26 (groupe 2)

⁵⁸⁷ Idem

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

expérimental du fait qu'elle ne nécessite aucun effort d'inférence ou de déduction.

Si on examine de plus près les réponses, on s'aperçoit que dans les sept bonnes réponses, il y a un repérage complet des indicateurs spatiaux- temporels, fondé sur des prélèvements éparpillés tout au long du texte (titre, début, milieu, fin), autrement dit, l'indice exploité, ici, est le recopiage.

Pour la deuxième catégorie, nous relevons soit des réponses incomplètes (R1q2h, R3q2h, R12q2h, R13q2h), soit une écriture de phrases entières (R6q2h).

Nous affirmons que le repérage des dates mentionnées (exprimés par les moments, les expressions qui indiquent la période) et des lieux (présentés surtout dans les noms de lieux et non pas dans les connecteurs spatiaux (R1q2h, R12q2h)) est déterminant dans le texte historique en vue de recherche de crédibilité. Aider donc nos apprenants à bien réussir cette modeste activité.

- **2^{ème} réponse**⁵⁸⁸ : Comme nous l'avons déjà précisé dans le 3^{ème} chapitre pratique, il s'agit, là, d'une relation implicite et textuelle entre la question et la réponse attendue.

Partant de cette considération, nous avons dénombré seulement deux bonnes réponses (R2q2h, R7q2h) qui tournent autour cette idée : l'Irak a fait passer des chars en plastique pour de vrais chars. Ces deux élèves ont intelligemment exploité l'indice présenté dans la reformulation.

Revenant au 2^{ème} résultat, nous pouvons le subdiviser en trois catégories. Ainsi, on aura dans la première, une information qui circule (R1q2h, R5q2h, R6q2h, R9q2h, R10q2h, R12q2h) se résumant globalement dans le fait que l'Irak envahit effectivement le Koweït. Une façon de penser à ne pas rejeter entièrement. La deuxième catégorie a proposé des réponses qui sont réellement hasardeuses (R8q2h, R11q2h), en relation avec le chapeau du texte. Ici, une preuve éclatante qu'ils n'ont fourni aucun effort pour comprendre et répondre.

La troisième est véhiculée à travers (R4q2h). Pour se racheter, l'élève propose une formulation pertinente : (la ruse utilisée est l'information truquée). Un indice de réponse assez intelligent, puisé du texte, autrement dit un travail d'inférence qui est quelque part réalisé.

À l'instar de ces résultats, nous jugeons que le traitement analytique de ces réponses n'est pas étonnant car la perception de l'implicite est conçue comme un mur bloquant la compréhension de nos apprenants, comme a souligné J. Giasson⁵⁸⁹.

⁵⁸⁸ Idem

⁵⁸⁹ Voir « La compréhension en lecture » et « La lecture De la théorie à la pratique ».

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

- **3^{ème} réponse⁵⁹⁰** : Selon le corrigé confectionné par l'enseignant, la stratégie utilisée est le mensonge ou la fausse information.

Si on examine les bonnes réponses, on peut dire qu'elles viennent d'une certaine manière compléter celle du professeur. Dans les trois premières réponses (R2q2h, R5q2h, R6q2h) les élèves se réfèrent à une justification reformulée mais extraite du texte, se rapportant à la déclaration irréaliste de la jeune fille koweïtienne.

Dans (R3q2h, R13q2h), on avançait également une idée construite, très convaincante et très intéressante qui consiste à justifier leur guerre contre l'Irak. Vraiment nous sommes satisfaits pour ces réponses textuelles et inférentes qui sont derrière une lecture concentrée.

Dans la 2^{ème} classe, il y a des apprenants (R4q2h, R12q2h) qui ont relevé du texte des phrases qui n'ont pas de lien avec la question posée. Ils ne se sont servis d'aucun indice.

Les six réponses restées ont œuvré dans cette direction qui se résume dans le fait de photographier les blindés irakiens dans le désert. Nous voyons qu'ils ont tout de même envisagé des idées discutables.

- **4^{ème} réponse⁵⁹¹** : Nous rappelons que dans le 3^{ème} chapitre expérimental, nous avons déclaré que cette question favorise la reconstitution cohérente et chronologique du texte.

Néanmoins les résultats recensés n'étaient pas satisfaisants. Dans la seule bonne réponse (R7q2h), l'élève a réussi le classement des titres, autrement dit il a compris la chronologie du déroulement de l'évènement historique présenté dans ce texte.

La 2^{ème} catégorie est subdivisée en trois parties. Il y a une première qui a mal compris. Les élèves (R6q2h, R8q2h, R11q2h, R13q2h) ont cru qu'il faut choisir un seul titre de la liste proposée dans le questionnaire. L'intelligibilité du contenu de la question influe efficacement sur la recherche de la bonne réponse.

Si on prend la deuxième catégorie, on remarque dans six copies, un classement relativement jetable, qui ne reprend pas de manière exacte la progression historique des évènements cités dans le texte.

Quant à la 3^{ème} classe présentée dans (R2q2h), nous voyons que le classement réalisé n'est pas passé à côté de l'essentiel. Nous sommes face à un paragraphe globalement compréhensible.

De toute façon, peu importe le résultat obtenu, nous sommes convaincu que ce genre d'item a son effet sur la compréhension en lecture.

⁵⁹⁰ Voir annexe n°20.14 à 20.26 (groupe 2)

⁵⁹¹ Idem

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

- **5^{ème} réponse**⁵⁹² : D'emblée, nous précisons que l'enseignant/questionneur a proposé dans son corrigé, cette réponse : le type de texte est historique, la justification est la présence des repères temporels.

De là, on déduit que la relation entre la question et la réponse souhaitée est implicite et fondée sur les connaissances du lecteur.

De notre part, nous croyons que cette réponse n'est pas définitive. On peut la sous-tendre par des détails assez- importants.

Le traitement analytique des cinq bonnes réponses (R4q2h, R5q2h, R9q2h, R10q2h, R11q2h) a fait ressortir une convergence quant à l'identification du type textuel.

La justification a ciblé des éléments intéressants visant les repères historiques cités dans ce support, tels que : les lieux, les dates, les personnages et les évènements.

Dans la même optique, il y a des élèves qui ont ajouté dans cette justification, la visée argumentative par le biais du témoignage. Nous soutenons vivement cette investigation prépondérante et significative.

Dans la deuxième catégorie, on distingue une variété de réponses, à savoir, dans un premier ensemble, celle qui est totalement inacceptable (R8q2h) et celles qui sont incomplètes (R3q2h, R6q2h, R13q2h).

En examinant un autre ensemble, nous avons constaté des réponses faisant appel à la narration (R7q2h), ou la narration mêlée avec l'explication (R1q2h) ou la narration avec l'argumentation (R12q2h), comme typologie textuelle.

Enfin, il est tout à fait révélateur de remarquer dans une copie, une réponse très acceptable (R2q2h) portant sur la visée informative et argumentative développée dans ce texte et appuyée sur une justification très solide. Ici, il y a clairement une inadéquation entre la question posée et la réponse élaborée. L'apprenant a compris la question autrement.

Nous terminons par rappeler que la compréhension de la question conduit vers la moitié de la bonne réponse.

V.4 .3- Les réponses visant le lexique⁵⁹³

Nous commençons par affirmer que le questionneur a fait un choix très appréciable de ces deux mots.

⁵⁹² Idem

⁵⁹³ Voir annexe n°20.14 à 20.26 (groupe 2)

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

Dans la première liste, on note les bonnes réponses (R1q2h, R2q2h, R3q2h, R4q2h, R9q2h, R12q2h). Là, nous comptabilisons six élèves qui ont bien réussi le repérage dispersé. Ceci prouve qu'ils ont compris le lien sémantique entre les éléments essentiels et décisifs du texte.

Dans la deuxième liste, le résultat est très abordable. Il varie entre réponses incomplètes (R6q2h, R13q2h) en d'autres termes, les deux apprenants ont travaillé sur un seul champ lexical. Dans les trois réponses restantes, un élève a effectué un relèvement très insuffisant (R8q2h), et deux (R5q2h, R10q2h) ont introduit des mots qui ne renvoient aucunement à un des deux champs lexicaux recherchés.

Dans la troisième liste, on rencontre deux copies (R7q2h, R11q2h) sans réponse.

Une fois de plus, l'important est que la majorité des apprenants a au moins exploité quelques indices linguistiques qui témoignent d'une compétence de lecture à développer.

V.4.4- Les réponses visant la syntaxe⁵⁹⁴

Dés le premier regard, nous constatons que le résultat est surprenant.

Nous rappelons que la relation existante entre la question et la réponse souhaitée est du troisième niveau, c'est-à-dire implicite et fondée sur les connaissances du lecteur/élève.

Nous continuons par transcrire avec fidélité la réponse modèle produite par l'enseignant/questionneur : l'auteur emploie le présent pour actualiser ce qu'il raconte afin de donner à son texte plus de véracité et d'authenticité.

À la lumière de ces données, nous distinguons deux réponses (R2q2h, R7q2h) qui paraissent proches de celle du préparateur de ce questionnaire. Les deux apprenants ont inféré une justification ayant relation étroite avec les caractéristiques grammaticales du type de texte étudié.

En revanche, nous trouvons dans la deuxième catégorie deux sous-groupes de réponses. Le premier (R1q2h, R5q2h, R10q2h, R12q2h), faisant signe à la narration. Nous voyons, là, qu'il y a une ambiguïté quelque part. Ces élèves ont compris la question de cette manière : de quel présent s'agit-il ?

Le deuxième a proposé une première réponse négligeable (R9q2h) et une deuxième non significative (R13q2h).

⁵⁹⁴ Idem

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

L'analyse des différentes copies de ces répondants, nous autorise à nous prononcer sur leur attitude lectorale. En effet, ils doivent fournir plus d'effort pour comprendre le contenu et l'objectif des questions en lecture.

V.4.5- Les réponses visant la synthèse⁵⁹⁵

Il s'agit, ici, d'un repérage textuel et implicite, vu la propagation des indices de réponse (les repères historiques) tout au long du texte.

Pour la première série, nous maintenons deux bonnes réponses. La lecture prônée par les deux élèves se vérifie dans leur tableau de synthèse. C'est un repérage adéquat et complet.

La deuxième série est construite d'une variété de réponses. Nous commençons par la première colonne (le moment). Il y a des réponses correctes (R2q2h, R5q2h, R7q2h, R10q2h), incomplètes (R3q2h, R4q2h, R6q2h, R11q2h, R13q2h), une, qui est complètement fautive (R1q2h) car l'élève a repéré la date qui figure dans la source du texte et une dernière (R8q2h) qui est incorrecte à cause de la confusion constatée dans la précision des lieux à la place du moment et vis versa. La concentration est un facteur déterminant en lecture questionnante.

Dans la deuxième case, en plus des réponses acceptables, il y a six qui sont incomplètes.

Nous déclarons, à ce propos, qu'une bonne lecture consiste donc à traverser le texte historique selon, surtout, les indicateurs spatiaux-temporels.

Pour la précision des principaux acteurs, les répondants ont majoritairement échoué. Il y a un recopiage hasardeux des phrases et des noms de personnes. On note également « aucune réponse » dans (R11q2h).

Il est en' est de même pour les antécédents historiques, nous avons dénombré six réponses étayées sur un repérage textuel incorrect et non ciblé. Par ailleurs, à cause de l'incompréhension ressentie de cette question, cinq apprenants n'ont pas répondu.

Face à un résultat pareil, nous pensons fortement que les mots employés dans cette question, sont ignorés par ces élèves, c'est pourquoi ils se sont bloqués.

Arrivant enfin à la dernière colonne du tableau de synthèse, nous constatons que le résultat était satisfaisant dans sept copies consultées.

Pour le reste, nous avons rencontré deux copies (R4q2h, R11q2h) sans aucune réponse, une copie dont la réponse était différente et rejetée (R7q2h) et une dernière qui a inféré des idées importantes, très discutables (R2q2h).

⁵⁹⁵ Voir annexe 20.14 à 20.26 (groupe 2)

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

Nous confirmons enfin de cette analyse que la synthèse, peu importe sa forme, demeure une tâche difficile à réaliser, elle doit se centrer sur une lecture intelligente, bien ciblée et ayant pour objectif la construction du sens.

V.5- Analyse comparative⁵⁹⁶

Pour commencer, nous rappelons que notre échantillon comparatif est constitué de la totalité des réponses conçues, respectivement, au premier et au deuxième questionnaire du même texte historique.

Comme nous l'avons précisé tout au long de cette recherche, nous optons vivement pour une étude que nous estimons scientifique et objective, c'est pourquoi notre objectif n'est pas de mettre en relation des réponses différentes sur des questions diversifiées ou même des réponses proches sur des items relativement semblables portant sur un même support, mais d'analyser la fonctionnalité des deux questionnaires, à travers la qualité des réponses élaborées par notre classe expérimentale.

Nous allons, donc maintenir les mêmes grilles d'analyse, vues dans les deux chapitres précédents, pour traiter chaque colonne de réponses à part.

V.5.1- Les réponses visant le para textuel (tableau n°1)

Réponses de compréhension visant :	Le para-textuel
Texte historique (1 ^{er} questionnaire)	1-R1 : (05 bonnes réponses) (08 autres réponses)
Texte historique (2 ^{ème} questionnaire)	1-R1 : (04 bonnes réponses) (09 autres réponses)

Au niveau des réponses sur le para-textuel, il n'y a pas de fossé remarquable que ça soit pour la classe de « bonnes réponses » ou des « autres réponses ».

⁵⁹⁶ Voir annexe n°19 et n°20.

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

Pour bien répondre, les élèves des deux groupes se sont globalement basés sur un prélèvement d'indices explicites et textuels, notamment pour repérer le premier et le deuxième élément de l'image du texte.

Pour le premier questionnaire et en fonction de la réponse modèle faite par l'enseignant/questionneur, le problème se situe exactement au niveau du troisième élément du para-textuel, nous jugeons, là, qu'il y a un manque de précision et de clarification dans la question elle-même et le résultat obtenu confirme nos constatations.

Pour le deuxième questionnaire et concernant l'observation du chapeau, il y a quelques répondants qui ont suggéré des réponses très abordables mais qui restent lointaines de celle proposée par le préparateur de ce questionnaire.

Dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite, on peut attribuer des réponses proches à une seule question parce qu'il ne s'agit pas de sciences exactes.

Nous terminons par dire que la réponse construite, fondée sur une déduction, une inférence, reste difficile à percevoir par la majorité de nos apprenants.

V.5.2- Les réponses visant la cohérence du texte (tableau n°2)

Réponses de compréhension visant :	La cohérence textuelle
Texte historique (1 ^{er} questionnaire)	1-R1 : (10 bonnes réponses) (03 autres réponses) 2-R2 : (04 bonnes réponses) (09 autres réponses) 3-R3 : (04 bonnes réponses) (04 autres réponses) (05 aucune réponse) 4-R4 : (03 bonnes réponses) (08 autres réponses) (02 aucune réponse) 5-R5 : (01 bonne réponse) (07 autres réponses) (05 aucune réponse)
Texte historique (2 ^{ème} questionnaire)	1-R1 : (07 bonnes réponses) (05 autres réponses) (01 aucune réponse) 2-R2 : (02 bonnes réponses) (09 autres réponses) (02 aucune réponse) 3-R3 : (05 bonnes réponses) (08 autres réponses) 4-R4 : (01 bonne réponse) (11 autres réponses) (01 aucune réponse) 5-R5 : (05 bonnes réponses) (08 autres réponses)

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

Dans les deux questionnaires, nous comptabilisons cinq questions et par voie de conséquence cinq réponses, raison pour laquelle nous analysons chaque couple de réponses ensemble, en commençant par les deux premières jusqu'aux deux dernières.

-1^{ère} réponse (voir tableau n°2):

Concernant le premier questionnaire et partant du résultat répertorié en plus haut, notre expérience dans l'enseignement secondaire, nous permet de parler de l'efficacité de ce genre de question dans la simplification de la compréhension globale d'un texte, c'est pourquoi il est apprécié par nos apprenants.

Pour le deuxième questionnaire, nous constatons que les réponses sont moins fortes malgré qu'il s'agisse d'un item simple et très fréquenté. À notre avis, la difficulté réside dans le repérage des indicateurs de lieux. Le questionneur doit être plus précis, en demandant directement le repérage « des noms de lieux » car cela est significatif dans ce type de texte.

-2^{ème} réponse (voir tableau n°2):

Si on revient en arrière et on compare cette deuxième question des deux questionnaires, nous constatons que pour répondre à cette dernière, l'élève doit fournir plus d'effort mental. Celle du deuxième questionnaire paraît plus difficile, plus intelligente et participe pleinement dans la construction du sens dans ce texte, bien qu'il s'agisse d'une relation implicite et textuelle entre la question et la réponse attendue dans les deux. D'ailleurs, nous pensons que le résultat répertorié coïncide avec notre constat.

De surcroît, le processus de compréhension de l'implicite est toujours difficile à manipuler par nos apprenants, d'où la qualité de quelques réponses rencontrées : recopiage arbitraire de phrases, aucune réponse...etc.

- 3^{ème} réponse (voir tableau n°2) :

Du premier coup, nous rappelons que dans le premier questionnaire, la troisième question doit être dépendante de la deuxième.

Nous ajoutons par affirmer qu'il s'agissait d'une question claire, abordable et habituelle ayant relation directe avec le contenu du programme de 3^{ème} année secondaire.

En réponse à cet item, nous continuons par expliquer que le témoignage étayé sur la justification est une caractéristique essentielle dans le texte historique, à visée informative et argumentative, comme celui de notre cas.

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

Toutefois, mise à part les quatre bonnes réponses notées en plus haut, la suite reste dévalorisée, ne reflétant aucun travail sur les indices menant vers une qualité de réponses relativement acceptables. Là, clairement le défaut revient à nos apprenants.

Revenant au deuxième questionnaire, la troisième question de la cohérence textuelle est également pertinente. Elle contribue pleinement dans la progression du sens dans ce texte.

Quant aux réponses fournies, elles sont globalement admissibles et discutables, certaines sont même de qualité remarquable. Elles constituent donc le produit d'une lecture intelligente et attentive exploitant des indices exprimés surtout dans la reformulation et la déduction.

- 4^{ème} réponse (voir tableau n°2):

Pour commencer, nous précisons que dans les deux questionnaires de notre expérimentation, la quatrième question de la cohérence textuelle est différente dans le contenu et dans la forme. Celle du premier questionnaire paraît floue et nécessite une reformulation, c'est pourquoi nous avons comptabilisé des réponses insuffisantes, notamment, si on se réfère fidèlement au corrigé type élaboré par l'enseignant/ questionneur.

Cependant le traitement analytique des réponses a fait ressortir des idées très acceptables et très importantes. Pour le faire, les élèves ont exploité des indicateurs ayant trait à leurs connaissances personnelles, à la reformulation et à la comparaison.

Dans le deuxième questionnaire, cette question est réellement efficace car elle donne une représentation claire et cohérente du texte.

Néanmoins le résultat obtenu est surprenant. Nos questionnés ont rencontré deux obstacles. Le premier consiste dans l'incompréhension du contenu de la question elle-même, c'est pourquoi la réponse est carrément orientée vers un autre sens dans quelques copies.

Le second se situe dans l'échec dans la reconstitution cohérente du texte. Le fait de ne pas accéder à un classement correct des phrases prouve que les élèves n'ont pas bien saisi le processus du déroulement chronologique de cet événement historique.

Pour conclure, nous devons mentionner que même si la question peut édifier du sens en faveur du texte, les apprenants peuvent ne pas se servir de sa fonctionnalité quand ils échouent à répondre. Une question de qualité ne reflète pas forcément une réponse de qualité.

- 5^{ème} réponse (voir tableau n°2) :

Nous devons faire observer que ces deux questions de la cohérence textuelle se complètent.

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

Si on compare les résultats répertoriés dans les deux questionnaires, du point de vue quantitatif, on s'aperçoit que ceux du deuxième, sont les plus avancés, néanmoins ce paramètre n'est pas fondamental dans notre analyse comparative.

Revenant au premier questionnaire, ici, il s'agit d'une question qui n'est pas étrangère, au contraire, elle est fréquentée dans les questionnaires de compréhension écrite, dans les livres scolaires, dans les examens écrits et dans les sujets de baccalauréat.

En effet, l'incompétence de nos apprenants réside d'un côté, dans le manque d'attention et de concentration, cela s'explique dans les réponses incomplètes et d'un autre côté dans l'ignorance des critères d'identification de la visée informative, argumentative qui peut se déduire d'un texte historique.

L'absence de ces deux facteurs rend la question automatiquement incompréhensible par nos apprenants.

Dans le deuxième questionnaire, malgré que la question soit directe et clairement posée, plusieurs réponses étaient soit incomplètes, soit rejetées, soit il y a la non correspondance entre l'objectif de la question et le contenu de la réponse.

Les repères historiques sont déterminants dans le texte historique, il faut donc saisir l'occasion dans les séances de lecture analytique pour essayer d'explicitier davantage les indices textuels de leur identification.

V.5.3- Les réponses visant le lexique (tableau n°3)

Réponses de compréhension visant :	Le lexique
Texte historique (1 ^{er} questionnaire)	1-R1 : (01 bonne réponse) (10 autres réponses) (02 aucune réponse)
Texte historique (2 ^{ème} questionnaire)	1-R1 : (06 bonnes réponses) (05 autres réponses) (02 aucune réponse)

Nous signalons que dans les deux questionnaires de notre expérimentation, les questions de lexique portent sur la recherche de champs lexicaux qui se complètent, qui participent à élucider du sens et par voie de conséquence, travaillent énormément la compréhension de ce texte.

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

Cependant, il est dommage de rencontrer un tel résultat pour le premier questionnaire. La seule justification qu'on peut avancer, à cet égard, est étayée sur la méconnaissance du mot en question. Or, nous sommes convaincu qu'il n'est pas assez difficile face à des futurs universitaires.

Dans le deuxième questionnaire, le résultat est relativement acceptable. Nous croyons que cela est dû aux mots choisis. Bien entendu, ils sont connus par la plupart de nos élèves.

De plus, ce genre d'item est habituel pour eux, seulement, un point essentiel à marquer attentivement : le repérage est dispersé, il doit balayer tout le texte, d'où une lecture de qualité est le préalable.

En corrélation avec notre cadre théorique, l'enrichissement du vocabulaire de nos apprenants est d'une nécessité vitale.

V.5.4- Les réponses visant la syntaxe (tableau n°4)

Réponses de compréhension visant :	La syntaxe
Texte historique (1 ^{er} questionnaire)	1-R1 : (02 bonnes réponses) (08 autres réponses) (03 aucune réponse)
Texte historique (2 ^{ème} questionnaire)	1-R1 : (02 bonnes réponses) (06 autres réponses) (05 aucune réponse)

D'emblée nous aimerions faire remarquer que les questions de syntaxe dans les deux questionnaires se complètent et se convergent au point de devenir presque identiques.

Nous avons déjà remarqué qu'elles sont inhérentes à cette typologie textuelle et qu'elles sont directes et faciles pour des élèves de 3^{ème} année secondaire. Toutefois, en examinant de près les résultats, nous étions vraiment surpris.

Dans le premier questionnaire, on note des réponses variées, loin de ce qui est demandé.

La même chose à remarquer dans les résultats du deuxième questionnaire.

Comme pour les autres dimensions, la part de la syntaxe est déterminante dans l'explicitation de la dimension sémantique d'un texte. Un intérêt doit s'orienter dans ce sens lors de la compréhension en lecture.

V.5.5- Les réponses visant la synthèse (tableau n°5)

Réponses de compréhension visant :	La synthèse
Texte historique (1 ^{er} questionnaire)	1-R1 : (02 bonnes réponses) (07 autres réponses) (04 aucune réponse)
Texte historique (2 ^{ème} questionnaire)	1-R1 : (02 bonnes réponses) (11 autres réponses)

Dans la synthèse, les similitudes entre les deux questionnaires sont nombreuses, on peut les vérifier à travers l'identification des repères historiques qui portent sur le moment, le lieu, les faits et les acteurs. L'objectif demeure le même, il s'agit donc de dégager les éléments fondamentaux du texte.

De plus, cette synthèse est un moyen de récapitulation, qui sert d'évaluation de la compréhension de tout le texte.

Or si on traite objectivement les résultats obtenus, dans notre cas, ils sont vraiment peu satisfaisants, notamment, avec le premier questionnaire. Dans ce dernier, les carences ont touché beaucoup plus le repérage des indicateurs de temps et de lieu. L'incompétence des apprenants était apparente au point de noter « aucune réponse » dans quatre copies. Ces questionnés n'ont pas réussi à prélever du texte, au moins, un indice de réponse correcte.

Pour le deuxième questionnaire, la difficulté s'est centrée sur la détermination des acteurs et des antécédents historiques. Encore une fois, nous rappelons que l'ignorance des mots employés dans la formulation de la question a un effet très négatif sur l'assimilation de nos apprenants.

V.6 Bilan

Nous rappelons que nous avons remarqué, dans le troisième chapitre pratique, que le deuxième questionnaire est plus cohérent, il touche davantage des éléments importants en prenant en compte la construction et la progression du sens dans ce texte.

Effectivement ce constat est légèrement confirmé, vu les caractéristiques des réponses répertoriées dans ce dernier et qui ne sont pas assez différentes de celles du premier questionnaire.

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

Ainsi, les points essentiels de notre bilan touchent les questions des enseignants et les réponses des apprenants. Ils se présentent comme suit :

1- Les élèves réussissent davantage quand il s'agit d'opérer un repérage explicite et textuel, appuyé sur l'indice présenté dans le recopiage. (Exemple : les composantes de la source du texte).

2- Peu d'élèves accomplit avec succès la perception des indices convenables quand la relation liant la question à la réponse souhaitée est implicite et textuelle. Cette dernière peut être décelée avec plusieurs procédés, tels que : la reformulation, la comparaison....

3- Les réponses de nos apprenants restent insuffisantes devant la sélection des indices relatifs à l'inférence et ayant trait à leurs connaissances personnelles. (Exemple : le rôle du chapeau dans l'analyse d'un texte,.....etc.).

4- Les élèves ont un manque dans l'interprétation des éléments périphériques d'un texte. Par exemple, le titre, quand il est présent, est porteur de plusieurs déductions, il peut révéler le thème, la problématique (la phrase interrogative) et les hypothèses de sens.

5- Le tableau de la situation de communication a, d'une manière générale, un effet positif sur la compréhension en lecture.

6- Quand il s'agit de cibler des données inhérentes au type textuel à analyser, le questionneur doit se servir de mots porteurs de sens et bien ciblés dans le dessein de guider les répondants à identifier les réponses exactes. (Exemple : la 1^{ère} question de la cohérence textuelle du 2^{ème} questionnaire. On peut la reformuler de cette manière, (relevez les noms de lieux et les dates mentionnées dans le texte.)).

7- Avant de questionner à l'écrit et pour aider nos apprenants à bien répondre, il faut attirer leur attention d'une façon très remarquable des caractéristiques du modèle textuel à étudier. (Exemple : le rôle du témoignage étayé sur la justification dans un texte historique à visée argumentative).

8- La majorité des répondants ignorent les critères d'identification des trois visées (informative, argumentative, narrative) qu'on peut rencontrer dans le texte historique. (Exemple : la 5^{ème} question de la cohérence textuelle dans le 1^{er} questionnaire).

9- Les questions portant sur la recherche d'un champ lexical sont efficaces en lecture compréhension du fait qu'elles nécessitent une lecture diagonale touchant des mots séparés dans le texte.

Chapitre V Analyse des réponses relatives au texte historique

10- Le tableau de synthèse est significatif après le traitement analytique d'un texte. Le nôtre, se vérifie dans l'assimilation du lien entre les repères historiques fondamentaux.

V.7- Conclusion du chapitre

Au moment d'amorcer cette recherche, nous voulions savoir, dans ce chapitre, à travers les réponses de nos questionnés, si les questionnaires de notre expérimentation portant sur un même texte historique, pouvaient être utiles pour aider les élèves à comprendre les textes et à développer des compétences visées par les programmes d'études.

Pour répondre, nous pouvons dire que ces questionnaires ont relativement orienté nos répondants vers une compréhension acceptable de ce support textuel.

Certes, ils ont formulé une panoplie de réponses, que ça soit pour le 1^{er} ou le 2^{ème} questionnaire, Toutefois, plusieurs d'entre elles, sont réellement insignifiantes.

À notre avis, cela s'explique dans deux points essentiels :

- Bien que certaines questions soient bien formulées pour constituer un véritable cheminement intellectuel cohérent qui aiderait les élèves à comprendre le texte lu, il y a quelques items qui ne les orientent pas à construire du sens à partir de leurs lectures comme le suggéraient De Koninck (1993, 2005) et Cartier (2007), dans le cadre théorique de cette recherche. Bref, ils pourraient être reformulés.

- Les apprenants doivent développer leurs compétences en lecture compréhension. À titre d'exemples : connaître préalablement d'une façon détaillée, les caractéristiques textuelles, grammaticales et lexicales du modèle de texte à traiter (comme dans le texte historique: la présentation des antécédents historiques, l'emploi du présent à valeur narrative, l'emploi des modalisateurs de certitude...) et saisir le sens et la fonctionnalité des indices à exploiter dans les réponses, à savoir la façon explicite et textuelle (1^{er} niveau : la réponse se trouve telle quelle dans le texte et demande un simple repérage grâce à des indices grammaticaux liant la question et la réponse), implicite et textuelle (2^{ème} niveau : la question et la réponse découlent du texte, mais il n'y a pas d'indice grammatical qui montre ce lien) et implicite et fondée sur leurs connaissances (3^{ème} niveau : il n'y a pas d'indice grammatical reliant explicitement la question à la réponse, l'élève doit avoir recours à ses connaissances personnelles). En ce sens, le rôle de l'enseignant est très déterminant.

CHAPITRE VI:

Analyse des réponses relatives
au texte argumentatif

VI.1- Introduction partielle

Le sixième chapitre s'intéresse à l'analyse des réponses relatives aux deux questionnaires, portant sur le même texte argumentatif prévu pour notre étude empirique.

Nous commençons d'abord par le traitement des réponses du 2^{ème} groupe relatives au premier questionnaire. Nous allons ensuite au 2^{ème} questionnaire destiné au 1^{er} groupe de notre classe expérimentale (CE) pour répéter le même travail. À ce propos, nous rappelons qu'on a appliqué la grille d'analyse, déjà exploitée, dans le chapitre précédent.

Enfin, nous clôturons par une analyse comparative dans le dessein de signaler les lacunes distinguées dans ces 2 questionnaires, à travers les genres des réponses élaborées par nos répondants.

VI.2- Analyse des réponses relatives au texte argumentatif

Comme pour le texte historique, l'enseignant de la (CE) a refait la même opération avec le texte argumentatif. Par ailleurs, une légère précision à mentionner, c'est que le 1^{er} questionnaire était destiné au 2^{ème} groupe (formé de 12 apprenants car il y a un absent) et le 2^{ème} au 1^{er} groupe ⁵⁹⁷(formé de 10 apprenants car il y a trois absents). Cette modification n'a aucun objectif bien précis, on voulait seulement créer une dynamique et une bonne émulation au sein de la (CE).

Nous continuons par noter que lors de l'analyse qualitative des réponses, nous maintenons la même grille⁵⁹⁸ déjà utilisée dans le chapitre précédent.

VI.3- Analyse des réponses relatives au 1^{er} questionnaire du texte argumentatif⁵⁹⁹ (2^{ème} groupe)

Comme pour le texte historique, les réponses des élèves de ce deuxième groupe sont également réparties en fonction de la liste officielle⁶⁰⁰ de la (CE), avec la même apparition des trois catégories (bonne réponse, autres réponses, aucune réponse) et par conséquent les abréviations suivantes (R1q1a, R2q1a, R3q1a.....). L'annexe de 21.14 à 21.25 présente l'ensemble du corpus des réponses des élèves au 1^{er} questionnaire relatif au texte argumentatif.

Les résultats de cette grille sont :

⁵⁹⁷ Voir annexe n°1

⁵⁹⁸ Voir annexe n°12

⁵⁹⁹ Voir annexe n°6

⁶⁰⁰ Voir annexe n°1

Réponses de compréhension -on visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	<p>1-R1 : (02 bonnes réponses) (09 autres réponses) (01 aucune réponse)</p> <p>2- R2 : (04 bonnes réponses) (08 autres réponses)</p> <p>3- R3 : (12 bonnes réponses)</p>	<p>1-R1 : (07 bonnes réponses) (03 autres réponses) (02 aucune réponse)</p> <p>2-R2 : (11 bonnes réponses) (01 autre réponse)</p> <p>3-R3 : (08 bonnes réponses) (04 aucune réponse)</p> <p>4-R4 : (06 bonnes réponses) (02 autres réponses) (04 aucune réponse)</p> <p>5-R5 : (08 autres réponses) (04 aucune réponse)</p> <p>6- R6 : (04 bonnes réponses) (06 autres réponses) (02 aucune réponse)</p> <p>7- R7 : (02 bonnes réponses) (03 autres réponses) (07 aucune réponse)</p> <p>8- R8 : (03 autres réponses) (09 aucune réponse)</p>	<p>1-R1 : (04 bonnes réponses) (06 autres réponses) (02 aucune réponse)</p>	<p>1-R1 : (04 bonnes réponses) (05 autres réponses) (03 aucune réponse)</p> <p>R2- (06 bonnes réponses) (02 autres réponses) (04 aucune réponse)</p>	<p>1-R1 : (02 autres réponses) (10 aucune réponse)</p>

VI.3.1- Les réponses visant le para textuel⁶⁰¹

- **1^{ère} réponse⁶⁰²** : D'emblée, nous affirmons qu'il s'agit, ici, d'une relation implicite et textuelle liant la question et la réponse souhaitée.

En demandant la formulation des hypothèses de sens, étayée sur l'exploitation des éléments périphériques du texte, le questionneur voulait guider les apprenants vers des indices de compréhension assez importants pouvant les aider dans l'identification de ces dernières. Néanmoins l'ensemble des résultats répertoriés était peu satisfaisant.

Nous commençons par la catégorie des « bonnes réponses » pour distinguer dans (R2q1a) des idées allant dans les sens d'évoquer les deux points de vue opposés et dans (R6q1a) qu'il est temps de mettre fin à ce vieux débat, en dévoilant au malade la réalité s'il est un cancéreux. Nous voyons une contribution très encourageante de la part de l'élève.

La deuxième catégorie se présente dans les neufs « autres réponses ». On constate, là, une panoplie de réponses qui varient entre celles qui consistent dans le simple repérage du titre, des noms des auteurs, du nombre des paragraphes et du titre de l'œuvre à partir du texte comme dans (R1q1a, R5q1a, R7q1a, R10q1a, R11q1a, R12q1a). Ceci a pour cause, l'incompréhension du contenu de la question posée, comme nous l'avons préalablement expliqué dans le cinquième chapitre théorique et le premier chapitre pratique.

Il y a également deux élèves qui ont avancé une seule hypothèse de sens optant pour « dire la vérité au malade » malgré que le mot « hypothèse » soit écrit au pluriel. À ce propos, nous insistons encore plusieurs fois sur la concentration et la bonne lecture des items d'un questionnaire de lecture.

Dans la même catégorie, une dernière réponse (R8q1a) a attiré notre attention car l'élève a conclu par préciser qu'il s'agit d'un débat d'idées, toutefois il n'a pas réussi à interpréter quelques éléments de l'image du texte (exemple : il y a deux auteurs= deux opinions différentes). Une fausse implication à signaler.

- **2^{ème} réponse⁶⁰³** : Du premier coup, nous remarquons que l'interrogatif (quels) et le terme (types) sont donnés au pluriel. La question est clairement posée vu qu'elle nécessite tout simplement un repérage textuel et explicite.

Il faut commencer par noter que dans la première classe, les réponses (R2q1a, R3q1a, R8q1a, R11q1a) ont réussi à bien identifier les deux types déclaratif et interrogatif.

⁶⁰¹ Voir annexe n° 21.14 à 21.25 (groupe 2)

⁶⁰² Idem

⁶⁰³ Idem

Arrivant à la deuxième classe, nous pouvons la subdiviser en trois parties. La première dénombre les réponses (R1q1a, R4q1a, R6q1a, R7q1a, R9q1a) qui se sont mises d'accord sur l'apparition frappante des phrases interrogatives (10 phrases) pour présenter seulement ce type. Ils ont quand même atteint la moitié de la réponse et c'est une manière de réfléchir intelligente.

La deuxième est véhiculée à travers (R5q1a, R12q1a) qui ont proposé des réponses bizarres et incorrectes (le type de phrase utilisé est scientifique). Nous croyons qu'ils ont répondu hasardeusement.

La troisième partie se présente dans (R10q1a) où l'élève a développé une réponse très acceptable mais touchant un nouvel axe. Il s'agit de parler des deux types de phrases nominales et verbales. L'apprenant a compris la question autrement. Nous signalons dans ce contexte que plus la question est précise et bien ciblée plus qu'elle est intelligible et claire.

- **3^{ème} réponse⁶⁰⁴** : Avec cette troisième question du para-textuel, le résultat était excellent. Tout le groupe a réussi à préciser le domaine scientifique concerné « la médecine ». Nous affirmons que cet item est direct et facile de plus il a visé une information non importante qui ne participe pas dans la construction du sens dans ce texte.

VI.3.2- Les réponses visant la cohérence du texte⁶⁰⁵

- **1^{ère} réponse⁶⁰⁶** : Cette simple question qui se rapporte à la détermination des deux agents principaux de la situation de communication, a quand même son rendement dans la compréhension en lecture, d'ailleurs le résultat obtenu confirme nos affirmations.

Dans la première catégorie qui est majoritairement présentée, nous constatons de bonnes réponses basées sur l'indice de recopiage textuel se situant à la fin du texte (pour la précision de l'émetteur) et la déduction (pour la distinction du récepteur).

Pour ce qui est des « autres réponses », nous notons dans (R8q1a) une partie de la réponse juste. Dans (R12q1a) une réponse arbitraire qui consiste en un recopiage hasardeux d'une phrase interrogative à partir du texte, et dans (R10q1a) une réponse visant la cause de l'emploi d'autant de phrases interrogatives dans le texte. Là, nous mentionnons que la question ne pose aucune ambiguïté et que le défaut revient à l'apprenant qui n'a pas réussi à trouver les bons indices à partir desquels il construit sa réponse.

⁶⁰⁴ Voir annexe n°21.14 à 21.25 (groupe 2)

⁶⁰⁵ Idem

⁶⁰⁶ Idem

En association avec ce qui a été remarqué ci-dessus, on signale également « aucune réponse » dans deux copies.

- **2^{ème} réponse⁶⁰⁷** : Comme nous l'avons déjà distingué au niveau du quatrième chapitre pratique, ici, il s'agit tout simplement de réaliser un repérage explicite et textuel, c'est pourquoi le taux des bonnes réponses est assez élevé. Les apprenants ont totalement choisi « le cancer », ils ont varié légèrement leurs arguments qui restent tous convaincants et réels. Pour la deuxième classe, l'élève (R3q1a) a proposé une réponse correcte mais sans justification.

Suite à ce résultat, nous tenons à dire que selon J.Giasson, la dominance des questions de type « 1 » favorise uniquement une compréhension littérale qui ne développe pas les compétences de lecture chez nos élèves.

- **3^{ème} réponse⁶⁰⁸** : Nous croyons que cet item participe pleinement dans la construction du sens du fait qu'il nous introduit progressivement à saisir la structure du texte argumentatif développant un débat.

Certes la question paraît facile, mais pour bien répondre l'élève doit se servir de l'esprit synthétique pour déduire que ce cinquième paragraphe représente la conclusion de la première partie du texte. Sur ce fait, nous avons rencontré dans les huit « bonnes réponses » les vocables, conclusion (07) et résumé (01).

Toutefois, quatre élèves ont marqué « aucune réponse ». C'est un nombre considérable, ceci se justifie dans le fait qu'ils ont échoué devant la perception de ce simple implicite.

- **4^{ème} réponse⁶⁰⁹** : Nous rappelons qu'on a montré dans le 4^{ème} chapitre expérimental que la 4^{ème} question devait constituer une prolongation à la précédente, nous continuons par affirmer que ces insuffisances dans les questionnaires peuvent provoquer des problèmes de compréhension à nos élèves.

Au fait, cette question scindée en deux étapes nécessite dans sa première partie une réponse basée sur un repérage explicite et textuel se situant dans le texte et dans sa deuxième partie, un recours aux connaissances personnelles de l'apprenant.

Revenant aux bonnes réponses, heureusement la moitié du groupe a réussi à cibler le terme exact et par la suite son synonyme. À notre avis, ceci revient d'un côté à la simplicité du mot recherché et d'un autre côté à la transparence de la structure de ce texte argumentatif.

⁶⁰⁷ Voir annexe n°21.14 à 21. 25 (groupe 2)

⁶⁰⁸ Idem

⁶⁰⁹ Idem

Concernant la 2^{ème} catégorie, nous avons souligné dans (R3q1a) une réponse complètement négligeable et dans (R10q1a) la phrase résumant la première thèse « ne jamais dire la vérité ». Malgré que l'élève n'a pas saisi le contenu de la question, ceci nous semble important dans la mesure où il a senti l'intérêt que présente ce cinquième paragraphe dans la compréhension détaillée de ce texte.

Enfin, le fait de signaler quatre élèves sans « aucune réponse » cela prouve qu'ils sont réellement dans la phase de l'incompréhension et peut être cela a pour cause la question elle-même.

- **5^{ème} réponse⁶¹⁰** : Dans ce cas, la réponse est automatiquement implicite, basée sur les connaissances de l'élève.

De surcroît, l'élève commence à rencontrer d'une manière directe, la terminologie relative essentiellement à ce type de texte, tel que « la phrase de transition ».

En se référant fidèlement au corrigé réalisé par le professeur/questionneur, tout le groupe est passé à côté. Nettement ceci est dû à la méconnaissance collective de cette dénomination.

Par ailleurs, dans la 2^{ème} catégorie, à l'exception de la réponse (R10q1a) qui était non claire, étayée sur un prélèvement d'un paragraphe quelconque du texte, sept élèves ont utilisé le mot « antithèse » et ces expressions « la phrase opposée ou contradictoire », « une autre thèse ». Ici, nous soutenons fermement cette tentative, elle reflète qu'ils vont découvrir un point de vue opposé.

En plus des quatre apprenants qui n'ont pas répondu, nous exigeons qu'en rappelant la structure du texte argumentatif qui suit le plan dialectique, les enseignants doivent attirer l'attention de leurs élèves sur « la phrase de transition » et son rôle dans la progression du sens dans ce texte.

- **6^{ème} réponse⁶¹¹** : Dans cette réponse, l'élève est censé effectuer un classement bien ordonné qui reprend le contenu de chaque thèse, à savoir les arguments, l'explication et les exemples.

Avec cette question, on fonce pleinement dans les caractéristiques textuelles de l'argumentation, d'où l'utilité de ce tableau dans l'élaboration du sens. Il a ciblé les parties significatives du texte.

Seulement le point important à souligner réside dans le fait que les élèves risquent de tomber dans la lecture linéaire, en recopiant successivement des paragraphes de chaque partie.

⁶¹⁰ Voir annexe n°21.14 à 21. 25 (groupe 2)

⁶¹¹ Idem

Démarche qu'on rejette totalement. Le travail doit s'opérer par sélection de séquences déterminantes et correspondantes à chaque colonne du tableau.

Bien entendu, ici, l'indice exploité est le recopiage de plus, il s'agit d'un repérage explicite et textuel soutenu par un peu de synthèse, vu la longueur du texte.

Commençant par les « bonnes réponses », et sans se centrer sur le corrigé type tel qu'établi par le préparateur de ce questionnaire, nous avons remarqué dans (R1q1a, R2q1a, R8q1a, R12q1a) des réponses très acceptables touchant l'essentiel de chaque thèse. Une lecture méthodique était le préalable.

Dans la deuxième catégorie, les répondants n'ont pas complété tout le tableau, ils ont présenté, chacun, une partie de la bonne réponse. Dans la même optique, nous assistons à une répartition arbitraire des informations à extraire du texte d'une colonne à l'autre. En somme, le texte est bien condensé, les idées se complètent réellement et des fois se substituent. Les correspondances demeurent très proches.

Les élèves doivent être attentifs et vigilants pour bien réussir cette activité. Lors d'une séance de compréhension écrite qui porte sur les caractéristiques du texte argumentatif, il faut insister sur l'identification des arguments et des exemples qui sous-tendent cette argumentation.

- **7^{ème} réponse⁶¹²** : Il est quand même surprenant de constater dans 07 copies « aucune réponse ».

Cette façon de réagir, nous oblige de mettre les choses au clair. Certes le texte argumentatif de notre expérimentation est long, il en est de même pour ce questionnaire, néanmoins et en notre présence, l'enseignant de la CE a accordé aux répondants, en plus des deux séances complètes, du temps supplémentaire de telle manière à leur offrir l'occasion pour compléter ce travail convenablement.

En se référant à notre expérience dans l'enseignement secondaire, nous voyons que le problème se situe en eux (par désintérêt, ennui ou ignorance).

Revenant au contenu de la question, nous rappelons qu'on a expliqué dans le quatrième chapitre expérimental, qu'elle manque de clarté et de précision bien qu'elle soit importante.

Effectivement, les statistiques répertoriées vont en parfaite adéquation avec nos prévisions.

Sur ce fait, les deux bonnes réponses (R1q1a, R2q1a) ont opté pour « dire la vérité au malade » comme conclusion générale choisie par les deux auteurs de ce texte.

⁶¹² Voir annexe n°21.14 à 21.25 (groupe 2)

Pour la deuxième catégorie, nous avons respectivement noté dans (R8q1a, R11q1a) une même réponse extraite intégralement de la dernière phrase du texte pour confirmer que ce malade est condamné à mort. Implicitement, on sent qu'il est convenant de ne pas lui voiler la réalité. Une façon de réfléchir admissible.

Le problème se situe dans (R6q1a) qui a avancé une réponse carrément contradictoire à la conclusion générale. Là, une rectification dans la formulation de cette question s'impose.

Dans la structure d'un texte argumentatif qui développe deux thèses opposées, on peut constater une conclusion pour chaque thèse et une conclusion générale qui résume le contenu du texte et maintient un des deux points de vue avancés, ou développe une nouvelle idée.

Au total, peu importe le résultat obtenu, nous sommes convaincu que la relation implicite et textuelle liant cette question à la réponse attendue n'est pas difficile à percevoir. La macro-structure du texte est transparente.

- **8^{ème} réponse**⁶¹³ : Nous avons déjà expliqué que cette question pose à son tour un problème. Là, aussi un autre manque à signaler.

Selon le corrigé proposé par le professeur/questionneur, le prélèvement des verbes demandés, s'effectue au niveau du huitième paragraphe qui constitue la première partie de la conclusion générale.

En outre, ces verbes tels que : gagner, comprendre, accepter, supporter, participer, suivre, connaître, nous donnent l'image d'un malade conscient, responsable de sa vie, capable d'agir et non un être dépendant des autres. Sincèrement c'est une excellente dimension thématique à exploiter en faveur d'une compréhension fine.

Pour ce qui est des résultats, c'est vraiment décevant de ne pas rencontrer au moins une réponse acceptable.

Si on examine les « autres réponses », nous trouvons dans (R6q1a, R11q1a) les verbes « exclure, livrer » repérés de la dernière ligne du texte. Deux réponses à rejeter.

Dans (R2q1a), une nouvelle réponse qui renvoie à la précision du temps employé avec une argumentation inacceptable. Cela est dû automatiquement à l'incompréhension de cet item.

Quant à la catégorie « aucune réponse », on compte 09 élèves, pourtant nous sommes devant un thème explicite et un texte bien structuré. Alors pourquoi cette défection ?

Nous pouvons répondre qu'en plus des justifications avancées avec la réponse précédente, l'ambiguïté remarquée dans cette question a abouti à ce mauvais résultat.

⁶¹³ Voir annexe n°21.14 à 21. 25 (groupe 2)

VI.3.3- Les réponses visant le lexique⁶¹⁴

Nous avons expliqué dans le 4^{ème} chapitre empirique que cette question ne peut pas atteindre un objectif purement sémantique dans le texte.

Pour bien répondre, l'élève doit faire appel à ces connaissances personnelles.

Nous commençons par relever le cas des « bonnes réponses ». Les élèves (R2q1a, R4q1a, R6q1a, R11q1a) ont suggéré comme substituts au verbe « doit » ce qui suit : « obligation, il est important » et pour préciser la cause de cet emploi répété, ils ont varié leur raisonnement comme ceci : introduire le débat, confirmer ou insister sur leurs idées, marquer l'importance du problème. Nous soutenons énormément ces contributions.

Le deuxième cas se vérifie dans une variété de réponses moyennement acceptables comme (R1q1a, R8q1a, R9q1a) ou totalement rejetées telles que (R5q1a, R7q1a, R12q1a).

Pour conclure, nous affirmons qu'il faut toujours avoir présent à l'esprit l'idée que la lecture questionnante est une édification de sens. Ainsi, le point de lexique qu'on choisit ne peut être fortuit. Ce n'est pas parce qu'il nous plait ou parce qu'il est facile ou difficile qu'on doit lui accorder de l'importance.

VI.3.4- Les réponses visant la syntaxe⁶¹⁵

- **1^{ère} réponse⁶¹⁶** : La réponse, ici, est étayée respectivement sur les informations personnelles de l'apprenant puis sur un repérage explicite balayant le texte en entier.

L'importance de la question réside dans le fait qu'elle introduit dès le début et d'une façon directe au débat, autrement dit, la structure du texte va être facilement devinée. Toutefois les résultats restent insuffisants.

En effet, on voit clairement dans les « bonnes réponses » (R1q1a, R2q1a, R6q1a, R9q1a) une bonne identification de la valeur du coordonnant « ou » appuyée sur un relevé d'expressions à partir du texte. L'indice linguistique exploité est le recopiage.

Pour ce qui est de la classe des « autres réponses », on peut les répartir en trois types :

Le premier (R4q1a, R10q1a, R11q1a) a réussi dans la première partie de la question, cependant son argumentation va dans un autre sens. Les élèves ont justifié la cause de ce « choix » exprimé, bien sûr, dans « ou ». Dans cette situation, il est quand même réconfortant de distinguer des réponses pareilles.

⁶¹⁴ Voir annexe n° 21.14 à 21. 25 (groupe 2)

⁶¹⁵ Idem

⁶¹⁶ Idem

Suite à ce constat, nous répétons et insistons par déclarer que les apprenants peuvent avoir leurs propres conceptions quant à la compréhension des questions en lecture même si elles sont clairement posées. Il est important de prendre ces considérations en compte.

Le deuxième présenté dans (R7q1a), a proposé un relèvement hasardeux. Cet élève n'arrive pas à cibler les indices qui peuvent guider vers la réponse.

Le troisième (R8q1a) a opté pour une réponse relativement acceptable ayant pour but d'expliquer que cet « ou » exprime une différence entre deux avis (pour ou contre). Il s'agit d'une participation intelligente.

Dans les activités de langue, il est indispensable d'étudier les différents rapports logiques exprimés par les conjonctions de coordination et leur rôle dans la construction du sens dans un écrit.

- **2^{ème} réponse⁶¹⁷** : Nous rappelons que cet item cible une caractéristique grammaticale essentielle dans une argumentation dialectique. Pour répondre, l'élève doit opérer un repérage textuel puis se servir d'informations relevant de ses connaissances.

Dans la même optique, nous avouons qu'il est abordable, notamment face à des futurs bacheliers. Heureusement, la moitié du deuxième groupe expérimental a réussi.

Par ailleurs, nous remarquons dans la seconde catégorie deux élèves (R3q1a, R4q1a) qui ont échoué dans le choix de la séquence textuelle qui comporte l'articulateur logique « pourtant ». Tous les deux ont sélectionné la deuxième phrase du 6^{ème} paragraphe pour désigner le mot « maladie ». Là, une fausse déviation pertinente à noter due à l'absence de concentration.

De plus, on compte quatre copies, pour ce qui est de la classe « aucune réponse ». Vraiment, un résultat de ce genre ne peut être qualifié que de mauvais et la cause première, revient au désintéressement de ces apprenants.

En outre, dans les activités de remédiation, il faut mettre le point sur « le rapport logique d'opposition » et son utilité dans l'argumentation qui développe deux thèses antinomiques.

VI.3.5- Les réponses visant la synthèse⁶¹⁸

Pour commencer, les élèves sont censés connaître la technique suivie dans l'élaboration du plan d'un texte (voir chapitre 2 pratique), sous prétexte que cela est

⁶¹⁷ Voir annexe n°21.14 à 21. 25 (groupe 2)

⁶¹⁸ Idem

Chapitre VI **===== Analyse des réponses relatives au texte argumentatif**

rencontrée théoriquement et pratiquement dans le programme officiel durant les trois années du cursus de l'enseignement secondaire.

Pour le corrigé type, l'enseignant/questionneur a résumé les paragraphes qui conviennent à chaque partie correspondante à la catégorie sémantique relative à l'argumentation, dans une idée principale alors que nos deux seuls répondants n'ont pas suivi intégralement cette manière de faire et pour les autres, le résultat obtenu est le meilleur témoin.

Dans la colonne « autres réponses », nous retiendrons (R2q1a, R8q1a) qui ne sont pas allés loin. Elles ont réussi à limiter le nombre de paragraphes qui englobe la 1^{ère} et la 2^{ème} thèse.

De plus (R8q1a) a même indiqué que le problème posé, se situe au niveau du 1^{er} paragraphe, et a bien localisé la conclusion générale. Nous voyons là, une déduction pertinente de la part de l'élève. Il a travaillé sur deux parties intéressantes dans le texte.

Pour la troisième colonne, c'est vraiment très grave de signaler (10 élèves) sans « aucune réponse ».

En association avec ce qui a été proclamé en plus haut, nous pensons que les questionnés se sont habitués dans la synthèse récapitulant les caractéristiques du texte argumentatif, du tableau classique qui présente : le problème posé, la thèse, les arguments, la conclusion partielle, la transition, l'antithèse, les arguments, la conclusion partielle, la conclusion générale.

VI.4- Analyse des réponses relatives au 2^{ème} questionnaire du texte argumentatif (1^{er} groupe)

Cette deuxième expérience constitue une prolongation à la précédente. Par voie de conséquence, les réponses vont être traitées selon la liste officielle de la CE.

Les abréviations constatées sont (R1q2a, R2q2a.....). L'annexe de 22.1 à 22.10 présente l'ensemble du corpus des réponses des élèves au 2^{ème} questionnaire relatif au texte argumentatif.

Nous obtiendrons alors le tableau suivant:

Réponses de compréhension visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	1-R1 : (05 bonnes réponses) (05 autres réponses)	1-R1 : (05 bonnes réponses) (05 autres réponses) 2-R2 : (08 autres réponses) (02 aucune réponse) 3-R3 : (06 bonnes réponses) (01 autre réponse) (03 aucune réponse) 4-R4 : (04 bonnes réponses) (03 autres réponses) (03 aucune réponse) 5-R5 : (06 bonnes réponses) (01 autre réponse) (03 aucune réponse) 6-R6 : (09 bonnes réponses) (01 aucune réponse) 7- R7 : (03 bonnes réponses) (02 autres réponses) (05 aucune réponse) 8- R8 : (05 bonnes réponses) (04 autres réponses) (01 aucune réponse) 9- R9 : (01 bonne réponse) (02 autres réponses) (07 aucune réponse)	1-R1 : (01 bonne réponse) (02 autres réponses) (07 aucune réponse)		1-R1 : (04 bonnes réponses) (04 autres réponses) (02 aucune réponse)

VI.4.1- Les réponses visant le para- textuel⁶¹⁹

Une bonne observation basée sur un repérage explicite et textuel permettra à l'élève de déduire qu'il s'agit d'un texte argumentatif qui développe un débat. Sur ce les résultats obtenus se répartissent comme suit :

Dans les cinq bonnes réponses (R4q2a, R5q2a, R6q2a, R7q2a, R10q2a), les élèves ont traité les éléments périphériques du texte par l'explication. Ils ont exploité cet élargissement dans l'identification des hypothèses de sens. Ils ont fait recours à l'inférence et la déduction. Un indice de compréhension assez intelligent.

Pour la 2^{ème} catégorie, dans les cinq « autres réponses », les apprenants se sont contentés de développer surtout des réponses portant sur l'analyse du titre, la source, la ponctuation, le nombre de paragraphes. À ce propos, il faut bien mentionner que le questionneur n'a pas posé des questions sur ces éléments, mais il s'est servi d'eux pour des fondements pouvant aider les répondants à formuler des hypothèses de sens (la seule question posée dans le paratextuel). Par ailleurs, nous remarquons dans (R1q2a, R2q2a, R8q2a) l'absence de la réponse portant sur la précision des hypothèses de sens et dans (R3q2a) qu'on parle des malades atteints du cancer et dans (R9q2a) un point de vue allant dans le sens qu'il est difficile de dire la réalité à un malade cancéreux. Ces deux dernières sont quand même des contributions intéressantes. Nous insistons toujours par affirmer que nos apprenants peuvent comprendre les questions de lecture à leurs propres façons.

VI.4 .2- Les réponses visant la cohérence du texte⁶²⁰

- **1^{ère} réponse⁶²¹** : Plusieurs indices doivent s'imbriquer pour pouvoir répondre correctement à cette question, à savoir le repérage explicite et textuel, implicite et textuel et le recours aux connaissances personnelles, en se référant au recopiage, à la reformulation et à l'inférence.

En corrélation avec les données retenues au niveau du premier chapitre expérimental, les résultats sont de plus en plus positifs quand il s'agit de compléter le tableau résumant la situation d'énonciation dans un texte.

En effet, nous avons signalé dans (R4q2a, R5q2a, R6q2a), une bonne reconnaissance de tous les agents intervenant dans cette communication, excepté pour l'identification du récepteur,

⁶¹⁹ Voir annexe n° 22.1 à 22.10 (groupe 1)

⁶²⁰ Idem

⁶²¹ Idem

nous devons ajouter une précision qui consiste à évoquer les lecteurs avec les médecins. Un détail important à noter.

En outre, dans (R7q2a) l'insuffisance a touché la justification « pourquoi » et dans (R8q2a) elle a porté sur la précision du destinataire.

Pour ce qui est des « autres réponses », nous distinguons dans quatre copies consultées que les difficultés se situent respectivement au niveau de l'objet, la manière et la cause de la communication, c'est pourquoi il n'y a pas de réponses. Reste (R3q2a) où l'apprenant a opté pour une réponse moyenne car il a échoué devant trois colonnes de ce tableau.

Au total, on assiste à un travail réussi.

- **2^{ème} réponse**⁶²² : Nous constatons dès la première vue que cet item est de type 3, cela signifie que la relation entre la question et la réponse est implicite et fondée sur les informations personnelles des apprenants, en d'autres termes, la réponse ne se trouve nulle part dans le texte.

Nous continuons par affirmer que nous soutenons vivement le corrigé élaboré par l'enseignant/ questionneur quand il a argumenté l'emploi de plusieurs phrases interrogatives dans le 1^{er} paragraphe, par le fait qu'elles permettent d'établir le contact avec les lecteurs et les font participer au raisonnement. Néanmoins aucune investigation de ce genre, ne figure dans les réponses des questionnés.

En analysant de près la catégorie des « autres réponses », nous pouvons la partager en trois parties.

La première composée de six réponses a opté pour des idées acceptables et très convaincantes dont le contenu est : les interrogations nous informent sur le problème posé, introduisent au thème, donnent l'idée principale du texte et demandent des réponses ou des solutions. Franchement, il est réconfortant de rencontrer de telles propositions.

La deuxième se limite dans (R4q2a) qui a attiré l'attention vers l'interpellation. Nous croyons que l'intervention est considérable cependant elle reste incomplète (interpeller qui ?), ici, le destinataire est indéterminé.

La dernière est véhiculée à travers (R6q2a). Là, l'élève a développé une nouvelle orientation, en annonçant que ce sont des questions rhétoriques qui jouent le rôle d'arguments. Sincèrement, nous adhérons cette réflexion intelligente issue d'une compréhension profonde et fine.

⁶²² Voir annexe n°22.1 à 22.10 (groupe 1)

Partant de ce qui a été vu en plus haut, il est tout à fait normal de compter deux élèves (R1q2a, R9q2a) sans aucune réponse.

De toute façon, nous sommes convaincu que nos répondants ont suggéré des réponses assez importantes, que ce genre d'item développe énormément leurs compétences lectorales. Il leur permet de réfléchir, d'interpréter et d'inférer.

- **3^{ème} réponse**⁶²³ : Nous rappelons qu'avec cet item, la dimension thématique est manipulée au service de la compréhension fine de ce texte.

Pour répondre, l'élève doit se référer aisément aux indices explicites et textuels. Le résultat est satisfaisant cependant il reste loin de nos attentes.

Pour les bonnes réponses, les apprenants ont unanimement choisi comme justification, l'expression « maladie mortelle ».

Pour la deuxième classe, le répondant (R5q2a) a argumenté de la manière suivante : dire la vérité à un malade cancéreux, c'est très difficile. Nous voyons là, une réflexion très pertinente de sa part.

Le plus étonnant est de souligner trois questionnés qui ont signalé « aucune réponse ». À cet égard, nous sommes sûrs que cela a pour cause primaire leur désintérêt, vu la simplicité de la question d'une part et son emplacement dans le questionnaire d'autre part.

- **4^{ème} réponse**⁶²⁴ : Comme nous l'avons déjà montré dans le 4^{ème} chapitre du cadre empirique, cette question constitue une reprise de la précédente. Effectivement, nos prévisions sont confirmées. Dans la majorité des copies, les mêmes réponses au troisième item se répètent avec le quatrième. Il fallait donc la supprimer.

En consultant les quatre bonnes réponses, on s'aperçoit que ces élèves ont bien précisé l'équivalent du mot « cancer » et ils ont fait recours à des justifications éparpillées tout au long du texte. Ils ont exploité comme indice le recopiage.

La 2^{ème} classe qui est composée de réponses incomplètes, est subdivisée en deux groupes.

Le premier (R4q2a) a répondu correctement à la première partie de la question mais il n'a présenté aucune justification.

Le deuxième (R3q2a, R10q2a) a réussi la deuxième partie cependant il n'a pas pu identifier un substitut au mot « cancer ». Nous croyons que cela est dû à l'incompréhension du vocabulaire utilisé dans la question elle-même.

⁶²³ Voir annexe n°22.1 à 22.10 (groupe 1)

⁶²⁴ Idem

En somme, quand une question ou une partie de la question est non claire, plusieurs apprenants préfèrent ne pas répondre qu'écrire des réponses hasardeuses et arbitraires.

- **5^{ème} réponse⁶²⁵** : D'emblée, nous reconnaissons que cette question est abordable et clairement posée, elle véhicule le même contenu visé par le 3^{ème} item de la cohérence textuelle dans le 1^{er} questionnaire. Pour répondre, l'apprenant fera appel à de très simples connaissances scolaires ou extra- scolaires. Le résultat est globalement positif. Le bon groupe a très bien répondu en indiquant le terme exact.

Dans la 2^{ème} catégorie, on rencontre une seule réponse (R8q2a) qui consiste à préciser le rôle de la phrase citée entre guillemets, comme suit : « contre dire la vérité au malade ». Là, l'élève reprend seulement ce qui a été dit.

Enfin, face à une question pareille, c'est vraiment étonnant de relever trois copies sans « aucune réponse », notamment si on prend en considération la structure identifiable de ce texte argumentatif.

- **6^{ème} réponse⁶²⁶** : Nous rappelons que l'identification des arguments est l'une des caractéristiques textuelles et fondamentales de l'argumentation. Pour bien répondre, l'élève est appelé à effectuer un repérage ordonné et linéaire fondé sur des indices explicites.

Bien entendu, le résultat est très satisfaisant excepté (R1q2a) qui n'a pas répondu. Les répondants ont majoritairement élaboré des réponses complètes et correctes et dans peu de cas, elles étaient incomplètes. Cela veut dire qu'ils ont parfaitement compris qu'ils sont spécifiquement dans la première thèse.

- **7^{ème} réponse⁶²⁷** : Là, il s'agit de valoriser le rôle de cette phrase dans une argumentation dialectique, de surcroît la réponse est implicite et dépend des informations personnelles du répondant.

Selon le corrigé type de l'enseignant/ questionneur, cette phrase contredit les paragraphes précédents (2, 3, 4) et annonce les paragraphes (6,7), les arguments de la deuxième thèse.

En examinant les produits écrits des questionnés, nous avons remarqué que ceux des bonnes réponses (R4q2a, R5q2a, R6q2a) ne sont pas allés loin. Ils ont mentionné des idées en liaison avec l'antithèse, l'opposition, la 2^{ème} opinion. Nous jugeons qu'ils sont dans la bonne voie.

La 2^{ème} classe s'exprime dans deux réponses contradictoires, la première (R3q2a) a attribué à la phrase écrite entre guillemets le rôle de « conclusion » et la deuxième (R9q2a) le rôle

⁶²⁵ Voir annexe n°22.1 à 22.10 (groupe 1)

⁶²⁶ Idem

⁶²⁷ Idem

d'« introduction ». La 1^{ère} Réponse est totalement rejetée, la 2^{ème} reste incomplète, non claire mais elle annonce probablement le début de la thèse adverse. C'est une réflexion acceptable.

Arrivant à la troisième colonne, c'est surprenant de constater la moitié du groupe sans « aucune réponse ». Nous croyons que l'item est clairement posé, mais le manque revient à nos apprenants qui ignorent majoritairement les caractéristiques textuelles du texte argumentatif à double thèse.

En somme, l'élève est censé connaître l'effet de la phrase de transition dans l'argumentation antinomique.

8^{ème} réponse⁶²⁸ : Dans cette réponse, l'élève est appelé à puiser des paragraphes 6 et 7 les arguments en faveur de l'antithèse. Très simplement, l'indice exploité sera le recopiage explicite et textuel. Cette manière de procéder a abouti à un résultat très acceptable.

Commençant par les cinq « bonnes réponses », ici, les apprenants ont effectué un repérage très réussi.

Dans la deuxième colonne, nous distinguons trois groupes de réponses. Le premier (R2q2a) a proposé une argumentation incomplète. Le deuxième (R7q2a, R8q2a) a opté pour l'exemple cité dans le 7^{ème} paragraphe. Certes, ces deux questionnés ne sont pas allés loin, néanmoins ils ont fait une confusion entre arguments et exemples. Dans des séances de consolidation, expliquer aux apprenants que les arguments sont des idées avancées par le locuteur pour convaincre son interlocuteur, souvent illustrées par des exemples.

Ces arguments peuvent consister en une explication par la cause, l'examen des conséquences (avantages et inconvénients), la formulation d'hypothèses.....

Les exemples sont des faits concrets qui illustrent les arguments. Ils prouvent, ils authentifient une affirmation.

Le troisième (R10q2a) consiste en un relèvement de justifications, réalisé sur les paragraphes 8 et 9. Là, l'élève n'a pas pu préciser les paragraphes ciblés dans le contenu de la question.

Une fois de plus, un emploi répété d'items de type 1 et selon une progression linéaire est déconseillé pédagogiquement.

- **9^{ème} réponse⁶²⁹** : On continue avec les caractéristiques inhérentes à cette typologie textuelle et on termine par dévoiler la conclusion générale.

⁶²⁸ Voir annexe n°22.1 à 22.10 (groupe 1)

⁶²⁹ Idem

Suite à l'insuffisance notée dans cet item, il faut peut être commencer par noter que sur les dix élèves concernés, seule une (R6q2a) est arrivée à la bonne réponse.

La seconde catégorie est présentée dans (R3q2a) qui a recopié du dernier paragraphe du texte, une phrase au hasard et dans (R5q2a) qui nous semble plus conséquent car il propose comme expressions (résumé du texte, idée générale). Pour notre part, nous ne nous rejetons pas entièrement sa participation qui nécessite forcément une correction.

Le plus étonnant est de marquer 07 feuilles sans « aucune réponse ». Nous maintenons comme forte probabilité, le manque de précision dans les données de la question elle-même, du moment que la plupart d'entre eux, a réalisé le tableau de synthèse placé en dernière position de ce questionnaire.

VI.4. 3- Les réponses visant le lexique⁶³⁰

Partant des résultats répertoriés, nous affirmons que le lexique a été mal conçu.

Nous commençons par relever le cas de l'élève (R6q2a) qui a élaboré une réponse acceptable.

Ce dernier a opté pour le vocabulaire mélioratif (pour la vérité) et péjoratif (contre la vérité).

Cette manière de penser, nous a énormément réjoui, notamment qu'elle convient en grande partie avec le corrigé confectionné par le préparateur de ce questionnaire qui a choisi comme réponse (le lexique de l'accord et du désaccord), autrement dit qui se rapporte à la thèse et à l'antithèse.

Les deux « autres réponses » (R3q2a, R5q2a) sont différentes et très rejetées.

Malheureusement, le fait de rencontrer sept copies sans « aucune réponse » implique qu'il y a un blocage très pertinent et très dur au niveau de cet item.

Au total, le manque d'assimilation prend un ordre croissant surtout devant l'identification de l'implicite, comme nous l'avons préalablement vu dans le 4^{ème} chapitre théorique et le 1^{er} chapitre expérimental de notre thèse.

VI.4 .4- Les réponses visant la synthèse⁶³¹

Le questionnaire a facilité la tâche aux élèves, en leur proposant un tableau classique qui résume explicitement les caractéristiques textuelles d'une argumentation dialectique. Le résultat dégagé se conforme relativement avec nos attentes.

⁶³⁰ Voir annexe n° 22.1 à 22.10 (groupe 1)

⁶³¹ Idem

Sur ce, nous tenons à faire remarquer que dans les quatre bonnes réponses, les apprenants ont su compléter ce tableau et par conséquent toucher la majorité des parties sémantiques relatives à ce texte argumentatif. Ils l'ont compris et ont réussi à déterminer la dichotomie entre les deux thèses.

Le deuxième ensemble est caractérisé par des réponses distinctes. Deux (R8q2a, R9q2a) se sont limitées à une seule thèse et les autres (R1q2a, R3q2a) dont les justifications sont incomplètes et manquent de clarté. En effet, ces questionnés ont fourni quand même un travail plus ou moins acceptable.

Le troisième cas est véhiculé à travers (R2q2a, R10q2a) qui n'ont rien écrit en récapitulation. Nous pensons que l'ennui et l'indifférence sont les principales causes.

Dans l'ensemble, nous sommes en face d'un repérage textuel et explicite, réalisé sur un support écrit bien structuré. La moitié de nos répondants a accompli convenablement cette activité de synthèse pour montrer qu'elle a cerné judicieusement le thème et la problématique développés dans ce texte. La seule chose qu'on conteste, c'est qu'elle va automatiquement affronter la redondance de quelques réponses déjà vues dans les items précédents. Un point négatif à prendre en considération dans les tests d'évaluation en compréhension de l'écrit.

VI. 5- Analyse comparative⁶³²

Comme pour le texte historique, nous précisons que notre analyse comparative touchera essentiellement les produits écrits des répondants aux deux questionnaires relatifs au même support argumentatif.

Par ailleurs, nous rappelons que le nombre des participants du 2^{ème} groupe dépasse celui du 1^{er} de deux élèves à cause des absences. Cette clarification n'influe en aucun cas sur notre travail, du fait que nous accentuons principalement sur une étude d'ordre qualitatif ayant pour but de tester l'efficacité des questionnaires dans l'activation de la compréhension en lecture, par le biais de l'analyse des réponses des deux groupes expérimentaux. Un point très important qu'on a revendiqué tout au long de cette thèse.

Nous gardons ainsi, les mêmes grilles suivies dans le cinquième chapitre pratique.

VI.5.1- Les réponses visant le para textuel (tableau n°1)

⁶³² Voir annexe n°21 et n°22

Réponses de compréhension visant :	Le para-textuel
Texte argumentatif (1 ^{er} questionnaire)	1-R1 : (02 bonnes réponses) (09 autres réponses) (01 aucune réponse) 2- R2 : (04 bonnes réponses) (08 autres réponses) 3- R3 : (12 bonnes réponses)
Texte argumentatif (2 ^{ème} questionnaire)	1-R1 : (05 bonnes réponses) (05 autres réponses)

Nous voyons que le premier questionnaire s'appuie sur trois axes complémentaires. Le deuxième pose un seul item significatif qui reprend d'une manière approximative ce qui a été demandé dans le précédent. Dans la même optique, l'objectif primordial et ultime demeure : la formulation des hypothèses de sens.

En examinant soigneusement les copies des questionnés, nous avons noté que ceux du 2^{ème} groupe ont mieux exploité les éléments périphériques ciblés dans la question concernée, pour former les premières idées dirigeantes vers une compréhension globale et plus simple du texte.

À part cela, nous affirmons que le 3^{ème} item du paratextuel du premier questionnaire est inutile. Son absence ou sa présence n'a aucun impact sur la progression du sens dans ce texte. Nous clôturons ce point par commenter que les deux questions de la phase d'observation sont clairement posées, elles participent dans la révélation du thème et la problématique.

VI.5.2- Les réponses visant la cohérence du texte (tableau n°2)

Réponses de compréhension visant :	La cohérence textuelle
Texte argumentatif (1 ^{er} questionnaire)	1-R1 : (07 bonnes réponses) (03 autres réponses) (02 aucune réponse) 2-R2 : (11 bonnes réponses) (01 autre réponse) 3-R3 : (08 bonnes réponses) (04 aucune réponse) 4-R4 : (06 bonnes réponses) (02 autres réponses) (04 aucune réponse) 5-R5 : (08 autres réponses) (04 aucune réponse) 6- R6 : (04 bonnes réponses) (06 autres réponses) (02 aucune réponse) 7- R7 : (02 bonnes réponses) (03 autres réponses) (07 aucune réponse)

	8- R8 : (03 autres réponses) (09 aucune réponse)
Texte argumentatif (2 ^{ème} questionnaire)	1-R1 : (05 bonnes réponses) (05 autres réponses) 2-R2 : (08 autres réponses) (02 aucune réponse) 3-R3 : (06 bonnes réponses) (01 autre réponse) (03 aucune réponse) 4-R4 : (04 bonnes réponses) (03 autres réponses) (03 aucune réponse) 5-R5 : (06 bonnes réponses) (01 autre réponse) (03 aucune réponse) 6-R6 : (09 bonnes réponses) (01 aucune réponse) 7- R7 : (03 bonnes réponses) (02 autres réponses) (05 aucune réponse) 8- R8 : (05 bonnes réponses) (04 autres réponses) (01 aucune réponse) 9- R9 : (01 bonne réponse) (02 autres réponses) (07 aucune réponse)

Pour commencer, nous devons mettre au clair que le 1^{er} questionnaire compte huit items au niveau de la cohérence textuelle alors que le 2^{ème} contient neuf.

Pour faciliter la tâche, nous rappelons que nous allons procéder de la même manière que pour le texte historique, en analysant chaque deux réponses ensemble, excepté, la dernière du 2^{ème} questionnaire qui sera traitée individuellement.

- 1^{ère} réponse (voir tableau n°2) :

Pour les deux questionnaires, le résultat est appréciable. Il s'agit de l'identification de la situation d'énonciation bien que dans le 2^{ème} questionnaire la réponse nécessite un effort de déduction associé à des informations personnelles. Nous avons montré dans notre premier chapitre expérimental, suite à une enquête destinée à ces questionnés que ce genre d'items constitue une véritable aide, notamment au niveau de la compréhension globale. Les 2 questions ne posent pas d'ambiguïté de plus elles introduisent progressivement du sens au texte.

- 2^{ème} réponse (voir tableau n°2) :

Dés la première vue, nous voyons que le résultat est bon pour le 1^{er} questionnaire. Il s'explique dans le fait que la question est du « type 1 », raison pour laquelle elle paraît directe et très abordable pour des lycéens qui se préparent pour le baccalauréat.

Le deuxième est médiocre. Cela s'explique dans le fait que la question est du « type 3 ». Pour ce motif, elle paraît indirecte et difficile. Nos élèves confrontent d'énormes obstacles devant la saisie de l'implicite.

- 3^{ème} réponse (voir tableau n°2) :

D'abord nous tenons à préciser que le 3^{ème} item du 2^{ème} questionnaire constitue une reprise du 2^{ème} item du 1^{er} questionnaire.

Ensuite si on examine profondément le contenu de ces deux questions, nous affirmons qu'elles sont claires, formulées correctement et souvent rencontrées dans les questionnaires de manuels scolaires et d'enseignants.

Enfin le résultat du 1^{er} questionnaire est satisfaisant. Là, les répondants ont exploité comme indice, la déduction. Pour le 2^{ème} questionnaire, on s'attendait à un travail plus meilleur. Très simplement la réponse est explicite et textuelle.

- 4^{ème} réponse (voir tableau n°2):

Au niveau du 1^{er} questionnaire, l'insuffisance signalée dans cet item a laissé son impact sur la qualité des réponses de nos questionnés à un point de distinguer un nombre considérable qui a marqué « aucune réponse », malgré que ce texte argumentatif soit bien structuré.

Dans le 2^{ème} questionnaire, on tombe dans la redondance des réponses déjà fournies pour la question précédente. Il n'y a pas d'évolution pour une acquisition de nouvelles informations.

En outre, nous croyons que le vocabulaire employé dans la première partie de cette question a bloqué quelques participants de ce groupe.

- 5^{ème} réponse (voir tableau n°2):

Dans le 1^{er} questionnaire, l'aspect important à souligner réside dans le fait que cet item est correct et direct, néanmoins le résultat est insuffisant. Là, le problème est évidemment dû à l'ignorance de la « phrase de transition » et son rôle dans l'argumentation antinomique.

Dans le 2^{ème} questionnaire le rendement est satisfaisant vu la clarté et la simplicité de cette question.

- 6^{ème} réponse (voir tableau n°2):

Dans les deux questionnaires, le 6^{ème} item cible une caractéristique fondamentale à cette typologie textuelle, reste à noter que le repérage dans le 1^{er} questionnaire concerne les arguments des deux thèses avec plus de détails et d'élargissement.

Partant des copies consultées et de notre expérience dans le domaine de l'enseignement secondaire, nous suggérons dans le 1^{er} questionnaire, un autre tableau visant les arguments et les exemples seulement. Ceci est le plus important.

En proposant trois colonnes à compléter, l'apprenant est désorienté, c'est pourquoi il n'arrive pas à classer les informations adéquates à chaque colonne, notamment qu'elles se complètent dans les différents paragraphes de ce texte. D'ailleurs la qualité des réponses produites, confirme notre suggestion.

Chapitre VI --- Analyse des réponses relatives au texte argumentatif

Dans le 2^{ème} questionnaire, les répondants ont réussi majoritairement l'identification des arguments correspondant à la première thèse.

Un point à dénoncer dans ce contexte consiste dans le recours à la lecture linéaire pour répondre à ce genre de question cependant il faut bien reconnaître que la structure du texte argumentatif influe sur la sélection des questions.

L'enseignant/ questionneur doit être plus méthodique pour éviter les inconvénients de la linéarité en lecture compréhension.

- 7^{ème} réponse (voir tableau n°2):

Du point de vue quantitatif, le résultat est presque identique dans les deux questionnaires pour cette réponse.

Nous ajoutons par préciser que le contenu visé dans ce 7^{ème} item du 2^{ème} questionnaire est très proche de celui du 5^{ème} item dans le 1^{er} questionnaire.

En analysant de près le premier résultat, nous déduisons nettement que le manque signalé dans la formulation de cette question a laissé ses conséquences sur les réponses de ce 2^{ème} groupe expérimental à un point de marquer 07 copies sans aucune réponse. C'est vraiment décevant.

Concernant le 2^{ème} questionnaire, nous croyons que la question est importante et habituelle toutefois elle a réellement posé une ambiguïté pour nos apprenants du 1^{er} groupe et par voie de conséquence la moitié n'a pas répondu carrément.

Au total, il y a quand même un point positif à prononcer. Nos questionnés développent aussi dans plusieurs cas des idées et des réflexions admissibles et très considérables.

- 8^{ème} réponse (voir tableau n°2):

Encore une fois de plus, l'insuffisance constatée dans le 8^{ème} item de ce premier questionnaire a conduit à ce mauvais résultat. Trois apprenants ont hasardé avec des tentatives incorrectes alors que neuf n'ont rien trouvé à écrire.

Quant au deuxième questionnaire, on continue à utiliser les questions de type 1 en faveur des caractéristiques textuelles relatives au texte argumentatif, raison pour laquelle on accède à un résultat relativement bon.

- 9^{ème} réponse (voir tableau n°2) :

Pour ce dernier item, nous devons clarifier une chose. Selon le corrigé réalisé par l'enseignant/ questionneur et selon nous, les deux derniers paragraphes du texte se

Chapitre VI ———— Analyse des réponses relatives au texte argumentatif

complètent. Le huitième annonce l'affirmation définitive qui constitue la conclusion générale. Le neuvième la renforce par des exemples concrets en vue de recherche de crédibilité.

À la lumière de cette explication, nous voyons donc qu'une reformulation dans la construction de cette question s'impose pour corriger et viser le rapport entretenu entre les deux derniers paragraphes et le reste du texte.

Franchement cela a influencé négativement sur le travail de nos questionnés. Un échec presque total.

En effet, des fois par inattention un détail ou un ajout nous paraît inutile dans la formulation d'un item, par contre son absence peut engendrer d'énormes difficultés de compréhension.

Pédagogiquement, le questionneur doit être vigilant dans le choix de n'importe quel terme à employer dans sa question, un point intéressant qu'on a traité dans le premier chapitre pratique de notre thèse.

VI.5.3- Les réponses visant le lexique (tableau n°3)

Réponses de compréhension visant :	Le lexique
Texte argumentatif (1 ^{er} questionnaire)	1-R1 : (04 bonnes réponses) (06 autres réponses) (02 aucune réponse)
Texte argumentatif (2 ^{ème} questionnaire)	1-R1 : (01 bonne réponse) (02 autres réponses) (07 aucune réponse)

Le traitement de la dimension lexicale est différent dans les deux questionnaires. Le premier est simple, limité, rend service à la structure du texte cependant les répondants ont élaboré des réponses moyennement acceptables. Le verbe « doit » est normalement connu par l'ensemble du groupe expérimental.

Le deuxième est vaste, en faveur de la structure du texte et du thème développé pour contribuer à apporter du sens.

Toutefois le résultat est étonnant, l'item est général, il s'ouvre sur plusieurs pistes de réflexion raison pour laquelle les questionnés de ce groupe sont totalement désorientés. Partant des copies sans réponses et des copies vérifiées, nous voyons que ce genre de question est à éviter dans l'évaluation de la compréhension écrite. On ne jugera pas sa justesse ou son inexactitude mais sa pertinence vis-à-vis des apprenants.

VI.5.4- Les réponses visant la syntaxe (tableau n°4)

Réponses de compréhension visant :	La syntaxe
Texte argumentatif (1 ^{er} questionnaire)	1-R1 : (04 bonnes réponses) (05 autres réponses) (03 aucune réponse) 2- R2 : (06 bonnes réponses) (02 autres réponses) (04 aucune réponse)
Texte argumentatif (2 ^{ème} questionnaire)	

Dés le début, nous tenons à mentionner que la dimension syntaxique est traitée dans le 1^{er} questionnaire seulement à travers deux items qui ne sont pas difficiles et qui contribuent dans la compréhension de ce texte, spécialement le deuxième.

Le premier résultat est juste moyen, de leur part, certains élèves ont outrepassé le contenu interrogé dans la question en proposant des justifications pertinentes mais non demandées.

Comme nous l'avons préalablement noté en plus haut, les apprenants peuvent nous surprendre par des réponses inattendues et intelligentes.

Le deuxième est un peu mieux que le premier, néanmoins dans quatre copies, ne figure aucune réponse.

Le désintérêt, l'ennui et le manque de concentration sont les premiers facteurs qui poussent nos apprenants à ne pas répondre même s'ils sont face à des questionnaires très abordables.

VI.5.5- Les réponses visant la synthèse (tableau n°5)

Réponses de compréhension visant :	La synthèse
Texte argumentatif (1 ^{er} questionnaire)	1-R1 : (02 autres réponses) (10 aucune réponse)
Texte argumentatif (2 ^{ème} questionnaire)	1-R1 : (04 bonnes réponses) (04 autres réponses) (02 aucune réponse)

Au niveau de la synthèse, les deux questionnaires se convergent en demandant une récapitulation qui sert de vérification de la compréhension de ce texte.

Pour le premier qui demande l'élaboration du plan de texte limité dans la précision du contenu de chaque partie, nous distinguons un résultat négatif. La plupart du groupe n'a pas répondu.

Certes le questionnaire est long, mais nous croyons que ces questionnés, par confusion, n'ont pas réussi à trouver les indices qui peuvent les orienter dans leurs réponses, notamment que leurs collègues du 1^{er} groupe ont été interrogé, eux aussi, par un questionnaire long et un tableau récapitulatif qui reprend des points déjà vus avec les items précédents.

En se référant à notre expérience dans l'enseignement secondaire, nous clôturons par cette affirmation : lorsque la synthèse est matérialisée par le biais d'un tableau modèle, centré sur les caractéristiques essentielles et les parties significatives de la typologie textuelle à étudier, les apprenants sont plus à l'aise et peuvent montrer qu'ils ont réellement compris le sens et même les idées secondaires véhiculées à travers ce support écrit.

VI.6 Bilan

Au terme de ces deux expériences, nous pensons que beaucoup d'élèves ont bien réagi à ce type de travail (pour le texte historique ou argumentatif). C'est pour cette raison que nous avons choisi le niveau dit moyen⁶³³.

Quant aux réponses conçues pour le texte argumentatif, nous rappelons, à cet égard, que lors de l'analyse effectuée dans notre 4^{ème} chapitre pratique sur les deux questionnaires relatifs à cette typologie textuelle, nous avons déduit que les répondants seront plus confiants avec le 2^{ème} questionnaire, vu la linéarité constatée dans la majorité de ces items. Réellement, ce constat est majoritairement prouvé.

Dans la même optique, nous continuons par noter que ce bilan va constituer une prolongation à celui du chapitre précédent. Ces principaux points sont :

- 1- La dominance de questions de type 1 et à priori linéaires est sans effet positif sur l'amélioration des capacités lectorales de nos apprenants, comme a signalé J. Giasson dans le cadre théorique.
- 2- Inciter les élèves à lire et à relire avec attention, chaque terme employé dans les items d'un questionnaire de lecture. (Exemple : la 1^{ère} question du paratextuel dans le 1^{er} questionnaire).
- 3- Exercer avec les apprenants l'activité du repérage des éléments périphériques sur plusieurs types de textes et leur montrer son rôle dans la construction des hypothèses de sens.

⁶³³ Voir annexe n°8.

4- Les apprenants peuvent ajouter dans leurs réponses des éléments non demandés dans la question. (Exemples : le 1^{er} item de la syntaxe dans le 1^{er} questionnaire et le 1^{er} item du paratextuel dans le 2^{ème} questionnaire), ou s'éloigner du contenu ciblé par la question même si elle est clairement posée. (Exemple : le 1^{er} item de la cohérence textuelle dans le 1^{er} questionnaire).

5- Les élèves ont les capacités de produire des réponses intelligentes et des fois innovatrices auxquelles l'enseignant/ questionneur n'y a pas pensé. Ils peuvent ajouter un plus aux corrigés possibles. (Exemples : le 2^{ème} item du paratextuel dans le 1^{er} questionnaire et le 2^{ème} item de la cohérence textuelle dans le 2^{ème} questionnaire).

6- Attirer l'attention des élèves vers les caractéristiques textuelles, lexicales et grammaticales du texte argumentatif à double thèse. (Exemple : la phrase de transition dans le 5^{ème} item de la cohérence textuelle dans le 1^{er} questionnaire et son rôle dans le 7^{ème} item de la cohérence textuelle dans le 2^{ème} questionnaire).

7- Une question marquée par un manque de précision, laisse son impact sur la qualité des réponses élaborées par nos apprenants. Des reformulations s'imposent. (Exemples : le 7^{ème} et le 8^{ème} item de la cohérence textuelle dans le 1^{er} questionnaire et le 9^{ème} item de la cohérence textuelle dans le 2^{ème} questionnaire). On peut les reformuler comme suit : - \bar{A} Quelle conclusion générale les auteurs sont-ils arrivés? -Quels verbes ont-ils utilisés dans le huitième paragraphe? Pourquoi? -Lisez les deux derniers paragraphes. Quel rapport entretiennent- ils avec le reste du texte ?

8- La dimension syntaxique est plus bénéfique quand elle sert le traitement analytique d'un support écrit. (Exemple : le 2^{ème} item de syntaxe dans le 1^{er} questionnaire).

9- En définitive le questionnement est une activité anticipatrice dans la compréhension en lecture. D'où, la responsabilité qui incombe aux professeurs dans le choix des questions qu'ils posent, aux élèves qui à leur tour, doivent y puiser le maximum d'indices (la reformulation, le recopiage, la traduction, l'inférence, la comparaison....) pouvant les orienter vers les bonnes réponses.

VI.7- Conclusion du chapitre

Dans cette étude comparative portant sur l'analyse de deux types textuels, très importants dans le programme de 3^{ème} année secondaire et étayée par quatre questionnaires construits par des enseignants, nous ne pouvons en aucun cas affirmer que nos questionnés (dont le 2^{ème} groupe est doté d'un niveau scolaire, en FLE, légèrement supérieur à celui du 1^{er})⁶³⁴ ont plus réussi la compréhension du premier texte que le deuxième ou vice-versa. Cela se justifie comme suit:

- Comme précédemment noté dans les notions théoriques, la nature du texte à analyser, détermine en grande partie les types de questions à poser.
- Le texte argumentatif était plus long que l'historique ainsi que pour les questionnaires. Cela demande plus de concentration et d'application.
- La structure du texte argumentatif à double thèse, notamment celui de notre expérimentation, a son impact sur la sélection des questions. Cela a pour conséquence : les méfaits de l'analyse linéaire.
- Le texte historique a fait appel beaucoup plus à des questions de type (2) alors que le texte argumentatif a suscité beaucoup plus des questions de type (1), c'est pourquoi il nous semble que dans le premier, nous avons remarqué plus de pertinence dans le contenu sémantique des trois types de questions, tels qu'établis par Pearson et Johnson (1978) et Raphaël (1986).

⁶³⁴ Voir chapitre 1 (partie pratique)

Conclusion Générale

Conclusion générale :

Nos recherches ont porté sur un grand volet de la didactique, de l'apprentissage / enseignement, à savoir la compréhension écrite en classe de FLE.

Les chercheurs, dans leur ensemble, affirment que la lecture analytique, parmi les activités langagières à apprendre, est difficile à maîtriser.

En partant de notre principale hypothèse consistant à supposer que la préparation d'un ensemble de questions pertinentes et ciblées facilite la hiérarchisation des informations, l'activation des connaissances et la construction de la signification globale et détaillée d'un document écrit, nous nous sommes interrogée, à travers cette étude, sur l'utilité des questionnaires de lecture préparés par les enseignants et ceux des manuels.

Pour répondre à cette problématique, nous nous sommes appuyée sur les études de la didactique du français et, plus précisément, les recherches sur la lecture, la compréhension et le questionnement de textes, ce qui nous a permis d'établir la raison d'être des questions et ce que nous pouvions attendre d'un bon questionnaire de textes.

En nous référant à des recherches effectuées par les didacticiens, tels que: Nonnon (1992), Denauw (1993), Lusetti (1996) et autres, nous avançons que le questionnement est une véritable activité intellectuelle de lecture compréhension.

Toutefois, ces chercheurs ont constaté que plusieurs questionnaires ne permettent pas aux élèves une interprétation suffisante des textes, et qu'ils sont révélateurs d'une réflexion sommaire sur la compréhension.

De leur part, nos élèves rencontrent d'énormes difficultés⁶³⁵ en français ; c'est pourquoi, ils plaident majoritairement pour une compréhension littérale en croyant que, pour comprendre et donc bien répondre, les réponses doivent figurer automatiquement dans le texte.

Pour notre part et partant de notre expérience, nous sommes en mesure d'avancer que nombre d'enseignants sont mal à l'aise devant l'incapacité des élèves à trouver la réponse recherchée alors que le problème réside dans la question posée.

Au sujet de ces manques, Dumortier précise : « *L'intéressant est de rendre nos questions plus pertinentes à l'objet à lire (poème, nouvelle.....etc.) et au projet de lecture. Ou, plus précisément, puisqu'il s'agit de lecture scolaire, de lecture pour apprendre à (mieux) lire, au projet pédagogique dans lequel s'inscrit tel ou tel acte de lecture.* »⁶³⁶

⁶³⁵Voir le cadre théorique.

⁶³⁶ DUMORTIER, J. La question des questionnaires. Enjeux n°31. 1994. p114.

Pour y remédier, il suggère (cité par Harvey) la présence de sept qualités dans un bon questionnaire⁶³⁷ :

- 1) la pertinence des questions par rapport aux objectifs d'apprentissage ;
- 2) l'équilibre entre les questions sur les particularités du texte et celles sur ses spécificités ;
- 3) la présence de questions qui favorisent la métacognition ;
- 4) la présence de questions qu'auraient eu, spontanément, un élève – lecteur ;
- 5) la priorité donnée aux questions qui traitent des grandes composantes du sens du texte ;
- 6) la variété dans les formes de questions et les modes de questionnement ;
- 7) le fait de permettre à l'élève de réagir véritablement à la question, sans deviner la réponse.

De son côté, Giasson ajoute que dans un bon questionnaire, les questions doivent porter sur des éléments importants du texte car elles favorisent la compréhension de l'information importante et comme solution aux difficultés d'incompréhension, elle opte pour les stratégies de questionnement réciproque qui nécessitent la contribution active de l'élève et de son professeur.

Suite à ces constatations et ces déclarations, une partie de notre expérimentation a porté sur l'analyse des questionnements de textes préparés par des professeurs et d'autres choisis du manuel de 3^{ème} AS. Pour réaliser cette tâche, nous nous sommes centrée sur trois critères :

- **La grille** que nous avons élaborée en nous inspirant des recherches en didactique du français sur la relation question/lecture de texte⁶³⁸ et les formes de questions⁶³⁹ de compréhension écrite.

- **L'importance des éléments visés par la question** (comme Giasson l'a expliquée précédemment).

- **La relation entre la question et la réponse attendue** (à savoir le classement proposé par Giasson⁶⁴⁰ : la relation explicite et textuelle, implicite et textuelle, et implicite et fondée sur les connaissances du lecteur, tels qu'établis par Pearson et Johnson (1978) et Raphaël (1986)). Nous avons maintenu ces trois (3) indicateurs au regard de leur efficacité.

⁶³⁷ HARVEY, FREDERIC. Les questionnaires de textes dans les manuels d'histoire du secondaire : un support pour comprendre et apprendre ? Mémoire de la maîtrise en éducation. Université du Québec. 2010, p47-48.

⁶³⁸ Voir Goigoux. Dispy (2006). Dumortier. J (1991).

⁶³⁹ Voir Sidibé. T (2008), Pescheux. M (2009), Bentolila. A (1991).

⁶⁴⁰ GIASSON, JOCELYNE. La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin, 1990, p227.

La méthodologie suivie dans notre expérience se présente comme suit :

1- **Avant l'expérimentation** : notre intervention a porté dans sa première étape sur trois analyses :

A- À travers une enquête par questionnaire, portant sur les connaissances retenues par notre échantillon expérimental en relation avec les notions et concepts base au centre de la problématique de notre recherche telle que la compréhension écrite en FLE, notamment « **la fonction de la question** » dans la lecture questionnante. L'analyse quantitative et qualitative des réponses fournies, a permis de baliser le terrain pour construire des résultats intéressants et significatifs, et de conduire vers le bilan suivant :

- La compréhension de la question « claire » offre la moitié de la réponse, à condition qu'elle soit « directe », « bien formulée » et peut-être par la suite « courte ».
- Les questionnaires de lecture sont extrêmement fréquents, et les élèves passent beaucoup de temps à y répondre, raisons pour lesquelles nous devons être en mesure de les simplifier par un recours à un vocabulaire usité et pratiqué habituellement.
- Nos enquêtés contestent l'emploi de la question « longue » car elle met l'apprenant en situation de perte de fil de sa pensée en délaissant des éléments importants figurant dans cette question.
- Nos élèves apprécient beaucoup les QCM, car selon eux « *cet engouement pour ce genre de questions s'expliquerait par le fait qu'il donne une impression de simplicité* »⁶⁴¹
- Les apprenants échouent majoritairement avec les questions de synthèse qui prennent en compte plusieurs éléments répartis dans un ou plusieurs paragraphes. Ils trouvent cette opération délicate.
- La plupart de nos interrogés affirment que les questions de compréhension écrite des manuels scolaires sont « quelques fois claires ».
- Les questions claires peuvent informer les apprenants sur les idées explicites et directes du texte, puis l'idée essentielle et les idées secondaires, enfin les idées implicites et indirectes. Ils sont reconnaissants que la découverte d'un sens caché exige des capacités de mise en réseau des informations et de raisonnement inférentiel.
- Les participants à notre expérimentation optent en grande partie pour les *items* qui portent sur l'identification de la situation d'énonciation: « *L'observation des indices d'énonciation permet de discerner l'aspect pragmatique du texte (qui parle ? Quelle est sa pensée ? Quelles*

⁶⁴¹ REHAILI, DJAMEL. La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycées Algériens. Doctorat. Université de Grenoble. 2011. p291.

sont ses idées ? Ses opinions ? Ses valeurs ? Quelle intention est à la base de l'acte de communication ?) »⁶⁴²

- Ces répondants ont une vision homogène et positive concernant le rôle de la question dans la lecture. Sans sa présence, le contenu textuel ne peut être assimilé, du moment qu'elle aide à aplanir les difficultés et mieux saisir la compréhension.

- La qualité de la réponse dépend souvent de la qualité de la question. Savoir poser des questions aide à mieux anticiper des réponses.

B- Répartition de la classe expérimentale en 2 groupes, pour déterminer et analyser le profil pédagogique et linguistique de chaque participant dans toutes les matières scolaires et particulièrement le FLE. Les statistiques relevées⁶⁴³ laissent apparaître un rapprochement relatif entre les deux groupes. En effet, ce sont des apprenants qui ont globalement un niveau scolaire acceptable, avec un manque sérieux en FLE. Nous rappelons que ces deux groupes vont répondre aux 4 questionnements de textes de notre expérimentation.

C- À travers l'analyse des quatre questionnements des deux textes (historique et argumentatif) de notre expérimentation. Ces derniers sont élaborés par des enseignants au secondaire et complétés par le traitement des deux questionnaires, de la même typologie textuelle, pris du manuel scolaire de 3^{ème} année secondaire et conçus pour notre étude comparative. Nous résumons ces imperfections dans les points suivants :

- Quelques questions favorisent une compréhension linéaire et latérale qui ne développe guère les compétences lectorales de nos apprenants, ou sont trop abordables et donc ne conviennent pas à des élèves qui se préparent au baccalauréat. (Exemple : le 2^{ème} questionnaire du texte argumentatif)⁶⁴⁴ et (le 6^{ème} item de l'analyse dans le 1^{er} questionnaire du texte historique)⁶⁴⁵ et (le 5^{ème} item de l'analyse dans le 2^{ème} questionnaire du texte historique)⁶⁴⁶.

- Des fois, nous rencontrons un emploi de questions ambiguës ou qui manquent de précision ou qui ne sont pas correctement formulées. (Exemples : le 5^{ème} item de l'analyse dans le 1^{er} questionnaire du texte historique⁶⁴⁷, le 10^{ème} et le 11^{ème} item de la compréhension détaillée dans le 1^{er} questionnaire du texte argumentatif⁶⁴⁸, le 10^{ème} item de l'analyse du texte dans le 2^{ème} questionnaire du texte argumentatif)⁶⁴⁹.

⁶⁴² Voir programme du français 1^{er} AS, 2005-2006, p18.

⁶⁴³ Voir chapitre n°1 du cadre pratique.

⁶⁴⁴ Voir annexe n°6.

⁶⁴⁵ Voir annexe n°3.

⁶⁴⁶ Voir annexe n°4.

⁶⁴⁷ Voir annexe n°3.

⁶⁴⁸ Voir annexe n°6.

⁶⁴⁹ Voir annexe n°7.

- L'emploi des questions séparées mais qui devaient constituer une seule unité sémantique se découpant en étapes (1 (a), 1(b)...). (Exemples : le 2^{ème} et 3^{ème} item de l'analyse dans le 1^{er} questionnaire du texte historique⁶⁵⁰, le 5^{ème} et le 6^{ème} item, le 10^{ème} et le 11^{ème} item de la compréhension détaillée dans le 1^{er} questionnaire du texte argumentatif)⁶⁵¹.
- La négligence de la dimension lexicale ou syntaxique, et parfois les deux, de l'analyse textuelle. (Exemple : le questionnaire du manuel relatif au texte historique⁶⁵², le 2^{ème} questionnaire du texte argumentatif⁶⁵³, le questionnaire du manuel relatif au texte argumentatif⁶⁵⁴.)
- L'emploi d'un tableau composé de plusieurs colonnes dont les contenus peuvent se fusionner en deux (2) ou trois (3) déterminantes et significatives. Les élèves perdent le fil des idées et tombent dans la confusion, la redondance et la déconcentration. (Exemple : le 9^{ème} item de la compréhension détaillée dans le 1^{er} questionnaire du texte argumentatif)⁶⁵⁵.
- En lecture questionnante, il est déconseillé de se référer à des questions ouvertes qui usent de vocables vagues. (Exemple : la question n°9 de l'analyse du texte dans le 2^{ème} questionnaire du texte argumentatif)⁶⁵⁶.
- En compréhension écrite, il faut éviter les questions portant sur des éléments qui ne sont pas importants. Cela n'a aucun effet sur l'édification du sens. Un point que nous avons soulevé dans le 3^{ème} chapitre théorique. (Exemple : la 3^{ème} question de la compréhension globale dans le 1^{er} questionnaire du texte argumentatif)⁶⁵⁷.
- L'emploi de deux questions qui visent un contenu très proche. Ici, on ne signale aucun apport de sens nouveau au texte, de plus les apprenants tombent dans la répétition. (Exemple : les 3^{ème} et 4^{ème} items de l'analyse du texte dans le 2^{ème} questionnaire du texte argumentatif)⁶⁵⁸.
- Au niveau du tableau de synthèse, nous avons constaté la reprise du contenu de quelques items précédemment posés. (Exemple : le 6^{ème} et le 8^{ème} item de l'analyse du texte dans le 2^{ème} questionnaire du texte argumentatif)⁶⁵⁹. Pédagogiquement parlant, ce genre de répétition est à éviter au maximum.

Quant aux deux autres critères maintenus dans l'analyse et l'évaluation, notamment qualitative, nous avons constaté :

⁶⁵⁰ Voir annexe n°3.

⁶⁵¹ Voir annexe n°6.

⁶⁵² Voir annexe n°10.

⁶⁵³ Voir annexe n°7.

⁶⁵⁴ Voir annexe n°11.

⁶⁵⁵ Voir annexe n°6.

⁶⁵⁶ Voir annexe n°7.

⁶⁵⁷ Voir annexe n°6.

⁶⁵⁸ Voir annexe n°7.

⁶⁵⁹ Voir annexe n°7.

- Les trois questionnaires du texte historique (les 2 élaborés par les enseignants et celui du livre de 3^{ème} AS) et les trois questionnaires du texte argumentatif (les 2 élaborés par les enseignants et celui du livre de 3^{ème} AS) emploient davantage des questions portant sur des éléments importants du texte ; néanmoins dans ces trois derniers, nous n'avons pas touché vraiment une qualité et une pertinence dans le contenu sémantique des questions, même celles qui ont recours à des items du second et du troisième niveau.

- Pour la nature de la relation entre la question et la réponse attendue, nous avons noté que les trois questionnaires du texte historique, ont combiné entre les trois niveaux possibles, avec un emploi marquant d'items de type 2 dont la relation est implicite et textuelle. Le recours à ce niveau d'items est bénéfique pour l'élève, il développe sa concentration et, par voie de conséquence, ses compétences en lecture.

Les trois questionnaires du texte argumentatif ont fait appel beaucoup plus à des questions de type 1, dont la relation est explicite et textuelle. Ce genre de questions sert une compréhension littérale comme a indiqué Giasson dans le cadre théorique de ce travail. Celui du manuel scolaire a totalement négligé les items de type 3, dont la relation est implicite et fondée sur les connaissances du lecteur.

Pour que les questions permettent à l'élève de comprendre, nous devons accorder une place significative aux trois types de relation entre la question et la réponse souhaitée, et ces questions portent principalement sur des éléments importants du texte, comme le propose Giasson (1995).

Enfin, de cette première étape, et après la confrontation établie entre les différents questionnements, nous pouvons affirmer que les questionnaires de lecture préparés par les enseignants ou ceux des manuels, sont en lien avec le contenu du programme officiel et peuvent soutenir les élèves dans leur compréhension de textes, cependant ils n'échappent pas à des insuffisances.

2- L'expérimentation : elle constitue la deuxième étape de notre travail empirique, elle est réalisée en deux expériences. Dans la première, nos deux groupes expérimentaux répondent aux deux questionnements relatifs au même texte historique, préparés par les professeurs/questionneurs. Dans la deuxième, ils répondent aux deux questionnements relatifs au même support argumentatif, élaborés par les enseignants/questionneurs.

En traitant les réponses fournies, nous avons complété l'analyse précédemment présentée, portant sur les questionnements de textes (ceux construits par les professeurs).

Notre objectif n'est pas de mettre en relation des réponses différentes sur des questions diversifiées ou même des réponses proches sur des items relativement semblables portant sur un même support, mais d'analyser la fonctionnalité des quatre questionnaires des enseignants, à travers la qualité des réponses élaborées par les deux groupes de notre classe expérimentale, également de croiser les réponses fournies sur les questionnements de textes historique et argumentatif avec le contenu de l'enquête.

3- Après l'expérimentation : c'est la troisième étape. Elle est relative à l'analyse des réponses aux questions posées. Pour réussir cette tâche, nous avons demandé aux enseignants/questionneurs d'accompagner les questions par les réponses qu'ils ont eux-mêmes choisies afin de réaliser un travail crédible et objectif.

Nous rappelons que la majorité de notre classe expérimentale a répondu parce que nous avons choisi le niveau dit « moyen »⁶⁶⁰. Le bilan de cette dernière analyse se résume en ceci :

- Peu importe la typologie textuelle à analyser, les apprenants sont respectivement très à l'aise avec les questions de type 1 (dont la relation est explicite et textuelle, l'indice exploité est le recopiage), moyennement à l'aise avec les questions de type 2 (dont la relation est implicite et textuelle, les indices utilisés sont : la reformulation, la comparaison..) et très peu à l'aise avec les questions de type 3 (dont la relation est implicite et fondée sur les connaissances de l'élève, les indices employés sont : l'inférence et les informations personnelles).
- L'enseignant/questionneur peut proposer une réponse type mais qui peut être incomplète. Elle n'est pas définitive, on peut donc y ajouter des informations intéressantes. (Exemple : la 5^{ème} question de la cohérence textuelle dans le 2^{ème} questionnaire du texte historique⁶⁶¹).
- Les réponses modèles confectionnées par les enseignants/questionneurs doivent naître de questions bien formulées, touchant les détails et les points qu'ils veulent atteindre. (Exemple : la formulation des hypothèses de sens dans le 1^{er} questionnaire du texte historique⁶⁶²).
- En compréhension de textes, nous pouvons accepter plusieurs réponses voisines pour une seule question.
- Une question de qualité n'implique pas toujours une réponse de qualité. (Exemple : la 4^{ème} question de la cohérence textuelle dans le 2^{ème} questionnaire du texte historique⁶⁶³).

⁶⁶⁰ Voir annexe n°8.

⁶⁶¹ Voir annexe n°14.

⁶⁶² Voir annexe n°13.

⁶⁶³ Idem.

- Une question non claire peut désorienter totalement le questionné et le pousser à réfléchir de manière inadéquate et, par voie de conséquence, opter pour des réponses hasardeuses. (Exemple : le 4^{ème} item de la cohérence textuelle dans le 1^{er} questionnaire du texte historique⁶⁶⁴, le 8^{ème} item de la cohérence textuelle dans le 1^{er} questionnaire du texte argumentatif⁶⁶⁵).

- L'insuffisance constatée dans les questions qui devaient former une suite à leurs précédentes, engendre des difficultés de compréhension à nos élèves. (Exemple : le 4^{ème} item de cohérence textuelle dans le 1^{er} questionnaire du texte argumentatif⁶⁶⁶).

- Les questions de lexique et de syntaxe ont leur part dans l'élaboration du sens dans un texte, surtout si elles ont un lien étroit avec la typologie textuelle analysée. Leur présence est indispensable.

- Le tableau de synthèse et le plan du texte sont conçus comme une reconstitution cohérente du texte. Il faut pratiquer ces deux activités davantage avec nos élèves.

Quand il s'agit de synthétiser par un tableau récapitulatif, il est conseillé de l'élaborer avec des mots clairs et connus par l'ensemble des apprenants car il constitue la fin et le fruit de la tâche de la compréhension en lecture.

- Dans un questionnaire long, peu importe l'emplacement des questions (au début, au milieu, à la fin) et même si elles sont claires et directes, plusieurs apprenants ne répondent pas. La négligence et le désintérêt en sont les principales causes. Une telle attitude est à contester en lecture compréhension. (Exemple : le 1^{er} et le 2^{ème} questionnaire du texte argumentatif⁶⁶⁷).

En bref, en lecture questionnante, l'attitude négative reste très ressentie chez nos élèves. Cela s'explique par :

- les réponses incomplètes ou floues ;
- le manque d'attention et de concentration ;
- ne pas répondre carrément ;
- le recopiage arbitraire des mots et des phrases du texte.

Pour conclure, ces données propres au terrain de notre expérimentation, ont pour but d'illustrer que la stratégie du questionnement en « FLE », peut activer ou désactiver les compétences en matière de compréhension globale et détaillée des textes.

Par ailleurs, il convient de souligner les limites de notre recherche. Nous devons reconnaître que notre échantillon et matériel expérimental étayé successivement sur l'analyse

⁶⁶⁴ Voir annexe n°13.

⁶⁶⁵ Voir annexe n°16.

⁶⁶⁶ Idem.

⁶⁶⁷ Voir annexe n°16, 17.

(du questionnaire par enquête, de six questionnements relatifs au texte historique et argumentatif, et des ensembles de réponses aux quatre questionnements de textes de notre expérimentation), reste restreint et représentatif du corpus choisi pour juger de l'efficacité de l'étude que nous préconisons. Néanmoins, cela nous a permis, même d'une manière approximative, de faire d'une pierre deux coups :

Avant tout, réfléchir sur les questionnements pour démontrer les insuffisances et les imperfections, sources de beaucoup de problèmes au niveau de la compréhension en lecture.

Par la suite, évaluer la fonctionnalité des quatre questionnaires de textes de notre expérimentation, à travers l'analyse de la qualité des réponses de nos questionnés.

En somme, nous avons remarqué certaines défaillances dans la conception de ces questionnaires qui pourraient être repensés au regard de la didactique du FLE afin de constituer un atout pour contrer les difficultés des élèves en lecture et ainsi développer des compétences visées par les programmes d'études.

À la lumière de cette information : « **la compréhension de la question conduit vers la moitié de la bonne réponse** », nous terminons par réaffirmer que le questionnement demeure un outil incontournable en lecture. Nous optons pour des améliorations possibles afin d'avoir de meilleurs questionnaires élaborés par les enseignants et dans les manuels scolaires, ce qu'on peut appeler de véritables « questionnements ». Nous insistons sur le fait que des études exhaustives seraient nécessaires pour permettre de mesurer l'efficacité des questionnaires de la compréhension en lecture, et de mettre en valeur le lien entre le contenu des questions et l'information que l'élève va retenir.

Perspectives

Nous suggérons la mise en place d'un véritable projet pédagogique de formation cohérent conçu par des spécialistes et des didacticiens pour tenir compte de:

- La formation des enseignants : apprendre à l'enseignant les stratégies de l'élaboration d'un bon questionnaire de lecture. Il serait aussi nécessaire d'étudier comment les questions sont utilisées en classe pendant les séances de compréhension écrite, et de quelle manière les enseignants les font intervenir : choisir certaines questions du manuel ou toutes les conserver, ajouter des commentaires ou des informations personnelles, les reformuler ou non, et comment, précisément, les élèves y répondent.

- La possibilité, pour l'élève, de construire ses propres questions, à cet égard, Lusetti propose : « *Il nous paraît, en effet, nécessaire de confronter les élèves à des textes sans questions. Les questions empêchent de lire et d'interroger les textes. L'élève doit formuler ses propres questions. Cela lui permettra de passer « du texte interrogé au texte qui interroge »*⁶⁶⁸.

Si l'un des principaux objectifs de la didactique est bien d'outiller les enseignants pour l'élaboration d'un questionnement aidant à la compréhension, nous souhaitons également transférer la tâche à nos apprenants et les encourager à construire eux-mêmes leurs propres questionnements par rapport aux textes et à leurs projets de lecture. Ce travail qui peut être réalisé à travers plusieurs activités précédemment citées dans le cadre théorique de cette thèse, nous semble indispensable pour que les élèves aient leurs propres visées pour chaque lecture et pour les différents types de textes.

⁶⁶⁸LUSETTI, MICHELE. Lecture, questionnaires et questionnement. Recherches n°25. 1996, 2. p4.

Bibliographie

*Livres

- ACHOUCHE, M. (2003). La situation sociolinguistique en Algérie, langues et migrations, centre de didactique des langues, Université des langues et des lettres de Grenoble.
- ADAM, J-M. (1991). Types d'écrits, types de textes. In la lecture. Paris. Nathan.
- ASTOFLI, JEAN PIERRE. (1977). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : ESF.
- BAILLY, DANIELLE. (1998). Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais, Ophrys, Paris.
- BARTH, B-M. (1993). Le savoir en construction. Paris : RETZ.
- BASSIS, O. (1998). Se construire dans le savoir. À l'école en formation d'adultes. Paris. ESF.
- BEL, EMILIE., ROUSSILLE, VALERIE. (2003-2004). Les difficultés de compréhension d'un document écrit. Les carences lexicales sont-elles le seul obstacle à la compréhension ? IUFM de l'Académie de Montpellier centre de Perpignan.
- BELLENGER, L., COUCHAERE, M.J. (2005). Les techniques de questionnement. Poser et se poser les bonnes questions. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- BELTRAMI, D., QUET, F., REMOND, MARTINE., RUFFIER, JOSYANE. (2004). Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif. Paris : Hatier.
- BEN RABAH, M. (1999). Langue et pouvoir en Algérie. Paris, éditions Séguier.
- BENTOLILA, ALAIN., CHEVALIER, BRIGITTE., FALCOZ-VIGNE, DANIELE. (1991). La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris, Nathan.
- BENTOLITA, ALAIN et al. (2000). La lecture. Paris. Nathan, 2000.
- BERRENDONNER, A. (1981). Eléments de pragmatique linguistique. Paris.
- BIANCO, M., CODA, M. (2002). La compréhension en quelques points.....In M. Bianco, M. Coda, D. Gourgues. La compréhension. Grenoble, éditions de la cigale.
- BLOOM, BENJAMIN. , S et al. (1969). Taxonomie des objectifs pédagogiques. 1. Le domaine cognitif, Montréal, Education nouvelle (éd. Originale : New York, Mckay CO. 1956.).
- BOISSINOT, ALAIN., LASSERRE. MARIE-MARTINE. Techniques du français. Paris. Lacoste.
- BOUGUERRA, TAYEB. Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien : contribution à une méthodologie d'élaboration réalisation. OPU. Alger.

- BOYER, H., BUTZBACH-RIVERA, M. (1991). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : clé international.
- CALAQUE, ELIZABETH. (2002). L'itinéraire de lecture. Un outil d'évaluation. Laboratoire de Linguistique et Didactique des langues. Université Stendhal. Grenoble.
- CARTIER, S. (2007). Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Anjou : les éditions CEC.
- CEBE, SYLVIE., GOIGOUX, ROLAND., THOMAZET, SERGE. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. IUFM de Lyon et d'Auvergne.
- CHARTRAND, et al. (1999). Grammaire pédagogique du Français d'aujourd'hui. Boucherville : Beauchemin.
- CHAUVEAU, GERARD. (2007). Le savoir-lire aujourd'hui. Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit. Paris. RETZ.
- CICUREL, FRANCINE. (1991). Lectures interactives en langue étrangère. Paris. Hachette.
- COMETTI, J.P. (1996). Questionnement, langage et signification. In C. Hoogaert (ED) Argumentation et questionnement. Paris : PUF.
- CORNAIRE, CLAUDETTE. (1999). Le point sur la lecture. Paris. CLE International. 1999.
- COSSU, YVONNE. (1995). L'enseignement de l'anglais, préparation au capes et au PLP2. Nathan.
- COSTE, DANIEL. (1980). Ligne de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. CLE international, Paris.
- COURTILLON, JANINE. (2003). Elaborer un cours de FLE. Paris, Hachette.
- DABENE, MICHEL. (1994). Principes et méthodes d'une évaluation didactique du savoir-lire. In évaluer le savoir-lire. Canada. Editions Logiques.
- DE KONINCK, G. (1993). Le plaisir de questionner en classe de français. Montréal : Les éditions logiques.
- DE KONINCK, G. (2005). Lire et écrire au secondaire, Un défi signifiant. Montréal : Chenelière Éducation.
- DENHIÈRE, G., BEAUDET, S. (1992). Lecture, compréhension de texte et science cognitive. Paris: Presses universitaires de France.
- DESCOTES, MICHEL. (1995). Lire méthodiquement des textes. Paris. Bertrand Lacoste.
- DIEUDONNE, LECLERC. (1986). L'évaluation des connaissances : questy. Bruxelles.
- DOWNING, JOHN., FIJALKOW, JACQUES. (1984). Lire et raisonner. Toulouse, privat.

- FAYOL, MICHEL. (2004). Lecture comme processus dynamique. In Lectures en jeu. Nouveaux regards sur la lecture, observatoire national de la lecture, CNDP. Paris.
- FOULIN J, N., MOUCHON, S. (1988). Psychologie de l'éducation .Nathan.
- FUCHS, DANIELLE. (1988). Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais. OPHRYS. Paris.
- GALISSON, R. (1980). Didactique des langues étrangères d'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères du structuralisme au fonctionnalisme. Clé International.
- GAONAC'H, DANIEL., FAYOL, MICHEL. (2003). Aider les élèves de comprendre –du texte au multimédia. Paris, Hachette.
- GERARD, F., ROEGIERS, X. (2003). Des manuels scolaires pour apprendre. Bruxelles : éditions De Boeck Université.
- GERMAIN, CLAUDE. (1993). Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Clé internationale. Paris.
- GIASSON, JOCELYNE. (1990). La compréhension en lecture. Paris, Gaetan morin.
- GIASSON, JOCELYNE. (1997). La lecture De la théorie à la pratique. De boeck.
- GIASSON, JOCELYNE. (2007). La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage. Canada. Les éditions logiques.
- GIORDAN, A., DE VECCHI, G. (1987). Les origines du savoir, des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- GODENIR, A., HENRY, G. (1991). Evaluer les compétences en lecture. In La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris, Nathan.
- GOIGOUX, R. Apprendre à répondre à un questionnaire de lecture. IUFM d'Auvergne.
- GOLDER. CAROLINE., GAONAC'H. DANIEL. (2004). Lire et comprendre. La psychologie de la lecture. Paris, Hachette.
- GOUPIL, GEORGETTE. (1993). Apprentissage et enseignement en milieu scolaire. Gaetan Morin éditeur.
- GRAND GUILLAUME, G. (1983). Arabisation et politique linguistiques au Maghreb. Eds Maisonneuve et Larose Paris.
- GRANGE, ANDRĚ. (1990). Réussir l'analyse d'un texte. Paris, chronique sociale.
- HAMONET-BABONNEAU, JOSIANE. (1994). The teacher's survival kit, tome 3, compréhension et production d'un message écrit: apprentissage et évaluation. CRDP de Bretagne.

- HUBERT, M. (1999). Apprendre en projet : la pédagogie du projet-élèves. Lyon. Chronique sociale.
- JOLIBERT, J. (1984). Former des enfants lecteurs de texte. Tome1. Paris : Hachette Education.
- JOLIBERT, J. (1991). Former des enfants lecteurs de textes. Des outils pour apprendre à questionner un texte. (Tome 2). Paris. Hachette Ecoles.
- JORRO, A. (1999). Le lecteur interprète. Paris : Presses universitaires de France.
- JOUVE, V. (1993). La lecture. Paris, édition Hachette supérieur, coll contours littéraires.
- KATHLEEN, JULIE. (1994). Enseigner l'anglais, Hachette.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). L'implicite. Edition Armand Colin.
- KERBRAT-ORRECCHIONI, C. (1991). La question. Lyon : PUP.
- LAFORTUNE, L., MASSE, B. (2006). La conception et la rédaction de manuels scolaires dans une perspective socioconstructiviste : un exemple en mathématiques. Dans Lebrun, M. (2006). Sainte-Foy : presses de l'université du Québec.
- MAULINI. OLIVIER. (2005). Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe. Paris ESF.
- MEIRIEU, PH. (1987). Apprendre oui....Mais comment ? Paris, édition ESF.
- MEYER, M. (1993). De la problématique. Paris : le livre de poche.
- MICHONNEAU, B. (1999). Traitement de textes et pédagogie du projet : un mariage réussi. Le bulletin de L'EPI.
- MILLER, MARIE. (2007). La compréhension écrite. IUFM d'Alsace.
- MILLY, JEAN. (1992). Poétique des textes. Paris, Nathan.
- MOIRAND, SOPHIE. (1979). Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère. Paris, clé international.
- PIAGET, J. (1923). Le langage et la pensée chez l'enfant. Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PRESSLEY, M. We still know little about the schools that E.D. Hirsch believes we need: a review of E. D. Hirsch's (1996) the schools we need and why we don't have them. *Issues in Education*, 3(1) 1997.
- PROULX, J. (2004). Apprentissage par projet. Canada. Presses de l'université du Québec.
- QUIVY, MIREILLE., TRADIEU, CLAIRE. (2002). Glossaire de didactique de l'anglais. Ellipses.
- REUTER, Y. (2005). Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan. France : Presses Universitaires du Septentrion.

- SCHMITT, M.P, VIALA, A. (1982). *Savoir-lire*. Paris, Didier.
- SCHNEUWLY, BERNARD. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris. Delachaux et Nestlé.
- SMITH, F. (1986). *Devenir lecteur*. Paris. Armand Colin, col Guide formation.
- SOLTANI, SOUHILA. (2008). *Enseignement apprentissage en classe de langue*. Observatoire langue.
- TALEB IBRAHIMI, K. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger, Dar El Hikma.
- TOUMANI H, SIDIBÉ. (2008). *Lecture et compréhension écrite. Que d'hermeneutique !* Université de Bamaco. Mali.
- TROCME-FABRE, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris, éditions d'organisation.
- VIGNER, GERARD. (1979). *Lire du texte au sens*. Paris, CCL international.
- VIGOUR, CECILE. (2006). *Qu'est ce qu'une problématique ? Fiche méthodologique*.

***Dictionnaires**

- CUQ, JEAN-PIERRE. (1990). *Dictionnaire de didactique du Français*. Paris. ASDIFLE.
- FOULQUIE, PAUL. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Quadriga, presses universitaires de France.
- GALISSON, R., COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette.
- *Le dictionnaire* (1992). Hachette, du français, Edition Algérienne.

***Reuves et articles**

- ASTOFLI, JEAN PIERRE. (2008). *Le questionnement pédagogique. Perspectives*. *Economie et Management* n°128. p68.
- BAJARD, E. *De la lecture à haute voix*. In *Le français dans le monde*, n°269. p47.
- BARJOLLE, MATHILDE. (2002). *L'attention ? Quelles activités en classe ? Le français aujourd'hui* N°137. p43-48.
- CALAQUE, ELISABETH. (2002). « *L'itinéraire de lecture : un outil d'évaluation* », *Lecture et compréhension des textes*. Edition : grupo editoril universitario.
- CHARMEUX, EVELINE. (Mars 1994). *De la lecture, on cause, on cause....Mais que fait-on pour qu'ils lisent ?* in *Enjeux* n°31.CEDOCEF. p44.
- CHAROLLES, MICHEL. (1978). *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*. *Langue Française* n°38.
- CHAROLLES, M. (1987). *Questions et questionnaires dans deux manuels scolaires*, *Les cahiers du CRELEF* n°27 op. cit. p57-80.

- COSTE, DANIEL. (1991). Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues. In revue E.L.A. n°83. Paris. p75.
- DAUNAY, B. (1996). Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension? Recherches (Lille, France), no 25.p 215-221.
- DENAUW, P. (1993). Le questionnement comme aide à la compréhension, Recherches n°19. p43-100.
- DISPY, M. (2006). Questionner sur la lecture du récit de fiction. Enjeux, no 65.
- DUMORTIER, J. (1991). Questionnaires en question. Enjeux, no 23. p71-87.
- DUMORTIER, J. (1994). La question des questionnaires. Enjeux n°31. p127.
- DUMORTIER, J. (2001). Pour composer des questionnaires de compréhension qui favorisent l'autonomie du lecteur. Vie pédagogique, no 118.p 51-54.
- GROSSMANN, F. (1995). Evaluer les lecteurs. In le français d'aujourd'hui, n°112, édition Hachette éducation. p23.
- GUERNIER, MARIE CECILE. (1999). Lire et répondre à des questions au cycle 3. in Repères n°19. p167.
- LUSETTI, MICHELE. (1996). Lecture, questionnaires et questionnement. Recherches n°25, 2, p16.
- NONNON, E. (1992). Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes. Recherches (Lille, France), vol. 17, no 17. p97-132.
- PESCHEUX, MARION. (2009). Articuler compréhension écrite et théories sémantiques : un problème de réduction théorique. Synergies Roumanie n° 4, p 157.*
- RIVENC, P. (1972). Vers une définition du terme structuro-global. Revue de phonétique appliquée, n°21.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., BECHENNEC, D. (1997). Sciences cognitives et acquisition de la lecture/écriture. In Revue française de linguistique appliquée, n°143. P 36.
- ST-ONGE, MICHEL. (Février 1990). «Suffit-il de permettre aux élèves de s'exprimer pour qu'ils le fassent?», Pédagogie collégiale, Vol. 3, no 3, p11.
- ZETILI, ABDESLAM. (2011). L'activité questionnante dans les pratiques enseignantes. Qu'en pensent les élèves du secondaire ? Synergies Algérie n°12. p 55.

***Thèses**

- ASSELAH-RAHAL, S. (2000). Étude micro socio linguistique ou plurilingues et communicationnelles des pratiques bilingues (arabe- français et kabyle français) chez deux familles immigrées. Thèse de Doctorat, Université Rennes 2.
- BLASER, C. (2007). Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- BOUDECHICHE, NAWAL. (2008). Contribution à la didactique du texte expositif: cas d'étudiants algériens de filière scientifique. Thèse de Doctorat en didactique du FLE. Université d'Annaba.
- BOUGUERRA, TAYEB. (1986). Mémoire pour l'obtention du diplôme de Magister, Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, contribuer à une méthodologie d'élaboration. Université d'Alger, 1986.
- CHACHOU, IBTISSEM. (2011). Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : analyse et enquête sociolinguistiques. Doctorat. Université de Mostaganem.
- GUERNIER, MARIE CECILE. (1998). Discours sur la lecture à l'école. Etude longitudinale et comparative de discours d'élèves et de maîtres de cycle III du primaire et de sixième de collège. Tome II. Thèse de Doctorat. Université Grenoble III. Stendhal.
- HARVEY, FREDERIC. (2010). Les questionnaires de textes dans les manuels d'histoire du secondaire : un support pour comprendre et apprendre ? Mémoire de la maîtrise en éducation. Université du Québec.
- MBENGONE EKOUMA, CAROLE. (2006). Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Doctorat, psychologie cognitive. Université Paris8-vincennes-Saint-denis.
- MEKHNACHE, MOHAMMED. (2011). L'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique, pour un développement des compétences de production. Cas de la 1^{ère} année moyenne. Doctorat. Université El hadj lakhdar. Batna.
- PENLOUP, M-C. (1995). Le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire. Thèse de doctorat des sciences du langage Rouen : Université de Rouen.
- REHAILI, DJAMEL. (2011). La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycées Algériens. Doctorat. Université de Grenoble.
- SEBANE, MOUNIA-AICHA. (2008). L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie. Doctorat : option didactique. Université Ibn Badis : Mostaganem.

***Manuels scolaires**

- Direction de l'enseignement secondaire. (2005). Programme de 1^{ère} année secondaire. CNP.
- DJILALI, K., BOULTIF, A., LEFSIH, A. (2005-2006). Français 1^{ère} année secondaire, Alger, Office national des publications scolaires, p3.
- DRIBINE, MADANI. (2008). El moumtez pour réussir au Bac. Alger. Baghdadi. p 15.
- Français 3^{ème} AS. (juin 2011). Document d'accompagnement du programme. Alger, Commission Nationale des programmes, p7.
- GRIBISSA, A. (2006). Le français en projet 1^{ère} AS. Alger, Euro-livre Express, p8.
- Guide du professeur 2^{ème} AS. (2006-2007). Office national des publications scolaires. p 26.
- Guide du professeur 3^{ème} AS. (2007). Office national des publications scolaires. p33.
- Guide d'élaboration d'une épreuve de Français au baccalauréat. (Novembre 2010). ONEC.
- Guide d'élaboration d'une épreuve de Français. ONEC, novembre 2010, p 12.
- HADJ LARBI, K. (2010). Le français en projet. 3^e AS. Alger. Collection Nafaa, p 80.
- Livret méthodologique, Séminaire : objectifs/ Evaluations, p6.
- Livret Pédagogique D'accompagnement. (2011). La compréhension de l'oral en français. Ministère de l'éducation nationale. p10-11.
- MAHBOUBI, F., REKKAB, M., ALLAOUI, A. (2007-2008). Français troisième année secondaire. Alger. Office National des publications scolaires, p 4.
- Programme du français 1^{ère} AS. (2005-2006). Alger. Office national des publications scolaires, p 3.
- Programme de 1^{ère} année secondaire. (Mars 2005). Tronc commun sciences technologie et tronc commun lettres. Alger: O. N.P.S. p9.
- ZEGRAR, B., BOUMOUS, A., BETAOUAF, R. (2006-2007). Français 2^{ème} année secondaire, Alger, Office national des publications scolaires, p2.

- Sites Web

- [http:// fr. Wikipedia. Lecture.](http://fr.Wikipedia.Lecture) Article publié le 27 août 2012.
- FRANCOLS, NATHALIE. L'enseignement de la lecture aux enfants nouveaux arrivants. Edu FLE.net.2003.
- www.oasisfle.com (consulté le 10/01/2008).
- VARGAS, M. Le texte. Article publié le 27/04/2005.
- <http://www.cce.umontreal.ca/auto/marqueurs.htm> (consulté le 25/01/2008).
- <http://fr.Wikipedia.Org> (consulté le 12/02/2013).
- « Apprendre à lire entre les lignes » Cellule outils fédéfoc –juin- p2 [www.Segec.bec/fedefoc/ /salledesprofs](http://www.Segec.bec/fedefoc/salledesprofs)

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

Annexe n°1 : Liste des élèves de la classe 3 SE1

Annexe n°2 : Texte historique « Quelles sont les ruses de guerre d'aujourd'hui ? »

Annexe n°3 : 1^{er} questionnaire du texte historique

Annexe n°4 : 2^{ème} questionnaire du texte historique

Annexe n°5 : Texte argumentatif « Faut-il dire la vérité au malade ? »

Annexe n°6 : 1^{er} questionnaire du texte argumentatif

Annexe n°7 : 2^{ème} questionnaire du texte argumentatif

Annexe n°8 : Enquête « Questionnaire des élèves »

L'annexe de 8.1 à 8.26 « Le corpus des réponses des élèves aux questions de l'enquête »

Annexe n°9 : Résultats des élèves de la classe 3SE1

Annexe n°10 : Texte historique du livre de 3^{ème} année secondaire « une guerre sans merci »

Annexe n°11 : Texte argumentatif du livre de 3^{ème} année secondaire

D'après J. Cazeneuve, Guerre et Paix, 1995 Encyclopédia. Universalis.

Annexe n°12 : Grille d'analyse

Annexe n°13 : Classement des questions du 1^{er} questionnaire relatif au texte historique

«Quelles sont les ruses des guerres d'aujourd'hui ?»

Annexe n°14 : Classement des questions du 2^{ème} questionnaire relatif au texte historique

«Quelles sont les ruses des guerres d'aujourd'hui ?»

Annexe n°15 : Classement des questions du texte historique du livre de 3^{ème} année secondaire

« Une guerre sans merci »

Annexe n°16 : Classement des questions du 1^{er} questionnaire relatif au texte argumentatif

« Faut-il dire la vérité au malade ? »

Annexe n°17 : Classement des questions du 2^{ème} questionnaire relatif au texte argumentatif

« Faut-il dire la vérité au malade ? »

Annexe n°18 : Classement des questions du texte argumentatif du livre de 3^{ème} année secondaire. D'après J. Cazeneuve, Guerre et Paix, 1999 Encyclopédia Universalis.

Annexe n°19 : Classement des réponses au 1^{er} questionnaire relatif au texte historique

« Quelles sont les ruses des guerres d'aujourd'hui ? »

L'annexe de 19.1 à 9.13 « Le corpus des réponses du 1^{er} groupe »

Annexe n°20 : Classement des réponses au 2^{ème} questionnaire relatif au texte historique

« Quelles sont les ruses des guerres d'aujourd'hui ? »

L'annexe de 20.14 à 20.26 « Le corpus des réponses du 2^{ème} groupe »

Annexe n°21 : Classement des réponses au 1^{er} questionnaire relatif au texte argumentatif

D'après J. Cazeneuve, Guerre et Paix, 1999 Encyclopédia Universalis.

L'annexe de 21.14 à 21.25 « Le corpus des réponses du 2^{ème} groupe »

Annexe n°22 : Classement des réponses au 2^{ème} questionnaire relatif au texte argumentatif

D'après J. Cazeneuve, Guerre et Paix, 1999 Encyclopédia Universalis.

L'annexe de 22.1 à 22.10 « Le corpus des réponses du 1^{er} groupe »

Annexe n°1

Etablissement: Lycée ABDELMADJID HIRRECHE

Année Scolaire : 2010/2011

CHELGHOU M Laid

Liste des élèves de la classe 3 SE1
--

N°	Nom et Prénom	Date et lieu de naissance	Régime	Sexe	Redoublant
1	BENKOUACHI Abdelhalim	18-01-1990 C A	P	M	
2	AISSAOUI Madjeddine	04-08-1993 C A	P	M	
3	BAKHOUCHE Soumia	30-11-1992 Bir Echouhada	DP	F	
4	MOHIEDINE Soumia	02-03-1992 C A	DP	F	
5	BELLALA Amira Belkice	06-04-1992 Constantine	E	F	
6	BENMAMMERI Amira	13-10-1992 C A	E	F	
7	BENMIRA Abdelmalek	19-06-1992 C A	E	M	
8	BOUDRAA Madjda	14-11-1992 FERDJIOUA	E	F	
9	BOUCHENOUN Amira	01-04-1992 C A	E	F	
10	BOUKORSI Rania	24-09-1993 C A	E	F	
11	BOUNAB Mohamed Lamine	09-12-1992 C A	E	M	
12	HIMOUR Ahlam	03-07-1993 C A	E	F	
13	KHEBBAZA Nedjla	18-10-1990 C A	E	F	
14	ZEOUAOUI Kenza	11-10-1992 C A	E	F	
15	ZIAR Anfal Lina	07-07-1993 C A	E	F	
16	SAIH MEDOUR Sami	23-09-1992 C A	E	M	
17	SELAMI Fouzia	05-08-1992 EL EULMA	E	F	
18	GHADJATI Elamine	06-12-1992 C A	E	M	
19	KARDOUH Yasmina	12-02-1991 BOUHATEM	E	F	
20	LASAD Kenza	26-12-1992 C A	E	F	
21	LAIDHI Nedjouda	15-10-1991 C A	E	F	
22	MEDOUR Bouchra	29-02-1992 C A	E	F	
23	MASOUDANE Samir	10-04-1992 C A	E	M	
24	MAOUCHE Maroua	04-05-1993 C A	E	F	
25	NAAMOUNE Abdelmohsen	04-03-1992 C A	E	M	
26	NEKKAB Yamina	01-06-1992 C A	E	F	

Le nombre :

les redoublants :

Garçons	08	Filles	18	Total	26
---------	----	--------	----	-------	----

Garçon	0	Fille	0	Total	0
--------	---	-------	---	-------	---

Annexe n°2

Projet 1 : Textes et documents d'histoire

Compréhension de l'écrit :

« Quelles sont les ruses de guerre d'aujourd'hui ? »

Il y a des siècles, l'armée grecque assiège Troie, près de la mer Egée. L'astucieux Ulysse fait fabriquer, sous les murs de la ville un gigantesque cheval de bois. Les Troyens, croyant à un cadeau des dieux, laissent entrer le cheval...et le commando grec caché à l'intérieur ! Les Grecs ouvrent les portes de Troie à leur armée, et gagnent la guerre. Au 20^e siècle, entre information truquée et haute technologie, le cheval de Troie a fait Ses petits !

Août 1990 : L'Irak envahit le Koweït, sur le golfe persique. Les Etats-Unis, gros importateurs de pétrole koweïtien, vont-ils intervenir ?

Les satellites-espions américains photographient d'impressionnantes divisions blindées irakiennes dans le désert.

En fait, tout est faux : les chars sont des leurres en plastiques, fabriqués en Allemagne. Un dispositif de chaleur trompe les capteurs. Cela a la forme d'un char, la « trace » d'un char, mais ce n'en est pas un !

Au même moment, les chaînes de télévision américaines diffusent des informations terribles. Une jeune Koweïtienne en pleurs témoigne : elle a vu des soldats irakiens massacrer des nouveau-nés dans un hôpital de Koweït City.

Cette jeune fille est la fille de l'ambassadeur du Koweït à Washington, et ce qu'elle raconte n'est pas vrai. En fait, l'émission a été montée de toute pièce par une agence de communication américaine : il s'agit de convaincre l'opinion publique, jusque-là réticente, que la guerre est nécessaire.

L'opération, relayée par les réseaux d'information du monde entier, atteint son but. Et en janvier 1991, les avions américains commencent à bombarder l'Irak...

Antoine Sabbagh « **Okapi 1994** »

Annexe n°3

1^{er} Questionnaire

Classe : 3^{ème} AS (science)

Projet 1 : le texte historique

Compréhension de l'écrit :

Support : «Quelles sont les ruses des guerres d'aujourd'hui ?»

A) Observation :

-Dégagez l'image du texte :

titre, source, hypothèses de sens

B) Analyse :

1- Situation de communication : complétez le tableau suivant

Qui?	A qui?	De quoi?	Pour quoi?

2- Quel rôle jouent les paroles de la jeune fille Koweïtienne ?

3- Pourquoi l'auteur utilise t- il ses propos ?

4- Relevez les termes appartenant à l'idée de la ruse

5- Quelle est la relation entre le premier paragraphe et le reste du texte ?

6- Quel est le temps qui domine ? Quelle est sa valeur ?

7- Quelle est la visée du texte ?

8- Synthèse : complétez le tableau suivant

Indicateurs de temps	Evènement (fait)	lieu	acteurs

Professeur : Mr Zouaoui Mustapha

Lycée Hirèche Abd el Madjid, chelghoum laid, Mila.

Annexe n°4

2^{ème} Questionnaire

Classe : 3^{ème} AS (science)

Projet 1 : le texte historique

Compréhension de l'écrit :

Support : «Quelles sont les ruses des guerres d'aujourd'hui ?»

A) Observation :

* Analysez le para-texte :

1-le titre

2- la source

3-le chapeau

B) Analyse :

1-Repérez les indicateurs de temps et les indicateurs de lieux.

2-Quelle ruse l'Irak a-t-il utilisé pour se faire passer à une armée puissante ?

3- Quelle stratégie les Etats-Unis ont-ils utilisé pour justifier leur guerre contre l'Irak ?

4-Relevez le champ lexical de «guerre»et de «communication».

5- Justifiez l'emploi du présent dans ce texte.

6-Organisez ces titres selon la progression des idées dans le texte :

Information truquée /Agression du Koweït/Faux chars / Bombardement de l'Irak / Détection radars /Convaincre l'opinion publique de la nécessité de la guerre contre l'Irak.

7-Quel est le type de texte ?justifiez votre réponse.

8-Dégagez les repères historiques de ce texte en complétant le tableau suivant :

Le moment (quand?)	
Les lieux (où?)	
Les principaux acteurs (qui?)	
Les antécédents historiques (qu'est ce qui s'est passé auparavant ?)	
Résultat	

Professeur : M^{me} BERHAÏL Megdouda

Lycée technique : Chelghoum Laid

Annexe n°5

Projet 2 : le débat d'idées

Compréhension de l'écrit :

« Faut-il dire la vérité au malade ? »

Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité ? Doit-il ou non révéler au malade le nom de sa maladie ? Doit-il prononcer le mot « cancer » ? Vieux débat, sans cesse repris. Quels sont les nombreux arguments avancés contre la vérité ?

Le cancer est porteur de mort et le malade atteint de cancer porte la mort en soi. A-t-on le droit de le désespérer ? L'homme est le seul être vivant qui sache qu'il doit mourir, mais il ne sait pas quand il doit mourir. Pourquoi le faire savoir à une seule catégorie d'être humains, privilégiés si l'on peut dire de ce seul point de vue, les cancéreux ? Pourquoi donner à leur vie la compagnie quotidienne de la mort ? La torture de la peine capitale n'est pas la mort ; C'est de l'attendre à tout moment sans savoir exactement quand elle doit venir.

Si un malade cancéreux guérit, à quoi sert-il de lui avoir dit ce qu'il avait puisque, de toute façon, il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute ? On lui impose une angoisse, un désespoir parfaitement inutiles.

Pour l'entourage, lorsque le malade sait la vérité sur son état, la conduite à tenir n'est pas facile...Obliger l'entourage à se composer une attitude, en face d'un malade qui sait, aboutit en fait à l'isoler d'avantage encore. En sa présence, on change de piste et il le sent, il sent qu'on ne lui parle pas, qu'on ne le regarde pas de la même manière...A-t-on le droit de transformer ainsi des relations amicales, affectueuses ou intimes en simples rapports de convenances ?

En résumé, il convient de ne jamais dire la vérité...

Il y a pourtant de nombreux arguments contre le mensonge. C'est sa maladie, c'est son affaire à lui. Le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qu'il en est. Pourquoi serait-il le seul à n'avoir pas le droit de savoir ce qui le touche si profondément : que la maladie va, au minimum ralentir sa vie (professionnelle,...etc.) et, au maximum l'interrompre ?

Si l'on ne vous a rien dit, si l'on vous ment, votre famille, vos amis, vos voisins savent tous que vous pouvez, que vous allez mourir. Vous seul l'ignorer et votre propre destin n'est connu que des autres. C'était le cas d'une très jeune fille qui vivait dans un village en s'étonnant, en s'inquiétant même parfois, de l'excessive gentillesse qu'on lui manifestait : car autour d'elle tous savaient que ses jours étaient comptés, mais elle l'ignorait. Ce qui est

terrible quand on ment à un malade, ce n'est pas de lui dissimuler la vérité, c'est de lui cacher ce que les autres savent. Une telle situation crée des relations entièrement faussées où se mêlent la pitié et l'hypocrisie. Il faut réussir à faire comprendre au malade ce qu'il peut ou veut comprendre. S'il souhaite se dissimuler à lui-même la vérité, alors qu'il le fasse, qu'il soit, lui responsable du mensonge, et non le médecin, sa femme ou ses enfants.

Les rapports médecin-malade gagnent énormément lorsque la vérité est connue. Le malade comprend mieux les exigences du traitement suivi, il accepte beaucoup plus aisément d'en supporter les effets secondaires, troubles digestifs, nausées, fatigues, chute des cheveux, etc. il participe à son propre traitement, le suit avec beaucoup plus de soin et finit parfois par mieux connaître sa maladie que le médecin lui-même.

Il est étrange de penser que dans tous les services de cancérologie de Paris, quand les cancérologues passent à la télévision pour parler de leur spécialité, on demande aux surveillantes de fermer la lumière et de bloquer tous les récepteurs pendant l'émission. On s'adresse à des bien-portants qui sont des malades potentiels pour les avertir, leur expliquer, tout leur dire ; et quand ce sont des malades véritables, on leur cache cette vérité qu'on leur livrait complaisamment la veille. Autrement dit, le malade est exclu du monde des vivants.

Pierre Viansson-Ponté et Léon Schwartzberg,
Changer la mort, « Dire la vérité au malade ».

Annexe n°6

1^{er} Questionnaire Classe : 3^{ème} AS (science)

Projet 2 : le débat d'idées

Compréhension de l'écrit

Texte support : Faut-il dire la vérité au malade ?

I-Compréhension globale :

- Etude de l'image du texte:

- 1- Quelles hypothèses de sens pouvez-vous formuler à partir des éléments périphériques du texte? (Titre, nom de l'auteur, nombre de paragraphes, titre de l'œuvre).
- 2-Quels types de phrases sont utilisés ?
- 3-Observez le début de chaque paragraphe, dans quel domaine scientifique pouvez-vous classer ce texte ?

II- Compréhension détaillée:

- En vous référant sans cesse au texte, répondez aux questions suivantes :

- 1- le 1^{er} § est constitué de phrases interrogatives, Pour qui sont-elles posées et par qui ?
- 2- Quel est le sens du terme "**doit**"? Pourquoi est-il répété autant de fois ?
- 3- Qu'exprime le "ou" dans les deux premières phrases? Justifiez votre réponse en relevant les expressions contenues dans le texte.
- 4- quelle maladie l'auteur a choisi ? Pourquoi ?
- 5- Que représente le 5^{ème} § par rapport à ce qui le précède ?
- 6- Relevez le mot qui justifie votre réponse .Par quoi peut-on le remplacer ?
- 7- Par Quel mot le 6^{ème}§ est introduit ? Par quels autres mots pouvez-vous le remplacer ?
- 8- Comment peut-on appeler la 1^{ère} phrase du 6^{ème}§ ? " Pourtant il y'a de nombreux arguments contre le mensonge".
- 9- Classez les arguments dans le tableau qui suit :

	Arguments	Explication	Exemples
la "dire Contre vérité"			
la "dire pour vérité"			

10-Quelle conclusion les auteurs sont-ils arrivés?

11- Quels verbes ont-ils utilisés ? Pourquoi ?

12-Faites le plan du texte en précisant le contenu de chaque partie

Enseignante : **KETFI Samia**

Lycée : Technicum Kheira Zarouki

Chelghoum Laid Mila

Annexe n°7

2^{ème} Questionnaire

Projet 2 : le débat d'idées

Compréhension de l'écrit

Texte support : Faut-il dire la vérité au malade ?

I-Observation du texte :

- 1- le titre, la source, la ponctuation, le nombre de paragraphes.
- 2- Quelles hypothèses de sens pouvez-vous formuler ?
- 3- Lecture silencieuse et vérification des hypothèses

II- Analyse du texte :

1) Situation d'énonciation

Qui parle ou qui écrit ?	A qui ?	De quoi ?	Comment ?	Pourquoi ?

- 2) Le 1^{er} paragraphe est constitué de plusieurs phrases interrogatives. Quel rôle joue t-il ?
- 3) Pourquoi les auteurs choisissent le cas des cancéreux ?
- 4) A quoi le mot cancer est-il associé ? Justifiez votre réponse en relevant les expressions contenues dans le texte.
- 5) « En résumé, il convient de ne jamais dire la vérité » quel rôle joue cette phrase par rapport aux paragraphes qui la précèdent ?
- 6) Relevez dans les paragraphes 2, 3 et 4 les arguments en faveur de cette conclusion.
- 7) « Pourtant il y a de nombreux arguments contre le mensonge » Quel rôle joue t-elle par rapport aux paragraphes qui suivent ?
- 8) Relevez les arguments contenus dans les paragraphes 6 et 7.
- 9) Que remarquez vous sur le vocabulaire utilisé par les auteurs dans la première et la deuxième partie du texte ?
- 10) Lisez le dernier paragraphe. Quel rapport entretient- il avec le reste du texte ?
- 11) Le plan du texte : complétez le tableau suivant

Problème posé	
Thèse 1	
Arguments	
Conclusion 1	
Transition	
Thèse 2 ou antithèse	
Arguments	
Conclusion 2	
Conclusion générale	

Enseignante : **CHEIKH Deloula**
Lycée: Hirèche Abed El Madjid Chelghoum laid Mila

Annexe n°8

Enquête

Le questionnaire des élèves

Cochez la case correspondante

1- Vous lisez des textes en langue française

a- uniquement en classe

b- en classe et en dehors de la classe

Pourquoi.....
.....

2- La lecture compréhension d'un texte de langue française nécessite un effort

a- facile

b- moyen

c- difficile

3- Pour comprendre un texte de langue française

a- vous avez besoin de traduire en arabe

b- vous exploitez le sens global

c- vous utilisez le dictionnaire

Pourquoi.....
.....

4- Quelles sont les difficultés qui vous semblent les plus grandes lors de la lecture d'un texte en français ?

a- le vocabulaire

b- les tournures syntaxiques

c- les idées dites indirectement

5- Que faites-vous devant des difficultés de compréhension pendant la lecture d'un texte en FLE ?

a- vous essayez de comprendre les mots difficiles à partir du contexte

b- vous demandez de l'aide au professeur

c- vous arrêtez la lecture

6- Une question de compréhension écrite est claire, lorsqu'elle est :

a- courte

b- bien formulée

c- directe

Pourquoi.....
.....

7- Une question de compréhension écrite est difficile, lorsqu'elle est :

- a- longue
- b- indirecte
- c- formulée avec des mots inusités

Pourquoi.....
.....

8- Dans le questionnaire de compréhension écrite, quelle est la question, qui vous paraît la plus facile ?

- a- question à choix multiples
- b- question de repérage
- c- question de synthèse

pourquoi ?.....
.....

9- Dans les manuels scolaires, les questions de compréhension écrite

- a- sont toujours claires
- b- ne sont jamais claires
- c- sont quelques fois claires

10- Les questions claires peuvent vous informer sur les

- a- les idées explicites et directes du texte
- b- l'idée essentielle et les idées secondaires du texte
- c- les idées implicites et indirectes du texte

11- Les questions qui vous aident à mieux comprendre un texte portent sur :

- a- la situation d'énonciation
- b- les indices périphériques
- c- la syntaxe
- d- le lexique

pourquoi ?.....
.....

12- Selon vous, quel est le rôle des questions dans la compréhension en lecture ?

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

Annexe n°9

Etablissement: Lycée ABDELMADJID HIRRECHE

Année Scolaire : 2010/2011

CHELGHOUH Laid

Résultats des élèves de la classe 3SE1

1^{er} trimestre

2^{ème} trimestre

Nom et Prénom	Moyenne en français	Moyenne générale	Moyenne en français	Moyenne générale
BENKOUACHI Abdelhalim	05,80	09,43	04,50	10,22
AISSAOUI Madjeddine	05,30	09,22	06,40	11,09
BAKHOUCHE Soumia	06,10	10,29	06,00	10,89
MOHIEDINE Soumia	10,40	12,59	12,50	11,96
BELLALA Amira Belkice	08,60	10,63	09,00	10,71
BENMAMMERI Amira	10,75	12,56	10,90	12,50
BENMIRA Abdelmalek	07,80	10,37	07,50	10,92
BOUDRAA Madjda	16,25	17,66	17,60	17,78
BOUCHENOUN Amira	05,90	11,90	08,89	12,18
BOUKORSI Rania	09,80	10,57	12,40	10,62
BOUNAB Mohamed Lamine	06,90	10,36	07,30	10,30
HIMOUR Ahlam	10,05	11,66	10,40	12,02
KHEBBAZA Nedjla	07,70	10,00	06,40	09,53
ZEOUAOUI Kenza	09,80	11,64	12,60	12,89
ZIAR Anfal Lina	16,65	14,55	16,40	16,36
SAIH MEDOUR Sami	09,10	09,98	07,60	11,17
SELAMI Fouzia	05,65	10,24	05,40	11,75
GHADJATI Elamine	10,20	12,09	08,89	12,70
KARDOUH Yasmina	05,00	09,00	11,60	10,28
LASAD Kenza	09,80	11,91	12,00	11,97
LAIDHI Nedjouda	04,69	09,70	07,80	10,69
MEDOUR Bouchra	14,85	14,97	14,25	14,26
MASOUDANE Samir	08,50	11,94	09,20	13,66
MAOUCHE Maroua	07,00	10,56	05,60	10,36
NAAMOUNE Abdelmohsen	09,00	11,47	13,50	12,53
NEKKAB Yamina	05,95	10,86	04,90	10,88
Moyenne de la classe	08,75	11,39	09,35	11,93

Une guerre sans merci

L'affaire du coup d'éventail – le dey avait frappé de légers coups de son chasse-mouche le consul français Duval qui l'avait offensé – racontée jadis par les manuels français ne fut, en réalité, qu'un alibi pour justifier l'expédition de Sidi-Ferruch en 1830. Les véritables causes de la conquête furent tout autres. On peut en dénombrer plusieurs : les suites d'une affaire louche et malhonnête montée par des négociants, Bacri et Busnach, et des politiciens de Paris, concernant du blé vendu à la France entre 1793 et 1798 et resté impayé; la prétention de posséder sans redevances le Bastion de France et le droit de souveraineté sur une partie de la côte orientale algérienne ; le désir de la monarchie de s'attacher une armée susceptible de l'aider à mater le peuple français en lui offrant gloire et butin en Algérie ; enfin les ambitions des théoriciens capitalistes pour qui ce « sera un pays neuf sur lequel le surplus de la population et de l'activité française pourra se répandre ».

La guerre coloniale fut une guerre sans merci, inexpiable, sans loi, menée contre des Algériens tenus pour barbares par des officiers et des soldats qui n'avaient rien compris au caractère sacré de la résistance à l'envahisseur. Ne pouvant vaincre le peuple, Bugeaud chercha à le contraindre par la ruine et la famine. Lamoricière, fit de la razzia la base de sa tactique: attaque par surprise d'une tribu provoquant la fuite, pêle-mêle, des hommes, des femmes et des enfants sur qui l'on tirait sans pitié ; capture des troupeaux et pillage des biens. La razzia dégénéra en dévastation : il fallait détruire les moyens d'existence des Arabes. Montagnac écrivit en mars 1842 : «On tue, on égorge, les cris des épouvantés, des mourants se mêlent aux bruits des bestiaux qui mugissent de tous côtés ; c'est un enfer où, au lieu du feu qui nous grille, la neige nous inonde.» Et Saint-Arnaud, en avril 1842 : «Nous sommes dans le centre des montagnes entre Miliana et Cherchell. Nous tirons peu de coups de fusils, nous brûlons tous les douars, tous les villages, toutes les cahutes.» [...] En 1884, Cavaignac brûla des fagots devant une grotte où s'étaient réfugiés des membres de la tribu de Sbéahs: «...Presque tous, hommes, femmes, enfants, troupeaux y périrent.» En 1845, Péliissier fit placer des fascines enflammées et entretenues devant les issues des grottes abritant les Ouled Riah ; près de cinq cents, peut-être mille cadavres furent trouvés. Au Dahra, Canrobert fit emmurer une caverne avec des pierres.

Mahfoud KADDACHE, *La Conquête Coloniale et la Résistance*, dans *ALGERIE*, Editions Nathan-Enal, 1988

Observation

- Observez le titre et les références du texte. Quelles hypothèses de sens suggèrent-ils ?

Lecture analytique

- Comment les Français ont-ils justifié l'invasion de l'Algérie ?
- L'auteur est-il de cet avis ? Quel terme utilise-t-il pour désigner le motif avancé par les Français ?
- Quelles sont, pour l'auteur, les véritables causes de l'invasion de l'Algérie ?
- Quel effet sur le lecteur l'auteur recherche-t-il en qualifiant de «véritables» les causes qu'il énumère ?
- Pourquoi l'auteur emploie-t-il l'expression «guerre sans merci» ?
- Quelle est, alors, sa visée communicative ?
- Dégagez le plan du texte et donnez un titre à chaque partie.

Faire le point

Par les témoignages qu'il exploite et les explications qu'il fournit, l'historien fait valoir son point de vue sur le fait ou l'événement. Dans la narration, s'insère alors l'argumentation.

Expression écrite

En vous appuyant sur les réponses de la dernière question d'analyse, rédigez le résumé du texte de M. KADDACHE.

Expression orale

Faites une petite recherche documentaire sur l'invasion de l'Algérie par la France en 1830. Présentez oralement à la classe les causes ayant provoqué ce fait. (La prise de notes effectuée lors des exposés servira à réaliser une synthèse des informations recueillies)

EVALUATION FORMATIVE

L'idée que la guerre peut avoir des fonctions propres a conduit certains théoriciens à en vanter les mérites. Hegel¹ prétend qu'elle incarne le moment où l'état se réalise pleinement ; Joseph de Maistre² va jusqu'à la glorifier comme le moyen de fortifier la nature humaine; Nietzsche³ trouve dans les «vertus» guerrières le meilleur stimulant au dépassement de soi-même; plusieurs évolutionnistes croient pouvoir tirer de la loi de sélection naturelle une justification des pertes qu'engendre la guerre; L. Gumplowicz⁴ fait même de la guerre la source de toutes les institutions et de la civilisation. Enfin, les sociologues ont parfois hasardé une comparaison de la guerre et de la fête, en leur attribuant des fonctions analogues, notamment l'exaltation collective et le renversement des règles habituelles.

Pourtant les arguments de divers ordres ne manquent pas contre les théories bellicistes. On peut, à l'encontre de ceux qui prônent les vertus militaires, faire d'abord état des statistiques qui prouvent l'augmentation de la criminalité à la suite des guerres. S'il est vrai que les grandes civilisations se sont répandues par la force des armes, est-il utile de rappeler que c'est de la même façon qu'elles ont disparu ? Aux progrès techniques et économiques qu'elle provoque, il est aisé en effet d'opposer un calcul des coûts de la guerre, qui sont de plus en plus élevés à mesure qu'elle devient plus totale. Enfin s'il est vrai que la guerre présente bien des caractères de la fête, n'en diffère-t-elle pas en même temps, du fait qu'elle oppose un groupe à un autre et tend plus spécifiquement à la destruction?

D'après J. Cazeneuve, *Guerre et Paix*, 1995 Encyclopédia Universalis.

¹⁻³ Philosophes allemands.

² Ecrivain savoisien.

⁴ Sociologue autrichien.

Compréhension

- Quel est le thème abordé dans ce texte ?
- Combien y a-t-il de thèses opposées exprimées dans le texte ?
- Combien y a-t-il de parties dans le texte ? Quel articulateur structure le texte ? Quel rapport logique exprime-t-il ?
- Dans quelle partie, l'auteur exprime-t-il son opinion ? Quels arguments avance-t-il pour étayer son point de vue ?
- Quels arguments les partisans de la guerre avancent-ils ?
- Opposez chaque argument de l'auteur à celui qui lui correspond dans la 1^{ère} partie du texte.
- Dégagez le plan du texte et retrouvez le circuit argumentatif adopté par l'auteur.

Production

Sur le modèle du texte, rédigez une vingtaine de lignes à l'intention des partisans de la violence pour les convaincre qu'il est plus sage de dialoguer que de faire preuve d'agressivité.

Annexe n° 12

Grille d'analyse

Questions de compréhension visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse

Annexe n°13

Classement des questions : 1^{er} Questionnaire

Projet 1 : le texte historique

Support : «Quelles sont les ruses des guerres d'aujourd'hui ?»

Questions de compréhension -on visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	1-Dégagez l'image du texte : titre, source, hypothèses de sens.	1-Situation de communication : Qui ? À qui ? De quoi ? Pourquoi ? 2- Quel rôle jouent les paroles de la jeune fille Koweïtienne ? 3- Pourquoi l'auteur utilise t- il ses propos ? 4- Quelle est la relation entre le premier paragraphe et le reste du texte ? 5- Quelle est la visée du texte ?	1- Relevez les termes appartenant à l'idée de la ruse	1- Quel est le temps qui domine ? Quelle est sa valeur ?	1- Complétez le tableau suivant : - Indicateurs de temps - Evènement (fait) - Lieu - Acteurs

Annexe n°14

Classement des questions : 2ème Questionnaire

Projet 1 : le texte historique

Support : «Quelles sont les ruses des guerres d'aujourd'hui ?»

Questions de compréhension -on visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	1- Analysez le para-texte : - le titre - la source - le chapeau	1- Repérez les indicateurs de temps et les indicateurs de lieux. 2- Quelle ruse l'Irak a-t-il utilisé pour se faire passer à une armée puissante ? 3- Quelle stratégie les Etats-Unis ont-ils utilisé pour justifier leur guerre contre l'Irak ? 4- Organisez ces titres selon la progression des idées dans le texte : Information truquée /Agression du Koweït/Faux chars / Bombardement de l'Irak / Détection radars /Convaincre	1- Relevez le champ lexical de «guerre»et de«communication».	1- Justifiez l'emploi du présent dans ce texte.	1- Dégagez les repères historiques de ce texte en complétant le tableau suivant : - Le moment (quand?) - Les lieux (où?) - Les principaux acteurs (qui?) - Les antécédents historiques (qu'est ce qui s'est passé auparavant ?) - Résultat

		<p>l'opinion publique de la nécessité de la guerre contre l'Irak.</p> <p>5- Quel est le type de texte ?justifiez votre réponse.</p>			
--	--	---	--	--	--

Annexe n°15

Classement des questions

Projet 1 : le texte historique

Texte : « Une guerre sans merci »

Questions de compréhension-visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	1- Observez le titre et les références du texte. Quelles hypothèses de sens suggèrent-ils ?	1- Comment les français ont-ils justifié l'invasion de l'Algérie ? 2- L'auteur est-il de cet avis ? Quel terme utilise-t-il pour désigner le motif avancé par les Français ? 3- Quelles sont, pour l'auteur, les véritables causes de l'invasion de l'Algérie ? 4- Quel effet sur le lecteur, l'auteur recherche-t-il en qualifiant de « véritables » les causes qu'il énumère ? 5- Pourquoi l'auteur emploie-il l'expression « guerre sans merci » ? 6- Quelle est, alors, sa visée communicative ?			1- Dégagez le plan du texte et donnez un titre à chaque partie.

Annexe n°16

Classement des questions : 1^{er} questionnaire

Projet 2 : le texte argumentatif

Support : «Faut-il dire la vérité au malade ? »

Questions de compréhension- -on visant :	Le para- textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	<p>1-Quelles hypothèses de sens pouvez-vous formuler à partir des éléments périphériques du texte? (Titre, nom de l'auteur, nombre de paragraphes, titre de l'œuvre).</p> <p>2- Quels types de phrases sont utilisés ?</p> <p>3-Observez le début de chaque paragraphe, dans quel domaine scientifique pouvez-vous classer ce texte ?</p>	<p>1- Le 1^{er} § est constitué de phrases interrogatives, Pour qui sont-elles posées et par qui ?</p> <p>2-Quelle maladie l'auteur a choisi ? Pourquoi ?</p> <p>3-Que représente le 5^{ème} § par rapport à ce qui le précède ?</p> <p>4- Relevez le mot qui justifie votre réponse .Par quoi peut-on le remplacer ?</p> <p>5- Comment peut-on appeler la 1^{ère} phrase du 6^{ème}§ ? « Pourtant il y a de nombreux arguments contre le mensonge ».</p> <p>6-Classez les arguments dans le tableau qui suit :</p> <p>-Contre « dire la vérité » :</p> <ul style="list-style-type: none">. Arguments. Explication. Exemples <p>- Pour « dire la vérité » :</p> <ul style="list-style-type: none">. Arguments	<p>1-Quel est le sens du terme "doit" ? Pourquoi est-il répété autant de fois ?</p>	<p>1- Qu'exprime le "ou" dans les deux premières phrases? Justifiez votre réponse en relevant les expressions contenues dans le texte.</p> <p>2- Par Quel mot le 6^{ème}§ est introduit ? Par quels autres mots pouvez-vous le remplacer ?</p>	<p>1- Faites le plan du texte en précisant le contenu de chaque partie</p>

		. Explication . Exemples 7-Quelle conclusion les auteurs sont-ils arrivés? 8-Quels verbes ont- ils utilisés ? Pourquoi ?			
--	--	---	--	--	--

Annexe n°17

Classement des questions : 2^{ème} questionnaire

Projet 2 : le texte argumentatif

Support : «Faut-il dire la vérité au malade ? »

Questions de compréhension-on visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	<p>1- le titre, la source, la ponctuation, le nombre de paragraphes.</p> <p>2-Quelles hypothèses de sens pouvez-vous formuler ?</p> <p>3-Lecture silencieuse et vérification des hypothèses.</p>	<p>1-Situation d'énonciation :</p> <ul style="list-style-type: none">-Qui parle ou qui écrit ?-A qui ?- De quoi ?- Comment ?- Pourquoi ? <p>2-Le 1^{er} paragraphe est constitué de plusieurs phrases interrogatives. Quel rôle joue t-il ?</p> <p>3) Pourquoi les auteurs choisissent le cas des cancéreux ?</p> <p>4) À quoi le mot cancer est-il associé ? Justifiez votre réponse en relevant les expressions contenues dans le texte.</p> <p>5) « En résumé, il convient de ne jamais dire la vérité » quel rôle joue cette phrase par rapport aux paragraphes qui la précèdent ?</p> <p>6) Relevez dans les paragraphes 2, 3 et 4 les arguments en faveur de cette conclusion.</p> <p>7) « Pourtant il y a</p>	<p>1-Que remarquez vous sur le vocabulaire utilisé par les auteurs dans la première et la deuxième partie du texte ?</p>		<p>1-Le plan du texte : complétez le tableau suivant :</p> <ul style="list-style-type: none">-problème posé- thèse 1-arguments-conclusion 1-transition-thèse 2 ou antithèse-arguments-conclusion 2-conclusion générale

		<p>de nombreux arguments contre le mensonge » Quel rôle joue t-elle par rapport aux paragraphes qui suivent ?</p> <p>8) Relevez les arguments contenus dans les paragraphes 6 et 7.</p> <p>9) Lisez le dernier paragraphe. Quel rapport entretient-il avec le reste du texte ?</p>			
--	--	--	--	--	--

Annexe n°18

Classement des questions

Projet 1 : le texte argumentatif

Support : D'après J. Cazeneuve, Guerre et Paix, 1999 Encyclopédia Universalis.

Questions de compréhension -on visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
		<p>1- Quel est le thème abordé dans le texte ?</p> <p>2- Combien y a-t-il de thèses opposées exprimées dans le texte ?</p> <p>3- Dans quelle partie, l'auteur exprime-t-il son opinion ? Quels arguments avance-t-il pour étayer son point de vue ?</p> <p>4- Quels arguments les partisans de la guerre avancent-ils ?</p> <p>5- Opposez chaque argument de l'auteur à celui qui lui correspond dans la 1^{ère} partie du texte.</p>		<p>1- Combien y a-t-il de parties dans le texte ? Quel articulateur structure le texte ? Quel rapport logique exprime-t-il ?</p>	<p>1- Dégagez le plan du texte et retrouvez le circuit argumentatif adopté par l'auteur.</p>

Annexe n°19

Classement des réponses : 1^{er} Questionnaire

Projet 1 : le texte historique

Support : «Quelles sont les ruses des guerres d'aujourd'hui ?»

Réponses de compréhension-visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	1-R1 : (05 bonnes réponses) (08 autres réponses)	1-R1 : (10 bonnes réponses) (03 autres réponses) 2-R2 : (04 bonnes réponses) (09 autres réponses) 3-R3 : (04 bonnes réponses) (04 autres réponses) (05 aucune réponse) 4-R4 : (03 bonnes réponses) (08 autres réponses) (02 aucune réponse) 5-R5 : (01 bonne réponse) (07 autres réponses) (05 aucune réponse)	1-R1 : (01 bonne réponse) (10 autres réponses) (02 aucune réponse)	1-R1 : (02 bonnes réponses) (08 autres réponses) (03 aucune réponse)	1-R1 : (02 bonnes réponses) (07 autres réponses) (04 aucune réponse)

Annexe n°20**Classement des réponses : 2ème Questionnaire****Projet 1 : le texte historique****Support : «Quelles sont les ruses des guerres d'aujourd'hui ?»**

Réponses de compréhension-visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	1-R1 : (04 bonnes réponses) (09 autres réponses)	1-R1 : (07 bonnes réponses) (05 autres réponses) (01 aucune réponse) 2-R2 : (02 bonnes réponses) (09 autres réponses) (02 aucune réponse) 3-R3 : (05 bonnes réponses) (08 autres réponses) 4-R4 : (01 bonne réponse) (11 autres réponses) (01 aucune réponse) 5-R5 : (05 bonnes réponses) (08 autres réponses)	1-R1 : (06 bonnes réponses) (05 autres réponses) (02 aucune réponse)	1-R1 : (02 bonnes réponses) (06 autres réponses) (05 aucune réponse)	1-R1 : (02 bonnes réponses) (11 autres réponses)

Annexe n°21**Classement des réponses : 1^{er} Questionnaire****Projet 1 : le texte argumentatif****Support : «Faut-il dire la vérité au malade?»**

Réponses de compréhension visant :	Le paratextuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	1-R1 : (02 bonnes réponses) (09 autres réponses) (01 aucune réponse) 2- R2 : (04 bonnes réponses) (08 autres réponses) 3- R3 : (12 bonnes réponses)	1-R1 : (07 bonnes réponses) (03 autres réponses) (02 aucune réponse) 2-R2 : (11 bonnes réponses) (01 autre réponse) 3-R3 : (08 bonnes réponses) (04 aucune réponse) 4-R4 : (06 bonnes réponses) (02 autres réponses) (04 aucune réponse) 5-R5 : (08 autres réponses) (04 aucune réponse) 6- R6 : (04 bonnes réponses) (06 autres réponses) (02 aucune réponse) 7- R7 : (02 bonnes réponses) (03 autres réponses) (07 aucune réponse) 8- R8 : (03 autres réponses) (09 aucune réponse)	1-R1 : (04 bonnes réponses) (06 autres réponses) (02 aucune réponse)	1-R1 : (04 bonnes réponses) (05 autres réponses) (03 aucune réponse) R2- (06 bonnes réponses) (02 autres réponses) (04 aucune réponse)	1-R1 : (02 autres réponses) (10 aucune réponse)

Annexe n°22**Classement des réponses : 2^{ème} Questionnaire****Projet 1 : le texte argumentatif****Support : «Faut-il dire la vérité au malade?»**

Réponses de compréhension-visant :	Le para-textuel	La cohérence du texte	Le lexique	La syntaxe	La synthèse
	1-R1 : (05 bonnes réponses) (05 autres réponses)	1-R1 : (05 bonnes réponses) (05 autres réponses) 2-R2 : (08 autres réponses) (02 aucune réponse) 3-R3 : (06 bonnes réponses) (01 autre réponse) (03 aucune réponse) 4-R4 : (04 bonnes réponses) (03 autres réponses) (03 aucune réponse) 5-R5 : (06 bonnes réponses) (01 autre réponse) (03 aucune réponse) 6-R6 : (09 bonnes réponses) (01 aucune réponse) 7- R7 : (03 bonnes réponses) (02 autres réponses) (05 aucune réponse) 8- R8 : (05 bonnes	1-R1 : (01 bonne réponse) (02 autres réponses) (07 aucune réponse)		1-R1 : (04 bonnes réponses) (04 autres réponses) (02 aucune réponse)

		réponses) (04 autres réponses) (01 aucune réponse) 9- R9 : (01 bonne réponse) (02 autres réponses) (07 aucune réponse)			
--	--	--	--	--	--

Table des matières

Table des matières

Première partie

Cadre théorique : Notions théoriques relatives à l'enseignement du FLE : la lecture compréhension et son questionnaire

Chapitre I : Le FLE dans le lycée Algérien

I.1 Introduction	17
I.2 L'historique du français en Algérie.....	17
I.3 L'enseignement du français après l'indépendance.....	18
I.4 Les méthodes d'enseignement du FLE	21
I.4.1- Les approches pédagogiques traditionnelles (1860-1960).....	21
I.4.2- Les approches pédagogiques nouvelles (à partir de 1960).....	23
I.5 La pédagogie du projet dans l'enseignement Algérien	24
I.5.1- L'approche par compétences dans la pédagogie du projet	27
I.5.2- La démarche de l'enseignement du FLE dans le projet pédagogique au Secondaire	28
I.5.3- L'enseignement du FLE au secondaire Algérien	29
I. 6 Les objectifs d'enseignement du «FLE » à la lumière des réformes	31
I.7 Conclusion	33

Chapitre II : Aperçu sur le programme du « FLE » de 3^{ème} année secondaire

II.1 Introduction.....	35
II.2 Le programme du « FLE » de 3 ^{ème} année secondaire	35
II.3 Le texte historique dans le programme de 3 ^{ème} année secondaire	36
II.3.1 - Qu'est ce qu'un document historique ?	37
II.3.2- Comment présenter un récit historique ?	38
II.3.3- Comment analyser un récit historique ?	39
II.3.4- Plan du texte historique dans le programme de troisième année Secondaire	41

II.3.5- Contenu informatif des 3 séquences du texte historique dans le programme de 3 ^{ème} année secondaire	41
II.3.6- Les visées du texte historique	43
II. 4 Le texte argumentatif dans le programme de 3 ^{ème} année secondaire	47
II.4 .1- Qu'est ce qu'un texte argumentatif ?	48
II.4.2- La fonction polémique du texte argumentatif	49
II.4.3- Les stratégies argumentatives	49
II.4.4- Plan du texte argumentatif dans le programme de troisième année secondaire	50
II.4.5- Contenu informatif des 2 séquences du texte argumentatif dans le programme de 3 ^{ème} année secondaire	50
II.4.6- Les caractéristiques du texte argumentatif	52
II. 5 Conclusion	53

Chapitre III : Autour de la lecture en FLE

III.1 Introduction	55
III.2 La lecture à travers l'histoire	55
III.2.1- La lecture : une activité mentale	56
III.2.2- La lecture : une activité sociale	58
III.3 La lecture en didactique des langues	59
III.3.1- La lecture en langue maternelle	61
III.3.2- La lecture en FLE	62
III.4 Qu'est ce « que savoir lire ? »	64
III.4.1- Les différents types de lectures	66
III.4.2- Typologie de textes et stratégies de lecture	68
III.5 L'apprentissage de la lecture	71
III.5.1- Quelles compétences pour savoir lire ?	73
III.5.2- L'autonomie de l'apprenant dans l'acte de lire	74
III.6 Conclusion	75

Chapitre IV : Généralités sur la compréhension écrite

IV.1 Introduction	77
IV.2 La compréhension dans ses deux états pédagogiques	77
IV.2.1- La compréhension de l'oral	78
IV.2.2- La compréhension de l'écrit	79
IV.3 Les trois stades de la compréhension écrite : pré-lecture, lecture, post- Lecture.....	80
IV.3.1- La démarche didactique de la compréhension écrite en classe	82
IV.3.2- La compréhension écrite au lycée	83
IV.4 Les difficultés dans la compréhension écrite	84
IV.4.1- L'inférence/ l'implicite	85
IV.4.2- Le vocabulaire	87
IV.5 L'enseignement de la compréhension en lecture	89
IV.5.1- L'idée principale	91
IV.5.2- Rôle des indices de cohérence	93
IV.6 Evaluation de la compréhension écrite	95
IV. 6.1- Quelques activités de l'évaluation du savoir-lire	97
IV.7 Conclusion	98

Chapitre V : Le questionnement : outil d'enseignement / apprentissage en compréhension écrite

V.1 Introduction	100
V.2 Qu'est ce qu'une question ?	100
V.2.1- Le questionnement et la construction des savoirs	101
V.2.2- La raison d'être des questions dans l'enseignement/apprentissage	102
V.3 Quand faut-il poser les questions ?	104
V.3.1- Peut-on poser n'importe quelles questions ?	106
V.3.2- Lire pour répondre à des questions	109
V.4 Vers une réévaluation des questions en lecture	110

V.4.1- Le questionnement d'apprentissage et le questionnement évaluatif en lecture compréhension	112
V.5 L'évolution des classifications des questions en lecture	113
V.5.1- La démarche de Raphaël	114
V.5.2- La démarche de Poindexter et Prescott	115
V.5.3- La démarche de Durkin	115
V.6 Le questionnement réciproque	116
V.7 Conclusion	117
Chapitre VI : Les formes des questions de compréhension écrite	
VI.1 Introduction	119
VI.2 Les questionnaires dans la didactique du français	119
VI.2.1- Pourquoi s'interroger sur le questionnaire de lecture ?	122
VI.3 Les questionnaires et les textes des manuels	123
VI.3.1- L'importance des éléments visés par la question	126
VI.3.2- La relation entre la question et la réponse attendue	127
VI.4 Le questionnaire de compréhension écrite	128
VI.4.1- Les cinq techniques de questionnement de textes proposées par Dumortier :	
- Des questions pour quoi?	131
- Des questions faisant appel à quoi ?	132
- Des questions quand ?	133
- Des questions posées par qui ?	134
- Des questions posées sur quoi ?	135
VI.4.2- Les questions de compréhension écrite	136
VI.5 Rôle des questions dans la compréhension de textes	140
VI.5.1- Apprendre à comprendre les questions	141
VI.5.2- Apprendre à savoir questionner un texte	142
VI.6 Conclusion	144

Deuxième partie

Cadre pratique : Analyse du questionnaire, des questionnements de textes et des réponses des élèves

Chapitre I : Présentation des données de l'expérimentation et du questionnaire de l'enquête

I.1 Introduction	147
I.2 Motivation du choix de la classe expérimentale	147
I.2. 1 - Pourquoi les 3 ^{ème} AS ?	147
I.2. 2 - Pourquoi les scientifiques ?	148
I.2.3 - Lieu de l'expérimentation	149
I. 3 - Cadre de l'enquête	149
I.3.1 - Le questionnaire	150
I.3.2 - Contenu thématique du questionnaire	151
I.3.3 - Analyse des réponses	153
I.3.4 - Bilan	170
I.4 - Répartition de la classe expérimentale en 2 groupes	172
I.4.1 - Profil pédagogique et linguistique de l'échantillon expérimental	172
I.4.2 - Analyse du tableau des résultats scolaires	173
I.4.2.1 - Groupe 1 :	
- Résultats en Français langue étrangère	173
I.4.2.2 - Groupe 2 :	
- Résultats en Français langue étrangère	174
1.4.2.3 – Bilan	174
-Résultats en Français langue étrangère pour les deux groupes	174
I.5 - Critères du choix des textes supports de l'expérimentation	175
I.5. 1- Support utilisé pour les questionnements de texte historique	175
I.5. 2- Support utilisé pour les questionnements de texte argumentatif	177
I.6 Données de la 1 ^{ère} expérience	178
I.6.1 - Données de la 2 ^{ème} expérience	179

I.6.2 - Matériel de l'expérimentation	179
I.6.3 - Déroulement de l'expérimentation	179
I.7- Conclusion	180
Chapitre II : Critères d'analyse des questionnements de textes et des réponses des élèves	
II.1 Introduction	182
II.2 Méthodologie relative aux questionnements des deux textes	182
II.2.1- Les critères du choix de l'enseignant de la classe expérimentale	183
II.2.2- Explication de toutes les données et les objectifs de l'expérimentation didactique au professeur de la CE	183
II.2.3- L'échantillon professeurs	183
II.2.4- Le choix des textes supports de l'expérimentation	183
II.2.5- Les consignes aux professeurs	184
II.3 Pourquoi les questionnaires des textes du manuel de 3 ^{ème} année secondaire ?	184
II. 3. 1- Les critères du choix des deux supports.....	186
II. 3. 2- Le texte historique.....	187
II.3. 2.1- Le contenu du questionnaire	187
II.3. 2. 2- Le contenu du texte	188
II.3. 3- Le texte argumentatif.....	188
II.3. 3.1- Le contenu du questionnaire	189
II.3. 3. 2- Le contenu du texte	189
II.4 Démarche d'analyse des questionnements de textes	190
II.4. 1- Description de la grille d'analyse	191
II.4. 2- Les questions visant le para textuel.....	191
II.4. 3- Les questions visant la cohérence du texte.....	192
II.4. 4- Les questions visant le lexique	193
II.4. 5- Les questions visant la syntaxe.....	193
II.4. 6- Les questions visant la synthèse	194

II.4.7 - Indicateurs d'analyse des questions.....	195
II.5 Démarche d'analyse des réponses des élèves.....	196
II.5.1- Apprendre à répondre à un questionnaire de lecture.....	197
II.5.2- Quelques activités pour aider les élèves à mieux répondre.....	198
II.5.3- Procédure dans l'évaluation des réponses.....	199
II.6 Consignes aux élèves	201
II.7 Conclusion.....	202
Chapitre III : Analyse des questionnements de textes historique	
III.1 Introduction	204
III.2 Analyse des questionnements du texte historique.....	204
III.3 Analyse du 1 ^{er} questionnement du texte de l'expérimentation.....	204
III.3.1- Classement des questions	204
III.3.2- Analyse quantitative	205
III.3.3- Analyse qualitative	206
III.4 Analyse du 2 ^{ème} questionnement du texte de l'expérimentation.....	208
III.4.1- Classement des questions	208
III.4. 2- Analyse quantitative	210
III.4.3- Analyse qualitative	210
III.5 Analyse du questionnement du texte choisi du livre de 3 ^{ème} AS	212
III.5.1-Classement des questions.....	213
III.5.2- Analyse quantitative	213
III.5.3- Analyse qualitative	213
III.6 Analyse comparative	215
III.6.1- Les cinq composantes de la grille d'analyse.....	215
III.6.2- L'importance des éléments visés par la question	220
III.6.3- La relation entre la question et la réponse attendue.....	212
III.7 Bilan.....	222
III.8 Conclusion.....	224

Chapitre IV : Analyse des questionnements de textes argumentatif

IV.1 Introduction.....	226
IV.2 Analyse des questionnements du texte argumentatif.....	226
IV.3 Analyse du 1 ^{er} questionnement du texte de l'expérimentation.....	226
IV.3.1- Classement des questions.....	226
IV.3.2- Analyse quantitative.....	228
IV.3.3- Analyse qualitative.....	228
IV.4 Analyse du 2 ^{ème} questionnement du texte de l'expérimentation.....	232
IV.4.1- Classement des questions.....	232
IV.4.2- Analyse quantitative.....	233
IV.4.3- Analyse qualitative.....	233
IV.5 Analyse du questionnement du texte choisi du livre de 3 ^{ème} AS.....	236
IV.5.1-Classement des questions.....	236
IV.5.2- Analyse quantitative.....	237
IV.5.3- Analyse qualitative.....	237
IV.6 Analyse comparative.....	239
IV.6.1- Les cinq colonnes de la grille d'analyse.....	239
IV.6.2- L'importance des éléments visés par la question.....	244
IV.6.3- La relation entre la question et la réponse attendue.....	245
IV.7Bilan.....	247
IV.8 Conclusion.....	249

Chapitre V : Analyse des réponses relatives au texte historique

V.1 Introduction.....	251
V.2 Analyse des réponses relatives au texte historique.....	251
V.3 Analyse des réponses relatives au 1 ^{er} questionnaire du texte historique (1 ^{er} groupe).....	252
V.3.1- Les réponses visant le para textuel.....	253
V.3.2- Les réponses visant la cohérence du texte.....	254
V.3.3- Les réponses visant le lexique.....	257

V.3.4- Les réponses visant la syntaxe.....	257
V.3.5- Les réponses visant la synthèse.....	258
V.4 Analyse des réponses relatives au 2 ^{ème} questionnaire du texte historique (2 ^{ème} groupe).....	258
V.4.1- Les réponses visant le para textuel.....	259
V.4.2- Les réponses visant la cohérence du texte.....	260
V.4.3- Les réponses visant le lexique	263
V.4.4- Les réponses visant la syntaxe.....	264
V.4.5- Les réponses visant la synthèse.....	265
V.5 Analyse comparative.....	266
V.5.1- Les réponses visant le para textuel.....	266
V.5.2- Les réponses visant la cohérence du texte.....	267
V.5.3- Les réponses visant le lexique.....	270
V.5.4- Les réponses visant la syntaxe.....	271
V.5.5- Les réponses visant la synthèse.....	272
V.6 Bilan.....	272
V.7 Conclusion.....	274
Chapitre VI : Analyse des réponses relatives au texte argumentatif	
VI.1 Introduction.....	276
VI.2 Analyse des réponses relatives au texte argumentatif.....	276
VI.3 Analyse des réponses relatives au 1 ^{er} questionnaire du texte argumentatif (2 ^{ème} groupe),.....	276
VI.3.1- Les réponses visant le para textuel.....	278
VI.3.2- Les réponses visant la cohérence du texte.....	279
VI.3.3- Les réponses visant le lexique.....	284
VI.3.4- Les réponses visant la syntaxe.....	284
VI.3.5- Les réponses visant la synthèse.....	285
VI.4 Analyse des réponses relatives au 2 ^{ème} questionnaire du texte argumentatif groupe).....	286

VI.4.1- Les réponses visant le para textuel.....	288
VI.4.2- Les réponses visant la cohérence du texte.....	288
VI.4.3- Les réponses visant le lexique.....	293
VI.4.4- Les réponses visant la synthèse.....	293
VI.5 Analyse comparative.....	294
VI.5.1- Les réponses visant le para textuel.....	294
VI.5.2- Les réponses visant la cohérence du texte.....	295
VI.5.3- Les réponses visant le lexique.....	299
VI.5.4- Les réponses visant la syntaxe.....	300
VI.5.5- Les réponses visant la synthèse.....	300
VI.6 Bilan.....	301
VI.7 Conclusion.....	303
Conclusion générale et perspective.....	305
Bibliographie.....	315
Annexes.....	324
Table des matières.....	500