

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Hadj Lakhdar - BATNA-

Faculté des Lettres et des Langues

Ecole Doctorale de Français

THESE

*La compétence de compréhension en
classe de langue*

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat ès Sciences

Option : Didactique des langues étrangères

Présentée par

M. Slitane Kamel

Directeur de thèse

Mohamed El-Kamel METATHA, Maître de Conférences

Université Hadj Lakhdar Batna - Algérie

Jury :

Pr Abdelhamid Samir	Professeur, Université de Batna	Président
Dr Metatha Med El Kamel	Maître de conférences, Université de Batna	Rapporteur
Pr Abdelouahab DAKHIA	Professeur, Université de Biskra	Examineur
Pr Bensalah Bachir	Professeur, Université de Biskra	Examineur
Pr Said Khadraoui	Professeur, Université de Batna	Examineur

Année Universitaire :2014/2015

Table des matières

Introduction	01
CHAPITRE I	
La compétence : Essais de définitions	
I- l'approche communicative.....	08
I-1-Essai de définition de l'approche communicative :.....	08
I-2-Les apports théoriques sous-jacents dans l'approche communicative.....	09
I-2-1-La compétence de communication.....	09
I-2-2-L'acte de parole.....	10
I-3-Les principes retenus dans l'approche communicative.....	11
I-3-1-Enseigner la compétence communicative.....	11
I-4-La place de la compréhension dans les méthodes d'enseignement	12
I-4-1-Le courant intégré (Méthodes audio- orales et SGAV).....	12
I-4-2-Le courant linguistique (Méthode situationnelle /Approche communicative).....	12
I-4-3-Le courant psycholinguistique (L'approche naturelle/ L'approche axée sur la compréhension).....	13
I-La compétence	14
I-1-la pédagogie de l'approche par compétences.....	17
I-1-1-De la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétences	17
I-1-2-L'application de l'approche par compétences dans l'enseignement.....	20
I-1-3-Les impacts pédagogiques de l'approche par compétences.....	21
I-1-4- Choix et élaboration des stratégies d'enseignement.....	22
I-2- une compétence.....	23
I-3- Compétence selon Philippe Perrenoud.....	23
I-4-Trois acceptions qui n'apportent pas grand-chose.....	25
I-4-1. Parfois, on parle de compétences.....	26
I-4-2- La notion de compétence.....	26
I-4-3- Les compétences sont souvent synonymes de savoir-faire.....	26
I-5-Une définition plus exigeante.....	27
I-6-Construction des compétences et culture générale.....	28
I-7-Compétences et disciplines.....	30
I-8- Décomposer les compétences peut les faire disparaître.....	31
I-9-Quelles sont les compétences que les élèves doivent avoir acquises à la fin de l'école?.....	32
I-10-Les différentes définitions de l'approche par compétences.....	33
I-11-Les caractéristiques d'une compétence.....	33
I-12-Compétence et performance.....	34
I-13-Définissons les principaux termes liés à compétence.....	34
II-Qu'est-ce que lire ?.....	36
II-1-La lecture.....	36
II-2-Les variables de l'acte de la lecture	37
II-2-1-Le lecteur.....	37
II-2-2- Le texte	38
II-2-3- Le contexte	38
III-Qu'est-ce que lire et comprendre un texte ?.....	39

III-1-1-La lecture compréhension d'un texte.....	40
III-1-2-Qu'est ce que comprendre ?.....	40
III-1-3-Comprendre un texte.....	41

CHAPITRE II

Le projet didactique : soubassements théoriques	
I. LE PROJET DIDACTIQUE, CADRE DES APPRENTISSAGES	43
A- Qu'est-ce que le projet didactique ?.....	44
B- Caractéristiques du projet	58
C- Activités d'apprentissage	60
D- La pédagogie différenciée.....	64
E- L'évaluation.....	68
1- Définition.....	68
2- Buts de l'évaluation.....	69
3- Fonctions de l'évaluation	71
4- Formes de l'évaluation	76
II. PROGRAMMES DE 1ERE ANNEE MOYENNE (1ERE A.M.), ESSAIS D'ANALYSE	85
A- Objectifs de l'enseignement apprentissage du français en 1ère A.M.....	85
B- Compétences et objectifs d'apprentissage.....	89
1- Oral.....	90
2- Ecrit.....	91
C- Programmation et activités méthodologiques.....	92
D- Activités de la classe	95

CHAPITRE III

La compréhension : interactions/lecture/compréhension	
La compréhension.....	101
I-La compréhension orale.....	101
I-1 Définitions de la compréhension orale.....	101
I-1-1- Qu'est ce que comprendre?.....	102
I-1-2- Les étapes de. la compréhension orale.....	104
I-1-3- Les objectifs de la compréhension orale.....	105
I-1-4- La démarche didactique de la compréhension orale en classe.....	106
I-2- Les types d'exercices en compréhension orale	107
I-2-1- Les stratégies d'écoute.....	107
I-2-2-Qu'est ce qu'une stratégie?.....	107
I-2-3-Les techniques d'observation.....	108
I-2-4-Les stratégies d'écoute en langue étrangère.....	108
I-2-5 les objectifs d'écoute.....	109
I-3- Les modèles de compréhension orale en langue étrangère.....	111
I-3-1-Le modèle de Nagle et Sanders.....	111
I-3-2- Le modèle de l'hôte.....	112
I-4- Quelques conseils didactiques en compréhension orale.....	113
II-La compréhension écrite.....	114
II-I-Les trois générations de recherche en compréhension de textes.....	114
II-I-1-Première génération.....	114

a-La cohérence.....	114
b-le modèle de situation.....	114
c- le role du lecteur dans la compréhension.....	115
II-I-2-la deuxième génération.....	115
a-Les limites de la mémoire de travail court terme.....	115
b-La génération d'inférences.....	116
II-I-3-Troisième génération.....	118
a-la dynamique du processeurs de compréhension.....	118
b- Fluctuation des activations.....	118
II-2-Le modèle de construction intégration de. Van Dijk et kintsch (1983).....	120
II-2-1- Concepts fondamentaux de cette modélisation.....	122
II-2-1- La proposition comme unité de traitement.....	122
II-2-2 La base de texte.....	124
II-2-3 Le modèle de situation.....	124
II-2-4 Le rôle des connaissances du lecteur.....	125
II-2-4-1 Les critères linguistiques.....	125
II-2-4-2 Les critères non linguistiques.....	126
a-Les critères superstructuraux.....	126
b-Les connaissances sur la situation de communication du texte.....	126
II-3-Mémoire et compréhensions.....	127
II-3-1-Mémoire de travail à court terme (MdT à CT).....	127
III-3-2- Mémoire à long terme (MLT).....	129
III-Modèles et activités de compréhension.....	132
III-1-Qu'est ce que comprendre un texte ?.....	132
III-2-Les étapes de la compréhension des textes.....	132
III-2-1-Le projet d'écoute.....	133
III-2-2-La pré-écoute.....	133
III-2-3-L'écoute.....	134
III-2-4- l'après-écoute.....	134
III-2-5- Les connaissances antérieures.....	134
III-2-6-L'organisation des connaissances.....	135
III-2-7-Le transfert.....	136

CHAPITRE IV

Repères théoriques

I-Cultures, langue et apprentissages.....	137
1-Qu'est-ce-Que « lire » ?.....	140
1-1. Comment on lit?.....	141
1-2. Lire n'est pas déchiffré.....	142
1-3. Pourquoi on lit ?.....	142
2-Enseigner la lecture.....	144
2-1. La lecture à haute voix.....	144
2-2. La lecture silencieuse.....	145
3- L'élève au cœur du processus De compréhension.....	146
5- Le rôle de la perception visuelle.....	147

6- Lecture et compréhension.....	148
7- Les opérations cognitives mises en jeu dans la compréhension écrite	149
8- Améliorer la compréhension des «énonces textuels ».....	150
8-1. Modifier le texte.....	151
8-2. Agir sur le lecteur (l'apprenti stratège en lecteur).....	152
8-2-1. Gérer sa compréhension.....	152
1-1. La gestion de l'ensemble du processus.....	153
1-2 La gestion de la perte de compréhension	153
8-3. Agir à la fois sur le texte et sur le lecteur.....	154
8-3-1. L'analyse des méprises.....	154
a) Le choix de texte.....	155
b) La collecte des méprises.....	155
9- Prise en compte des contextes dans l'activité de compréhension.....	155
Hypothèse général	156
II-1- Vers une linguistique transphrastique.....	158
II-2- Distinction texte /discours.....	160
II-3- Le contexte	161
II-4- La phrase / énoncé.....	164
II-5- L'organisation textuelle.....	165
II-5-1- Les marques graphiques de l'organisation du code de la famille	165
III- Les schémas et les scripts	166
III-1- Rétablissement de l'information implicite ; les activités inférentielles.....	167
III-1-1- L'élargissement de la signification.....	169
III-1-1-1- Les inférences instrumentales.....	169
III-1-1-2- Les inférences prospectives.....	169
III-1-2- Les particularisations.....	171
III-1-3- Les inférences dans la phase de construction.....	174
III-1-3-1- Les inférences référentielles.....	174
III-1-3-2- Les inférences causales.....	175
II- Résumé	176
II-5- Outil de compréhension : la lecture	176
III-1- L'intérêt de l'approche cognitive des typologies textuelles.....	177
III-1-1- La séquence explicative	180
III-1-2- L'organisation rhétorique	181
III- 1-3- Les organisateurs textuels.....	183
III-2- L'agencement du texte scientifique.....	185

PARTIE PRATIQUE

I-1-La population.....	186
2-Phase de sélection.....	186
2-1 Constat sur les tendances des élèves de 3AM envers la langue française.....	186
2-2 Epreuve de lecture à haute voix.....	186
3- Les séquences d'apprentissages/remédiations.....	186
3-1 Matériel.....	187
4- Procédure.....	187

5-Hypothèses.....	187
6-Interprétation et discussion des résultats.....	188
6-1-Les résultats.....	188
6-2-Perspectives.....	190
6-3-Limites de la recherche.....	191
Analyse des résultats.....	192
II-1La séance de compréhension de l'écrit.....	201
II-2-Déroulement de la séance de la compréhension de l'écrit.....	204
III-1-La définition de l'épreuve.....	209
2-Les types de questions au B.E.M.....	209
3-La rédaction des questions.....	209
4-La description de l'épreuve de B.E.M.....	210
4-1-Nature de l'épreuve.....	210
4-3-Le texte.....	210
4-3-1-Critère du choix du texte.....	211
4-3-2- Caractéristique du texte.....	211
4-4 Le questionnaire.....	212
La présentation de l'échantillon.....	212
La pré-enquête.....	213
La description du questionnaire.....	213
L'analyse du texte.....	214
L'analyse des questions.....	215
Résultat des analyses.....	220
Suggestions.....	221
Conclusion	223

Introduction

Introduction

En dépit de toute la ferveur et l'ambition des objectifs institutionnels assignés au secteur de l'enseignement et de l'éducation (P.F.E.2004)¹, et malgré tous les coûts des infrastructures lancées pour la formation du potentiel humain, les résultats demeurent néanmoins peu probants surtout avec les moyens mis à la disposition du secteur.

Le constat semble globalement négatif : le niveau des apprenants des langues étrangères est particulièrement celui du français est montré du doigt.

Plusieurs questions méritent d'être posées :

Pourquoi ce déclin ? A quoi est dû ce déclin ? Faute de moyens ? De programmes ? De manuels ou formation des enseignants ?

Avec l'avènement de l'approche communicative et avec la critique de la linguistique structurale ce qui a permis l'émergence de l'idée du sens donc de la compréhension, concept relégué au 2^{ème} rang depuis longtemps vu la dominante des méthodes ayant des soubassements théoriques à dominante linguistique.

A partir des années 1977, surtout en France, un intérêt remarquable a été accordé à la compréhension. Le système éducatif à son tour n'est pas sorti de la règle en réservant beaucoup plus de considération à cette activité. D'ailleurs, toutes les directives officielles vont dans ce sens. La grammaire ne sera pas étudiée pour ses belles règles et tournures, mais elle sera perçue comme étant un atout à la compréhension.

Les normes grammaticales tant privilégiées seront renvoyées au second plan : comprendre le sens ne va pas de pair avec les constructions syntaxiques. Même dans les examens officiels (B.E.M/BAC), La phase de la compréhension se

¹ - (P.F.E) : Plan de formation des enseignants.

Introduction

taille la part du lion surtout à partir de 2007 où la langue, selon les directives officielles, se voit au service de la compréhension qui sera évaluée en treize points.(Guide de l'élaboration des examens 2007)

Les impressions qu'on conçoit, au moins dans la région de M'sila champ de nos investigations révèlent en effet que la grande majorité des élèves ne saisissent pas le sens des mots ou des phrases courtes et qu'un bon nombre d'apprenants ne parviennent pas à comprendre les liaisons causales et temporelles d'un texte. A leur entrée au Collège, la majorité des élèves évoquée n'est pas en mesure de comprendre un texte simple. Une minorité se classe dans la catégorie des lecteurs performants qui comprennent un texte et savent lire «entre les lignes».

Différentes recherches (Denbrière, Legros et Salvan)¹ ont permis de valider des hypothèses sur les dysfonctionnements cognitifs des élèves dans la compréhension des textes et de proposer des exercices de remédiations aux difficultés diagnostiquées.

Cependant, les chercheurs ont constaté, au cours de la validation de ces exercices sur le terrain, une certaine inefficacité des remédiations proposées lorsque le contexte sous culturel et linguistique des lecteurs et la spécificité du texte n'étaient pas pris en compte.

Pour comprendre un texte, le lecteur construit progressivement un modèle mental, c'est-à-dire une représentation cohérente de son contenu, il sélectionne les informations importantes, les hiérarchise et les organise de façon cohérente. Cette construction de la signification est dépendante des connaissances initiales du lecteur.

Au cours de la lecture, l'individu active ses connaissances personnelles et sa vision du monde, relativement au contexte socioculturel et linguistique dans lesquels elles ont été discriminées, et le mettent en relation avec le contenu du texte.

Les connaissances et la vision du monde antérieures du lecteur semblent jouer

¹ Denbrière (O), Legros (O), & Salvan (C). Comprendre grâce au récit de presse, les cahiers pédagogiques,(1997), pp: 357-358, '2-14.

Introduction

un rôle essentiel dans la compréhension écrite. Certaines recherches (Legros et Maître de Pembroke)² montrent, en effet, que les enfants comprennent mieux le texte qu'ils lisent lorsque ceux-ci sont proches de leur culture. Ces textes favorisent l'activation des connaissances construites dans le contexte culturel et social des enfants et ces connaissances activées améliorent leur compréhension.

Un autre domaine a considérablement évolué au cours des deux dernières décennies, celui qui s'attache à l'impact des situations sociales sur la réussite sociale.

De ce fait, on peut se demander si certains élèves rencontrant des difficultés en compréhension écrite ne souffrent pas d'un décalage entre la culture véhiculée par le texte et leur propre culture.

Aujourd'hui presque tous les enfants habitant la région sus-citée sont en situation mono culturelle et entretiennent un rapport étroit avec la culture d'autrui et paradoxalement. Cette situation mono culturelle influence-t-elle la compréhension de la langue d'autrui (étrangère)?

Problématique :

- Quel est le rôle que joue la culture dans l'organisation de notre vécu psychique, dans notre capacité d'action et dans notre vie sociale?
- Quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves en compréhension écrite?
- Pourquoi les enseignants trouvent-ils des difficultés pour installer la compétence de compréhension ?
- Existe-t-il des remèdes ?
- Ne devrait-on pas prendre en compte les contextes socioculturels et linguistiques des enfants "en difficulté" si l'on souhaite élaborer des outils de

² Legros (O) & Maître de Pembroke (E).L'Effet de la lecture des textes sur les représentatifs des connaissances initiales: érode du rôle de l'origine initiale du texte et des valeurs culturelles du lecteur. Congrès international pluralité des langues et des supports dans construction et la transmission des connaissances. 13-14 Juin 2002. (2002.).

Introduction

remédiations efficaces?

- L'utilisation des textes proches de la culture et de la société d'origine et de lecture facile faciliterait-elle la mise en œuvre de stratégies cognitives du traitement du texte?

Hypothèses :

- 1) Le choix des stratégies d'Enseignement/ Apprentissage seraient la cause de toutes ces difficultés ?
- 2) Le lexique réduit (pauvre) des apprenants constitue une entrave à la compréhension.

Ces deux hypothèses guideront notre réflexion et constitueront la trame rouge des expérimentations que nous mènerons auprès d'un échantillon d'apprenants de 3A.M.

L'objectif de cette recherche est de montrer que des séances d'aides à la compréhension écrite au moyen de textes dont le contenu se rapproche des connaissances culturelles des lecteurs, favorisent l'activité de traitement cognitif et permettent donc d'améliorer la compréhension des enfants « en difficulté».

En effet, on a proposé à des élèves de 3AM, rencontrant des difficultés (Groupe :A) en compréhension écrite, des séances d'apprentissages qui tiennent compte de leurs connaissances culturelles . Un autre groupe d'élèves (Groupe :B) travaillant sur des textes ne contenant aucune information proche de leur culture d'origine.

Notre travail de recherche s'inscrit de fait dans un climat marqué par la mise en place d'un certain nombre de réformes que nous évoquons succinctement ci-après.

La nouvelle politique nationale de formation menée dans notre pays (P.F.E. 2004)¹ s'intègre dans une vision globale de la réforme de la politique d'éducation. Elle s'articule autour des principes généraux suivants :

- Elle est considérée comme l'un des leviers essentiels de la politique

¹ - (P.F.E) : Plan de formation des enseignants.

Introduction

éducative, de développement culturel, scientifique et technologique.

- Elle constitue un moyen d'ouverture sur le monde, de promotion et des échanges.
- Elle répond aux mutations et aux changements qui s'opèrent dans le pays, et se met en adéquation avec les découvertes et les progrès accomplis par les nations modernes.

Pourquoi la formation en cours d'emploi ?

La mise en place de la nouvelle politique de formation concrétise les objectifs suivants :

- Pallier les lacunes et déficits découlant des dysfonctionnements de la formation initiale et des modalités de recrutement.
- Approfondir et actualiser les connaissances académiques et professionnelles des enseignants ; compte tenu de l'évolution et du développement de la connaissance.
- Préparer les enseignants aux changements et réformes introduites dans le système éducatif.
- Valoriser le métier d'enseignement par l'acquisition de compétences et connaissances novatrices.

Objectifs institutionnels :

La mise en place du dispositif permanent de formation en cours d'emploi prendra en charge les innovations pédagogiques et l'évolution de la connaissance.

Il permettra notamment de :

- Améliorer les compétences professionnelles.
- Renforcer l'esprit d'initiative.
- Conforter et favoriser l'auto-formation et la formation à distance par la mise à disposition de documents et moyens pédagogiques.
- S'ouvrir aux innovations, résultats de recherches scientifiques et pédagogiques, en agissant sur :
 - L'amélioration du niveau des enseignants et la prise en charge

Introduction

de leurs déficits et lacunes.

- L'approfondissement de leurs connaissances académiques pour une meilleure maîtrise de la pratique de la classe.
- La préparation de l'enseignant aux mutations envisagées dans le système éducatif.
- Le développement des capacités de formation et d'auto-formation.
- L'actualisation des connaissances.
- Le développement du sens des responsabilités et de la capacité de prise de décisions.
- Le développement de la recherche- action face aux problèmes pédagogiques.
- La pratique de l'évaluation et de l'auto- évaluation.

Les objectifs généraux de l'opération de formation :

Ce processus de formation dont l'axe essentiel est « **l'approche communicative** » portera sur les soubassements théoriques de cette approche et les pratiques pédagogiques qui devront en découler.

Il permettra de :

1. Evoluer vers une professionnalisation plus marquée du métier de professeur de langue par l'acquisition de compétences nouvelles basées sur des perceptions et descriptions nouvelles de la LE.
2. Découvrir et se saisir de nouvelles techniques d'apprentissage du français langue étrangère dans une perspective communicative.
3. Réfléchir et prendre un recul par rapport à ses propres pratiques en s'ouvrant sur l'innovation, et en se donnant la capacité de se remettre en question, de s'effacer éventuellement au profit d'une inter- activité féconde.
4. Approfondir les connaissances dans les techniques communicatives.
5. Parfaire la maîtrise des techniques d'expression, de communication et

Introduction

d'animation.

6. S'entraîner à concevoir et à utiliser des outils didactiques selon la situation d'enseignement/ apprentissage.
7. S'entraîner à construire une unité d'enseignement/ apprentissage à partir de documents authentiques.

Les résultats obtenus au terme des activités d'expérimentations seront analysés et interprétés sous l'optique des données théoriques suggérées pour l'appropriation d'une compétence en classe de langue.

Nos commentaires seront guidés aussi par les hypothèses émises quant à d'éventuelles remédiations aux difficultés à la fois par les apprenants et les enseignants dans un contexte géographique et culturel particulier.

Notre travail théorique est réparti en quatre chapitres.

Dans le premier, nous revisiterons le concept « compétence » avec un essai de définition plus au moins exhaustive de ce terme.

Le deuxième chapitre est réservé au terme « Projet » et les différentes caractéristiques de la compréhension orale et écrite.

Le troisième chapitre prend en charge la compréhension comme instrument en usage capable de faciliter l'acte de «compréhension ».

Le dernier chapitre sera consacré à l'évocation d'un certain nombres de données relatives à la conceptualisation des notions évoquées.

La partie pratique est réservée à l'expérimentation menée auprès d'apprenants du collège.

CHAPITRE I

I- L'approche communicative

I-1-Essai de définition de l'approche communicative :

- ❖ L'approche communicative ou les approches communicatives se développent à partir de plusieurs facteurs :
 - Une critique, tant au niveau des principes théoriques que la mise en œuvre, des méthodes audio- orales (MAO) et des méthodes audio- visuelles (MAV) ;
 - Une diversification des apports théoriques des sciences du langage ou d'autres disciplines ;
 - L'utilisation d'outils nouveaux permettant de définir les besoins des apprenants et les contenus d'enseignements ;
 - Une évolution méthodologique qui intègre des principes différents quant aux progressions, documents et technique de classe.
- ❖ Une remise en cause des méthodes audio- orales et audio- visuelles.

L'approche communicative s'inscrit dans un monument de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio- orales et audio- visuelles.

Les critiques formulées à leur égard portent sur plusieurs aspects :

NOAM CHOMSKY met en doute l'efficacité des théories de référence dans le cadre de l'enseignement des langues (linguistique- psychologique).

Le type de langue mais surtout les caractéristiques de la communication proposée dans les dialogues sont très éloignées de la réalité, et le décalage entre la méthode et le contrat direct avec la langue étrangère peut être déroutant pour l'élève : « l'image de la communication n'a rien à voir avec la réalité ; le type de situation présentée est presque toujours le même : 2 à 4 personnes qui parlent à leur tour sans chevauchement, sans hésitation, sans reprise, sans bruit de fond, sans ratés ».

Le contenu socioculturel que véhiculent ces méthodes est réducteur et reflète par la diversité des groupes sociaux.

La priorité donnée à l'acquisition des structures d'une manière mécanique peut aboutir à minimiser le rôle du sens, enjeu de la communication en langue

étrangère. La rigidité de ces méthodes peut provoquer la démotivation. Les activités répétitives, les personnages et les situations stéréotypées, le caractère automatique des exercices peuvent provoquer un phénomène de rejet.

I-2-Les apports théoriques sous-jacents dans l'approche communicative

Par rapport aux méthodes audiovisuelles, l'AC a connu la particularité de diversifier les emprunts théoriques auxquels elle a recours. Cette diversification se fait à un moment où la linguistique n'est plus dominée par un grand courant et où se développe un ensemble de disciplines qui se donnent des objets de travail spécifiques : sociolinguistique, psychologique, ethnographie de la communication, analyse de discours, pragmatique...

I-2-1-La compétence de communication

L'approche communicative recentre l'enseignant de la langue étrangère sur la communication : il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la langue étrangère et donc acquérir une compétence de communication.

Pour Dell Hymes, ethnographe « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : savoir linguistique et un savoir sociolinguistique en d'autres termes une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi.

Pour communiquer il ne suffit donc pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social.

SOPHIE MOIRAND donne une définition précise de la compétence de communication en identifiant quatre composantes :

- ✓ Une composante linguistique.
- ✓ Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance de l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- ✓ Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation.

- ✓ Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Pour S. MOIRAND ce n'est qu'au moment de l'actualisation de cette compétence qu'interviennent des phénomènes de compensation qui relèvent de « Stratégies individuelles de communication ».

I-2-2-L'acte de parole

Le concept d'acte de parole, très largement utilisé en didactique des langues étrangères, apparaît dans les travaux de deux philosophes du langage : Austin et Searle.

Austin part au début de son ouvrage d'une réflexion sur les verbes performatifs = verbes dont l'énonciation réalise qu'ils définissent, par exemple : « je te baptise », « je vous déclare unis par le mariage ».

A partir de cette étude, Austin applique à d'autres catégories d'énoncés le fait que le dire et le faire soient intimement liés dans un même énoncé.

Il distingue en outre trois niveaux dans l'énoncé :

- ✓ Celui de la locution = la forme de l'énoncé (phonétique- syntaxe).
- ✓ Celui de l'élocution = ce que fait le locuteur quand il parle (donner un ordre, exprimer un doute, demander une information).
- ✓ Celui de la perlocution : l'effort que produit un énoncé sur l'interlocuteur (on peut convaincre, rassurer, étonner...)

Cette approche pragmatique considère le langage comme un moyen d'action sur l'autre et l'étudie dans sa contextualisation ; en effet c'est le contexte qui permet de fournir une interprétation, de savoir s'il s'agit d'une promesse, d'un ordre.

I-3-Les principes retenus dans l'approche communicative***I-3-1-Enseigner la compétence communicative***

Il est important qu'un programme d'enseignement d'une langue prenne en compte les différentes composantes de la compétence de communication.

I-3-1-1-La compétence linguistique :

Exclure totalement cette composante semble irréaliste dans la mesure où l'apprenant qui ne la possède pas d'une façon minimale aura des problèmes pour communiquer.

I-3-1-2-La compétence sociolinguistique :

Intégrer cette dimension dans un programme de langue, sensibiliser l'apprenant aux règles sociales d'utilisation de la langue étrangère, c'est justement lui permettre d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée.

I-3-1-3-La compétence discursive :

L'apprenant aux différents types de discours constitue également une condition de service dans la langue étrangère.

I-3-1-4-La compétence référentielle :

La méconnaissance d'éléments référentiels fait qu'une partie du sens peut nous échapper.

I-3-1-5-La compétence stratégique :

Pour S.MOIRAND cette compétence est individuelle et n'intervient que lors de l'actualisation de la compétence de communication.

I-4-La place de la compréhension dans les méthodes d'enseignement

La compréhension était loin d'occuper le devant de la scène. Ce n'est qu'il y a une vingtaine d'années que l'on a commencé à lui accorder une certaine importance pour la placer au centre du processus de l'apprentissage des langues.

Germain (1993)¹ distingue trois grands courants :

I-4-1-Le courant intégré (Méthodes audio- orales et SGAV)

Dans ce courant, surtout durant la première partie de la leçon, la reproduction du modèle (dialogue de départ), l'imitation juste de l'intonation et du système purement sur la compréhension du message. En plus, les manipulations de formes selon des consignes grammaticales rigoureuses et un vocabulaire limité ne permettent pas un véritable apprentissage de la compréhension.

I-4-2-Le courant linguistique (Méthode situationnelle /Approche communicative)

C'est le résultat d'un amalgame entre une constatation linguistique et une explication psycholinguistique dérivée d'une conception behavioriste².

Avec l'approche communicative, c'est la mise à l'épreuve de différentes idées comme le rôle de l'apprenant dans sa quête de communication réelle d'où une avancée progressive vers la compréhension.

L'apprentissage d'une langue passe par un modèle didactique qui envisagerait les habiletés réceptrices comme préalable à la production. Enseigner une langue ne veut pas dire faire acquérir des automatismes pour préparer l'apprenant à comprendre des textes oraux et écrits. La gestion des apprentissages se fera par un bon apprenant qui tentera de résoudre des difficultés inhérentes des tâches pédagogiques.

¹ - L'enseignement de la compréhension orale d'hier à aujourd'hui. C. Cornaire. pp 18-19

² - L'enseignement de la compréhension orale d'hier à aujourd'hui. C. Cornaire. pp 22-23

I-4-3-Le courant psycholinguistique (L'approche naturelle/ L'approche axée sur la compréhension)

Il est important de signaler à ce niveau que le succès de cette approche dépend de l'enseignement et sa préparation qui se caractérisera par une attitude positive des cours axés sur la compréhension et ceci par le biais d'une pédagogie active et interactive.

II-La compétence

II-1-Définition :

La compétence est l'ensemble des capacités spécifiques à un individu qui lui permettent d'effectuer des activités que toutes les personnes ne connaissent pas nécessairement, par exemple : conduire un véhicule, faire une recherche dans tel ou tel domaine,... Elles peuvent être acquise par l'enseignement, l'entraînement ou la pratique.

Dans l'enseignement, la compétence désigne l'exploitation de certaines ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être) en vue de résoudre des situations-problèmes ¹

N. Chomsky a introduit la notion compétence linguistique. C'est une capacité biologique innée, un système de règles relevant du code linguistique en constante évolution ² qui permet à un locuteur d'interpréter les phrases dotées de sens, les phrases ambiguës, voire de produire des phrases d'une longueur infinie. Ce sont des connaissances concernant les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue : phonologie, morphologie, syntaxe ³,...

La définition chomskienne est familière pour les linguistes et les didacticiens car la compétence linguistique ne suffit pas et pour communiquer, il faut parler en fonction des contextes sociaux ⁴ : Hymes propose la notion de compétence communicative qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés d'une façon appropriée selon les situations de communication, prenant en considération le cadre spacio-temporel, l'identité des interlocuteurs, leurs relations, leurs rôles, leurs adéquation aux normes sociales ⁵,...

¹ - [http://Altavista.fr/wikipédia/compétence linguistique de Chomsky](http://Altavista.fr/wikipédia/compétence_linguistique_de_Chomsky).

² - [http://Altavista.fr/cours de maîtrise :Module de didactique de l'Anglais](http://Altavista.fr/cours_de_maîtrise_Module_de_didactique_de_l'Anglais).

³ - CUQ, Jean_Pierre et GRUA, Isabelle, cours de didactique su Français langue étrangère et seconde, Ed : Presse universitaire de Grenoble, 2002.

⁴ - CHARAUDEAU, Patrick et MAINQUENEAU, Dominique, Dictionnaire d'analyse du discours, Paris, Ed : Seuil :2002 et Aii (p.113)

⁵ - CUQ, Jean Pierre et GRUA, Isabelle, Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde, Ed : Presse universitaire de Grenoble, 2002.

La compétence de communication n'est pas seulement la somme des savoirs linguistiques mais aussi le reflet de divers savoir-faire langagiers d'acte de langage selon les besoins de communication et les interactions sociales et cela l'interfère avec la compétence pragmatique ou socio-linguistique. Celle-ci se présente (selon Hymes) comme l'utilisation de la langue d'une manière appropriée dans une grande variété de situations socialement régies. Autrement dit, l'ensemble des règles sociolinguistiques acquises au fur et à mesure dans le cadre des interactions sociales.

Pour qu'il y ait compréhension, il faut avoir adaptation, négociation, donc, construction de sens, ce qui suppose d'autres compétences.

On distingue : une compétence discursive qui caractérise la capacité de mettre en œuvre des stratégies pour construire et interpréter différentes variétés du discours ou formes discursives, et une compétence socio-culturelle qui permet au locuteur de reconnaître et d'interpréter différents systèmes culturels et de les mettre en relation avec son propre système culturel ¹.

- Pour P. Charaudeau, la compétence se présente selon trois types :

* Compétence situationnelle : qui « exige de tout sujet qui communique qu'il soit apte à construire son discours en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange ² » c'est-à-dire une adaptation de son discours aux thèmes, objectifs et circonstances de la communication, voire l'identité des interlocuteurs.

- Compétence discursive : qui « exige de tout sujet qu'il soit apte à manipuler-reconnaître les procédés de la mise en scène discursive qui feront écho aux

¹- [http www.Altavista.fr/cours](http://www.Altavista.fr/cours) de maîtrise .Module de didactique de l'anglais.

²- CHARAUDEAU,Patrick et MAINQUENEAU,Dominique, dictionnaire d'analyse du discours, Paris, Ed : Seuil, 2002 et Aii (P :113_114)

contraintes situationnelles » voire les savoirs de connaissances, de croyance supposés, partagés et témoignant d'un certain positionnement¹. Autrement dit un discours prend en compte les contraintes de la situation de communication, les croyances communes ; ce qui envisage l'identité sociale et idéologique du locuteur.

- Compétence sémio linguistique : qui suppose un locuteur « apte à manipuler_ reconnaître les formes des signes, leurs règles de combinaison et leurs sens ».

Donc, les compétences varient selon les objectifs qu'on se fixe : convaincre, influencer, plaire, flatter, captiver, intéresser, questionner,... et l'oral implique des passerelles d'une compétence à l'autre afin d'atteindre ces objectifs.

¹- CHARAUDEAU, Patrick et MAINQUENEAU, Dominique, Dictionnaire d'analyse du discours, Paris, Ed : Seuil, 2002 et Aii (114)

II-2-la pédagogie de l'approche par compétences

II-2-1-De la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétences :

La pédagogie par objectif et la pédagogie par compétence sont deux approches distinctes ayant des fondements épistémologiques opposés et des implications qui ne s'allient pas.

Pour IG DE Landsheere, on reconnaît un objectif opérationnel lorsque sa formulation comprend les indications suivantes :

« Qui produira le comportement souhaité ? Quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint ? Quel sera le produit de ce comportement ? Dans quelles conditions les comportements doivent avoir lieu ? Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant ? ».

La pédagogie par objectifs se fonde donc sur les descriptions de comportement relativement bien circonscrit que doivent développer les apprenants face à des contextes disciplinaires précis. Des contenus complexes sont progressivement réduits en unités de plus en plus simple de contenus d'enseignement.

La pédagogie par objectifs se fonde ainsi sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités. Qu'en est-il des compétences ?

Une personne est compétente lorsque le traitement qu'elle apporte à une situation est viable, c'est à dire satisfaisant. L'entrée dans les programmes se base sur les compétences qui se développent en situations. Une personne ne peut construire une compétence hors situation et chercher ensuite à l'appliquer dans une situation quelconque. Par exemple, lorsque des personnes apprennent une langue étrangère hors de tout contexte de communication, elles éprouvent beaucoup de difficultés à utiliser ce qu'elles ont appris dans de réelles situations de communication dans cette langue.

¹IG- Landsheere ; Définir les objectifs de l'éducation,

Dans ce cas, les ressources décrites dans les programmes sont nécessaires au traitement de situations bien circonscrites. Elles sont variées et interdisciplinaires. Pour respecter une logique de compétence, il s'agit d'abord d'identifier un ensemble de situation et de les ordonner en classe de situation dans des profils de sortie, avant de définir les ressources utiles au traitement de situations.

Selon la pédagogie par objectifs les situations ne sont pas évoquées dans le programme.

L'approche par compétence situe la personne en référence à une classe de situations.

Les ressources organisées dans les programmes d'étude ne sont évoquées que pour être appliquées au traitement de la classe de situations définis dans le profil de sortie de la formation. Dans cette perspective, l'organisation des programmes se fait sur la base d'une identification de ce qu'une personne doit faire pour devenir compétente dans ces situations.

La pédagogie par compétences ne nie pas les objectifs mais les définit en fonction de la situation à traiter et non des contenus disciplinaires visant à développer des comportements.

Il convient de résumer les différences entre la pédagogie par objectifs et la pédagogie par compétences dans le tableau suivant:

<i>Approche par compétence</i>	<i>Pédagogie par objectifs</i>
Entrée par les situations	Entrée par les contenus
Rechercher des traitements compétents des situations	Recherche de comportements observables sur ces contenus
Centration sur les actions de l'apprenant	Centration sur la transmission par l'enseignant
Contextualisation	Decontextualisation
Sens des apprentissages	Contenu enseigné pour lui-même
Pluralité de ressources	Ressources décrites en termes de comportement qui infèrent des ressources cognitives sur les contenus enseignés
Profil de sortie : classe de situations à traiter avec compétence au terme de la formation.	Profil de sortie : contenus disciplinaires à reproduire
Peut se référer à différents paradigmes épistémologiques	Se réfère exclusivement au comportementalisme

Ces deux approches ne se rencontrent pas parce qu'elles portent sur des objectifs différents : la PPO (Pédagogie par objectifs) prescrit des comportements que l'apprenant doit reproduire alors que l'APC (approche par compétence) ne formule que des hypothèses à propos de traitements compétents que peut réaliser une personne en situation.

Adopter l'APC (approche par compétences), c'est donc nécessairement chercher une nouvelle approche curriculaire qui permet d'introduire un ensemble de situations dans les classes.

Ainsi, l'approche par compétences présente plusieurs avantages comme :

-Encourager le développement d'une approche réflexive des problèmes.

-Permettre à l'élève de s'initier à l'analyse et à l'action dans des situations complexes.

-Favoriser la formation globale de l'élève.

-Favoriser l'engagement de l'élève dans la construction de ses apprentissages. -

Permettre l'intégration des apprentissages dans un contexte significatif. -Donner du sens aux apprentissages.

II-2-2-L'application de l'approche par compétences dans l'enseignement

En général, l'enseignant s'attribue la plus large part du travail et de la responsabilité dans la relation pédagogique : il se voit tantôt comme transmetteur de la connaissance et tantôt comme sauveur de l'élève en difficulté ; or cette conception n'est pas appropriée pour une approche axée sur des activités d'apprentissage par lesquelles chaque élève doit lui-même construire sa connaissance dans le but d'atteindre les compétences visées.

* « La compétence est un des principes organisateurs de la formation. Elle s'inscrit dans une logique d'organisation de la formation qui supplante la logique d'exposition des contenus. La définition des contenus est imposée par la compétence et non par le développement expositif de la discipline. C'est elle qui est le maître d'œuvre dans la composition d'une formation. » L'enseignant qui guide et soutient l'élève dans ses apprentissages doit, notamment :

1-avoir une certaine autorité morale - rapport d'influence plutôt que d'autorité - auprès de l'élève. Il sait, notamment, où amener ses élèves sur le plan des savoirs, des habiletés ou des attitudes ;

2-prendre l'initiative de manière à ce que s'amorcent les apprentissages des élèves agir comme un médiateur et observer la manière dont l'élève apprend enseigner habiletés.

3-intervenir pour renforcer les apprentissages réussis

4-créer des situations pédagogiques pertinentes suscitant la curiosité, le goût de la découverte, une démarche d'analyse et de réflexion respecter les stratégies d'apprentissage de ses élèves

* (Gillet,1991,P.72)

5-s'assurer de la disponibilité des ressources qui entourent l'apprentissage des élèves

6-aider l'élève à s'approprier ses expériences de façon à ce que ses nouvelles connaissances deviennent significatives et s'insèrent dans sa grille de compréhension des événements de la vie.

-assurer l'intégrité et la cohérence de ses interventions

II-2-3-Les impacts pédagogiques de l'approche par compétences

On reconnaît que l'approche par compétences implique des impacts pédagogiques : prendre en considération les intentions éducatives du programme, le profil de sortie

1. centrer l'intervention pédagogique sur l'atteinte de résultats attendus, sans négliger les contenus qui doivent s'inscrire dans une perspective différente ;
2. privilégier les activités d'apprentissage de l'élève ;
3. placer l'élève dans des situations les plus « contextualisées », les plus authentiques
et les plus variées possibles ;
4. développer des habiletés cognitives de niveau supérieur (jugement critique, prise de décision, résolution de problèmes, évaluation, autoévaluation ...) ainsi que des habiletés métacognitives ;
5. contribuer au développement d'attitudes (rigueur, sens éthique, créativité, autonomie, sens des responsabilités ...) ;
6. Recourir à des stratégies qui favorisent l'intégration et le transfert des apprentissages.

II-2-4- Choix et élaboration des stratégies d'enseignement

Les principes suivants doivent être considérés lors du choix et de l'élaboration d'une stratégie pédagogique :

1. élaborer la stratégie pédagogique en fonction du processus d'apprentissage des élèves;
2. tenir compte des caractéristiques des élèves et de leurs expériences ;
3. placer l'élève en action et lui permettre d'appliquer et de pratiquer :
4. assurer la mise en contexte ;
5. utiliser des tâches d'apprentissage complètes ;
6. placer l'élève dans des situations de plus en plus complexes où il peut intégrer connaissances, habiletés et attitudes pour faire face à la situation ;
7. placer l'élève dans des situation d'apprentissage qui font appel à plusieurs capacités de niveau supérieur (synthèse, analyse, métacognition, autoévaluation
8. accorder une grande importance à l'évaluation diagnostique, notamment pour faciliter l'arrimage des nouveaux apprentissages avec les acquis ;
9. intégrer l'évaluation formative aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage ; 1(»-10-10-favoriser des interventions pédagogiques reconnues comme aidant au développement des compétences et centrées sur la pratique :
 - étude de cas,
 - schéma de concepts,
 - mise en situation,
 - jeu de rôle,
 - résolution de problèmes,
 - pédagogie par projet,
 - approche par problème,

favoriser la rétention, l'intégration et le transfert des apprentissages.

II-3- une compétence

La compétence est un savoir - agir qui intègre et mobilise un ensemble de capacités, d'habiletés et de connaissances utilisées efficacement dans des situations problèmes variées qui peuvent ne jamais avoir été rencontrées. Elle est évolutive puisqu'elle peut se poursuivre tout au long du cursus scolaire et au-delà. Elle est indissociable des contextes dans lesquels elle est appelée à se manifester. Elle fait appel à des connaissances provenant de sources variées et nécessite une sélection et une organisation des ressources en fonction des situations dans lesquelles elle est mobilisée.

a-Incompétence selon Xavier Roegiers:

une compétence est "la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation- problème qui appartient à une famille de situations" (Roegiers, 2000).

C'est à travers la variété des situations proposées que l'étudiant développe ses compétences. Il est important de choisir une famille de situations qui soit clairement identifiable à travers quelques paramètres. On exerce sa compétence, le fait d'exercer sa compétence serait de la reproduction pure et simple. A l'opposé, définir une compétence à travers un spectre trop large de situations ne permettrait pas de prononcer la compétence de quel qu'un à moment donné.

b- la notion de compétence selon "Pierre Gillet"

Pierre Gillet définit la compétence comme "un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche- problème et sa résolution par une action efficace (performance)

II-4- Compétence selon Philippe Perrenoud:

Réussir à l'école n'est pas une fin en soi. Certes, chaque apprentissage prépare aux suivants dans le cursus scolaire. Mais au bout du compte, en principe, l'élève devrait

être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles. L'accent mis sur le réinvestissement des acquis scolaires répond à un souci d'efficacité de l'enseignement, d'adéquation plus grande des apprentissages scolaires aux situations de la vie au travail et hors travail. Aujourd'hui, cette préoccupation s'exprime dans ce qu'on appelle assez souvent la problématique du transfert des connaissances ou de la construction de compétences. Les deux expressions ne sont pas interchangeables, mais elles désignent toutes deux une face du problème :

- pour être utiles, les savoirs scolaires doivent être transférables ;
- mais ce transfert exige plus que la maîtrise de savoirs, il passe par leur intégration à des compétences de réflexion, de décision et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu doit faire face.

Tout cela pourrait sembler aller de soi. Mais la scolarité est une longue marche, une tranche importante de l'histoire de vie des enfants, des adolescents et même des jeunes adultes, qui dure de 2 à 4 ans à 16 ou 25 ans, selon la durée des études. Lorsque " l'entrée dans la vie active " est aussi éloignée, il est facile de perdre de vue l'objectif final, en particulier durant la scolarité obligatoire, qui a pour mission de donner une culture générale sans référence à une avenir professionnel particulier. L'on revient régulièrement, dans des termes qui changent d'une époque à l'autre, au problème du transfert des connaissances et de la construction des compétences, c'est parce qu'il n'est toujours pas résolu en pratique.

L'école développe à coup sûr une compétence : elle prépare ses meilleur élèves à mobiliser des savoirs en situation d'exercice scolaire ou d'examen, c'est-à-dire dans un type très particulier de contexte. Et il se peut que cela suffise à la plupart des acteurs : les enseignants ont couvert leur programme, les élèves ont obtenu le droit de poursuivre leurs études. La question de savoir ce qu'il en restera plus tard, hors de la vie scolaire, n'est pas nécessairement une question cruciale dans la vie des

maîtres et des élèves. À certains égards, c'est une question encombrante, embarrassante.¹

L'école ne tient guère à l'affronter. Prendre conscience des limites du transfert des apprentissages scolaires, reconnaître que les élèves qui réussissent en classe ne sont pas nécessairement capables de mobiliser les mêmes savoirs dans d'autres situations, aurait, si l'on voulait ne pas se résigner à ces constats, des implications considérables en matière de contrat pédagogique. de transposition didactique. De travail scolaire, de gestion de classe, mais aussi, sans doute, de coopération professionnelle, de fonctionnement des établissements, de rôle de l'autorité scolaire.

Je tenterai ici de cerner ce qu'une approche par compétences et le souci du transfert des acquis implique pour le métier d'enseignant et le métier d'élève (Perrenoud, 1994 a, 1994 b). Je préciserai au préalable le sens que je donne provisoirement à la notion de compétence.

Nous sommes tous en quête d'une définition claire et partagée des compétences. Hélas, ce mot se prête à de multiples usages et nui ne saurait prétendre donner LA définition. Que faire alors ? Se résigner à la tour de Babel ? Tenter d'identifier le sens le plus courant dans une institution ou un milieu professionnel ? Avancer une définition explicite et s'y tenir ? Je passerai d'abord en revue trois acceptions de la notion de compétence qui, à mon avis, n'apportent pas grand chose à la compréhension des problèmes. Je proposerai ensuite une conception plus exigeante des compétences, en les liant au transfert et à la mobilisation des connaissances.

II-5-Trois acceptions qui n'apportent pas grand-chose:

On peut assimiler une compétence à un objectif, à une performance potentielle ou à un savoir-faire. Ces trois acceptions sont légitimes, mais me semblent peu fécondes.

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève 1995 *"<http://seduc.blog4ever.com/blog/>

II-5-1- Parfois, on parle de compétences simplement pour insister sur la nécessité d'exprimer les objectifs d'un enseignement en termes de conduites observables ; on renoue alors avec la " tradition " - vieille maintenant de 30 ans !- de la pédagogie de la maîtrise ou des diverses formes de pédagogie par objectifs. Je n'ai donc rien contre l'approche par objectifs. Elle n'est nullement dépassée. à condition d'en maîtriser les excès maintenant connus : behaviorisme sommaire, taxonomies interminables, fractionnement excessif des objectifs, organisation de l'enseignement objectif par objectif, etc. (Hameline, 1979; Saint-Onge, 1995; Goulet, 1995). Connaissant ces limites, on ne devrait plus, aujourd'hui, oser enseigner sans poursuivre des buts explicites, communicables aux étudiants et sans en évaluer régulièrement, avec les apprenants, le degré de réalisation, d'abord à des fins de régulation (évaluation formative), ensuite, lorsqu'il ne reste plus de temps d'enseignement- apprentissage, à des fins certificatives. Il me semble que parler à ce propos de compétences n'ajoute rien. On peut d'ailleurs parfaitement enseigner et évaluer par objectifs sans se soucier du transfert des connaissances, encore moins de leur mobilisation, parmi d'autres ressources, face à des situations complexes. L'assimilation d'une compétence à un simple objectif d'apprentissage brouille les cartes et suggère à tort que chaque acquis scolaire vérifiable est une compétence.

II-5-2- La notion de compétence peut s'opposer à celle de performance : la performance observée serait un indicateur plus ou moins fiable de la compétence, supposée plus stable, mais qui n'est mesurable qu'indirectement. Dans ce contexte, la compétence est une promesse de performance de tel niveau moyen. C'est une acception développée en linguistique aussi bien qu'en Dsychométrie. mais sa seule vertu est d'opposer des dispositions virtuelles à leur actualisation, sans rien dire de leur nature " ontologique " .

II-5-3- Les compétences sont souvent synonymes de savoir-faire. Cet usage n'est pas illégitime, mais il place dans le même ensemble des savoir-faire extrêmement spécifiques - savoir ouvrir une boîte de conserve - et des savoir-faire composites, par exemple gagner une élection.

II-6- Une définition plus exigeante

Je propose de réserver la notion de compétences à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. Ce qui suggère immédiatement qu'une compétence peut être décomposée en composantes plus spécifiques, les " éléments de compétence " dans la terminologie du collégial québécois, les capacités dans d'autres approches.

Quel que soit leur nom, on reconnaîtra que la somme de ces composantes n'équivaut pas à la compétence globale. Comme toujours dans les systèmes vivants, le tout est plus que la simple réunion des parties, parce qu'elles forment un système, comme le rappelle Tardif (1992, 1994).

Comme capacité de traitement d'une classe de problèmes, autrement dit d'un ensemble de situations de même structure appelant des décisions et des actions de même type, la compétence évoque le schème piagétien, structure invariante de l'action qui permet, au prix d'accommodations mineures, de faire face à une variété de situations semblables. La différence est que le schème est une totalité constituée, qui sous-tend un seul geste ou une seule opération mentale, alors que la compétence est investie dans une entreprise plus complexe, mobilisant de multiples ressources cognitives d'ordres différents : schèmes de perception, de pensée, d'action, intuitions, suppositions, opinions, valeurs, représentations construites du réel, savoirs, le tout se combine dans une stratégie de résolution de problème au prix d'un raisonnement, d'inférences, d'anticipations, d'estimation des probabilités respectives de divers événements, de diagnostic à partir d'un ensemble d'indices, etc. En pratique, un schème sophistiqué permet de faire face à certaines situations complexes aussi bien qu'une compétence élémentaire, mais c'est parce que cette dernière, initialement constituée au travers d'une chaîne de raisonnements explicites et de décisions conscientes, s'est graduellement automatisée, devenant un nouveau schème apte à fonctionner comme cet " inconscient pratique " dont parle Piaget, ou ces " connaissances-en-actes " dont parle Vergnaud (1990).

II-7- Construction des compétences et culture générale

Lorsqu'on vise le développement de compétences, dans le sens proposé ici, à quels types de situations complexes et de pratiques se réfère-t-on ? La réponse est assez évidente dans les formations professionnelles : on prépare à un métier qui confrontera le praticien à certaines familles de problèmes typiques qui, en dépit de la singularité de chacun, sont passibles de " programmes de traitement " (Meirieu, 1989) ou de schèmes (Vergnaud, 1990) d'une certaine généralité. La qualification de l'élève, en cours et surtout en fin de parcours, se mesurera à sa capacité de faire face à des situations professionnelles classiques en mobilisant des ressources cognitives assez pertinentes et coordonnées pour construire une décision assez rapide pour répondre à l'événement et assez sûre pour conduire, la plupart du temps, à une issue acceptable, sinon optimale.

La question est moins simple dans le cadre des formations générales, notamment universitaires et pré universitaires, dans la mesure où elles ne conduisent à aucune profession particulière, ni même à une famille de professions. D'où la crainte qu'une approche par compétences accentue le caractère pré professionnel de l'enseignement de base et lui fasse perdre sa vocation de culture générale. Pour répondre à cette crainte, il ne suffit pas de répéter que nul ne songe à assigner à la scolarité de base la tâche de préparer prématurément à des professions. Il faut aussi démontrer que former à des compétences n'équivaut pas à former à des compétences professionnelles.

Certes, si l'on identifie la culture générale à la simple accumulation de connaissances, on ne peut qu'identifier les compétences à une formation " étroitement professionnelle ", voire " utilitariste ". Toutefois, ce n'est pas la seule conception possible. Préparer les jeunes à comprendre et transformer le monde dans lequel ils vivent, n'est-ce pas l'essence même d'une culture générale ? De fait, l'approche par compétences ne s'oppose à la culture générale que si on donne à cette dernière un sens traditionnel et étroit. Pourquoi la culture deviendrait-elle moins générale lorsque la formation de l'esprit ne passe pas seulement par la

familiarisation avec les œuvres classiques ou les connaissances scientifiques de base, mais aussi par une capacité d'analyse, de mise en relation, de lecture critique, de questionnement ou de transposition ? On a d'ailleurs souvent crédité les langues anciennes, l'analyse grammaticale, l'explication de textes, l'apprentissage de la démarche expérimentale ou l'informatique de vertus plus globales de formation de l'esprit. Il reste à identifier ce que sont les compétences visées par un enseignement de culture générale. Mon but n'est pas ICI de procéder à un inventaire, que l'on trouve d'ailleurs dans les référentiels de compétences élaborés par les ministères ou les services spécialisés. La grille du collège Alverno (Laliberté, 1995, p. 139) me semble donner une bonne idée de la façon de concilier l'approche par compétences et le souci d'une culture générale :

- ✓ Habileté à communiquer de façon efficace en émettant ou en décodant des messages transmis par une variété de moyens écrits, technologiques, audiovisuels.
- ✓ Capacité d'analyse et ce qu'elle connote comme capacité de raisonner et de penser clairement.
- ✓ Habileté à résoudre des problèmes, recherche la solution à des difficultés en tenant compte des contraintes et en ménageant une place à l'intuition et à la créativité.
- ✓ Capacité d'entrer en interaction avec autrui dans des situations de personne à personne et dans des groupes de travail centrés sur l'accomplissement d'une tâche.
- ✓ Facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes, ce qui suppose que l'étudiante devienne capable de discerner des Valeurs , de résoudre des conflits de valeurs à travers un processus de prise de décision et en vienne à se donner un ensemble de valeurs pour sa propre vie.
- ✓ Capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement, compréhension qui débouche sur un engagement à travers lequel on assume ses responsabilités face à l'environnement.
- ✓ Capacité de comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons avec les nombreux défis qu'il pose aux personnes et aux collectivités sur différents plans : économique, politique, social, etc.

✓ Capacité de réagir aux arts: l'étudiante d'Alverno doit notamment travailler à développer sa sensibilité esthétique et apprendre à percevoir, analyser, évaluer les diverses formes que peut prendre l'expression artistique.

On pourrait évidemment discuter de chaque élément de cette liste et mettre en question l'homogénéité ou la cohérence de la conception des compétences. Je retiendrai de cette grille l'idée fondamentale qu'une compétence qu'on associe de prime abord à une pratique sociale (professionnelle ou non) renvoie souvent à une " famille " de **situations-problèmes** plus générales, mais auxquelles cette pratique confronte régulièrement. La grille du Collège Alverno ne désigne pas des compétences étrangères aux compétences professionnelles ou sociales, mais des compétences utilisables dans plusieurs champs de pratique.

Pourquoi l'enseignement de culture générale ne préparerait-il pas à faire face à des familles de problèmes, dans un sens très large : il y a problème lorsque l'intention de l'acteur se heurte à un obstacle qu'il n'a pas le moyen de tourner en appliquant simplement des routines ou des algorithmes, qu'il ne peut surmonter qu'en construisant une stratégie originale.

II-8- Compétences et disciplines

Développer des compétences générales oblige-t-il à renoncer aux disciplines d'enseignement ? Nullement. La question est plutôt de savoir à quelle conception des disciplines scolaires on se rattache il est évident, on l'a déjà dit, qu'il n'y a pas de compétences sans connaissances, et ces dernières sont pour la plupart disciplinaires, dans la mesure où la production des savoirs savants, et notamment scientifiques, obéit à une division du travail correspondant aux découpages disciplinaires du réel. Les connaissances sont en quelque sorte les ingrédients indispensables des compétences.

Mais le rôle des disciplines est tout aussi important dans la formation des compétences comme capacités de mobiliser des ressources cognitives face à des situations-problèmes complexes. Toute compétence de haut niveau est "

transversale " au sens où elle mobilise des connaissances et des méthodes issues de plus d'une discipline. Cela ne signifie pas qu'il existe beaucoup de compétences complètement indépendantes de savoirs particuliers. L'accent mis sur les compétences transversales peut, paradoxalement, nuire à l'approche par compétences, qui ne nie pas les disciplines, mais si elle les combine dans la résolution de problèmes complexes. On peut d'ailleurs concevoir des compétences purement disciplinaires. Ce sont en général celles qu'on exige d'un chercheur ou d'un enseignant spécialisé. La transversalité totale est sans doute un rêve, le rêve d'un no man's land où l'esprit se construirait hors de tout contenu ou plutôt, en n'utilisant les contenus que comme des terrains d'exercice plus ou moins féconds de compétences " transdisciplinaires ". Je ne peux ici que renvoyer aux réflexions de Marc Romainville.

II-9- Décomposer les compétences peut les faire disparaître...

Encore faut-il que l'effort d'explication ou d'interprétation s'inscrive dans une intention de l'apprenant... L'école se contente trop souvent de présupposer cette intention d'une part, de la réduire d'autre part à l'intention d'apprendre à expliquer ou interpréter des textes. On peut certes admettre qu'au niveau du collégial, les étudiants sont capables de voir l'intérêt de travailler des éléments de compétences.

Une formation générale peut être tentée de travailler séparément des éléments de compétence définis à un niveau élevé d'abstraction : savoir communiquer, raisonner, argumenter, négocier, organiser, apprendre, chercher des informations, conduire une observation, construire une stratégie, prendre ou justifier une décision sont des expressions qui font sens, mais laissent la porte ouverte à de multiples interprétations. On peut comprendre la tentation des spécialistes des programmes et de l'évaluation standardisée lorsqu'ils illustrent ces compétences et les fractionnent en éléments de compétence pour mieux réduire la diversité. On peut craindre que ce soit une mauvaise pente : une compétence est un moyen puissant de traiter une classe de problèmes complexes. Aggrave; trop l'analyser, on risque tout simplement de la perdre de vue...

II-10-Quelles sont les compétences que les élèves doivent avoir acquises à la fin de l'école?

C'est un choix de société, qu'il vaudrait mieux fonder sur une connaissance étendue et actualisée des pratiques sociales. Pour élaborer un " socle de compétences ", il ne suffit pas de nommer une commission de rédaction. Dans certains pays, on s'est contenté de reformuler les programmes traditionnels en mettant un verbe d'action devant les connaissances disciplinaires. Là où on lisait " enseigner le théorème de Pythagore ", on lit maintenant " se servir du théorème de Pythagore pour résoudre des problèmes de géométrie". C'est une mascarade.

La description des compétences doit partir de l'analyse des situations et de l'action et en dériver des connaissances. On va trop vite, dans tous les pays, on se lance dans la rédaction de programmes sans prendre le temps d'observer les pratiques sociales, d'identifier les situations auxquelles les gens ordinaires sont et seront vraiment confrontés. Que sait-on véritablement des compétences dont a besoin, au quotidien, un chômeur, un migrant, un handicapé, une mère célibataire, un dissident, un jeune des banlieues ?

Si le système éducatif ne prend pas le temps de reconstruire la transposition didactique, il ne questionnera pas les finalités de l'école, il se contentera de verser des contenus anciens dans un nouveau contenant.

En formation professionnelle, on établit un référentiel métier en analysant les situations de travail, puis on élabore un référentiel de compétences, qui fixe les objectifs de la formation. Rien de tel pour la formation générale.

C'est pourquoi, sous couvert de compétences, on met l'accent sur des capacités sans contexte. résultat: on sauvegarde l'essentiel des savoirs nécessaires aux études longues, les lobbies disciplinaires sont satisfaits.

II-11-Les différentes définitions de l'approche par compétences

* *L'approche par compétences* consiste à relier les apprentissages acquis à l'école à des contextes d'utilisation variés et pertinents; ce qui les rendra viables et durables. En effet, l'élève ayant appris à donner du sens à ses apprentissages cette approche lui permet d'installer des compétences intellectuelles et de développer divers processus nécessaires à l'assimilation et à l'utilisation de ses connaissances. Elle lui permet également de mobiliser des ressources qu'il développe à l'école en vue de faire face à des situations-problème scolaires et extrascolaires.

- **L'approche par compétences** vise à définir les compétences inhérentes à l'exercice

d'une profession ou à la poursuite d'études universitaires et à les formuler, dans le programme, en objectifs et en standards. Un programme est un ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés. Le but d'un programme est d'atteindre le résultat final recherché par les compétences. Le devis ministériel, décrivant un programme d'études; contient des énoncés de compétence qui sont formulés en objectifs et standard. Le collège a la responsabilité de les définir en activités d'apprentissage pour former un programme.

II-12-Les caractéristiques d'une compétence :

- ✓ elle se démontre par des résultats observables elle fait appel à plusieurs habiletés
- ✓ elle a une valeur sur le plan personnel, social ou professionnel ;
- ✓ elle est associée à la réalisation d'activités que l'on retrouve dans des situations réelles
- ✓ elle permet de mettre à profit des habiletés.

II-13-Compétence et performance

Les gens confondent souvent compétence et performance, ou encore compétence et compétition. Dans leur esprit, la performance est liée au fait d'être le meilleur, de briller. La compétition, elle, est liée au fait d'entrer en concurrence avec les autres, voire parfois de les écraser.

La compétence, c'est autre chose. C'est pouvoir réaliser une tâche correctement: une institutrice qui fait bien son travail est compétente pour donner un cours; le policier qui, le matin, veille à ce que toutes les voitures puissent rapidement passer le carrefour est compétent pour régler la circulation.

La compétence; c'est que chacun puisse faire convenablement ce qu'il doit faire. De même à l'école, on cherche aujourd'hui à développer les compétences de l'élève, pour qu'il puisse agir de manière efficace dans ses études, dans son milieu et plus tard, dans sa vie professionnelle.

II-14-Définissons les principaux termes reliés à compétence.

a) **Compétence terminale** : est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline. Les compétences terminales constituent la charpente des programmes. C'est sur elles que porte essentiellement l'évaluation.

b) **Compétences transversales** sont des compétences très générales, qui s'appliquent à plusieurs disciplines : "chercher l'information", "traiter de l'information" elles constituent des repères importants pour les apprentissages, mais elles sont peu exploitables en classe parce qu'elles sont très difficilement évaluables en tant que telles. C'est la raison pour laquelle on les évalue à travers les compétences terminales.

c) **Compétence générale** : Un ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socio affectifs dont l'acquisition ou la maîtrise est nécessaire pour acquérir des savoirs primordiaux

d) Compétence technique : Un ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socio affectifs qui permet d'exercer, au niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une tâche ou une activité.

e) Compétence préuniversitaire : Un ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socio affectifs dont l'acquisition ou la maîtrise est nécessaire pour réussir des études universitaires dans des domaines précis.

III- Qu'est-ce que lire ?

Pendant des siècles, la pratique de la lecture était considérée comme un privilège à une minorité souvent religieuse à des fins sociales ou religieuses ; « Lire, c'est d'abord lire le livre saint »¹. A cette époque la lecture n'était perçue que comme un processus visuel et on considérait un bon lecteur, celui qui pouvait lire oralement sans trop se tromper.

Longtemps, le lecteur était considéré comme un liseur, qui doit d'abord déchiffrer un texte avant de le comprendre.

Ce sont ces principes qui ont prévalu dans le passé, et selon lesquels le fait de pouvoir identifier et comprendre chaque mot d'une phrase conduisait automatiquement à la compréhension de cette phrase puis du texte, bien qu'il soit parfaitement possible de lire correctement un texte sans produire du sens.

Dès l'année 1980, une nouvelle conception de la lecture est apparue. Dans cette nouvelle perspective, « la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication »².

III-1-La lecture

La lecture serait, à écouter **Jocelyne Giasson** dans son ouvrage : **La lecture De la théorie à la pratique** :

¹- **Convergence critique**, introduction à la lecture du littéraire, Christiane Achour et Simone Rezzoug. OFFICE DES PUBLICATIONS UNIVERSITAIRES (ALGER).1995

²- **La lecture De la théorie à la pratique** De, Jocelyne Giasson- Lachance , (les fondements théoriques. P :06).

- A- Un processus actif:** La lecture n'est pas un processus linéaire et statique, elle est au contraire un processus dynamique. La lecture est éminemment active du fait que le lecteur n'emmagasine pas passivement les informations mais il traite le texte en cours de sa lecture.
- B- Un processus transactionnel:** La lecture est une transaction entre le lecteur et le texte. Aux cours de cette transaction, le lecteur peut adopter deux positions : utilitaire ou esthétique.
- C- Un processus de construction de sens:** On a toujours pensé que l'auteur donne sens au texte et que la tâche du lecteur consiste à le découvrir. Mais du fait que le lecteur est actif, il construit le sens du texte selon sa conception.(Pas de lectures identiques).
- D- Un processus de communication:** La lecture n'est pas un processus solitaire, mais au contraire, elle est un processus de communication (il y a communication de l'auteur et de lecteur).
- E- Un processus interactif:** La construction du sens vient de l'interaction qui se fait entre le lecteur, le texte et le contexte.

III-2-Les variables de l'acte de la lecture

III-2-1-Le lecteur :

Les compétences mobilisées par le lecteur dans l'acte de lire d'après **Gérard Chauveau** sont:

- **La compétence fonctionnelle :** savoir distinguer des supports et des types d'écrits différents et savoir adapter son comportement de questionner en fonction du texte et de la situation.
- **La compétence grapho-phonique :** la capacité de faire l'analyse et la synthèse d'un groupe de phonèmes ou de graphèmes.
- **La compétence idéographique :** c'est avoir un « capital mots ».
- **La compétence grammaticale :** avoir une conscience des structures de la langue.

- **La compétence culturelle** : avoir des connaissances sur le sujet à lire.
- **La compétence verbo-prédictive** : savoir compléter un énoncé :
- **La compétence tactique** : s'efforcer d'intégrer des informations diversifiées.

III-2-2- Le texte :

Selon leur appartenance, les textes requièrent des connaissances différentes, suscitent des attitudes diverses et nécessitent des stratégies de lecture spécifiques. Un annuaire n'est fait pour être lu comme une poésie.

Dès l'examen de l'objet-livre, du paratexte et du début du texte, un bon lecteur identifie à quel genre de texte il a affaire, quelle stratégie et quelle modalité de lecture le texte attend de lui.

III-2-3- Le contexte :

C'est le lieu et le moment de la lecture. On ne lit pas de la même manière un même texte dans un moment de loisir ou dans un temps contraint on ne lit pas de la même manière un même texte à la maison dans le bus ou à l'école...

Ainsi, la lecture peut être définie comme une construction de sens résultant de la rencontre, entre un **lecteur** et un **texte** écrit dans un **contexte** particulier.

IV- Qu'est-ce que lire et comprendre un texte ?

IV-1-Le texte :

A dire vrai, le concept de texte prend consistance et commence à être mis en discussion surtout par Quintilien.

Dans le Livre IX de l'Institution oratoire¹, **Quintilien** associe le texte (textus et textum) à l'ensemble de : **l'invention** (choix des arguments) **l'élocution** (mise en mots) et la **disposition** (mise en ordre ou plan du texte).

Dans le texte, une place très importante est occupée par la disposition et la cohérence des éléments qui rend possible l'existence du texte et de ses éléments structuraux. La simple succession des propositions sans aucune liaison entre elles ne peut pas constituer un texte. Le texte exige la présence d'une relation logique et non contradictoire entre les phrases du texte.

Et pour qu'un texte soit cohérent il faut que le développement s'accompagne d'un rapport sémantique constamment renouvelé. De l'avis de **Weinrich**²: « *Le texte est traditionnellement une unité sémantique (rapport au texte : rapport sémantique) le texte est une unité linguistique (obéissant à des règles formelles)* »

Chaque phrase apporte donc quelque chose de nouveau (qui peut être une addition de renseignements).

Dans les années 1960 la linguistique commençait, à s'intéresser au « discours », à « la langue comme instrument de communication » et non plus seulement comme « système de signes ». Dans cette perspective elle ne s'est plus limitée à étudier la phrase et les suites de phrases qui forment le « texte ». Elle considérait plutôt le texte comme « *une chaîne linguistique parlée ou écrite formant*

¹ De l'institution oratoire, tome5 : Livre VIII-IX, de Quintilien (auteur), J. Cousin, Paul Jal. Editeur : Les belles Lettres (1janvier1978). Collection : Cuf Latine

² Harald weinrich est un linguiste allemand né en 1927.

une unité de communication »¹ donc un instrument de la communication textuelle qui demande la présence d'un locuteur (un émetteur), d'un allocataire (un récepteur) d'un message à communiquer, d'un contexte (un référent/ sujet) d'un canal (écrit/ écrit ou orale) et d'un code (la langue).

En guise de conclusion on peut dire qu'un texte est un écrit d'une certaine longueur présentant un sens achevé, afin de transmettre un message d'un émetteur à un récepteur, et qui doit être décodé par le récepteur.

IV-2-La lecture compréhension d'un texte :

IV-2-1-Qu'est ce que comprendre ?

Comprendre selon le dictionnaire de **Lafon 1979**, c'est : « saisir, pénétrer, y voir claire ».

Ainsi comprendre un texte, c'est saisir le sens du texte, se représenter mentalement celui-ci en tenant compte des différents éléments qu'il contient afin d'y voir clair.

Et à écouter **Benjamin Bloom** dans sa taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine cognitif, la compréhension serait « *l'expression des comportements qui démontrent que celui qui comprend a saisi le sens littéral d'une communication et a déchiffré le message qu'on voulait lui transmettre* ».

Cela implique donc qu'au cours de sa lecture le lecteur doit traiter les informations du texte pour saisir le sens et déchiffrer le message.

¹ 100 fiches pour comprendre la linguistique, G,siouffi &D. Vanraemdonk.Ed : Bréal-2003.

IV-2-2-Comprendre un texte :

Selon **VAN DIJK & KINTSCH** un individu qui s'apprête à comprendre, n'utilise pas directement les informations dans la forme banale du discours écrit ou oral. C'est par l'intermédiaire de processus très complexes qu'il traitera ces informations. Trois de ceux-ci sont intéressants :

- **La sélection:** c'est un phénomène qui permet à un lecteur placé face à un texte (ou un discours) de prendre en considération certaines informations et d'en délaissier d'autres.
- **La hiérarchisation :** parmi la sélection qu'il aura effectué, certaines informations deviendront dominantes (celles qui réfèrent au thème général), d'autres resteront secondaires ou mineurs. On peut supposer que la hiérarchisation varie en fonction des connaissances du lecteur et en fonction du contexte dans lequel ces connaissances ont été construites. Le contexte culturel de l'individu, son origine, peuvent donc jouer un rôle déterminant dans ce processus.
- **La cohérence:** c'est le processus de construction de la cohérence. Ces informations seront organisées de façon définie. Cette organisation doit respecter certaines règles de cohérence.

Un sujet qui s'efforce de comprendre un texte reconstruit le sens et restructure véritablement les informations textuelles.

Pour réussir une meilleure compréhension des textes **VAN DIJK T.A.,KINTSCH W** ont proposé un modèle permet une description à différents niveaux :

a- Microstructurelle : (niveau des mots et des phrases) : La microstructure du texte correspond aux mots et aux phrases qui sont les porteurs et les organisateurs de la signification du texte. La description microstructurelle sera traitée en considérant, les paragraphes, les phrases et les mots.

b-Macrostructurelles: (niveau sémantique et niveau de la cohérence des textes) : C'est-à-dire des informations dominantes. Une macro-structure est une structure de signification globale d'un texte.

c-Superstructurelle : La superstructure du texte correspond à son organisation formelle, c,à,d à son plan. Elle permet de rendre accessible au lecteur, dès le survol du texte, son aspect organisationnel.

A commencer par le titre et son rapport avec l'introduction, et continuer par l'exposition pour finir par la conclusion. La superstructure lorsqu'elle est bien établie, facilite la réalisation des inférences pour comprendre le lien entre les idées développées dans le texte et pour déduire la structure logique du texte. Une façon de clarifier la superstructure est l'utilisation de mots clés de numérotation des divisions et subdivisions, ce qui facilite le repérage et la compréhension pour le lecteur.

CHAPITRE II

I. Le projet didactique, cadre des apprentissages

Dans le cadre des nouveaux programmes initiés il y a quelques années à tous les niveaux de l'enseignement, et plus spécialement au niveau de l'enseignement du français langue étrangère, les concepteurs ont, dans le sillage de l'approche par les compétences, instauré un nouveau cadre des enseignements : le projet didactique.

Sentant et réalisant l'inefficacité des anciennes méthodes, car n'ayant pas pu contribuer à former un élément capable d'utiliser la langue dans toutes ses composantes (linguistique, discursive,...), et voulant s'adapter aux découvertes quotidiennes dans le domaine pédagogique, le choix (si on peut vraiment parler de choix) s'est porté sur le projet.

Du dossier de langue, (où les enseignements étaient fragmentés, émiettés et les activités pédagogiques cloisonnées), au projet didactique, (où l'on recherche la cohésion et la cohérence des enseignements, le décroisement des activités), l'objectif est le même : faire de l'enfant un interlocuteur capable d'utiliser la langue pour communiquer et comprendre l'Autre dans ses différences.

Le projet peut véritablement, s'il est mené de manière appropriée (existence de moyens pédagogiques, bonne formation du formateur,...), contribuer à former solidement l'apprenant en lui permettant de se prendre en charge lui-même, en le considérant comme une entité à part entière, qui a un rôle à jouer au sein de la société.

Amener l'élève à construire ses propres apprentissages, favoriser le travail coopératif dans un cadre de production collective, sécuriser les acteurs pédagogiques et les impliquer dans tout ce qu'ils entreprennent, redonner du sens à l'acte pédagogique ; bref, ouvrir l'école sur la vie, tels sont les défis relevés par le projet didactique et son corrélat l'approche communicative, et par extension le projet didactique.

A- Qu'est-ce que le projet didactique ?

Le concept de projet en didactique des langues étrangères est une révolution en soi. Il propose en effet une nouvelle manière de gérer le temps, l'espace et les apprentissages, et se donne pour objectif principal l'élaboration (individuellement ou en groupe) d'un produit oral ou/et écrit qu'il faudrait socialiser en le diffusant.

D'emblée, nous aimerions bien apporter quelques éclaircissements quant à la définition de quelques concepts qui nous paraissent importants afin d'éviter certaines confusions d'ordre didactique, et ce avant de procéder à l'analyse du projet didactique, thème de ce chapitre.

Le projet didactique tel que nous l'aborderons un peu plus loin diffère du projet pédagogique.

En effet, pour M. Minder (1999, p.18)¹, le projet pédagogique est « un document de synthèse dans lequel le chef d'établissement, les enseignants, les parents et les élèves décrivent leur conception de la vie de l'école et les conditions d'apprentissage, cela dans le respect des options et valeurs éducatives défendues par le réseau scolaire. »

Le projet pédagogique doit, de ce fait, tenir compte de toutes les spécificités de l'établissement scolaire : histoire de l'école et son implantation géographique, composition de son équipe éducative, caractéristiques socioculturelles de ses élèves, choix didactiques, etc. Il s'agit donc de s'accorder sur certaines valeurs de base pour que le travail à effectuer par tous les acteurs soit efficace et d'une utilité certaine.

Le projet didactique quant à lui, et dans le cadre des nouveaux programmes issus de la réforme initiée par la tutelle, est « le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens », dans la mesure où les élèves apprendraient mieux en étant actifs et en même temps responsables de leur propre apprentissage.

Mais d'où vient le terme de "projet" ?

¹ Minder, M. (1999). Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Bruxelles, De Boeck Université.

Etymologiquement, le terme "projet" vient du latin *projicere*, qui veut dire "jeter en avant". C'est avec le participe passé du verbe *-projectum-* que sera formé *project* en vieux français. Le nom *projet* passera tel quel en anglais, et demeurera en français après avoir perdu le "c".

Le grec ancien ne disposait pas d'un équivalent à "projet", mais utilisait dans le même sens le verbe *ballein*, pour désigner l'acte de "jeter". C'est à partir de ce verbe que le vieux français du XIV^e siècle a forgé le terme "probleme", se basant sur le composé grec *proballein*, "jeter en avant". "Projet" avec son origine latine, et "problème" avec son origine grecque expriment donc tous deux l'acte de "jeter en avant".

"Esquisse de l'avenir", le projet se distingue nettement d'une vague espérance, ou d'une simple aspiration. Il requiert, une fois le problème posé, un objectif précis et une stratégie qui débouche sur l'action.

Par une simple opération arithmétique, nous pouvons dire que le terme de projet est la somme logique de termes susmentionnés, problème, objectif, stratégie et action.

Projet = problème + objectif + stratégie + action.

Quels que soient le domaine (social, politique, économique, technologique, etc.) et son champ d'action (individuel, collectif, privé, public, etc.), un projet doit réunir au moins trois conditions, gage de sa réussite :

- 1- passer de "vagues espérances" à un objectif précis ;
- 2- tracer un plan de bataille, une démarche adaptée au but, qui repose sur :

- ✓ l'auto-analyse des finalités, c'est-à-dire une réflexion sur l'itinéraire antérieur de l'individu (pré acquis de l'apprenant) ;
- ✓ le rôle de l'environnement qui peut être paralysant et qu'il faudra donc bousculer en l'impliquant davantage dans la gestion de l'établissement ;
- ✓ la reformulation, étant donné que tout grand dessein implique obstacles, échecs, découragement, remaniements et renouveau ;
- ✓ la nécessité d'un médiateur pour formuler, éclaircir, accompagner un projet. Ce médiateur, facteur de réussite (comme d'échec, d'ailleurs), doit être jugé selon les moyens qu'on met à sa disposition, moyens souvent – pour ne pas dire toujours - dérisoires n'accédant même pas au minimum espéré.

3- transformer l'anticipation en action : c'est-à-dire tracer un programme de réalisation, étant donné que la sommation à "faire des projets" est antinomique avec la spontanéité qu'implique l'adhésion volontaire.

A l'origine d'un projet, à comprendre Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet, (1993, p.16)¹ il y a l'expérience d'un manque, d'un décalage, d'un besoin qu'il s'agit d'identifier, d'analyser et de traduire sous forme d'un problème : lecture insuffisante de la part de certains élèves, par exemple. Etant donc, satisfaction d'un besoin ou résolution d'un problème, le projet doit prendre en compte les compétences, les motivations et les besoins des apprenants.

L'analyse du besoin et la résolution du problème sont les deux critères fondamentaux sur lesquels repose la réussite (ou l'échec) d'un projet didactique.

1- Pédagogie de projet et résolution de problèmes

Le projet didactique est le lieu par excellence de réalisation par méthode des essais et erreurs, suivie d'évaluation (formative/formatrice) d'activités menant à la résolution de problèmes.

¹ Bordallo, I., Ginestet, J.P. (1993). Pour une pédagogie du projet. Paris, Hachette.

Le problème est défini par un état initial, un état final (ou un but) et un ensemble d'activités, de transformations avec toutefois un certain nombre de contraintes d'application qu'il faudrait prendre en considération lors de l'exécution du projet.

Car mettre en œuvre un projet, ce n'est pas penser un algorithme que l'on aura plus qu'à appliquer aux élèves : ce qui nous mène à dire que "planification" ne veut nullement dire "programmation" stricte d'une chaîne d'actions.

2- Pédagogie de projet et théories d'apprentissage

La pédagogie de projet est le résultat de deux mouvements qui se sont historiquement succédé : le béhaviorisme et le constructivisme.

Le béhaviourisme a apporté, selon I. Bordallo, (1993, p.21)¹, un certain nombre d'éléments à la pédagogie du projet, notamment l'affirmation que tout « comportement est finalisé et intentionnel. »

En effet, un certain nombre d'éléments, d'outils intellectuels tels que les taxonomies et les classements d'objets indispensables à la confection et la conduite d'un projet, sont issus de mouvements pédagogiques se réclamant de cette théorie d'apprentissage.

Le behaviorisme est contemporain d'un premier mode de rationalisation du travail de type taylorien qui se situe essentiellement au niveau de l'objet et du produit de l'action, et ce dans l'unique dessein d'éviter les gaspillages, et par conséquent maximaliser les résultats.

Dans cette perspective donc, l'enfant n'est qu'un récipient vide, une table rase, en ce sens qu'il ne fait que recevoir des savoirs que lui fournit l'enseignant selon une logique purement linéaire. C'est dire qu'il entre à l'endroit de la chaîne de travail (l'école peut être comparée ici à une "industrie de transformation", selon les

¹ Bordallo, I., Ginestet, J.P. (1993). Pour une pédagogie du projet. Paris, Hachette.

termes de Minder, 1999) et qu'il en sort, transformé, à son extrémité, grâce à son extraordinaire « plasticité ».

Le constructivisme, par contre, va s'intéresser à l'activité du sujet. Celui-ci participe d'une manière active et effective à la construction de son propre savoir. Le constructivisme (Piaget) et le socioconstructivisme (Vygotski) s'opposent aux pédagogies transmissives, qui livrent les réponses et les solutions.

Ainsi, lorsque la situation est, pour quelque raison, confuse, opaque ou complexe la construction (la restructuration) du champ pédagogique ne se fera pas immédiatement : l'individu doit explorer cette situation par essais et erreurs, dans une démarche progressivement structurante. Il doit construire la solution.

Cette méthode (constructiviste), appelée aussi pédagogie par la découverte ou enseignement inductif, vise en premier lieu à faire découvrir les objets du savoir par l'élève, à trouver la solution adéquate à une situation problème.

M. Minder (1999, p.190)¹ note dans ce sens que « le formateur attend de cette démarche non seulement l'acquisition des compétences définies au préalable par l'objectif, mais aussi une culture des stratégies cognitives de l'élève, un affinement de ses capacités.»

Le constructivisme développe donc, selon les termes de M. Minder (1999, p.191), une démarche « heuristique », c'est-à-dire une « méthode qui, selon Vandeveld (1982) cité par M. Minder (1999, p.191), consiste à faire découvrir à l'élève ce qu'on veut lui enseigner. »

Il suffit alors d'adopter une ligne de conduite générale, formuler des hypothèses et explorer la situation par essais et erreurs, en espérant trouver une solution, sans avoir toutefois, comme le mentionne George (1985), cité par le même M. Minder (1999, p.191), « la garantie d'y parvenir. »

¹ Minder, M. (1999). Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Bruxelles, De Boeck Université.

L'autre caractéristique du constructivisme est le nouveau statut qu'il assigne à la notion d'erreur. Celle-ci n'est plus considérée comme une faute, presque d'ordre moral, ni d'ailleurs un manque de respect au savoir, mais devient un facteur positif et déterminant de détection et de régulation, un objet de confrontation créateur de conflit cognitif.

L'erreur devient un indicateur de représentations, un révélateur d'obstacles et un outil pour enseigner. C'est elle qui permet d'apprendre, car elle suggère le type de régulation nécessaire et évoque l'étape suivante de l'apprentissage. Elle met l'apprenant en situation d'apprentissage idéal car, comme l'ont mentionné Rayna et Rieunier (1997), cités par M. Minder (1999, p.191),¹ « s'il comprend les raisons de son erreur et s'il est informé des directions à prendre pour progresser, il a toutes les chances d'améliorer sa performance. »

Il faut souligner que si la pédagogie transmissive ne s'intéresse pas à l'individu apprenant en tant que partie prenante et responsable de sa propre formation, il n'en est pas de même pour le constructivisme. Ce dernier, en plaçant l'apprenant du centre de l'action, essaie de rentabiliser les apprentissages (en "tolérant" l'erreur), en évaluant chaque étape du processus d'acquisition pédagogique.

L'erreur et l'évaluation ont donc chacune une place prépondérante dans le projet dans la mesure où l'apprentissage doit se faire de manière spirale et non linéairement.

L'enseignement apprentissage se réalisera ainsi :

Essai → erreurs → essai → évaluation formative/formatrice → appropriation.

¹ Minder, M. (1999). Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Bruxelles, De Boeck Université.

Pour terminer, nous empruntons le tableau suivant à J.-M. Barbier (1991) dans lequel il montre l'apport des deux théories d'apprentissage ayant contribué à l'élaboration et à la planification des projets didactiques.

<p><u>Le béhaviourisme</u></p> <p>* Une réflexion centrée sur le produit de l'action et dominée par le couple objectifs/ évaluation</p>	<p><u>Le constructivisme</u></p> <p>* Une réflexion centrée sur les acteurs, les processus, et sur l'articulation de ces actions avec les contextes dans lesquels ils s'inscrivent...</p>
<p>LES CARACTERISTIQUES</p>	
<p>* Définition précise des comportements que l'on souhaite voir apparaître rapidement au terme de l'action pédagogique.</p> <p>*Prise en compte des caractéristiques individuelles des formés et de leurs acquis antérieurs.</p> <p>Evaluation au terme de l'action pédagogique (évaluation sommative).</p>	<p>*Une attention portée aux processus d'apprentissage, aux activités conduisant à la performance (articulation apprentissage, enseignement et objectifs).</p> <p>* Prise en compte du vécu, des expériences, du désir des formés et plus seulement de leurs performances.</p> <p>* Participation directe des formés à la définition des objectifs. Evaluation en cours de formation (Evaluation formative et formatrice).</p>

LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE SOUS-JACENTES.	
*L'apprentissage relève du seul conditionnement. L'individu est enseigné par influence : il associe un comportement à une situation à l'aide du renforcement. (S. R : stimulus-réponse).	* L'individu accède à la connaissance par une démarche personnelle et active d'appropriation du savoir. *L'individu construit ses propres structures de connaissances en puisant dans l'environnement extérieur des données qu'il interprète, qu'il transforme, qu'il réorganise.

Fiche N° 9 conçue à partir de J.M. Barbier,

*Elaboration de projets d'action et
planification,*

Coll."Pédagogie d'aujourd'hui.",
PUF, 1991.

Le projet didactique en classe de langue sera ainsi conduit de bout en bout par un auteur (un élève, un groupe, ou une classe) et occasionnellement par un facilitateur (l'enseignant).

La démarche de l'auteur du projet doit respecter les six principes suivants :

1- le principe de réalité : le projet tiendra compte des capacités réelles de l'auteur (niveau, pré requis, motivation,...) et les situations que celui-ci sera amené à affronter ;

2- le principe de congruence : un objet doit être l'expression des valeurs, des besoins et de la personnalité de son auteur, autrement dit ce dernier doit se reconnaître dans son projet ;

3- le principe d'autocontrôle : à tout moment, l'auteur doit se poser des questions sur le déroulement du projet : suis-je dans le bon chemin ? Si je fais cela, que va-t-il se passer ? etc. ;

4- le principe d'emboîtement : l'auteur doit s'assurer que chaque avancée s'inscrit bien dans le projet général. Inversement, il doit savoir qu'un projet global se décompose nécessairement en sous projets (séquences, unités,...) qui ne doivent pas être incompatibles. C'est en quelque sorte des éléments d'un puzzle qui, une fois placés convenablement, forment un tout cohérent, structuré et intelligible ;

5- le principe d'ordre : un projet doit s'inscrire dans le temps et se décomposer en étapes successives sous forme de séquences complémentaires formant principalement le schéma prévisionnel d'actions.

6- le principe d'explicitation : l'apprenant, principal acteur de son apprentissage, doit non seulement savoir ce qu'il entreprend mais surtout savoir donner des explications fiables sur ce qu'il est en train d'entreprendre. C'est dans le souci d'une appropriation réelle et efficace. Quant au facilitateur, son rôle doit se reposer sur les quatre principes suivants :

1- le principe de respect de l'autre : le facilitateur ne doit pas se substituer à l'auteur : il n'est que le catalyseur ;

2- le principe de maïeutique : sa mission est d'amener, par questions et reformulations, l'auteur du projet à exprimer et clarifier ses propres souhaits, démarches, blocages, etc.

3- le principe d'information : il peut proposer à l'auteur des informations, lui indiquer les moyens de résoudre telle ou telle difficulté, mettre à sa disposition tel ou tel outil, etc. ;

4- le principe d'imagination réalisante : il peut demander à l'autre d'imaginer la situation créée par tel ou tel choix, proposer une autre piste qui ferait aboutir plus vite et mieux le projet.

Disponibilité, sens de responsabilité, savoir, savoir-faire, doigté, régularité, tels doivent être les atouts majeurs du facilitateur, s'il aspire (en espérant) mener ses apprenants, auteurs du projet didactique au bon rivage : leur permettre d'"apprendre à apprendre", pour "faire" quelque chose.

Le projet constitue, dans sa globalité, l'organisation didactique d'un ensemble d'activités conçues sous la forme d'unités d'apprentissage (séquences) devant avoir (ou ayant) une cohérence interne et des situations pédagogiques :

- ✓ il se définit comme un travail de durée variable ;
- ✓ il doit naître d'un intérêt manifeste (celui des apprenants) dont la responsabilité est assurée par un individu ou une classe ;
- ✓ il peut prendre diverses formes dont l'aboutissement se concrétise par un produit auquel l'apprenant attribue la forme préétablie : journal, magazine, représentation théâtrale, production artistique, etc.

Pédagogiquement, les buts visés à travers l'intégration du projet didactique en classe de langue peuvent se présenter comme suit :

- ✓ rendre les élèves responsables : l'apprenant s'affirme et devient acteur à part entière dans un système d'acteurs. Il est considéré comme un partenaire potentiel qui a des droits et des devoirs ;
- ✓ leur apprendre à apprendre par une recherche personnelle : chercher et trouver une documentation adéquate, prendre des contacts avec les autres car, comme l'affirme Dalgalian (1989, p.19), « dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage, c'est aussi d'apprendre à rester ouvert

à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement. »¹ ;

L'acceptation de l'élève en tant que partie entreprenante dans le processus d'appropriation des savoirs, savoir-faire et savoir être permet de le considérer non pas comme un réservoir ("passif") ne faisant que recevoir, mais comme en entité ayant ses problèmes affectifs, ses blocages et ses défenses, ses motivations conscientes et latentes, ...

Apprendre à apprendre, c'est en définitive permettre à l'apprenant d'apprendre (dans le sens de prendre quelque chose avec soi) dans une optique non directive, dans la mesure où celle-ci aura pour mission la structuration des apprentissages en accord avec l'apprenant, en prenant en compte ses besoins et ses motivations dans un mouvement plus ou moins autonome. Il apprendra en s'appropriant la langue pour l'utiliser réellement, pour s'en servir en agissant sur le réel.

Le projet didactique a aussi pour buts de :

- ✓ donner l'occasion aux apprenants de s'unir pour travailler, car le travail groupal permet la socialisation, les échanges interculturels, l'envie de mieux faire ;
- ✓ leur apprendre à communiquer (oralement et par écrit) d'une manière effective et efficace leurs expériences, leurs sentiments, leurs désirs, leurs fantasmes, leurs ambitions dans une atmosphère de liberté et de créativité ;
- ✓ leur permettre et leur offrir l'occasion de se développer affectivement et surtout socialement ;
- ✓ leur permettre enfin de résoudre un problème, voir naître un projet (le leur) prêt être socialisé, et par conséquent à vivre durablement.

¹ Dalgalian, G., Lieutaud, S., Weiss, F. (1991). Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants. Paris, Clé International.

Recourir au projet dans une classe de langue, c'est donc éviter, dans la mesure de possible la juxtaposition, l'émiettement et le cloisonnement des activités, et placer de fait les apprenants dans des situations d'apprentissage réelles où ils découvriront par eux-mêmes les matériels utiles, adéquats et pertinents dont ils ont besoin pour une meilleure rentabilisation de leurs efforts. Il donne en outre à l'enseignement apprentissage un sens par la réinstauration de la rigueur dans le choix des activités pédagogiques et leur convergence dans un produit finalisé, et dans la mesure du possible, d'une "haute qualité esthétique et artistique".

3- La pédagogie du projet donne du sens aux apprentissages

S'il fallait définir d'un mot l'essence du travail en projet, nous dirions que la pédagogie du projet tente de réconcilier savoirs scolaires et savoirs sociaux. Ce qui pourrait dire, en d'autres termes que le projet permettrait à l'apprenant d'apprendre à l'intérieur de l'école et même à l'extérieur, et c'est là, la gageure de la réussite.

Dans la vie et dans l'école, on n'apprend pas la même chose. Savoirs scolaires et savoirs sociaux sont certes des parties intimement liées (car visant la même cible, l'individu), mais ils se transmettent différemment, selon des modalités très spécifiques en fonction d'impératifs divers et dans des situations très souvent éloignées.

L'école qu'il faudrait ouvrir sur la vie, n'est pas la vie : l'apprentissage scolaire, comme l'affirme Minder (1999, p.18)¹, « se déroule dans un cadre artificiel qui n'est pas celui de la vie : le temps est découpé, les contenus sélectionnés, et comme le dit Meirieu (1997), la relation maître- élève y est nécessairement mais provisoirement asymétrique».

Il faut reconnaître que les élèves ne sont pas des salariés professionnels, la classe n'est pas un réservoir de main-d'œuvre et l'établissement n'est pas une entreprise où l'on réutilise des capacités construites ailleurs. L'école se caractérise comme étant le lieu où justement, ces capacités se construisent et s'élaborent et,

¹ Minder, M. (1999). Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Bruxelles, De Boeck Université.

chaque acteur a ses propres "intérêts" : l'apprenant pense au produit projeté, à son usage (c'est d'ailleurs l'objectif recherché) ; l'enseignant est, en ce qui le concerne, plutôt sensible au processus de production, au trajet. C'est ce qu'on pourrait, en d'autres termes, qualifier d'art et de manière de procéder.

La pédagogie du projet donne ainsi un sens aux activités scolaires à l'instar des activités sociales, en visant des réalisations effectives. Elle favorise le recentrage du savoir sur les significations fonctionnelles et émotionnelles, et s'installe par conséquent dans une optique moins étroitement disciplinaire.

En définitive, la pédagogie du projet oeuvrerait dans le sens d'une transformation des relations de l'école avec l'ensemble de la pratique sociale par la modification profonde des pratiques scolaires et la redistribution des rôles des différents acteurs. Ces rôles sont appelés à s'unifier, à se fructifier pour atteindre le même objectif : apprendre à apprendre.

4- La pédagogie du projet modifie le mode d'appropriation des savoirs

Savoirs sociaux et savoirs scolaires sont deux domaines différents, souvent contradictoires.

Apprendre dans la vie sociale, c'est être soumis aux opportunités qu'elle offre. Apprendre à l'école, c'est être soumis à une discipline rigoureuse, c'est aussi garantir une progression régulière des compétences, c'est aussi instituer une séparation entre les moments où l'on apprend et ceux où l'on utilise ce que l'on a appris.

Philippe Meirieu fait remarquer que, pratiquement dans le même temps où s'est instituée l'école obligatoire qui visait avant tout et davantage d'efficacité dans l'acquisition des savoirs, des courants pédagogiques dénonçant la coupure entre l'école et la vie sont apparus un peu partout dans le monde (USA, ex.URSS, France) comme celui de l'école nouvelle.

La notion de projet en pédagogie n'est pas nouvelle.

L. Not et M. Bru (1987), cités par Bordallo et Ginestet (1993, p.63)¹ ont brièvement rappelé l'historique de cette notion.

Ils y ont fait allusion successivement au plan Dalton (USA, 1911), à la méthode Winneka (1910), à la méthode de Dewey (USA) dans "Démocratie et éducation" (1916) et "Education aujourd'hui" (1946).

Le système de Dewey "learning by doing" a été repris par W.H Kilpatrick qui établit une classification des projets.

"La méthode des complexes" de Makrenko, (ex URSS, 1923-1930), la méthode Freinet visent également l'insertion de l'école dans un système qui produit et diffuse ses propres instruments du travail.

Freinet, repris par Lebrun (2002, p.158)², a mis en avant les facteurs énumérés ci-dessous, comme étant les éléments facilitateurs de l'apprentissage :

- ✓ « motivation des apprenants par des activités signifiantes dont on peut voir l'utilité (rédiger un journal, faire une exposition, etc.) ;
- ✓ interdisciplinarité des contenus afin de décloisonner et démultiplier les approches possibles ;
- ✓ responsabilisation des apprenants par rapport à leur apprentissage et dimension collective de ce dernier. »

Par conséquent, l'apprenant ne sera motivé que lorsqu'il se sentira impliqué directement dans le processus. Il saura alors que l'enseignant prend en considération ses besoins, et ainsi il fera tout pour être à la hauteur.

Le projet didactique doit donc naître d'un véritable besoin d'apprentissage. Les enseignements n'auront plus la caractéristique universalisante. Il faudrait que l'apprenant éprouve le désir d'écouter (pour comprendre), de dire (pour être

¹ Bordallo, I., Ginestet, J.P. (1993). Pour une pédagogie du projet. Paris, Hachette.

² Lebrun, M. (2002). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Bruxelles, De Boeck Université.

entendu et compris) et surtout qu'il ait l'envie de lire (pour écrire) et écrire (pour lire et être lu). C'est dans ce cadre que s'inscrit notre projet didactique.

B- Caractéristiques du projet

Les caractéristiques du projet didactique, que nous empruntons à Lebrun (2002, pp. 160-161)¹, peuvent se résumer de la manière suivante :

- ✓ *Il est initié à partir d'une thématique concrète de la vie (besoin, manque, ...), soit par l'enseignant à travers le programme proposé, soit par les apprenants eux-mêmes.*
- ✓ *Il fait appel à diverses connaissances à intégrer et à des compétences comme l'anticipation, l'innovation, la création.*
- ✓ *Il fait l'objet d'une négociation permettant l'explicitation et la socialisation de l'intention d'action et aboutissant à un consensus explicite entre enseignant et apprenants.*
- ✓ *Il existe de l'intérêt et de la motivation car il articule un but et les moyens pour y arriver.*
- ✓ *Il aboutit à la production d'un objet au sens large (intellectuel, matériel).*
- ✓ *Il permet à l'élève l'acquisition personnelle de savoir-faire nouveaux (apprentissage), l'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au problème contextualisé de départ et par toutes les découvertes engendrées par le processus du projet, et l'acquisition enfin d'une meilleure connaissance de soi même, de besoins, de ses limites de ses manières de fonctionner.*
- ✓ *Il est enfin une aventure qui s'inscrit dans la durée, qui s'enrichit de ses tâtonnements, de ses essais, de ses erreurs, de ses amendements successifs, bref, qui reste aussi susceptible d'évolutions ultérieures.*

¹ Lebrun, M. (2002). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Bruxelles, De Boeck Université.

Le projet est une aventure : cela laisse supposer que les partenaires pédagogiques sont appelés à mener une chevauchée de longue durée où la collaboration, la coopération seront les maîtres mots de ce processus.

Il convient de signaler que les apprentissages seront menés dans un cadre où règneront les tâtonnements, les essais, les erreurs, les anticipations pour permettre à l'apprenant d'accéder à des stades qui incluront en plus des savoirs et savoir-faire, des savoir être et savoir devenir. Ceci ne serait réalisable que si la tâche assignée par l'enseignant incluait une partie réflexive sur la démarche qui sera intégrée dans le projet et, bien sûr, évaluée.

C- Activités d'apprentissage

Le projet pédagogique est un compromis entre le réel et le souhaitable :

- ✓ le souhaitable, c'est-à-dire les buts de l'institution, les objectifs d'apprentissage ;
- ✓ le réel, c'est-à-dire ce qui se réalise réellement en classe, en prenant en considération l'état des ressources et des contraintes.

Les activités d'apprentissage dans le projet seront regroupées pour former des séquences à travers lesquelles on vise l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

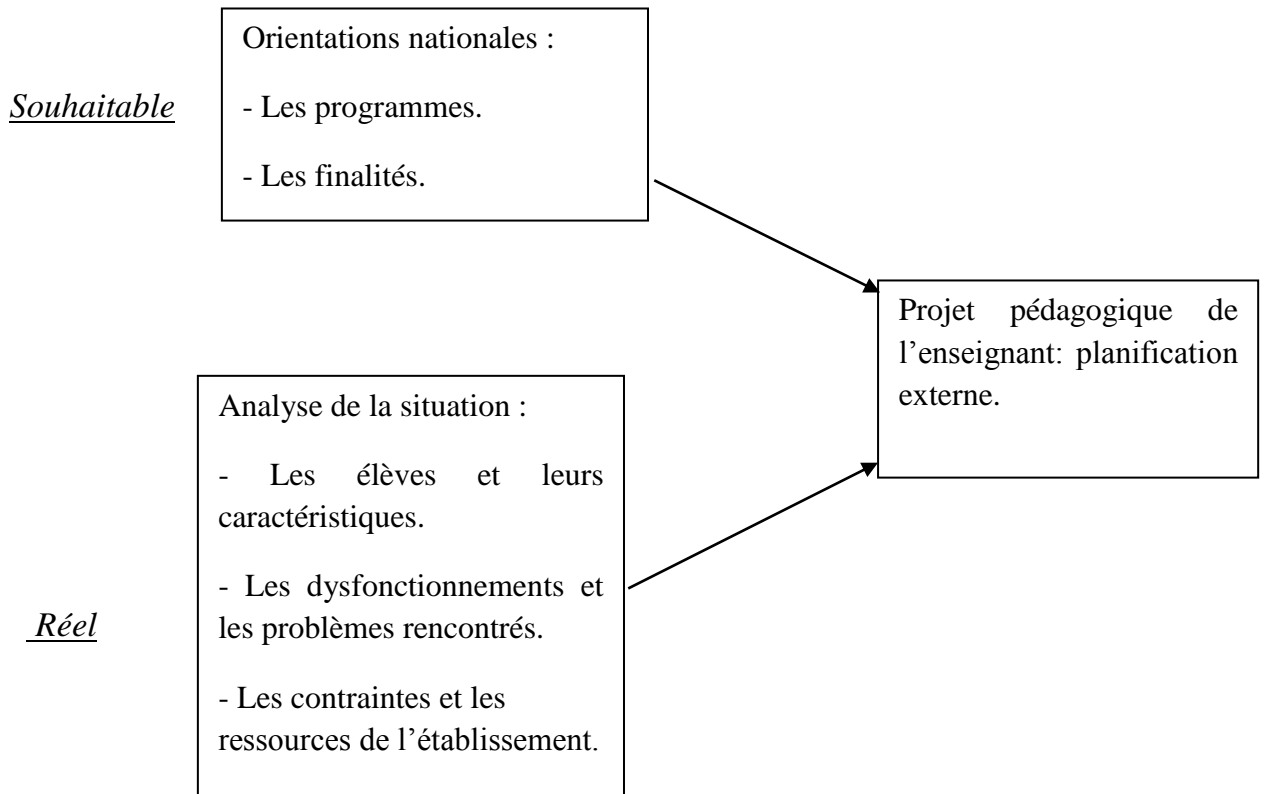
Dans le cadre de notre recherche, nous viserons beaucoup plus les activités de lecture et d'écriture dans un cadre ludique attrayant où le linguistique, le discursif, l'esthétique et le culturel (et/ou interculturel) s'associent pour une appropriation solidement fixée.. L'oral, ainsi que les activités métalinguistiques auront bien sûr une place privilégiée dans le processus, mais les efforts seront axés beaucoup plus sur l'écrit.

Pourquoi centrerions-nous les efforts sur l'écrit, diriez-vous ? C'est tout simplement pour permettre à l'enfant de s'approprier les mécanismes (dès cet âge) de l'écriture afin de:

- ✓ communiquer à distance avec l'autre qui est ailleurs,
- ✓ garder des traces (pour la postérité) d'une mémoire forcément infidèle,
- ✓ avoir recours dans un temps défini à la vérité écrite, garante de savoirs ou d'engagements.

L'élaboration du projet didactique se fait à partir d'une analyse de situation qui comprend, comme annoncé précédemment, des ressources et des contraintes. Tout projet doit s'organiser entre ce qui est souhaitable et le réel selon le schéma ci-dessous (Bordallo et Ginestet, 1993, p.68).¹

¹ Bordallo, I., Ginestet, J.P. (1993). Pour une pédagogie du projet. Paris, Hachette.



Ce schéma nous fait découvrir que l'élaboration d'un projet didactique doit obéir à des paramètres inhérents à l'institution et à l'environnement socioculturel de l'enseignant et de l'élève. Il doit aussi obéir et s'inscrire dans une taxonomie en fonction d'un certain nombre de facteurs, parmi lesquels nous pouvons citer :

1. les objectifs communicatifs, discursifs, esthétiques, etc., à atteindre ;
2. les procédés, techniques et méthodes à utiliser ;
3. les activités liées aux aptitudes à faire acquérir ;
4. les outils d'évaluation dont on dispose pour apprécier à leur juste valeur les efforts consentis ;
5. la socialisation du produit de l'élève afin de lui permettre de savourer le fruit de ses efforts.

1- Activités liées à la compréhension et à la production de l'oral

Très nombreuses, ces activités doivent, si elles sont menées avec tact et doigté, amener l'élève à :

- ✓ *écouter pour réagir dans une situation de classe. Il s'agit en effet d'identifier la nature du message pour l'interpréter oralement en utilisant les éléments prosodiques, suprasegmentaux adéquats pour une meilleure communication dans une interaction ;*
- ✓ *construire du sens en identifiant les paramètres de la communication : thème général des propos, éléments spatio-temporels permettant la cohérence du message ;*
- ✓ *produire un énoncé cohérent pour communiquer (raconter, décrire, dissuader, etc.). Il s'agit essentiellement de restituer et de rapporter des faits en respectant la structure de l'énoncé, tant au niveau de la cohérence et de l'enchaînement des idées qu'au niveau de la syntaxe de l'oral ;*
- ✓ *résumer un texte écouté en respectant sa structure interne.*

2- Activités liées à la compréhension et à la production de l'écrit

Aussi nombreuses et plus importantes que celles réservées à l'oral, les activités de compréhension et de production de l'écrit visent non seulement la reprographie, mais aussi (et surtout) la maîtrise des codes scripturaux et discursifs.

A l'instar des activités de l'oral, celles de l'écrit doivent être menées, elles aussi, avec rigueur et dextérité pour permettre à l'élève de :

- ✓ *construire du sens en procédant à l'analyse détaillée du texte à travers des hypothèses de lecture, l'identification des différents types discursifs, le repérage des paramètres de cohérence et de style, et la construction des réseaux de sens ;*
- ✓ *acquérir le comportement de lecteur autonome par l'amélioration de l'acte de lecture en fonction de l'enjeu de cet acte (documentation, distraction, plaisir,*

etc.), et surtout à travers la lecture réflexive par le questionnement du texte pour apporter un jugement, repérer les manques de cohérence et analyser les marques de l'énonciation et utiliser, enfin, les ressources des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) pour une éventuelle recherche en ligne (Internet) ;

- ✓ produire des textes variés en écrivant pour répondre à une consigne scolaire ou à un besoin strictement personnel, par l'exploitation judicieuse des ressources linguistiques, culturelles, esthétiques nécessaires en fonction des spécificités du texte à produire ;
- ✓ maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer un écrit en fonction des critères de correction à déterminer : annotation de l'enseignant, grille de réécriture, de relecture et d'évaluation critériée.

Ce thème (de l'évaluation), nous l'aborderons dans les pages qui vont suivre avec plus de détails.

Le projet didactique est ainsi le lieu où se déroulent les activités visant les aptitudes à exploiter, à l'oral et à l'écrit.

L'enseignement apprentissage dans le cadre du projet tient compte des différences, du moment que la classe peut être considérée comme une mosaïque, un univers éclaté, pluriel, comparée dans ce sens à une petite société. D'où le phénomène qui pose énormément de problèmes à l'enseignant, celui de l'hétérogénéité.

L'uniformisation des apprentissages, autrement dit tout le monde doit apprendre la même chose en même temps sur le même rythme, peut provoquer des déséquilibres au niveau de l'appropriation des savoirs, savoir-faire, savoir être, etc.

De fait, existerait-il alors un moyen, un mode d'emploi qui permette à tous les élèves d'apprendre dans de bonnes conditions, sans risque majeur de déperdition ?

La pédagogie différenciée pourrait, peut être, être la panacée, le remède.

D- La pédagogie différenciée

La diversité des élèves, leur niveau pédagogique souvent hétérogène, leurs appartenances socioculturelles différentes fait que l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère ne soit pas uniforme.

La pédagogie différenciée nous enseigne en effet, que les apprenants d'une même classe ont des rythmes, des manières et des styles d'apprentissage différents.

1- Pourquoi différencier les apprentissages ?

Dans ce contexte, Pelpel (1993, p.77), citant Hameline, parle des sept postulats de Brunus qui mettent en évidence la nécessité de différencier la pédagogie pour un meilleur rendement. Il dit dans ce sens que :

- ✓ « Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
 - ✓ Il n'y a pas deux apprenants qui sont prêts à apprendre en même temps.
 - ✓ Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
 - ✓ Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
 - ✓ Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire des comportements.
 - ✓ Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
 - ✓ Il n'y a pas deux apprenants qui sont motivés pour atteindre les mêmes buts.
- »

Ces postulats bien que ne faisant l'ombre d'aucun doute quant à leur véracité et à leur importance, voient leur prise en charge quelque peu délicate, périlleuse même, voire plus, utopique, et ce en prenant en considération les conditions réelles d'application du processus d'enseignement apprentissage au niveau des classes.

En théorie, et en théorie seulement, la pédagogie différenciée peut contribuer à résoudre le problème de la classe de FLE, celui de l'hétérogénéité (qu'il soit pédagogique ou socioculturel).

Néanmoins, toutes les conditions de son application, et par là de sa réussite, doivent être réunies et menées d'une manière intelligente, avec tact et doigté. Autrement, son exploitation en classe serait l'une des plus périlleuses et des plus aléatoires, comme signalé plus haut.

Et aussi paradoxal que cela puisse paraître, la pédagogie différenciée reste un moment fort en classe de langue, car il en est de la formation intrinsèque de l'apprenant.

L'apprenant, centre des enseignements, a des devoirs à accomplir. Et en même temps, il a des droits.

2- Droits de l'apprenant

Ces droits nous les partageons entièrement avec Therer (1993), cité par Minder (1999, p.19)¹, quand il énumère un certain nombre d'entre eux :

- ✓ « Droit de l'apprenant à l'erreur.
- ✓ Droit d'apprendre avec plaisir.
- ✓ Droit d'apprendre à son propre rythme.
- ✓ Droit de bénéficier d'une aide didactique.
- ✓ Droit au respect du style d'apprentissage.
- ✓ Droit de connaître les critères d'évaluation. »

Ces droits pédagogiques seront automatiquement intégrés (si on veut les caractériser), dans une sorte de contrat didactique, dans lequel chaque acteur du processus aura le droit de cité.

¹ Minder, M. (1999). Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Bruxelles, De Boeck Université.

Il serait alors question des "règles" de conduite à respecter par l'un et l'autre tout au long du cheminement pédagogique dans le cadre du projet.

Ce dernier serait ainsi le cadre sécurisant et l'espace de liberté en même temps. Dans cette optique, les élèves (tous les élèves) pourront choisir, négocier, décider, prendre des responsabilités, innover, et ainsi la pédagogie différenciée aura pour mission de cibler chaque élève en tentant comme l'ont indiqué Bourdieu et Passeron (1970), cités par M. Minder (1999, p.273), « d'assurer des résultats égalitaires et rompre avec la spirale de l'échec. »

De ce fait, nous estimons que la pédagogie différenciée dans le cadre du projet didactique ne serait véritablement authentique que si elle se fondait sur la différenciation des processus d'apprentissage des apprenants. Et, pour atteindre son objectif optimal, elle devrait s'appuyer sur l'organisation diversifiée de ces processus.

Nous sommes toutefois contraints de dire que la configuration actuelle de nos classes (sureffectif, volume horaire, formation des formateurs, etc.) ne permet pas d'intégrer ce procédé (combien même indispensable).

3- Organisation de la séquence en pédagogie différenciée

Par ailleurs, vu son importance, il est utile de présenter l'organisation (en théorie) d'une séquence en pédagogie différenciée.

Elle se déroule en quatre opérations :

- ✓ Fixer les objectifs :
 - sélectionner et hiérarchiser les objectifs que tous les élèves doivent atteindre dans cette séquence.
- ✓ Préciser les limites de la séquence :

☐ clarifier les limites essentielles, avant de prévoir les contenus de la séquence, à savoir sa durée, sa norme de réussite et sa place dans la progression pédagogique.

✓ Organiser le contenu de la séquence :

☐ définir les stratégies, les outils, les supports et les tâches à réaliser.

✓ Effectuer l'évaluation bilan de la séquence :

☐ évaluer les acquis pour vérifier si la mise en place d'une pédagogie différenciée a permis aux élèves l'appropriation et la maîtrise des objectifs fixés au départ. Cette étape permet aussi de vérifier si la norme de réussite est atteinte et de quelle manière. Comme elle cerne avec précision les différences de réussite des élèves, elle peut en plus servir de diagnostic initial à une séquence ultérieure et devenir alors un outil d'évaluation régulatrice de la progression pédagogique générale.

En définitive, le projet didactique tel qu'il est défini plus haut est le cadre idéal des enseignements apprentissages. Ses activités permettent, si elles sont bien menées par les acteurs, l'appropriation de la langue dans ses diverses composantes. La pédagogie différenciée, quant à elle, aidera l'élève à se hisser au niveau "acceptable" requis afin qu'il ne soit pas relégué à la périphérie du processus pédagogique, et par conséquent happé par le tourbillon de l'échec et de la déperdition.

L'efficacité de ce dispositif fera certainement l'objet d'une évaluation approfondie, et ce dans le dessein de déceler ses dysfonctionnements, ses manques et ses failles. Mais, on se demande : quand cette évaluation peut-elle intervenir ? A quoi sert-elle ? C'est ce à quoi nous essayerons de répondre, ci-après.

E- L'évaluation

1- Définition

Nous savons pertinemment que nos évaluations, en tant que jugements, sont subjectives. Ceci provient du fait que, même au milieu socioculturel et modes de vie proches dans un même pays, les individus se remarquent plus par leurs différences que par leurs ressemblances.

Jusqu'aux années soixante, et jusqu'à l'avènement de l'approche communicative, les objectifs du cours de langues étrangères étaient essentiellement d'ordre linguistique ; l'évaluation également : exercices à trous dans lesquels il fallait placer le lexique adéquat ou la forme grammaticalement correcte, phrases à compléter ou à transformer, adjectifs à placer, etc.

Dans de telles évaluations (qui évitent les risques du "subjectif"), le seul objectif poursuivi est l'évaluation des connaissances, pour employer le terme de Bloom relatif à sa fameuse taxonomie.

Il faudrait toutefois signaler que ce type d'évaluation est encore utilisé dans nos classes, et très peu d'attention est réservé à la langue en tant qu'outil, certes de communication en classe, mais qui doit être utilisé hors de la classe, et vecteur d'une certaine culture, d'un certain savoir, savoir-faire et beaucoup plus d'une certaine esthétique dans l'expression.

Aussi est-il important de signaler, lorsque l'intérêt s'est déplacé à des situations de communication les plus vraisemblables, des difficultés sont apparues quant à l'évaluation des compétences globales, compte tenu de la difficulté à proposer dans le cadre de la salle de classe, des tâches d'évaluation qui soient les plus semblables possibles à des situations de communication authentique.

Prise sur ce volet, nous nous contenterons de dire que l'évaluation, pour reprendre la définition donnée par De Ketele (1993, p.114), c'est « examiner le

degré d'adéquation entre un ensemble d'information et un ensemble de critères adéquats à l'objectif visé, en vue de prendre une décision. »¹

Cela revient à dire que l'évaluation pédagogique doit répondre à trois exigences essentielles :

- ✓ la nécessité de recueillir des informations à partir des performances des apprenants. Ces informations concernent aussi bien les progrès que les lacunes, les besoins et les attentes des élèves, et, peuvent être recueillies à tout moment de la séquence pédagogique, c'est-à-dire avant, pendant ou après l'apprentissage ;
- ✓ la nécessité de baser son évaluation sur un ensemble de critères ou de principes auxquels on se réfère pour juger de la valeur des performances des élèves. Ces critères traduisent en principe les objectifs pédagogiques, objet des apprentissages ;
- ✓ la prise de décision qui consiste non seulement à vérifier, à partir des informations recueillies si les objectifs que l'on s'est fixés sont atteints, mais aussi à mettre en place un ensemble d'actions permettant, le cas échéant, d'apporter les régulations, les corrections, les remédiations nécessaires à un meilleur rendement pédagogique des élèves.

2- Buts de l'évaluation

Les buts de l'évaluation sont nombreux : ils sont centrés, soit sur l'apprenant, soit sur l'enseignant, soit ils concernent directement le système éducatif dans sa globalité.

a- favoriser l'apprentissage :

- ✓ Si l'évaluation est le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure les objectifs pédagogiques fixés au préalable sont atteints par

¹ De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., Thomas, J. (1989). Guide du formateur. Bruxelles, De Boeck Université.

l'apprenant, il va sans dire qu'elle doit d'abord être à son service, c'est-à-dire de son apprentissage. Autrement dit, l'évaluation ne doit pas se limiter à une note, à une appréciation ou à un constat. Elle doit plutôt permettre à l'enseignant évaluateur de prendre les informations en vue d'améliorer l'enseignement qu'il dispense. Elle doit aussi aider l'apprenant à prendre conscience de ses capacités, des objectifs à atteindre et des exigences qui y sont liées, ainsi que des difficultés qu'il peut rencontrer. C'est en se situant par rapport à cela que l'apprenant peut progresser dans son apprentissage.

b- informer les parents :

- ✓ L'évaluation se fixe aussi comme but l'information des parents non seulement sur les résultats obtenus par leurs enfants, mais surtout sur le cheminement de leur apprentissage afin de contrôler leur progression et éventuellement tenter de trouver des solutions aux défaillances constatées et relevées. Ce contrôle se fera dans la mesure du réalisable en collaboration non pas uniquement avec l'établissement, mais avec la participation des parents. En effet, les parents sont considérés dans le cadre du projet pédagogique, comme des partenaires incontournables, indispensables dans la gestion de l'enseignement. Ce partenariat, s'il est mené d'une manière régulière, contribuera inéluctablement à rehausser le niveau des élèves.

c- certifier les résultats :

- ✓ L'évaluation sous la forme de bulletins scolaires, de carnets de notes et surtout d'examens (diplômes) revêt une importance grandissante pour les parents, l'institution et la société en général. Elle permet en effet, à ceux-ci de savoir si les objectifs de formation ont été atteints, et à l'élève de bénéficier d'une récompense sociale : possibilité de poursuivre ses études, trouver un emploi, bénéficier d'une formation, etc.

d- vérifier l'efficacité du dispositif de formation :

- ✓ L'évaluation pédagogique au moyen des épreuves connues, des examens notamment, permet à l'institution de repérer les dysfonctionnements et de prendre les décisions jugées adéquates, en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement en général. Cela peut aboutir aux réaménagements des programmes, et pourquoi pas des méthodes et des moyens didactiques. Cette vérification serait, en toute logique, l'aboutissement d'une année d'"expérimentation" dans des établissements dits pilotes afin de ne pas généraliser les erreurs qui pourraient accompagner les nouveautés à expérimenter en vue de leur application dans tel ou tel système éducatif.

Aussi est-il utile de souligner que ces quatre buts essentiels confèrent à l'évaluation des fonctions assez diverses mais complémentaires.

3- Fonctions de l'évaluation

Le tableau suivant que nous empruntons à M. Pendanx (1998, pp.50-52)¹, élaboré à partir de divers documents, dont l'ouvrage de L. Allal (1991), et de notes prises au cours d'un séminaire sur l'évaluation qui s'est tenu à Barcelone, en 1988, sous la direction de J. Cardinet, illustre et explique parfaitement les fonctions de l'évaluation

¹ Martinez, P. (1998). La didactique des langues étrangères. Paris. PUF. Coll. « Que sais-je ».

	AVANT une période donnée d'apprentissage <i>Evaluation prédictive</i> (initiale)	PENDANT le processus d'apprentissage Evaluation formative (continue)	APRES une période donnée d'apprentissage Evaluation sommative (finale)
Fonction sociale	orientation	Régulation	certification
Fonction pédagogique	prédictive	formative	sommative
Qui évalue ?	l'enseignant	- l'enseignant - l'apprenant	- l'enseignant - une instance externe
Contenus évalués	- les pré requis concernant un apprentissage à venir. - les capacités à acquérir telle ou telle compétence. - les conditions de cette acquisition.	- le degré d'acquisition de la compétence travaillée. - le cheminement individuel de l'apprenant.	- la maîtrise ponctuelle de telle ou telle compétence et savoir-faire globalisé.
Rôle pour l'enseignant :	- déterminer les compétences	- constater les acquis et les	- déterminer le degré de réussite

<p>a) observation :</p> <p>b) décision :</p>	<p>acquises au seuil d'une phase d'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> - définir les apprentissages à venir. - établir les conditions de cet apprentissage. - déterminer les objectifs prioritaires à l'intérieur d'un ensemble d'objectifs. - proposer divers itinéraires didactiques. - établir un plan de travail. - négocier un contrat d'apprentissage. 	<p>aspects positifs de l'apprentissage en cours.</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyser les erreurs et les difficultés du processus. - effectuer une analyse individuelle du processus. - modifier les démarches et activités et établir de nouveaux itinéraires. - articuler les besoins du groupe classe et les démarches individuelles. 	<p>et d'échec de chacun.</p> <ul style="list-style-type: none"> - demander un supplément d'informations. - faire part de l'information aux parents d'élèves. - donner une information à d'autres instances de formation. - décerner un diplôme.
<p>Rôle pour l'apprenant</p>	<ul style="list-style-type: none"> - se situer par rapport au groupe. - se situer par rapport au but à atteindre. - prendre 	<ul style="list-style-type: none"> - recevoir un feed-back de ses démarches d'apprentissage. - se sentir valorisé dans ses acquis. 	<ul style="list-style-type: none"> - prendre conscience du seuil de compétence atteint. - fournir

	conscience des objectifs et des critères d'évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> - avoir accès à une explication de ses insuffisances et être guidé dans les moyens d'y remédier. - s'appropriier les objectifs. - prendre conscience de ses démarches d'apprentissage. Intérioriser les critères d'évaluation. 	l'attestation d'un niveau de compétence donné.
Pré requis didactiques et méthodologiques pour l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - maîtriser des savoirs disciplinaires et pédagogiques. - définir des pré requis pour les apprentissages. - disposer de démarches méthodologiques. - se donner des objectifs globalisés et partiels. 	<ul style="list-style-type: none"> - définir des opérations d'apprentissage correspondant à des tâches données. - définir des sous tâches correspondant à des apprentissages donnés. 	<ul style="list-style-type: none"> - déterminer quelles compétences terminales à proposer : en termes communicatifs, linguistiques et en termes d'autonomie de l'apprenant (continuer à apprendre).

<p>Exemples d'instruments d'évaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - enquêtes de représentations. - tests d'aptitude. - tâches d'apprentissage : production, observation, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - contrôles. - interrogations orales. - fiches de co- et d'autoévaluation. - grilles d'observation. - dialogue pédagogique. 	<ul style="list-style-type: none"> - tâches : rédaction de mémoires, traitement de cas, résolution de problèmes, exposés, comptes-rendus. - épreuves notées. - certificats et diplômes.
<p>Types d'activités d'évaluation dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères. Exemple : l'élaboration d'un texte publicitaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identification de types de textes. - production d'un texte publicitaire à partir d'une situation donnée. - observation et comparaison de productions d'apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> - comparaison de textes publicitaires entre eux. - lecture de l'argumentation. - repérage des caractéristiques linguistiques de textes publicitaires (connecteurs, pronoms, procédés, rhétorique,...) - établissement de schémas argumentatifs. - activités 	<ul style="list-style-type: none"> - tâches communicatives globalisées. Exemple : Production d'un texte, écrit ou oral, à partir de contraintes (situationnelles, textuelles, etc.)

		linguistiques et communicatives ponctuelles : descriptions, élaboration de slogans, emploi des pronoms et de l'impératif, emploi des connecteurs, etc.	
--	--	---	--

4- Formes de l'évaluation

De ce tableau, nous pouvons retenir que l'évaluation intervient à n'importe quel

moment de l'action pédagogique. Elle prend ainsi différentes formes qui peuvent se présenter comme qui suit :

a- L'évaluation initiale : déceler les carences

Elle remplit une double fonction :

- ✓ une fonction diagnostique, qui met en œuvre une démarche de résolution de problèmes, analyse la situation, formule le vécu de la situation et transforme les données en problèmes à résoudre ;
- ✓ une fonction pronostique, qui sélectionne les problèmes à résoudre, formule les solutions auxquelles on peut parvenir, formule les objectifs et organise l'action.

Ces fonctions sont d'ailleurs bien mises en évidence dans les orientations méthodologiques des programmes de 1ère A.M. (MEN, DEF, 2003, p.50) : «

l'évaluation doit intervenir à l'entrée d'un cycle d'enseignement, au début d'une année scolaire, en début d'apprentissage (...) L'objectif poursuivi est de contrôler les pré requis et de mettre en place les éléments nécessaires à une stratégie d'apprentissage en fonction du programme. »¹

Il faudrait néanmoins souligner que telle que pratiquée dans nos classes et désignée sous le nom de "révision générale", "évaluation des pré requis", "évaluation des acquis antérieurs", elle est souvent marquée d'improvisation et souffre d'un manque de rigueur.

En effet, on se contente de faire subir aux élèves un ensemble d'exercices systématiques de grammaire, de conjugaison, etc., sans se fixer des objectifs précis quant à l'utilité et la pertinence de ce genre d'exercices de "vérification du niveau", pour "avoir une idée".

Les informations recueillies à travers les exercices ne sont ni traitées, ni interprétées, et de ce fait aucune décision ne peut être prise en vue de l'adaptation de l'enseignement des besoins pédagogiques des apprenants selon leurs capacités réelles.

b- L'évaluation formative/formatrice : réguler les apprentissages

Elle intervient comme le stipulent les programmes de la 1ère Année Moyenne (MEN, DEF, 2003, p.50), « au terme de chaque étape à l'intérieur de chaque projet réalisé. Elle permet de mesurer le degré d'atteinte des objectifs et de vérifier si un élève (ou la classe) possède les pré requis pour aborder la tâche suivante. Elle induit une régulation des activités. Elle permet une remédiation aux défaillances constatées. Elle peut être prise en charge par les élèves par le biais de grilles d'autoévaluation ou de co-évaluation. »²

¹ Document d'accompagnement des programmes de la 1ère Année Moyenne. (avril 2003). MEN, DEF, Alger.

² Document d'accompagnement des programmes de la 1ère Année Moyenne. (avril 2003). MEN, DEF, Alger.

C'est cette forme d'évaluation, appelée aussi continue et remplissant des fonctions de régulation et de production, qui a été le plus abordée par les spécialistes.

Historiquement, la notion d'évaluation formative a été élaborée, il y a une quarantaine d'années (Scriven, 1967), en opposition à celle d'évaluation sommative qui, traditionnellement clôt une phase d'apprentissage en sanctionnant la performance et en rejetant l'erreur, c'est-à-dire ne la prenant en compte que négativement, comme manque.

L'expression "évaluation formative" a été diversement appréciée.

Pour C. Tagliante (1979, p.16)¹, cette évaluation « en cours de séquence didactique, permettra à chacun de vérifier, étape par étape, si les objectifs que l'élève devait maîtriser à ce point du cursus sont atteints. Cette vérification, à son tour, servira de point de départ à l'enseignant, pour réguler son enseignement : revenir en arrière, creuser, approfondir, changer de tactique, etc. C'est bien cette double rétroaction (l'élève prend conscience de ce qu'il doit faire, l'enseignant repère les failles et régule ses démarches) qui correspond à l'esprit de l'évaluation formative : une aide à l'apprentissage et une amélioration des pratiques pédagogiques. »

Ainsi, l'évaluation formative se propose le repérage et la régulation des démarches pédagogiques qui permettront une appropriation de la langue.

Une autre définition de l'évaluation formative nous paraît assez pertinente : c'est celle de G. de Landesheere (1980), cité par R. Abrecht (1991 p.25)² qui dit que l'évaluation formative a pour but de « dresser un état d'avancement, de reconnaître où et en quoi, un élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter. Cette évaluation ne se traduit pas en notes, et encore moins, en scores. Il s'agit d'une information en retour (feed-back) pour l'élève et pour le maître.»

¹ Tagliante, C. (1979). L'évaluation. Paris, Clé International.

² Abrecht, R. (1991). L'évaluation formative. Une analyse critique. Bruxelles, De Boeck Université.

Pour sa part, B. Petitjean (1984), cité par R. Abrecht (1991, p.26), donne une définition assez semblable : « l'enjeu essentiel de l'évaluation formative [est de] rendre (...) l'élève acteur de son apprentissage. [Dans cette perspective,] l'évaluation formative est interne au processus d'apprentissage, (...) elle est continue, plutôt analytique et centrée sur l'apprenant que sur le produit fini. »

• Lignes de force de l'évaluation formative :

De ces définitions, nous pouvons, en rejoignant R. Abrecht (1991) dans son analyse, délimiter assez clairement les lignes de force de ce type d'évaluation. Nous les présentons comme suit :

- ✓ l'évaluation formative s'adresse à l'élève : c'est lui qu'elle veut concerner ;
- ✓ elle l'implique dans son apprentissage par une conscience qu'il doit prendre.
- ✓ elle fait partie de l'apprentissage même, plutôt que de l'entrecouper ;
- ✓ elle cherche l'adaptation à une situation individuelle, elle doit donc comporter une certaine souplesse, et son esprit doit être ouvert à la pluralité, à la diversité ;
- ✓ elle s'intéresse aussi bien aux processus qu'aux résultats, dans ce qu'elle observe, dans les informations qu'elle recherche ;
- ✓ elle ne se limite pas à l'observation, mais lui enchaîne une action (sur l'apprentissage et/ou l'enseignement) ;
- ✓ elle relève et situe les difficultés pour les pallier, en cherchant à remonter aux causes, et non les sanctionner ;
- ✓ elle est destinée à aider l'élève, et peut servir l'enseignant en lui permettant, par des retours d'informations multiples, d'orienter efficacement son enseignement, et de disposer de jalons pour des stratégies pédagogiques d'une certaine ampleur ;
- ✓ elle est ouverte, laissant une large part à l'initiative et à l'épanouissement des styles individuels, loin de la sclérose du modèle pédagogique bien rodé ;

- ✓ elle est toujours nouvelle, obligeant l'élève à une réponse, une intervention, une adaptation individualisée, et très éloignée de l'application d'une recette quelconque ;
- ✓ elle fait primer l'interaction ;
- ✓ elle oblige enfin à interpréter continuellement le contexte dans lequel on se trouve en même temps qu'on élabore son parcours, ses stratégies en fonction de cette interprétation progressive.

En effet, l'évaluation formative est un moyen efficace qui peut réellement aider l'élève dans son apprentissage, car elle n'accorde aucune importance aux notions de "notes", "scores" ni même à celle d'"erreur".

- Statut de l'erreur :

L'erreur est désormais à considérer, à juste titre d'ailleurs, comme le moment opportun dans la résolution d'un problème, et dans l'apprentissage même. Il ne faudrait plus jamais la considérer comme une faiblesse répréhensible, ou une manifestation pathologique : c'est au contraire un facteur consubstantiel à l'apprentissage, à la construction des connaissances qui procéderaient par "tâtonnements" et "hypothèses" successifs.

Elle est à utiliser, et non simplement à éliminer. Elle est l'indication d'un processus et doit donc être considérée comme facteur productif en développant le processus de détection- correction- utilisation des erreurs et non en éliminant le risque d'erreur par la facilité.

L'analyse des erreurs, pratique évaluative, est à la fois un objectif pédagogique et une pratique, un exercice particulièrement intéressant faisant partie d'une démarche d'acquisition. L'erreur permet à l'enseignant certaines interrogations, dans le sens où, comme l'a indiqué R. Abrecht (1991, p.110), « l'erreur interroge le discours du maître. »¹

¹ Abrecht, R. (1991). L'évaluation formative. Une analyse critique. Bruxelles, De Boeck Université.

Elle permet à l'enseignant de se remettre en question et toujours se dire :

- ✓ la règle que je formule est-elle adaptée ?
- ✓ mon discours est-il explicite ?
- ✓ ma consigne est-elle claire ?
- ✓ l'objectif est-il fixé ?
- ✓ ai-je varié mes stratégies d'intervention ?
- ✓ ai-je varié mes exercices ?
- ✓ ai-je utilisé un vocabulaire approprié ? etc.

- L'évaluation formative favorise l'apprentissage :

Ainsi, d'autres éléments clés relevant de l'évaluation formative surgissent ; et au risque de nous répéter, nous les énumérons comme suit :

1- l'évaluation formative est un instrument de formation qui s'adresse à l'apprenant, et intervient non pas comme élément rédhibitoire apte à sanctionner, mais en tant qu'outil qui l'aidera (s'il est utilisé efficacement) à progresser dans son apprentissage.

2- elle l'implique dans son apprentissage, lui fait prendre conscience, en le guidant, du cheminement de son apprentissage en lui faisant découvrir ses difficultés et lui donner tous les moyens de les surmonter.

3- elle assure une régulation permanente des processus, de formation dans la mesure où les informations qu'elle fournit sur les résultats de l'apprentissage de l'élève permettent une adaptation des activités d'enseignement au niveau réel de l'apprenant ou de la classe.

4- elle relève et situe les difficultés pour les pallier, en cherchant à remonter aux causes.

5- elle intervient au terme de chaque tâche d'apprentissage et permet de vérifier si un élève possède les pré requis nécessaires pour aborder la tâche suivante dans un

ensemble séquentiel, lui-même appartenant à un ensemble plus large, le projet didactique.

L'évaluation formative est en définitive, une étape ou plus précisément un sous-processus qui a pour objectif de faciliter l'appropriation de la langue.

Elle intervient pour :

- ✓ motiver l'apprenant dans son apprentissage,
- ✓ le situer par rapport à la classe,
- ✓ l'accompagner dans ses efforts,
- ✓ dynamiser le processus pédagogique,
- ✓ autonomiser le principal acteur pédagogique.

Il nous semble enfin que l'évaluation formative reste l'instrument essentiel, incontournable même, si l'on veut que l'appropriation des savoirs, savoir-faire et bien plus encore, des savoir-être, savoir-vivre, etc., soit efficace.

• Principes de l'évaluation formative :

Il est souhaitable que nos enseignants soient dotés de moyens qui leur permettraient de s'imprégner efficacement de ce moyen que nous estimons approprié, car elle (l'évaluation formative) répond aux quatre principes fondamentaux qui sous-tendent l'organisation et le fonctionnement du système éducatif :

- ✓ la régulation : haltes indispensables pour apprécier, réfléchir sur le perfectionnement ;
- ✓ l'implication : participation active enseignant/élève à favoriser l'aboutissement de l'action éducative ;
- ✓ l'autonomie : conséquence directe de l'implication, auto jugement de l'élève qui devient un sujet actif ; l'enseignant quant à lui, peut adapter et modifier ses directives, exercer des propriétés ;

- ✓ l'efficacité : le souci majeur étant de répondre à tous les besoins, au perfectionnement continu pour arriver à une efficacité dans tous les domaines.

Répondre à tous les besoins et arriver au perfectionnement ne peuvent se concrétiser que dans un cadre de travail bien organisé, sain, par une équipe pédagogique dynamique et rompu à ce type d'activités.

Signalons, enfin, que l'une des formes les plus élaborées d'évaluation formative est l'évaluation formatrice. Proposée par un groupe de chercheurs de l'Académie d'Aix-Marseille (G. Nunziati, J.-J. Bonniol et R. Amigues), l'évaluation formatrice centre l'approche, comme l'a expliqué J.-J. Bonniol (1986), cité par R. Abrecht (1991, p.41) ¹ sur « la régulation assurée par l'élève lui-même », la distinguant de l'évaluation formative « dont la régulation concerne en priorité les stratégies pédagogiques du maître. »

c- L'évaluation sommative : certifier les acquis

Elle intervient à la fin du projet et revêt un caractère bilan.

« C'est une évaluation bilan, qui teste, selon C. Tagliante (1979, p.16)², des connaissances de fin de cursus d'apprentissage. Elle évalue ce que l'on appelle le domaine cognitif, c'est-à-dire d'une part les savoirs et d'autre part les savoir-faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs. Le rôle de l'évaluation inventaire est donc de certifier qu'un certain niveau est atteint. »

De Landsheere (1992), quant à lui, la définit ainsi :

« Alors qu'une évaluation formative est normalement effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage, notamment pour intervenir immédiatement là où une

¹ Abrecht, R. (1991). L'évaluation formative. Une analyse critique. Bruxelles, De Boeck Université.

² Tagliante, C. (1979). L'évaluation. Paris, Clé International.

difficulté se manifeste, l'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, etc. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives. Alors qu'une évaluation formative revêt un caractère privé [...], l'évaluation sommative est publique (...). »

Ainsi, les caractères de l'évaluation sommative peuvent être dégagés :

- ✓ l'évaluation sommative vise généralement à établir un bilan des apprentissages ;
- ✓ elle porte sur un objectif terminal et non sur des objectifs partiels ;
- ✓ elle s'inscrit à la fin d'une période de formation ;
- ✓ elle est publique dans la mesure où les résultats sont communiqués aux parents et sanctionnés par un diplôme.

Pour terminer, disons que l'évaluation est l'un des moments clés du processus de formation, en général.

Savoir où aller, savoir choisir l'itinéraire adéquat, savoir se remettre en cause si nécessaire, tels sont les éléments que nous estimons primordiaux si nous désirons que l'enseignement apprentissage prodigués soit efficace.

Le projet didactique, projet où sont censés se construire d'une manière consciente savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir-vivre, est le lieu idéal, unique même qui permette à travers ses différentes activités (linguistiques, culturelles, artistiques et autres) l'appropriation de la langue orale et écrite.

L'écrit, parent pauvre de l'enseignement apprentissage des langues étrangères il y a quelques années, reprend peu à peu son statut. Il doit permettre à l'enfant de s'approprier la langue non plus dans sa composante exclusivement linguistique, mais aussi et surtout dans les autres composantes. Cet objectif ne sera atteint que si le support visuel choisi soit d'une bonne qualité, c'est-à-dire que le

texte de compréhension soit utile et serve vraiment la langue à travers tous ses composantes.

Aussi est-il indispensable de recourir au texte littéraire : c'est ce que essayerons de clarifier dans la deuxième partie de notre recherche, mais avant, nous nous pencherons sur les programmes de français en 1ère AM.

II. PROGRAMME DE 1ERE AM : ESSAI D'ANALYSE

A- Objectifs de l'enseignement apprentissage du français en 1ère AM

Parmi les objectifs déclarés et figurant dans l'ouvrage édité par le Ministère de l'Education Nationale, à travers la Direction de l'Enseignement fondamental (2003, p. 31), il s'agira essentiellement de:

- ✓ « développer chez l'élève, l'expression d'idées et de sentiments personnels par la pratique des quatre habiletés (skills) d'apprentissage : écouter/parler, lire/écrire à des fins de communication et de documentation ;
- ✓ doter l'élève d'outils d'analyse méthodologiques efficaces pour aborder des textes ou en produire lui-même ;
- ✓ affiner les compétences méthodologiques et linguistiques acquises tout au long du cycle (4 années). »

En comparant ces objectifs à ceux du manuel de l'élève (que nous avons énumérés précédemment, voir la séquence 3), nous constatons ce qui suit :

- ✓ pas de trace à la dimension culturelle, artistique dans les programmes officiels ;
- ✓ pas de trace à l'acquisition de méthodes permettant à l'élève de devenir à la fois autonome et critique.

Ceci laisse supposer que les experts des deux pôles n'ont pas accordé leurs cordes d'où l'égaré que nous avons relevé chez les enseignants : faut-il (ou non) prendre en considération l'aspect culturel lors du processus pédagogique ?

L'atteinte de ces objectifs dépendra en grande partie de l'état dans lequel l'enseignant trouvera ses apprenants, c'est-à-dire de leur niveau réel, en entrant au collège. En somme, cela sera conditionné par leur profil d'entrée dont le contenu sera examiné ci-après.

1- Profil d'entrée

Le profil d'entrée - idéal - d'un apprenant qui entre en 1ère A.M. concerne aussi bien l'oral que l'écrit, sans oublier bien sûr la lecture et les activités linguistiques.

a- Compréhension orale et expression orale :

A travers ces deux activités liées à l'oral, l'élève est, selon les projections faites par les experts en mesure de :

- ✓ réagir à des sollicitations verbales ;
- ✓ dire un poème ;
- ✓ questionner, répondre et s'exprimer à partir d'un support.

A lire ces compétences liées à l'oral, il peut nous paraître que l'élève de 1ère A.M. ne trouve aucune difficulté pour s'exprimer oralement. Or, la réalité est tout autre : l'élève à la fin du cycle primaire - de par les résultats de l'examen de passage en palier supérieur - n'est même pas en mesure de comprendre un écrit n'excédant pas quatre lignes. Que dire alors de l'oral. Et la réalité du terrain nous autorise à dire aussi que l'étudiant est dans l'incapacité d'enchaîner deux phrases correctement!

b- Lecture :

L'élève est en mesure de lire couramment, expressivement en étant capable aussi d'émettre des hypothèses de sens au tour d'un texte narratif, le récit pour le résumer et en donner un air personnel.

Il est plus que probable que ce profil d'entrée tel qu'il est "proposé" permette le rêve (la rêverie) : effectivement, avec ce type d'enseigné, le niveau du FLE en Algérie ne sera que relevé et son statut changé : du français langue étrangère, il deviendra français langue maternelle et beaucoup plus. C'est utopique!

c- Ecrit :

En ce qui concerne l'activité de l'écrit, l'élève de 1ère A.M. est capable d'utiliser correctement les caractères d'écriture pour conserver d'abord une information, écrire ensuite pour communiquer ce qu'il a compris et s'exprimer enfin librement dans des situations de communications courantes.

L'élève sait-il écrire la date du jour, son nom, son âge, son établissement, sans erreurs ?

d- Autres activités de langue :

En ce qui concerne les compétences linguistiques, l'élève est en mesure de :

- ✓ utiliser correctement un dictionnaire, constituer des familles de mots, former de nouveaux mots, trouver des synonymes et des antonymes...
- ✓ identifier les différents éléments de la phrase simple : déterminant, nom, adjectif..., ses différents constituants, accorder correctement les mots des constituants de la phrase.
- ✓ utiliser les formes verbales du discours et situer les moments d'un récit sur l'axe des temps.

Ces compétences, l'élève de 1ère A.M. est effectivement en mesure de les "maîtriser" car "maîtrisables" et figurant pratiquement tous dans les manuels du cycle primaire.

Ceci nous oblige à dire que la réalité du FLE en Algérie repose essentiellement sur activités métalinguistiques.

Autrement dit, les concepteurs des programmes favorisent consciemment ou inconsciemment l'aspect "langue" au détriment des autres aspects.

Ceci nous mène à conclure que le projet didactique en 1ère A.M. tel qu'il est exploité est loin de remplir les conditions exigées par l'approche communicative, car les éléments qui doivent le composer ne sont pas tous pris en considération.

2- Profil de sortie

A l'issue de cette phase consacrée au profil d'entrée, venons en maintenant au profil de sortie.

L'objectif principal visé par le programme est sans nul doute la consolidation des acquis du cycle primaire (ramené actuellement de 6 à 5 ans, faut-il le rappeler), tout en tentant d'homogénéiser les niveaux. Cette consolidation et cette homogénéisation se concrétiseront aussi bien à l'oral qu'à l'écrit grâce aux formes discursives retenues : le récit, la description, l'argumentation. Néanmoins, le narratif sera la forme dominante en 1ère A.M., vu certains éléments concourant en sa faveur, l'âge principalement.

L'élève de 1ère A.M. aura à renforcer ses bases en langue étrangère :

a- Oral :

- A l'oral, l'élève sera capable de :
 - ✓ exposer ses idées,
 - ✓ exprimer un affect,
 - ✓ donner un avis,

- ✓ dire à haute voix des textes variés,
- ✓ reformuler une histoire, un propos.

b- Lecture :

- En lecture, il sera en mesure de :
 - ✓ retrouver la structure d'un récit,
 - ✓ identifier les personnages,
 - ✓ repérer les lieux, les actions.

c- Ecrit :

- A l'écrit, l'apprenant, pourra :
 - ✓ rédiger un récit,
 - ✓ y insérer un élément nouveau (description d'un personnage, un lieu, un objet),
 - ✓ acquérir un comportement d'un bon scripteur : respecter la consigne, utiliser un brouillon, élaborer un plan du travail.

Théoriquement, les compétences et les objectifs que vise le programme s'inscrivent dans la logique du processus pédagogique. Encore faudrait-il avoir des acteurs prédisposés pour "avalier" tout ce qu'on prévoit, sans fracas, ni démotivation et dégoût. Le pari est difficile, la tâche est ardue, et la réussite est vraiment aléatoire. Néanmoins, il faut espérer.

B- Compétences et objectifs d'apprentissage

Après avoir élucidé quelque peu les concepts clés " compétences, savoir-faire, activités " des nouveaux programmes et les tâches qui sont attendues des enseignants, à savoir l'introduction dans leur subconscient d'une nouvelle gamme de concepts liés à cette nouvelle approche, le programme illustre le genre de compétences et d'objectifs à atteindre à l'oral et à l'écrit, par le biais des contenus sélectionnés en fonction des paramètres cités.

A titre illustratif nous proposons un exemple de compétences et d'objectifs d'apprentissage à atteindre à l'oral et à l'écrit :

1- Oral

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Construire du sens à partir d'un message oral	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les paramètres d'une situation de communication. • Identifier le thème général du propos (message). • Dégager l'essentiel d'un message (idées principales...). • Repérer les éléments de cohérence d'un message (unité de temps- unité de lieu- substituts...). • Extraire des informations explicites (une date, un lieu, un nom).
Produire oralement un énoncé cohérent pour raconter	<ul style="list-style-type: none"> • Restituer des faits en respectant la logique et l'enchaînement chronologique (substituts, indicateurs temporels...). • Utiliser la syntaxe de l'oral (abréviations, contractions, syntaxiques, onomatopées). • Utiliser schéma intonatif (interrogation, ordre, exclamation). • Relier son propos à un message entendu (s'insérer dans un dialogue). • Rapporter des faits, des évènements réels ou fictifs.

2- Ecrit

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Construire du sens à partir d'un texte écrit.	<ul style="list-style-type: none"> • Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur les éléments périphériques (image du texte). • Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous-titres, amorces de paragraphes, articulateurs...). • Identifier le type de texte (narratif, descriptif, explicatif...). • Dégager la cohérence d'un texte en se basant sur l'enchaînement des faits, la suite des idées, les substituts...). • Repérer les effets stylistiques dans un texte (la comparaison). • Construire des réseaux de sens à partir d'indices du texte pour reconnaître les intentions de l'auteur. • Adapter sa technique de lecture à un type de texte.
Produire un écrit en fonction d'une situation de communication.	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des supports matériels en fonction d'un objectif ou d'un destinataire (affiche, carte d'invitation, panneau...). • Combiner le texte et l'image (légende, titre, référence) pour en assurer la complémentarité. • Exploiter des codes variés pour traiter l'information (schématisation, abréviation).

C- Programmation et indications méthodologiques

1- Programmes de la 1ère Année Moyenne

Le programme de 1ère A.M. propose une nouvelle gestion du temps et de l'espace dans le respect du volume horaire imparti à la discipline. L'enseignement apprentissage du français se déroulera désormais en projets didactiques, dont le nombre varie selon le niveau (le cycle), les besoins et les attentes.

En 1ère A.M., le nombre de projets à réaliser est de six (06). La durée de chaque projet varie entre quinze (15) et vingt (20) heures. La séquence, fragment du projet, durera grosso modo cinq (05) à six (06) heures, tandis que l'activité ne doit pas dépasser quarante cinq (45) minutes.

La classe peut être aménagée en fonction d'un certain nombre de paramètres : type d'activité proposée, type d'interaction, objectifs à atteindre, domaines d'activités, situation d'apprentissage (production/réception,), etc.

Pratiquement l'aménagement de la classe ne peut pas être réalisé, vu le nombre parfois important (ahurissant même) d'élèves qui la composent.

Dépassant la quarantaine, il est impossible de prévoir, ni de tenter la recomposition du groupe classe pour les travaux de groupes, en pédagogie différenciée pour une éventuelle homogénéisation des niveaux.

En ce que concerne l'organisation des enseignements proprement dits, le processus se concrétiserait exclusivement à travers le projet didactique, "cadre fédérateur des intentions, des activités et des moyens utilisés dans la classe".

Le projet, moteur des apprentissages, est l'espace sécurisant pour permettre à l'élève de :

- ✓ travailler l'oral par l'écoute d'abord, et la prise de parole ensuite,

- ✓ s'entraîner à l'écrit en tant qu'instrument de communication par le biais d'un entraînement méthodique, réfléchi et consenti à travers des activités de lecture d'écriture/réécriture liées.

Pour ce qui est de la situation d'apprentissage, le point de départ des activités pour construire et s'approprier la langue est le texte.

Pour atteindre ce but, et dans un souci de dimension purement communicative, différentes situations sont prévues : ateliers d'écriture, ateliers de lecture, exposition à monter ou à visiter....

A travers ces situations, l'enfant aura à développer des compétences pour des interactions aisées qui lui permettront d'établir et de maintenir le contact.

C'est ce qui détermine les choix méthodologiques basés sur les quatre skills, comprendre/parler, lire/écrire, répartis en compétences et activités de réception et de production, à l'oral et à l'écrit.

Les apprentissages centrés sur l'élève vont être exploités de sorte que la langue ne soit pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service de pratiques langagières et communicatives.

Les anciennes pratiques centrées principalement sur l'étiquetage linguistique et la mémorisation gratuite doivent en toute logique disparaître au profit d'une intégration de toutes les activités dans le cadre du projet.

La démarche préconisée pour ce type de pratique s'appuie sur le quatuor pédagogique suivant :

- ✓ observation,
- ✓ expérience,
- ✓ interaction,
- ✓ évaluation.

Ce qui équivaudrait à dire que le cheminement d'apprentissage comprend un moment de découverte, un moment d'observation méthodique, un moment de reformulation personnelle et un (des) moment (s) d'évaluation.

L'évaluation est avant tout un processus systématique (au service de l'enseignant/apprenant) qui vise à déterminer dans quelle mesure les objectifs fixés (lors de la phase de préparation) sont atteints :

- ✓ par l'évaluation pour réguler son dispositif d'enseignement.
- ✓ par l'élève pour réguler ses apprentissages.
- ✓ par le groupe classe pour avancer vers la réalisation du projet prévu.
- ✓

2- Document d'accompagnement des programmes de 1ère A.M.

Le document d'accompagnement comme son nom l'indique est un outil qui s'adresse à l'enseignant, qui lui permettrait une bonne traduction des programmes en activités pédagogiques pour une bonne gestion de son groupe classe.

Après avoir rappelé brièvement les compétences à installer tant à l'oral qu'à l'écrit, que ce soit au niveau de la réception et de la production, le document prévoit la démarche pédagogique à poursuivre.

Ce qui est privilégié, c'est incontestablement le travail en groupe.

Il favorise, selon le document une plus grande liberté de mouvement dans la classe, une plus grande communication entre enseignant/élève et surtout un meilleur suivi des élèves en difficulté dans le cadre de la pédagogie différenciée. Nous y reviendrons un peu plus loin.

Le travail dans le cadre du projet, permettra à l'élève de maîtriser des compétences, de s'impliquer davantage dans un travail de groupe pour réaliser un objectif collectif.

Divisé en plusieurs séquences, le projet est le cadre dans lequel les apprentissages prennent leur sens.

D- Activités de la classe

1- Supports didactiques

Le texte que l'enseignant présente aux apprenants est un prétexte pour que l'élève puisse le comprendre, la saisir à travers un certain nombre de questions posées.

Ces questions, l'enseignant devra les varier, les doser, les adapter pour aider l'élève à chercher pour découvrir. Elles sont des variantes des consignes, et se divisent en cinq types, allant de la plus facile à la plus complexe.

- Type 1 : celles dont les réponses se trouvent directement dans le texte. Elles facilitent l'ancrage dans le texte.
- Type 2 : celles qui supposent la compréhension globale du texte.
- Type 3 : celles qui demandent une interprétation du texte, où il faut "lire entre les lignes". Elles exigent souvent un degré de compétence de l'élève en lecture, ou une familiarité avec le sujet dont il est question dans le texte.
- Type 4 : celles dont les réponses demandent de s'appuyer sur le texte, mais en allant aussi chercher l'information ailleurs.
- Type 5 : celles dont les réponses sont hors texte.

Donc, le choix de la consigne est d'une grande importance car si l'élève sait ce qu'on attend de lui, il fera le nécessaire pour être à la hauteur.

A une réponse erronée (ou à une non réponse), correspondrait quelque part une question mais posée, mal formulée. Et c'est pour cette raison que l'approche communicative et son corrélat le projet accordent une très grande importance à l'évaluation

formative/formatrice (pour réguler) et à l'erreur, preuve d'un cheminement de l'élève vers le savoir, à condition qu'elle soit dénuée de toute connotation dépréciative, évidemment.

Ecrire c'est réécrire. On ne réussit pas un écrit du premier coup.

L'enseignant doit fréquemment aider ses élèves à travailler leurs travaux. Il doit les initier dès le départ aux règles de cohérence, de structuration, de clarté, d'adéquation à la consigne, et ce, en utilisant après chaque production une grille d'évaluation, sorte de moule dans lequel l'élève retrouvera ses failles, les erreurs commises et qu'il aura à corriger pour une amélioration ultérieure.

2- Déroulement d'un projet didactique en séquences

Ce projet est proposé à titre illustratif par les concepteurs des programmes. Il figure dans le document d'accompagnement des programmes (pp.51-58)¹.

- Projet: Ecrire collectivement un conte pour la bibliothèque de l'école

Compétences	
Programme	Projet
<ul style="list-style-type: none"> • Construire du sens à partir d'un texte écrit. • Produire des textes variés. • Maîtriser les aspects graphiques du français. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la cohérence propre au conte. • Rédiger un conte qui respecte l'ordre chronologique. • Mettre en page le conte écrit (graphie lisible, paragraphes, alinéas, ponctuation).

* Domaine : *Lire- Ecrire- Ecouter- Parler.*

* Déroulement du projet : *Six (6) séquences prévues.*

* Déroulement de la séquence : *Lecture/ Oral/ Langue/ Ecriture.*

* Supports : à sélectionner.

* Objectifs d'apprentissage :

¹ Document d'accompagnement des programmes de la 1ère Année Moyenne. (avril 2003).

1. Identifier la nature du message.

2. Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses.

3. Faire des liens avec des textes connus.

• Exemples d'activités

Lecture	Oral	Langue	Ecriture
<ul style="list-style-type: none"> • Lire plusieurs textes pour distinguer le conte des autres textes narratifs (récits de fiction, faits divers, fables...). • Repérer le schéma narratif du conte. • Souligner le vocabulaire du merveilleux dans un conte. • Lire un conte pour identifier les caractéristiques : <ul style="list-style-type: none"> - Personnages (héros, aides et 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter 2 ou 3 textes courts narratifs (faits divers, histoire, conte...) pour repérer le conte. • Réécouter le conte. • Retrouver une des caractéristiques du conte : le vocabulaire du merveilleux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer la formule d'ouverture (autrefois... jadis... il y a longtemps...). • Reconnaître le vocabulaire du merveilleux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Insérer une formule d'ouverture dans un conte (formules proposées par l'enseignant).

opposants). - Présence du merveilleux : objet, magique... - Structure narrative.			
--	--	--	--

* Evaluation :

L'évaluation porte sur :

- La lecture : identifier un conte à travers la lecture de 2 ou 3 textes narratifs.
- La langue : savoir utiliser la formule d'ouverture.
- L'écriture : savoir identifier le vocabulaire du merveilleux pour introduire un conte.

Ce que nous constatons ici, après avoir présenté quelques éléments du document d'accompagnement des programmes, est le fait qu'il existe un "décalage", si le terme est adéquat, entre ce que prévoient les programmes et manuel de l'élève.

Au niveau des premiers nommés (les programmes), la stratégie est claire : toutes les activités doivent concerner le texte d'étude. Il est le point de départ, et il sera le point d'arrivée. Autrement dit, les activités métalinguistiques sont puisées du texte même. C'est la quintessence même du concept de projet didactique : s'exprimer, lire travailler le métalangage pour produire. Tout est intimement lié. Il y a une sorte de décloisonnement des activités.

En revanche, ce que nous avons constaté au niveau du manuel, réside dans le fait de voir les activités métalinguistiques exploitées singulièrement. En effet, le métalangage dans la séquence (et le projet dans sa totalité), ne sert pas l'écriture. D'où la persistance du cloisonnement, de l'émiettement des activités. C'est dire que

l'on aborde le vocabulaire non pas pour le réemployer dans la production, mais parce qu'on doit l'intégrer dans la séquence même s'il ne servira pas l'écrit.

Dans ce cas, le décalage (pour ne pas dire la fissure, la fracture même) est réellement une caractéristique négative qui pourrait créer des malentendus, des incompréhensions didactiques et pédagogiques. Par conséquent le rendement sera diminué, ainsi que la performance.

CHAPITRE III

La compréhension

I-La compréhension orale:

I-1 Définitions de la compréhension orale:

Selon Rehben Hélène" la compréhension orale soulève des problèmes d'apprentissage et de la prononciation, de l'accentuation de l'intonation, aussi que dans le domaine des structures grammaticales et dans le lexique.

La combinaison des problèmes, d'apprentissage dans ces domaines détermine le choix des problèmes représentatifs en fonction de leur fréquence d'emploi du degré d'importance de l'élément de langue considéré et du niveau de connaissance de l'apprentissage "1.

" la compétence de la compréhension orale est 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 .Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot, il est question au contraire de former les apprenants à devenir plus sûrs d'eux plus autonomes progressivement².

-" comprendre n'est pas une simple activité de réception : la compréhension de l'oral suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication sans oublier, les facteurs extralinguistiques comme les gestes ou les mimiques. La compétence de la compréhension de l'oral est donc, et de loin, la plus difficile à acquérir, mais la plus indispensable "3.

¹ (Ducort-sylla, Jean Michel ,2005),p:32

² La didactique du FLES.PUG2006.P.342.

³ La didactique du FLES.PUG2006.P.346.

" On dit qu'un énoncé est compris quand la réponse de l'interlocuteur dans la communication instaurée par le locuteur est conforme à ce que ce dernier en attend (...)

On évalue la compréhension des sujets par la restitution du texte ou par les procédures de Condensations utilisées "(Dubois, Jean et al, 1973)¹.

La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre des processus cognitifs qui permettent à l'apprenant d'accéder au sens qu'il écoute (compréhension orale)". (cuq, Jean pierre, 2003).

" Opération mentale, résultat du décodage d'un message, qui permet à un lecteur, (compréhension écrite) ou à un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les significations écrites ou sonores". (Galisson, Robert; Coste, Daniel, 1976.p.110).

Certes « faire comprendre "et "comprendre "sont deux tâches difficiles mais des efforts doivent être mis en œuvre par l'enseignant et l'apprenant pour arriver au stade de la compréhension orale.

I-1-1- Qu'est ce que comprendre?

En psychologie, comprendre consiste à intégrer une connaissance nouvelle ou des connaissances existantes en s'appuyant sur les paroles ou le texte.

Chez D.Gaona'ch,"la perception en la compréhension est possible grâce à un processus d'assimilation, il s'agit de construire une représentation de l'information dans les termes des connaissances antérieurement acquises".

Comprendre signifie accéder au sens fondamental du document lu ou écouté. (1)

Les recherches en psycholinguistique portent sur la construction de l'opération par le participant auditeur d'un discours nous permettent de décrire le processus de compréhension orale selon deux modèles différents.

Dans l'un ,la construction du sens d'un message est envisagée comme une démarche sémasiologique (modèle de la forme au sens) dans l'autre, elle est envisagée comme une démarche onomasiologique (modèle du sens à la forme).

¹ Chandette Cornaire et la compréhension orale.CLE. int.claude Germain.p.54.

Chapitre III : La compréhension : interactions/lecture/compréhension

Cette démarche consiste à donner la priorité à la perception des formes du message dont le processus de la compréhension est de se baser sur ces quatre grandes phases.

D'abord, l'auditeur isole la chaîne phonique du message et identifie les " sons " qui constituent cette chaîne (phase de discrimination).

- Puis il délimite les mots, groupes de mots, phases que représentent ces sons (phase segmentation)

- ensuite il associe un sens à ces mots et phases (phase d'interprétation)

-Enfin, il construit la signification globale du message en "additionnant" les sens des mots et des phrases (phase de synthèse-)

Modèle onomasiologique:- (du sens à la forme)¹

Le processus de compréhension est décrit comme une série de pré construction du sens du message par le récepteur qui établit ses hypothèses et les vérifie ensuite.

- d'abord, l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu sémantique du message en fondant sur les connaissances dont 'il dispose et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et mesure de son déroulement.

- ensuite, l'auditeur procède à la vérification de ces hypothèses qui s'opèrent par une prise d'indices permettant de confirmer ou d'infirmer ses attentes formelles et sémantiques.

- la dernière phase du processus dépend du résultat de la vérification:

Si les hypothèses sont confirmées, la signification du message "préconstruite " s'intègre dans la construction de signification en cours.

- si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur suspend sa construction de signification en stockant les informations recueillies jusque là, pour les prendre de manière différée.

- si les hypothèses sont infirmées, en établissant de nouvelles hypothèses.

Dans ce modèle, la priorité étant donnée à l'opération créative de pré construction de la signification du message par l'auditeur.

Ces deux modèles dépendent des connaissances de l'individu sociolinguistiques, socioculturelles, qui les associent avec ses connaissances antérieures pour construire le sens dans sa langue maternelle, mais aussi la langue étrangère.

¹ Idem . p102.

I-1-2- Les étapes de la compréhension orale:

Pour faciliter l'apprentissage de la tâche de la compréhension, les didacticiens (Rost, et Mendelsohn) qui proposent habituellement une démarche en trois temps: la pré-écoute, l'écoute et l'après écoute pour voir en quoi consistent ces étapes et de quelle façon elles contribuent à rendre un document oral plus accessible.

- La pré écoute: La pré écoute est le premier pas vers la compréhension du message et, pour l'apprenant, il est particulièrement utile de mettre en œuvre les connaissances qu'il possède dans un domaine particulier, en somme de sélectionner certains schèmes pour formuler des hypothèses sur le contenu du document qu'il se prépare à écouter. Avant d'introduire le document sonore, on peut travailler soigneusement la présentation d'une situation (le contexte) qui correspond à une mise en condition psychique de l'apprenant.

Ici, on voit le rôle des connaissances linguistiques dans l'attente perceptive. Cette phase préparatoire permet d'introduire le vocabulaire nouvel outil indispensable, à la compréhension.

On peut aussi attirer l'attention des apprenants sur des formes linguistiques ou des indices acoustiques clés, pour anticiper le contenu du message. L'apprenant peut aussi construire progressivement le réseau du sens.

- l'écoute :- La première écoute peut être centrée sur la compréhension de la situation pour faire saisir à l'apprenant le cadre du texte :

- Qui sont les personnages ? -Ou se déroule la scène ? -Quand ça se passe ? - A qui s'adresse-t-il ? - D'où provient le document sonore ?- A qui s'adresse-t-il ?- Quel est son but ?- De quoi ça parle?

La deuxième écoute est pour rassurer les apprenants et de les voir ainsi compléter leurs réponses.

Pour les apprenants de niveau plus avancé la deuxième écoute peut servir de prétexte (1)¹ à des activités plus complexes par exemple :

- faire une synthèse de différentes idées en essayant d'établir un lien entre elles.

Une écoute active est une écoute consciente, qui met en jeu le double fonctionnement de la perception et de parole, c'est-à-dire un traitement selon deux modes l'un de type globale d'autre de type analytique.

¹ Idem.pp.153-154.

Chapitre III : La compréhension : interactions/lecture/compréhension

Selon l'hôte (1995)² le traitement de l'information peut prendre différentes formes en situation scolaire. Pour lui, écouter c'est pour: entendre, détecter, sélectionner, identifier, reconnaître, lever l'ambiguïté, reformuler, synthétiser, agir et juger.

- L'après écoute:- les apprenants doivent savoir ce que l'on attend d'eux l'écoute, c'est-à-dire quelles tâches ils seront amenés à accomplir.

On insiste beaucoup sur le réinvestissement de l'acquis d'une tâche réelle, signifiante, il s'agit de faire le point sur les apprentissages en mettant à contribution les compétences acquises.

La démarche pédagogique se déroule en trois temps, dans un premier temps l'enseignant propose à l'apprenant une série d'activités qui prennent appui sur les connaissances et l'expérience de l'élève. Dans un deuxième temps, l'élève doit approfondir un certain nombre de tâches qui le conduiront à approfondir ses connaissances sur un sujet donné. Dans un troisième temps, l'élève effectue un retour sur les activités de départ, en évaluant le chemin parcouru l'approfondissement de ses connaissances, ses comportements et l'attitude face aux sources d'information qu'il a traitées³.

I-1-3- Les objectifs de la compréhension orale :

La compréhension orale n'est pas une faculté mais une véritable compétence à laquelle l'élève doit se former, il lui faut d'une part s'entraîner à entendre, et notamment s'habituer à la diversité des voix, des accents, des tons, ou encore des niveaux d'élocution. D'autre part, l'apprenant doit apprendre à écouter à diriger son oreille et sa perception, à développer des stratégies d'écoute.

Il est nécessaire d'avoir la compétence de la compréhension orale pour pouvoir bien parler dans plusieurs situations de communication, par l'élaboration d'une stratégie active dans la classe et en dehors.

La compréhension orale est une compétence qui sert à l'acquisition progressive des stratégies d'écoute et la compréhension des messages à l'oral c'est pour former des auditeurs à devenir autonomes.

² Idem.p.176.

³ Idem.p.179.

Les activités de la compréhension orale vont aider l'apprenant à développer de nouvelles stratégies qui vont lui être utiles dans son apprentissage de la langue.

Les objectifs d'apprentissage selon Ducrot-Syllo et Jean-Michel (2005)¹ sont d'ordre lexicaux et socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques ... En effet, les activités de compréhension orale les aideront à :

- * Découvrir du lexique en situation.
- * Découvrir différents registres de langue en situation.
- * Découvrir des faits de civilisation.
- * Découvrir des accents différents.
- * Reconnaître des sons.
- * Repérer des mots clés.
- * Reconnaître des sons.
- * Reconnaître des structures grammaticales en contexte.
- * Prendre des notes...

I-1-4- La démarche didactique de la compréhension orale en classe:

L'acte d'écouter n'est guère évident pour des apprenants. Si cet acte est banal en langue maternelle, ce n'est plus le cas en langue étrangère. Il est important de leur expliquer que le document sonore n'est pas générateur de stress en soi, qu'il est inutile de l'envisager, comme un ennemi.

Après la première écoute, l'apprenant focalise son attention sur les détails de la situation en répondant simplement à des questions du type: Qui parle à qui? Combien de personnes parlent? Où se déroule la situation? Dans la rue, à la terrasse d'un café, classe, dans une école. . .

Ces questions sont simplement des exemples qui vont aider les apprenants à être actifs à chaque moment de l'écoute, pour comprendre dans un premier temps, puis ils répondent à ces questions et feront des hypothèses grâce à ce qu'ils ont entendu.

Il faut que ce soit un travail collectif, et que l'on fasse participer le maximum d'élèves. Pour justifier chaque information lors de la deuxième écoute, grâce à des indices : contenus dans les énoncés oraux, dans la deuxième écoute, l'apprenant va vérifier leurs

¹ Idem.p.162.

hypothèses et répondre à des questions de striction du discours, dans la dernière écoute permettra de confirmer ou d'infirmier les hypothèses que les apprenants ont formulées ensemble¹.

I-2- Les types d'exercices en compréhension orale :

L'enseignant propose différentes activités de compréhension et des exercices¹.

* Des questionnaires à choix multiples (Q.C.M).

* Des questionnaires vrai / faux/

*Des tableaux à Compléter.

*Des exercices d'appariement.

* Des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (Q ROC).

Des questionnaires ouverts.

I-2-1- Les stratégies d'écoute:

Dans l'élaboration du sens, il est évident de mettre l'accent sur les stratégies envisagées par les chercheurs à s'intéresser d'assurer la réussite dans une certaine tache d'apprentissage dans la compréhension orale.

Avant de viser les travaux relatifs aux stratégies d'écoute en langue étrangère, nous nous proposons de jeter un regard sur les définitions qui ont été données du mot "stratégie" et les techniques qui ont permis d'éclairer certains aspects de cette notion.

I-2-2-Qu'est ce qu'une stratégie?

La stratégie d'apprentissage est une démarche d'apprentissage consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème, une habileté dont on prend conscience.

Aujourd'hui, 'on s'entend pour dire que les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition et la reconstruction de l'information².

¹ Idem.p.179

¹ Idem.p.185.

² Cuq .J.P,I.Gruca .Didactique du FLES.PUG.p.325.

I- 2-3-Les techniques d'observation:

C'est à partir d'expériences, de tentatives d'expression ou de compréhension que les chercheurs ont observé certaines stratégies mises en œuvre par les apprenants.

Hosenfeld (1956) aurait popularisé la technique de la réflexion à haute voix ,est souvent choisie pour mieux comprendre la nature, la richesse et la complexité des échanges qui s'instaurent entre les apprenants et le matériel d'apprentissage et plus précisément, la façon dont ces apprenants interagissent vis-à-vis du matériel, en vue de réaliser une tâche d'apprentissage.

La technique de la réflexion à haute voix consiste à verbaliser, à commenter à haut voix la façon dont on s'y prend pour exécuter une tâche, l'apprenant qui écoute un texte pourrait dire par exemple:

« Les mots utilisés dans le texte ne sont pas difficiles.. je connais bien le sujet, j'ai déjà lu des articles concernant cette question »¹.

Cette démarche manifeste non seulement la conscience linguistique de l'apprenant mais aussi ses stratégies d'adaptation à la tâche demandée ou l'adaptation de la tâche à ses stratégies

I-2-4-Les stratégies d'écoute en langue étrangère :

-Une écoute analytique: L'écoute analytique exige que l'élève soit très attentif à la parole, orale, dite, lue ou chantée .Elle consiste à remarquer les détails, à les agencer.

Pour ensuite arriver à une synthèse par exemple l'enseignant va écrire quelques mots au tableau en attirant l'attention des apprenants sur les mots avant l'exercice d'écoute. Après l'écoute il leur demande comment chacun de ces mots a été utilisé dans le contexte .Faire trouver tous les mots d'un texte lu indiquant l'heure, la raison, le lieu... Faire relever les termes descriptifs: ceux qui décrivent une personne, un animal, une chose. ...²

Le travail d'analyse peut être diversifié en fonction du niveau linguistique des apprenants. Pour les niveaux intermédiaires et avancés, on proposera des documents, un travail sur l'explication, l'argumentation et la description.

- Une écoute synthétique "globale ": l'écoute synthétique suppose qu'on sache rassembler les détails pour arriver à une vue d'ensemble on à une idée principale .Cette

¹ Opcit.p.79.

² Idem.pp.125-126.

Chapitre III : La compréhension : interactions/lecture/compréhension

écoute suit normalement l'écoute analytique. Les deux sont nécessaires pour aboutir à un raisonnement par induction .par exemple.

- Faire résumer une histoire que l'apprenant vient d'entendre.
- Faire écouter un compte - rendu, une histoire, un poème ou une chanson demander, suggérer un titre.
- Faire écouter un enregistrement et demander aux apprenants d'énumérer (a) les renseignements entendus, (b) les renseignements inférés.

Ce type permet de développer l'écoute de variabilité, on peut changer d'objectifs d'écoute et proposer des tâches variées, des activités qui demandent de faire des associations, cette écoute séduit ceux qui ont de l'imagination.

-Une écoute critique:-l'écoute critique consiste à évaluer, à juger, à comparer, à inférer, à conjecturer par exemple :

- construire un tableau qui aide à améliorer l'écoute et à évaluer un discours:
- Quels sont les points importants?
- Quel thème a été choisi? Pourquoi?
- Quel était le point de vue de l'auteur ? Pourquoi?
- Etes- vous d'accord ou non? Pourquoi?
- inviter les apprenants à comparer deux reportages d'un même évènement, entendus à la radio ou vus à la télévision.

Cette écoute aide à distinguer le possible de l'impossible, l'imaginaire et le réel.

I-2-5- les objectifs d'écoute :

Il semble important de préciser que la compréhension orale est une condition à la communication, à une interaction réussie.

En termes d'apprentissage des langues, la compétence orale est motivée par une technique d'écoute et par un but précis:

Il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite.

Cette compétence se caractérise par l'adaptation à des différentes situations d'écoute.

Chapitre III : La compréhension : interactions/lecture/compréhension

Pour E, Carette (2001)¹ "l'écoute orientée est constitutive de la compréhension orale" c'est -à- dire pour mieux écouter, il faut apprendre à faire varier sa façon d'écouter en fonction d'un objectif de compréhension.

Différents types d'écoute sont en fonction de l'objectif de compréhension :

- Ecoute sélective :- apprendre à n'écouter que le (s) passage (s) qui est (sont) nécessaires à la réalisation d'une tâche, apprendre à "ne pas entendre le reste".

- Ecoute détaillée :- apprendre à prendre connaissance de tout ce qu'on veut écouter (dans un passage particulier), c'est une écoute de variable.

Ecoute globale : -apprendre à découvrir des éléments de discours pour en comprendre la signification générale.

- Ecoute réactive :-apprendre à utiliser ce qu'on comprend pour faire quelque chose par exemple :- prendre des mots, ce type d'écoute nécessite de savoir mener deux opérations en même temps; il faut par exemple décider quelles informations son importantes.

. - Ecoute de veille :- écoute automatique, sans réelle compréhension mais qui fait place à une autre écoute qu'un mot ou groupe des mots déclenchent un intérêt pour le discours.

L'entraînement à ces différents types d'écoute doit correspondre à différents types d'écoute que Carette regroupe en quatre grands types:

Ecouter pour apprendre (pour analyser, rendre compte.. .).

Ecoute pour s'informer (pour connaître des faits, pour comprendre des évènements, des idées.. ..)

Ecouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions..).

Ecouter pour agir (prendre des notes. . .)

Ces objectifs d'écoute déterminent différents modes d'accès au sens.

¹ Idem.p.144.

I-3- Les modèles de compréhension orale en langue étrangère :

Nous nous proposons d'examiner le modèle de compréhension orale de Nagle et Sanders le plus connu et le plus complet pour la langue étrangère, puis nous présenterons un autre modèle de l'hôte qui est un modèle récent de la réception de l'oral, et on termine par des conseils didactiques en compréhension orale.

I-3-1-Le modèle de Nagle et Sanders:¹

Nagle et Sanders (1986) ont proposé un modèle du processus de compréhension orale pour des apprenants adultes en anglais langue étrangère .Il s'agit d'un modèle séquentiel, non linéaire, avec des retours en arrière effectués au cours des divers activités cognitives d'une situation d'écoute.

Ce modèle s'intéresse sur la manière de traiter l'information par les apprenants, en utilisant ses composantes .D'abord, le registre sensoriel qui capte les informations sous forme d'images sonores, une seconde plus tard, environ, ces images sont acheminées vers la mémoire à court terme qui découpe alors le signal en unités, significatives (mots énoncés) en fonction des données et des connaissances contenues dans la mémoire à long terme.

Dans certains cas, les images captées par la réserve sensorielle peuvent s'effacer trop rapidement, et la mémoire à court terme est alors incapable d'établir des correspondances entre elles. Les inférences déclenchées par les éléments d'information' qui viennent s'ajouter les uns aux autres en situation d'écoute est également un autre facteur qui peut nuire au bon fonctionnement de la mémoire à court terme.

Le centre de commande intégré à la mémoire à court terme assure une bonne marche des opérations et facilite les traitements des données qui, au bout d'une vingtaine de secondes, sont transférées dans la mémoire à long terme.

Ce centre de commande est responsable de la mise en œuvre de processus automatisés qui permettent un traitement rapide et contenus dans la mémoire à long terme.

La mémoire à long terme contient toutes les connaissances qui se regroupent en

¹ Idem.pp.115-116.

trois catégories: explicites, implicites et autres, selon laquelle les faits de langues (des règles de grammaire) dont les étudiants sont conscients et qu'ils pourraient énoncer, constituent les connaissances explicites¹.

Les connaissances implicites quant à elles, reposent surtout sur des impressions. Ainsi après avoir écouté un énoncé, l'apprenant pourra émettre l'opinion suivante: il semble que cette phrase est grammaticalement correcte sans pouvoir expliquer pourquoi.

Il existe un lien entre les deux catégories de connaissances et les connaissances que l'on acquiert en classe, au moyen d'un enseignement explicite deviennent, avec l'usage implicite par des activités.

Selon le modèle de Nagel et Sandres, des fragments d'information (mots, énoncés) sont extraits à différentes reprises du corpus oral et transitent à travers la réserve sensorielle la mémoire à court terme qui en restituent chaque fois, à la fin du processus, une synthèse. Ces synthèses sont dirigées vers le centre de commande qui procède à un ultime travail.

La compréhension est donc le résultat d'un ensemble de synthèses réussies, c'est - à- dire acceptées par le centre de commande, l'apprenant fait appel à l'apport langagier et à ses connaissances pour la description de l'activité de compréhension.

I- 3-2- Le modèle de l'hôte :

A partir de trois fonctions de l'écoute active "ancrage, repérage, déclenchement » L'hôte: (1995) a élaboré un modèle paysagiste de réception.

Ce modèle tient compte de la variété des constituants, de l'environnement sonore des échanges verbaux de chaque langue" voix - rythme, intonation" que l'auditeur construit sa manière à partir d'un ensemble de représentations mentales¹.

Dans l'écoute de la parole, la fonction d'encrage pousse l'auditeur à sélectionner et arrêter son attention sur certains éléments des mots par exemple, s'il bute sur un mot, le temps d'encrage durant lequel il procède à des recherches en mémoire, devient alors excessif et limite le travail de repérage.

Durant la fonction de repérage, l'auditeur fait certaines hypothèses qu'il valide par

¹ Idem.p.148.

¹ Idem.p.193.

Chapitre III : La compréhension : interactions/lecture/compréhension

rapport aux suites sonores, au sens du message et à ses connaissances emmagasinées en mémoire.

- Un bon auditeur doit équilibrer les fonctions de repérage et d'encrage.

Le déclenchement qui se produit de façon rapide, résulte de la mise en œuvre simultanée de fonctions de repérage et d'encrage .Il se traduit par une compréhension juste ou erronée du message.

Ce modèle trouve son intérêt qui réside dans son applicabilité à la situation d'apprentissage de la langue étrangère.

I -4- Quelques conseils didactiques en compréhension orale:

La compréhension orale est la première compétence traitée dès le début de la leçon par l'utilisation des documents sonores.

- Essayons de ne pas poser des questions exigeant une réponse trop longue.

- Evitant les questions sans aucun intérêt communicatif et , qui amènent aussi à un processus des traductions implicites.

- Il ne faut pas hésiter à rappeler aux apprenants qu'il s'agit de comprendre globalement. Ils n'ont pas à tout comprendre parfaitement. On Peut rentrer dans le détail d'un document sonore mais seulement en fonction du niveau réel des apprenants.

-Il ne faut pas trop suivre l'ordre chronologique lorsque l'on pose des questions, de même, les activités de compréhension orale peuvent être un très bon moyen de commencer un cours de F L E.

- Ne pas corriger la réponse fautive d'apprenant mais faire réécouter une séquence du dialogue qui aide l'apprenant à se corriger lui - même pour avoir un sens complet.

Il est important de varier la typologie d'exercices en compréhension orale, afin de ne pas ennuyer les apprenants. Des activités qui se présentent différemment et stimulent leur esprit.

- L'enseignant doit écouter avec un véritable intérêt quand l'apprenant parle, il doit être disponible et patient et il doit être toujours à l'écoute de ses apprenants.

-Bien choisir le texte ou le support selon le niveau réel des apprenants.

-Lire le texte à une vitesse normale " le débit peut aussi nuire à l'écoute.

-L'enseignant doit encourager les commentaires des apprenants.

II-La compréhension écrite :

Toutes les activités quotidiennes et intelligentes sollicitent des compétences en lecture .bien que la lecture apparaisse comme simple, elle est l'une des aptitudes les plus complexes de l'homme.

S'intéresser à la compréhension des textes, c'est donc , s'intéresser aux représentations cognitives et aux processus (complexes) qui interviennent au moment de la lecture .

II-1-Les trois générations de recherche en compréhension de textes

Van Broek et Gustafson (1999) Nathalie Blanc et Denis Brouillet (2003,2005) ; Van Den Broek et al (1996) proposent une étude synthétique des travaux menés dans le domaine de la compréhension . Ils précisent l'existence de trois générations de théorie .Des générations qui se succèdent dans le temps , mais qui continuent encore à analyser les processus de compréhension .

II-1-1-Première génération

Le travail du chercheur est focalisé sur le produit de la compréhension c'est -à-dire la représentation que construit le lecteur à partir du texte .Son objectif majeur est d'analyser l'activité de construction de la signification des textes ou la représentation du contenu sémantique des textes qui ne se réduit pas à la somme des mots qui le constituent Pour cela ,il analyse tous les facteurs (linguistiques , psychologiques , sociaux etc) qui ont influencé la construction de cette représentation .

Cette génération a défini des notions clés qui se sont développées dans le champ de la psychologie cognitive.

a-La cohérence

C'est une dimension essentielle de la signification sur laquelle travaillent tous les chercheurs de cette génération Les travaux menés à partir de 1972 (l'année ou Bransford , Baclay et Franks ont publié leurs travaux) avaient comme objectif d'expliquer «comment les lecteurs parviennent à construire une représentation mentale cohérente » (voire Nathalie Blanc et Denis Brouillet , p 68) le lecteur essaye de repérer les informations essentielles du texte et, en parallèle , cherche à trouver des connexions entre elles . « la représentation est donc perçue comme un réseau de noeuds interconnectés où les noeuds représentent les éléments du texte et les connexions indiquent la relation que le lecteur a identifiée entre ces éléments » (Nathalie Blanc .et Denis Bruillet , 2003 ,p 18).

b-le modèle de situation_ représente le troisième niveau de la compréhension d'un texte .Il revoie à l'ensemble des connaissances évoquées par le texte.

Un lecteur commence par repérer les mots et la syntaxe utilisés dans le texte .C'est le premier niveau : le niveau de surface .Ensuite, il passe à un niveau plus élevé : le niveau sémantique de la représentation, appelé aussi «base de texte » . Le lecteur construit une représentation du texte qui inclut peu de connaissances externes au texte .Le modèle de

situation, en revanche ,renvoie aux connaissances du monde stockées en mémoire à long terme et activées lors de la lecture du texte.

Les difficultés augmentent au moment où un individu aborde un texte écrit dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle, une langue qui la maîtrise peu.

c- le rôle du lecteur dans la compréhension écrite

le lecteur est au cœur du processus de compréhension .La compréhension d'un texte repose notamment sur les connaissances du lecteur, ses connaissances de la langue, du monde en général, de la situation de communication ou des connaissances issues de ses expériences personnelles.

Toutes ces connaissances permettent au lecteur de transformer la représentation qu'il se fait du texte (base de texte) en une entité plus cohérente et plus complète.

L'individu est donc un lecteur actif, non seulement par l'exploitation de ses connaissances personnelles, mais aussi par le choix de ses objectifs de lecteur.

L'individu qui aborde un texte a déjà une idée sur sa nature .La connaissance du caractère (narratif, explicatif ...) du texte actif chez lui une représentation de ce qu'est le texte .Le lecteur va donc sur le plan cognitif motiver une représentation de la structure du texte. Cette représentation ne permet pas d'avoir une idée sur l'information contenue dans le texte, mais il est surtout un modèle d'organisation actif qui orientera et aidera le lecteur à choisir ses objectifs de lecteur .la lecture du texte est ainsi guidée par le modèle d'organisation du texte (Nathalie Blanc et Denis Brouillet, 2003,p18).

II-1-2-la deuxième génération

Cette deuxième génération se caractérise par l'intérêt qu'elle porte aux processus cognitifs qui interviennent lors de la lecture .Elle vise à déterminer, d'abord, ces processus et à repérer ensuite les facteurs qui influencent.

Les principes de cette génération sont :

a-Les limites de la mémoire de travail court terme

La mémoire de travail « permet d'analyser les sons /lettres, les mots et les structures syntaxiques afin de leur assigner une représentation sémantique sous forme de propositions et débouche sur un stockage dans la mémoire à long terme .De la masse d'information fournie à la mémoire de travail par la structure de surface du texte, il ne reste, bien sûr, que certains éléments. » (J.M.Adam, 1985).

Le lecteur , comme on l'a dit plus haut , choisit d'orienter son contenu informationnel par rapport à ses objectifs de lecture .Son attention , alors , est portée sur un nombre limité d'éléments qu'il estime pertinents pour la construction de la compréhension .Il activera les éléments du texte lui-même et les éléments qui leur sont associés (les connaissances du lecteur ou les caractéristiques de la situation de lecture .

b-La génération d'inférences

« une inférence est toute information non explicite dans le texte construite mentalement par le lecteur afin de bien comprendre le texte » (Mc Koon et Ratchiff; 1992, p.512).

La compréhension d'un texte résulte d'une représentation mentale fondée sur les informations du texte et les informations qui ne sont pas présentes dans le texte et qui font partie des connaissances du lecteur.

Le lecteur face à un texte qui est un ensemble de phrases doit établir des relations ou des liens entre ces phrases ou propositions, c'est-à-dire, il doit produire des inférences. Kintsch (1988) distingue les inférences automatiques et rapides produites au niveau de la base de texte et qui n'apportent pas des informations supplémentaires des inférences « pertinentes » générées au niveau du modèle de situation. Pour faire, donc, des inférences « pertinentes », le lecteur doit dépasser la compréhension littérale c'est-à-dire aller plus loin que ce qui est présent en surface du texte (Griason, 1996).

En d'autres termes, ne pas se contenter des informations issues de la surface du texte, mais aller à un niveau un peu plus complexe de la représentation « le niveau de la macrostructure ». « Cette forme de représentation émerge de l'interaction entre les informations rencontrées dans le texte et les connaissances générales et spécifiques que l'individu met en œuvre au cours de la lecture » (Nathalie Blanc et Denis Brouillet, 2003, p.71).

Kintsch (1998) propose une typologie des inférences. Il affirme l'existence de deux formes de récupération :

-la récupération automatique de connaissances qui n'implique que les informations préexistantes. On peut dire aussi que c'est une conséquence du fonctionnement général de la mémoire. Les mots activés dans le texte activent rapidement d'autres préexistants en mémoire de travail à long terme.

Exemple : L'article 5 du code de la famille :

« Les fiançailles "el khitba" constituent une promesse de mariage. Chacune des deux parties renonce aux fiançailles "elkhitba".

S'il résulte de cette renonciation un dommage matériel ou moral pour l'une des deux parties, la séparation peut être prononcée »

« Cette renonciation » permet de récupérer d'autres informations préexistantes en mémoire de travail telle que : la renonciation aux fiançailles par l'une des deux parties.

-La récupération contrôlée : qui implique la production de nouvelles informations au moment où la récupération automatique ne suffit pas pour la cohérence de la représentation. Elles ont un caractère déductif c'est-à-dire l'ensemble des processus exploitant les connaissances préexistantes pour construire de nouvelles connaissances. Ce sont surtout les règles logiques (cause, conséquence, opposition ...etc.) ou linguistiques.

Exemple : toujours dans l'article 5 du code de la famille, « les fiançailles "Elkhitba" constituent une promesse de mariage. Chacune des deux parties peut renoncer aux fiançailles "Elkhitba"... »

Il y a une relation de concession entre ces deux phrases.

En 1998 , Martins et le Boudec distinguent deux catégories d'inférences.¹

-Les inférences rétroactives :

Les liens qui peuvent être établies entre les différentes propositions du texte c'est ce qu'appellent Denhière et Baudet (1994) les inférences de liaison qui «ont pour fonction particulière entre elles les propositions construites à partir de l'information apportée par le texte» (Denhière et Baudet 1994 , p.81). Il existe :

-les inférences causales entre les propositions leur fonction est d'assurer localement et globalement la représentation mentale.

A titre d'exemple dans l'article 5 du code de la famille «... S'il résulte de cette renonciation un dommage matériel ou moral pour l'une des deux parties, la séparation peut être prononcée ...»

Le connecteur permet d'assurer la relation entre les propositions de la même phrase et permet , également de mettre le lien avec ce qui précède .

-les inférences anaphoriques qui permettent de relier l'anaphore à son antécédent au moyen de connaissances syntaxiques pas toujours clairement présentées dans le texte.

Exemple : article 4 du code de la famille :

«Le mariage est un contrat consensuel passé entre un homme et une femme dans les formes légales. Il a , entre autres buts , de fonder une famille basée sur l'affection , la mansuétude et l'entraide , de protéger moralement les deux conjoints et de préserver les liens de famille .»

Le«Il»renvoie à " mariage "

-Les inférences proactives (ou d'élaboration)ne sont pas nécessaires à la compréhension du texte et ne sont pas , par conséquent , presque jamais produites ; elle comprennent les inférences suscitant l'attente d'une conséquence d'évènement .

Exemple: dans l'article 5

« ... S'il résulte de cette renonciation un dommage matériel ou moral pour l'une des deux parties , la réparation peut être prononcée »

Vunningham , par contre distingue deux inférences :

-Les inférences logiques qui sont présentes dans le texte d'une façon implicite .

Exemple : toujours dans l'article 4 , le mot mariage associé au mot contrat permet de définir ce dernier : il ne s'agit pas d'un contrat identique au contrat commercial ou autre

-Les inférences pragmatiques ne sont pas présentes dans le texte (mais sous entendues) .

A titre d'exemple : le mot mariage nous permet de faire l'inférence suivante : «L'union qui unit une femme à un homme , elle demande certaines procédures ,fiançailles , Fatiha , présence de deux témoins , le tuteur , consentement ... ».

¹ Voir Camuset , 1999 .

La réflexion sur les inférences par les chercheurs (Grasser , Singer &Tabasso ,1994 ; Mc Koon et Ratchiff, 1992) de cette génération a progressivement évolué .Les premières recherches menées étaient focalisées sur la distinction entre les inférences générées et celles qui ne le sont pas (le principe du tout ou rien) (Nathalie Blanc &Denis Brouillet 2003; p71).

Par la suite, les travaux ont enverguré vers la détermination des inférences produites à un moment donné du processus de la compréhension et de préciser les circonstances qui accompagnent la production d'inférence.

C'est cette évolution qui a permis d'élaborer plusieurs modélisations (Kintsch , 1988; Gernsbacher ,1990 Zwaan , Longston et Grasser ; 1995 , Van den Broek et al .1996) qui ont pris la charge d'expliquer les processus intervenant lors de la production d'inférences .

II-1-3-Troisième génération

Les travaux de cette génération sont construits autour des principes suivants :

a-la dynamique du processeurs de compréhension

les travaux de cette génération s'inscrivent dans la continuité des générations précédentes, adhèrent à l'idée que la représentation résulte d'un processus cyclique .Chaque proposition traitée est directement associée au reste du texte déjà traité et répertoriée en mémoire de travail.

A chaque cycle de lecture, de nouvelles informations sont activées, d'une façon dynamique .Certaines informations sont maintenues activées plus longtemps que d'autres selon leur rôle dans la reconstruction.

La compréhension, alors, n'est pas spontanée, mais graduelle , elle se constitue au fur et à mesure qu'on avance dans le texte .

b- Fluctuation des activations__ le caractère linéaire de la lecture et la nature évolutive .Rendre compte de cette fluctuation et au centre des travaux de cette génération.

Van den Broek et al .(1996, 1999) distinguent quatre sources d'activation (voir Nathalie Blanc et Denis Brouillet ,2003):

Les informations linguistiques

Le contenu du cycle de lecture précédent: les informations activées au cycle précédent restent accessibles.

Les informations traitées dans des cycles antérieurs, mais leur activation est plus longue que celle du cycle précédent.

Les connaissances antérieures du lecteur.

La récupération s'effectue en étapes : la première consiste à vérifier en mémoire s'il y a des éléments pertinents à activer .une fois les éléments trouvés, on passe à la deuxième : celle de leur activation.

L'activation de ces informations fluctue selon:

- les objectifs de lecture. Ainsi, celui-ci ne porte son attention que sur certains éléments du texte qui répondent à ses objectifs de lecture.
- Les capacités de la mémoire de travail. (Voir mémoire de travail).

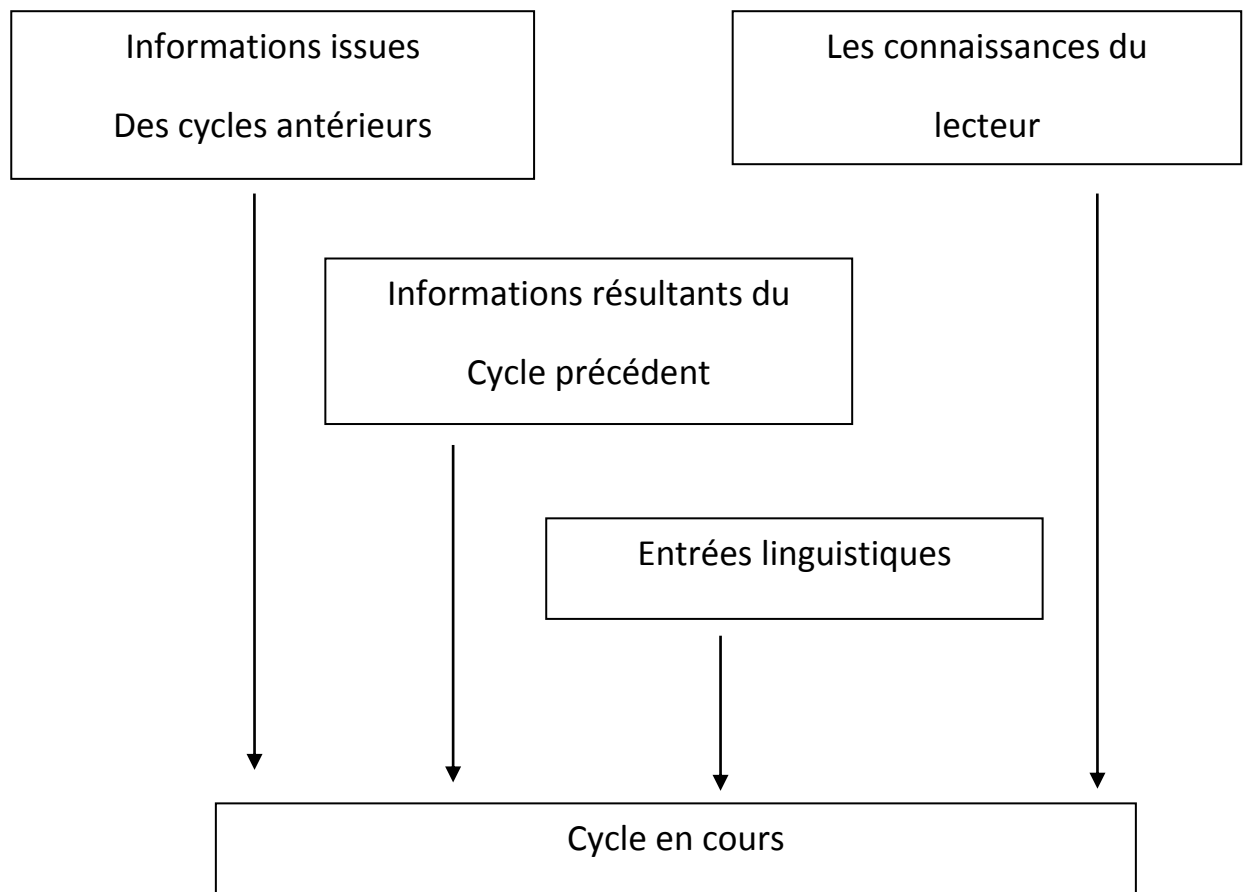


Figure 1 : construction de la représentation mentale d'après Van den Broek et al ., 1996; 1999.

II-2-Le modèle de construction intégration de Van Dijk et Kintsch (1983)

Les recherches menées en psychologie cognitive ont été largement influencées par les travaux de Van Dijk et Kintsch (1983) . Il est dans notre propos de donner une présentation synthétique de cette modélisation

En 1983, une nouvelle approche du processus de compréhension a vu le jour avec la publication «strategies of discours compréhension » par Van Dijk et Kintsch . Une théorie qui a été corrigée, complétée au fil des articles .

Leur travail consiste à réfléchir sur les capacités qu'a le lecteur à distinguer un texte correct de celui qui ne l'est pas .Il s'inscrit , donc , dans la lignée allemande et nordique de la linguistique textuelle . Leur réflexion s'inspire également , du modèle chomskyen de la compétence phrastique dans la mesure où cette théorie repose sur deux postulats fondamentaux , à savoir, analogie entre phrase et texte et l'existence d'une grammaire générative pensée dans le prolongement de la grammaire de phrase .Le lecteur d'un texte va recourir à un ensemble de règle qui président en la bonne formation d'une représentation de la situation décrite dans le texte . Cette grammaire textuelle inculque au lecteur une capacité d'engendrement de texte et l'on reconnaît , évidemment , l'influence de la grammaire générative .

La grammaire textuelle selon Van Dijk et Kintsch , est organisée en une architecture à trois niveaux :

Niveau microstructural : il correspond à la structure locale qui résulte du traitement des informations du texte«phrase par phrase »(Kintsch , 1998 ; p 50) et se compose des unités sémantiques (propositions)qui représentent la base de connaissances (le texte) .

Niveau macrostructurel : c'est celui de paquets de propositions ou macropropositions «quand il lit un passage , un utilisateur de la langue a aussi besoin de savoir de quoi ça parle en gros .Il n'est pas possible de comprendre entièrement des phrases ou d'établir des relations de cohérence locale sans établir au moins à titre d'hypothèse-parce que la lecture est linéaire – un sens global ou "un thème " pour l'ensemble du passage »(Van Dijk ,1981 ; p 36).

Au fur et à mesure que le lecteur progresse dans le texte , il formule des propositions d'ordre sémantique et il tente de trouver un lien entre ces différentes propositions .Le texte apparaît , alors comme un réseau de proposition inter liées et ordonnées hiérarchiquement en macrostructure et qui correspond à la structure globale du texte .

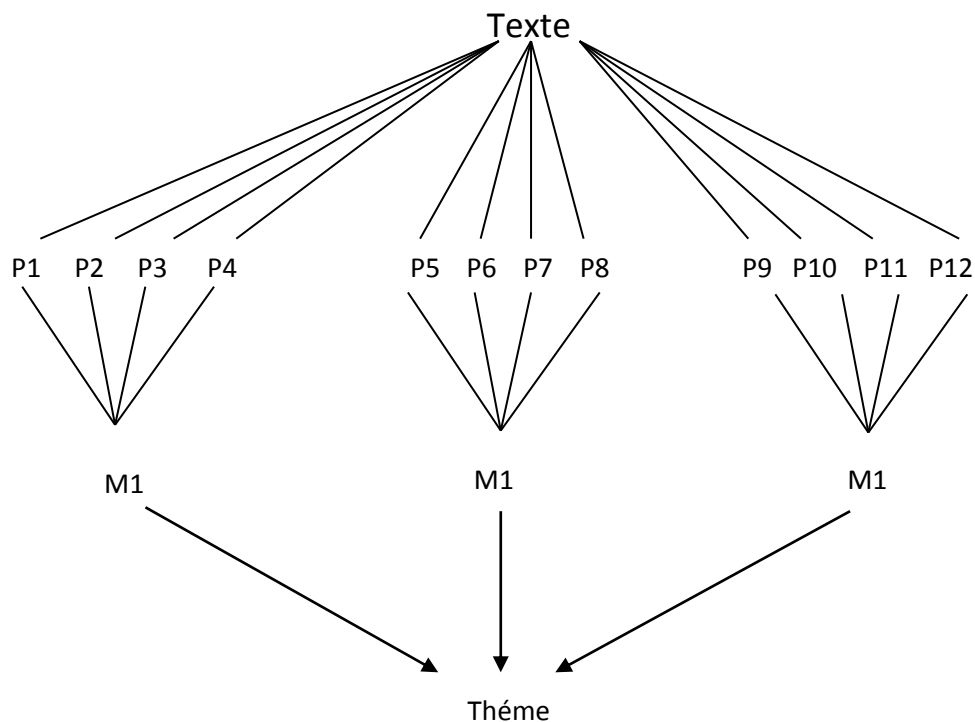
Les macrostructures peuvent être :

Explicites : exemple , le titre ,les sous titres , les débuts de paragraphes.

Implicite : elles sont dérivées des microstructures selon les règles de pertinences de manière à réserver la signification du texte (Van Dijk; 1980).

Le lecteur doit ajouter des noeuds , d'autre connections en faisant appel à ses connaissances et expériences personnelles afin de lier , de compléter , d'interpréter et de permettre de construire une structure cohérente .La représentation produite alors résulte des éléments textuels (directement extraits du texte) et extratextuels qui découlent des connaissances et expériences du lecteur « cette forme de représentation émerge de l'interaction entre les informations rencontrées dans le texte et les connaissances spécifiques et générales que l'individu met en oeuvre au cours de la lecture »(Nathalie Blanc et Denis Brouillet 2003.)

c-Le niveau superstructural : à ce niveau , l'utilisateur de la langue tentera de schématiser les macropropositions dans un schéma selon le type de texte au quel appartient le texte à traiter (narratif , argumentatif, explicatif ... etc.) (J.M.Adams ; 1985 , p .66).



Organisation d'un texte narratif . (Denhière .G &Lergos , D ,1983

II-2-1- Concepts fondamentaux de cette modélisation

II-2-1-1- La proposition comme unité de traitement

Le modèle de construction intégration a été construit autour d'un concept fondamental : la proposition .

Selon Kintsch (1974), la représentation construite des textes est sous la forme d'une hiérarchie de « proposition sémantique ». Elle sont présentées comme les plus petites unités linguistiques aux quelles on peut donner une valeur vérité .Chaque proposition combine un prédicat (verbe ou adjectif)² et un plusieurs arguments (toute unité linguistique au quelle se rattache un flexion)³ comme illustration on prendra l'article suivant :

Article 04 du code de la famille :

« Le mariage est un contrat consensuel passé entre un homme et une femme dans les formes légales .Il a , entre autre buts , de fonder une famille basée sur l'affection , la mansuétude et l'entraide , de protéger moralement les deux conjoints et de préserver les liens de famille . »

Cet article contient les neuf propositions suivantes :

- 1)-Le mariage est un contrat.
- 2)-Consensuel (entre un homme et un femme
- 3)-Légal (dans les formes)
- 4) – A(autre buts)
- 5)- Fonder (une famille)
- 6) – Basée (l'affection , la mansuétude et l'entraide)
- 7)- Protéger (moralement)(p2,p5)
- 8)- Deux (conjoints)
- 9)- préserver (les liens de famille)

² « Dans une phrase de base constituée d'un syntagme nominal suivi d'un syntagme verbal, on dit que la fonction du syntagme verbal est celle de prédicat[...].Dans une phrase de base dont le syntagme verbal est constitué d'copule (etre)ou d'un verbe assimilé à la copule (reste paraitre et.)on appelle prédicat l'adjectif »(Dubois 1981).

³ Ce que Tesnière appelle les actants d'une phrase c'est-a-dire les participants [...] d'une terminologie non linguistique en relation avec les prédicat qui en est le «noyau » (Mounin ,2004).

Ces propositions représentent l'essentiel de la signification . L'article se présente sous forme d'une hiérarchie propositionnelle .⁴ on constate que chaque proposition est formée d'un prédicat (soit un verbe , fonder ou adjectif consensuel) et d'un plusieurs arguments (P5,P6). On constate également qu'une proposition peut devenir un argument à une autre proposition : ainsi , la proposition P5 (fondé une famille)est l'argument de la proposition P4 (a autres buts).

La compréhension de l'article prend un caractère cyclique . Au niveau du premier cycle de traitement (microstructural) , chaque proposition traitée est associée au reste de texte déjà répertorié en mémoire de travail .Les propositions sont classées selon leur importance celle qui se situent en haut de la hiérarchie , sont les plus activées dans les cycles de lecture qui suivent ; puisqu'elles partagent les mêmes arguments des propositions des cycles qui suivent .Ce sont ces propositions qui assurent la cohérence du texte .

En parallèle , le lecteur construit les macrostructures en classant les propositions en paquets sémantiques afin de « réduire et organiser l'information détaillée qui constitue la microstructure du texte » (Kintsch &Van Dijk ,1978 , p.366).

La communauté scientifique a distingué trois règles principales permettant de classer les propositions en macrostructures :

- 1)- Suppression : des propositions qui ne sont pas nécessaire à l'interprétation du texte .
- 2)- Généralisation : tout paquet propositionnel est substitué par une proposition plus générale .
- 3)- Construction : les propositions qui représentent les conditions constituant ou conséquences d'un fait sont remplacées par une proposition générale . Tel que dans l'article 5 : «... chacune des deux partie peut renoncer aux fiançailles "Elkhitba" . s'il résulte de cette renonciation un dommage matériel ou moral pour l'une des deux parties , la récupération peut être prononcée ... »

« Cette renonciation » remplace le résultat de la première phrase .

« Chacune des deux parties peut renoncer aux fiançailles »

Pour rendre compte de l'existence de cette hiérarchie mentale chez le lecteur , plusieurs expériences ont été menées par Kintsch et ses collègues (Kintsch , Kozninsky , Streby , Mc Koon et Keman , 1975).

Ils présentaient à des participants des textes à lire , puis les soumettaient à des épreuves de rappel .ils ont constaté que la probabilité de rappel d'une proposition dépend du nombre de cycle de traitement pendant lesquelles cette proposition a été présentée en mémoire de

⁴ Voir <http://www.mshs.univ-poitiers.fr/lmdc/pagepersos/Rouet/Textes/HDR-JFR/Chap1.pdf>.

travail , sa position dans l'hierarchie .c'est ce qui leur permet d'affirmer l'existence d'une correspondance entre l'analyse propositionnelle et le comportement des lecteurs . Par conséquent , postuler la dimension psychologique du modèle de construction intégration .

II-2-1-2 La base de texte

Dans le modèle de construction intégration , la base du texte prend la forme d'un réseau de proposition interconnectées (ayant une structure locale-microstructure - et une autre globale – macrostructure -) .Ce niveau de la représentation propose les informations issues directement du texte c'est-à-dire de l'ensemble des propositions constituant le texte .La construction de la base de texte ne se limite pas à l'extraction d'informations textuelles dégagées de la structure du texte mais elle implique une analyse sémantique du texte .En d'autres termes , transformer les mots en unités de sens . Ce processus de transformation implique certaines activités inférencielles et plus précisément les « bridging inférence » ou les inférences de liaison qui permettent l'organisation du texte en mémoire et de former un réseau propositionnel cohérent (au niveau local et au niveau global)

II-2-1-3 Le modèle de situation

On a expliqué que le lecteur cherche d'abord une signification linguistique du texte qui traduit ce que l'auteur dit dans le texte .Or , la compréhension d'un texte est plus complexe qu'il ne l'apparaît et va bien au – delà de cela .Pour construire une représentation , le lecteur va avoir recours à ses connaissances personnelles .Kintsch (1988;1998) présente les connaissances du lecteur comme un réseau identique au réseau des propositions construit au niveau de la base du texte .Les noeuds du réseau sont des propositions ou des lois. La signification d'un nœud dépend de la position qu'il occupe et de degré de relation qu'il entretient avec les nœuds voisins .

Chaque concept est donc défini selon un réseau de connaissances. Cette définition est changeante selon le contexte situationnel. car le lecteur active les nœuds du réseau des connaissances selon le contexte situationnel, ,sémantique son état émotionnel et également les connaissances issues de ses expériences personnelles .Ainsi , ses connaissances permettent de transformer les entités stockées en mémoire en entités plus cohérentes et plus complètes .

Van Dijk et Kintsch (1983)soulignent aussi le rôle actif du lecteur en mettant l'accent sur le rôle des buts de lecture «l'individu peut développer un modèle de la situation plus ou moins précis , choisir d'orienter son contenu informationnel par rapport auquel il s'attend à être confronter » (Nathalie Blanc et Denis Brouillet 2003, p.78).On peut dire que le modèle de situation représente ce que pense le lecteur de ce que dit le texte .

Ils proposent des classifications du modèle de situation en lui conférant les propriétés suivantes (Nathalie Blanc et Denis Brouillet, 2003):

a-Propriété structurale : ils distinguent deux caractéristiques particulières :

* Les modèles de situations sont des reconstructions cognitives du monde Réel selon les connaissances du lecteur sur ce monde là. Cette représentation est structurée selon les besoins du lecteur en une hiérarchie particulière .A titre d'exemple , face à un texte descriptif , le lecteur commence par identifier les objets décrits puis ,il établit une relation entre ces différents objets .

* le modèle situation n'est pas une reprise du texte et les éléments qui ont un rapport avec la situation décrite dans le texte ne sont pas forcément des constituants du modèle de situation puisque ce ne sont pas toutes les informations qui sont activées .

b) Propriété fonctionnelles :Van Dijk et Kintsch insistent sur la flexibilité du modèle de situation en fonction des objectifs de lecture . C'est un modèle qui peut varier selon les besoins du lecteur (ses objectifs de lecture) .

* Le modèle de situation est présenté comme la deuxième face de «la même trace du texte en mémoire épisodique [...]que l'on distingue pour les besoins de l'analyse scientifique , car cette distinction est souvent efficace pour la recherche » (Kintsch ,1998, p.291).

* le modèle de situation est le résultat des inférences produites lors de l'activité de lecture afin de construire une représentation mentale permettant la compréhension du texte .

II-2-4 le rôle des connaissances du lecteur

On peut distinguer deux types de connaissances :

II-2-4-1-Les critères linguistiques

a-Les connaissances référentielles

Ce sont les connaissances relative à un domaine donné .Lors de la lecture , le lecteur construit un réseau de concepts liés par des connections plus au moins fortes et qui déterminent la possibilité qu'un concept soit activé ou non . Cette variabilité de force dépend des connaissances du lecteur dans le domaine .En effet , plusieurs travaux (Birkmir , 1985;Dee Lucas & Lakin , 1986; 1988)ont montré le rôle des connaissances spécifiques la construction d'une représentation cohérente d'un texte de spécialité .En effet , des différences de rythme de lecture ont été observées . les experts du domaine arrivent à construire une représentation plus vite que les novices .Ces dernier , faute de leur manque d'expérience , activent certaines informations que les experts n'activent pas, ce qui les empêchent de construire une représentation cohérente.

b-Les connaissances métatextuelles

Ce sont les connaissances que le lecteur peut avoir sur l'organisation des textes et sur les descripteurs rhétoriques utilisés pour mettre en ordre les idées développées dans le texte. On citera les deux catégories de descripteurs suivantes 5:

-les descripteurs énonciatifs: ils regroupent tous les descripteurs ayant un lien direct avec le contenu du texte .Ils sont donc des éléments qu'on ne peut supprimer sans modifier la représentation construite par le texte .Ce sont les locutions introductives et les connecteurs logiques qui permettent au lecteur de construire une représentation compatibles a celle de l'auteur .

-Les descripteurs paratextuels : comme leur nom l'indique , ce sont les éléments qui entourent le texte (ils peuvent être supprimés sans modifier le contenu du texte).A titre d'exemple , le titre et les phrases introductives .

II-2-4-2-Les critères non linguistiques

a-Les des criteurs superstructuraux

Il s'agit de la table des matières , les informations relatives à la source .Ils organisent l'ensemble du textes (ou des textes)surtout en cas des textes longs.

b-les connaissances sur la situation de communication du texte

Rappelons que la compréhension est un processus très complexe et nécessite l'activation de plusieurs connaissances . Cette activation est terminée par leur importance dans le texte qui est elle –même définie par le rôle que lui donne l'auteur . Pour qu'un lecteur puisse sélectionner les concepts qu'il va mettre en valeur , il doit avoir un minimum d'informations sur la situation de communication . Autrement dit , sur les objectifs visés par l'auteur s'il cherche à expliquer , par exemple , un phénomène , le lecteur va focaliser sa lecture sur le repérage des éléments qui peuvent l'aider à saisir ce phénomène . S'il vise l'argumentation le lecteur limitera sa lecture au repérage de l'opinion et des arguments , ... etc .

La signification d'un texte est donc «flexible , changeante , temporaire et dépend du contenu situationnel » (Nathalie Blanc et Denis Brouillet ,2003) .

Les connaissances du lecteur sur le monde :

Comme nous l'avons déjà évoqué . la compréhension apparait selon cette modélisation comme un réseau des noeuds interconnectés . le lecteur cherche , d'abord , à activer les

⁵ <http://www.mshs.univpoitiers.fr/lmdc/pagespesos/rouet/Textes/HDR-JFR/chap1.pdf>.

informations qui lui sont présentées par le texte pour construire une représentation du texte . Toutefois , ces informations ne suffisent pas , toujours , dans la construction de la signification .Il met alors en oeuvre des inférences élaboratives qui permettent «L'intégration de l'information fournie dans un cadre de connaissances qui permet de spécifier des aspects non explicités dans le texte , soit de relier le texte dans son ensemble à des connaissances non explicité .» (Denhière &Baudet , 1994,p83) .L es connaissances de lecteur permettent donc de transformer les entités existantes en mémoire en unités plus complètes et plus cohérentes . C'est ce qui facilite la construction de la représentations.

II-3-Mémoire et compréhension

Etudier la compréhension de texte implique impérativement l'étude des processus cognitifs intervenant pendant l'activité de lecture .La mémoire est le processus principal .Cet intérêt porté à la mémoire est du à deux causes principales .La première relève du caractère séquentiel de la compréhension . En effet, la mémoire doit intervenir pour mémoriser les informations traitées durant les cycles premiers afin de permettre au lecteur d'en analyser d'autres . La deuxième relève de la nature de la représentation, puisque celle-ci ne résulte pas des informations contenus dans le texte seulement , un retour obligatoire à la mémoire pour pouvoir construire une représentation cohérente du texte . Toutes les modélisations de la compréhension déjà proposées accordent une place importante à la mémoire.

La communauté scientifique s'est mise d'accord sur l'existence de trois systèmes de mémoire :

a-Mémoire de travail à court terme.

b-Mémoire de travail à long terme.

c- Mémoire à long terme .

II-3-1-Mémoire de travail à court terme (MdT à CT)

Pour comprendre un texte, il faut pouvoir maintenir dans un endroit très accessible la partie du texte que l'on vient juste de traiter pour pouvoir y intégrer la suite du texte à traiter .C'est la mémoire de travail qui nous permet de stocker ces informations (limitées) pendant une durée limitée au moment où nous effectuons d'autres traitements du texte .

C'est grâce à la mémoire de travail que l'on peut se rappeler du début d'une longue phrase lorsqu'on arrive à sa fin . la mémoire de travail nous permet aussi de stocker les information les plus importantes des phrases déjà traitées et de trouver par la suite un lien avec ce qui est en cours de traitement .on peut dire alors que la mémoire de travail assure

la cohérence locale , c'est-à-dire la cohérence entre deux phrases du fait qu'elle permet d'intégrer de nouvelles informations à celles déjà stockées. Puisque la mémoire de travail à court terme est sévèrement « limitée » ,il est impérativement nécessaire qu'elle ne soit pas surchargée par des informations qui ne sont pas pertinentes.

En plus de sa fonction de stockage, la mémoire de travail a donc des fonctions de contrôle qui consistent à empêcher les informations inutiles d'accéder , ou d'y reste en mémoire de travail , elle permet donc de sélectionner les informations contenues dans le texte selon les objectifs de lecture du lecteur . elle permet également de repérer les contradiction à l'intérieur d'un texte et par conséquent de signaler la nécessité de ralentir de ralentir la lecture afin de résoudre le problème rencontré.

Une fois que les information du texte sont traitées ,elles sont directement envoyées vers la mémoire de travail à long terme.

Baddley (1986) indique l'existence de deux systèmes en mémoire de travail :

- a- Une boucle articule :elle assure la fonction de répétition , c'est-à-dire la reprise des informations déjà stockées pour pouvoir activer les informations pertinentes des unités en cours de traitement
- b- Un calepin visuo-spacial qui permet de traiter les information visuelles et spatiales.
- c- Ces deux systèmes agissent sous le contrôle d'une unité centrale afin de coordonner le travail des deux systèmes .

3-2 Mémoire de travail long terme

Tout au long de la lecture d'un texte , il faut avoir accès rapidement aux informations déjà traitées et stockées en mémoire à long terme pour que le processus de compréhension ne soit pas interrompu.

Etant donné que la capacité de la mémoire de travail à court terme est limité ,Ericsson et Kintsch (1995) introduisent un nouveau concept clé , il s'agit de la mémoire de travail à long terme (MDT à LT).

La mémoire de travail à court terme se prolonge en MLT et permet d'accéder aux informations déjà traitées et stockées en MLT .Il s'agit de l'utilisation d'une partie de la mémoire à long te terme comme mémoire de travail en servant des éléments déjà existant en mémoire de travail à CT comme indices de récupération .

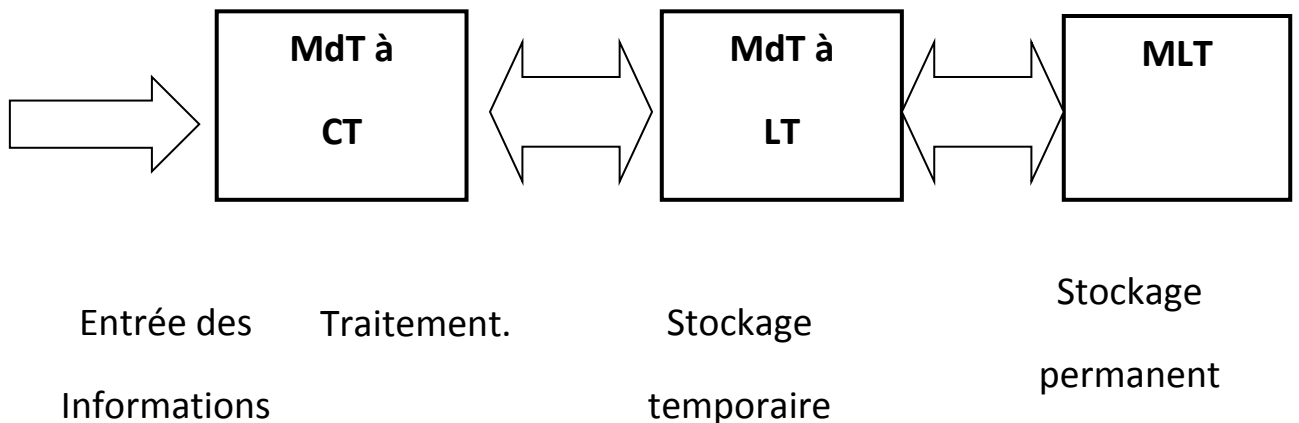
La représentation construite à partir des éléments du texte déjà traités n'est pas directement stockées en MLT mais temporairement , elle sera gardée au niveau de la mémoire de travail à long terme où elle serait enrichie et structurée par les informations stockées en MLT .On peut accéder à cette représentation rapidement sans entraver le processus de compréhension .

Selon Ericsson & Kintsch (1995), la capacité d'utiliser une partie de la MLT comme mémoire de travail dépend du niveau d'expertise du lecteur dans un domaine donné. En effet, un lecteur ayant des connaissances considérables dans un domaine d'activité est capable d'utiliser sa mémoire de travail à LT pour échapper aux insuffisances de la mémoire de travail à court terme « en construisant des structures de récupération supplémentaires qui lui permettent d'accéder à la mémoire à long terme » (Nathalie Blanc & Denis Brouillet). Par contre les novices ne disposent pas d'une mémoire de travail à LT.

La mémoire de travail à LT apparaît donc comme un intermédiaire entre la MdT à CT et la MLT. (Hoareau, Y & Legros, D, 2006).

III-3-2- Mémoire à long terme (MLT)

C'est le lieu où sont conservées toutes les informations traitées en mémoire de travail à CT et complétées en mémoire de travail à LT de façon plus permanente que la mémoire de travail. Cette représente le stock informationnel propre à chaque individu. C'est ce qu'on peut schématiser comme suit :



Tulving (1972), le premier à avoir fait des recherches sur la mémoire à long terme a proposé de distinguer entre la mémoire épisodique et la mémoire sémantique.

- a- La mémoire épisodique concerne les informations relevant de situation au moment d'acte de mémoire. Elle concerne également les informations propres à un individu et qui sont issues de ses expériences et ses connaissances précédentes.

- b- La mémoire sémantique concerne les informations linguistiques que possède un individu ; le sens des mots et leurs valeurs référentielles , les relations entre les mots et les règles syntaxico-sémantiques qui permettent d'analyser les phrase .
- c- La mémoire procédurale concerne les connaissances qui demandent un effort pour y accéder telle que la relation entre les phrases du texte lorsque les connecteurs ne sont pas utilisés .

Cohen et Squire (1980) distinguent en revanche deux types de mémoire :

a- Mémoire déclarative qui contient

- Des informations linguistiques abstraites , car elles sont indépendantes des caractères physiques sous lesquels elles sont présentées dans le texte .Il s'agit des informations qu'on connaît sur les mots (l'orthographe ,phonologie ,morphologie et la syntaxe .).
- Des informations multimodales : elles concernent les informations relatives à la structure des textes , des connaissances personnelles du lecteur .Ce sont surtout les informations qui nous permettent de générer des inférences et de comprendre des informations qui ne sont pas explicitées dans le texte .

b- La mémoire procédurale : qui contient les informations de nature procédurale .C'est – à- dire les procédures qui permettent de :

- Décoder et reconnaître des mots que nous n'avons jamais rencontré .
- Analyser d'un point de vue syntaxique et sémantique les phrases du texte. Ces procédures sont généralement rapides et automatiques.
- trouver des liens entre les différentes phrases du texte en utilisant les connecteurs logiques et en identifiant les antécédents des pronoms
- contrôler le processus de compréhension par aux objectifs du lecteur.

Graft et Schachter quant à eux distinguent en 1985 entre deux autres systèmes de mémoire:

- a- **Mémoire implicite** c'est une mémoire activée en absence de toute référence consciente à la mémoire à titre d'exemple lors d'une tâche de complétion d'énoncés par des mots
- b- **Mémoire explicite** par contre est une mémoire activée telle que les tâches de rappel ou les taches de reconnaissance

c-L'accès aux informations en mémoire

une fois que la lecture est terminée la représentation construite d'un texte n'est intégrée qu'aux connaissances antérieures de la lecture au niveau de la mémoire à long terme. Parfois face à un nouveau texte, on a besoin de revenir à cette représentation déjà construite et stockée en mémoire cette représentation est présentée sous forme de réseau sémantique, identique au réseau propositionnel activé dans le texte, où les informations sont organisées hiérarchiquement et liées entre elles par des nœuds. Ces derniers représentent le lien logique qui unit les informations. Le lecteur alors récupère d'abord les informations les plus importantes en se servant des indices activés dans le nouveau texte. Les premières informations récupérées en mémoire servent à leurs tour d'indices et permettent de récupérer les informations les moins importantes, mais qui jouent un rôle important dans la structuration de la représentation. A chaque fois que c'est nécessaire, d'autres informations sont récupérées.

On constate donc que la compréhension est indissociable de la mémoire puisque la représentation qu'on se fait du texte ne dépend pas uniquement des informations dégagées du texte mais également des connaissances antérieures du lecteur stockées en mémoire à long terme.

Dans ce chapitre, nous avons d'abord résumé les trois générations de recherche sur la compréhension de texte en précisant les principes de chaque génération. Il reste à signaler que ce sont des générations qui se succèdent dans le temps, mais qui continuent toujours à compléter la théorie sur l'activité de compréhension.

Ensuite, nous avons présenté le modèle de construction - intégration de Kintsch et Van Dijk qui permet d'expliquer les processus intervenant lors de l'activité de compréhension.

A partir de ce qui a été dit dans ce chapitre, on peut dire que la compréhension d'un texte (d'un discours) ne se réduit pas à l'identification des mots du texte et de déterminer les liens qui les lient (règles syntaxiques), mais dépend d'un processus plus complexe qu'il en a l'air.

« Pour lire et comprendre un texte, il faut maîtriser l'automatisation des processus impliqués dans le déchiffrement grapho-phonétique, c'est à dire pouvoir mais en allant plus loin et en essayant de construire une représentation du texte, on se retrouve avec un emploi déictique

III-Modèles et activités de compréhension:

Depuis une trentaine d'années, l'étude de la compréhension de textes est en plein essor et si les recherches menées dans ce domaine diffèrent de celles menées dans d'autres branches de la psychologie cognitives, sociale, développementale ou clinique) de par leur unique objet d'étude qu'est la compréhension.

Etudier la compréhension de textes nous permet d'intéresser aux représentations cognitives, aux procédures et mécanismes que le lecteur met en œuvre lorsqu'il lit un texte.

III-1-Qu'est ce que comprendre un texte ?

III-2-Les étapes de la compréhension des textes.

Le traitement de l'information se ferait en une série d'étapes ou l'on passerait d'un niveau sensoriel à un niveau cognitif. En psychologie cognitive, J.Tardy (1992)¹ insiste sur le rôle des récepteurs sensoriels qui capteraient l'information, par différentes voies : visuelles, olfactive, tactile, auditive ou kinesthésique. Ainsi, l'oreille, par l'intermédiaire des récepteurs, capterait le flux sonore et en extrairait des indices acoustiques pertinents, transmis à la mémoire qui continuerait le traitement de l'information pour en arriver à une représentation mentale signifiante. (Lhote, 1995).

Que perçoivent les auditeurs d'un texte ? Les chercheurs s'entendent d'habitude pour dire que le locuteur natif perçoit des mots. (Rubin, 1994)². La reconnaissance des mots s'effectuerait selon un processus d'activation de mots possibles, à partir des premiers sons entendus, suivi par une élimination des mots incompatibles dans l'environnement linguistique. Ainsi, lorsqu'on entend la syllabe « me... », On va retenir le mot « mémoire » et rejeter « méthode ».

Les mots n'ont aucune vraisemblance dans l'information sensorielle transmise. Pour Lundsteen, (1979) l'auditeur va conserver ces unités en mémoire sous forme d'images qui seront examinées, comparées et testées par rapport aux expériences passées.

Les éléments suprasegmentaux (l'intonation, l'accent et le rythme) participent aussi au processus de reconnaissance des mots. Ils sont aussi de bons indicateurs de 26 frontières phrastiques et textuelles entre les paragraphes. Ils aident à la reconnaissance des modalités d'énoncés (mode interrogatifs, déclaratif), ainsi qu'à la reconnaissance de différents types de discours.

Le modèle de compréhension de Lhote¹ vaut pour la compréhension en langue étrangère :

Dans l'écoute de la parole, la fonction *d'encrage* 12 pousse l'auditeur à sélectionner et à arrêter son attention sur certains éléments, des mots par exemples. S'il bute sur un mot, le temps d'encrage, durant lequel il procède à des recherches en mémoire, devient alors excessif et limite le travail de repérage. Durant la fonction de *repérage*, l'auditeur fait certaines hypothèses qu'il valide par apport aux suites sonores (sons, Intonation), au sens du message et à ses connaissances emmagasinées en mémoire.

Un bon auditeur sait équilibrer les fonctions de repérage et d'encrage. Le *déclenchement*, qui se produit de façon rapide, résulte de la mise en œuvre simultanée des fonctions de repérage et d'encrage. Il se traduit par une compréhension juste ou erronée du message.

Les recherches nombreuses sur les questions des modèles de compréhension n'ont pas toutes les mêmes conclusions. Pour l'heure, il n'est pas encore aisé de saisir parfaitement comment l'auditeur parvient presque en même temps à reconnaître les mots, retrouver leur sens, effectuer des regroupements d'information, tout en maintenant sa vitesse de compréhension. En compréhension de l'écrit, on propose, Aujourd'hui des modèles « d'activation » et de « désactivation », régulés par un ensemble de procédés. Pour résumer, un ensemble de marqueurs (anaphores, ponctuation, connecteurs) indiqueraient au lecteur

les traitements à déclencher pour éviter la surcharge cognitive de la mémoire à court terme. Nous reviendrons sur cette remarque qui s'avère particulièrement intéressante dans le cadre de notre réflexion sur la compréhension des textes écrits à partir de l'oral.

III-2-1-Le projet d'écoute :

Si l'on veut faciliter l'apprentissage, on peut segmenter la tâche de compréhension en étapes successives et voir comment faciliter la réalisation de ces étapes.

Les didacticiens (Rost, 1990 ;Mendelsohn, 1994) proposent une démarche en trois temps : *la préécoute*, *l'écoute* et *après l'écoute*, ce qui nous permet d'en déduire des conséquences méthodologiques.

III-2-2La pré-écoute : la préécoute est le premier pas vers la compréhension du message et, pour l'apprenant, il est particulièrement utile de mettre en œuvre les connaissances qu'il possède dans le domaine. Il s'avère donc nécessaire durant cette phase de diriger l'attention de l'apprenant vers ces éléments essentiels qui vont l'aider à prédire, à anticiper le contenu du message. La préécoute peut être aussi l'occasion de présenter le vocabulaire nouveau.

III-2-3-L'écoute : la première écoute est centrée sur la compréhension pour faire sentir à l'apprenant le cadre dans lequel le texte prend place. Il est très utile de préparer les apprenants qui possèdent une compétence limitée à reconnaître le contour situationnel, à l'intérieur duquel se déroulent les événements. Par exemple, qui sont les intervenants ? Ou se déroule la scène ? On peut aussi chercher à savoir si l'apprenant a cerné la nature du document : d'où provient le texte ? A qui s'adresse-t-il ? Quel est son but ? Une deuxième écoute est souvent importante pour rassurer les apprenants de niveaux plus faibles. De quelle façon ? En leur permettant de vérifier les données relevées et de pouvoir ainsi compléter leurs réponses.

III-2-4 L'après-écoute : Les apprenants doivent savoir ce que l'on attend d'eux après l'écoute, c'est-à-dire quel projet ils seront amenés à réaliser. Avant même l'étape de réécoute, il est important de clarifier cette question, étant donné que le traitement de l'information est subordonné aux intentions ou aux projets d'écoute (Cornaire, 1998).

III-2-5- Les connaissances antérieures.

Reprenant les étapes du traitement de l'information et selon le schéma de Tardif, l'information captée ne durerait qu'un quart de seconde et serait sélectionnée à partir des connaissances antérieures vers la mémoire de travail (Tardif, 1992)¹. Ainsi, l'apprenant met en relation les nouvelles informations qui lui sont présentées avec ce qu'il connaît déjà. Il doit donc avoir une base de connaissances par rapport aux informations données. Tardif va même jusqu'à affirmer que l'on ne peut apprendre que ce que l'on connaît déjà. Comme l'acquisition de connaissance est cumulative, les connaissances antérieures s'associent aux nouvelles connaissances et ces dernières peuvent soit les confirmer, soit y ajouter de nouvelles informations ou même les nier.

L'appel aux connaissances antérieures concerne bien entendu le cadre de l'apprentissage d'une autre langue, tant ce qui est connu dans la L1 peut servir dans la L2 (Cyr, 1998).

On retiendra comme conséquence méthodologique combien il est important de tenir compte des connaissances antérieures de l'apprenant, et par conséquent établir des liens entre ce que l'on apprend et ce que l'on connaît. En particulier, dans le passage d'une langue à l'autre, il importera de travailler sur ce qui les relie. Il semblerait même que l'on puisse établir un lien entre la qualité de l'élaboration (le fait d'établir

Un lien entre les connaissances antérieures et les nouvelles données) et la réussite des apprenants (Cys, 1998).

III-2-6-L'organisation des connaissances :

Pour nous aider à comprendre comment s'organisent les connaissances, J. Tardif compare la mémoire à un contrôleur aérien. Elle reçoit les informations et les filtre, comme nous l'avons vu, en éliminant une grande partie des informations de la situation initiale. Les décisions prises pour la sélection sont les plus ciblées possible, compte tenu des connaissances logées dans la mémoire à long terme. La conséquence méthodologique qui en découle serait de permettre à la mémoire de filtrer les informations les plus utiles à l'apprentissage. Or, jusqu'à maintenant, selon lui, l'école ne s'est pas préoccupée d'enseigner les stratégies qui permettent d'éliminer de façon sécuritaire les informations non essentielles. Au contraire, elle a tendance à lui montrer que tout ce qui se passe en classe est de première importance.

Pourtant, selon Tardif, la mémoire de travail, pierre angulaire du traitement de l'information, comporte deux limites importantes :

-Le nombre d'informations : elle ne pourrait retenir que 7 unités d'information à la fois,

-La durée de l'information : chaque information ne pourrait être retenue qu'environ 10 secondes et elle disparaîtrait du champ de conscience, si elle n'était pas reprise ou rappelée d'une quelconque façon. De cela découlent deux conséquences méthodologiques qui permettront davantage d'efficacité dans l'apprentissage :

-optimiser Les unités d'apprentissage : une unité peut être un seul mot, mais peut être aussi un concept ou un ensemble de concepts reliés entre eux. Un réseau de concepts occupe l'espace d'une seule unité. De plus, dans la mémoire à long terme, lorsque ces connaissances sont reliées en réseaux, elles sont fonctionnellement 29 réutilisables, lorsque la personne doit y recourir. Plus les connaissances sont reliées entre elles, plus elles sont aisément récupérables par la mémoire de travail, et forcément, plus elles sont fonctionnelles dans les activités qui les exigent. Par conséquent, il importerait de favoriser au maximum la constitution de réseaux de connaissance. Tardif présente le système du réseau sémantique, qui pourra directement être transférable dans notre pratique d'enseignement.

Dans la même perspective, on utilisera les champs lexicaux ou regroupement de termes autour du même domaine de sens pour former un réseau. Tardif insiste particulièrement sur les représentations en schémas : « plus les connaissances sont reliées en schémas significatifs dans la mémoire de l'apprenant, plus celui-ci a du pouvoir et de l'autonomie dans l'encodage des nouvelles informations, dans leur intégration dans sa mémoire à long terme ainsi que dans leur retrait et leur restitution fonctionnelles ».

D'où l'importance en pratique au recours à l'imagerie mentale : « d'un part, les apprentissages sont favorisés et d'autre part, la représentation en mémoire semble beaucoup

plus permanente, lorsque la personne, en plus de traiter les informations linguistiquement, recourt à l'imagerie mentale lors du traitement de ces informations ».

- pérenniser les connaissances : du fait que la mémoire de travail ne peut retenir longtemps une information, celle-ci disparaît du champ de conscience si elle n'est pas reprise ou rappelée d'une quelconque façon.

Les informations ne peuvent avoir de la permanence dans la mémoire de travail que si elles sont continuellement reprises. Ce qui a une conséquence directe dans la pratique : il s'agira de veiller à reprendre régulièrement les connaissances déjà vues. Ce qui entraînera comme autre conséquence de finir par automatiser les connaissances, et ainsi de libérer les unités de mémoire pour de nouvelles connaissances.

Ces connaissances seront plus facilement automatisées, si elles entrent dans un schéma de représentation déjà intégré par l'élève. Globalement, Tardif propose trois types de représentations de connaissances

- les connaissances procédurales : une condition détermine plusieurs actions. Exemple : si je veux comprendre un texte, je dois effectuer telles ou telles actions ;

- les connaissances conditionnelles et causales : plusieurs conditions déterminent une action. Exemple : **si** une figure géométrique a quatre cotés, **si** ces quatre cotés sont égaux, **si** tous les angles de la figure sont droits, **alors** il s'agit d'un carré ; 30

- les connaissances déclaratives : ce sont des propositions. Les propositions correspondent généralement à une idée (unité sémantique de base).

III-2-7-Le transfert :

Enfin, pour qu'une connaissance ne reste pas inerte, il est important de favoriser son passage d'un contexte à un autre, d'une situation à une autre. Et pour cela, selon Tardif, le transfert n'est possible que dans la mesure où l'apprenant perçoit des relations de similitudes entre diverses situations.

CHAPITRE IV

Repères théoriques :**I-Cultures, langue et apprentissages**

La culture joue un rôle central dans l'organisation de notre vécu psychique, dans notre capacité d'action et dans notre vie sociale.

«En tant que source de cohérence, de régulation et d'ordre, la culture reste toujours ambivalente : elle est intégrée et séparée, il faut la protéger ou s'en libérer, elle crée des ressemblances ainsi que des différences»¹

Actuellement, les pédagogues, les psychologues et les anthropologues s'accorde, voir s'ils n'utilisent pas souvent les même termes, pour définir la culture comme *«un ensemble socialement hérite et transmise de conduites et de symboles qui s'expriment sous des formes symboliques au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et développent leurs connaissances et leurs attitudes envers la vie. »²*.

Aucun apprentissage ne s'effectue dans un vide culturel. La langue et la culture sont médiatrices de l'apprentissage.

Les expériences quotidiennes de l'individu, l'histoire et les caractéristiques sociales et culturelles déterminent nos manières de penser et de concevoir l'univers.

Cole (1971, cité par Lopez, 2001) reconnaît en effet l'existence d'aptitudes et de connaissances culturelles spécifiques qui déterminent ce que les enfants apprennent et aussi la manière dont ils apprennent.

Néanmoins, si un apprentissage plus rapide est possible lorsque les enfants sont familiarisés avec un aspect particulier de leur environnement, le manque de certaines expériences peut retarder ou empêcher le développement (Cole, Gay, Glick et Sharp, 1971, cité par Lopez, 2001).

¹ Blomart (J) & Krewer (B). Perspectives de L'interculturel. Edition l'harmattan. Paris.(1994)P :10

² Perrégaux (C) .Les enfants à deux voies, des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture. Bern :Peter lang .(1997).P :142

L'étude de Carraher (1991, cité par Lopez, ib) montre que les « enfants des rues » du Brésil effectuent des opérations arithmétiques avec précision et rapidité quand ils sont dans leur propre environnement socioculturel (les rues de Rio de Janeiro) et qu'il échouent lorsqu'il se trouve dans une salle de classe. Carraher conclut que cela est certainement dû au fait que les enseignants imposent une manière de penser et de traiter les opérations de calcul différentes de celles que ces enfants utilisent habituellement, ce qui les conduit à retrouver en situation d'échec.

Au milieu du XX^{ème} siècle, Whorf et Sapir (1956, cité par Lopez, ib) ont expliqué la relation entre langue et pensée en se basant sur une étude menée dans des environnements multilingues et pluriculturalismes, c'est-à-dire les sociétés autochtones d'Amérique du nord.

Ils ont constaté des différences entre les langues amérindiennes, anglaises et espagnoles sur certaines de leurs propriétés linguistiques, ce qui les a amenés à avancer que « *Les langues différentes divisent les réalités de manières également différentes* » (Whorf et Sapir, 1956, cité par Lopez, ib).

Whorf va même plus loin et affirme que « *La structure de la langue détermine la structure de la pensée.* »¹

La langue que nous apprenons et que nous parlons déterminerait notre façon de penser.

Par conséquent, les personnes bilingues auraient des modèles de pensée différents.

Vygotsky (1997) a également mis en évidence l'importance de la langue dans le fonctionnement de la pensée.

Il a montré que le développement cognitif de l'enfant s'effectuait à travers la communication et la socialisation dans une société et dans une culture données.

Ainsi la pensée serait façonnée par la culture à travers l'apprentissage de la langue.

Plusieurs pays ont commencé à prendre en compte ces différents contextes dans

¹ Brunner (J). L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris : Edition :retz.(1996).P :34.

l'élaboration des programmes scolaires, comme l'Alaska qui utilise la langue locale et les connaissances culturelles des élèves pour enseigner.

Au Pérou depuis 1997, l'éducation tient compte des cultures et des langues des élèves.

Dans ces pays, 30% de la population parle une ou plusieurs langues des 44 langues amérindiennes et à une connaissance assez limitée de l'espagnol.

Les gouvernements ont donc choisi de diffuser du matériel pédagogique adapté aux cultures et aux langues des élèves.

Les manuels utilisés décrivent en effet certains aspects de la vie quotidienne des enfants et s'appuient sur les connaissances et croyances culturels et sur les coutumes locales.

Actuellement d'autres pays d'Amérique latine, sur des principes similaires, déploient également des efforts comparables pour intégrer la culture dans les programmes de l'éducation (Lopez, ib).

1-Qu'est-ce-Que « lire » ?

L'habitude de lire est, comme la plupart des autres, une habitude acquise. Elle est jugée souhaitable par la majorité des personnes cultivées, qui lui reconnaissent une influence positive sur l'individu et sur la nation.

Avant de définir l'acte de lire il serait intéressant de remonter aux origines de la lecture en tant qu'activité scolaire.

*Méthodologie de l'écrit et de la lecture des origines à nos jours

On assiste ces dernières décennies à un puissant mouvement en faveur du développement de l'écrit et de la lecture dans et hors l'école. Pour saisir un peu son évolution, nous proposons de remonter aux origines, c'est-à-dire à la méthode dite « traditionnelle » « syllabique » et « synthétique »¹. C'est une méthode qui « procède par synthèse » : elle va de la lettre à la syllabe, au mot, à la phrase pour aboutir enfin au texte. Précisons que pour cette méthode « l'écrit était la norme, le modèle à suivre »², c'est pourquoi, rien ne pressait pour l'apprendre. On lui accordait tout le temps qu'il fallait pour le déchiffrer (au XVII^{ème} siècle, on prévoyait quatre années d'apprentissage: une pour les lettres, une pour les syllabes, une pour les mots et enfin une pour les phrases).

Au temps des méthodes audio-visuelles, l'écrit a perdu son prestige, la priorité était accordée à l'oral qui était considéré comme le principal objectif de l'enseignement.

Aujourd'hui, l'écrit, sans être prioritaire par rapport à l'oral, est revalorisé. S.Moirand explique que de nos jours « nous sommes amenés (...) à interpréter chaque jour différents types de discours (...) écrits »³. C'est pourquoi, on devrait s'intéresser de plus en plus à l'écrit et ses caractéristiques; et à la méthode la plus efficace d'enseigner la lecture.

¹ Charmeux (E) .Apprendre à lire :Echec à l'échec. Milan(1987).P :25.

² Byer (H), Butzabach (M),Pendanx (11).Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère Clé international,Paris.(1990).p :125.

³ Moirand (S).Situation d'écrit, Clé international ,Paris(1979).P :09.

1-1- Comment on lit?

Certaines personnes ont pris l'habitude de lire des livres. D'autres, non. Parmi ces dernières, beaucoup savent lire mais ne lisent pas. Peut-être devrait-on les appeler « *lecteurs rouillés* »¹.

L'enfant qui apprend à lire n'a pas encore pris l'habitude de la lecture .Il peut faire un premier pas dans cette voie mais, quant à savoir s'il deviendra un lecteur passionné ou un lecteur rouillé, c'est une question à laquelle il est impossible de donner une réponse. Selon toute probabilité, il ne sera ni l'un ni l'autre mais se situera quelque part entre ces deux extrêmes.

On ne peut trouver de plaisir à une activité si l'on n 'y montre pas quelque compétence. L'enfant qui ne court pas vite et qui est physiquement lourd et maladroit ne cherchera probablement pas à faire partie d'une équipe de football. En fait, il trouvera sans doute toutes les excuses possibles pour éviter de pratiquer ce sport.

La plupart des recherches effectuées sur la lecture ont porté sur les enfants qui apprennent à lire, mais les toutes premières études s'appliquaient aux adultes. Nous savons par l'observation et la photographie des mouvements des yeux que, chez les adultes, la lecture se fait par mouvement saccadés ou sautillants, entrecoupés de courtes pauses, et non par un mouvement continu des yeux balayant toute la page. Le nombre de mots ou de lettres reconnus pendant la pause est apparemment lié, d'une part, à l'intelligence du lecteur, à sa familiarité avec le sujet et à la difficulté rencontrée pour reconnaître les mots ou assimiler les idées, et, d'autre part, aux caractéristiques matérielles du texte lu, à la syntaxe et à la clarté du style de son auteur.

Le principal avantage de la photographie des mouvements des yeux réside dans le fait que ces mouvements reflètent dans une certaine mesure ce qui se passe tandis que le cerveau comprend ce qui est vu. S'il se produit une erreur ou

¹ Ralph (D.S).les chemins de la lecture.L'organisation des Uniespour l'éducation, la science et la culture,7place de fontenoy.Paris(1979).P :15,17.

une mauvaise interprétation, les yeux expriment le trouble du lecteur alors qu'il revient au début de la ligne ou à tout autre point du texte cause de son embarras.

D'après les photographies des mouvements des yeux, on peut souvent savoir si une personne lit silencieusement ou à voix haute.

1-2- Lire n'est pas déchiffré

Rejetant catégoriquement le système d'apprentissage de la lecture de la méthodologie traditionnelle, la plupart des théoriciens s'accordent à dire que l'acte de lire n'a rien à voir avec le déchiffrement :

-« *Savoir lire peut s'identifier à savoir déchiffrer* »¹

-« *Lire c'est percevoir directement des significations, ni des lettres, ni des mots, ni des syllabes mais des significations*»²

-« *Lire c'est attribuer directement du sens à de l'écrit (...) sans passer par l'intermédiaire (...) du déchiffrement (ni lettre à lettre, ni syllabe à syllabe, ni mot à mot) »*³

En effet, le lecteur n'a pas besoin de déchiffrer, de lire linéairement un texte, partant du premier mot au dernier mot, pour le comprendre. Le lecteur, « *le bon lecteur* », peut aller au devant du mot, devenir et prévoir ce qui va suivre sans passer nécessairement par le déchiffrement. Ainsi, on peut dire que la lecture déchiffre n'existe pas, et si elle existe, elle est une lecture ralentie qui ne fait que « *hacher le rythme de la lecture (...), perdre le fil du discours*»⁴ et engendre « *une déperdition de l'information recueillie et une mé-compréhension du texte*»¹

Aussi peut-on comprendre que la lecture-déchiffre ne mène pas à la compréhension. Or lire c'est avant tout comprendre.

¹ Despin (J,P),Bartholy (M,C).Le poisson rouge dans le Perrier,Critérien (1984).P :126.

² Boyer (H),Butzabach(M),Pendanx (11).Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère,Clé internationale,Paris (1990).P :137.

³ Jolibert (j), Former des enfants lecture, Groupe lecture d'Écouen, Hachette (1984).P :87.

⁴ Billan (j),Fade (P).Lire et comprendre un texte informatif, in Mélanges pédagogiques,Crapel (1985).P :16

¹ Duda (R),Regent (O) .L'entraînement à la compréhension écrite des étudiants étrangers de faculté es séances ,dans mélange pédagogiques. CARPEL (1977).P :05.

1-3- Pourquoi on lit ?

Gray et Rogers ont présenté une liste soigneusement établie de buts de lecture, de laquelle il ressort que l'habitude de lire s'appuie sur des besoins humains réels. Des différences de motivation peuvent apparaître dans diverses cultures de par le monde, mais cette liste n'en fournit par moins une base utile. Nous lisons donc:

- Comme on sacrifie à un rite, ou par la force de l'habitude;
- Par sens du devoir;
- Uniquement pour nous occuper ou tuer le temps;
- Pour connaître et comprendre l'actualité;
- Pour une satisfaction ou une utilité personnelle immédiate;
- Pour répondre aux nécessités pratiques de la vie quotidienne;
- Pour satisfaire un besoin de distraction;
- Pour l'exercice d'une profession et à des fins d'avancement;
- Pour répondre à des besoins personnels dans le contexte social;
- Pour répondre à des besoins et exigence socio-civiques (sens civique) ;
- à des fins développement ou de progrès personnel, notamment pour compléter l'acquis culturel;
- Pour satisfaire des exigences strictement intellectuelles;
- Pour satisfaire des besoins spirituels;
- Pour chanter, prier ou raconter une histoire;
- Pour s'endormir;
- Pour connaître la littérature.

Nous concluons ce point par une citation de D.Lehmam et S.Moirand qui expliquent qu'en somme « Quelle que soit l'intention présidant à une lecture, celle-ci est le fruit d'un même type de processus général (...): anticipation, identification, vérification ». ¹

¹ Le français dans le monde, n°153 :72

2-Enseigner la lecture

En classe et depuis très longtemps, il y a eu des batailles entre les partisans de la lecture à haute voix et ceux de la lecture silencieuse. Aujourd'hui encore, dans la plupart des classes de langue, les enseignants ne savent pas laquelle adopter. Laquelle est meilleure. Et même, lorsqu'ils optent pour l'autre ils ignorent généralement pourquoi.

Pour le savoir, il faudra s'intéresser, et de très près, à ces deux lectures.

2-1- La lecture à haute voix

C'est une lecture où l'élève se trouve forcé de subvocaliser chaque mot, chaque syllabe du texte, de suivre linéairement l'ordre des mots et de recourir donc à la lecture-déchiffrage. Or, comme on l'a déjà vu, le déchiffrage ralentit la lecture et ne permet pas l'accès au sens.

Pour Michèle Pédanz, la lecture à haute voix est « bannie des activités d'enseignement/apprentissage »² et cela à cause de « la complexité des processus qui entrent en jeu dans sa réalisation ».³

Elle définit ces processus comme suit:

*Des processus de bas niveau:

- reconnaissance lexicale;
- reconnaissance des indices morphosyntaxiques ;
- structuration de la suite des mots écrits en macro-unités ou « blocs » syntaxiques à l'aide de ces indices;
- oralisation de l'écrit: phonétique et prosodie.

*Des processus de haut niveau:

- mise en relation entre le niveau visuel d'une part, et le niveau phonétique et prosodique de l'autre;
- décalage temporel dans cette mise en relation: afin de préserver la lecture courante, le mouvement de l'œil est en avance sur l'élocution;

² Pédanz (M) les activités d'apprentissage en classe de langue ,Hachette (1998). P63

³ Ibid.

- identification de la structure textuelle;
- intégration sémantique de la totalité du texte.

Lorsqu'il s'agit d'un lecteur entraîné, habitué à la lecture, ces opérations de « *bas* » et de « *haut niveau* » peuvent être réalisées en toute aisance, sans trop nuire au processus d'accès au sens.

Il n'en est pas de même pour la lecture en classe de langue étrangère. Les élèves, étrangers par rapport à la langue dans laquelle est écrit le texte, sont loin de maîtriser toutes ces opérations. C'est pourquoi, une lecture à haute voix, surtout si elle est additionnée à d'autres contraintes (la méconnaissance du sujet, l'insuffisance lexicale, ...), va non seulement les éloigner de l'objectif principal de la lecture en classe « *la compréhension* » mais aussi provoquer chez eux ce que Gaonac'h appelle « *un court-circuitage des opérations de haut niveau et des opérations de bas niveau* »¹. C'est-à-dire que ces élèves, en effectuant plusieurs opérations en même temps, perdent très vite le contrôle de leur lecture et échouent totalement dans la réalisation de la tâche qui leur est assignées

Enfin, on peut dire que la lecture à haute voix n'a pas de place dans l'enseignement de la lecture/compréhension en classe de langue étrangère, sauf dans le cadre d'activités d'entraînement à l'oralisation, et ce, après la phrase de compréhension qui elle, est favorisée par la lecture silencieuse.

2-2- La lecture silencieuse.

Il est entendu que la compréhension de textes est l'objectif majeur de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans nos écoles. Aussi lors de la séance de compréhension écrite, seule la lecture silencieuse pourrait permettre l'accès au sens. Elle est plus rapide et plus efficace que la lecture à haute voix du fait qu'elle n'oblige pas l'œil à suivre le texte lettre après lettre, mot après mot. La lecture silencieuse permet au lecteur la mobilisation de tous ses savoir-faire relatifs à la lecture et la réalisation d'un véritable travail cognitif.

¹ Gaonac'h (D). la gestion des ressources cognitives dans les activités de langage en langue étrangère, in revue de phonétique appliquée (1990). P 177

3- L'élève au cœur du processus de compréhension

Il est difficile d'enseigner l'accès au sens de la documentation écrite en classe de langue lorsque l'élève est en dehors du processus de la lecture: apprendre à l'élève à lire, c'est lui apprendre à construire du sens.

Pour qu'un élève apprenne à lire et parvienne à construire du sens, il est indispensable qu'il en ressente le besoin. Aussi, seul un besoin réel pourrait être le déclencheur d'un apprentissage de la lecture et de l'acquisition¹ d'une compétence de lecture. Autrement, tous les efforts que déploierait l'enseignant seraient vains.

Pour comprendre un texte écrit en langue cible, l'élève doit d'abord comprendre 'qu'est ce que lire ?'. Il faut qu'il comprenne la nature de cet acte et saisisse ses fonctionnements et ses exigences.

Sophie Moirand explique que « *Tout apprenant possède une image de l'apprentissage; a fortiori il a une idée sur ce qu'est la compréhension de l'écrit en langue étrangère* »².

Pour Marie-José Gremmo « *Aucun apprenant n'est une terre vierge* »¹..

4- Qu'est ce que comprendre?

Tous les théoriciens s'accordent à dire que la compréhension d'un texte ne peut être le résultat magique d'un assemblage de lettres et de syllabe. Mais qu'il s'agirait plutôt d'une opération de production ou de construction du sens. Sophie Moirand, entre autre, explique:

« *Comprendre, c'est produire de la signification et non en recevoir* »²

En effet, l'appréhension d'un texte n'est pas une simple opération d'enregistrement passif. Elle est le résultat de l'activité intellectuelle du lecteur qui

¹ « c'est un processus interne , non observable directement , non conscient , non accessible à la volonté .il est cependant orientable , son point d'application (ce que l'on acquiert) pouvant être localiser par l'effet de conditions externes» (Henri Holec ,P39).

² Moirand (s).situation d'écrit , clé international , Paris ,P :09

¹ Gremmo (M-J) former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience , in Melange pédagogique n° 22C.R.A.P.E.R. université Nancy II , 1995.

² Moirand (s) . Enseigner a communiquer en langue étrangère , Hachette ,Paris (1982)P130.

s'efforce à donner, par le biais de multiples mises en relation du sens à un ensemble de mots, de phrases ou de paragraphes qu'il a sous les yeux.

Le lecteur n'est pas passif lorsqu'il lit un texte ou un document. Il est, au contraire actif, il mobilise un certain nombre de ses savoirs antérieurs au coté d'un véritable travail de l'intelligence.

5- Le rôle de la perception visuelle

On ne peut pas s'intéresser à l'écrit sans parler de la perception visuelle qui joue un rôle très important dans ce que nous appellerons la communication écrite. Roland Goigoux rappelle que « L'écrit est un langage pour l'œil »³ et Evelyne Charmeux souligne que: « La lecture se fait avec les yeux-ni les oreilles, ni la voix ont de rôle à y jouer »⁴.

Il serait donc important de voir comment se fait cette perception visuelle et quel est son rôle dans l'opération d'accès au sens.

On a longtemps pensé que les yeux se posaient linéairement sur les lettres, constitutives du message « à comprendre », et que l'assemblage de ces lettres menait automatiquement à la compréhension. Gérard Vigner, dément formellement cette théorie: lire n'est pas « *balayer de l'œil les lignes du texte selon un mouvement uniformément contenu de gauche à droite, qui permettrait, au fur et à mesure de la perception des lettres, de les associer en syllabes, de regrouper ces dernières en mots qui, dans leur succession, constitueraient la phrase ...* »¹

En effet, des données scientifiques très précises affirment que l'œil en mouvement empêche toute perception visuelle Evelyne Charmeux souligne que: «il doit y avoir fixation de l'œil en un endroit précis pour que des données perspectives puissent être enregistrées par le cerveau »².

³ Goigou (R) les actes de lecteur , un revue de l'association Française pour la lecture n° 40 Décembre (1992),P34.

⁴ Charmeux (E) Apprendre à lire : Ehec a ehec ,Milan (1987) P60.

¹ Vigner (G) .lire des texte au sens , CLE international (1979).P27.

² Charmeux (E) Apprendre à lire : Ehec a ehec ,Milan (1987) P61.

6- Lecture et compréhension:

Comprendre un texte peut-être conçu comme un ensemble d'opérations cognitives complexes en vue d'une représentation mentale d'une situation qu'on décrit dans le texte.

L'activité est commune à l'écrit et à l'oral mais le traitement de l'écrit exige une série d'acquisitions dépendant de l'instruction.

Cette instruction vise essentiellement à implanter chez l'enfant une habileté supplémentaire de traitement d'une information spécifique, l'information graphique.

La compréhension de l'écrit est une construction de sens.

De nombreux travaux empiriques (Siegel et Ryan, 1989, cité par Brainbart, 1995) ont montré que l'identification des mots est cruciale dans l'explication des problèmes de compréhension de textes.

Ceci revient à affirmer qu'il n'existe pas de bons « compreneurs » qui soient mauvaise au niveau de processus d'identification des mots.

L'assertion inverse est plus délicate, car s'il est vrai que l'identification des mots est nécessaire pour comprendre un texte, elle n'est pas suffisante.

Comprendre une suite cohérente de phrases, un texte, demande en effet de mettre en œuvre un grand nombre d'activités qui peuvent agir en parallèle et/ou se situer à des niveaux de profondeurs variables.

Ces activités vont du niveau inférieur de traitement perceptif et linguistique des caractéristiques de surfaces du texte, de l'identification mots et de l'analyse syntaxique, aux opérations cognitives de niveau supérieure.

Ces opérations sont impliquées dans la construction de la signification au niveau local et global et dans la formation d'un modèle de situation¹.

¹ Kintsch (E)& Kintsch (W).la compréhension de texte et l'apprentissage a parti de texte : la théorie peut – elle aider l'enseignement ? In les entretiens Nathan .Acte I : lecture .Paris Nathan.(1991).

7-Les opérations cognitives mises en jeu dans la compréhension écrite :

Comprendre un texte implique de construire progressivement « un modèle mentale» ou un «modèle de situation », c'est-à-dire une représentation cohérente de son contenu.

Cette construction s'effectue toujours par le biais d'une interaction, entre, d'une part, un texte composé d'informations explicites agencées selon les règles inhérentes à une langue donnée, et d'autre part, les connaissances conceptuelle et linguistiques de lecture sur lesquelles interviennent un certain nombre de mécanismes. ¹

Parmi les différents types de processus mis en jeu dans l'activité de compréhension, trois paraissent particulièrement importants pour construire la signification globale.

Les processus de mis en relation des informations lues et les mécanismes d'inférence.

En raison de la mémoire de travail, le lecteur opère au fur et à mesure de sa lecture, un travail de sélection et de hiérarchisation des informations centrales à retenir.

Il ignore ou rejette les informations qu'il considère comme secondaires par rapport au thème principal.

De ce fait, certaines informations sont effacées, d'autre généralisées, ce qui facilite la mise en relation des informations données par la succession des phrases, des paragraphes et de parties d'un texte.

Les deux types de processus sont complémentaires.

La mise en relation des informations est nécessaire pour hiérarchiser et la hiérarchisation est nécessaire pou mettre en cohérence l'ensemble des informations. (Richard, Piaget et Drolet, 1994, cité par Daguët, Leger et Denhière, 1999).

D'après Fayol (1985, cité par Legros, maître de Pembroke et Acuna, 2003), la

¹ Fayol (M) la compréhension lors de lecture : un bilan provisoire et quelques questions .In lecop (Eds) la lecture , processus apprentissage ,troubles .Lille : presse universitaire de Lille .(1992).P 79-96.

sélection de certains éléments saillants (importants) serait déterminée par les connaissances qui ont trait à l'expérience passée d'une personne particulière.

On peut donc supposer que la sélection et la hiérarchisation des informations ainsi que leur mise en relation dépendent des connaissances initiales de la lecture construite en fonction des contextes culturels et linguistiques dans lesquels il a grandi.

Les mécanismes inférentiels sont construits mentalement par le lecteur et lui permettent de compléter les informations non explicites, pour comprendre bien le texte.

Par inférence, on entend d'une façon générale «*toute information qui consiste en une adjonction, à un état spécifique d'information, de nouveaux éléments dépendants de l'état de départ* »¹.

L'activité d'inférences est un processus de base qui permet à la lecture de combler les «*Tous sémantiques*» du texte en activant ses propres connaissances et croyances relatives au domaine abordé par le texte.

Elle participe donc à la construction de la cohérence de la signification textuelle.

8- Améliorer la compréhension des «*énoncés textuels* »

De très grandes possibilités s'ouvrent lorsque l'on envisage d'améliorer la compréhension de texte.

La première consiste à modifier de manière plus ou moins systématique le texte lui-même.

La seconde vise à changer le comportement du lecteur et la troisième consiste à intervenir à la fois sur le texte et sur le lecteur.

¹ Denhière (G), Dauget (S) . Lecture , compréhension de texte et science cognitive .Paris : PUF (1992)P 81

8-1- Modifier le texte:

Agir sur le texte revient à aider le lecteur en effectuant des modifications plus ou moins profondes sur celui-ci plusieurs recherches conduites dans ce sens ont entraîné une amélioration de la compréhension.²

Certains de ces changements en une diminution de nombre d'inférence entre les phrases ou nécessaires et en l'établissement d'une continuité propositions successives.¹

Toutefois, en raison même de l'essence de la compréhension qui résulte d'une interaction entre un texte et un lecteur, il n'existe pas de méthode permettant d'améliorer partout la compréhension.

D'autres méthodes consistent à attirer l'attention du lecteur sur certaines informations, par la mise en relief ou le soulignement et donc à l'aider à hiérarchiser les informations les plus importantes.

Le lecteur passera plus de temps sur les éléments fondamentaux et il pourra alors traiter le texte en profondeur².

Il est également possible de favoriser l'attention du lecteur en segmentant les textes en unités de taille réduites.

Cela facilite la gestion temporelle des activités d'intégration et permet d'éviter d'éventuelles surcharges cognitives³.

Enfin, une autre méthode consiste à proposer un résumé à la fin du texte.

Cela simplifie les activités de hiérarchisation, l'élaboration de la macrostructure textuelle et le calcul inférentiels⁴.

Toutes ces techniques sont utiles mais elles pourraient risquer d'accroître la passivité du lecteur en lieu signalant la nature ou l'intensité du traitement à effectuer.

² Fayol, ib.

¹ Miller et Kintsch , 1980, cité par Fayol , ib.

² Kieras ,1985, cité par Fayol ,(1992).

³ Mayer , Brandt et Bluth ,1980,cité par Fayol ,ib.

⁴ Baddeley , 1986 , cité par Lergos , Mervant , Denhière et Salvan , 1998.

D'autre part, elles tendent à induire une interprétation univoque du texte.

8.2-Agir sur le lecteur (l'apprenti stratège en lecteur)

Il est important que les élèves développent une lecture fluide.

Cependant, si la fluidité facilite la compréhension, elle n'est pas suffisante pour l'assurer en effet, on rencontrera pourtant des élèves qui lisent oralement de façon tout à fait adéquate mais qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent il est donc important que les élèves acquièrent des stratégies de compréhension efficace et variées.

On a réparti le contenu de ce chapitre en tenant compte des catégories du lecteur: les réponses générales (utilisées).

Les réponses stratégiques comprennent les composantes suivantes: gérer sa compréhension, préparer le lecteur, donner du sens à des mots peu familiers, comprendre les indices de cohésion et utiliser le schéma de récit les "réponses esthétiques" sont constituées de l'identification avec la personne et les "réponses génératrices", comprennent les éléments suivants: comprendre les consignes ou les questions, trouver la bonne source d'information et formuler la réponse adéquatement

8-2-1- Gérer sa compréhension:

La gestion de la compréhension est un processus complexe qui vise l'ensemble du processus du lecteur, elle s'applique depuis la préparation du lecteur jusqu'au retour sur cette dernière.

Signalons que le processus de gestion est également connu sous le nom de lecteur vérifie s'il comprend le texte et à utiliser des stratégies de dépannage au besoin.

Dans cette section sur la gestion, on abordera d'abord l'ensemble du processus

de gestion et le processus de détection de la perte de compréhension.

1-1-La gestion de l'ensemble du processus

Gérer sa compréhension consiste à planifier sa lecture à en vérifier le bon déroulement et à effectuer un retour sur cette dernière.

Avant de commencer à lire, le lecteur efficace choisit une intention de lecture, détermine une façon de lire, prédit ce qui sera lu, formule des questions et de Hypothèses .

Au cours de la lecture, il vérifie ses hypothèses et en fait de nouvelles. Il se demande s'il comprend, si ce n'est pas le cas, il utilise des stratégies de récupération du sens.

Après la lecture, il se demande ce qu'il a compris du texte, il vérifie s'il a atteint son objectif, il réagit au texte ou utilise l'information qu'il a trouvée comme on peut constater, il s'agit en fait d'une démarche de résolution de problèmes.

1-2 La gestion de la perte de compréhension :

Il s'agit de poursuivre l'établissement de ce mécanisme, mais avec des segments plus long, c'est-à-dire des paragraphes et des textes entiers, et de proposer des moyens plus variés de réagir à la perte de compréhension.

Pour développer la capacité des élèves de gérer leur compréhension du texte, on doit avoir en tête les composantes d'un comportement de gestion de la compréhension, à suivre:

- a) Détecter la perte de compréhension et identifier le type de problème.
- b) Evaluer l'importance du problème.
- c) Choisir la ,stratégie qui convient pour récupérer le sens du texte et vérifier son efficacité.

Ces critères ont été transformés en questions à présenter aux élèves afin de les sensibiliser à la façon de détecter une perte de compréhension.

1- y a-t-il des mots que je ne comprends pas?

2- y a-t-il des idées qui ne vont pas bien ensemble parce que:

- a) je ne comprend pas de qui ou de quoi on parle?
 - b) je ne vois pas le rapport entre les idées?
 - c) je pense que les idées se contredisent?
- 3- Y a-t-il des informations qui conviennent mal à ce que je sais déjà?
- 4- Y a-t-il des informations qui manquent ou qui ne sont pas expliquées clairement?

A partir des critères mentionnés ci-dessus on peut dire que le lecteur efficace utilise plusieurs indices du texte pour se préparer à lire, le titre, les sous titres, l'introduction, les illustrations, les graphiques, les tableaux, les mots en caractères gras, etc...

A l'aide de ces indices, le lecteur prédit le contenu et l'organisation du texte, c'est ce qu'on appelle le «survol».

8-3-Agir à la fois sur le texte et sur le lecteur:

La troisième voie, consiste à agir à la fois sur le texte et sur le lecteur.

8-3-1- L'analyse des méprises:

Nous abordons ici un mode d'évaluation plus particulier, soit l'analyse des méprises .

L'analyse des méprises permet de voir comment le lecteur utilise dans ses lectures les indices sémantiques, syntaxiques et visuels.

Les méprises revêtent quel poids le lecteur accorde à chacun de ces indices. Par contre, un lecteur qui lit «*Il était une fois*» au lieu de «*Il y avait une fois*» montre qu'il a compris le sens de la phrase.

Par contre, un lecteur qui lit «*Il a une belle montre*» au lieu de «*Il a une belle montre*» manifeste qu'il se préoccupe plus des indices visuels que de sens de la phrase.

L'analyse des méprises permet aussi de constater quelles sont les capacités d'autocorrection de la lecture. Il existe plusieurs façons de réaliser une analyse des méprises.

On évoque deux situations:

a) Le choix de texte:

Choisissons un texte du type narratif(il doit s'agir d'une histoire complète) correspondant au niveau de lecture de l'élève ou qui légèrement plus difficile que celui-ci. Le texte doit être assez long pour permettre de relever une certaine qualité de méprises. Si l'élève fait plus d'une méprise touchant le sens à tous les dix mots, on change de texte car il s'agit alors d'un texte trop difficile pour lui.

b) La collecte des méprises:

On fait lire le texte oralement l'élève en lui demandant d'essayer de comprendre le texte et non de faire la plus belle lecture possible, on lui dit qu'il pourra raconter l'histoire après sa lecture. On l'informe qu'on ne pourra l'aider' pendant la lecture.

A mesure que l'élève lit, on compte chaque phrase après l'autocorrection:

On indique , sur la grille prévue à cet effet, si la phrase est acceptable ou non sur le niveau

9- Prise en compte des contextes dans l'activité de compréhension

Nous savons que la compréhension écrite résulte d'une interaction entre un individu et un texte. Le lecteur utilise en effet les informations qui sont présentées dans le texte mais aussi ses propres connaissances et en croyances du monde qui se sont construites à travers ses apprentissages et en fonction des contextes familiaux, sociaux et culturels dans lesquels il a grandi.

Selon Rastier (1989) , le sens du texte est en effet inhérent à sa situation d'interprétation et donc variable dans la mesure où il s'établit dans le rapport avec son interprète dans une pratique sociale.

Cependant, il ne suffit pas de posséder des connaissances pour que celles-ci soient utilisées au cours de la lecture d'un texte, il faut qu'elle soient activées, rendues accessibles à l'esprit du lecteur .il est donc important d'aider les élèves à activer les

connaissances qu'ils possèdent sur le texte.

Quelques autres sont intéressées aux connaissances antérieures du lecteur et au rôle de sa culture sur sa manière de traiter l'information .

Les recherches de Stephenson, Joag-Deyer Anderson (1978) ¹ montrent que des indices et des Américains lisent plus rapidement des textes issus de leurs cultures, rappellent plus d'information et produisent plus d'inférences correctes.

En d'autres termes, les résultats suggèrent que plus le lecteur est proche de la culture véhiculée par le texte, mieux il comprend.

Il semblerait donc que les apprenants traitent l'information en fonction de leurs connaissances construites dans leurs contextes culturels, familiaux et linguistiques et qu'ils adaptent à leurs stratégies en fonction de ces différents contextes.

L'ensemble des résultats indique que la prise en compte des contextes cultures favorise l'activation des connaissances construites dans le milieu culturel des enfants et que ces connaissances activées facilitent leur compréhension.

Il semble donc aujourd'hui nécessaire d'interroger les cadres théoriques de référence et de prendre en compte les contextes socioculturels et linguistiques des lecteurs ainsi que l'origine culturelle du texte dans la conception et la validation d'exercices d'aide et de remédiations en compréhension écrite.

Hypothèse général

L'utilisation de texte, au cours des séquences d'aide à la compréhension écrite, dont le contenu se rapproche des connaissances que ces derniers possèdent sur le texte et ces connaissances activées facilitent l'activité des traitement cognitif.

¹ Cité Legros et maître de Pembroke,ib

II-le texte :

La notion de texte est largement utilisée dans les études linguistiques et littéraires à la fois, mais le texte n'a pas encore été clairement défini. Il est vrai que si la notion de texte est intuitivement accessible à tous, il existe cependant une certaine confusion terminologique et conceptuelle à son propos. Non seulement son emploi en linguistique est proche de celui de la langue courante, mais les critères de définition restent instables.

Qu'est-ce qu'un texte? Selon Paul Ricœur le texte est « *tout discours fixé par l'écriture* » (1986, p.137). Accepter une telle affirmation, c'est négliger toutes les productions orales que nous produisons (même quotidiennement). Jean Marie Schaeffer (Ducrot & Schaeffer, 1995) le définit comme :

« *Une chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle, peu importe qu'il s'agisse d'une séquence de phrases, d'une phrase unique ou d'un fragment de phrase* » (Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage).

A partir de cette définition, on peut retenir deux idées principales. La première, c'est que le texte n'est pas toujours constitué d'un groupe de phrases mais, il peut se réduire à un groupe nominal. A titre d'exemple : « *défense de fumer.*».

La deuxième est que le texte est l'association de deux structures principales : la structure linguistique ou textuelle¹ et la structure informative ou sémantique². Si ces deux structures sont différentes, elles ne sont pas pour autant sans rapport

entre elles. En effet, la structure linguistique (textuelle) fournit beaucoup d'informations qui permettent à l'interlocuteur de construire la structure informative : un lecteur doit d'abord donner du sens à chaque phrase puis il tentera de combiner le sens des phrases entre elles pour attribuer un sens à tout le texte par conséquent,

¹ Dénommée « superstructure textuelle » par les cognitivistes (Kintsch, 1980, voir Denhière 1984).

² Dénommées « macrostructure textuelle » par les mêmes auteurs .

un enchaînement de phrases ne peut constituer un texte si celui-ci ne transmet pas un contenu sémantique cohérent.

« un ensemble formé d'une ou plusieurs phrases unies par un réseau de *co-référence* ». (1994, p.24)¹. Et elle ajoute qu'il répond à trois critères, à savoir la grammaticalité (cet ensemble doit être structuré), l'acceptabilité (ce texte doit être accepté par tous les interlocuteurs comme texte réussi et l'adaptabilité ou l'adéquation textuelle.

Ces critères sont fort importants, étant donné qu'ils mettent en relation les éléments textuels et les éléments dits pragmatiques (extratextuels).

Seule une analyse de texte qui permet une mise en relation des paramètres linguistiques; sémantiques et pragmatiques peut rendre compte de l'interprétation des textes.

Ce qui va suivre a comme but d'exposer les notions théoriques qui sous-tendent la démarche relative à la linguistique textuelle.

II-1- Vers une linguistique transphrastique :

Pendant longtemps, l'analyse linguistique s'est arrêtée à la phrase « au de là la phrase, il n'y a que d'autres phrases : ayant décrit la fleur, le botaniste ne peut s'occuper de décrire le bouquet » (Benveniste, 1966, p3).

Au moment où la grammaire générative dominait sans partage, une nouvelle vision commence à donner un intérêt à l'organisation textuelle : une organisation transphrastique. La grammaire de textes, étant constituée sur la modèle de la grammaire de la phrase, consistait à essayer de dégager les relations entre les

¹C'est une citation trouvée dans Carther-thomas,2000.

éléments du texte. Dès lors, comme la syntaxe, sa première tâche est de dégager ces éléments.

Le problème que cherche à résoudre la grammaire textuelle c'est celui de l'interprétation des textes. Comment peut-on donner un sens à un texte (une suite non arbitraire de phrase) peut-on lui donner un sens ? La première réponse évidente à donner est que l'interprétation d'un texte donné se résume à la suite des interprétations des phrases successives qui le composent. Cette réponse se heurte à deux objections :

La première est que certains éléments constitutifs d'une phrase donnée ne peuvent être interprétés qu'à partir des informations contenues dans cette phrase telle que l'anaphore. À titre d'exemple, dans le passage suivant tiré de l'article 5 du code de la famille:

« ... (a) Si la renonciation est du fait du prétendant, il ne peut réclamer la restitution d'aucun présent. (b) Il doit restituer à la fiancée ce qui n'a pas été consommé des présents ou sa valeur.....»

Il y a deux phrases (a) et (b). La deuxième contient un pronom de troisième personne «il» qu'on ne peut interpréter à l'intérieur de cette phrase : son antécédent est dans la phrase précédente.

Cette démonstration peut être aussi faite pour les connecteurs (mais, et, si, car, etc.). Dans le même exemple, le connecteur « si » ne peut être interprété que par rapport à la phrase précédente.

La deuxième objection est qu'il est impossible de réduire l'interprétation de tout le texte (l'article) à la somme des interprétations des phrases successives. L'interprétation du code de la famille ne peut pas consister dans la séquence des interprétations des phrases qui le composent. Ces deux observations ont suscité la réflexion des linguistes et les ont poussés à aller au-delà de la phrase:

«*La linguistique (...) n'a absolument pas défriché la section dont devrait relever les grands ensembles verbaux : longs énoncés de la vie courante, dialogues, discours, traités, romans, etc., car ces énoncés peuvent et doivent être définis et étudiés, eux aussi de façon purement linguistique comme des phénomènes de langage* » (Bakhtine, 1978, p59).

II-2- Distinction texte /discours :

Dans l'usage courant le texte désigne un document écrit. Cependant cette distinction n'est plus facile en linguistique.

En linguistique, le terme «*texte*» a une portée plus large que dans le langage courant. Il sert (comme on l'a vu plus haut) même à désigner des séquences sonores produites en vue de la communication. Certaines linguistiques telles, R.

Jakobson, voient mal comment un texte pourrait préexister à l'expression orale et par conséquent au discours puisque l'oral précède l'écrit. D'autres, au contraire le même contenu (L.Hjemslev).

En ce qui concerne le mot discours, il est souvent associé aux conditions de production. Le discours alors ne caractérise pas seulement par ses propriétés textuelles, mais « parler de discours, c'est considérer la situation d'énonciation – interaction toujours singulière et l'interdiscursivité dans laquelle chaque texte est pris » (Adam, 2006, p28) c'est-à-dire par son existence dans une situation de communication particulière. C'est ce que résume Adam (1990) avec les équations suivantes :

« *Discours = Texte + conditions de production.*

Texte = Discours – conditions de production »

(1990, p.23)

Le texte nous apparaît comme un objet abstrait au moyen de la soustraction des conditions de production du discours concret. Au regard des déterminations sociales que met en œuvre le discours, « *la notion de texte, vague et inopérante, se verra substituer les concepts d'énoncé et de discours* » (Gaspin, 1971, p.3): Il en résulte aussi une nouvelle définition.

Le texte est une sorte d'énoncé. C'est ce qui mène les linguistes (Charaudeau, 1988) à opposer énoncé à discours et à définir le texte comme « *un objet qui représente la matérialisation de la mise en scène de l'autre langage. Il est un résultat tout singulier d'un processus qui dépend d'un sujet parlant particulier de circonstances de production* » (1988,p.69). Autrement dit, le texte n'est pas considéré comme processus, mais comme une substance qui peut s'actualiser sous forme de discours (Greimas & courtés, 1979). Charaudeau ajoute que chaque texte peut être traversé par plusieurs discours qui se succèdent chaque discours se trouve attaché à des genres ou à des situations différentes. Par exemple, le texte juridique peut être traversé par des discours narratifs, religieux, argumentatif (Voir L'hétérogénéité des textes juridiques).

Quoiqu'il en soit, la communauté linguistique affirme la nécessité de distinguer le texte du discours pour créer un espace d'étude propre à chacun des deux concepts.

II-3- Le contexte :

La question de contexte est quasi-omniprésente en analyse linguistique.

Prieto (1966) indique que tout texte écrit ou oral se présente dans un certain environnement ou « *circonstances* » (1966, p.13). Ce terme désigne « *tous les faits connus* » par une personne qui cherche à construire une signification à un texte.

Deux faits complémentaires ont été distingués :

a- Ce qui environne une phrase :

C'est l'ensemble des informations d'ordre linguistique (une phrase peut être précédée ou suivie par d'autres phrases, un verbe par des syntagmes nominaux, ...etc.).

Ainsi dans l'extrait suivant :

(1) « *Art.22 – Le mariage est prouvé par délivrance d'un extrait de registre de l'état civil. À défaut d'inscription. Il est rendu valide par jugement...».*

Le lecteur ne peut identifier le référent de « *il* » qu'en regardant dans le contexte linguistique qu'on appelle « *contexte* ». Grâce à la connaissance du français, le lecteur peut déterminer ce qui est présenté par « *il* ». Cet élément, de par sa nature est susceptible de commuter ici avec un syntagme nominal masculin singulier : c'est ce qui exclut « *l'inscription* », et « *délivrance d'un extrait de registre de l'état civil* ». Le seul antécédent qui reste plausible « *le mariage* ».

De manière similaire, on peut montrer le rôle de la commutation dans la représentation des actions présentées dans les textes. Dans le même exemple,

Le verbe « *prouver* » est conjugué au passé composé passif. En sachant qu'on prouve un mariage après le mariage lui-même. Deux choix sont sélectionnés: soit on commute avec le futur ou le futur antérieur passif « *prouvera* »,

« *sera prouvé* ». L'utilisation de la forme passive dans cette phrase nous permet de faire le choix. Dans ce cas, on choisira le futur antérieur. Le lecteur se dira que lorsqu'on a besoin de prouver un mariage, on aura besoin d'un extrait du registre de l'état civil. La forme passive est utilisée ici pour mettre l'accent sur

« *L'extrait de registre de l'état civil* ».

On pourra citer un autre exemple concernant les connecteurs dans l'article 5:

(2) « *... S'il résulte de cette renonciation un dommage matériel ou moral pour l'une des deux parties, la réparation peut être prononcée...* ».

Pour comprendre cette suite de deux propositions reliées par un élément de liaison, le connecteur « *si* », il faut que le lecteur interprète la relation ainsi établie. Pour y parvenir, il sera obligé de chercher un lieu de cohérence en s'appuyant à la fois sur le contexte et la valeur de « *si* » dans la langue.

« *Si* » présente dans la langue un ensemble d'instructions au lecteur pour que celui-ci puisse construire une signification. Des instructions qu'on peut schématiser comme suit:

Si + P1 , P2 ou P2 Si P1

Le lecteur va se dire que sauf dans le cas de dommage matériel ou moral et non dans tous les cas de renonciation que la réparation peut être prononcée.

L'utilisation du verbe « *pouvoir* », en opposition à « *doit* », indique que la réparation dépend de la volonté de la personne touchée elle-même.

Dans les exemples déjà cités, on constate le recours fréquent aux connaissances antérieures du lecteur : Les connaissances linguistiques ne suffisent pas toujours pour interpréter une phrase et, par conséquent, un texte. Il faut avoir recours à des connaissances dites pragmatiques pour mieux interpréter les textes.

b- Les connaissances antérieures du lecteur :

Elles regroupent les connaissances de la langue (lexique et syntaxe) et les connaissances sur les thèmes abordés dans ces textes.

Dans l'exemple (2) ; le lecteur doit recourir à ses connaissances du monde pour comprendre ce que veut dire un dommage matériel. Il se dit alors que lors des fiançailles et même après, chacun des deux futurs mariés offrent des cadeaux au conjoint. Après la renonciation aux fiançailles, les cadeaux doivent être remis à l'autre parti.

II-4- La phrase / énoncé :

« *En grammaire traditionnelle, la phrase est conçue comme un assemblage de mots formant un sens complet qui se distingue de la proposition en ce sens que la phrase peut contenir plusieurs propositions (phrase composée et complexe)* »

(Dubois, 1981). Cette définition ne peut être prise en considération puisqu'un sens peut être transmis à l'aide d'une phrase ou de deux phrases, dans le passage suivant extrait de l'article 5 :

« *Les fiançailles " el khitba" constituent une promesse de mariage. Chacune des deux parties peut renoncer aux fiançailles " el khitba".* ».

On peut réécrire ces deux phrases en une phrase comme suit :

« *Les fiançailles " el khitba" constituent une promesse de mariage, mais chacune des deux parties peut y renoncer* »¹.

Dans les deux cas, on a transmis le même message, mais dans la deuxième, on a l'impression que l'information est plus complète et plus cohérente contrairement à la première où l'information n'est pas cohérente.

La grammaire moderne (Dubois, 1981) en revanche ne cherche pas à définir la phrase, mais préfère plutôt donner les critères d'une phrase. Elle la présente alors comme un ensemble de mots qui accomplissent une fonction.

Elle comporte un ou plusieurs verbes autour desquels s'organise un ensemble de mots.

La phrase peut être présentée comme une unité compositionnelle dont les éléments qui les composent obéissent à des règles spécifiques (Reboul, A. & Moeschler, J.1998). Les propriétés de cette unité dépendent des relations

¹« Les fiançailles " el khitba" constitue une promesse de mariage, chacune des deux parties peut y renoncer ». c'est la phrase utilisée dans le code de la famille de 1984.

qu'entretiennent les éléments qui la composent. La phrase est alors considérée hors de tout contexte puisqu'elle ne dépend que des éléments qui la constituent.

Un énoncé est composé d'une ou plusieurs phrases. Il est un ensemble de mots émis par un locuteur dans un contexte bien précis : un énoncé est la mise en situation des phrases. À chaque phrase, par conséquent, correspond une multitude d'énoncés selon la variété des contextes ou cette phrase peut figurer.

L'exemple (2) peut illustrer ces propos. La prononciation de ces propos par

« el imam » lors des fiançailles ou lors de la renonciation de l'un des deux fiancés permet de construire des significations tout à fait différentes.

L'énoncé est donc le produit de l'énonciateur en fonction du contexte.

Autrement dit, l'énoncé est variable selon la situation spatio-temporelle des co-énonciateurs auxquels il s'adresse et du message qu'il veut transmettre. En revanche, la phrase est sémantiquement stable puisque sa signification ne dépend que de sa structure syntaxique.

II-5- L'organisation textuelle :

Le texte n'est pas une accumulation d'idées en vrac. Son contenu dépend de l'objectif d'écriture visé. Une lecteur analytique vise à déterminer l'organisation de la suite des idées du texte, des idées qui sont organisées autour des thèmes et obéissent à une progression.

II-5-1- Les marques graphiques de l'organisation du code de la famille :

Tout texte présente des marques extérieures qui permettent au lecteur de le reconnaître comme un tout et de caractériser la type et le genre du texte d'une façon générale.

Un texte a souvent un titre et d'une façon moins fréquente un surtitre ou un sous titre, la plupart du temps sous forme de phrase nominale. Un autre facteur provient de la disposition graphique (division en paragraphes) et le recours à divers procédés typographiques et d'illustration. En effet, un fait divers, une interview, une notice médicale ne se présentent pas sous la même représentation graphique et typographique.

III-Les schémas et les scripts :

Un schéma est la représentation en mémoire de connaissances qui rendent compte de l'organisation des objets un script (ou scénario) décrit l'organisation d'une procédure générale, d'un événement, d'une configuration d'événement, d'une situation sociale...

Selon Humelbart (1981) : *«un schéma comme représentation type correspond à une configuration de concepts ou de relations entre concepts. Il présente une abstraction de notre connaissance de situation particulière appartenant à une classe déterminée de situation »*¹.

Les schémas sont conçus comme des blocs de connaissances, des structures générales et abstraites. Ils servent de base de données dès lors qu'elles contiennent des places vides susceptibles d'être remplies par les informations conservées en mémoire et activées au moment du traitement des informations textuelles nouvelles. Ils ont une place privilégiée dans la compréhension et la résolution des problèmes (encodage et intégration de l'information, stockage en mémoire, récupération...). Ils permettent aussi au lecteur d'anticiper le contenu du texte et de faire les prédictions, des éléments qui en assurent la succession et l'enchaînement des différentes parties séquentielles.

¹ Denhière, Guy et Baudet, Serge (1992), lecture, compréhension de textes et sciences cognitives, Paris, P.U.F Editions, pp.90.

Les scripts sont des schémas cognitifs qui décrivent plus spécifiquement les séquences d'événements. Un script permet d'affecter, d'inférer et d'incorporer des éléments du texte à des informations manquantes. On peut également distinguer les mops comme des unités plus petites, plus fondamentales, plus abstraites que les scripts et les plans qui établissent une interprétation des situations moins familières ou moins fréquentes.

III-1- Rétablissement de l'information implicite ; les activités inférentielles :

Il fallait d'abord, dans cet exposé, présenter et préciser ce que signifie une inférence ou produire une inférence.

Comprendre un texte, c'est en extraire sa signification, son sens en d'autres termes, c'est mettre en œuvre un ensemble d'opérations et d'activités complexes qui en premier plan, peuvent être analysées comme la mise en relation des informations contenues dans le texte avec des connaissances antérieures acquises se trouvant en mémoire permanente. Le sens du texte ne se limite pas à cela mais, il suggère un autre ensemble d'informations, transmises de façon implicite qui peuvent être activées à partir de ce qui a été évoqué au dessus, renvoyant à ce qu'on appelle «les inférences».

Cette notion détermine un rôle crucial dans l'étude de la compréhension et la mémorisation du texte. Les problèmes qu'elle sous tend, ont été entretenus dès les premières recherches expérimentales sur le langage.

Binet et Henri (1894) ont fait des modifications au niveau de la structure des passages rappelés de prose, considérés comme des erreurs d'imagination et définies comme des inférences.

Plusieurs linguistes se sont intéressées par la notion d'inférence, sa définition et la distinction de ses divers types dans la cadre des études locico-linguistiques sur les présuppositions. On cite Frege (1992), Fillmore (1971), Keenan (1971) et Harris

(1974) qui ont présenté différentes expériences se font sur ce domaine et bien d'autres.

Ducrot, pour sa part, rattache les présuppositions aux actes illocutoires par exemple, dans l'énoncé suivant :

Jean ne prend plus de caviar au petit déjeuner.

Il distingue deux composants, le présupposé «*jean prenait autre fois du caviar au petit déjeuner*» et le posé «*jean ne prend plus actuellement de caviar au petit déjeuner* »¹.

Brewer (1977) distingue deux types d'inférences: les inférences logiques et les inférences pragmatiques. On peut les définir suivant Harris et Monaco (1978) qui ont pris en considération la proposition d'Osgood, entre contradiction et incongruence »².

Ces exemples illustrent la diversité des types d'inférences : inférences catégorielles, instrumentales, de causalité, etc. En fait, il faut identifier et repérer quels types d'inférences textuelles sont indispensables à l'établissement et le maintien de la cohérence textuelle, le plus souvent déterminées comme les inférences rétrospectives de liaison et les inférences de la construction de représentation tenues comme prospectives d'élaboration.

¹ Martins, D et le Bouédec, B (1998), la production des inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes: une analyse de la littérature, l'année psychologique, vol 98, n° 3, pp.540.

² la contradiction résulte de deux événements qui ne peuvent pas se produire en même temps, mais qui vraisemblablement ne se produisent pas très rarement simultanément. L'incongruence résulte de deux éléments qui peuvent se produire en même temps, mais qui, vraisemblablement ne se produisent pas très rarement simultanément.

Les inférences d'élaboration :

Elle apparaissent à un moment où la cohérence textuelle est construite.

Le sujet à l'aide desquelles, effectue un enrichissement de la représentation construite en fonction du texte. A ce sujet, on distingue:

III-1-1- L'élargissement de la signification :

On propose ici un modèle sur la construction de la signification par l'illustration de deux sortes d'activités inférentielles, celles des inférences instrumentales et les inférences prospectives.

III-1-1-1- Les inférences instrumentales :elles spécifient les instruments des verbes.

On prend l'exemple: «*planter un clou*». Certains arguments expérimentaux connus se résument à spécifier les instruments des verbes, tels que «avec marteau» et ne sont pas effectués d'une manière machinale au moment de la lecture. Une autre recherche réalisée par Tabossi (1982), conclut que l'établissement des inférences instrumentales se fait lors de la lecture de la deuxième phrase et non pas la première (Corbett et Doscher, 1978; Doscher et Corbett, 1982; Mckoon et Ratcliff, 1981 ; Singer, 1979/1980). En parallèle, s'interroger sur le rôle joué par le contexte et ses efforts sur la production d'inférences, permet de formuler et de vérifier des hypothèses sur ce genre d'élaboration et le temps de lecture mesurée, bien que ce dernier n'est pas toujours considéré comme un critère de tester une inférence, si elle est faite ou non.

III-1-1-2- Les inférences prospectives :

Elles touchent aux changements et aux conséquences probables des états d'événements. Diverses recherches signalent que les inférences ne sont pas produites lors de la lecture. De ce fait, les résultats montrent que les temps de

réponse aux questions sont plus longs dans les cas des inférences prospectives que dans les conditions des inférences rétrospectives.

Mckoon et Ratcliff (1986) proposent, dans une expérience, à des sujets des phrases décrivant un événement aux conséquences probables.

Exemple¹ : le metteur en scène et le cameraman s'apprêtaient à faire de gros plans, quand soudain, l'actrice tomba du 14^{ème} étage.

Les sujets lisent cette phrase. Après quelques secondes, ils sont soumis à une épreuve de reconnaissance avec un délai de réponse sans avoir lu auparavant un mot tel que «morte» ou une sorte de liaison «actrice»/«morte».

Ces auteurs imposent cette condition pour but de mettre en jeu une association entre le mot «test» et certains mots de la phrase («tomber» «14^{ème} étage» et la cible «morte».

Au bout de compte, l'inférence, au moment de la lecture, est élaborée de façon minimale c'est-à-dire certains nombres de propositions ont été seulement produites. Cependant, Mckoon et Ratcliff étayaient cette position minimaliste par des données qui trouvent que les relations de la cohérence globale ne sont pas généralement construites.

D'un côté, certains d'autres contredisent cette position. Singer, Greasser et Trabasso animent cette controverse et envisagent que les processus cognitifs mis en œuvre ne construisent pas un point critique c'est-à-dire le lecteur met en question l'élaboration d'une représentation globalement cohérente. Ils sont amenés à concevoir le processus de compréhension d'une manière explicative. Par contre. Mckoon et Ratcliff, dans leur conception, notent essentiellement le rôle principale des inférences générées pendant la lecture et le facteur de l'accessibilité à leur contenu en mémoire à long terme pendant la compréhension.

¹ François, Jacques et Denhière, Guy (1997), Sémantique linguistique et psychologie cognitive : Aspects théoriques et expérimentaux, presse Universitaire de Grenoble, pp.30.

En bref, cette dispute théorique permet de clarifier les enjeux de recherche sur les inférences (Nicolas Campion et Jean Pierre Rossi, 1999) et de mettre en lumière le rôle de l'accessibilité ou l'activation par l'intervention des connaissances du monde qui constituent les inférences.

III-1-2- Les particularisations :

Le problème abordé dans cette perspective, est celui du rôle du contexte qui permet d'enrichir la représentation construite par un processus de particularisation. On peut distinguer deux types; les particularisations de l'instrument dont l'objectif est l'utilisation de différentes méthodes qui détectent les inférences pendant ou après leur génération.

Les particularisations d'un exemple, d'une catégorie :

Certaines expériences montrent comment le sujet après une phase de mémorisation d'un ensemble de phrase, manifeste la particularisation des termes généraux en fonction de la situation décrite. Anderson, Pichet, Goetz, Shallert, Stevens et Trollipp (1976) font lire à des sujets des phrases pour les mémoriser. Dans une épreuve de rappel, ils présentent des indices de récupération. Ces résultats signalent que l'exemplaire de la catégorie était un meilleur indice de rappel que le terme général désignant la catégorie alors que ce terme était présent dans la phrase¹.

Toute fois, le problème qui se pose est qu'un rappel indicé ne permet pas de savoir si l'inférence a été encodée durant l'apprentissage ou au moment du rappel.

Sans entrer dans le détail des différentes expériences réalisées, on se contentera seulement d'évoquer leurs conclusions à propos de cette catégorie théorique. On prend Whitney (1986) qui confirme à partir d'une catégorie, la

¹ Campion, N et Rossi, J.P (1999), Inférences et compréhension de textes. L'année psychologique, vol, 99, n° 3, pp.505.

particularisation d'un exemplaire appropriée au contexte est plus aisée à obtenir lorsqu'il est typique de la catégorie dans le cas contraire.

Ces travaux ont été avancés et fortifiés par O'Brien, Shank, Myers et Rayner (1988). Ils concluent que la particularisation de l'exemplaire ne serait effective que dans des cas spéciaux: contexte sémantiquement astreignant (ie, le contexte contient des associés sémantiques forts avec l'exemplaire) ou la focalisation de l'attention du lecteur sur l'identité de l'exemplaire.

D'autres données ont été nuancées par Garrod, O'Brien, Morris et Rayner (1990) corroborent leur conception que lorsque la particularisation des exemplaires est complète pour autant que le contexte est contraint ou l'exemplaire est focalisé. Les processus inférentiels sont de type actif, créent des attentes conscientes mais les processus qui conduisent à une particularisation partielle, sont de nature passive et non consciente.

Les particularisations d'une composante de la signification d'un mot :

Plusieurs auteurs (Mckoon et Ratcliff, 1992, Singer, Grasser et Trabasso 1994) envisagent que le processus de particularisation des composantes de la signification des mots est un processus inférentiel. L'hypothèse de particularisation spécifique des composants contextuellement pertinentes de la signification d'un mot, a été étayée par une recherche de Denis et le Ny (1986) se basant sur des épreuves de reconnaissances de mot et de dessins, de l'activation des traits sémantiques conceptuels évoqués dans des textes descriptifs sous forme de phrases illustrées par le modèle suivant :

(i) chaque dimanche matin, à l'église de Cormainville, un mendiant était là, tendant la main aux gens qui sortaient de la messe.

(ii) Lorsque l'on arrivait en vue de Cormainville, le premier bâtiment qu'on pouvait apercevoir était l'église, dominant fièrement les toits du village¹.

On constate que les deux phrases comprennent le mot «église» mais aucune d'elles ne mentionnent explicitement ni le proche, ni le clocher.

L'hypothèse est que la représentation mentale des sujets sera présentée comme suite:

«le proche» à la lecture de la phrase (i) est «le proche» à la lecture de la phrase (ii). Après une phase de lecture, les sujets font une illustration de la scène décrite par les deux phrases à l'aide d'un dessin figurant un proche et un clocher.

Les sujets doivent répondre le plus vite possible par «oui» ou «non» à ce détail déjà expliqué. En effet, les latences de reconnaissance correctes sont plus courtes lorsque l'information à reconnaître correspond à la composante sémantique figurative mise en relief dans le texte que dans le cas contraire.

Une autre étude celle de Mckoon et Ratcliff du même phénomène consiste en la description dans un texte, d'une tomate qui roule et à mettre en relief l'une de ces propriétés, c'est-à-dire orienter l'attention du sujet vers la couleur rouge d'une tomate mure, ou vers la forme ronde de la tomate. Ensuite, on propose une phrase qui prédique à nouveau à propos du mot «tomate», préalablement particularisé et encodé.

¹ François, Jacques et Denhière, Guy(1997), Sémantique linguistique et Psychologie cognitive: Aspects théoriques et expérimentaux, Presse Universitaire de Grenoble, pp.35.

III-1-3- Les inférences dans la phase de construction :

Notre question se pose essentiellement sur la capacité de l'individu par le biais du contexte, à enrichir la représentation construite lors de la compréhension d'un texte par l'activation des processus inférentiels d'élaboration. De plus, il existe d'autres processus qui permettent de construire la cohérence locale et globale du texte.

III-1-3-1- Les inférences référentielles :

Ce type d'inférences permet au sujet d'établir et de maintenir la cohérence référentielle (on fait régulièrement référence aux mêmes entités).

De ce fait, on étudie particulièrement deux aspects: le premier concerne l'établissement d'une relation entre le terme général et une particularisation de celui-ci. A cet égard, on peut considérer le traitement de l'anaphore comme une inférence dans la mesure où le lecteur doit relier les deux éléments (l'anaphore au référent) au moyen de connaissances syntaxiques, sémantiques et pragmatiques qui ne sont pas toujours présentés dans le texte.

Walter et Yalrovich (1987) montrent que le traitement anaphorique sera réalisé rapidement, s'agissant d'un concept central par à un concept périphérique.

Le deuxième aspect se situe au niveau de la relation qu'il faut établir entre un concept quelconque et sa prédication ultérieure à l'aide d'articles définis. Les inférences dont on parle, sont liées aux aspects linguistiques et psycholinguistiques de l'anaphore.

Au terme de ce parcours, il serait utile de signaler la notion de la continuité textuelle dans la mesure où une proposition est ou non reliée à une autre proposition antérieure par le partage d'un argument dans le cas où les deux propositions ne partagent pas les mêmes arguments. Il faut élaborer l'inférence nécessaire et appropriée pour assurer ce lien. De l'autre côté, il existe différentes expressions qui mènent les lecteurs à cerner les différents types d'attente pour but de faciliter la

production des inférences. On cite, à titre d'exemple «à peine» conduit à une attente négative, par contre, presque «suscite» à une attente positive. Cela sera clarifié dans les énoncés suivants :

(i) Max a presque le moyenne en Mathématique, il à des chances d'avoir son examen.

(ii) Max a à peine la moyenne en Mathématique, il risque de rater son examen.

III-3-3-2- Les inférences causales:

Le sujet met en relation dite de causalité les différentes idées d'un message linguistique les différentes propositions constituant le texte au moyen des inférences causales pour trouver les liens manquants.

La compréhension d'un récit est vue comme un processus de résolution de problème qui consiste à activer les liens de causalité entre le début du texte et sa fin c'est-à-dire entre les différents buts, les sous buts et le but finale.

Lorsque ces liens ne sont pas présentés explicitement dans le texte, le lecteur fait recours à ces connaissances du monde. Les résultats de plusieurs travaux (Trabasso et Van der Brock, 1985) montrent que la production des inférences dont le but est la recherche des causes des événements, améliore la mémorisation des textes.

Dans une première expérience, les résultats indiquent que les phrases sont vérifiées plus rapidement et avec moins d'erreurs quand la propriété qu'elles expriment a été mise en relief dans le texte. Dans une deuxième expérience, les propriétés conceptuelles mises en relief et particularisées, sont spécifiquement encodées en (MLT).

En fait, ces recherches montrent l'effet du contexte sur l'activation spécifique des composantes de la signification des concepts du texte et le problème du rôle respectif des associations sémantiques.

II- Résumé :

On peut admettre que les inférences sont au service de la construction de la représentation mentale effectuée au moment de la lecture. Ils assurent la cohérence textuelle en raison de leur pouvoir à relier des propositions sémantiques non reliées dans la base de texte, mais aussi la cohérence locale.

Les difficultés de compréhension relèvent pour une large part, des déficiences dans la mise en œuvre des processus inférentiels. Ces déficiences sont liées de plus souvent à un manque de connaissances du domaine abordé par le texte, aussi lorsque les lecteurs ont un niveau de savoir et de connaissances insuffisants.

II-5- Outil de compréhension : la lecture :

La lecture se présente comme un approfondissement progressif¹.

Elle est conçue comme une activité indispensable et la mise en œuvre des processus cognitifs visant directement à la compréhension et la mémorisation.

En ce sens, pour résoudre les problèmes de mémorisation, certains chercheurs ont proposé à postuler un jeu de complémentarité entre une mémoire à court terme et une mémoire à long terme, compte tenu leurs différences. La première permet d'analyser les sons/lettres, les mots et les structures syntaxiques à fin de leur assigner une représentation sémantique sous forme de propositions.

La deuxième reçoit une masse d'information stockées en mémoire et réduites en propositions, par la structure de surface du texte. De ce fait, notre mémoire de travail se trouve libérée, ainsi le processus de compréhension peut-il se suivre sans risque de saturation.

La lecture est une activité complexe qui peut s'analyser selon au moins deux dimensions complémentaires. L'une est liée au décodage et l'indentification des mots. La deuxième a trait à la compréhension.

¹ Jouve, Vincent (1993), la lecture, Hachette livre, pp.60.

A la lumière du précédent chapitre qui envisage des modèles de traitement centrés sur le fonctionnement du texte narratif, on étudie, dans cet exposé d'autres types de relations, s'intéressant au texte scientifique (par exemple : les relations rhétoriques).

III-1- L'intérêt de l'approche cognitive des typologies textuelles ¹:

Un certain nombre d'auteurs a proposé des typologies diverses pour la classification des textes. **Petit Jean** (1989) décrit quatre grandes familles :

- les typologies à base énonciative, inspirées des travaux de Benveniste (1966-1970). Elles analysent les rapports entre le locuteur et l'interlocuteur et l'ancrage spatio-temporel.

- les typologies à base communicative ou fonctionnelle : on notera essentiellement les travaux de Jakobson qui distingue six fonctions principales: référentielle, poétique, métalinguistique, phatique, conative, expressive.

- les typologies situationnelles ou institutionnelles, d'inspiration notamment sociologique.

- les typologies fondées sur les structures cognitives mises en jeu : on se réfère, ici à Werlich (1975), qui distingue cinq types de texte : l'expositif ou l'explicatif (la synthèse des représentations conceptuelles), le texte descriptif (la perception de l'espace), le narratif (la perception du temps), l'argumentatif (organisé autour des jugements et des prises de positions).

D'un point de vue cognitif et dans une perspective, celle de Fayol, la typologie des textes ne prend pas en compte cette description. En revanche, elle est centrée sur un ensemble de critères qualifiés comme les plus fonctionnels, quant aux différences de traitement et au rapport texte-référent dans la mesure où chaque texte

¹ Coirier, Pierre et al (1996), Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes. Paris, Armond Colin/Masson, pp.40.

est susceptible de mobiliser les connaissances préétablies du domaine ou traiter ce qui est indispensable pour réaliser des objectifs donnés.

Brewer, dans son approche, tente de mettre en relief l'analyse formelle des structures textuelles avec l'analyse des activités cognitives très complexe.

Il a clarifié psychologiquement les discours écrits centrés sur l'intersection entre la force illocutoire (elle définit quatre fonctions principales : informer, distraire, convaincre, produire un effet esthétique) et les structures cognitives implicites, celles qui permettent de distinguer trois types élémentaires de texte: le narratif lié aux événements qui se produisent dans le temps; le descriptif associé à la perception des scènes statiques ; l'expositif/l'explicatif ou interviennent des processus logiques.

A cet égard, l'auteur dispos différent choix ou différents alternatives pour présenter l'information, en ce qui concerne la structure cognitive de l'information, d'une part et la forme linguistique, d'autre part. en effet, Brewer souligne que les textes sont hétérogènes au niveau typologique mais quant aux structures cognitives, cette caractéristique peut concerner un paragraphe entier ou quelques phrases.

A ce sujet, J.M.Adam insiste sur l'hétérogénéité textuelle en inspirant sa réflexion de Bakhtine ¹:

«Apprendre à parler, c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par proposition isolées et, encore moins, bien entendu, par mots isolés). Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales.».

J.M.Adam envisage les typologies textuelles non seulement sur le plan d'une composition textuelle globale mais sur le plan de l'organisation textuelle.

Selon lui², «la séquence peut être définie comme STRUCTURE c'est-à-dire comme un réseau relationnel hiérarchique: grandeur décomposable en parties reliées

¹ Bakhtine, M '(1981), la structure de l'énoncé, in, T.Todorov, Bakhtine, la principe dialogique, paris, Editions du seuil, pp.285.

entre elles et reliées au tout qu'elles constituent». Par conséquent, le texte est conçu comme une structure séquentielle qui est constitué d'un ensemble de macro-propositions, elles mêmes constitués de «*n*» propositions. Le schéma suivant explique ceci ³:

[#T#[séquence (s)[macro-propositions[propositions (s)]]]]

Il considère, aussi, le texte comme ⁴ une configuration réglée par divers modules ou systèmes en constante interaction, du moment où on passe de la linéarité de l'énoncé à la figure, d'une suite linéaire d'unités linguistiques (structures morphosyntaxiques, interprofessionnelles, connecteurs, etc.) à l'élaboration de la cohérence et de la cohésion du texte pour construire un tout signifiant.

Au terme de ce parcours, on peut succinctement dire que les locuteurs adultes établissent des compétences textuelles générales, non pas associés à un type de texte donné. Le traitement d'un type particulier de texte exige, parfois des compétences particulières. De plus les textes peuvent se distinguer, à la fois au niveau de leur visée communicative et les structures cognitives liées à des domaines référentiels.

² Adam, J.M (1997) les textes ; types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue, Editions Nathan, pp.28.

³ Idem, pp.30.

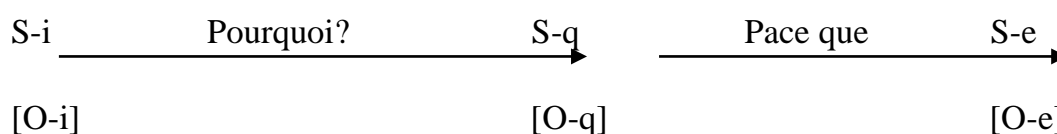
⁴ Idem, p.21

III-1-1- La séquence explicative :

Pour repérer la structure générale de la séquence explicative, on se réfère à J.B.Grize qui retient le suivant (langage et logique) ¹:

Un premier opérateur [pourquoi], fait passer d'une schématisation S-i, qui présente un objet complexe (O-i) à une schématisation S-q, qui fait problème (objet problématique O-q).

Un second opérateur [parce que], permet de passer de S-q à une schématisation explicative S-e.



Grize avance sa théorie en revenant à la structure proposée par Danielle Coltier (1986) : phase de questionnement + phase de résolution + phase conclusive, ce qui nous donne le schéma suivant :

O. Macro proposition explicative O: Schématisation initiale.

1. Pourquoi x ? Macro proposition explicative.

1: Problème (question) ou comment.

2- Pace que Macro proposition explicative 2: Explication (Réponse)

3. Macro proposition explicative 3: Conclusion évaluation.

¹ Grize. Langage et logique, pp.107.

III-1-2- L'organisation rhétorique :

L'une des caractéristiques de la structure du texte explicatif est la diversification des relations rhétoriques qui peuvent fonctionner à l'aide des schémas cognitifs. De ce fait, Meyer souligne que les relations interpropositionnelles doivent être classées en fonction de leur nature et non seulement sur la répétition des arguments. Il ajoute que, dans un texte explicatif, on accorde une grande importance aux relations logiques qui constituent la base architecturale textuelle. Les relations qui sont spécifiées par un ensemble de connecteurs, permettant de hiérarchiser l'organisation logique du texte. Selon MacCutchen (1987), l'établissement de ces relations s'appuie sur les critères de cohésion et non de la cohérence.

Prédicats rhétoriques :

Perpétuellement, avec les travaux de Grimes, on peut distinguer deux niveaux de structures d'organisation de la composition textuelle : la structure lexicale dont les arguments des propositions sont reliés à leur prédicat par relations sémantiques et la structure rhétorique ou la mise en relation de propositions lexicales se fait par d'autres propositions rhétoriques.

Exemple ¹: (L.Bertrand)

" **Comme** la route était bonne, le roulier s'était aussi sur le siège de toile".

Prédicat rhétorique.

Sur la base des travaux de Fuller, Grimes fait une distinction entre les prédicats paratactiques dont les arguments sont coordonnés. A titre d'exemple, le prédicat soitsoit, qui se trouve inclus dans une proposition lexicale et la structure problème-

¹ Coirier, Pierre et al (1996), Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes, Paris, Armand Colin/Masson.

résolution dans les textes scientifiques et les prédicats hypotactiques dont les arguments ne sont pas reliés directement. Il s'agit d'un terme qui subordonne la proposition hypotactique à une autre et qui détermine plusieurs relations telles que l'attribution, l'évidence, l'analogie, etc.

En résumé, les prédicats rhétoriques sont des éléments qui relient des phrases et des paragraphes donnant au texte son organisation logique, et permettant de l'hierarchiser à tous les niveaux ; relations entre propositions, relations entre relations.

D'une manière générale, l'explicitation des relations rhétorique dans le texte (par exemple avec des titres ou des définitions) devrait certainement faciliter le traitement.

La sélection des informations les plus importantes, par la mise on œuvre du thème, est considérée comme l'un des processus cognitifs de la compréhension et son architecture thématique. A cet égard, le thème constitue un point central dans la structuration de textes et un fil conducteur au lecteur pour décider ce qui est pertinent de l'impertinent, aussi qu'à cerner le problème et les connaissances générales qui seront utiles. Ainsi, le titre, faisant partie de la structuration textuelle, est d'un grand secours lorsqu'il fournit à la lecture une structure explicite et lucide qui lui permet d'intégrer plus facilement les informations au cours de la lecture.

III- 1-3- Les organisateurs textuels:

" Les organisateurs textuels sont conçus comme étant la trace privilégiée de certaines opérations langagières dépendant de la planification textuelle. Il s'agit non seulement d'opérations de connexion [...], mais aussi d'opérations de segmentation du texte fonctionnant à différents niveaux de texte".¹

Les indicateurs de structuration ont pour but d'exercer une fonction textuelle. Courier et d'autres (1996), proposent deux catégories: la première concerne la sélection des unités importantes, qui est notamment essentielle pour la compréhension d'un texte du point de vue qu'elle contribue à fortiori à la construction d'une structure sémantique cohérente et par conséquent à l'enchaînement des représentations activées et mises en relation.

A propos de l'identification des unités importantes, on distingue deux dimensions: l'importance structurale, liée à la position des informations dans la structure et l'importance subjective, liée aux attentes du lecteur.

Ces éléments occupent une place centrale dans l'organisation structurale dans la mesure où elles conduisent le lecteur à activer la représentation globale du texte, ainsi qu'elles jouent un rôle déterminant dans la gestion de l'activité de compréhension.

Une série d'observations et d'hypothèses signale comme premier procédé de marquage. Les premières phrases présentent généralement les informations pertinentes pour le lecteur et une base d'intégration des autres informations citées ultérieurement. La deuxième mention concerne les marques de la ponctuation. Elles présentent un indice de la gestion globale de la compréhension, et plus précisément un indice d'intégration qui dépend des compétences du lecteur.

¹ Schneuwly, B et al (1989), «Les organisateurs textuels dans quatre types de textes décrits : Etude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans», langue française, vol 81, n°1, pp.40.

Certains auteurs ¹ émettent l'hypothèse " selon laquelle la ponctuation interpositionnelle marque, en surface, le degré de liaison (ou de "coupure") entre positions adjacentes. Cela dépend de deux facteurs. D'un côté, la nature et l'organisation de la représentation pré-linguistique, qui correspond au modèle mental de la situation décrite et qui varie en fonction du niveau de connaissance du thème de l'auteur (Kellgg 1987, McCutchen 1986). De l'autre côté, le nombre d'oppositions disponibles dans des textes. Le premier aspect signale la sélection d'une marque de ponctuation par l'auteur du texte pour mettre en relation deux propositions successives. Le deuxième vise à aboutir qu'un texte soit facile à comprendre lorsque la ponctuation sera cohérente avec l'organisation pré-linguistique sous jacente.

L'intérêt de la ponctuation peut se présenter dans différentes perspectives. Du point de vue psycholinguistique, elle s'attache essentiellement à saisir, l'influence de l'organisation typographique sur la compréhension de textes. Un certain nombre de travaux expérimentaux montrent que l'absence des marques de ponctuation modifie l'activité de compréhension citant par exemple l'élimination des majuscules qui entraîne dans la chute des scores (Anglin et Miller 1968, Klare, Nicolas et Shaford 1957, Nerth et Jenkins 1951, Weiss1983).

¹ Schneuwly, B et al (1989), Les organisateurs textuels dans quatre types de textes décrits : Etude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans, Langue française, vol 81, n°1 pp.24.

III-2- L'agencement du texte scientifique:

Qu'est-ce qu'un texte scientifique?

«Est-ce qu'un objet physique inscrit dans des matériaux, des supports, dans un contexte socioculturel de production ou de réception ou bien est ce surtout un travail d'écriture, sémantique et sémiotique de construction textuel? Le texte scientifique oscille entre deux problématiques souvent distinctes, parfois liées, celle de lecture et celle du textualisme»¹.

Ces lignes suggèrent, un tour d'horizon des problèmes, qui se posent à la définition de ce type de textes, mais on se contentera de seulement mentionner ses principales caractéristiques. Le texte scientifique s'intéresse fondamentalement à la réalité matérielle palpable. Il présente une vérité générale. Il utilise notamment des connecteurs spatiaux (localisation) ou temporels (chronologie). Il comprend des passages explicatifs qui sont destinés à faire comprendre ce qui est supposé non su. Concernant sa structuration, on part généralement, du plus évident et on va au moins évident en énonçant d'abord, des faits supposés bien connus de la part du lecteur, puis ceux qui le sont moins.

Enfin, ceux qui ne le sont probablement pas du tout autant, on peut envisager l'objet de l'explication seul, ensuite, on observe ses relations à ce qui lui est extérieur.

¹ Gernsbacher, M.A et Schroyers, A. The cataphoric use of indefinite "this" in spoken narrative. Memory and cognition, vol, 17 pp.536-540.

PARTIE
PRATIQUE

1-La population:

Les enfants sont des élèves de 3AM, ils sont au nombre de 78 dont la majorité ont des problèmes de compréhension en lecture.

Ces enfants sont scolarisés à l'école IBN HANI M'sila.

Ils proviennent d'un même milieu social (défavorisé) et sont de culture algérienne.

2-Phase de sélection:

2-1.Constat sur les tendances des élèves de 3AM envers la langue française:

Par cette interview, nous souhaitons par le biais des réponses obtenues, savoir le milieu socio culturel des enfants (Annexe 1).

2-2. Epreuve de lecture à haute voix :

Par la suite les enfants ont été soumis à une épreuve de lectures à voix haute d'un texte, d'une dizaine de lignes, dans le but de vérifier que leurs difficultés en compréhension écrite ne sont pas liées à un mauvais déchiffrage.

Les résultats au test de lecture nombre que les enfants n'ont pas de réelles difficultés de décodage puisque le plus faible d'entre eux identifie correctement 92.9% des mots contenus dans le texte (tableau n° : 5et 6 annexe 2).

3- Les séquences d'apprentissages/remédiations :

Cinq séances d'apprentissages, échelonnées sur un mois, à raison d'un à deux séances par semaine, sont proposées aux enfants. Elles s'effectuent de manière collective et ont pour objectif de faire travailler les enfants sur les processus de leur importance relative et donc implicitement sur la construction de la cohérence globale de la signification textuelle.

Pendant les séances d'apprentissages. Nous expliquons aux enfants l'intérêt des recherches effectuées pour la compréhension de textes, contrôlons l'efficacité des

stratégies mises en place et leur posons des questions nécessitant la production d'inférences afin de les amener à activer leurs propres connaissances relatives au domaine abordé par le texte (annexes 3 et 4).

3-1. Matériel:

La moitié des enfants (groupe A) a bénéficié des séances d'apprentissage avec des textes adaptés à leur culture d'origine. Nous avons, en effet, sélectionné deux textes tirés de livre des contes « maghrébins » (annexe 3).

Les enfants restants, constituant le (groupe B), ont travaillé sur les textes ne contenant aucune information proche de leur culture d'origine, le premier texte est issu d'un livre de « contes tziganes» et le second texte est issu d'un livre de contes « européens » (annexe 4).

4- Procédure:

Dans un premier temps, nous demandons aux enfants de lire le texte proposé de manière à ce qu'ils comprennent bien l'histoire et les informations. Nous leur lisons également le texte une fois puis leur posons cinq questions.

Dans un deuxième temps, les enfants doivent réaliser où résumer la consigne leur demandant de raconter et décrire tout ce qui est nécessaire pour que quelqu'un qui ne connaît pas l'histoire puisse la comprendre.

Enfin, lorsque les enfants en réalisent le résumé, nous leur demandons s'ils connaissent l'histoire qui leur a été présentée.

5-Hypothèses :

On s'attend donc à ce que les enfants du groupe A obtiennent de meilleurs scores que les enfants du groupe B au diagnostic final. Les enfants du groupe A fourniront d'avantage de réponses correctes et de propositions jugées nécessaires à la compréhension de l'histoire que les enfants du groupe B.

6-Interprétation et discussion des résultats:

Dans cette expérience exploratoire, les résultats effectifs de notre recherche ne nous permettent pas de réaliser des analyses statistiques et nous obligent à rester prudent dans l'interprétation des résultats.

6-1- Les résultats:

Notre première hypothèse opérationnelle suggère que les enfants de groupe « B » n'améliorent pas ou peu leurs performances entre le diagnostic initial et le diagnostic final.

Les résultats obtenus sont dans le sens de cette hypothèse et montrent que les enfants du groupe « B » augmentant leur score par un faible pourcentage entre les deux diagnostics. Il semblerait donc que les séances d'apprentissages qui ne tiennent pas compte des connaissances culturelles des sujets se révèlent peu efficaces.

Notre seconde hypothèse suggère que les enfants du groupe « A » améliorant leurs performances entre les diagnostics initiales et diagnostic final.

Les résultats obtenus sont conformés à notre hypothèse:

Les enfants du groupe « A » augmentent leur score par un haut pourcentage entre les deux diagnostics. Ces résultats semblent indiquer que les séquences d'aide se sont révélées efficaces et que la prise en compte de l'origine culturelle des enfants dans les choix permet d'améliorer la compréhension écrite des enfants « en difficulté ».

Notre troisième hypothèse suggérerait donc que les enfants du groupe « A » obtiendraient de meilleures performances que les enfants de groupe « B » au diagnostic final.

Les résultats sont conformés et montrent que le groupe « A » obtient des accords toujours supérieurs à ceux du groupe « B ».

On constate en effet une différence entre les résultats des deux groupes au diagnostic final.

Une analyse plus fine des résultats montre que les résultats montrent que les

différences entre les deux groupes se situent principalement au niveau des réponses nécessitant la production d'inférence.

Il semble donc que les séquences d'aide qui utilisent des textes, dont le contenu se rapproche des connaissances culturelles des sujets, ayant favorisé l'activation des connaissances que les enfants possèdent sur le texte et que ces connaissances activées leurs ayant permet de combler les trous sémantiques du texte.

Les enfants du groupe « A » ont également tendance à produire davantage de propositions jugées nécessaires à la compréhension de l'histoire au diagnostics finals que les enfants du groupe « B », ces résultats sont en accord avec nos hypothèses, et semblent montrer que l'utilisation des textes dont le contenu culturel des enfants a favorisé la sélection des informations importantes et pertinentes.

Ces textes ont en effet favorisé l'activation des connaissances que les lecteurs possèdent sur le texte et ces connaissances activées ont favorisé la mise en œuvre des processus de hiérarchisation et de sélection des informations et leur mise en relation.

L'ensemble de nos résultats va dans le sens de nos hypothèses et semble indiqué que les séquences d'aide à la compréhension écrite qui tiennent compte de l'origine culturelle des lecteurs se révèlent plus efficace que n'en tient pas compte.

L'utilisation du texte proche des connaissances culturelles des enfants a favorisé la mise en œuvre de processus cognitifs de traitement de texte et a donc permis d'améliorer leur compréhension.

Ces résultats mettent en avant le rôle des connaissances culturelles des enfants

dans l'activité de compréhension écrite et montre, comme l'avait souligné Cole (1971) cité par LOPEZ ib qu'il existe des aptitudes et des connaissances culturelles spécifiques qui déterminent non seulement ce que les enfants

apprennent mais aussi la manière dont ils apprennent et que le manque de certaines expériences peut retarder ou empêcher le développement.

La plus part des modèles cognitivistes actuels du traitement de texte, visent

en effet de dégager des invariants cognitifs qui renvoient aux processus ou aux représentations sur lesquelles ils opèrent.

Ils réduisent le contexte à quelques variables indépendantes telles que l'âge, le but du lecteur ou le niveau de connaissances antérieures (Van Dijk 1999 cité par Legros et maître de l'embrok 2002b).

Acuva (ib) montrent que les apprenants traitent l'information en fonction de leurs connaissances et croyances initiales construites dans leur contexte culturel, familial et linguistique.

Il semble donc aujourd'hui nécessaire d'interroger les cadres théoriques et de redéfinir la nature et le rôle des invariants cognitifs.

Les contextes et les facteurs de variabilité culturelles et linguistiques doivent être pris en compte dans la modélisation du traitement cognitif du texte.

D'après Legros et maître de l'embrok Acuva (ib), une théorie fondée sur l'organisation des connaissances en mémoire, qui tient compte du rôle des contextes est en effet indispensable pour rendre compte des activités du traitement des textes et de l'acquisition des connaissances à l'aide du texte.

6-2-Perspectives :

Les tendances de nos données montrent que la prise en compte des contextes semble favoriser la mise en œuvre des processus cognitifs et qu'elle permet donc d'améliorer la compréhension écrite des enfants « en difficulté ». Nos données devront être confirmées et validées dans de futures recherches avec un plus grand nombre de sujets, elles révèlent cependant très intéressantes et permettent d'ouvrir de nouvelles perspectives dans la conception des systèmes d'aide et de remédiations en compréhension de texte.

Dans cet ordre d'idées, l'enseignant ne travaillant plus seulement sur le sens du texte et sur les informations qu'il contient mais aussi sur la signification que les élèves lui donnent.

Il pourrait d'une part utiliser des textes adoptés aux connaissances culturelles

des élèves et d'autre part proposer des questionnaires ou des activités préalable qui permettraient de découvrir la culture véhiculée par le texte et ainsi, de favoriser l'activation de connaissances des apprenants.

La prise en compte des contextes pourrait avoir des implications plus larges et à plus long terme, amener les enseignants à revoir et à diversifier leurs méthodes et leurs moyennes d'enseignement.

Plusieurs pays comme le Pérou, ont par ailleurs déjà commencé à prendre en compte les contextes culturels et linguistiques des apprenants dans l'élaboration des programmes scolaires.

Ces pays reconnaissent la nécessité d'apprendre et d'enseigner en tenant compte de la diversité culturelle comme des fondements de l'apprentissage.

Ils tentent de trouver de nouveaux moyens pour répondre à la diversité culturelle mais également pour apprendre à vivre ensemble en suscitant une compréhension plus tolérant de la diversité.

6-3-Limites de la recherche:

Dans cette recherche, nous sommes intéressés à l'influence de l'origine Culturelle du lecteur sur la compréhension du texte.

Il aurait également été pertinent de s'intéresser à l'influence du contexte linguistique sur la compréhension, la prise en compte du facteur linguistique aurait peut être permis d'apporter des éléments de réponses concernant les progressions du sujet entre les deux diagnostics.

Comme nous l'avons montré dans le cadre théorique de cette recherche, la langue et la culture entretiennent des relations étroites et Vygotsky (ib)

considère la langue comme l'objet de transmission de la culture comme un instrument de la pensée.

Analyse des résultats

Les faibles effectifs de notre recherche ne nous permettent pas de réaliser des analyses statistiques et nous obligent à rester prudent.

Nos données doivent être en effet considérées comme des pistes de réflexions et devant être confirmées et précisées dans de futures recherches avec un plus grand nombre de sujets.

Les résultats qui suivent sont présentés sous forme de tableaux dont la manière se fait comme le suivant: -Concernant le constat illustrant les tendances des élèves de 3AM envers la langue française; on a aboutit aux résultats figuré aux tableau ci-dessous.

Tableau (01) : Illustre le niveau d'apprentissages des pères des enfants.

Réponse	Réurrence	Pourcentages
Primaire	07	8.97%
Moyen	08	10.25%
Secondaire	13	16.66%
Universitaire	02	02.56%
Néant	48	61.53%
Total	78	100%

Analyse des résultats:

Dans le tableau ci-dessus, on distingue les pourcentages suivants selon chaque niveau :

-Niveau élémentaire 08.97%

-Niveau moyen 10.25%

-Niveau secondaire 16.66%

-Niveau universitaire 02.56%

-Niveau néant () 61.53%

D'après ces résultats, on remarque que le niveau néant () qui domine, ce qui implique que l'entourage intellectuel familial des élèves semble défavorable pour attribuer à l'aide des enfants.

Le tableau (02) illustre suite le niveau d'apprentissage des mères des enfants.

Réponse	Réurrence	Pourcentages
Primaire	16	20.51%
Moyen	06	06.41 %
Secondaire	03	03.84%
Universitaire	00	00%
Néant	54	69.23%
Total	78	100%

Analyse des résultats:

Dans le tableau (02), on constate les pourcentages suivants selon chaque niveau :

-Niveau élémentaire 20%

-Niveau moyen 06.4.1 %

-Niveau secondaire 03.84%

-Niveau universitaire 00%

-Niveau néant () 69.23%

Dans ce tableau (02), on constate que le niveau néant et le plus dominant, la situation semble plus défavorable que le premier tableau.

Tableau (03) illustre les lieux d'habitation des enfants :

Réponse	Récurrance	Pourcentage
Zones rurales	42	53.84%
Zones urbaines	36	46.15%
Total	78	100%

Analyse des résultats:

Dans le tableau (03), on remarque que 53.84% des enfants habitant dans les zones rurales, par contre 46% habitant dans les zones urbaines.

Mais cela ne démontre pas obligatoirement que les enfants des zones urbaines' sont de bons comprenant que ceux des zones rurales.

Tableau (04) illustre le fait de la langue, c'est-à-dire la langue étrangère préférée chez les enfants.

Réponse	Récurrance	Pourcentage
Français	08	10.25%
Anglais	70	89.74%
Total	78	100%

Analyse des résultats :

Dans le tableau (04), on constate que 89.74% des enfants préférés la langue anglaise et 10.25% préférant la langue français. .

En définitive, les enfants préfèrent la langue anglaise comme langue étrangère première, peut ça revient à la complexité de la langue française.

Tableau (05 illustre l'épreuve de lecture à haute voix

Tableau (05) épreuve de lecture à haute voix/groupe 'A'

	Sujet 1	Sujet2	Sujet3	Sujet 4	Sujet 5	Sujet 6
Nombre mots correctement lus sur 183	180	170	176	177	182	170
% mots Correctement lus	98.4%	92.9%	96.2%	96.7%	99.5%	92.9%

Analyse des résultats:

Dans le tableau (05) et concernant l'épreuve de lecture à haute voix, on constate que les enfants du groupe 'A' ne rencontrant pas des difficultés à propos du déchiffrage.

Tableau (06) illustre l'épreuve de lecture à haute voix / groupe 'B'

	Sui et 1	Suiet2	Suiet3	Sui et 4	Sui et 5	Suiet 6
Nombre des mots correctement lus sur 183	177	175	176	181	176	179
% de mots correctement lus	96.7%	95.6%	96.2%	98.9%	96.2%	97.8%

Analyse des résultats:

Dans le tableau (06) qui tient l'épreuve de lecture à haut voix, on constate que les enfants du groupe 'B' sont similaires avec ceux du groupe, il ne rencontrant pas beaucoup de difficulté ce qui concerne le problème de déchiffrage.

Tableau (07) : Résultats du groupe 'A'/diagnostic initiale.

	Sujet 1	Sujet2	Sujet 3	Sujet 4	Sujet 5	Sujet 6
Question 1	1	1	1	1	1	1
Question 2	0	0	0	1	0	1
Question 3	0	1	0	1	0	1
Question 4	0	0	0	0	0	0
Question 5	0	0	1	1	0	0
Total	1	2	2	4	1	3

Analyse des résultats:

Le tableau (07) présente le résultat initial du groupe 'A' pour chaque sujet au questionnaire initial.

Tableau (08) : Résultats du groupe 'A'/ diagnostic final.

	Sujet1	Sujet 2	Sujet 3	Sujet4	Sujet 5	Sui et 6
Question 1	1	1	1	1	1	1
Question 2	1	0	1	1	1	1
Question 3	0	0	0	0	0	1
Question 4	1	1	1	1	1	1
Question 5	1	1	1	1	1	1
Total	4	3	4	4	4	5

Analyse des résultats:

Le tableau (08), on constate que les sujets 6, 5, 3,2 et 1 ont amélioré leurs performances entre le diagnostic initial et le diagnostique final.

Le sujet 6 a augmenté ses résultats de deux points, le sujet 5 de 3 points, le sujet: 3 de 2 points, le sujet 2. de 1 points et le sujet 1 de 3 points.

Tableau (09) :Résultats du groupe 'B'/diagnostic initial

	Sujet 7	Sujet 8	Sujet 9	Sujet 10	Sujet II	Sujet 12
Question 1	1	1	1	1	1	1
Question 2	0	0	0	0	1	0
Question 3	0	1	0	1	0	0
Question 4	0	0	0	0	0	0
Question 5	0	0	0	1	0	1
Total	1	2	1	3	2	2

Analyse des résultats: Du groupe 'B' diagnostic initial Le tableau (09) présente le résultat initial du groupe 'B' pour chaque sujet au questionnaire initial.

Tableau (10).1 Présentation les résultats du groupe 'B'/ diagnostic final

	Sujet 7	Sujet 8	Sujet 9	Sujet 10	Sujet 11	Sujet 12
Question 1	1	1	1	1	1	1
Question 2	0	0	0	0	1	0
Question 3	0	0	1	0	0	0
Question 4	0	0	1	1	0	1
Question 5	0	0	1	1	0	0
Totale	1	1	4	3	2	2

Analyse des résultats:

Dans le tableau (10), on constate que les sujets 9 ont amélioré sa performance' entre le diagnostic initial et le diagnostique finale.

Le sujet 9 a augmenté ses résultats par deux points, le sujet 7, 11,12 sont restés stables par contre le résultat du sujet 8 est abaissé par un point.

Ces résultats nous conduisent à supposer que les enfants du groupe' A' ont produit plus de réponses correctes que les enfants du groupe 'B' au questionnaire initial, par rapport au questionnaire final.

Ainsi, concernant les réponses qui nécessitent la production d'inférence. On considère donc que les enfants du groupe 'A' ont d'avantage fourni de réponses nécessites la production d'inférence que les enfants du groupe 'B'.

Ces résultats tendent à confirmer nos hypothèses et montrent que les enfants qui ont bénéficié des séances d'aide avec des textes proches de leur culture d'origine obtiennent de meilleures performances que ceux qui ont travaillé sur des textes dont le contenu ne se rapproche pas de leurs Connaissances culturelles et antérieures.

Choix des textes

- Le texte est facile à comprendre, il contient des mots simples, lexique riche, pour un élève du cycle moyen il peut aborder le sens général. Pour le cycle secondaire aussi, l'histoire est bien claire, simple, les événements se succèdent.
- Pour un élève des deux cycles, il peut dégager le plan de ce texte, pour la situation initiale puis les événements par la fin la situation finale, car le texte est bien séparé.
- On ne peut pas utiliser ce texte comme un support didactique dans une classe, car la structure des phrases est en désordre. Au niveau de la ponctuation par exemple : « Je sais ce que t'inquiète ». pour les adjectifs aussi : « quelqu'un chez toi te porte malheur »...
Au niveau des sens : il l'emmena dans une forêt.

D'une façon générale, ce texte ne peut pas être utilisable dans une classe.

- ❖ Le texte n'est pas facile, il contient des mots (les parques), des expressions (la mort dans l'âme) difficiles, ainsi que des idées qui dépassent, à un certain niveau, les apprenants.
- ❖ Bien qu'il est un conte qu'on peut dissocier ses différentes principales parties en situations : initiale, perturbation et situation finale à l'aide des expressions : d'ouvertures (il était une fois), élément perturbateur (un jour) et la fin (Finalement).
- ❖ Le texte ne peut pas être utilisé en classe comme support didactique du fait qu'il contient certaines anomalies au niveau de la ponctuation et la structure des phrases.

- Le texte est facile parce qu'il ne contient pas des mots difficiles. En plus l'enchaînement de l'anecdote est vraiment respecté.
 - Dans ce texte, on peut dégager plan facilement parce qu'il commence par une description d'une famille puis le développement des événements et se termine par une fin de l'histoire qui donne aux lecteurs une moralité fatale.
 - On peut utiliser ce texte comme un support didactique dans les classes parce qu'il contient des mots et des phrases faciles pour le lecteur.
- ✓ Le texte est facile, on peut le comprendre sans fournir trop d'efforts, car les mots et les phrases utilisés sont simples.
 - ✓ Oui, on peut facilement dégager le plan du texte, on peut clairement distinguer entre les différentes parties du texte : l'introduction, l'intrigue, les péripéties, le dénouement et la conclusion.
 - ✓ Ce texte peut être facilement utilisé comme support en classe, notamment pour travailler l'imparfait et le passé simple (conjugaison), et pour demander aux apprenants de reproduire des textes de la même façon.

Le texte est un bon outil pour inculquer des concepts et des méthodes aux apprenants surtout le texte littéraire, sa compréhension est facile.

Le texte est le moyen le plus bénéfique pour l'apprentissage d'une langue étrangère et avec lequel on apprend beaucoup de choses sans faire trop d'efforts.

Commentaire

1-Il est évident que dans les réponses des échantillons en question, il s'avère que le choix des textes dépend essentiellement des données linguistiques du dernier ce qui veut dire que les enseignants optent pour les supports qui leur semblent faciles à eux sur le plan formel, donc les règles grammaticales et le vocabulaire utilisés sont des facteurs de choix pour les enseignants.

2-Pour une éventuelle utilisation du support proposé, il est à remarquer que le choix est arbitraire des supports. Le texte est étudié pour son support linguistique est loin d'être une communication d'un vécu ou d'une culture afin de rapprocher le sens véhiculé par le texte à celui compris par l'apprenant, ayant actif dans la compréhension omis par les enseignants dans leurs déclarations leur souci demeure toujours linguistique.

II-1-La séance de compréhension de l'écrit

PROBLEMATIQUE

- Comment développer la capacité de « faire du sens avec l'écrit »
- Quelles techniques mettre en œuvre dans le cadre de la réception de l'écrit ?
- Quelles habitudes de lectures faut-il installer chez l'apprenant ?

Avant de formuler des objectifs en matière de lecture, il est à corriger quelque peu la perspective : au lieu de « réception » il est préférable de parler de découverte, de cueillette, de construction, voire de re-construction car lire « c'est re-construire une signification préalablement construite par un scripteur ». (POTRINE)¹.

OBJECTIFS :

- Faire de l'apprenant un lecteur autonome, tel est l'objectif premier.

A partir d'une pédagogie explicite de la lecture, aider l'élève :

A interioriser la notion de cohérence textuelle

A prendre conscience de la structure des différents types de textes, en un mot :

L'éduquer, le convertir à la grammaire de texte.

¹L'argumentation écrite. PORTINE. H. Hachette/Larousse. Paris.1983.

- Il s'agit donc de donner de nouvelles habitudes de lecture. On peut en identifier trois :

1) Apprendre à appréhender globalement le sens d'un texte. (Cette activité correspond au premier moment de la classe.)

Il s'agit d'une approche externe.

On sensibilise l'élève :

- à l'image du texte (aire scripturale, données typographiques),
- aux reliefs,
- aux indices périphériques (références...)

HYPOTHESES DE SENS :

- Concrètement il s'agit ici de fixer un cadre de référence.
- L'objectif est d'entraîner l'élève à la formation d'hypothèses de sens, en partant du titre par exemple.

(« Le titre active un schéma de représentation »)(CHAROLLES)

(Quel horizon ? de quelle attente suscite le titre ?)

(Etant bien entendu que ces hypothèses sont provisoires, révocables, falsifiables)

Ce premier moment se veut un moment d'expression orale libre.(Il est possible de noter au tableau les hypothèses les plus plausibles pour les corroborer, ou les plus fantaisistes pour les détruire au cours du second moment.)

- Une parenthèse ici pour dire deux choses :
 - a) Une parenthèse doit être accessible, (Les spécialistes fixent à 80% la quantité d'informations dont doit disposer l'élève-lecteur avant d'aborder le texte d'étude. « On ne comprend bien un texte que si l'on possède déjà 80% des informations qu'il contient. »(In Revue COLLEGE N°8.1985.)
 - b) La mise en page doit être fonctionnelle.

Pas de texte sans titre, sans nom d'auteur, sans références, pas de texte manuscrit (Le tirage est souvent défectueux, la typographie peu « parlante ».)

- Pour aider l'apprenant dans sa lecture et surtout pour l'amener à manifester le degré de compréhension qu'il a du texte un type de questionnement s'impose :
 - Q.C.M
 - Vrai-faux
 - Reformulation...

Remarque : Ce que l'on veut éviter c'est le handicap de l'expression. L'élève peu avoir compris mais il n'a pas les moyens pour le dire. Pour éviter donc le blocage, développons

la compétence de compréhension de façon autonome. (Certains profils d'élèves n'ont besoin de développer que la compétence de lecture, en langue étrangère.)

LECTURE RECAPITULATIVE-INTERPRETATIVE : (Moment de synthèse)

SYNTHESE :

- L'objectif de la séance de compréhension est atteint si à la fin de l'heure, la classe est en mesure de récapituler l'essentiel du contenu en le replaçant dans un cadre textuel précis.
- La synthèse peut revêtir différentes formes :
- Reconstruction du texte.
- Plan à partir d'une prise de note.
- Résumé
- Commentaire d'un aspect du sujet analysé.
- Reformulation d'un passage essentiel².

IMPORTANT

Des déviations dont il faut avoir conscience :

a) Il n'est pas question de transformer l'heure de compréhension en séance de vocabulaire ou de grammaire. (D'autres moments leur sont réservés dans la suite de l'unité didactique).

b) Si on prend en compte la structure du texte étudié, la systématisation du modèle textuel, sa formalisation n'intervient qu'après étude d'un second, voire d'un troisième, quatrième... texte dont le contenu doit être maîtrisé au préalable. Il n'est pas possible de parler du modèle textuel tant que le contenu du texte n'est pas explicité.

De la superposition des structures des deux (trois...) textes étudiés il est facile de dégager la notion d'invariant structurel, (ou trame, ou canevas) que l'on réinvestira dans la lecture d'autres textes du même type et surtout dans les productions écrites à venir.

² - La grammaire du texte. In le Français Dans le Monde. N°192. Avril 1985.

II-2-Déroulement de la séance de la compréhension de l'écrit

Premier moment :

Mise en situation

Après avoir mis en situation l'élève (questions pour rappeler le projet, introduire le thème et les objectifs de la leçon), le professeur distribue le texte aux élèves et leur demande de l'observer, sans le lire ; présentation générale, titre, références, chapeau, typographie, etc...

A partir de ce premier contact avec le texte, le professeur amène les élèves à formuler des hypothèses de sens.

Deuxième moment :

Observation

Le professeur demande aux élèves de procéder à une lecture silencieuse du texte (Il lit en même temps que les élèves pour chronométrer cette activité).

Cette étape a pour objectif la vérification des hypothèses de sens formulées précédemment par les élèves. Après avoir questionné les élèves sur le contenu global du texte, le professeur ne gardera au tableau que l'hypothèse la plus juste.

Si, après la lecture silencieuse, les élèves n'arrivent pas à dégager l'idée principale du texte, le professeur évitera de procéder à une lecture magistrale. Il orientera les élèves dans la recherche du sens en leur demandant de relire certains passages pour les aider à mieux appréhender le texte.

Troisième moment :

Analyse

Le professeur passe ensuite à l'explication du texte. Il s'agit maintenant d'amener les apprenants à identifier les particularités discursives, textuelles et linguistiques du texte support. Par jeu de questions-réponses balayant l'ensemble des documents, il poussera les élèves à découvrir progressivement la structure, le sens et la visée du texte.

Il ne s'agit plus de discourir sur le thème mais d'aider les élèves à mieux voir le texte, donc à mieux l'interroger pour mieux se l'approprier.

Il convient de faire remarquer qu'on ne parle plus de modèle de texte ni de modèle d'exploitation qui dépend du type de texte que l'on a analysé (On n'explique pas de la même manière un texte à domaine narrative et un texte argumentatif).

Quatrième moment :

Synthèse

L'analyse du texte doit se terminer par une courte synthèse que les élèves porteront sur leurs cahiers à la suite de la grille de lecture élaborée durant la séance. Cette synthèse peut revêtir plusieurs formes :

- Les élèves synthétisent en deux ou trois phrases les idées fortes du texte ou ce qui en fait l'intérêt.
- Le professeur écrit au tableau un court résumé lacunaire et demande aux élèves de le compléter. Les éléments effacés doivent être en relation avec le type de texte analysé ou avec sa thématique.
- Une série de phrases (réponses par vrai/faux)
- Grille récapitulative.

Commentaire

Compréhension de l'écrit

1^{er} moment : j'observe , je repère (durée 15 min)

Approche globale du texte à partir d'indices (titre, auteur, source...) dans le but de formuler (émettre) des hypothèses de sens.

*On essaie de développer les capacités de compréhension globale du sens d'un texte.

*Les élèves concernés :

Tous les élèves.

2^{ème} moment : je comprends le texte (durée 30 min)

-Lecture silencieuse

-Evaluation de la compréhension (infirmer ou confirmer les hypothèses du sens)

-Un jeu de questions/réponses orienté vers des objectifs dûment choisis.

-Lecture magistrale et une lecture à haute voix par les élèves.

L'objectif de cette lecture silencieuse étant de trouver, retrouver, découvrir, repérer les éléments porteurs de sens, les indices (elle est bien plus rapide, bien plus efficace).

Partie pratique

Cette évaluation est mise en relation avec les hypothèses formulées avant la lecture, pour les confirmer ou les infirmer.

Cette recherche individuelle des réponses aux questions posées par le texte permet d'amener tous les élèves à lire attentivement le texte et à en parler, apprendre à l'élève à repérer les unités de signification d'un texte. Apprendre à l'élève à analyser un message, à en déceler les particularités : identifier le type de texte, les personnages...

Peut être ce moment facilitera ensuite l'écoute du texte. Ce processus étant le même que celui de l'écrit (établissement d'hypothèses, vérification pour la prise d'indices, résultat de la vérification).

Avec l'usage du magnétophone (en privilégiant les voix natives) et si possible d'autres technologies avancées (CD, film vidéo) est indispensable pour comprendre/écouter et pour dire/ parler.

Soit à partir d'un support lu par l'enseignant similaire à la thématique de la compréhension de l'écrit en voici la démarche :

- Faire une première écoute du texte (les élèves écoutent attentivement)
- Lecture des questions (des questions pertinentes visant la globalité du discours)
- Une dernière écoute du texte avec lecture des questions
- Répondre aux questions
- Vérification des réponses

N.B : L'enseignant doit utiliser les questions de type :

- Questions à solution alternative QSA
- Questions à choix multiple QCM

Ces types de questions, l'élève ne produit pas sa réponse ; il écoute et comprend, il est amené à identifier la ou les bonnes réponses dans différentes situations.

(L'apprenant) pour interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques ; un geste ; une mimique... Tout en utilisant le lexique vu (rencontré) en compréhension (ou une recette : une banque de mots).

Rappel

Travailler l'écoute, c'est travailler les quatre types d'écoute :

L'écoute sélective : l'apprenant sait ce qu'il doit chercher dans le message, il doit repérer les endroits où il doit puiser l'information.

L'écoute globale : l'apprenant ne cherche pas quelque chose de précis, il veut seulement découvrir la signification globale du message. (Ex : écouter un récit restituer en quelques phrases l'histoire)

Partie pratique

L'écoute détaillée : l'apprenant doit reconstituer le texte mot par mot (chanson, petit poème), il écoute le texte plusieurs fois.

L'écoute de veille : elle est pratiquée par l'apprenant lorsque, par exemple, pendant qu'il travaille son attention est attirée s'il y a intervention de l'enseignant.

Compréhension de l'oral

Avant d'entamer un projet, il est nécessaire de prévoir pour la classe une progression pour l'oral, tout comme pour l'écrit (avoir les mêmes thèmes) pour développer des compétences d'interaction, de compréhension et de production de messages oraux.

Au départ, l'enseignant signale l'objectif pour susciter préalablement l'éveil de l'intérêt et de mettre en valeur la pertinence de l'écoute.

*Le processus de compréhension d'un message oral :

Il faudra surtout veiller à choisir des supports auxquels l'apprenant peut accéder plus facilement en s'appuyant sur ses connaissances concernant le référent, le vocabulaire, le thème et le type d'écrit qu'il possède déjà (travaillé déjà) lors de la compréhension de l'écrit (CE). C'est pour cela, cette dernière (CE) précède l'oral (CO) et l'objectif de travailler l'écoute en même temps la prise de notes.

Encore, si le document (le support) à proposer semble difficile aux apprenants, on peut faire précéder la séance d'une phase d'acquisition du lexique relatif au thème du support en proposant par exemple aux apprenants des termes et en leur demandant de donner leurs champs lexicaux ou des expressions dans lesquelles l'ensemble des termes peut être rencontré.

En rapport avec la compréhension de l'écrit

Quelques recommandations à propos de la lecture :

-Avant d'entamer l'activité de la compréhension de l'écrit, il faudra consacrer au moins 15 min à chaque fois en révisant les mécanismes de base de lecture (lecture systématique des sons) parce que nos élèves aujourd'hui ont besoin d'apprendre à lire (ont des difficultés à lire un passage), (lire, c'est comprendre)

-Ou bien consacré toutes une séance ; une séance de lecture entraînement. En voici la démarche :

- Présentation et analyse du son à étudier (chasse aux mots)
- Lecture par les élèves eux-mêmes (essai de déchiffrement)
- Dictée d'un ou de plusieurs mots (choix judicieux)
- Explication d'un ou de plusieurs mots pour enrichir le lexique des élèves et construction de phrases.

Partie pratique

-Enfin de séance ; lecture des phrases portées sur le tableau

*Il faut respecter le groupe de souffle (entraînement à la lecture courante)

Sans oublier les liaisons et enchaînements.

III-1-La définition de l'épreuve

L'épreuve tend à vérifier l'aptitude du candidat (sujet apprenant) à mobiliser ses connaissances pour construire une réflexion, ordonnée, un raisonnement cohérent et une argumentation charpentée.

III-2-Les types de questions au B.E.M

On peut établir une typologie de questions à poser sur un texte. Les questions devront être variées, dosées, en allant du plus facile au plus complexe, on peut distinguer 5 types de questions :

- Type 1 : Celles dans la réponse se trouvent directement dans le texte. Elles facilitent l'ancrage dans le texte.
- Type 2 : Celles qui proposent une compréhension globale du texte.
- Type 3 : Celles dont la réponse demande une interprétation globale du texte, où il faut lire « entre les lignes ». Elles exigent souvent un degré de compétence de l'élève en lecture ou une familiarité avec le sujet dont il est question dans le texte.
- Type 4 : Celles dont la réponse demande de s'appuyer sur le texte, mais en allant aussi chercher des informations ailleurs (dictionnaire, connaissances personnelles, actualité etc.).
- Type 5 : Celle dont la réponse est hors du texte (question de grammaire ou de vocabulaire posée à la suite du texte)

III-3-La rédaction des questions

Une première prescription générale concernant la rédaction de l'épreuve d'évaluation est celle-ci il faudra veiller soigneusement à la concordance des niveaux taxonomiques de l'objectif de la stratégie et de l'évaluation.

L'épreuve d'évaluation sera rédigée dès que l'objectif sera fixe, avant même de prévoir le déroulement de la stratégie didactique. On pourrait même imaginer que la rédaction de l'épreuve de l'évaluation intervienne avant l'opérationnalisation de l'objectif ou, en tout cas, en même temps qu'elle, puisque les deux aspects sont de tout manière intimement liés.

Pratiquement, le maître animé d'une intention pédagogique générale se posera la question suivante : « à propos de cet objectif quelles questions précises poserai-je aux élèves lors de l'évaluation ? ».

Cette démarche pragmatique permettra de découvrir facilement à quel niveau taxonomique on s'est spontanément situé.

L'épreuve d'évaluation se résumera en une série de questions posées à l'élève. On connaît la distinction classique entre question ouverte et question fermée.

III-4-La description de l'épreuve de B.E.M

III-4-1-Nature de l'épreuve

L'épreuve du BEM consiste en l'exploitation d'un texte en conformité avec le programme du cursus moyen et comprenant deux parties, dont le barème et le suivant.

- a)- compréhension du texte 13 points.
- b)- production écrite (situation d'intégration) 07 points.
- c)- la durée de l'épreuve est de 2 heures.

4-2- Objectif de l'épreuve

L'épreuve de français au BEM évalue l'aptitude de l'élève à :

- a)- comprendre un texte (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif...)
- b)- produire un écrit cohérent.

III-4-3-Le texte

III-4-3-1-Le choix du texte:

Les éléments qui favorisent le choix d'un texte sont:

-Choisir le texte qui déclencherait chez l'apprenant le désir de dire pour avoir le plaisir d'écrire .le choix du texte est le moment fort, le moment important du processus d'enseignement .Un "bon" texte engendre la motivation des acteurs pédagogiques: ce qui les insisterait à vouloir découvrir, lire, comprendre;

-Aborder le texte en tant que réservoir renfermant le linguistique, le culturel et l'esthétique, c'est le lieu incontournable où toutes les expériences sont possibles et permises si l'on veut réellement doter l'apprenant de moyens(linguistique, culturels, etc.) lui permettant de développer ses compétences de productions tant à l'oral qu'à l'écrit;

-Lire et approcher globalement le texte à partir de lectures divers tout en conservant l'esprit du questionnaire traditionnel véhiculé par les méthodes actuelles d'enseignement apprentissage qui consiste à sélectionner les questions pertinentes qui permettent d'analyser toute situation de communication :qui ?quoi ?pourquoi ?où?quand ?etc.;

-Lire et approfondir le texte en étudiant ces invariants textuelles, génériques et typologique;

-Lire et explorer la langue en abordant (si le besoin se fait sentir) les points de langue qui peuvent

surgir et qui sont à même de favoriser l'appropriation saine et pérenne de cette langue;

-Favoriser et encourager le travail coopératif dans un climat d'autonomie, de plaisir, de jeu constructif pour une véritable compréhension qui permettrait de désacraliser l'écrit;

-Ecrire à partir de ce qui est lu, explorer est compris, pour reproduire et produire dans un cadre artistique;

-Considérer le brouillon de l'élève comme un support à utiliser et non à jeter:

Il est le signe révélateur de la progression de l'élève, sa lecture conduit à un nouvel apprentissage plus affiné;

-Préparer l'élève à une lecture de plus en plus affinée et de plus en plus autonome, approfondie, en le dotant d'outils d'analyse probants et adéquats qu'ils lui faciliteraient et approfondissement et perfectionnement;

-Ne pas hésiter enfin à recourir à la langue maternelle de l'apprenant pour faciliter l'accès au sens, et éradiquer au maximum les interférences .

III-4-3-2-Critère du choix du texte

Il s'agira d'un texte authentique de 15 à 20 lignes d'actualité ou tiré de la littérature de jeunesse, accessible à l'élève moyen, le texte doit former un texte relativement clos. Il faudra donc veiller à ce que les éventuelles coupures (qui doivent être clairement indiquées) ne nuisent pas à la cohérence de l'ensemble. Quelque soit le document d'où il est extrait, il faudra mentionner les références complètes (auteurs, titre, date de parution, maison d'édition...)

III-4-3-3- Caractéristique du texte

Le texte support de l'épreuve devra :

-varier entre 15 à 20 lignes

-respecter les règles de cohérence textuelle (continuité, progression, non contradiction) offrir des opportunités d'exploitation linguistique (grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison).

III-4-4 Le questionnaire

Cette partie (de la compréhension =) vise l'évaluation de la compétence de compréhension de l'écrit à travers une typologie de questions.

Il s'agira de vérifier que le candidat est capable de saisir le sens d'un texte (savoir identifier les circonstances, les personnages, leur statut et leur relation, les actions, la thèse, les arguments ; les exemples, la conclusion.etc....)

Eviter les questions demandant au candidat de rédiger afin que les difficultés d'expression n'occultent pas son aptitude à la compréhension.

Les questions devront évaluer ce qu'il a effectivement compris et non la manière de s'exprimer.

La compétence de lecture/compréhension sera donc évaluée à travers des activités de mise en relation (appariement d'éléments épars dans le texte), d'identifier (établissement de champs, de séries), de classement (à partir de grilles, de rubriques proposées), de choix de réponse pertinentes (QCM, vrai faux).

Le questionnaire de compréhension balaiera le texte sans s'en tenir au déroulement linéaire du texte, il s'agira de vérifier la compétence de lecture du candidat et son aptitude à opérer des activités d'anticipation et de retour en arrière, de construction de réseaux de significations indispensable à toute lecture intelligible. Après les questions portant sur des parties du texte. La dernière question pourrait permettre d'opérer un retour sur le sens global du texte.

Ainsi deux paramètres seront pris en considération.

A)- le thème (instance d'énonciation, idée générale, objet d'étude, typologie, etc.) à travers des questions variées, de difficulté croissante, posées de façon claire et précise.

B)- les indices grammaticaux, c'est-à-dire tous les outils linguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) susceptible de l'aider à renforcer sa compréhension par des questions pertinentes.

Les réponses qui constituent ce corpus sont produites dans le cadre d'un exercice scolaire, les élèves sont dans leur quatrième année moyenne, il s'agit des élèves M'sila, ayant une base de français (06 ans au primaire et 04 ans au CEM)

La présentation de l'échantillon

Nous avons choisi d'analyser 14 réponses d'élèves (08 filles et 06 garçons) de l'établissement de CEM 500 logements. Il est évident que ces élèves ne sont pas des

chercheurs professionnels qualifiés. Nous ne pouvons pas, pour cette raison, comparer directement leurs réponses écrites avec celles des professeurs par exemple.

b-La pré-enquête

Dans notre pré-enquête nous avons interrogé un ensemble d'élèves, nous avons entamé la pré-enquête en visant huit variables afin de déterminer le public visé : le nom, le prénom, sexe, l'âge, l'origine sociale, les difficultés qu'ils trouvent pour apprendre le français, fonction du père, fonction de la mère.

Après la pré-enquête on a fait trois étapes

- 1) Première étape : on a donné aux élèves le texte seulement et on leur a demandé de « quoi il parle ? » et cela pour vérifier le degré de leurs compréhensions.
- 2) Deuxième étape : on a présenté aux élèves les questions du sujet traité sans avoir le texte et on leur a demandé de répondre aux questions sans lire le texte.
- 3) Troisième étape : on a donné aux élèves le texte avec les questions de compréhension pour faire une comparaison entre leurs premières réponses, cela pour vérifier la nécessité du texte et pour voir est ce que les questions sont claires et comprises.

La description du questionnaire

Le questionnaire que nous avons donné à l'échantillon des élèves est l'épreuve du BEM 2009, elle est composée d'un texte authentique de 10 lignes, il est écrit en caractères clairs et lisibles, et des questions qui sont réparties en deux : questions de compréhension du texte et la question de production écrite, et parce que notre travail s'intéresse à la formulation des questions de la compréhension écrite du texte, nous essayons d'analyser chaque question à part entière.

L'analyse du texte

Il s'agit d'un texte argumentatif, parle du véhicule (ses avantages et ses inconvénients).

Critères	Constat
Un texte authentique, d'actualité/littéraire de la jeunesse.	Oui, il s'agit d'un texte authentique, d'actualité : parle du véhicule.
De 10 à 15 lignes ?	Oui ; 10 lignes
Texte clos ?	Oui, il est sans titre
Accessible à l'élève moyen ?	Oui, relativement
Références complètes ?	Insuffisamment référencié : absence de la date, n° de la revue D'après Tabet-Aout Mahi « Développement durable et stratégie de l'environnement » -O.P.U.Alger-
Cohérent textuellement	-Le texte est adapté mais reste cohérent dans son ensemble (garde le sens).

On remarque que le texte est lisible et claire mais il y a des termes qui sont difficiles à comprendre par les élèves (d'une langue plus élevé et qui ne sont pas de niveau de l'élève moyen) par exemple : le véhicule, symbole, environnement, horizon, progrès, nuisance... Cela explique la compréhension du texte par une minorité d'élèves.

L'analyse des questions :

La première question

1)-« il a modifié les habitudes sociales »

Dans cette phrase, le verbe souligné veut dire :

- a) a entraîné
- b) a permis
- c) a changé

Choisi et recopie la bonne réponse

C'est une question à choix multiple : remplacer les mots soulignés pour vérifier la compréhension de certains mots dans un contexte précis, demander aux élèves de trouver parmi le choix proposé le mot pouvant remplacer le mot souligné.

Analyse des réponses de corpus :

-10 élèves (71,42%) qui ont compris la question.

-4 élèves (28,57%) qui n'ont pas compris la question.

-10 élèves (71,42%) qui ont donné des réponses justes.

* a modifié : a changé

-4 élèves (28,57%) qui ont donné des réponses fausses.

*Nous remarquons que le pourcentage est le même c'est-à-dire celui qui a compris la question a répondu correctement, mais en réalité il y a des élèves qui ont compris la question mais ils n'ont pas répondu.

Cela explique que les élèves ont des difficultés linguistiques (ne savent pas le sens du verbe modifier pour qu'ils trouvent l'équivalent sémantique).

Partie pratique

La deuxième question :

2)- Classes les expressions suivantes dans le tableau ci-dessous :

Vivre dans un horizon plus large/ émission de bruits et de vibrations/ atteintes à la santé/
donner une plus large liberté

Les avantages du véhicule	Les inconvénients du véhicule

Il s'agit d'un tableau horizontal de classification des expressions à partir des informations contenues dans le texte, l'élève doit effectuer un classement systématique

Analyse des réponses de corpus

-14 élèves (100%) ont compris la question (tableau pour le classement)

-3 élèves (21,42%) qui n'ont pas compris ce que veut dire les expressions de taxonomie (les mots : avantages, inconvénients)

-11 élèves (78,57%) n'ont pas compris ce que veut dire les expressions (avantages, inconvénients)

-4 élèves (28,57%) ont des réponses justes.

-9 élèves (64,28%) ont deux réponses correctes seulement.

-1 seul élève (7,14%) qui donne une réponse fautive.

- La formulation de la question est comprise par la majorité des élèves parce que dès qu'ils voient le tableau, ils comprennent qu'il s'agit d'un exercice de classement sans lire la question.
- 78,57% des élèves n'ont pas compris ce que veut dire les expressions (mots avantages et inconvénients) mais ils ont donné la moitié de la réponse, cela justifie qu'ils s'appuient sur le hasard.

Partie pratique

La troisième question

3)-Selon l'auteur « le véhicule a libéré l'homme ». Relevé du premier paragraphe deux expressions qui le démontrent

Il s'agit d'une question de compréhension du texte est pour vérifier sa compréhension on relève des expressions du texte.

Analyse des réponses du corpus

-6 élèves (42,85%) qui ont compris la question

-8 élèves (57,14%) qui ne comprennent pas la question

-2 élèves seulement (14,28%) qui sont arrivés à donner une réponse juste.

-5 élèves (35,71%) qui donnent la moitié de la réponse.

-7 élèves (50%) qui ne donnent aucune réponse.

*A partir de ces résultats, nous remarquons que 57,17% des élèves n'ont pas compris la question et 50% n'ont pas répondu, cela montre que la formulation de la question est difficile à comprendre par les élèves, et même les élèves qui ont compris (42,85%) ne donnent pas des réponses justes, cela explique que les élèves n'arrivent pas à comprendre le texte.

Quatrième question

4)-A quoi renvoie le pronom »lui « dans la phrase suivante :

« Il a entraîné avec lui beaucoup de nuisance »

C'est une question d'identification qui demande une compréhension de texte.

Analyse des réponses de corpus

-10 élèves (71,42%) qui n'ont pas compris la question.

-4 élèves (21,57%) qui ont compris la question

-4 élèves (21,57%) qui donnent une bonne réponse.

-9 élèves (64,28%) qui donnent une réponse fausse.

-4 élèves (21,57%) n'ont pas de réponse.

Partie pratique

Donc la plupart des élèves voient que la question est difficile à comprendre, cela explique que la formulation pose un problème de compréhension.

Cinquième question

5)-Complète

«Le véhicule n'a pas apporté que le progrès : il a entraîné avec lui beaucoup de nuisances. »

-«les véhicules.....»

C'est une question de transposition qui demande aux élèves de transformer la phrase du singulier au pluriel.

Analyse des réponses de corpus

-7 élèves (50%) qui ont compris la question.

-7 élèves (50%) qui n'ont pas compris la question.

-4 élèves (28,57%) qui donne une réponse juste.

-8 élèves (57,14%) qui ont donné une réponse fausse.

-2 élèves (14,28%) ont donné la moitié de la réponse.

* A partir de ces résultats, on remarque que 50% ont compris la question, mais les réponses justes n'ont pas dépassé 28,57% cela renvoie aux faiblesses de conjugaison.

* La formulation de la question est ambiguë (n'est pas claire et complète)

Et les élèves ne font pas attention à la phrase « les véhicules » initiale.

Sixième question

6)-« Le véhicule a modifié les habitudes sociales »

Réécris la phrase en la commençant ainsi

-« Les habitudes sociales..... »

C'est une question de transformation qui demande de transformer la phrase de l'actif au passif.

Analyse des réponses de corpus

Partie pratique

-2 élèves seulement (14,28%) qui ont compris la question

-12 élèves (85,71%) qui n'ont pas compris la question

-un élève (7,14%) qui a donné une bonne réponse

-12 élèves (85,71%) qui ont donné des réponses fausses

-un élève (7,14%) qui n'a pas écrit une réponse.

*La majorité des élèves (12) n'ont pas compris la question mais ils ont essayé de répondre (mais des réponses fausses)

*La formulation de la question est mal faite et n'est pas claire, donc elle est difficile à comprendre par les élèves.

Septième question

7)- Le véhicule a apporté le progrès. Il a entraîné avec lui beaucoup de nuisances.

-Relie les deux phrases par l'un des articulateurs suivants : car/donc/mais

Il s'agit d'une question de transformation qui consiste à passer de deux phrases simples à une phrase complexe.

Analyse des réponses de corpus

-10 élèves (71,42%) qui ont compris la question

-4 élèves (28,57%) qui n'ont pas compris la formulation de la question

-un élève (7,14%) qui donne une réponse juste

-12 élèves (85,71%) donnent des réponses fausses

-un élève (7,14%) qui ne donne aucune réponse

On remarque que la plupart des élèves ont compris la question mais ils n'ont pas répondu juste, cela permet de dire que la formulation de la question est claire, tandis que les élèves n'arrivent pas à lier les deux phrases parce qu'ils n'ont pas une compétence linguistique (absence de bagage/de lexique et sémantique).

Huitième question

8)-choisis et recopie le titre qui convient

a)- Le commerce des véhicules

b)- Le véhicule et le progrès

c)- Le véhicule : utilité et nuisance

C'est une question à choix multiple pour vérifier la compréhension globale du texte, en évitant tout problème d'expression, les élèves choisissent parmi plusieurs énoncés celui qui conserve le sens du texte.

Analyse des réponses de corpus

-11 élèves (78,57%) ont compris la question

-3 élèves (21,42%) seulement n'ont pas compris la question

-4 élèves (28,57%) donnent une réponse juste.

-10 élèves (71,42%) donnent des réponses fausses.

Ces résultats permettent de dire que la majorité des élèves comprennent la question mais ils ne sont pas arrivés à la bonne réponse, cela explique que :

-La formulation de la question est claire, simple et comprise et le problème est que les élèves n'ont pas compris le texte pour pouvoir répondre

Résultat des analyses

Après l'analyse des réponses des élèves, on a pu relever les remarques suivantes :

- Il y a des questions qui sont difficiles à comprendre par les élèves mais ils essayent d'y répondre et d'autres questions qui sont comprises par eux mais ils n'ont pas répondu correctement.
- Il y a des questions où la formulation est incompréhensible et aussi n'est pas claire, cela peut expliquer que : les élèves n'ont pas une compétence linguistique (bagage lexicale, conjugaison, orthographe, grammaire...) ou bien la formulation elle-même est difficile par rapport au niveau des élèves.
- A certaines questions les élèves se donnent au hasard dans leurs réponses (question à choix multiple).

Suggestions

A la lumière de notre analyse des réponses des élèves et du questionnaire, nous allons nous permettre de proposer quelques solutions pour que les élèves arrivent à comprendre les questions et répondent après :

-Dans le cadre de l'apprentissage, il faut que l'enseignant fasse des exercices à des formulations multiples pour habituer l'élève à ce genre de questions.

-Demander aux élèves de faire des efforts de lecture pour améliorer leurs compétences de compréhension

-Prendre en considération le niveau des apprenants dans la rédaction des questions

-Encourager les apprenants à aller voir les sujets des années précédentes pour connaître la typologie des questions.

-Encourager les apprenants à aller voir les émissions télévisées, lire les journaux, les ouvrages... pour améliorer leurs compétences (linguistique, discursive....)

L'utilisation précoce du texte dans une classe de langue

Longtemps délaissé au profit d'autres supports (fabriqués ou authentiques qui favoriseraient la communication orale , en priorité),le texte est à l'évidence un support adéquat d'aider l'apprenant à explorer la langue pour une appropriation durable .

Le texte , s'il est utilisé et exploité rationnellement , permettra d'enrichir le vocabulaire , de déceler des structures syntaxique , des constructions de phrases intelligibles et significatives .Bref, il permettra de perfectionner la langue .

Par ailleurs ,le texte est à exploiter en tant que support dans lequel pourront se croiser des langues .Il est aussi un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité ,de la sensibilité et au déploiement de l'imaginaire .

Ce ne serait possible, et donc réalisable que si l'acte de lecture (la véritable ,celle qui procure l'envie ,le plaisir de lire pour comprendre,retrouve sa place dans le projet de l'enseignement du français .Et pour rejoindre Ewa Kalinowska , nous dirons qu'il faudrait essayer , tout en enseignant le français- langue de communication et de travail ,de contaminer nos élèves par la lecture F.D.M.333 B8/2004 P.28

Le caractère artistique du texte doit créer et procurer une certaine liberté dans l'appropriation de la langue ,à travers de activité majeur la lecture et l'écriture .

L'articulation et l'interaction de ces deux activités, les aller –retour incessants, réduiront forcément l'émiettement et la juxtaposition des autres activités liées à la langue (syntaxe, conjugaison ,etc.).

De ce fait, son utilisation, pour redorer le blason de l'écrit (artistique dans la mesure du possible),et plus que souhaitable : nous la recommandons .

Il faut néanmoins reconnaître que cette utilisation immédiate est somme toute aléatoire et périlleuse .En effet , de nombreux enseignants , peu ou mal (pour ne pas dire pas du tout) formes à la didactique les textes peuvent rencontrer des difficultés certaines dans le traitement des dimensions symboliques,biographiques, culturelles , contextuelles , etc.

Les méthodologies actuelles , les programmes officiels aidant , de nombreux enseignants préfèrent donc travailler sur des supports plus adorables " linguistiquement " et " discursivement " ,moins " " " "impermeable" symboliquement et théoriquement . ces supports sont marqués par une référentialité immédiate et se prêtent au entrées a l'aide de questions exploratoires (qui ? quoi ?où ? quand ?), la saisie rapide et aisée de la thématique traitée de la forme discursive proposée et de la problématique abordée.

Reconnaissons que le texte n'est pas totalement écarté des programmes : il tient sa place dans le projet didactique (cadre des apprentissages).Mais il est exploité en tant que documents de communication ordinaire , comme un autre , sans prendre en considération les particularités et spécificités langagières (électorales et scriptables).

A cet effet, si le texte est bien choisi, l'enfant aura à travailler dans un cadre ludique agréable. Il sera d'autant plus motivé, dans le sens où il apprendra en jouant, et jouera pour apprendre, car à cet âge encore, l'enfant a réellement besoin de continuer à jouer.

Jouer avec les mots, jouer avec le langage en lisant et en créant : c'est ce qu'il faudrait pour provoquer l'envie et le plaisir d'apprendre er développer ainsi les compétences

Conclusion

La situation de l'enseignement –apprentissage du FLE en Algérie dénote une carence qui semble perdurer malgré les réformes du système éducatif. Revoir les conséquences directes, et analyser les causes immédiates nous permettraient d'aborder concrètement le problème. Il ne s'agit plus de décrire les situations alarmantes d'acquisition du FLE, mais d'y remédier, en prenant du recul et en se rendant à l'évidence d'une insécurité linguistique qui ne sera apaisé que par une approche actionnelle où agira la compétence immédiate.

En réalité, si l'on veut apprendre une langue étrangère, la porte de la classe doit s'ouvrir à la réalité et aux foisonnements des situations de la vie pour rendre cette langue bien vivante car c'est l'utilisateur de la langue ou l'usage qui est au cœur du processus et non le contenu linguistique.

Au-delà des manuels et des automatismes de langue, au-delà de l'aspect « communication » et de sa réelle nécessité, l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite une remise en question perpétuelle de l'enseignant pour véhiculer une culture d'ouverture. Son objectif principal est de faire vivre aux élèves la langue non comme matière scolaire imposée, mais comme un vecteur d'échange interculturel dans une optique de citoyenneté et de-là, leur permettre de dépasser leur appréhension vis-à-vis de l'autre.

De ce fait, il est impossible de séparer le linguistique du culturel. Il s'agit d'entrer dans la culture de l'autre, par le biais de la langue.

En définitive, l'apprentissage des langues permet de connaître beaucoup mieux la sienne, dans la mesure où cela conduit à passer par la traduction et à mieux voir de quelle façon cela s'exprime ainsi dans la langue que l'on connaît mieux c'est-à-dire la langue maternelle

Conclusion

L'un des objectifs de cette recherche est d'analyser l'influence de l'origine culturelle du lecteur sur la compréhension écrite.

L'ensemble des résultats semble indiquer que les séquences d'aide qui tiennent compte de l'origine culturelle du lecteur se révèlent plus efficace que celles qui n'en tiennent pas compte.

L'utilisation de textes de connaissances culturelles du sujet semble en effet favoriser la mise en œuvre des processus de traitement de texte.

Autrement dit, la prise en compte des contextes culturels permet d'améliorer la compréhension écrite des enfants « en difficulté ».

Ces premières données devraient nous encourager à ce que l'origine culturelle des textes et les contextes culturels des lecteurs soient des facteurs dont il faut tenir compte si l'on souhaite élaborer des outils de remédiation adaptés et efficaces.

De nombreuses difficultés des apprenants ne sont plus à rechercher dans des dysfonctionnements cognitifs mais dans des modèles de références « culturellement marqués », c'est-à-dire inadaptés pour les enfants aux appartenances sociales, culturelles et linguistiques de plus en plus hétérogènes.

L'apprenant traite l'information en fonction de ces connaissances et croyances du monde mais plus particulièrement de son « micro monde », c'est-à-dire des connaissances qui se sont construites dans le cadre du contexte et de la culture dans lesquels il a grandi.

De ce fait, nous dirons que le travail en question nous a permis de confirmer les deux hypothèses émises et qui consistent à ce qu'il soit préférable de prendre en charge et choisir les stratégies les plus efficaces et les plus pragmatiques pour la compréhension.

De plus, le lexique réduit des apprenants ne représente aucune entrave à la compréhension. Bien au contraire, le fait de faire appel au contexte culturel permet la

Conclusion

mobilisation des connaissances, et surtout antérieures, afin de contribuer à la compréhension.

C'est en réaction aux insuffisances et démotivations remarquées qu'on a essayé d'entreprendre une recherche qui pourrait infléchir la situation présente, en sachant que dans le domaine de l'apprentissage d'une langue, le miracle n'existe pas, c'est ce que la plupart de nos apprenants et enseignants estiment sans effectivement fournir plus d'efforts pour réussir.

Et au moment où notre époque exige un rythme perpétuel du changement visant la perfection, il a fallu essayer d'intervenir positivement sur des apprenants scolarisés dans des conditions plus ou moins favorables et qui sont appelés à passer l'examen de BEM¹ où ils seront obligés à manipuler le texte que ce soit au niveau de la compréhension de ce support (manipulations lexico-syntaxiques) et de l'expression écrite (résumé du texte ou production d'un essai) sans négliger son propre bagage linguistique plus ou moins lourd et sa compétence de communication en langue française.

Ce sont tous ces points et d'autres que nous avons tenté de prendre en charge sur le plan pédagogique, cela dans l'intérêt des apprenants capables de mieux faire mais dans des conditions favorables à leur épanouissement.

La compréhension est une compétence primordiale dans la formation de l'apprenant d'une langue étrangère. Pour bien parler, il faut bien écouter, bien lire. L'apport pédagogique nous propose plusieurs pistes pour enrichir et développer les activités de compréhension.

La compétence de compréhension implique la mobilisation des savoirs et des savoir-faire qu'il faut mettre en œuvre dans un contexte pour aboutir à un l'objectif déterminé (l'installation d'une compétence de compréhension).

¹ -(B.E.M) : Brevet d'enseignement moyen.

Conclusion

Nos observations faites sur le terrain, nous ont montré qu'un bon nombre d'apprenants éprouvent beaucoup de difficultés pour lire et pour comprendre.

De plus, la compréhension d'énoncés s'avère partielle et non-globale surtout que l'apprenant est placé devant des textes caractérisés par un lexique ambigu et dont le sens est complètement surélevé par rapport aux compétences réelles des élèves. C'est ce qui pousse ces derniers à éprouver des difficultés à comprendre et/ou synthétiser un support graphique.

Les appréhensions des enseignants se sont estompées à la faveur des efforts fournis par les uns (enseignants rompus aux exigences pédagogiques, solides formations, savoirs et savoir-faire très satisfaisants, désir de sortir du traditionnel et de l'institutionnel, ...), et par les autres (élèves ayant un désir ardent de lire, comprendre et surtout produire dans un cadre sans pressions, ni sanction).

Il est évident que la tâche n'est pas aussi facile qu'on peut l'imaginer. Mais les résultats obtenus nous réconfortent. Pour cela, il faudrait transformer les contraintes pédagogiques, et autres véritables ressources productrices pour atteindre les objectifs

Entre autres, nous pouvons citer :

- Le besoin de sortir des sentiers battus du pédagogique actuel,
- La solide formation des enseignants,
- Le climat de sérénité et de liberté dans le travail,
- L'aspect ludique alliant lecture et écriture dans une démarche de production et de recherche créative,
- La motivation des acteurs pédagogiques

A cet effet, le rôle de la motivation chez l'enseignant et l'apprenant constitue le nœud de toute entreprise. Et pour rejoindre à ALalande cité par H.Besse et R.Galison(1980.p :67) « Les motivations jouent un rôle dans tout apprentissage et en particulier dans l'apprentissage des langues. Elles dépendent ou émanent des besoins car en tentant de répondre aux besoins, on renforce les motivations et donc on favorise les apprentissages.

Conclusion

De plus, le désir de renouveler les pratiques pédagogiques, que nous avons relevées, est conditionné par l'aisance (aisance linguistique, didactique, culturelle, etc.) des professeurs dans l'accomplissement de leur travail.

L'envie de bien faire dans une démarche nouvelle, souple, créative, attrayante, afin de sortir des habitudes " ancestrales " ont montré l'importance de la formation dans le processus d'Enseignement/Apprentissage des langues étrangères.

La formation, surtout dans sa composante continue, est la condition sine qua non de la réussite (ou de l'échec) de tout entreprise .

En effet, l'exercice du métier a été le lieu idéal pour vérifier que sans formation, sans renouvellement périodique des connaissances, les résultats ne suivront pas.

Cette formation doit faire l'objet d'une réflexion institutionnelle pour revaloriser la fonction de l'enseignant, et par là, la crédibilité de l'enseignement qu'on prodigue a nos enfants afin de les préparer a la mondialisation qui n'accorde aucun crédit aux ignorants.

Le rôle de l'enseignant est primordial. Il est évidemment sensé être bien formé (ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas) pour pouvoir enclencher le processus d'appropriation et déclencher par la suite le besoin de comprendre et de produire chez l'apprenant.

Il doit en outre motiver et encourager sans cesse ses élèves ;il doit en plus leurs faciliter l'accès aux sens (condition sine qua non), développer leurs capacités de communication, favoriser les interactions, savoir doser et adapter les activités qu'il prévoit dans sa classe, vérifier et évaluer régulièrement (et justement) la manière dont son enseignement conduit à un véritable apprentissage.

Donc, si on veut vraiment introduire les nouveautés dans le but d'un meilleur rendement, de meilleures performances, la clé de sésame réside dans la formation solide et pérenne des enseignants.

Après ce bref bilan, nous pouvons dire que l'exploitation du texte dans le projet didactique est une opportunité à saisir , voir même une nécessité si l'on veut rendre l'enseignement/ l'apprentissage du français langue étrangère plus efficace et plus performant .

Conclusion

Le texte considéré comme un véritable :

-réservoir lexical et syntaxique.

-laboratoire expérimental.

-tremplin favorisant les apprentissages dans un cadre ludique sécurisant, permet de redorer le blason de l'écrit, jusqu'alors parent pauvre de l'enseignement des langues

Redorer le blason de l'écrit, c'est en définitive :

*travailler dans le cadre du projet didactique, canevas adéquat et sécurisant pour aborder sereinement les activités langagières.

*choisir comme support visuel un texte, support ludique attrayant considéré comme un véritable laboratoire expérimentale où l'on peut découvrir la langue au travail.

*motiver les acteurs du processus pédagogique, en leur redonnant le goût, le plaisir et l'envie d'enseigner et d'apprendre dans une démarche créative visant la production artistique.

*centrer les efforts sur les deux activités de base : la lecture et l'écriture, en ce sens que l'élève lira (en sachant lire) pour écrire, et écrire (en apprenant à écrire) pour lire et surtout être lu, donc compris.

*favoriser l'appropriation de la langue, considérée dans toutes ses composantes, et décloisonner les activités métalinguistiques pour qu'elles revisitent le premier écrit on apprend d'avantage.

*Evaluer sans cesse les efforts fournis dans un souci de régulation, et c'est enfin,

*faire prendre conscience aux acteurs de la possibilité de créer et de comprendre.

Au cours de cette recherche, nous avons présenté le projet didactique, en tant que cadre intégrateur des apprentissages.

Nous avons revisité les différentes méthodologies d'enseignement /apprentissage du FLE avant d'arriver à la didactique d'aujourd'hui dans laquelle s'inscrit justement le projet didactique.

Nous avons mis en exergue les caractéristiques du texte en général, considéré comme un véritable laboratoire expérimental du langage, en particulier à travers les spécificités linguistiques, discursive, culturelle, artistique qui permettent de

Conclusion

développer les compétences de production au moyen des deux activités fondamentales dans tout processus d'appropriation , la lecture et l'écriture .

Nous avons enfin présenté le rôle que doit jouer l'enseignant dans notre système éducatif et ce dans ce que désigne la réforme en vigueur par l'appellation projet didactique.

Conçu tel un cadre qui se prête à ce genre d'activité est sans conteste le projet didactique .Cadre sécurisant, où toutes les manœuvres sont possibles et souhaitables, le projet didactique est indéniablement le lieu où s'élabore individuellement ou en groupe le projet final, couronnement du processus mis en branle.

Ainsi, les facteurs contraignants et inhibiteurs sont éliminés au profit de la création, de l'act pédagogique essentiel à l'acquisition.

Et au risque de nous répéter, disons que le projet didactique et le lieu qui :

- Donne l'occasion aux apprenants de s'unir pour travailler, car le travail groupal permet la socialisation, les échanges interculturels et l'envie de bien faire, de mieux faire,

- Leurs (apprenants) apprend à communiquer leurs expériences et leurs sentiments, leurs désirs et leurs ambitions dans une ambiance de liberté et de créativité,

- Leur permet de se développer affectivement et socialement,

- Leur permet enfin de résoudre un problème à travers la naissance du projet final prêt à être lu et éventuellement socialisé.

Rejoignant dans cette spécificité le projet didactique, le texte est le lieu et le moyen adéquat qui permette l'appropriation pérenne de la langue.

L'introduction et l'exploration du texte dans le projet didactique viserait à concilier traitement communicatif et prise en charge effective des dimensions esthétiques et culturelles pour un développement des compétences de compréhension.

Cela ne sera pas de tout repos mais l'information et la formation du personnel qui prendrait en charge cette nouvelle manière de gérer la classe sont les conditions nécessaires pour réussir dans cette nouvelle mission et par là redorer le blason de l'écrit et de la compréhension, parent pauvre des méthodes actuelles qui orientent les efforts vers le communicatif à outrance.

Conclusion

Néanmoins, il faut insister sur le fait que la réussite d'un projet de compréhension dépend de la formation du formateur.

La formation initiale, (telle que nous la constatons aujourd'hui) doit être prise en charge de manière sérieuse et réfléchie. Les aspects linguistiques, psychologiques et didactiques liés à la formation doivent être revisités de façon permanente pour mettre un terme aux manques, aux défaillances et aux ratages constatés, et qui engendrent inéluctablement échec et désespoir.

Il fut revoir de fond en comble le système de formations des formateurs en introduisant de nouvelles unités et de nouvelles techniques qui prendraient en charge les deux appuis fondamentaux de cette recherche, projet didactique et compréhension, en plus bien évidemment d'autres unités liées à la formation de l'enseignant de langue étrangère en général.

Cette prise en charge ne sera réalisable que si la volonté des décideurs(à quelque niveau hiérarchique qu'ils soient placés) est devenue effective.

Il est donc urgent et impérieux de se pencher sur la formation du formateur, car les réformes mises en place ne peuvent pas être réussies, sans la réussite dans la formation de l'enseignant, cheville ouvrière, par excellence, de tout processus d'appropriation.

Un enseignant bien formé est une génération bien 'faite'. Un programme diligent est une réforme bien réussie.

Ces deux éléments pris sérieusement et conjointement en charge, représentant en définitive une réussite parfaite du système éducatif.

L'apprenant au centre de cette approche (celle qui privilégie les actes de lecture et d'écriture intimement liés), peut engager toute sa personnalité et son vécu dans la construction du sens, à condition qu'il soit guidé et aidé, et qu'on lui donne les moyens d'établir une connivence avec l'objet texte et de se construire dans la culture dont il apprend la langue étrangère.

Pour atteindre cet objectif, brisons la glace des essais improductifs, donnons-nous les moyens de la réussite, la véritable réussite (ils existent, ces moyens !) et ... patientons.

Néanmoins, cette patience ne doit en aucune manière durer dans le temps. Autrement ; la réussite que nous espérons ne sera qu'utopie, chimère et mirage. Mais c'est aussi une question de mentalités.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Abrecht, R. (1991). L'évaluation formative. Une analyse critique. Bruxelles, De Boeck Université.

Dalcq Anne ELIZABETH, DAN VAN Raemdonck, « lire, comprendre, écrire le français scientifique », éd de boeck université (1999).

Abercrombie 1972 : 64 cité par Boylon, c'est Mignot, X la communication, éd Nathan/HER, (1999).

Adam, J.M (1997) les textes ; types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue, Editions Nathan.

Anne JORRO, l'enseignant et l'évaluation, coll de boeck, 1^{er} éd, 3^{ème} tirage (2006).

Blanchet ph, la pragmatique d'Austin à Goffinan, éd Bertrand Lacoste, Paris, (1995).

Bange, P. Analyse conversationnelle et théorie de l'action, éd. Didier, Paris, (1992).

Blomart (J) &Krewer (B).Perspectives de L'interculturel. Edition l'harmattan. Paris.(1994).

Brunner (J).L'éducation ,entrée dans la culture ,les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle . pris : Edition :retz.(1996).

Boyer (H),Butzabach(M),Pendanx (11).Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère,Clé internation,Paris (1990).

Bakhtine, M '(1981), la structure de l'énoncé, in, T.Todorov, Bakhtine, la principe dialogique, paris, Editions du seuil.

Billan (j),Fade (P).Lire et comprendre un texte informatif, in Mélanges pédagogiques,Crapel (1985).

Baddeley , 1986 , cité par Lergos , Mervant , Denhière et Salvan , (1998).

Coirier, Pierre et al (1996), Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes. Paris, Armond Colin/Masson.

C Bachmann e Al. Langage et communication sociale, éd.Hatier-rédif, paris, (1991).

Baylon Christian et Mignot Xavier,la communication, éd Nathan (1994).

Consier et Brossard 1984 : 55qq cité par Kerbrat orecchioni, c. les interactions verbales Tome 1, éd Armand colinIMasson, Paris, (1998).

Cornaire Claudette et la compréhension orale.CLE. int.claude Germain.

Cuq .J.P, Gruca .I. Didactique du FLES.PUG.

Charmeux (E) .Apprendre à lire :Echec à l'echec. Milan(1987).

Campion, N et Rossi, J.P (1999), Inférences et compréhension de textes. L'année psychologique, vol, 99, n° 3.

TAGLIANTE Christine, l'évaluation et le cadre européen commun, éd(1986).

De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., Thomas, J. (1989). Guide du formateur. Bruxelles, De Boeck Université.

Morsly Dalila. La langue étrangère: Réflexion sur le statut de langue française en Algérie. FDM.1983.U.d'Alger.

Denbrière (G), Legros (D), & Salvan (C). Comprendre grâce au récit de presse, les cahiers pédagogiques,(1997).

Ducrot (19720, pZ, 3, rt4, 5), cité par Kerbrat orrecchion, l'enonciation de la subjectivité dans le langage, éd armand- colin, VUEF, Paris, (2002).

De salins, G.D, une approche Ethnographique de la communication, éd. Hatier, Paris, (1988).

Coste .D. 1978 : 25. Cité par Baylon, C et Mignot, X. la communication, éd Nathan! HER, (1999).

Ducort-sylla, Jean Michel ,(2005).

Despin (J,P),Bartholy (M,C).Le posson rouge dans le Perrier,Critérien (1984).

Duda (R),Regent (D) .L'entraînement à la compréhension écrite des étudiants étrangers de faculté es séances ,dans mélange pédagogiques. CARPEL (1977).

Denhière (G),Dauget (S) . Lecture , compréhension de texte et science cognitive .Paris : PUF (1992).

Dénommée « superstructure textuelle » par les cognitivistes (Kintsch, 1980, voir Denhière 1984).

Sperber.F.D et D.Wilson, la pertinence, communication et cognition, éd, Minuit, paris,(1989).

F.Adler .Ret N-Touine, communication et interaction, éd Etudes vivantes, Montréal" (1991).

De Saussure .F, cours de linguistique générale, éd T, M"auro, Poyot, Paris (1972).

Fayol (M) la compréhension lors de lecture : un bilan provisoire et quelques questions .In lecocp (Eds) la lecture , processus apprentissage ,troubles .Lille : presse universitaire de Lille .(1992).

Gaonac'h (D). la gestion des ressources cognitives dans les activités de langage en langue étrangère , in revue de phonétique appliquée (1990).

Gremmo (M-J) former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience , in Melange pédagogique n° 22C.R.A.P.E.R. université Nancy II , (1995).

Goigou (R) les actes de lecteur , un revue de l'association Française pour la lecture n° 40 Décembre (1992).

Galisson.R et Coste.D 197_ :341, cité par Baylon, c et Mignot, x la communication éd Nathan /HER, 1999.

Grize. Langage et logique.

Gernsbacher, M.A et Schroyers, A. The cataphoric use of indefinite "this" in spoken narrative. Memory and cognition, vol, 17.

GAMDIT.M, l'évaluation, coll, éd(2002).

DUBOIS. J,M.Giacomo. Dictionnaire de linguistique. Larousse (1973).

Jakobson, R, 1961 : 87-99 cité par Christian Baylon et Xavier Mignot. La communication, Z'me-éd, Nathan/HER, (1999).

Moeshler.J, et A, Auchlin, Introduction à la linguistique contemporaine, éd Armand- colin, Paris.

pohl .Jacques ,l'homme et le signifiant .éditions Labor (1972).

Josette Rey- Debave, le Métalangage, éd Armand Colin/ Masson, Paris (1997).

Jakobson, R, Essai de linguistique générale, éd de Minuit, Paris,(1973).

Jolibert (j), Former des enfants lecture, Groupe lecture d'Ecouen, Hachette (1984).

Jouve, Vincent (1993), la lecture, Hachette livre.

OrecchionLc Kerbrat, l'enonciation de la subjectivité dans le langage, éd Armand Colin,paris, (1980).

Kintsch (E)& Kintsch (W).la compréhension de texte et l'apprentissage a parti de texte : la théorie peut – elle aider l'enseignement ? In les entretiens Nathan .Acte I : lecture .Paris Nathan.(1991).

Legros (D) & Maître de Pembroke (E).L'Effet de la lecture des textes sur les représentations des connaissances initiales: érode du rôle de l'origine initiale du texte et des valeurs culturelles du lecteur. Congrès international pluralité des langes et des supports dans construction et la transmission des connaissances. 13-14 Juin 2002. (2002.).

L, Fuchs et P,le grille, les linguistiques contemporaines, Repères Théoriques, éd, Hachette, Paris, (1992),

Martins, D et le Bouédec, B (1998), la production des inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes: une analyse de la littérature, l'année psychologique, vol 98, n° 3.,
Martinez, P. (1998). La didactique des langues étrangères. Paris. PUF. Coll. « Que sais-je

Moirand (S).Situation d'écrit, Clé international ,Paris(1979).

Orger stefanink 1987 : 56 cité par Baylon, c'est Mignot, X la communication, éd Nathan/HER, (1999)

Pendanx (M) les activités d'apprentissage en classe de langue ,Hachette (1998).

Perrégaux (C) .Lesenfants à deux voies, des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture. Bern :Peter lang .(1997).

Vion .B,la communication verbale: Analyse des interactions, éd.Hachette, Paris, (1992)

Ralph (D.S).les chemins de la lecture.L'organisation des Uniespour l'éducation, la science et la culture,7place de fontenoy.Paris(1979).

Schneuwly, B et al (1989), «Les organisateurs textuels dans quatre types de textes décrits : Etude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans», langue française, vol 81, n°1.

Moirand Sophie, Situations d'écrits. Ed.wathau.(1975).

Scallon, G, (1988), «l'évaluation formative des apprentissages», volume1.
Tagliante, C. (1979). L'évaluation. Paris, Clé International.

Vygotsky, Levs, thought and langage, traduction du Russz, 1964, éd:MIT press, cambridge, mass, (1962).

Vigner (G) .lire des texte au sens , CLE international (1979).

De LANDSHEERE .V, «L'EVALUATION FORMATIVE AU SEVICE D'UNE ECOLE SANS ECHEC»,Synthèse de la phase1996-1997 de la recherche en pédagogie, Information Pédagogique n°38-Décembre1997, Université de Liège Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education Service de Pédagogie expérimentale, forme PDF a l'Internet.

Watzlawick, Helmick Beavin et Jackson 1967 :40. Cité par Baylon. C, et Mignot. X la communication éd NathanIHER,(1999).

Revue : Le français dans le monde, n°153 :72

Manuels et programmes scolaires

Programme de la 1^{ère}, 2^{ème} et 4^{ème} Année Moyenne. (avril 2003) MEN, DEF, Alger.

Document d'accompagnement des programmes de la 1^{ère} Année Moyenne. (avril 2003). MEN, DEF, Alger.

Document d'accompagnement du programme de la 4^{ème} année primaire français, éd(2006).

Dictionnaires

Charaudeau, P et Maingueneau, D. Dictionnaire D'analyse du discours, éd du seuil, (2002). Dictionnaire le Robert.

Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de la didactique du français. Paris : CLE International.

Robert, J-P. (2008) .L'essentiel français dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris.

GLOSSAIRE

Anthropologie :1) Étude de l'homme et des groupes humains.

2)Théorie philosophique qui met l'homme au centre de ses préoccupations.

Contexte :1)Ensemble des conditions naturelles, sociales, culturelles dans lesquelles se situe un

Enoncé, un discours.

2)Ensemble des circonstances dans lesquelles se produit un évènement , se situe une action : Replacer un fait dans son contexte historique.

Le contexte d'un évènement inclut les circonstances et conditions qui l'entourent; le contexte d'un mot, d'une phrase ou d'un texte inclut les mots qui l'entourent. Le concept de contexte issu traditionnellement de l'analyse littéraire est aujourd'hui utilisé dans de nombreuses disciplines scientifiques. Suivant la discipline en question le sens que l'on donne au concept de contexte mérite d'être précisé :

En linguistique, communication et en sociologie, le contexte est l'un des facteurs de la communication, qui influe sur le sens d'un message (comme une phrase) et sur sa relation aux autres parties du message (tel un livre). Il correspond à l'environnement dans lequel la communication a lieu, et à n'importe quelles perceptions de l'environnement général qui peuvent être associées à la communication. Ainsi, le contexte est le "cadre" de perception à travers lequel on émet ou on reçoit un message (il est à différencier du cotexte).

Assimiler :1) Considérer quelque chose ou quelqu'un comme semblable à quelque chose ou quelqu'un d'autre, ou le traiter comme tel : Une convention qui assimile les agents de maîtrise à des cadres

2) Intégrer quelqu'un, une minorité à un groupe social, lui faire prendre les caractères de celui-ci : Un pays qui a assimilé des millions d'étrangers.

Lire :1) Reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens : Lire le chinois, le braille. Il ne sait ni lire ni écrire.

2) Prendre connaissance du contenu d'un texte par la lecture.

Analyser :1) Faire l'analyse d'une matière, d'un produit, en déterminer les éléments constituants : Analyser l'eau d'une source.

Anticiper :1) Faire quelque chose avant le moment prévu ou fixé.

2) Agir comme si on pouvait disposer de quelque chose qui n'existe pas encore : Il a anticipé sur l'héritage de son oncle.

Titre :1) Dénomination d'une dignité, d'une charge ou d'une fonction (souvent élevée)

2) Mot, expression, phrase servant à désigner un écrit, une de ses parties, une œuvre littéraire ou artistique, une émission, etc. : Le titre d'un film.

ethnographie : Étude descriptive des activités d'un groupe humain déterminé (techniques matérielles, organisation sociale, croyances religieuses, mode de transmission des instruments de travail, d'exploitation du sol, structures de la parenté).

Structure :1) Manière dont les parties d'un tout sont arrangées entre elles

2) Organisation des parties d'un système, qui lui donne sa cohérence et en est la caractéristique permanente : Structure d'une entreprise.

Paragraphe : Division d'un texte de prose, d'un discours, d'un chapitre qui apparaît typographiquement par un alinéa initial. (Dans les renvois, le paragraphe est noté par le signe §, appelé lui-même « paragraphe ».)

Division d'un texte de prose, d'un discours, d'un chapitre qui...

Énoncé :1) Termes dans lesquels on formule quelque chose ; texte

2) Donnée linguistique constituée par une suite finie d'unités de la chaîne parlée, délimitée par deux périodes de silence.

Signification :1) Ce qui signifie, représente un signe, un geste, un fait, un mot, etc. : La signification d'un sourire.

2) Notification par huissier d'un acte de procédure ou d'une décision judiciaire.

Phrase :1) Unité grammaticale composée d'éléments ordonnés, capable de porter l'énoncé complet d'une proposition

2) Fragment du discours musical, indépendant du découpage en mesures et qui se termine par une cadence.

Culture :1) Enrichissement de l'esprit par des exercices intellectuels.

2) Action ou manière de cultiver la terre ou certaines plantes, d'exploiter certaines productions naturelles.

Sens :1) Ce que quelque chose signifie, ensemble d'idées que représente un signe...

2)Ce que représente un mot, objet ou état auquel il réfère : Chercher le sens d'un mot dans le dictionnaire.

Figure de style :procédé littéraire qui permet de donner à un texte un caractère proprement littéraire ou poétique

Idée générale :

Stratégie : art de diriger un ensemble de dispositions pour atteindre un but.

Occurrence : Ling- apparition d'un élément de la langue (mot, phonème, etc.) dans un texte/log : présence d'un symbole dans une expression donnée.

Environnement : ce qui entoure .ensemble d'éléments naturels et artificiels qui constituent le cadre de vie d'un individu.

Ecrire : exprimer les sons de la parole ou la pensée par des signes graphiques convenus.

Voir : V percevoir par les yeux (être témoin, spectateur de qqch)

Voir : adv. ; sert à renchérir

Discours : paroles échangées, conversation .Ling : énoncé supérieur à la phrase, considère du point de vue de son enchainement.

Entendement : philos .faculté de comprendre, distincte de la sensibilité .aptitude à comprendre bons sens, raisonnement, jugement.

Clarté : ètat, qualité de ce qui est clair. Caractéristique d un instrument d optiques qui permet de comparer la luminosité de l image à celle de l objet vu a l œil nu.

Ambigüité : propriété d un système d axiomes dont tous les modèles ne sont pas isomorphes.

Opacité : ètat de ce qui est opaque (ombre épaisse)

Support : appui ou soutien de qqch .tout milieu matériel susceptible de recevoir une information de la véhiculer ou de la conserver, puis de la restituer a la demande.

Noyau : partie centrale d un objet qui est d une densité différente de celle de la masse.

Graphie : manière dont un mot est écrit.

Texte : ensemble des termes qui constituent un écrit une œuvre.

Auteur : celui qui est la cause, le responsable écrivain, redacteur d un article une chronique.

Narrateur : personne qui raconte.

ANNEXES

Constat sur les tendances des élèves de 3 AM envers la langue française :

Manifeste personnels:

Nombre d'élèves interviewés: 78

Sexe: Masculin Féminin

1- Niveau d'apprentissage du père:

Primaire

Moyen

Secondaire

Universitaire

Néant

2- Niveau d'apprentissage de la mère:

Elémentaire

Moyen

Secondaire

Universitaire

3- L'habitation:

La campagne

La ville

4- Manifeste concernant la matière de langue française:

Quelle langue étrangère préférez-vous?

Le français

L'anglais

Est-ce que vous désirez apprendre le français à coté de l'anglais?

Oui

Non

Est-ce que vous avez des difficultés dans l'apprentissage du français?

Oui

Non

1- Matériel utilisé pour l'épreuve de lecture à voix haute

Histoire du chat blanc qui était tout noir

Il était une fois un chat blanc qui était tout noir, son père était blanc et sa mère était blanche. Ses grands-pères, ses frères, ses sœurs, ses cousins ,..., toute la famille du chat blanc était blanche, et lui, il était tout noir.

Quand il vient au monde, au milieu de quatre petits frères tout nouveaux comme lui, on aurait dit un petit boulet et charbon sur un tapis de neige. Le père et la mère du chat blanc se disait: « cet enfant blanc, qui est tout noir, ce n'est pas normal » .

Toute la famille aimait beaucoup le chat blanc, naturellement, mais personne ne pouvait s'habituer à sa couleur, lui, en grandissant, il fut bien étonné de découvrir qu'il ne ressemblait à personne.

Cela compliquait tout, si l'on jouait à cache-cache dans des draps, les autres le trouvaient aussitôt; si l'on courait dans la cave, ils le perdaient toujours. Quand on buvait du lait, on aurait dit qu'il en buvait plus que n'importe qui, simplement parce qu'il était noir au lieu d'être blanc.

I-Texte utilisé pour la recherche de titres

Un commerçant aisé avait décidé de profiter de la fête de l'Aïd El Kébir pour mettre sa femme à l'épreuve, il voulait compter sur un réel soutien de sa part en toute circonstance. Quelques jours avant la fête, il prit un air triste pour lui dire:
-mes affaires marchent mal depuis quelques temps et je crains de ne pas pouvoir acheter un mouton pour l'Aide.

-quelle honte! Que vont penser les voisins ?se lamenta-elle avant de l'insulter et de le traiter d'incapable.

Le commerçant était très contrarié par la réaction de sa femme, mais il ne le montera pas.

Le lendemain, au cours du déjeuner il lui dit :

-ce matin, un crieur a annoncé que le sultan donnerait un mouton à tout ceux qui consentiraient à recevoir cent coups de bâton. Qu'en penses-tu?

-accepte les coups! S'empressa-t-elle de lui conseiller. Ce n'est qu'un mauvais moment à passer et tu n'en mourras pas . Il faut que tu ailles au palais royal sans attendre, car il n'y'aura pas le mari acquiesça.

Au moment où il ouvrait la porte pour quitter la maison, sa femme l'arrêta. Attend, lui dit-elle.

Il se mit à espérer q'elle avait pris conscience de sa dureté. Elle regrettait déjà ses paroles, il en était persuadé, elle allait lui annoncer qu'elle préférait renoncer au mouton afin de lui éviter le bâton.

-tu as quelques choses à ajouter? demanda le mari.

- ce serait encore mieux si tu acceptais de recevoir deux cents coups de bâtons, car tu pourrais ainsi obtenir un deuxième mouton qu'on donnerait à ma mère.

Question nécessitant la production d'inférences

1-Qu'est ce que la fête de l'Aïd El Kébir?

2-Pourquoi le mari veut-il mettre sa femme à l'épreuve?

3-Pourquoi est-ce que cela est important pour la femme d'avoir un mouton?

4-Pourquoi le mari dit-il à sa femme que le sultan donnera un mouton à tous ceux qui accepteront de recevoir 100 coups de bâtons?

2-Texte utilisé pour la sélection des « phrases» en fonction de leur importance

Depuis le mariage de Fatma, dix années s'étaient écoulées sans qu'elle eu donné naissance à un seul enfant.

-si tu continues comme ça, ton mari. finira pas te répudier, lui répétaient souvent sa mère conseillé la patience. Comme rien n'arrivait, elle était allée voir une sorcière dont les breuvages avaient été totalement inefficaces. Alors, elle s'était jetée dans la prière et, cinq fois par jours, elle suppliait Allah.

-Donne-moi cet enfant que j'attends depuis si long temps et peu importe qu'il soit une fille ou même un monstre, répétait-elle.

Allah finit par l'exaucer. Elle tomba enceinte et neuf mois plus tard naquit une fille.

-c'est le plus beau jour de ma vie, dit Fatma en pleurent de joie.

Le mari aussi était heureux, même s'il eut préféré avoir un garçon. L'enfant avait grand appétit, plus elle mangeait, et plus elle avait faim. Quand le lait maternel fut épuisé, il fallut utiliser celui des brebis de la famille. Très vite, ce qu'elles' donnaient quotidiennement ne suffit plus. Et Fatma dut y ajouter le lait de leurs chèvres, puis celui de leurs chèvres, puis celui de leurs vaches.

La fille grandit et quant elle commença à parler, elle exigea de la viande fraîche. Fatma compris qu'elle avait mis au monde une ogresse. Comme elle aimait sa fille, elle décida de garder le secret. Pour pouvoir la nourrir, elle dépensa ses économies puis fut contrainte de vendre ses bijoux. Chaque jour, a l'insu de tout le monde, elle allait acheter de la viande dans la ville voisine.

A l'âge de sept ans, l'ogresse avait déjà la taille d'une femme adulte. Un soir où elle était particulièrement affirmée, elle se leva et dévora une brebis dans l'enclos de ses parents. Les nuits suivantes, elle s'attaque aux ânes, aux mules et aux chevaux de ses voisins. Il lui arriva même d'engloutir un dromadaire.

Dès que les villageois s'aperçurent qu'ils leur manquaient des bêtes, ils décidèrent de monter la garde. Une nuit, le père de l'ogresse vit sa fille sortir de la maison, égorger une vache et de la dévorer. Le lendemain matin, il parla à sa femme.

-J'ai découvert que notre fille était une ogresse.

-Je le sais depuis longtemps et je n'avais pas osé t'en parler, avoua Fatma. -nous devons la supprimer, déclara le mari.

-Je suis sa mère, tu dois comprendre que cela m'est impossible.

L'homme alla informer les anciens du village, qui se réunirent. Seuls restèrent sur place l'ogre et sa mère. Celle-ci s'occupa des animaux laissés dans les enclos par certains fellahs, trop apeurés pour prendre le temps de les emmener. Chaque jour, la mère donnait plusieurs bêtes à sa fille, qui eut vite fait de toutes les manger.

Quand Fatma n'eut plus à offrir à sa fille, elle craignit d'être dévorée à son tour et décida de s'enfuir. Une nuit de pleine lune, alors que sa fille dormait profondément, elle quitta le village les yeux baignés de larmes.

On dit que l'ogresse hante toujours le pays en hurlant qu'elle a faim.

Question nécessitant la production d'inférences:

1-Pourquoi la mère, les sœurs et les amies de Fatma pensent que son mari pourrait la répudier ?

2-Que demande Fatma à Allah cinq fois par jour?

3-Pourquoi le mari aurait-il préféré avoir un garçon?

4-Pourquoi le mari va-t-il informer les anciens du village?

5-Pourquoi certains « fellahs » sont-ils apeurés?

Texte utilisé pour la recherche de titres conte tzigane

Cette histoire se passe il y'a très longtemps, dans un pays lointain, très beau.

Dans ce pays lointain, Marguerite, petite fleur des prés, ne cessait de pleurer car sa tige s'était cassé en deux. Quand soudain, elle entendit un bruit de pas et se ressaisit.

-Aidez-moi, je suis blessé. Aidez-moi, sinon je vais mourir.

L'étranger qui se promenait au bord de la rivière s'arrêta surpris.

-Mais c'est incroyable, s'étonna l'étranger, une fleur qui parle? Et elle me parle à moi, pauvre Tzigane?

L'étranger se baissa, il trouva bientôt la pauvre Marguerite, à bout de forces.

-je vais attacher avec un brin d'herbe ta tige à ce tuteur, comme ça tes blessures guériront .Maintenant, il faut que je m'en aille.

-Attends un peu étranger, murmura Marguerite, dis-moi au moins ton nom!

-Les gens m'appellent le Tzigane mais je m'appelle Kalo.

-C'est dommage que tu doives repartir, mais tu as sûrement envie de connaître de nouveaux pays ... N'aimerais-tu pas avoir une maison où tu te sentirais chez toi?

-Oh, petite fleur, si tu savais comme les gens sont méchants. Mon peuple est chassé de partout.

Je serais tellement heureux si je pouvais avoir une maison.

-Je me sens de plus en plus attachée à toi, Kalo.

-Moi aussi, j'ai le sentiment que notre rencontre est magique.

Laisse moi faire, je vais demander à la reine des fleurs de nous aider.

Aussitôt Marguerite raconta à sa souveraine la rencontre avec Kalo et leur désir de rester ensemble. La reine transforma Marguerite en jolie jeune fille. Kalo et Marguerite se regardèrent et tombèrent amoureux.

Des années s'étaient écoulées depuis ce jour ... Kalo et Marguerite vivaient heureux avec leurs enfants dans une jolie maison. Et depuis ce temps-la, contrairement à ce qu'on pourrait penser, on trouve des Tziganes à la peau claire et aux cheveux blonds.

Questions nécessitant la production d'inférences:

1- Qui sont les Tziganes?

2- Pourquoi est-ce que Kalo est étonné que Marguerite lui parle?

3- Pourquoi est-ce que Kalo dit que son peuple est chassé de partout?

4- Pourquoi est-ce qu'il est écrit dans le texte que l'on pourrait penser qu'il n'existe pas de Tziganes à la peau claire et aux cheveux blonds?

Texte utilisé pour la sélection des « phrase » en fonction de leur importance (conte européen)

Il était une fois un riche paysan qui possédait de nombreux troupeaux. Il avait huit enfants, sept garçons et une fille. Depuis quelque temps, il trouvait dans ses étables des bêtes mortes.

Un jour, un vieillard passa devant sa maison et lui dit:
-je sais ce qui t'inquiète. Quelqu'un chez toi te porte malheur. Ce soir, regarde la position que tes enfants prennent dans leur sommeil. Celui qui aura mis ses cuisses, celui-la tu devras le chasser.

Le soir même, le père regarda ses enfants dormir et découvrit que sa fille dans Despini avait mis ses cuisses. Le lendemain, la mort dans l'âme, il l'emmena une forêt très loin et l'y abandonna.

Despini pleura toute la nuit dans la forêt. Au matin, elle découvrit un village et s'arrêta dans la première maison. Les gens la gardèrent mais le lendemain ils trouvèrent toutes leurs bêtes mortes et la chassèrent. La jeune fille alla un peu plus loin mais la même chose se produisit.

Une veuve eut pitié d'elle et l'invita chez elle. Les bêtes de la vieille moururent mais elle garda quand même l'enfant et la traita comme sa fille.

Un jour la veuve emplit un panier avec des gâteaux et le tendit à Despini. - Tiens ma fille, va porter ce panier aux Parques. Les Parques tiennent dans leurs mains le fil de la vie des hommes. La mienne est simple et gentille: tu lui donneras une galette. Les gâteaux seront pour les autres Parques. Observe-les bien car il faut que tu découvres laquelle est la tienne et que tu l'oblige à s'occuper de toi, pour que cesse ta malchance.

Despini se rendit donc au château des Parques et frappa à la porte. Elle attendit toute la journée. Vers le soir, une des Parques ouvrit la porte, lui arracha son panier et lui le rendit, remplie de crottes.

-Regarde-moi ça, c'est ce que m'ont donné les Parques!

-Ne te décourage pas, dit la veuve. Je vais faire d'autres gâteaux et tu leurs les apporteras demain.

Le lendemain, les Parques agirent de la même façon et la veuve répondit à l'enfant de la même façon.

Le troisième jour, la Parque qui ouvrit la porte avait un visage agréable et un bon sourire, elle lui dit: - c'est toi donc qui m'apporte de si bons gâteaux ...un jour, Despini et la veuve Fut invitées à un mariage. La fiancée n'était ni jolie ni gentille, elle était riche.

-En ce temps-la, la coutume voulait qu'on attache les couronnes des fiancés avec du fil de soie et personne n'en avait.

Mais si, Despini a justement une pelote. Que lui donnez-vous en échange?

Qu'on mette la soie sur la balance et qu'on donne à la jeune fille le même pois. en or, déclara le fiancer.

-Despini posa la pelote sur un des plateaux de la balance, dans l'autre on mit un belle somme d'or, mais la soie pesait plus lourd. On ajouta des pièces mais la pelote pesait toujours plus lourd.

-finalement le fiancé monta dans le plateau et cette fois les deux plateaux s'équilibrent parfaitement. Le signe du destin était clair: il fallait qu'il épouse Despini, Les deux jeunes gens se marièrent et la chance leur sourit jusqu'à la fin de leur vie.

Question nécessitant la production d'inférences

1-Pourquoi les gens chassent-ils Despini de leur maison?

2-Qui sont les parques?

3-Les parques tiennent dans leurs mains le fil de la vie des hommes, qu'est-ce que cela signifie?

4-Pourquoi la parque demande-t-elle a Despini de conserver précieusement la pelote?

5-Que peut faire une personne pour obliger une parque a veillé sur sa vie?

ملخص :

يدور البحث حول علاقة الجانب الثقافي المكتسب لدى المتعلم وتعلم اللغة الأجنبية حيث يلعب هذا الأخير (الجانب الثقافي) دورا هاما في تمكين التلميذ من عملية الفهم والتمكن من بناء قدرات، إذا ما حاولنا التقريب بين ما يعيشه المتعلم في حياته اليومية (طموحات، أذواق، سياق....الخ) وبين عملية التعلم وذلك بواسطة النصوص التي تحمل في ثناياها كل ما سبق ذكره. وهذا من أجل الوصول إلى تقريب المعنى للتلميذ الذي يبقى دائما حلقة الوصل في المسار التعليمي التعلّمي.

Résumé :

Notre recherche tourne autour de la relation qui existe entre l'aspect culturel acquis chez l'apprenant et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ce dernier (l'aspect culturel) joue un rôle prépondérant qui permettra à l'élève d'installer une compétence de compréhension, surtout lorsqu'on prend en charge, dans les supports, le quotidien de l'apprenant (ambitions, goûts, contextes,,,,etc) pour arriver à rapprocher le sens de l'apprenant qui demeure la pierre angulaire de tout processus d'enseignement/apprentissage.

Abstract:

This study deals with the relation existing between the acquired cultural aspect and learning a foreign language for a learner.

This cultural aspect plays an outweighing role allowing learners to install competencies and build abilities to understand. Therefore ,we have tried to approach between the learner's daily life (aspirations, tastes, environment....) and the learning process taking into account the texts bearing the upper mentioned elements, aiming closeness and nearness between the meaning and the pupil who is the hyphen in the learning-teaching process.