

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES
FILIERE DE FRANCAIS**



Thèse élaborée pour l'obtention d'un diplôme de doctorat

Option : DIDACTIQUE

**PRATIQUES DE LA LECTURE ET DE L'INTERPRETATION
DE TEXTES EN FLE : PRATIQUES SOCIOLANGAGIERES
ET COGNITIVES POUR UNE COMPREHENSION FINE**

*Cas du texte argumentatif en classe de terminal –
Lycée El – Hakim Saadane - Biskra*

MEMBRES DU JURY :

Pr. DAKHIA Abdelouahab	Président	Université de Biskra
Pr. BENSALAH Bachir	Rapporteur	Université de Biskra.
Pr MANAA Gaouaou	Examineur	Université de Batna
Dr. METATHA Mohamed El Kamel	Examineur	Université de Batna
Dr. KHARCHI Lakhdar	Examineur	Université de M'sila
Dr. KETIRI Brahim	Examineur	Université de Biskra

Année universitaire 2016/2017

Dédicaces

Je dédie ce travail à ma patrie chère à mon cœur :

El djazair

Je le dédie à des personnes chères qui m'ont quitté mais la présence de leurs esprits en mon cœur illuminait encore mon chemin et sans leurs invocations je ne serais pas là :

Mes Parents et ma Belle – mère

Je le dédie aussi à la personne qui a vécu avec moi des moments de souffrance et des moments d'allégresse tout au long de mes jours et nuits attendant qu'un jour de liesse arrive ; je n'oublierai point son combat et sa patience :

Ma Femme

Sans oublier mes chères sœurs, mon frère et mes nièces.

REMERCIEMENTS

A cette occasion, toute ma gratitude va évidemment d'abord à mon directeur de recherche le professeur BENSALAH Bachir qui m'a accepté comme doctorant et accepté de diriger ce travail avec beaucoup de bienveillance, je le remercie pour ces conseils et remarques pertinentes et sa patience tout au long de la réalisation de ce travail de recherche

Ma gratitude va également au professeur JAUBERT Martine de sa collaboration, de sa rigueur de travail et des discussions enrichissantes.

Ma gratitude va également aux membres du jury qui ont accepté de lire et évaluer mon travail avec sincérité.

Je remercie profondément Mr. le Recteur : Pr. SLATNIA Belkacem de son encouragement et un remerciement exceptionnel à mon cher beau-frère : REMLI Abdelkarim de son soutien et de son encouragement incessant.

Comme je tiens à remercier également les enseignants de français du lycée El Hakim Saadane, et à tous ceux qui m'ont facilité l'accès à l'information.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	9
----------------------------	---

PREMIERE PARTIE

POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE ET THEORIQUE DE LA RECHERCHE

PREMIER CHAPITRE

ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN SCOLAIRE ALGERIEN

INTRODUCTION.....	21
I. HISTOIRE DU FRANÇAIS EN ALGERIE ET REPARTITION DES PALIERS SCOLAIRES.....	22
1. Phases historiques du français en Algérie.....	22
1.1. Epoque de l'hégémonie de la langue coloniale.....	22
1.2. Epoque de la résistance à la langue du colonisateur.....	23
1.3. Epoque actuelle : de « Recherche ».....	24
2. Organisation du cursus scolaires algérien et objectifs d'apprentissage du français.....	24
2.1. L'enseignement primaire.....	25
2.2. L'enseignement collégial.....	25
2.3. L'enseignement secondaire.....	26
II. FINALITES DE L'APPRENTISSAGE DU FLE AU LYCEE.....	28
1. Particularité de la 3 A.S.....	28
2. Finalités présentées dans le Manuel scolaire de français 3AS 2004 - 2005.....	29
3. Finalités présentées dans le programme de 2005.....	32
III. DEUX COMPOSANTES NON INTERROGÉES EN L'ACTIVITE DE COMPREHENSION.....	34
1. Présence de la rubrique "Faire le point".....	34
2. Le rôle de la typologie textuelle.....	35
IV. ENSEIGNEMENT DU FLE : UN ENSEIGNEMENT EN DIFFICULTE.....	38
1. Résultats de français obtenus d'examens de baccalauréat.....	38
2. Témoignages inquiétants.....	41
2.1.Exemples de cas à des universités.....	41
2.2.Témoignages d'inspecteurs et des parents d'élèves.....	42
V. PRATIQUES DOMINANTES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN CLASSE DE TERMINAL.....	43
1. Enseignement implicite de stratégies de compréhension.....	45
2. Le passage au questionnaire de compréhension.....	46
3. Repérage et construction de sens.....	48
4. L'intégration des savoirs.....	48
VI. PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT A METTRE EN VALEUR.....	49
1. Clarté des objectifs de l'activité.....	49
2. Développement et conscientisation.....	50
3. Re- penser l'action du lecteur en FLE.....	51
4. La formation des enseignants professionnels.....	52
CONCLUSION.....	55

DEUXIEME CHAPITRE

CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LECTURE – COMPREHENSION

INTRODUCTION	59
I. CONCEPTIONS DE LA LECTURE	59
1. La lecture : une activité complexe.....	60
2. La lecture : une activité mentale.....	62
3. La lecture : une activité langagière.....	63
II. APPROCHES DE L'APPRENTISSAGE ET APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT	63
1. Approches de l'apprentissage.....	63
1.1. L'approche béhavioriste.....	64
1.2. Théories cognitives et interactionnistes.....	65
1.3. Approche historico – culturelle de Vygotsky.....	66
2. Approches pédagogiques de l'enseignement.....	68
2.1. La pédagogie active.....	69
2.2. La pédagogie par la découverte : L'implication de l'apprenant.....	69
2.3. La pédagogie interactionnelle.....	70
III. PRINCIPAUX MODELES DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	72
1. Modèle ascendant de la lecture.....	73
2. Modèle descendant de la lecture - compréhension.....	74
3. Modèle développemental de l'apprentissage de la lecture de Frith.....	76
4. Les modèles de lecture de A. Jorro.....	77
5. Le modèle "interactif" de la lecture.....	79
IV. PRATIQUES CONJOINTES A L'ACTIVITE DE LA COMPREHENSION DE TEXTE	80
1. Répondre au questionnaire.....	80
2. Construire des composantes sociocognitives, affectives et expérientielles.....	81
3. Articuler la compréhension et la production écrite.....	82
V. IMPLICATION DE L'APPRENANT DANS LE PROCESSUS DE COMPRHENSION EN FLE ...83	
1. Naissance d'un lecteur engagé.....	83
2. De la réception de texte à son interprétation.....	85
3. Changement d'attitude du lecteur.....	89
CONCLUSION	91

TROISIEME CHAPITRE

ELEMENTS FONDAMENTAUX AU PROCESSUS DE LA LECTURE – COMPREHENSION – INTERPRETATION

INTRODUCTION	95
I. LE TEXTE : OBJET MATERIEL ET PRAGMATIQUE	95
1. Approches définitoires du texte.....	97
1.1. Principes de F. Rastier.....	97
1.2. Conception de Ducrot.....	98
1.3. Conception de Dufays.....	99
2. La valeur d'un texte en l'activité de compréhension.....	99
2.1. Les composants du texte.....	99
2.2. Les contraintes du texte.....	100
2.3. La pragmatique du texte.....	102

II. LE LECTEUR : PRINCIPAL ACTEUR DU PROCESSUS DE COMPREHENSION	106
1. Les deux voies pour comprendre un texte.....	107
2. Double tâches du lecteur.....	107
III. CONTEXTES FAVORISANT LE PROCESSUS DE LECTURE ET DE COMPREHENSION ..	108
1. Contexte socioculturel.....	109
2. Contexte physique ou matériel.....	109
3. Contexte psychologique.....	109
IV. OPERATIONS POTENTIELLES A LA COMPREHENSION DE L'ECRIT	109
1. La reconnaissance des mots (R.M).....	111
2. Les processus macro sémantiques.....	112
3. La compréhension inférentielle.....	114
V. L'INTERPRETATION : UN PROCESSUS DE CONCEPTUALISATION	115
1. Qu'est-ce qu'interpréter ?.....	115
2. L'interprétation : un savoir à construire.....	120
3. Le lecteur – interprète et l'enseignant « interprétant ».....	122
VI. RETOMBÉES DIDACTIQUES DES PRATIQUES LANGAGIERES POUR INTERPRETER ..	124
1. Possibilité de l'interprétation du texte argumentatif.....	125
2. Travailler la position énonciative.....	127
3. La "secondarisation" : indice d'acquisition et d'autonomie.....	129
CONCLUSION	132

QUATRIEME CHAPITRE

LA MEDIATION LANGAGIERE : UNE PRATIQUE SOCIOCULTURELLE ET COGNITIVE

INTRODUCTION	136
I. PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT	137
1. Définitions de la "Pratique" de l'enseignant.....	137
2. Deux approches autour des pratiques enseignantes.....	140
3. Objectifs de l'action de l'enseignant.....	146
II. OUTILS D'ANALYSE DES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT	149
1. Pourquoi analyser les pratiques de l'enseignant en exercice ?.....	149
2. Orientation pour analyser les pratiques de l'enseignant.....	151
3. Paradigmes d'analyse des pratiques de l'enseignant.....	152
III. CONCEPTION DE L'EFFICACITE DES PRATIQUES	153
1. Entre chercheur et praticien.....	153
2. Modèles de l'enseignement efficace.....	156
3. Modèles de pratiques efficaces proposés à l'activité de lecture – compréhension.....	158
3.1. Propositions d C. Tauveron (2002).....	158
3.2. Propositions de J. Giasson.....	160
IV. CONCEPTIONS DE LA MEDIATION LANGAGIERE DE L'ENSEIGNANT	161
1. Conception socio constructiviste.....	161
2. Conception de la médiation langagière en FLE.....	162
3. La médiation de l'enseignant réflexif.....	163
V. USAGE DU LANGAGE EN CLASSE DE LANGUE	164

1. Le langage : un instrument du développement de la pensée.....	164
2. Le langage et la construction des savoirs scolaires.....	169
3. Le langage modifie le rapport à l'activité d'apprentissage.....	173
4. Le Langage et la formation de l'esprit interprète.....	174
CONCLUSION.....	177

DEUXIEME PARTIE

CONCRETISATION DE LA RECHERCHE, RESULTATS ET DISCUSSIONS

PREMIER CHAPITRE

IDENTIFICATION DES PRATIQUES LANGAGIERES RELATIVES A L'ACTIVITE DE COMPREHENSION DE TEXTE

INTRODUCTION.....	182
I. PRESENTATION DES OUTILS DE L'ENQUETE.....	183
1. Pratiques ordinaires déclarées.....	183
1.1. Questionnaire destiné aux enseignants.....	183
1.2. Entretien enregistré avec une enseignante.....	185
2. Pratiques effectives et habituelles de la gestion de l'activité.....	186
2.1. Observations émergentes des pratiques effectives.....	186
2.2. Analyse de fiches pédagogiques.....	187
2.3. Consultation de copies de production écrite des élèves.....	188
2.4. Analyse de l'activité d'intégration : "Faire le point".....	188
2.5. Le Sondage auto – administré.....	192
II. ANALYSE DES DONNEES DE L'ENQUETE PRE - TESTS.....	193
1. Analyse des pratiques déclarées.....	193
1.1. Analyse des réponses au questionnaire destiné aux enseignants.....	193
1.2. Analyse des données issues de l'entretien.....	225
2. Analyse des données issues d'observations émergentes des pratiques effectives.....	228
2.1. Observations in situ d'une première séance (S1) avec enseignante (E1).....	228
2.1.1. Analyse d'extraits d'interactions entre enseignantes et apprenants.....	228
2.1.2. Les comportements notés avant et pendant l'interaction.....	232
2.2. Observation d'une deuxième séance (S2) et même enseignante.....	233
2.2.1. Observation et analyse de la première étape.....	233
2.2.2. Pratiques langagières conjointes au questionnaire.....	234
2.2.3. Description du déroulement la deuxième étape : lecture.....	235
2.2.4. Discussion avec l'enseignante après la séance.....	236
2.3. Troisième séance observée – (E2- un deuxième enseignant).....	239
3. Analyse des fiches pédagogiques.....	242
4. Pratiques de l'évaluation de l'écrit.....	244
5. Le sondage destiné à des candidats aux baccalauréats.....	246
6. Analyse de la rubrique « Faire le point ».....	247
III. SYNTHESE DES DONNES DE L'ENQUETE SUR LES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT EN COMPREHENSION DE TEXTE.....	250
CONCLUSION.....	253

DEUXIEME CHAPITRE

MISE EN VALEUR DU ROLE DE LA MEDIATION LANGAGIERE EN L'ACTIVITE DE COMPREHENSION DE TEXTE

INTRODUCTION	256
I. OBJET ET ORGANISATION DE L'EXPERIENCE	258
1. Objet de notre étude.....	258
2. Objectifs de l'expérimentation.....	259
3. Description du lycée et du public sollicité à l'expérience.....	260
4. Le choix de texte pour l'expérimentation.....	262
5. Construction du corpus.....	265
5.1. Observation des pratiques langagières mises en jeu : grille et prise de notes.....	265
5.2. Réponses écrites au questionnaire.....	266
5.3. Questions supplémentaires : pourquoi ?.....	269
II. DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION ET ANALYSE DES PRATIQUES LANGAGIERES	271
1. Première séance : cours ordinaire sans médiation langagière.....	273
1.1. Présentation de la gestion de l'activité de lecture –compréhension.....	273
1.2. Analyse des interactions et des pratiques langagières de la première séance.....	275
2. Déroulement de la deuxième séance de lecture avec une médiation langagière et cognitive.....	283
2.1. Contexte de la gestion de la deuxième séance de l'expérimentation.....	283
2.2. Analyse des interactions.....	284
2.3. Pratiques socio- langagières et cognitives émergentes.....	289
III. ANALYSE DES REPONSES AUX QUESTIONS	295
1. Analyse des réponses du premier questionnaire dans les deux séances.....	295
2. Analyse des réponses aux questions supplémentaires en 0 deuxième séance.....	313
2.1. Question sollicitant l'implication des apprenants au débat.....	314
2.2. Commentaire sur les réponses à la huitième question.....	316
IV. SYNTHESE	319
CONCLUSION	325
CONCLUSION GENERALE	327
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	335
LISTE DES TABLEAUX	347
LISTE DES FIGURES	347
GLOSSAIRE SUCCINT	349
INDEXE DES NOMS D'AUTEURS PRINCIPAUX	352
ANNEXES	354

Introduction Générale

L'enseignement – apprentissage d'une langue vise essentiellement l'appropriation de compétences à la fois linguistiques et communicatives. En outre, certes, la langue est un ensemble de signes mais leur seule mémorisation ne permet pas à l'apprenant de saisir et de communiquer un sens qu'après son implication dans des situations d'interactions signifiantes afin de favoriser l'intégration des savoirs et leur transfert.

L'apprentissage d'une, ou des, langue étrangère (s) devient une nécessité civilisationnelle et aussi socioculturelle et professionnelle. Sachant qu'au fond d'une langue étrangère se trouvent également une pensée et une culture qui se transmettent et se développent, à l'école, avec la langue officielle. Dans ce contexte, l'Ecole est censée trouver des solutions pédagogiques à leur co – existence et prévoir quelles difficultés à palier afin de mieux promouvoir l'apprentissage et les compétences de l'apprenant. A cet effet, la motivation à l'apprentissage est cruciale notamment en lecture – compréhension afin de doter les apprenants d'habiletés cognitives et langagières. L'enseignant, en classe de terminal, devrait, à cet effet, rappeler à l'apprenant les objectifs du projet pédagogique, les objectifs intermédiaires en situation et les connaissances qu'il doit apprendre et maîtriser à travers l'étude de chaque type de texte en favorisant son implication cognitive et affective.

Il pourrait créer des espaces de dialogue censés donner sens à l'activité et aux savoirs visés. La fonction essentielle de sa médiation consisterait à faire comprendre, faire dire, faire penser et à faire agir les apprenants dans un contexte d'interactions et de coopération afin de construire le sens et la signification d'un discours écrit et aussi de construire des savoirs langagiers.

Si à une époque l'apprentissage s'appuyait sur *l'innéisme*, selon lequel l'intelligence seule de l'apprenant suffit pour apprendre ; aujourd'hui, on parle d'un couple relationnel et dynamique que constitue l'enseignement et l'apprentissage notamment avec les théories socioconstructivistes. Celles – ci conçoivent que le processus de l'enseignement - apprentissage se développe en fonction de capacités et de compétences (résultat d'appropriation et de construction de savoirs et de savoir – faire lors de l'apprentissage dans des situations – problèmes.). Ce développement est également psycho-social où la nécessité de l'interdépendance entre l'apprenant et l'environnement socio culturel d'apprentissage est fondamentale et où les connaissances font l'objet d'une négociation.

Nombreuses sont les recherches en didactique qui ont traité dans différentes approches sociologique, psychologique, linguistique...etc. la question de la lecture et de la

compréhension. Si dans un premier temps, la pratique de la lecture est identifiée en tant qu'action de décodage et de déchiffrement où le sens est extrait de la combinaison entre graphème et phonème et sur la capacité de mémorisation de mots d'un lecteur. De nouvelles recherches ont montré les limites de ces théories pendant que d'autres défendent la renaissance du lecteur en tant qu'acteur dont le potentiel affectif et sociocognitif joue un rôle extrêmement décisif dans la compréhension de l'écrit.

Si nous nous sommes intéressés à la lecture c'est parce qu'à travers la lecture qu'on acquiert des formes de pensées, que l'on discute et stabilise des vérités, qu'on peut critiquer et reconfigurer un discours. Puis, la lecture n'est pas une simple activité de "lire" mais l'occasion qui fait bouger l'ensemble du corps humain dans un contexte de construction de sens, de signification et de partage d'expériences. Pourquoi donc s'intéresser à la conceptualisation, à la formation d'un lecteur expert, à diversifier des supports discursifs à l'apprentissage dans la conception des programmes, si ce n'est que pour produire, en quelque sorte, un individu conscient de son existence dans un environnement tant moral que matériel et pour qu'il puisse contribuer à résoudre certains problèmes que la société rencontre tout au long de ses générations. La raison pour laquelle nous donnons une importance particulière aux pratiques de l'enseignant, aux relations qu'il construit, aux paroles et aux gestes qu'il utilise, et qui ont fait couler une littérature importante dans la recherche en didactique des langues.

Comme il est inconcevable qu'un apprenant arrivant à l'université pour se spécialiser aux études linguistiques et littéraires en langue française se trouve sans culture de lecture et de critique. Une raison de plus qui nous a poussés à chercher sur certains fondements théoriques qui régissent les textes officiels qui à leur tour orientent les pratiques, qui devraient être, dominantes en la gestion des activités. A la différence du scolaire, l'apprentissage à l'université dépend en totalité sur la compétence de l'étudiant. Un profil qui devrait être évalué et fait foi d'un développement avant l'arrivée à l'université où il devrait s'épanouir. Ceci nous a conduit à chercher sur quelques notions essentielles dans le processus de l'enseignement – apprentissage notamment celles qui favorisent l'engagement du lecteur dans la construction de sens et de savoirs et à l'appropriation d'un langage personnel réflexif.

En fin de l'année de Terminal (3^{ème} année secondaire), l'apprenant est exposé à l'épreuve du baccalauréat, un réel défi de mise en texte de ses connaissances. Les résultats des épreuves

des différentes matières reflètent, entre autre, les sphères de difficultés et celle des réussites d'apprentissage en chaque matière.

D'après des propos de certains enseignants de français, les pratiques de l'enseignant en situation d'activité de lecture et de compréhension n'ont pas bougé. L'enseignant présente son cours, fait lire le texte choisi, propose un questionnaire de compréhension et répond à quelques questions d'apprenants. La médiation langagière de l'enseignant ne sollicite, souvent, qu'une lecture de surface et ne conduit à aucune problématisation. Le langage demeure scolaire et utilitaire sans viser le développement et l'engagement des apprenants. Il se focalise plutôt sur les aspects linguistiques aux dépens du discours, des conduites langagières de l'activité réflexive et de la négociation des significations.

Dans ce contexte d'enseignement – apprentissage, l'apprenant se trouve trop souvent tout seul face à des tâches de lecture alors qu'il en maîtrise à peine des rudiments. Le dialogue avec l'enseignement se limite à un jeu de questions - réponses visant à vérifier sa compréhension ce qui affaiblit la valeur attribuée au texte face à l'effort que suppose l'acte de lire et l'image même de soi comme lecteur risque de se dégrader. Les questions de compréhension que suggère l'enseignant sont souvent fermées et appellent au prélèvement littéral des informations sans mise en lien ni convocation de l'expérience personnelle. Quant aux questions erronées dans la plupart du temps ne sont pas prises en compte dans la formation et le texte est souvent réifié.

En effet, l'usage du langage, notamment de l'enseignant, en classe de FLE n'est, souvent, pas considéré en tant qu'outil de construction d'objets du monde et de valeurs. L'exemple de l'argumentation, que nous avons pris comme cas à étudier, est souvent conçue en tant que : *faire apprendre deux opinions opposées : 'pour' ou 'contre'*. L'« Appel » est plutôt justifié par la présence de verbes d'exhortation. Or, cette conception n'est pas l'objet didactique central à construire tant que le point de vue de l'apprenant n'est pas sollicité d'une manière réfléchie et partagée. Cependant, le langage qui se construit à partir d'échanges et de partages là où l'on rencontre des justifications, des refus, des reformulations, des accords, de convictions qui s'élaborent conduirait à fonder en quelque sorte des strates de pratiques langagières favorisant l'expérience de l'apprenant et sa subjectivité.

Avant qu'il arrive en classe, l'apprenant est un individu vivant dans une société, dans une famille. Les événements de pensée et de conduites en classe s'alimentent de ceux qui se

passent hors de la classe. Le rôle de l'école est l'éducation selon des méthodes scientifiques et pédagogiques de cette pensée, de rendre les gestes sociaux des pratiques culturelles plus conscientes pour mieux agir et réagir dans leur milieu socioculturel.

C'est dans l'interaction que les individus humains construisent leurs identités dans des milieux socio-historico-sémiotiques particuliers où des formes de connaissances et de valeurs se construisent et sont aussi mises en circulation et débattues socialement.

Les compétences langagières qui constituent le socle des programmes scolaires fondent cette conception d'adhésion active à la société. Dans les activités de : lire et écrire, il existe l'éducation à la réception et à la production langagière. Un besoin au développement de soi et de développement de la société qui devient une sorte de source d'inspiration des usages langagiers et de construction de signification en classe. D'où la notion introduite par Martinand (1986) : "pratiques sociales de référence" qui ne veut pas dire reproduire exactement ce qui se passe dans la société mais de chercher des légitimations logiques qui peuvent motiver les apprenants à mieux s'exprimer et s'impliquer dans leur apprentissage.

La présence du texte en tant que support, en tant que discours, en tant que prétexte d'apprentissage est évidente. C'est à partir du texte que l'on commence à dire quelque chose, à répondre à des questions, à apprendre un mot, à distinguer une phonation d'une autre, de découvrir un mode de vie et de pensée. En effet, le texte devrait avoir un autre prédicat, autre que celui qui se propose pour une simple lecture anodine sans perspective interactive. Un sens qui permettrait à l'apprenant – lecteur de s'identifier à soi, à son environnement scolaire, culturel et scientifique. Cette conception ne peut se révéler qu'à partir de nouvelles pratiques d'enseignement à proposer qui favoriseront, d'une manière consciente et pensée, la naissance de lecteurs – actifs et réflexifs

Le texte « ne dit pas tout », la raison pour laquelle « *il faut aller à sa rencontre, quitte à assumer la confrontation avec certaines idées qu'il véhicule, à assumer la contradiction avec nos propres visions du réel* »¹. Modifier grâce à lui l'idée qu'on se faisait d'une réalité, s'impliquer dans sa lecture, c'est cela, devenir lecteur autonome. Cela passe par un faisceau de stratégies de lecture qui dépasse la simple découverte littérale au texte : revenir en arrière pour revoir sa compréhension première, prédire des suites possibles, inférer des sens

¹ TERWAGNE S, VANHULL et LAFONTAINE A. : *Interagir pour développer ensemble des compétences de lecture*. En ligne : <http://www.cairn.info/les-cercles-de-lecture--9782804152505-page-9.html>. Consulté le 17/03/2015

implicites à partir d'indices, produire des hypothèses, questionner et critiquer le texte. Produire ou comprendre un discours contribue en effet au développement de l'élève s'il peut se projeter dans un espace socio discursif donnée et se représenter un *horizon d'attente*.

Nous voyons que ces pratiques, d'enseignant et d'apprenant, ne peuvent être réalisées que par une conception nouvelle des pratiques de l'enseignant lors de l'activité de la lecture – compréhension que celles qui s'exercent dans la plupart du temps.

En effet, ce qui nous intéresse dans l'observation des interactions est la capacité à favoriser la transformation sociale et cognitive des apprenants à travers leur implication dans une activité sociale où l'on sollicite l'émergence des fonctions psychiques supérieures. L'approche que nous proposons vise à entretenir et développer des interactions entre les lecteurs et les textes, à motiver les apprenants – lecteurs à s'engager dans des comportements de lecteurs actifs, curieux, impliqués et critiques. Nous considérons que la lecture – compréhension est une activité langagière où l'on fait appel à des compétences de réception actives que celles qui favorisent que la détection d'informations et la mémorisation par cœur.

Dans et par cette réflexion notre problématique se tisse et se démarque pour qu'elle se donne sens dans le domaine de recherche de didactique du FLE en contexte algérien.

Si l'apprentissage de la lecture est très souvent limité à des pratiques d'explication de mots et de compréhension guidée par des questions souvent fermées attendant des réponses littérales peu propices à une lecture réelle au texte ; de ce fait, la question centrale de notre étude qui se pose est de savoir : *quelle approche didactique à mettre en œuvre dans l'apprentissage de la lecture en FLE pour impliquer l'apprenant dans une démarche de lecture approfondie et outillée qui permet tout à la fois la construction de sens du texte et l'acquisition de savoirs et de savoir – faire cognitifs et langagiers ?*

Toujours dans une perspective didactique qui cherche à faire émerger des pratiques d'apprentissage significatives et à promouvoir l'autonomie de l'apprenant en compréhension de texte voire en production notamment en situation d'épreuve lorsqu'il est confronté à un nouveau texte sans l'aide de l'enseignant.

Il semble légitime et logique que des pratiques favorisant la compréhension fine de textes fassent leur apparition d'une manière explicite pour faire co – construire le sens et la signification d'un discours donné notamment le discours argumentatif qui représente le cas de notre étude. Nous pensons que l'« interprétation » n'est pas une opération exclusive au

texte littéraire, elle peut également faire lieu avec les autres types de textes qui supposent l'émergence des habiletés cognitives et langagières tant que la question c'est d'amener l'apprenant à devenir un lecteur - pensant dans sa réception et dans sa production. En effet, parler de pratiques langagières : « *c'est donc analyser les éléments du langage en contexte, c'est s'interroger sur la production de sens et d'effet, c'est enfin interroger le rapport du sujet au langage et à la situation dans laquelle est engagé comme sujet parlant/ écrivain* »²

Nous tentons, donc, à travers cette recherche, de mettre en valeur le rôle de l'interprétation comme activité langagière intégrante à la lecture de textes notamment argumentatifs où des façons de voir, de penser, de sentir et d'agir sont convoquées et d'une autre solliciter une approche médiationnelle comme "réceptif" où se déclenche le langage réflexif, ainsi comme le note Amossy :

*Un texte - un document, une archive, un récit du passé, un essai ou un traité écrit et publié dans un lointain passé - ne peuvent être appréhendés à bon escient si on ne tient compte de leur dimension langagière et argumentative. Pour dégager leurs contenus, il ne suffit pas de traverser le texte : on ne les appréhende pas en retrouvant un noyau dur sous sa gangue langagière. Le sens se construit toujours dans un échange verbal qui comprend des partenaires situés poursuivant leurs objectifs propres ; il s'élabore dans l'épaisseur du discours, dans la mise en mots que règle la spécificité d'une interaction verbale.*³

Pour répondre à cette question centrale nous supposons que :

- Les textes sont des objets historiques et culturels. La clarification de cet ancrage historico – culturel faciliterait l'interaction du lecteur avec le texte que l'enseignement habituel de la lecture a tendance à négliger dans un processus de réification de textes. ;
- La lecture suppose un lecteur qui interagit avec le texte qui l'interprète à partir de ses connaissances et ses expériences. Dans la classe, les apprenants n'ont pas les mêmes connaissances et expériences. Si apprendre c'est transformer des pratiques déjà – là, les questions de compréhension qui contraignent le lecteur à réfléchir, à confronter les points de vue sur le texte, des interprétations construites par chacun problématiseraient le texte, génèreraient débat et

² HASSAN R. et BERTOT F. : *Didactique et enseignement de l'oral*, éditions Publibook, 2015, p.125.

³ AMOSSY R. : *Argumentation et Analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaire* In revue « *Argumentation et Analyse du Discours* ». [En ligne], 1 | 2008, mis en ligne le 06 septembre 2008, Consulté le 02 juillet 2016. URL : <http://aad.revues.org/2008>

argumentations et nécessiteraient le retour au texte pour construire une interprétation nouvelle, étayée et partagée par tous (co construction).

- La médiation socioconstructiviste favoriserait la construction d'une signification partagée. Ces pratiques de médiation permettraient de poser la question de la réception du texte, de sa valeur, de son contexte, de son ancrage énonciatif, de son auteur. Dans cette perspective, on peut créer un espace – temps de débat sur les finalités sociales de l'activité au-delà des finalités scolaires étroites, de la valeur d'un texte afin de co – construire une signification au discours ;
- Au cours de débats et à travers des questions ouvertes et implicatives de nouveaux usages de langage pourraient être construits propres à chaque tâche. On peut penser que des pratiques visant à solliciter les points de vue individuels pourraient favoriser, chez les apprenants, des pratiques plus sociables, conscientes, plus engagées sur le plan des émotions et de la réflexion

Notre objectif est de proposer une démarche didactique suscitant des pratiques langagières qui :

- ✓ Permettent aux lecteurs de dépasser la surface du texte et sa matérialité pour identifier les voix du texte et son ancrage énonciatif en sollicitant le travail collectif dans la construction du sens ;
- ✓ Favorisent l'implication et le raisonnement pour comprendre un texte où l'objectivation des connaissances et la subjectivité des apprenants sont mises en jeu ;
- ✓ Mettent en valeur les points de vue des apprenants en compréhension de texte afin de les aider à s'approprier une posture de lecteur – interprète

Pour vérifier ces hypothèses nous avons adopté une méthode mixte : descriptive et analytique en deux situations d'investigation : la première, une enquête cherchant à recueillir les informations les plus approximatives des pratiques des enseignants de français au lycée. La deuxième concerne une tentative de mise en expérience d'une séquence d'activité de lecture – compréhension. Cette expérience est présentée sous – forme de deux tests en temps

réel réalisés dans deux séances différentes d'un même groupe – classe animées par le même enseignant afin de mettre en valeur le travail de la réflexion dans l'action de l'enseignant et celle des apprenants. L'étude analytique prend l'aspect d'une comparaison entre les pratiques habituelles et des pratiques avec médiation langagière élaborée et cognitive.

Pour comprendre ces pratiques langagières de l'enseignement pour faire comprendre un texte, nous avons d'abord choisi un texte fabriqué suivi d'un questionnaire. Ainsi, l'analyse s'est fondée sur les données observées et notées de la médiation de l'enseignant et des interactions puis sur celles recueillies des réponses des apprenants dans les deux séances. L'intérêt didactique n'est pas de percevoir si les apprenants ont bien ou mal répondu aux questions mais si ces derniers ont su construire un objet de discours, des procédés cognitifs et langagiers qui nous permettent de savoir si leurs réflexions ont changé à l'égard :

- de l'activité de compréhension
- du texte,
- de leur pratique de penser – dire et agir ;

Ce sont des facteurs qui, nous semblent, forment des critères montrant qu'un apprentissage a eu lieu et que des traces de savoirs et des savoir – faire sont relativement construits et ont besoin que de nouvelles pratiques de l'enseignant contribuent à leur émergence et à prolonger leur existence en fonction des tâches et de leurs expériences.

Notre travail est, en effet, divisé en deux parties : la première contient quatre chapitres fondant l'assise théorique. Le premier chapitre est intitulé « Etat des lieux » où plusieurs constats d'ordre général et d'ordre heuristique ont été manifestés afin de mettre le point sur la nécessité de modifier des pratiques des enseignants pour promouvoir la qualité de l'enseignement de la lecture et de la compréhension. Dans les trois autres, de la même partie, nous nous sommes focalisés sur les principaux concepts relatifs à la gestion de l'activité de la lecture – compréhension. En s'inspirant essentiellement des travaux socioconstructivistes qui mettent en avant le langage et la pensée dans la construction de l'individu apprenant en milieu scolaire, des concepts sont définis et discutés afin de mieux cerner le thème, d'appuyer nos arguments et de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

Des auteurs renommés et reconnus par la société scientifique comme Vygotsky, Brossard, Grize, Bakhtine, Piaget...etc. ont marqué cette partie théorique qui est aussi enrichie par des nouvelles recherches sur la situation de la compréhension de l'écrit et de la construction des savoirs et des savoir – faire. Nous citons ici M. Jaubert, J. Giasson, B.

Schnewly, E. Bautier, P. Pastré, Grossman et d'autres dont les propos m'ont été des sources d'inspiration et d'arguments nécessaires pour soutenir cette thèse. Dans ces quatre chapitres nous trouvons également les notions et concepts qui ont fait bouger ma pensée et m'ont conduit à proposer un dispositif didactique qui sera mis en évidence lors de l'expérience dans les deux chapitres qui suivent.

La deuxième partie contient deux chapitres : le premier chapitre est consacré à la présentation des outils de notre enquête, les informations recueillies et l'analyse de ces données tout en ayant conscience de la complexité et la variabilité de la situation pédagogique que présente l'activité de lecture – compréhension. En deuxième chapitre, la question est de vérifier d'une manière plus concrète les pratiques effectives de l'enseignant et exposer des 'pratiques souhaitées' en classe de FLE pour faire comprendre un texte, étayer des pratiques meilleures tout en prenant en considération le langage in situ, les attitudes socio cognitives et le lien étroit entre lecture, compréhension de texte et production écrite.

PREMIERE PARTIE

**Positionnement épistémologique
et théorique de la recherche**

Premier Chapitre

**ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DU FLE EN SCOLAIRE ALGERIEN**

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous nous intéressons à faire le point sur la prise en charge de l'enseignement – apprentissage du français à l'école algérienne et particulièrement au lycée. Les textes officiels, contenant les objectifs pédagogiques à atteindre et profils souhaités des apprenants, constituent la première ébauche de notre réflexion. Ce chapitre ne vise pas à porter un jugement de valeur ni à faire la critique et l'évaluation des pratiques enseignantes. Il s'agit plutôt d'une tentative descriptive de faits pédagogiques concrets, causes comme conséquences dans un contexte de recherche spécifique – le FLE en contexte scolaire algérien - afin de se rendre compte de certains facteurs influant les pratiques des enseignants et qui nous semblent être susceptibles de ralentir le processus d'enseignement – apprentissage notamment du FLE en secondaire.

Certains enseignants et inspecteurs rencontrés ne cachent pas leurs soucis à l'égard de l'enseignement de la langue française et notamment de l'activité de lecture – compréhension. En effet, celle-ci demeure chez certains enseignants une tâche d'explication magistrale de texte - comme si la signification gisait dans le texte, indépendamment du lecteur - supposant une activité de mémorisation chez les apprenants- aux dépens d'un apprentissage conscient sollicitant les compétences cognitive et langagière en compréhension-interprétation du texte et qui pourront favoriser à terme l'autonomie des apprenants en lecture.

Nos discussions avec ces acteurs pédagogiques nous ont conduits à noter certains points intéressants, parmi lesquels :

- L'absence de statistiques détaillées qui pourraient venir en aide à la recherche en pédagogie et en didactique et à la base desquelles des questions de recherche pourraient être construites en vue de proposer, à terme, de nouvelles mesures pour l'enseignement ;
- L'absence de formations à visée didactique des enseignants pourtant nécessaires à la mise en route des programmes souvent renouvelés en raison des nouvelles conceptions des objectifs, des contenus, des procédures et des approches d'enseignement ;
- La réification du statut socioculturel du sujet – apprenant en classe - il est toujours le même - "élève" sujet épistémique générique, malgré

les recommandations officielles visant à lui donner le statut d'acteur dans la classe ;

- L'enseignant insiste davantage sur l'exécution du programme et sur l'accumulation de l'information que sur l'évaluation formative des apprenants qui contribue à la formation consciente de la pensée et de l'esprit critique ;
- Des savoirs scientifiques et culturels sont souvent transmis arbitrairement au détriment de l'institutionnalisation scolaire consciente de savoirs (re)construits collectivement avec l'aide de l'enseignant, démarche favorisant l'autonomie ;
- Le comportement des apprenants est plutôt fabriqué, par un jeu de rôle factice, que construit, négocié et évalué.

Ce premier chapitre est conçu afin de rendre compte des circonstances de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE notamment en secondaire niveau de Terminal. Nous allons tenter de décrire la répartition scolaire dédiée à l'apprentissage du FLE et discuter les objectifs pédagogiques assignés afin de mettre en évidence les premières interrogations qui constituent notre problématique.

I. HISTOIRE DU FRANÇAIS EN ALGERIE ET REPARTITION DES PALIERS SCOLAIRES

1. Phases historiques du français en Algérie

L'enseignement de la langue française en Algérie a connu, à notre sens, trois grandes phases historiques :

1.1. Epoque de l'hégémonie de la langue coloniale

Cette phase correspond à l'époque coloniale française. La langue est celle de l'occupant et de l'hégémonie socioculturelle grâce à laquelle une nouvelle administration s'est instaurée et commença à propager la langue française par différents moyens. Une époque qui a connu une résistance sociolinguistique de la part des algériens ce qui a produit des conflits et de divisions entre ceux qui fréquentaient l'école française coloniale et des adeptes de Zaouias (lieu de culte et d'apprentissage arabe) jusqu'à l'apparition des

médersas⁴ qui deviendront plus tard « les lycées franco-musulmans » où les élèves reçoivent un enseignement en arabe et en français. Dès 1871 « on assista à l'introduction d'un enseignement d'initiation à la langue française dans certaines écoles traditionnelles algériennes, jusque-là étanches à tout contact avec les valeurs culturelles de l'Autre (...) »⁵. En 1880 l'apparition de la littérature algérienne d'expression française avec de jeunes écrivains comme Abdallah Ben Mohamed⁶

1.2. Epoque de la résistance à la langue du colonisateur

Cette phase correspond à l'époque de l'indépendance et poste – indépendance. Une époque où le refus de la langue est à son apogée ; considérée comme le symbole du colonisateur et du tortionnaire, son usage s'est relativement rétréci en face de la réapparition de l'Arabe comme langue nationale. Pendant cette exaltation nationale, l'usage du français persiste encore dans les administrations et dans diverses correspondances officielles. La conception de l'adoption d'un apprentissage facultatif, dans les années soixante, donne le droit aux apprenants de choisir entre la voie d'apprentissage Bilingue offrant un cursus en langue française des matières scientifiques contrairement à la voie dite "Normale" où l'apprentissage est en totalité en arabe. En cette période pédagogique, le corpus de textes des manuels scolaires proposés à l'enseignement du français est plus proche de la culture française et même les pratiques des enseignants reposent sur des démarches pratiquées à l'école française. Pour faire apprendre à lire, l'enseignant exerce la méthode synthétique qui exige du lecteur qu'il apprenne à assembler les sons pour parvenir à reconnaître le mot.

Le débat socio pédagogique, sans entrer dans les détails notamment politiques, concerne la question en quel palier et en quelle année l'enseignement du français devrait commencer ? Dès 1970, l'introduction du français, langue étrangère, est retardée jusqu'en 4ème année primaire. C'est également à cette époque que l'on décide de supprimer progressivement les classes bilingues dites « transitoires » comme une nouvelle tendance pédagogique. L'apparition du lycée technique dans les années 80 a aussi suscité un gros débat concernant le personnel enseignant qualifié et leur formation, sur le choix de textes et démarches pédagogiques de l'enseignement de la lecture adéquates avec l'objectif général

⁴ Ecoles modernes où l'on enseigne l'arabe, le français et le Coran créés par le gouvernement français pour réduire le nombre des Zaouias

⁵ SBAA R. : *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*, éditions Publibook, 2013, p. 28

⁶ Ibid,

de cet enseignement. Il faut remarquer aussi dans le cursus du secondaire "technique" qu'on utilisait les mêmes manuels scolaires de français que ceux exploités dans le lycée "normal".

1.3. Epoque actuelle : de "recherches scientifiques"

Cette phase correspond à l'époque que nous qualifions de "la critique et de la réflexion pédagogique". Elle a commencé depuis le début des années soixante – dix d'une cadence plus lente qu'aujourd'hui. L'ouverture de l'université au monde a favorisé la création des laboratoires de recherches notamment dans le domaine de l'éducation et de la didactique. Une phase où plusieurs recherches académiques et thèses notamment en didactique du FLE ont fait leur apparition dans une perspective de résolution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage. L'Ecole algérienne a connu différentes réformes sur les plans pédagogique et idéologique notamment concernant le statut de la langue française, son enseignement, ses objectifs pédagogiques. Cette époque a connu également l'adoption de l'"Approche par compétence" afin de développer les capacités d'acquisition et de production langagière.

2. Organisation du cursus scolaires algérien et objectifs d'apprentissage du français

Nous considérons cet aperçu important vue l'effet de la répartition scolaire sur les pratiques et les représentations de l'enseignant et celles de l'apprenant voire sur l'éducation de l'enfant. C'est à l'école que les contacts sociaux se multiplient et se diversifient. Cet aperçu est nécessaire pour appréhender l'importance et le rôle de l'apprentissage de la langue française à l'école algérienne que ce soit sur le plan de l'organisation et de la gestion ou sur le plan conceptuel et sur celui de l'intégration sociale et culturelle.

L'ordonnance du 16 Avril 1976 précise les objectifs du système éducatif qui a pour mission de développer la personnalité des citoyens et leur préparation à la vie active, de faire acquérir les connaissances scientifiques et technologiques et d'assurer l'éveil des consciences à l'amour de la patrie. La loi, qui définit les fondements de l'école algérienne dont la vocation est de « *de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s' y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation*

universelle »⁷, voit aussi que l'enseignement du français commence à partir de la quatrième année primaire. Ce texte législatif définit clairement, sur le plan de l'organisation, la place qui doit être réservée à l'enseignement- apprentissage de la langue française dans le système éducatif comme étant la première langue étrangère.

L'Enseignement scolaire en Algérie s'organise, à l'état actuel, autour de trois paliers scolaires :

- le primaire qui dure 5 ans (élèves de 6 à 11ans) ;
- le collège 4 ans (élèves 12à 16ans) ;
- enfin le secondaire 3 ans (élèves de 16 à 18ans) dont nous allons présenter les éléments essentiels pour ce qui concerne l'apprentissage du français ;

2.1. L'enseignement primaire

Au primaire, l'apprentissage de la langue française commence dès la 3ème année primaire et au terme de la 4ème année, « *l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné.* »⁸. Alors que la 5ème année primaire se caractérise par : « *l'inscription de toutes les activités dans le cadre du projet (...) une approche de plus en plus explicite des faits de langue* »⁹. La 5ème année primaire est considérée comme année-charnière : elle termine un cycle (le primaire) et prépare à l'accession au collège. De ce fait, au terme de cette année et selon le texte officiel présenté dans le guide du maître « *l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication* »¹⁰.

2.2. L'enseignement collégial

L'enseignement moyen constitue la seconde et la dernière phase d'enseignement de base après le primaire. Il se caractérise par quatre ans d'études visant à donner une culture générale, non seulement littéraire mais aussi scientifique, technique et artistique. Quant à

⁷ Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale : chapitre 1- art : 2

⁸ Ministère de l'éducation nationale, commission nationale des programmes : Programme de français de 4AP, Avril 2008

⁹ *Guide pédagogique de français de 5ème AP*, 2009

¹⁰ Ibid,

l'apprentissage du français au collège, il contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, « *la pratique des quatre domaines d'apprentissage : écouter/ parler et lire / écrire. Ceci permet à l'apprenant de construire progressivement la langue française et de l'utiliser dans des fins de communication et de documentation* »¹¹. Dans ce contexte collégial, on reconnaît le manque de bilans et de vérification pour évaluer si ces objectifs ont été atteints ou non.

2.3. L'enseignement secondaire

Enfin, en ce qui concerne l'enseignement au cycle secondaire, le lycée est d'abord conçu comme un lieu où l'on acquiert une culture générale permettant l'apprentissage d'une citoyenneté consciente afin de faire assumer aux élèves pleinement leur rôle de citoyens responsables et critiques. Cette acquisition des connaissances, qui est la base de toute formation intellectuelle, doit permettre de :

*« Développer le sens de l'effort, l'attitude de probité intellectuelle de recherche honnête de la vérité, de respect de l'opinion d'autrui. Tous les enseignements doivent favoriser l'indépendance intellectuelle, solliciter l'imagination, développer l'intérêt et la curiosité des élèves, obtenir leur participation active en encourageant les productions individuelles et collectives sous toutes leurs formes. »*¹²

Le cycle secondaire assure donc la formation d'un certain nombre de matières ayant pour dessein le développement intellectuel et personnel des apprenants dans un contexte socio culturel déterminé. Une formation qui devrait impliquer, de la part des apprenants, une prise de conscience en matière de conduite personnelle et de comportement social; une compréhension de l'environnement qui est le leur aussi bien à l'école que hors de l'école. Dans ce cycle, l'acquisition des savoirs devrait permettre aux apprenants de pratiquer progressivement les quatre capacités définies par le système pédagogique : Compréhension orale, Compréhension écrite, Expression orale et Expression écrite. L'enseignement du Français langue étrangère a pour objectifs généraux de développer la capacité de la communication et de la production orale et écrite sans omettre la dimension interculturelle que l'enseignant peut la rendre visible comme étant une partie de l'apprentissage.

¹¹ Direction de l'enseignement fondamental, Commission nationale des programmes, Ministère de l'éducation nationale, *Document d'accompagnement des programmes de la 2ème année moyenne* p.26, 2003, et « Programme de la 2ème année moyenne » pp. 26-37

¹² MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. : *Programme de 3AS*, 2006

Au niveau des objectifs spécifiques, les textes officiels des programmes précisent que l'apprentissage de la langue française offre des opportunités sur les plans à la fois éducatif, culturel et professionnel. Il nous semble, selon cette conception d'apprentissage, que l'évaluation des compétences doit être plus formatrice et constructiviste. Elle ne doit pas revêtir que le caractère d'une "sanction" et nécessairement traduite par l'octroi d'une note chiffrée. Elle doit inciter les apprenants à s'engager dans une auto-évaluation et les encourager à améliorer leurs performances. Ces objectifs visent, entre autres, à permettre aux élèves du fin du secondaire d'entrer à l'université et éventuellement de lire et comprendre des cours en langue française, à fort contenu informatif et conceptuel dans leur cursus à venir.

Selon ces textes mêmes, l'Ecole algérienne se veut moderne et ouverte sur le monde tout en respectant la perspective plurilingue et interculturelle. De nouveaux manuels scolaires se sont mis en place parmi eux les manuels scolaires de français et par conséquent de nouveaux concepts issus du paradigme constructiviste enrichissent la conception pédagogique actuelle du système éducatif, tels que la "*centration sur l'apprenant*", "*l'apprentissage coopératif*" dans tous les paliers scolaires. A chaque niveau scolaire existe un seul manuel officiel qui lui est consacré quelque soit la branche d'étude. Ces nouveaux manuels reflètent théoriquement cette nouvelle approche de l'enseignement – apprentissage et se distinguent des anciens par leur contenu des concepts et des notions nouveaux et par une meilleure qualité de présentation. Cette perspective pédagogique suscite l'adoption d'une nouvelle approche d'enseignement adéquate à ces ambitions notamment quand il s'agit de l'activité de la lecture et de la compréhension.

Nous pensons que cette réforme répond à l'intention d'accompagner les mutations intervenues dans les différents domaines (professionnels, techniques...etc.) qui exigent de l'Education de préparer le futur citoyen à s'adapter et à réagir positivement au monde moderne et à y vivre. Le développement rapide des connaissances scientifiques et technologiques ainsi que les moyens modernes d'information et de communication appellent également l'éducation à axer ses programmes et ses méthodes pédagogiques sur le développement des capacités d'analyse, de raisonnement, d'argumentation et de synthèse qui permettent à l'apprenant l'adaptation à cette évolution. Il devient nécessaire, donc, qu'une approche didactique et pédagogique prenne en considération les dimensions socio - psycho – affectives de l'apprenant contribuant à la mise en place d'un apprentissage conscient pour une

acquisition réfléchi des savoirs et des savoir-faire. Une approche qui s'appuie sur les interactions en classe et sur le langage comme objet de transfert des savoirs.

II. FINALITES DE L'APPRENTISSAGE DU FLE AU LYCEE

Les finalités de l'apprentissage scolaire correspondent aux Savoirs requis en chaque stade d'apprentissage. En général, le lycée représente un stade de contrôle avancé de savoirs et de savoir-faire, notamment en classe de Terminal, qui devrait permettre à l'apprenant un degré élevé de conscience par rapport aux cycles de base (primaire et collège). Les finalités reflètent également la politique de l'éducation et ses ambitions.

1. Particularité de la 3 A.S

Tout système d'éducation a sa vision de l'avenir de la société et du futur citoyen et formule, en effet, les moyens et les finalités. Ensuite, viennent la détermination des objectifs éducatifs, dérivés des finalités, et leur présentation sous forme de programmes d'étude. Dans ce contexte, il est essentiel de rappeler certaines notions comme les finalités et objectifs de l'apprentissage du FLE dans le contexte algérien, et également sur le rapport complexe entre les textes et recommandations ministérielles et les pratiques effectives en classe.

Depuis 2002, la réflexion autour de cette ambition constructiviste qui s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif, a donné lieu à l'élaboration de programmes modifiés et à de nouveaux manuels scolaires. Mais, les pratiques des enseignants en classe, en contrepartie, semblent rester les mêmes. Il semble que l'enseignant a des difficultés à répondre aux nouvelles exigences didactiques pour la raison principale : il ne reçoit pas de formation particulière et requise pour faire évoluer et évaluer ses pratiques.

Concernant la 3ème année secondaire, Terminale, c'est une année qui parachève le cursus scolaire, elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et permettre de réaliser son objectif terminal d'intégration (OTI). De plus, elle prépare l'apprenant à l'examen du baccalauréat, une épreuve au cours de laquelle l'apprenant est censé re-exploiter les stratégies requises de lecture, de compréhension, de réponse et de production écrite.

Les apprenants, au terme du cursus de cette année sont censés acquérir une maîtrise suffisante de la langue qui leur permettra de lire et de comprendre différents discours sociaux, fonctionnels et des discours littéraires et notamment d'exploiter efficacement

de la documentation pour la restituer sous forme de ‘résumé’, de synthèses ou de compte – rendus. A cet effet, les recommandations précisent qu’ on voudrait que l’apprenant adopte une attitude critique, prenne de la distance, face aux différents discours présentés dans le manuel scolaire ou proposé par l’enseignant et qu’il puisse produire des discours personnels oraux puis développés à l’écrit. Mais, il semble qu’il existe entre le cadre théorique présenté et souhaité par les textes officiels et la pratique en classe un décalage important dû à plusieurs facteurs. Dans ce contexte la question de la formation des enseignants s’impose afin de comprendre si elle prend en considération le lien entre les savoirs à apprendre, en tant que futur enseignant, et les pratiques envisageables en classe.

La finalité de l’enseignement du français à ce stade d’étude ne peut se dissocier des finalités de l’ensemble du système éducatif. L’enseignement du français, selon la conception pédagogique nouvelle¹³, doit contribuer avec les autres disciplines à la formation intellectuelle et morale des apprenants et leur faciliter l’acquisition des outils de la communication afin de leur permettre l’accès aux savoirs et notamment l’ouverture à l’autre et sur le monde en installant des attitudes de tolérance et de paix.

2. Finalités présentées dans le Manuel scolaire de français 3AS 2004 - 2005

Depuis l’ "Avant- propos", présenté dans le manuel scolaire, des affirmations d’ordre institutionnel rappellent les objectifs d’enseignement du français en 3^oannée secondaire parmi lesquels :

- « Préparer l’élève à l’épreuve du baccalauréat¹⁴,
- Proposer des activités qui « aideront l’élève à travailler en parfaite autonomie »¹⁵

Deux missions assignées à l’enseignant et qui semblent, entre autre, difficiles et controversées. La première a un aspect pédagogique utilitaire et la deuxième s’inscrit dans un processus de formation durable.

Ce manuel scolaire est composé d’ “Unités Didactiques”, chacune d’elle présente un ensemble de situations d’apprentissage regroupées autour d’un même thème et mettant

¹³ MEN. : *Programme de français de 3AS*, 2006.

¹⁴ MINISTERE DE L’EDUCATION NATIONAL. : *Livre de français 3AS*, Editions ONPS, 2004-2005

¹⁵ Ibid,

en jeu des tâches linguistiques diverses selon une "pédagogie de projet"¹⁶. Les unités didactiques sont organisées comme un recueil de textes et d'exercices et proposent un ensemble de connaissances sous forme de "rubriques" juxtaposées l'une après l'autre. La première remarque est l'absence de l'activité de "Compréhension" au sommaire parmi les autres activités d'acquisition et de production ciblées comme : Lexique, Syntaxe et sur l'expression écrite. Chacune des activités se présente en tant que sous – rubrique et l'absence de l'activité de compréhension semble laisser entendre qu'elle est peut - être considérée comme un apprentissage, effort intellectuel, propre à l'apprenant. Les tâches relatives à l'activité de la lecture de texte figurent d'une manière constante sous la présentation suivante :

- (a) Observations / hypothèses de sens.
- (b) Lecture silencieuse.
- (c) Analyse et
- (d) Synthèse.

Cet ordre, à notre avis, est une sorte de démarche d'apprentissage voire une stratégie de lecture visant à ce que l'apprenant – lecteur apprenne à attribuer/construire graduellement un sens au texte. La récurrence de la disposition de ces activités en chaque occasion de lecture devrait favoriser l'intériorisation de "schèmes d'action"¹⁷, selon le terme de Piaget (1967), tant qu'elle se présente en tant que hiérarchie de pratiques langagières et méta-langagières qui se construisent dans un certains ordre d'intégration de savoirs et de savoir - faire. Mais en pratiques réelles de l'activité de lecture et de compréhension, les enseignants n'avisent, souvent, pas leurs apprenants que ces consignes : d'observation, d'analyse, d'émission d'hypothèses, représentent et constituent des stratégies sociocognitives et des savoir- faire essentiels à apprendre pour comprendre à chaque fois que l'on rencontre un texte à lire. On passe souvent d'une tâche à une autre sans rendre l'apprenant conscient de leur enchaînement. Une pratique que nous avons également saisie jusqu'au jour de notre actuelle recherche. Faute, peut – être, de recommandations officielles en direction de l'enseignant ou par manque d'explicitation à l'intérieure de la rubrique d'activité dans le

¹⁶ La pédagogie de projet est une pratique de pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'un projet individuel ou collectif.

¹⁷ Selon Piaget, « le schème est une structure d'action qui met en relation des actions qui ont des propriétés communes.

programme. Il nous semble que l'apprenant, dans ce contexte, se trouve démotivé à l'égard de son apprentissage.

En ce qui concerne les objectifs pédagogiques, le programme de français 3AS (2004) définit les objectifs généraux¹⁸ comme suit :

- Accéder à une documentation diversifiée en langue française
- Utiliser le français dans des situations d'enseignement [...]
- Prendre conscience dans des situations d'interlocution concrète ou de recherches à dimensions : Informatives et Argumentatives

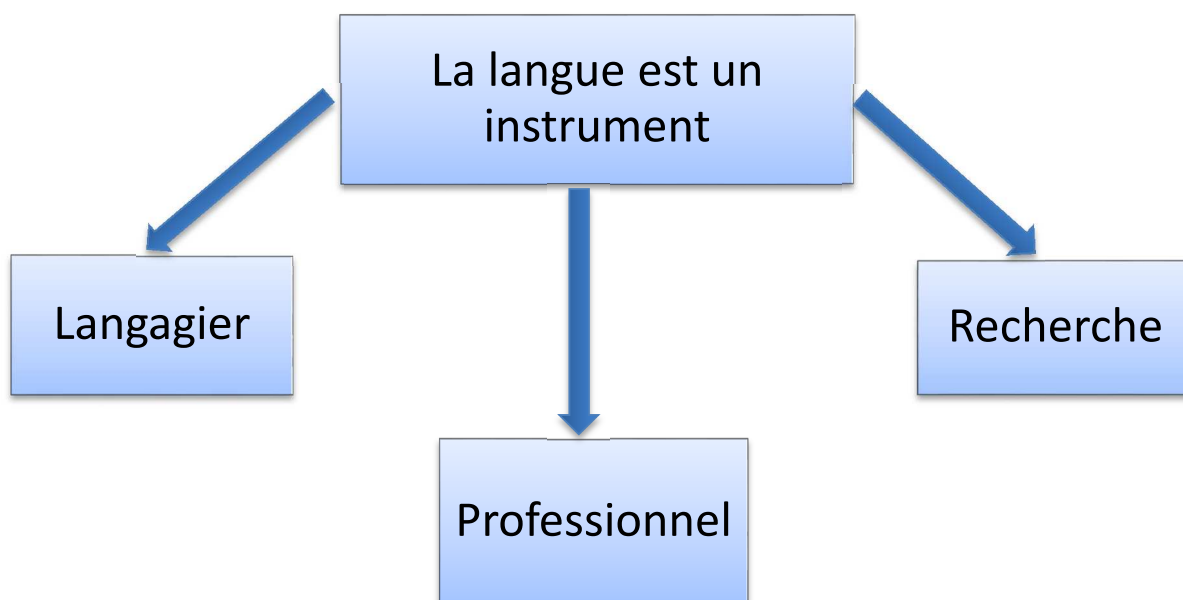


Figure 1: Objets d'apprentissage de la langue française selon le programme de 2004

Il paraît que la conception finale du texte officiel est optimiste : rendre l'apprenant en fin de cycle d'étude secondaire, selon le programme, « *un utilisateur "autonome" du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle (...)* »¹⁹ Cette perspective pragmatique ne semble pas aussi claire et concrète en pratiques effectives en classe où les consignes favorisent l'ancrage d'un apprentissage à caractère formel. Cet apprentissage délimite, entre autre, à la fois les

¹⁸ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERALE. : *Programmes de français*, édition ONPS 2004, p.7

¹⁹ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERALE. : op. cit. p.7

pratiques créatives de l'enseignant et le potentiel sociocognitif de l'apprenant considéré en tant qu'acteur. Les verbes d'action, présentés dans le tableau ci – dessous, sont pris, dans la plupart des temps, littéralement. L'enseignant demande aux apprenants de repérer des éléments linguistiques comme dans le cas de la compréhension sans apprentissage procédural et de problématisation. Dans le cas de la production écrite, le “dire” de l'enseignant semble vouloir davantage faire respecter la consigne de l'écrit que prendre en valeurs des pratiques conjointes à l'activité afin de développer des habiletés sociocognitives et langagières durables.

Compréhension	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer l'organisation spatiale du texte - Repérer les marques du texte argumentatif- Repérer : le thème - Les arguments - les exemples- Dégager la thèse, l'antithèse. - - Discriminer les articulateurs logiques, chronologiques. - Repérer les modalités appréciatives. - Repérer les marques de l'énonciation. - Repérer les citations : Verbes introducteurs – Ponctuations
Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> - Les modes et les temps- Les articulateurs- L'opposition - La concession- La condition-La cause/ conséquence - L'addition -La confirmation - La terminaison / conclusion
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> - L'opposition (champs lexicaux) - L'antonymie - Les verbes d'opinion
Expression	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborer des plans dialectiques - Constituer des champs lexicaux sur un thème donné. - Remettre en ordre des textes puzzles. - Présenter et développer une idée argument. - Illustrer une idée argument par : un exemple – une citation - Sur des thèmes variés, trouver des arguments pour un débat, une discussion.- Compléter un texte par des connecteurs

Tableau 1: Exemple : U.D.1 : Le pour et le contre ²⁰

3. Finalités présentées dans le programme de 2005

Le programme de 2005, donne de nouvelles perspectives d'enseignement de la langue française. Nous constatons l'apparition des objectifs intermédiaires et les objectifs terminaux, pendant que l'usage du français est conçu comme « *moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique,*

²⁰Ibid, p.6

du jugement, de l'affirmation de soi »²¹. Pour réaliser cette intention pédagogique, on envisage qu'il faut permettre aux enseignants de :

- Passer de la logique d'enseignement à une logique d'apprentissage [...] faire de l'apprenant **un partenaire actif** dans le processus de **sa formation**, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie [...]
- Doter les apprenants d'un outil linguistique performant...
- **Favoriser l'intégration des savoirs, savoirs – être** par la mise en œuvre de l'approche par compétence ...
- Développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme **l'esprit de recherche et de coopération**, de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets [...] »²²

Les expressions choisies et mises en gras présentent, entre autre, l'objectif essentiel de la formation en ce stade. L'apprentissage de la langue ne se manifeste pas en tant qu'une simple "matière" à mémoriser mais comme un processus, un travail avec et sur l'apprenant. Cette méthodologie semble se centrer sur la personne apprenante plus que sur le contenu. Il s'agit de favoriser l'intégration des savoirs en rendant l'apprenant conscient de son statut de partenaire.

Les deux programmes (2004 et 2005) se sont centrés sur l'apprenant qui est invité à devenir un partenaire dans le processus de l'enseignement - apprentissage de la langue étrangère. Le passage de la conception de faire apprendre une langue étrangère en tant qu'objet vers la conception de l'acquisition d'une compétence communicative voire culturelle et interculturelle, génère nécessairement de nouvelles pratiques et de nouvelles responsabilités aux deux partenaires pédagogiques. On doit attendre à de nouvelles démarches d'enseignement, de médiation, de nouveaux gestes professionnels et de ce fait une formation adéquate destinée aux enseignants. Ainsi qu'un engagement intentionnel de l'apprenant pour prendre relativement en charge ses apprentissages.

²¹MEN, Commission Nationale des programmes, Français 3AS, Février 2006. En ligne : www.onefd.edu.dz/programmes/SECONDAIRE/3AS/Francais.pdf. Consulté le 20/10/2011.

²²Direction de l'enseignement Secondaire Générale. : *Programmes de français*, éditions ONPS 2005, p.25

III. DEUX COMPOSANTES NON INTERROGÉES DANS L'ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION

D'après nos rencontres avec des enseignants et des apprenants, deux éléments importants à la compréhension et visibles sur le manuel scolaire semblent ne pas faire objet de débats et d'apprentissage : la typologie des textes proposée et la rubrique "Faire le point".

1. Présence de la rubrique "Faire le point"

Le programme 2010 s'organise en quatre projets selon l'ordre suivant : Historique, Argumentatif, Appel et Fantastique. Chaque projet est déterminé par deux aspects essentiels : l'objet d'étude et l'intention communicative. Les savoirs et savoir – faire sont présentés en séquences.

Nous relevons, également, un point intéressant dans ce programme, notamment dans le manuel scolaire, l'existence de la rubrique "**Faire le point**" (*Voir annexes : Manuels scolaires n°7*) qui montre que l'apprentissage visé en compréhension de textes n'est pas uniquement apprendre à mémoriser des "mots" mais de saisir le texte – discours – dans son contexte socio historique, de comprendre le choix d'usage langagiers, d'identifier le savoir – faire qui s'en découle, de découvrir et développer des genres de discours²³ dans l'interaction et de construire des savoirs et des concepts. En revanche, se satisfaire d'étiqueter et de noter sur le tableau les dérivées du mot (nom d'agent, d'action, verbe...) ne construit guère un savoir – faire ni peut former l'esprit critique des apprenants. Il nous semble qu'une telle pratique met l'apprenant dans des situations de difficultés d'appropriation consciente. L'apprenant, souvent, note sans pouvoir dire ce qu'il a compris ou pensé avoir compris et comment pourra – t – il réutiliser ce qu'il a compris à l'écrit. Il semble, donc, important que dans le premier projet, par exemple, du programme correspondant au type de discours "Historique" que l'enseignant choisisse différents types de discours historiques et réfléchisse à la nature de l'échantillon à présenter au préalable afin d'enrichir le style d'apprentissage cognitivo-discursif des apprenants et de favoriser leur implication dans une perspective didactique de raisonnement et d'interprétation.

²³ L'interaction verbale des apprenants font progresser la signification du discours écrit ce qui fait naître des genres contextuels. Le genre de discours est donc un produit de l'interaction entre la société et le l'activité du langage. (Bakhtine, 1984)

2. Le rôle de la typologie textuelle

Depuis leur contact avec la langue française, notamment au lycée, les apprenants ont parfaitement conscience de la typologie textuelle du fait que chaque type de texte possède des caractéristiques qui lui sont, généralement, propres et le distinguent des autres. Cette représentation guide en quelque sorte le lecteur à se conduire automatiquement à chercher dans le texte des éléments qui confirment son anticipation. Le repérage de ces caractéristiques peut faciliter la compréhension. Mais, ce n'est pas toujours évident que le sens d'un texte soit découvert à partir de l'identification de son genre. Ainsi, les textes *proliférants*, comme le note C. Tauveron (1999), complexes, avec des didascalies rendent la tâche de compréhension plus difficile. La lenteur en lecture, le non recourt aux stratégies de compréhension (inférentielles, anticipation...), le faible vocabulaire ...etc. ce sont des facteurs qui entravent l'accès au sens chez la plupart des apprenants – lecteurs en FLE.

La question est de savoir comment les enseignants, ainsi que les apprenants, conçoivent-ils la présence et l'organisation de la typologie proposée. Quelle est son utilité ? Est-elle prise en considération dans l'enseignement – apprentissage en tant que critère pour apprendre à comprendre et pour développer des genres discursifs ?

La typologie textuelle est toute tentative de regroupement de genre de textes dont la structure ou visée communicative ou d'autres critères qui s'entre – croisent et qui semblent déterminer des catégories. Des chercheurs comme Welrich (1975), Petitjean (1989) et Bronckart ont classifié le texte selon trois classes typologiques :

- *la typologie cognitive* : les textes entiers ou par séquence sont classés en fonction du mode d'organisation cognitif des contenus que le lecteur doit traiter ;
- *les typologies énonciatives* : elle classe les textes en prenant en compte certaines caractéristiques de la situation matérielle de production (temps, lieu, personnes). Ainsi est mis en évidence l'effet des choix énonciatif sur les marques linguistiques du texte ;
- *les typologies fonctionnelles* : elles utilisent comme mode de classement la fonction qu'assurent les textes dans la communication : par exemple expressive, persuasive, référentielle, littéraire. Ces fonctions peuvent elle-

même se subdiviser : ainsi la fonction référentielle a – t – elle une visée scientifique, informative...etc.²⁴

Sur le plan didactique, il nous semble que l'actuelle présentation de la typologie de textes en contexte FLE - Terminal - est problématique : Type Historique, type argumentatif, type exhortatif et type fantastique, sauf si tout enseignant est conscient que les connaissances et les savoir - faire de chaque projet doivent servir à quelque chose dans le projet qui suit. Clôturer un projet sans réellement évaluer des habiletés de compréhension et d'interprétation (inférences, raisonnement...) qui devraient être projetées dans le projet suivant et dans le reste du programme serait nuisible à l'acquisition, à la structuration des connaissances voire à la conceptualisation des objets de savoir par les apprenants. Si l'on apprend à discuter un témoignage dans le premier projet, il est aussi important également de discuter une opinion dans le second supposant que l'apprenant a acquis une pratique langagière requise à la compréhension.

Il nous semble que le hiatus entre les différents projets que créent des pratiques de l'enseignant interrompe, entre autre, l'acquisition d'une compétence de raisonnement, de synthèse, voire d'autonomie. En chaque projet, l'apprenant est confronté aux mêmes difficultés d'apprentissage tant que l'on travaille à enregistrer comment apprendre par cœur à comprendre un texte et non pas de réagir au discours et de chercher à discuter ses visées. Ainsi, l'apprenant – lecteur ne sait, souvent, pas pourquoi il doit observer le texte, ne comprend pas la relation entre les différentes tâches de compréhension et il apprend par cœur des modèles de rédaction des comptes – rendus qui sont en relation avec la compréhension du texte et de son type.

L'activité de la compréhension de texte demande des habiletés sociocognitives importantes, il est essentiel de travailler avec les apprenants – lecteurs, par exemple, la mise en œuvre des inférences, comme étant « *des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation, des mises en relation qui ne sont pas immédiatement accessibles.* »²⁵. C'est un travail délicat à aborder parce qu'il dépend d'une grande part des connaissances

²⁵ FAYOL M. : *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*, En ligne : <http://eduscol.education.fr/>. Consulté le 10/02/2016 à 15h

de l'apprenant ce qui peut ralentir l'avancée de la lecture, entre autre, et de la compréhension vu le coût cognitif. Il serait rentable que des exercices spécifiques comportant sur les inférences soient proposés aux apprenants et d'autres qui demandent le recourt aux inférences en cas de difficultés de compréhension littérale. L'intervention langagière de l'enseignant, visant à expliciter comment réagir devant des indices textuels, permettrait aux apprenants de raisonner autrement en situation de lecture autonome.

D'habitude, pour s'assurer que les apprenants ont bien compris un texte, on leur pose les traditionnelles questions commençant par : qui, quoi, où, quand qui souvent demandent des réponses directes et ne résolvent pas le problème de compréhension. D'après les recherches, il est aussi essentiel de rajouter des questions qui contraignent l'apprenant à justifier ses réponses, à raisonner sur le comment, le pourquoi... de nouvelles questions qui demandent des "*inférences logiques*", (J. Giasson, 1996 : 36), (fondée sur le texte) il faut connaître le champ sémantique utilisé et mettre en relation les informations données, et d'autres qui demandent des apprenants des "*inférences pragmatiques*" (issues des connaissances du lecteur, de sa culture et de son expérience). Le rôle de l'enseignant, notamment au lycée là où l'apprenant est censé réaliser des projets personnels et/ou en groupe et découvrir autres dimensions et objectifs d'apprentissage que ceux qui s'appuient sur l'imitation et sur le bachotage, est de faire découvrir aux apprenants, lors de l'activité de la lecture et de la compréhension, leur mode de pensée.

La présentation de la typologie dans le manuel scolaire de 3^oA.S devrait être repensée de manière à faciliter la construction de Savoirs selon une trame conceptuelle continue et progressive. On peut, par exemple, partager en deux dossiers le manuel scolaire :

- un premier dossier qui prend en considération la dissertation, la narration, la description, représentée par le type Historique (récit réel) et Fantastique (imaginaire) ;
- un deuxième dossier qui sera plutôt consacrée au discours fonctionnel représentée par l'Argumentatif et l'Appel

Une classification qui pourrait, à notre avis, aider l'apprenant – lecteur en FLE à bien recevoir des savoirs linguistiques, discursifs et pragmatiques et faire objet de conceptualisation et de contrôle des acquis.

Nous pensons que l'acquisition de compétences de lecture et de compréhension (opérations cognitives et attitudes socio historiques, habiletés langagières) lors de l'examen du premier dossier faciliterait aux apprenants leur traitement des textes proposés dans le deuxième. On parlera, donc, de compétences durables intra disciplinaires et interdisciplinaires. Il n'est plus question de répondre aux questions fermées et de recourir qu'au tâtonnement pour apprendre à comprendre et construire des savoirs et des savoir – faire souvent non contrôlés. Problématiser pour faire conceptualiser, impliquer et faire interagir pour construire une identité d'un être pensant et responsable s'avère des pratiques indispensables à la réussite de l'apprentissage. Cette proposition de partage en deux dossiers ne signifie pas opposition entre deux formes de discours mais il s'agit d'une vision didactique qui aiderait les enseignants comme les apprenants à structurer des connaissances et à stabiliser des pratiques langagières

IV. ENSEIGNEMENT DU FLE : UN ENSEIGNEMENT EN DIFFICULTE

Malgré les mesures prises sous les recommandations de la Réforme du système éducatif national et notamment celle de l'enseignement -apprentissage de la langue française, les inspecteurs et parents d'élèves ainsi que des chercheurs en didactique ne cachent pas leur crainte et déception à l'égard du niveau critique de la plupart des apprenants en langue française.

1. Résultats de français obtenus d'examens de baccalauréat

Autre indice suscitant la réflexion, c'est celui des résultats obtenus en langue française lors les examens du baccalauréat dans différentes filières. Nous présentons, par exemple les statistiques officielles des résultats obtenus du baccalauréat des années 2009 et, aussi ceux, de 2010, (voir les tableaux ci- dessous), en langue française à l'échelle nationale et dans toutes les filières.

Séries	Français
Lettres et philosophie	6.40
Langues étrangères	10.20
Gestion/ Economie	7.87
Sciences expérimentales	10.04
Mathématiques	10.53
Math technique/ Génie mécanique	9.45
Mat tecn/ Electro technique	9.06
Math tech/ Génie civil	8.81
Math tech/ Topographie	8.97

Tableau 2 : Moyennes générales des résultats de français obtenues au Bac 2010

- Le tableau montre des moyennes différentes dont les 2/3 n'atteignent pas la moyenne minimale, de réussite. Au niveau de la commune de Biskra :

Séries	Français
Math techniques	3.95
Science expérimentale	4.61
Gestion et Economie	3.54
Lettres et Philosophie	4.68

Tableau 3: Moyenne de français des résultats du bac 2008/2009 de la wilaya de Biskra

- Autres statistiques relevées au niveau de quelques lycées de la wilaya de Biskra :
Exemple des six principaux lycées de la ville de Biskra du bac 2011 des séries : science naturelle et Lettres et philosophie :

Lycée	Science naturelle	Lettres et Philo
Hakim Sadane	10.08	12.84
Larbi Ben M'hidi	9.74	7.20
Mekki Menni	10.70	7.23
M.Bedjaoui	8.30	6.58
M.Gerrouf	10.12	7.03
M.Barir	8.99	7.78
S.Benachaib	9.47	7.33
S.Abid	9.99	6.82

Tableau 4: Moyennes des résultats obtenus des séries : science naturelle et lettres et philosophie bac 2011

Ces statistiques montrent la gravité de la situation que vit l'enseignement – apprentissage de la langue française et l'impact que cela peut avoir pour la poursuite d'études en université.

En fin, si nous voulons réellement produire des individus – autonomes par le biais d'un enseignement moderne des langues, et notamment de la langue française, nous pensons que la tentation doit se transformer en une véritable tentative pédagogique basée sur des critères scientifiques dont les directives seront plus explicites. Il est, donc, essentiel qu'une didactique de la compréhension en lecture cherche à maintenir plusieurs équilibres :

- Entre les activités liées à la pratique réitérée et réussie de la lecture et celles qui favorisent les prises de conscience sur les processus de lecture.
- Entre les activités de questionnement et celles de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des apprenants, etc.)
- Entre les activités de questionnement littéral et celles de questionnement inférentiel, ce qui oblige les apprenants - lecteurs à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles.

Il nous semble que l'enseignant dans cette optique didactique a pour objectif de :

- Faire comprendre le mécanisme interne du texte pour obliger les apprenants – lecteurs à entrer dans le détail du texte
- Faire reconstruire la cohérence du texte par les tâches de rappel, de résumé, de reformulation ...etc., qui peuvent être réalisées collectivement et donner lieu à controverse.

Le but de cette tentative pédagogique centrée sur la compréhension est de ne pas laisser apparaître des ambiguïtés en :

- Evitant la dichotomie entre identification des mots et la compréhension de texte.
- ne privilégiant pas la compréhension littérale des paragraphes des textes aux dépens de la compréhension des intentions communicatives des auteurs,

En ne sollicitant pas le recours à la mémoire pour répondre aux questions; mais au contraire, en favorisant chez les apprenants en FLE le développement et la prise de conscience des stratégies qui assurent la compréhension et permettent le contrôle des connaissances.

2. Témoignages inquiétants

2.1. Exemples de cas à des universités

- Témoignage de Fari Bouananide l'ENSET (école supérieure d'enseignement technique) dans son article paru sur Synergie Algérie n°3 - dont l'intitulé : *l'enseignement – apprentissage du français en Algérie ; état des lieux*. Selon ses statistiques relevées d'une question : Quel constat pouvez – vous établir sur l'enseignement – apprentissage du français en Algérie ? il répond que 77 % des enseignants interrogés estiment que nous sommes dans une situation de crise. Quoique ces statistiques restent à vérifier mais il est quand même important de signaler que le vécu reflète ce malaise à l'égard de l'apprentissage du FLE. On a souvent soulevé ce genre de problème qui devient un sujet épineux et que l'on rencontre dès chaque commencement de l'année universitaire, on a constaté que nombre d'étudiants se trouvent dans des difficultés d'assimilation et de production, généralement à cause du décalage entre les contenus du lycée et ce que propose l'université comme

discours, thèmes et spécialités qui demandent des compétences langagières orales et écrites et un engagement dévoué de leur part.

- Cas de notre université de Biskra, nous avons constaté également que la tâche la plus difficile bien souvent que rencontrent nos étudiants est celle qui est en relation avec la lecture compréhension des textes et leur interprétation dans le sens de *décontextualisation* qui, selon A. Presseaux, « *ne prétend pas rendre les connaissances dénués de tout contexte ; elle cherche plutôt à les mettre à distance par rapport au contexte initial d'apprentissage* »²⁶ et de *recontextualisation*²⁷ du contenu des textes ou de l'ouvrage ou même des questions posées lors des examens ou des consignes d'examens. Partant des constats affirmant que la situation de l'enseignement - apprentissage de la langue française est alarmante tant au niveau scolaire qu'au niveau universitaire.
- Cas de l'université de Tizi Ouzou : Dr. Ali Djaroun, s'intéressant à l'échec massif en première année de licence de français, note que près de soixante – treize pourcent d'étudiants n'obtiennent pas la moyenne aux examens de fin d'année à l'université d'Alger et à celle de Tizi ouzou²⁸.

Pour certains chercheurs en enseignement supérieur, le niveau des compétences n'atteint pas encore le niveau qui pourrait développer des habiletés et des performances en lecture en FLE, notamment chez les étudiants en première année universitaire du département du français.

2.2. Témoignages d'inspecteurs et des parents d'élèves

Une discussion libre ouverte avec des inspecteurs pédagogiques actuels et anciens, nous ont révélé l'état sensible et critique de cette activité. L'activité de la compréhension de textes dans tous les paliers scolaires forme l'activité centrale de l'acquisition des savoirs sur la langue (vocabulaire, syntaxe...) et elle offre, également, un éventail d'imagination langagière de différentes situations de communication. L'apprenant intelligent peu employer

²⁶ PRESSEAU A. et FRENAY M. : *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir*, Editions PU Laval, 2004, p.164

²⁷ Moments lors desquels les apprenants doivent anticiper les situations où ils devront être réutilisés les apprentissages dans de nouveaux contextes

²⁸ DJAROUN A. : *La licence de Français en Algérie : des attentes des étudiants au programme de la formation*, In Synergie Algérie n°6, 2009, pp.147-155

des connaissances phoniques et prosodique dans une mise en scène propre à lui, chez lui avec sa maman par exemple ; une connaissance éthique, issu de la compréhension du texte, peut induire également chez un autre une conduite modifiant ce qui a été déjà installé par le biais de son habitus socioculturel. C'est pour cette raison l'un des inspecteurs nous dit : « *Certes, la compréhension restera une énigme pédagogique* ». Ce qui reflète la difficulté que ressentent les pédagogues sur terrain du contexte FLE dans un milieu arabophone. Nous avons retenu de leurs réponses quatre facteurs qui semblent ancrer les difficultés de maîtrise de cette activité :

- La formation des enseignants qui ne prend pas en charge la marge socio culturelle et cognitive dans cet apprentissage ;
- La méthode de l'enseignement ne favorise pas l'implication subjective proprement dite de l'apprenant ;
- Le malaise du fulgurant passage d'une activité à une autre sans donner aux apprenants l'occasion de penser et dire leurs avis.

Certains parents d'élèves ont été également sollicités pour savoir leurs avis sur le niveau de lecture et de compréhension en lecture. Il s'est avéré que la plupart sont unanimes que leurs enfants ne comprennent pas assez et facilement les discours programmés. Leur aide continuelle est exigeante, l'enfant seul à la maison ne peut pas comprendre les raisons de l'énonciation : « *Oui, mon fils lis bien, il a de bonne notes en français, mais il a du mal à comprendre tout.* » Répond une parente d'élève de secondaire. Certains parents d'élèves rencontrés nous ont même confirmé que leurs enfants arrivent en fin de cycle avec un faible bagage de compréhension élémentaire. Des parents d'élèves d'un collège nous ont également manifesté les difficultés des textes choisis dans le manuel scolaire : « *Ah ! Les mots, il connaît beaucoup mais il ne comprend pas facilement le texte* ». Réponse qui confirme que si la maîtrise du vocabulaire est importante, pour autant, elle ne suffit pas à assurer la compréhension.

V. PRATIQUES DOMINANTES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN CLASSE DE TERMINAL

Nous partons d'un ensemble de données, qui seront présentées explicitement dans la partie consacrée à la pratique, essentiel à mettre en évidence. L'intérêt est donc purement

scientifique qui répond à une exigence épistémique logique à notre réflexion et à la progression de notre thèse. Ce qui nous intrigue dans cet enseignement du secondaire notamment en classe de Terminal est le style d'enseignement quasi unanime chez la plupart des enseignants. Il existe une sorte de culture d'enseignement qui se propage et se transmet d'un enseignant à un autre et qui, à notre sens, forge des pratiques superposées sans perspective claire de créativité.

Ces remarques ne se proposent pas en tant qu'ensemble de pré-jugements constitués de données exhaustives. Nous sommes qu'un être dont les capacités de perception et d'analyse sont relatives mais nous estimons qu'avec d'autres investigations complémentaires dans ce champ d'activités, la nôtre pourrait être utile et rentable.

Selon un questionnaire, proposé dans le cadre de notre recherche doctorale, destiné aux enseignants de lycées différents, les résultats obtenus sont presque toujours les mêmes. Ainsi que des réponses collectées auprès des étudiants de première année LMD français suite d'un même questionnaire, souvent oral, sont presque identiques : la question de l'imitation, de la mémorisation, du bachotage, de rétention de connaissances mettent en cause tant les pratiques de l'enseignant que celles des apprenants.

Dans le cadre de nos observations nous avons noté que presque les mêmes gestes et pratiques d'enseignants se manifestent lors des séances d'activités de lecture. Le texte à lire, qui relève d'un acte de communication, différée, certes, n'est pas entrepris dans son contexte discursif et langagier. Il est, souvent, réduit à un objet linguistique, réifié, et fait l'objet d'analyses dans un cercle purement linguistique de repérage. L'intervention orale de l'enseignant est toujours dominante sans perspectives dialogale et dialogique, et d'installation d'une attitude réflexive : savoir déduire, inférer, classer, ou pour stimuler le langage et le dialogue interprétatif des apprenants. La plupart du temps, l'activité consiste à l'identification du type de texte qui demande juste un moment de repérage d'indices linguistiques et textuels, sans analyser l'ancrage social du discours, sa finalité et son impact socioculturel.

Il nous semble, en effet, qu'il existe une véritable problématique au niveau de la conception et de la pratique notamment de l'activité de lecture – compréhension qui pose problème aux étudiants mêmes universitaires de toutes les disciplines. Dans ce contexte, une question se pose : les projets didactiques ont – *ils pris en considération quelles compétences développer pour un éventuel parcours d'apprentissage universitaire ?* Nous supposons que

cette reconsidération pourrait pallier le hiatus existant entre le lycée et l'université. Une hypothèse qui mérite d'être étudiée et faire appel aux spécialistes de l'éducation et de didactique afin de s'y mobiliser

1. Enseignement implicite de stratégies de compréhension

Les stratégies de lecture et de compréhension sont nombreuses, elles peuvent être d'ordre cognitif : d'observation (prédiction et anticipation), des stratégies d'élaboration (se fondant sur l'établissement de liens entre les informations, d'association). D'autres stratégies plus visibles à l'enseignant par la prise de notes variées, par exemple : schématiser, souligner, surligner, qui sont aussi des stratégies d'aide à la compréhension, à la reformulation à la recherche d'un mot...etc. Elles peuvent être des stratégies de lecture locale cherchant le sens dans et à travers les expressions linguistiques ou des stratégies de lecture et de compréhension globales qui cherchent à identifier le sens global du texte.

Les stratégies de la lecture – compréhension fonctionnent souvent ensemble en corrélation et non pas par phase. Cette dernière pratique domine généralement la gestion habituelle de l'activité de compréhension par l'enseignant sans qu'il arrive à montrer l'utilité, limites et fonctions de complémentarité entre les différentes stratégies que nous considérons également des savoir – faire à faire apprendre explicitement.

L'exemple des deux premières tâches à la lecture – compréhension: l'observation du texte pour repérer les éléments paratextuels et le repérage du cadre énonciatif dans un premier temps, et l'analyse de texte en deuxième temps, est intéressant afin d'illustrer le fonctionnement corrélatif de ces pratiques conjointes à la compréhension et la construction de la signification. Le langage de l'enseignant structurant les savoirs et les savoir – faire est central à cet objectif de corrélation. Mais, généralement, les médiations langagières réelles de l'enseignant ont longtemps masquées les pratiques souhaitées qui devraient apparaître dans un contexte de pédagogie de projets que les textes officiels soutiennent.

Le problème qui se pose est de chercher comment procéder pour rendre des savoirs et des savoir – faire, entre autre, transparents pour les apprenants notamment pour ceux qui se trouvent en difficultés. Pour identifier les stratégies, les savoir et les savoir – faire, l'apprenant a besoin de son enseignant afin de les mettre en valeur. Il importe que l'enseignant précise la nature de la tâche à exécuter afin que les apprenants – lecteurs

mobilisent des stratégies de compréhension nécessaires : lecture survol, surlignement, reformulation...etc. et discuter de leur usage afin de développer des attitudes favorables à la compréhension et à la construction de sens.

2. Le passage au questionnaire de compréhension

Il semble qu'actuellement, la pratique de la lecture - compréhension en classe ne favorise pas l'implication subjective de l'apprenant et son raisonnement argumentatif personnel, l'apprenant – lecteur attend, souvent, à chaque fois qu'une question lui soit posée ou une consigne à le stimuler. Il attend à chaque instant un signe de son enseignant sans lequel il reste sans engagement d'apprentissage. A savoir que souvent les questions sont posées par écrit sur le tableau ce n'est qu'après réponse que des enseignants en profitent pour les oraliser et comprendre des réponses pas pour confronter les points de vue mais en cherchant la réponse qui coïncide avec la leur. Le travail de la lecture – compréhension est un processus de conceptualisation qui ne peut se concrétiser qu'à partir du moment de passer à la pratique de l'interprétation qui suscite le recours au langage et au métalangage provoqués par le sujet du texte et orientés par l'enseignant et confrontés aux connaissances et expériences du lecteur.

La médiation existante favorise la domination de la parole de l'enseignant et qui empêche souvent ses apprenants à réfléchir seuls sur une question. Dans sa médiation, il utilise souvent la forme interrogative, ce que l'on peut trouver sur des séquences notées, pour faire avancer son raisonnement. Il existe également des moments où les apprenants n'avancent plus parce qu'ils cherchent à trouver la réponse que l'enseignant a en tête au lieu d'être mis dans un contexte de réflexion individuelle ou même collective qui permettrait de construire des réponses pertinentes. Généralement, les questions posées, comme le note également Giasson (1990) :

« (...) ne servent parfois qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte. Malheureusement, cette façon d'employer les questions laisse entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre aux questions et non de poursuivre un objectif personnel »²⁹. Une conduite qui maintient les apprenants « dans une compétence de surface ».³⁰

²⁹ JAUBET M.: *Langage et construction de connaissances à l'école: un exemple en sciences*, éditions P.U.B, 2007, p. 223

³⁰ Ibid,

Généralement, les questions choisies, selon Irwin et Baker (1989), rapporté par Giasson :

« Encouragent les mauvaises habitudes de lecture, car elles poussent l'apprenant à retenir ces éléments non pertinents pour la compréhension globale, mais qui revêtent une importance démesurée pour l'évaluation de leur lecture. Il se produit alors un décalage contre-productif entre les objectifs pédagogiques de la lecture et la pratique effective à laquelle se livrent les élèves, parce que ceux-ci sont conditionnés par les éléments sur lesquels le professeur investit toute la portée de l'exercice. »³¹.

Pourtant, on reconnaît maintenant le rôle important que joue le questionnement des apprenants à divers moments du processus d'enseignement. Pour redonner la place que mérite la fonction interprétative de l'activité de la lecture des textes en FLE, il nous semble essentiel qu'un travail intellectuel d'inférence soit explicitement régité en classe parmi les autres objectifs.

Il est probable également que des questions soient posées par les apprenants à l'enseignant. Nous avons remarqué que la plupart des questions que posent les apprenants relèvent de leur souci stratégique : "c'est comme ça qu'on doit répondre ?" "On cherche le premier argument ?" ...etc. loin d'être des paroles qui constituent une communication sur la compréhension d'un texte. En contrepartie, l'enseignant répond souvent par des phrases courtes et s'adresse généralement aux apprenants dans l'intention de se focaliser sur ce qui peut être une information intéressante notamment lors des épreuves. La mémorisation de nouvelles expressions semble-t-il plus importante que le travail de compréhension qui prend en compte l'ancrage sociohistorique et culturel de l'énoncé. En effet, l'essentiel dans l'activité de lecture – compréhension est que les apprenants apprennent à détecter des informations du texte, de savoir répondre à des questions automatiquement. Cette démarche de compréhension et d'apprentissage d'expressions laissent les apprenants se focaliser sur leurs capacités mnémoniques pour restituer des connaissances en production écrites. Il s'agira plutôt d'un « processus de mise en mots et en textes de ces connaissances et (que) c'est cette mise en mots et en textes que l'enseignant évalue, et non les connaissances juxtaposées qui y transparaissent »³²

³¹ LECOQ P. : *Apprentissage de la lecture et compréhension de l'énoncé*, éditions P.U. Septentrion, 1996, p. 208

³² BAUTIER E. et ROCHEX J.Y. : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, éditions Armand Colin, 1992, p. 55

3. Repérage et construction de sens

En effet, nous insistons sur la nécessité de combiner le travail, en compréhension, entre le repérage des éléments textuels morphosyntaxiques et la construction de sens. De relier, le travail de compréhension, entre le traitement des éléments présents dans le texte et un autre plus élaborée conduit par des inférences (dégager du contexte le sens d'un mot inconnu ou le présupposé d'un énoncé). Il s'agit d'installer des compétences de compréhension valables pour tous les types de texte. A cela il faut mettre en place à leur intention des activités spécifiques, notamment pour les apprenants en difficulté en lecture et en compréhension, afin d'accélère leur traitement. Mais, le problème dans ce cas réside dans l'identification des difficultés afin d'améliorer les performances en lecture. Comme il est important de ne pas laisser naître des stratégies au hasard. Il serait intéressant de prendre toutes les tâches en considération en faveur d'une formation consciente comme :

« Suggérer toujours que la lecture à haute voix facilite la relation dialogique autour d'un texte, et la mise en commun des interprétations individuelles, qui auraient pu autrement rester telles. Elle contribue ainsi à la résolution l'un des problèmes cruciaux posé par la compréhension : comment articuler une activité monologique – la lecture – avec des activités dialogiques – les échanges réalisés avant, pendant et après la lecture - de manière à établir pour tous un sens commun respectant à la fois la contribution du texte, la dimension culturelle qui en contraint l'interprétation, et la part personnelle qui laisse à chaque élève sa propre marge d'interprétation »³³

Le langage de l'enseignant est encore une fois sollicité dans cette articulation en montrant comment on traite tel ou tel type de texte ou de phrase afin de permettre à l'apprenant – lecteur de mieux observer les procédures mises en œuvre dans la compréhension de texte.

4. L'intégration des savoirs

Il est important de dire que ce concept est le fruit d'une conception pédagogique de "formation" voire de construction de savoirs tant au niveau intellectuel que socio culturelle, là où l'enseignant est considéré en tant que formateur et non simplement en tant qu'informateur. La conception d'une situation d'intégration (S.I) dans les pratiques des enseignantes coïncide avec la réalisation d'une activité d'évaluation de la totalité des acquis.

³³ ONL. : *Maitriser la lecture*, éditions Odile Jacob 2000, p.39

L'enseignant propose un ou plusieurs exercices dont l'intention de récapituler les savoirs et les savoir – faire.

La pratique de la (S.I) est souvent gérée sous forme d'exercices de nature questions/ réponses sans lui conférer une dimension socio cognitive et métacognitive. L'intervention de l'enseignant n'a pas d'intention relationnelle et interactionnelle afin de faire acquérir un comportement ou d'aider à la rétention consciente des savoirs. En effet, nous considérons que la "situation d'intégration" n'est pas exploitée d'une manière pédagogique et didactique satisfaisante, une manière qui devrait faire naître chez l'apprenant – lecteur une réception significative des connaissances. Cependant, le potentiel sociocognitif de l'apprenant est rarement sollicité. Ainsi, l'évaluation des transferts de savoirs et des savoir – faire n'est pas prise en compte.

La pratique de S.I est généralement conçue comme phase d'apprentissage préparant l'apprenant à la production écrite, autrement dit une phase médiane entre la lecture et l'écriture. C'est pour cette raison, il nous semble, que rendre claire l'objectif de cette situation dans la progression de l'apprentissage pourrait avoir un impact important en compréhension de texte et également dans l'intégration des savoirs et des savoir - faire. Une étape que Fijalkow³⁴ appelle : "*clarté cognitive*" qui permet aux apprenants le cheminement vers une autonomie intellectuelle. Nous attendons que lors de cette activité d'intégration que la démarche de l'enseignant prenne en compte les trois opérations nécessaires à la compréhension et à la construction des savoirs : la rétention, le transfert et la métacognition. Il existe donc un problème de faire identifier et de rendre claire des connaissances langagières et de transfert d'habiletés.

VI. PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT A METTRE EN VALEUR

1. Clarté des objectifs de l'activité

Les objectifs finaux de l'enseignement scolaire du FLE tels qu'ils sont définis dans les programmes posent de nombreux problèmes conceptuels. Ces objectifs demandent la mise en œuvre de la *négociation* et de la *conscientisation* au moment où domine l'absence de tout objectif personnel d'apprentissage, dans l'esprit de la plupart des apprenants, par manque de maturité à l'égard du projet d'apprentissage et en raison des contraintes de

³⁴ FIJALKOW J. : *L'entrée dans l'écrit*, éditions P.U. Mirail, 1996, p. 33

l'examen final. Certes, la démarche de la centration sur l'apprenant semble nécessaire mais elle ne peut être possible que lorsque les apprenants eux-mêmes se considèrent comme de véritables personnes responsables et intéressées à leur apprentissage, ce qui n'est pas évident du moins dans la plupart des classes de langue en raison d'habitudes déjà bien ancrées où l'on considère l'apprenant comme passif.

La pédagogie de la centration sur l'apprenant est un projet intéressant mais qui demande un travail de longue haleine, puisqu'il s'agit d'une culture pédagogique. En effet, deux questions nous paraissent importantes et qui compliquent la pratique de l'enseignant :

- Comment rendre compte de toutes les situations utiles de communication qui se rapprochent le plus possible de la réalité des apprenants et les créer en classe afin d'apprendre une langue ?
- Comment concilier la demande des apprenants - qui veulent être préparés aux épreuves du baccalauréat, pendant que l'institution pédagogique leur demande d'être des commentateurs de documents et des communicateurs en LE. ?

Les directives institutionnelles qui constituent le référent des pratiques des enseignants ne devraient pas les empêcher à réfléchir sur leur mission, sur les raisons profondes des choix de la méthode d'enseignement préconisée, sur leur postures en tant que personnes - guides aux savoirs et de s'interroger sur si leurs pratiques habituelles pour faire comprendre un texte sont – elles utiles ou non. L'enseignant n'est pas obligé d'entrer dans les détails de ses objectifs mais il est nécessaire pour la réussite de son cours et celle de ses apprenants de faire apprendre pourquoi faut – il choisir un modèle de lecture qu'un autre, par exemple, ou de choisir une réponse qu'une autre. Il peut les aider à trouver du sens soit en explicitant les objectifs notionnels soit en présentant l'intérêt de la tâche.

2. Développement et conscientisation

Il est clair que les objectifs didactiques mis en place appellent dans leur totalité à faire apprendre aux apprenants à comprendre et bien dire à l'oral comme à l'écrit. L'apprenant est censé devenir un être conscient de ses pratiques en tant que partenaire. Et toute conscience et toute connaissance présupposent le langage. Mais, sur le plan pratique la réalité est différente, les enseignants éprouvent de nombreuses difficultés. Le manque d'études descriptives des conduites langagières en classe de FLE, tout comme la rareté des

études sur le développement des conduites de communication des apprenants au lycée ne permettent pas d'avoir une vue d'ensemble des évolutions du processus de l'enseignement – apprentissage de la compréhension de l'écrit.

L'intérêt au langage pour faire apprendre et le langage à faire apprendre dans les différentes recherches en didactique et en pédagogie a commencé depuis les années soixante – dix montrant que si le langage s'enseigne, il suppose simultanément d'être construit et appris par un effort personnel et permanent.

Les travaux de Vygotsky ont remis en question le rôle de l'enseignant (adulte) et la prise en considération du socioculturel de l'apprenant dans l'apprentissage. Ainsi, on devrait voir dans les programmes scolaires l'apparition d'activités langagières motivant l'implication de l'apprenant voire son engagement en collaborant avec ses pairs. En effet, l'enseignant fournira non seulement le matériau linguistique mais davantage il favorisera la construction de savoirs et de sens dans un climat d'échange et de partage.

3. Re- penser l'action du lecteur en FLE

Le texte en classe de FLE est, certes, présenté en tant qu'objet sémio – sémantique à comprendre mais il est aussi, un produit socioculturel, un prétexte qui offre à l'apprenant un espace de discussion, d'appropriation, d'identification de soi, de l'autre...etc. A savoir que la majorité des types de textes a été étudiée par les apprenants lors des années antérieures. En effet, nous pensons que, la question n'est nullement de re – apprendre les structures de textes déjà fondamentalement apprises mais de construire de nouvelles pratiques d'appréhension et de constituer de nouvelles représentations par rapport aux savoirs langagiers qui structurent ces discours.

La conception de l'enseignement d'une langue, première ou étrangère, ne peut s'élaborer sans réfléchir sur quel objet l'apprenant doit concevoir en apprenant, sur quels savoirs doit – il s'approprier. La répartition typologique des textes en fonction de projets didactiques montre que chaque type de texte constitue un cadre de diverses activités langagières et reflète un travail de construction de connaissances. En effet, chaque projet didactique devrait différer de l'autre dans la manière de lire les textes proposés et de concevoir les savoirs et les savoir – faire à apprendre. Autrement – dit l'apprenant est censé changer de son attitude réceptive : un texte historique de faits réels diffère d'un autre fantastique, et de raisonnement en fonction des objectifs assignés à chaque discours.

Pour que l'apprentissage soit significatif, l'enseignant peut demander, par exemple, à ses apprenants de recueillir des témoignages dans le premier projet "Historique" ou de préparer des banderoles appelant à une action dans le cas du projet de l'Exhortatif ou même de participer à un débat sur un sujet dans le cas de l'Argumentatif et enfin, de collecter, par exemple, des récits de leurs grands – pères dans le cas du " Fantastique". Nous aurons certainement devant nous de nouveaux apprenants avec de nouvelles compétences de lecture et de compréhension après avoir saisi et construit des objets de savoirs, de savoir – faire et savoir – être dans des situations socio culturelles diverses. On change, en effet, de paradigme de pratique ; il n'est plus question qu'un texte soit présenté comme seul prétexte d'exercice et d'apprentissage des points de langue. Conjuguer le verbe "Etre" et le verbe "Avoir" dans les différents modes n'explique pas que l'apprenant a saisi leur usage. Encore, ce n'est pas en identifiant un type de texte que l'on peut confirmer que l'apprenant a construit une habileté de compréhension. Certes, les connaissances linguistiques et l'habileté de repérage sont importantes mais elles ne présentent pas le seul critère d'apprentissage et d'acquisition.

4. La formation des enseignants professionnels

L'état critique que vit actuellement, dans l'ensemble, le niveau des apprenants notamment en compréhension de l'écrit en FLE est une conséquence des pratiques langagières des enseignants et de la qualité des savoir – faire proposés lors de l'activité.

On a remarqué qu'après la suppression de l'institut de formation des enseignants (ITE), les enseignants du FLE rencontrent diverses difficultés sur le plan pédagogique et de gestion de classe. Les enseignants actuels n'ont pas reçu de formation spécifique à la didactique de la discipline et encore moins à la gestion des tâches d'apprentissage. Il nous semble que la posture de l'enseignant n'est pas prise en compte dans la formation.

Les conditions de recrutement des enseignants, comme : avoir un diplôme de licence, qui peut ne pas être de spécialité de français, et de réussir un examen souvent formel de contrôle de connaissances générales, sont insuffisantes pour que les nouvelles recrues prennent en charge la formation du FLE. Il ne faut nier qu'aujourd'hui l'Etat a recommandé une sorte de formation de recyclage pour les anciens enseignants diplômés de l'ITE n'ayant pas de diplôme universitaire afin d'acquérir des connaissances requises à la gestion de leur métier. Mais, il faut également reconnaître que la plupart des "formateurs" sont des enseignants qui n'ont pas reçu de formation pour accomplir cette mission pédagogique :

former des formateurs d'enfants et d'adolescents. A rappeler également que les seules rencontres pédagogiques organisées par l'inspecteur sous la tutelle de l'académie ne suffisent pas pour répandre une culture d'enseignement centrée sur l'apprenant pour mieux développer leurs capacités langagières et sociocognitives. Ces rencontres servent plus à l'ancrage d'un "style" d'enseignement celui de la gestion rectiligne d'une progression thématique imposée par l'inspection et relativement adaptée par certains enseignants.

Il nous semble que la formation doit faire apprendre aux futurs enseignants qu'ils ont droit de dire et à critiquer, de noter leurs remarques, d'échanger leurs opinions...etc. et notamment de prendre en valeur le potentiel sociohistorique et cognitif de l'apprenant.

Ainsi, nous nous demandons, dans ce contexte, si le cursus de la formation des futurs enseignants à l'université, seule institution officielle de formation, se construit : «

1. - Dans l'appropriation de savoirs scientifiques (enseignés à l'université ou issus de la recherche en didactique des disciplines et dans les domaines contributoires) ;
2. - Dans l'appropriation de genres qui caractérisent l'enseignement des disciplines scolaires : leur histoire, leurs raisons, leurs variantes et les gestes qui permettent de les mettre en œuvre ;
3. - Dans la construction d'un répertoire d'expériences.³⁵

Nous considérons que ces trois éléments contribuent à la construction d'une identité d'enseignant, entre autre, conscient de ses modalités langagières d'intervention notamment en lecture – compréhension. Il est donc important de, comme le note Perrenoud, « (...) *la concrétiser, de la vérifier ; ou de compenser ses carences.*»³⁶. La question qui se pose dans la recherche en FLE, dans ce cas, est comment modifier les pratiques habituelles des enseignants, notamment celles correspondant à l'activité de la lecture – compréhension, qui s'inspirent généralement de l'approche textuelle.

Nombreuses sont les recherches qui portent sur la formation professionnelle des enseignants, nous pensons à M. Altet (1994), Sylvie Plane (2004, 2007), J.Dolz (2004), M. Jaubert (2000) etc. pour ne citer que le pôle francophone. Elles s'intéressent à la conscientisation des pratiques enseignantes et notamment celles relatives à l'enseignement

³⁵ JAUBERT M. et REBIER M. : *Quels savoirs pour apprendre à lire en cours préparatoire ? Savoirs savants, genres professionnels et répertoire*, Colloque international, Qu'est-ce qu'une formation universitaire des enseignants ? Arras.2009, Tome 2, pp.41 -50

³⁶ PERRENOUD P. : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, éditions L'Harmattan, 1994, p.35

de la lecture. L'enseignement fonctionne, en effet, selon deux conceptions complémentaires indispensables à la pratique en classe :

« La première est que de toute évidence le développement individuel ne s'opère qu'en relation avec autrui, et que la formation de la personne est un processus social s'appuyant sur de nombreuses transactions avec une pluralité d'auteurs. La seconde est que l'objet d'apprentissage, toujours fruit d'activités humaines antérieures, relève, dans le champ scolaire, d'un construit social complexe »³⁷.

Nous estimons important qu'il y ait une coordination entre la direction de l'enseignement (l'Académie) et l'université, une collaboration entre des inspecteurs pédagogiques et des enseignants formateurs. Il faudrait qu'il y ait un projet en commun, un suivi, une évaluation continue des programmes et des résultats obtenus afin de réussir cette formation qui doit permettre à chaque *enseignant* d'exercer son métier dans les meilleures conditions, de développer ses connaissances et compétences et celles des apprenants.

Enseigner est un art pédagogique, un engagement auprès d'un public vivant, de potentiels sociocognitif et culturel à sonder, à orienter, à encadrer à lui faire apprendre le chemin du savoir, du sens, de la vie. Pour qu'il soit professionnel, l'enseignant est censé réfléchir davantage sur son agir, ses démarches, ses interventions, il n'est pas qu'un simple exécuteur de programmes à la lettre.

En effet, une formation qui prend en considération les nouvelles approches d'enseignement de la langue et s'intéresse au processus enseignement – apprentissage en tant que contact humain, social intègre nécessairement le concept de l'autonomie et favorise la subjectivité et l'intersubjectivité des apprenants que doit révéler les pratiques de l'enseignant en classe. La formation doit leur permettre d'étendre leur bagage culturel et pédagogique, leur propose des pistes didactiques et dispositifs éventuels à la résolution de certains problèmes notamment en la compréhension de l'écrit.

³⁷ DOLZ J et PLANE S. : *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherche sur les pratiques*, In coll. Dyptique n°13, 2008, p. 6

Conclusion

La méthode généralement pratiquée en classe de terminal est transmissive, même si elle revêt un aspect communicatif dans l'intention de faire participer le maximum d'apprenants. Elle reste loin d'être une approche "actionnelle" et "interactionnelle", vu que l'enseignant attend de ses apprenants de mémoriser ce que lui voit comme intéressant dans les textes et ce en leur soulignant sur quoi ils doivent se concentrer pour les examens finaux. Pourtant, dans les textes officiels on privilégie la "pédagogie de projet" qui favorise l'appropriation des savoirs par les apprenants et de mettre l'accent sur leur développement psycho affectif et social. Il nous semble que le travail sur la "conceptualisation" et sur la mise en valeur du processus sociocognitif est mal pris en charge tant que les pratiques de l'enseignant se construisent en fonction d'habiletés langagières isolées. L'enseignant ne fait, souvent, pas de liaison entre ce qui a été construit comme savoirs en compréhension d'un texte et le reste d'activités langagières.

Si dans les textes officiels les concepteurs insistent sur la réalisation de tâches (activités communicationnelle), à la place d'exercices (activité sur la langue ne développant pas nécessairement une pratique langagière), les pratiques effectives des enseignants ne s'inscrivent pas dans une pédagogie qui favorise l'implication des apprenants : interactions et co – construction de sens. On informe en imposant plus que l'on construit en proposant et débattant des savoirs et des savoir – faire. Ceci nous rappelle la distinction faite par Giggs entre "étayage et guidage". Ce dernier concept, selon P. Griggs :

« Désigne une intervention de l'extérieur en vue d'obtenir un résultat conforme aux attentes conventionnelles (...) la progression de l'élève reste est entièrement réglée de l'extérieur par les questions (...) ce qui compte dans l'étayage est (...) le travail cognitif qui montre au sujet la nécessité de modifier son comportement »³⁸

A remarquer que la manière d'insertion et d'accumulation des savoirs oblige les apprenants à se soumettre à un amas de caractères étranges et étrangers, dans la plupart des temps insensé, compte tenu de son emploi pragmatique. Cette façon de présentation à des apprenants ayant déjà des difficultés de compréhension, d'interprétation et de production en leur langue première entrave également la construction de leurs savoirs disciplinaires et interdisciplinaires.

³⁸ GIGGS P. : *L'apprentissage des langues étrangères*, éditions L'Harmattan, 2007, p.162

L'origine des difficultés rencontrées en compréhension de texte en contexte FLE peuvent être d'ordre psychique comme: la dyslexie, comme elles peuvent être dues plutôt au manque de stratégies de lecture – compréhension comme :

- le faible traitement des données linguistiques de "bas niveau" (identification des mots) du texte qui de ce fait ne sont pas assez fiables,
- mais aussi à l'incapacité de compréhension due à la faible étendue des connaissances sur le monde,
- ou encore l'inconscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information superficielle du texte.

Il est donc nécessaire que de nouvelles pratiques langagières des enseignants se dévoilent loin d'être axées que sur la transmission du contenu dans le but de s'assurer que les apprenants ne mettront pas en application des apprentissages mal compris, pouvant les conduire à développer des connaissances erronées. De ce fait, la mise en place de nouvelles pratiques favorisant l'appropriation des connaissances, à la fois durables et significatives, mettant sciemment l'apprenant au centre, et développant le rapport aux savoirs sont de plus en plus exigeantes.

Il semble que l'activité de la lecture – compréhension doit être menée selon une démarche de réflexion partant du postulat que le savoir ne se transmet pas directement et linéairement mais il doit être lentement construit par l'apprenant en fonction de ses habiletés et de ses stratégies sociocognitives et métacognitives à mettre en œuvre. Des pratiques de médiation qui devraient favoriser l'émergence graduelle du langage en interactions et ajouter à l'activité langagière l'idée qu'elle conjugue le travail cognitif aux attitudes socio affectives par le biais des échanges et négociations entre pairs.

Nous considérons que cet état des lieux nous permet de dire qu'un énorme travail de recherche en didactique du FLE doit être entamé. On a besoin qu'une coordination entre les chercheurs en éducation et les instances responsables en éducation soit mise en place afin de mieux étudier toutes les statistiques existantes et prévoir des interventions didactiques adéquates aux différentes carences d'enseignement et d'apprentissage. Une opération qui visera à mettre dans les mains des jeunes chercheurs, des inspecteurs et des enseignants, des documents pertinents reflétant la situation de l'enseignement et les propositions nécessaires à la promotion de l'apprenant – lecteur.

A considérer également que l'enseignement- apprentissage de la langue française notamment au lycée devrait être réévalué et que les pratiques des enseignants visant à installer des compétences disciplinaires, et notamment transversales, soient re-identifiées. Il s'agit, selon une perspective psychopédagogique, de repositionner l'activité de la lecture en langue française afin qu'elle ait une place plus importante, qu'elle a aujourd'hui dans les pratiques courantes des enseignants, où l'apprenant pourra sentir qu'il se découvre en tant qu'être humain pensant et collaboratif possédant la capacité de débattre et d'argumenter un (son) point de vue.

En effet, l'émergence de nouvelles pratiques d'entreprise de l'activité contraint l'enseignant à modifier sa médiation langagière pour faire comprendre un texte. Celui – ci serait considéré en tant que produit sociohistorique dont la compréhension ne se limitera pas à une lecture de surface mais nécessite une réception signifiante et significative. Une réception, comme sa production, qui dépend de l'engagement de l'apprenant dans l'activité, de son interaction avec le texte en tant que lecteur conscient, de sa volonté de chercher à comprendre entre les lignes et à co – construire avec ses pairs des savoirs langagiers et des savoirs cognitifs. Dans ce contexte didactique, cette recherche, dans ses chapitres suivants, tente de développer et à mettre en valeur des concepts nécessaires à mieux saisir le rôle de la médiation de l'enseignant, pratiques langagières, dans la construction de savoirs.

Deuxième Chapitre

**CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DE LA LECTURE –
COMPREHENSION**

Introduction

Dans ce second chapitre, nous présentons dans un premier lieu différentes conceptions théoriques identifiant la lecture comme étant une activité humaine complexe dont les modèles reflètent qu'elle doit être une activité consciente. Puis, en deuxième lieu nous présentons des théories relatives à son enseignement – apprentissage dans l'intention de manifester certaines pistes de prise en charge de la lecture- compréhension en classe de FLE et afin d'interroger certains concepts intervenant dans une pédagogie de conscientisation³⁹ et de construction de savoirs.

Les médiations langagières de l'enseignant ont une influence sur les pratiques des apprenants voire leurs représentations à l'égard du texte à comprendre et de la manière de répondre aux différentes questions. Dans ce chapitre, le texte est aussi un objet de débat sans lequel l'activité de compréhension n'aura pas lieu, il est compris non pas en tant qu'entassement de mots à décoder mais comme objet sémiotique socio historiquement construit qui demande du lecteur d'aller au-delà de ses signes graphiques pour construire une signification adéquate.

Ce chapitre sera également l'occasion de revoir certaines notions concernant la lecture et lecteur dans différentes conceptions de recherches. L'essentiel est non pas de reciter une nouvelle fois l'historique et la genèse des différentes théories, mais de vouloir appréhender l'activité de la lecture à la lumière de ces approches. Nous cherchons à travers ces théories à déterminer les pratiques nécessaires à l'enseignement de la lecture – compréhension selon une approche socioconstructiviste en FLE qui suppose une interaction entre le sujet - lecteur et le texte.

I. CONCEPTIONS DE LA LECTURE

L'acception de la lecture a connue plusieurs définitions, les unes se focalisent sur des comportements physiques visibles et centration sur le déchiffrement comme l'opération de l'identification des lettres et leur combinaison oralisée. Il s'agit d'une « *action d'identifier les lettres et les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit* »⁴⁰. D'autres définitions, comme celle de E. Charmeux, reconnaissent à l'acte de lire la capacité

³⁹ Dans le sens de faire responsabiliser les apprenants en développant leur capacité d'engagement en l'activité.

⁴⁰ GALLISON R. et COSTE D. : *Dictionnaire de didactique des langues*, éditions. Hachette 1976, p.132

du lecteur d'aller au-delà de l'identification des lettres et de leur oralisation à la signification des mots.

1. La lecture : une activité complexe

Aujourd'hui, un consensus s'est établi : la lecture est définie en tant que conjugaison de deux activités différentes mais à la fois complémentaires : « *celle qui conduit à identifier des mots écrits et celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur* »⁴¹ comme le note A. Bentolila. Dans ce contexte, M. Jaubert et M. Rebière (2001) reprennent la même idée en identifiant deux activités entrelacées, en synergie : l'activité linguistique (code, syntaxe, lexique) et l'activité discursive de construction de signification.

Sans négliger le travail de l'identification des mots, l'activité de lecture dépasse, donc, le travail sur les lettres et sur l'aspect syllabique des mots pour viser la construction des significations. Elle n'est pas « *un enregistrement passif de stimuli* »⁴². Elle appelle le lecteur à construire du sens et à raisonner à partir d'indices typographiques, lexicaux, syntaxiques, sémantiques, discursifs, culturels...etc. Ce raisonnement peut varier selon : la culture du lecteur, de son contexte de réception, de son expérience ; ce qui confirme, entre autre, qu'il n'existe pas un seul sens figé et une seule interprétation à un même texte. Dans cette perspective, la lecture est une construction d'un sens premier que construisent les éléments visibles du texte et ceux des phrases, et reconstruction d'un sens second et de significations par problématisation⁴³, argumentation et mise en valeur de l'ancrage de l'énonciation. Ceci engage une conception du langage qui intègre non seulement le lexique et la syntaxe, mais aussi des aspects discursifs et pragmatiques permettant au lecteur la construction de savoirs. Il nous semble cependant nécessaire de développer de nouvelles pratiques (parmi elles les pratiques langagières).

Il est possible que les différents types de textes, proposés dans le manuel scolaire de Terminal, et les différentes finalités de l'activité de la lecture supposent :

⁴¹ BUCHETON D. et DEZUTTER O. : *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, éditions Deboeck, 2008, p152

⁴² COHEN I. : *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*, éditions Colin - 1983, p.69

⁴³ La problématisation permet d'ébranler certaines représentations, oblige le lecteur d'aller voir dans son expérience et ses connaissances. Elle fait surgir des opinions, une prise de distance

- L'acquisition de savoirs langagiers et cognitifs relatifs à chaque types mais en même temps corrélatifs afin de rendre l'apprenant un : Lecteur ;
- La mise en valeur des références sociales dans l'acquisition et la construction des savoirs et des savoir – faire. Les activités quotidiennes des élèves et des enseignants, selon la conception anthropologique, « *peuvent vues comme des pratiques sociales dans la mesure où elles s'inscrivent et prennent forme dans des systèmes d'activités qui véhiculent des processus sociaux, des normes, des valeurs* »⁴⁴
- La mise en œuvre de stratégies de lecture différentes en fonction du type du texte et du projet de lecture (lecture intégrale, lecture survol, lecture fine, lecture linéaire, la lecture sélective, la lecture écrémage, la lecture repérage).

A. Bentolila distingue deux types de lecture essentiels : « la lecture – exploration et la lecture – sélection »⁴⁵, la première consiste soit à « *se faire une idée du contenu d'un écrit sans avoir à le lire en entier, soit à se rendre compte de l'organisation d'ensemble de cet écrit* »⁴⁶, alors que la deuxième, elle consiste à aller vers l'information précise dans le texte, mais le rapport entre les deux lectures est très lié en pratique lectorale. La plupart des textes fonctionnels exige une lecture qui combine les deux stratégies.

Si le texte est considéré en tant qu'un ensemble de données d'informations et de connaissances avec des "blancs" à combler en fonction du contexte, interroger le texte pour construire une signification et des savoirs serait alors une compétence à faire émerger et à faire acquérir. L'enseignant devrait amener le lecteur à appréhender différentes situations de lecture et de compréhension des types et genres de textes différents et l'apprenant, de sa part, doit apprendre à lire en adaptant sa lecture au texte (A. Bentolila, 2007). On ne peut lire un énoncé de mathématiques de la même façon quand on lit un roman d'aventures ou un poème.

La lecture s'avère une activité complexe qui sollicite des facteurs intrinsèques relatifs à l'expérience personnelle du lecteur et d'autres extrinsèques et relatifs à son environnement

⁴⁴ LOPEZ L.M. : *Les structures de participation privilégiées dans la microculture de classe : un indice de l'efficacité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage* » In « Les dossiers des sciences de l'éducation » n°10, éditions P.U. de Mirail, 2003, p.61

⁴⁵ BENTOLILA A. : *La Lecture apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Paris, 1995, Nathan- p. 122

⁴⁶ Ibid, p.121

socioculturel. Le langage de l'enseignant est primordial afin de faire passer à cette conscience d'apprentissage. Il nous semble que deux qualités assignées à la lecture sont indispensables à montrer aux apprenants : la lecture sollicite leur effort mental de perception et d'abstraction et aussi qu'on doit la considérer comme un langage à interpréter. Il ne s'agit pas de former des lecteurs savants experts, mais des lecteurs qui ont conscience qu'un effort d'adaptation est nécessaire à la compréhension de certains textes qui leur permettra d'ajuster leur lecture dans de nouvelles situations d'apprentissage.

2. La lecture : une activité mentale

Les psychologues voient dans la lecture une activité mentale tant que le lecteur ne peut se passer du traitement de l'information écrite. Ainsi, la lecture contraint le lecteur d'aller de la perception du mot jusqu'aux phénomènes complexes de la compréhension qui dépend de plusieurs facteurs tels que le contexte nécessitant des prédictions et des processus d'anticipation (induction, déduction, analyse...). Elle peut être considérée « *comme une activité complexe de représentation mentale permettant de passer du traitement visuel perceptif au traitement abstrait de l'information écrite* »⁴⁷. Les fixations oculaires du lecteur ne visent pas à identifier tous les caractères, mais à permettre, dès que possible, la sélection d'un mot dans la mémoire appelée à long terme (MLT). La construction locale (microstructure) et globale (macrostructure) du sens du texte dépend non seulement des connaissances déjà – là du lecteur, mais aussi de la façon dont la construction des indices linguistiques, sémantiques et graphiques du document, sont hiérarchisés et s'articulent entre eux. Ses schémas mentaux lui permettent, en outre, de résoudre certaines ambiguïtés sémantiques (polysémie, homographie...) et de générer des inférences.

Comprendre un texte c'est aussi construire progressivement une représentation mentale voire une pensée de ce que le texte contient. Il s'agit d'un travail constant d'attribution de signification.

3. La lecture : une activité langagière

Un discours écrit est une production langagière socio - historiquement construite comme le note Schneuwley (1985) en affirmant que « *le langage écrit comme le langage intérieur, est une fonction particulière du langage qui se développe par différenciation à*

⁴⁷ PERRET M.C. : *Rééducation de la lecture: Perception des variations phonologiques dans le mot*, éditions Elsevier Masson, 2009, p.4

partir du langage parlé »⁴⁸. La lecture, donc, n'est pas seulement une activité perceptive et mentale dont le sens construit, dans sa dimension intra- personnelle, semble insuffisant tant qu'il n'est pas partagé avec d'autres et devient inter - personnel.

Le texte en classe, comme communication différée, est un langage écrit destiné à être lu, actualisé par la contribution des apprenants et de leurs échanges verbaux autour du sens, de son apparition et des raisons de sa production, font développer le sens du texte et font émerger de nouvelles façons de dire chez les apprenants. La lecture se transforme en une activité langagière qui permet aux lecteurs de se définir en tant qu'êtres sociaux engagés pour une co – construction de sens.

C'est dans ce processus de réception – production, de l'interaction et de la médiation que la lecture – compréhension en classe s'établit en tant qu'activité langagière dans l'objectif est de donner sens à l'action de l'apprenant plus qu'à la préservation du sens d'un texte à partir d'activités mécaniques (répétition, question fermées...) qui sont actuellement décriés dans un enseignement orienté à la communication.

II. APPROCHES DE L'APPRENTISSAGE ET APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT

1. Approches de l'apprentissage

Les théories de l'apprentissage font partie de l'histoire de la pensée humaine et contribuent au renouvellement des méthodes d'enseignement et des pratiques d'apprentissage. Aujourd'hui, plusieurs disciplines, comme la psychologie et la sociologie, enrichissent les sciences de l'éducation par des concepts visant à outiller la pratique enseignante.

⁴⁸ RIVIERE A. : *La psychologie de Vygotsky*, éditions P. Mardaga, 1990, pp.14 -15.

1.1. L'approche béhavioriste

Le béhaviorisme s'appuie sur les travaux de Pavlov et explique le comportement humain par le phénomène des stimuli – réponses. Pour le béhaviorisme l'apprentissage est : « *Le seul facteur de construction de la personnalité. Tout ce que nous pensons et faisons est le résultat d'un conditionnement scientifiquement démontrable (...) on peut dire qu'une communication est directement béhavioriste quand elle crée d'elle-même des réflexes conditionnés (...)* »⁴⁹. Cette approche affirme que l'apprentissage sera réalisé quand l'apprenant donne une réponse correcte au stimulus.

L'influence de la théorie béhavioriste est considérable dans le domaine psycho pédagogique. Elle a permis de poser des hypothèses sur les événements influençant la probabilité d'apparition des comportements, d'intervenir d'une façon plus systématique et de définir les objectifs d'apprentissage sous forme de descriptions comportementales. Pour Bergan (1990) : « *un des rôles majeurs qu'a joué l'approche béhavioriste en milieu scolaire a été de réfuter la théorie des "traits latents", selon laquelle il y aurait des caractéristiques internes et stables dans le temps qui expliquent le comportement d'une personne* »⁵⁰.

Pour Skinner⁵¹, enseigner consiste à organiser « *les contingences de renforcement de façon efficace afin de provoquer l'apprentissage* »⁵². Ainsi, les enseignants et le matériel d'enseignement sont : les stimuli, et les habiletés que les apprenants démontrent sont : les réponses. Selon lui, l'ordre dans lequel les choses sont apprises dépend uniquement de l'ordre dans lequel l'individu les rencontre et des circonstances opératoires du renforcement. Mais, il est important de voir que Skinner admet que « *le "comportement" est progressivement modifié par la confrontation avec le milieu pour aller vers une plus grande maîtrise de celui-ci.* »⁵³.

⁴⁹ JOUVE M. : *Communication : théories et pratiques*, éditions Bréal, 2000, p.76

⁵⁰ GOUPIL G et LUSIGNAN G. : op. cit. p.39

⁵¹ Burrhus Frederic Skinner est un psychologue et un penseur américain. Penseur influent du behaviorisme notamment du behaviorisme radical, il a été fortement influencé par les travaux d'Ivan Pavlov et ceux du premier comportementaliste John Watson. (Wikipédia)

⁵² DUFLOT S. : *Le parcours cognitif des élèves lors de l'apprentissage du concept d'écosystème*, Thèse présentée et soutenue publiquement à Lille en 2008, p.30. En ligne documents.univ-lille3.fr/files/pub/www/.../DUFLOT_Sebastien_T1.pdf. Consulté le 10/02/2013.

⁵³ Ibid, p.30

1.2. Théories cognitives et interactionnistes

L'explication de l'apprentissage avancée par le béhaviorisme semble, cependant, limitée et insuffisante pour les chercheurs cognitivistes. Ils commencent donc à avancer des explications sur l'apprentissage en se centrant sur les processus mentaux internes que les individus utiliseraient lorsqu'ils tentent de se faire une représentation du monde. L'apprentissage est dès lors considéré comme *un processus interne complexe* qui implique la mémoire et favorisé par le raisonnement, l'abstraction, la motivation et la métacognition (J. Tardif, 1998). L'apprenant est désormais regardé comme *un sujet actif et acteur* qui perçoit et traite des informations qui lui proviennent du monde extérieur. Selon le modèle d'apprentissage de traitement d'informations, l'apprenant les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa mémoire lorsqu'il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes.

Selon David Ausubel, disciple de Piaget, l'apprentissage est cognitif, parce que l'apprenant est contraint d'activer les processus d'organisation, de représentation et de combinaison lors de la réception des informations. Ausubel défend sa thèse relative à l'apprentissage affirmant que « *le facteur le plus important influençant l'apprentissage est la quantité, la clarté, l'organisation des connaissances dont l'élève dispose déjà* »⁵⁴. Il résume sa pensée ainsi de la manière suivante :

*« Si j'avais à réduire la psychologie de l'éducation à un seul principe, je dirais ceci: le plus important des facteurs influençant l'apprentissage est ce que l'apprenant sait déjà. Les structures cognitives représentent les résidus de tous les apprentissages passés; en oubliant les conditions car certains détails sont intégrés et perdent leur identité individuelle »*⁵⁵

De la pensée cognitive de Piaget, deux notions relatives à l'apprentissage sont à retenir. Celle du "développement", concevant l'apprentissage non pas comme une simple accumulation d'informations mais il est lié à l'interaction continue du sujet avec le milieu et à la construction des connaissances. Et celle de "schème" qu'il définit comme « *la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent*

⁵⁴ HARVEY P.L. et LEMIRE G. : *La nouvelle éducation: NTIC, transdisciplinarité et communautaire*, éditions PUV, L'Harmattan, 2001, p.84.

⁵⁵ GOUPIL G et LUSIGNAN G. : *Des théories de l'apprentissage à l'enseignement*, In Revue « Sciences Humaines » n°98. Octobre 1999.

*lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues »*⁵⁶. L'action répétée du sujet sur les objets, tend à se généraliser et donne lieu à des différenciations et des coordinations variées. Il nous semble intéressant que l'enseignant cherche à identifier des processus cognitifs par lesquels un sujet apprenant perçoit les problèmes relatifs à sa compréhension de l'écrit et les solutions alternatives qu'il peut envisager pour les résoudre.

1.3. Approche historico – culturelle de Vygotsky

A la fin XX^e siècle, la conception constructiviste de l'apprentissage a connu une nouvelle évolution avec l'émergence de la perspective de la "cognition et de l'apprentissage situé"⁵⁷ qui soulignent le rôle important du contexte, en particulier de l'interaction sociale. L'approche sociocognitive s'intéresse aux interactions langagières et à la médiation d'un expert. Dans ce nouveau paradigme : « *la cognition et l'apprentissage sont considérés comme des activités interactives entre l'individu et une situation, et le savoir est conçu comme situé* " étant en partie le produit de l'activité, du contexte et de la culture, dans laquelle il est acquis et utilisé »⁵⁸.

Dans ce modèle, l'apprentissage est considéré comme le produit d'activités sociocognitives dans une situation visant l'acquisition des savoirs et qui favorisent l'émergence de connaissances nouvelles et la restructuration de connaissances existantes. Vygotsky (1930/1985) a porté de l'intérêt aux relations interpersonnelles et au développement de l'humain dans son environnement, comme il a observé les interactions sociales associées au développement des connaissances. Un mouvement épistémologique qui se balance entre les fonctions *psychiques inférieures* et les fonctions *psychiques supérieures* comme l'attention volontaire, l'abstraction, la pensée, la mémoire logique, la formation des concepts, le langage,...etc. L'appropriation des systèmes de signes et la maîtrise des conduites sémiotiques, selon Vygotsky, s'effectuent dans les pratiques de coopération sociale, elle se fait donc de l'extérieur (groupe social) vers l'intérieur (individu), de l' "inter psychique" vers l'"intra psychique". Chaque fonction constitue un développement culturel, qui, selon lui, « *apparaît deux fois au cours du développement*

⁵⁶ NETCHIN S (dir). : *Psychologie de l'éducation*, Tome1. Coll. Lexifac psychologie. Editions Bréal, 2007, p. 201.

⁵⁷ C'est dans un apprentissage en contexte que l'apprenant donnera sens à sa démarche pour construire ses connaissances.

⁵⁸ HANNA D., ISTANCE D. et BENAVIDES F. : *Comment apprend – on? La recherché au service de la pratique*, éditions OCDE, 2010, p.44.

de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction inter psychique, puis comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant comme fonction intra psychique »⁵⁹. La conception du développement cognitif résulte de cette forme dialogique de l'extra à l'intra psychique au cours de la progression en l'apprentissage des *zones de développement réel*, sorte de connaissance initiale, et des *zones proximales* de développement, qui caractérisent le développement mental ultérieur, avoisinant le déjà connu. L'abstraction est une opération mentale qui contribue au développement du langage intérieur et à la formation des concepts.

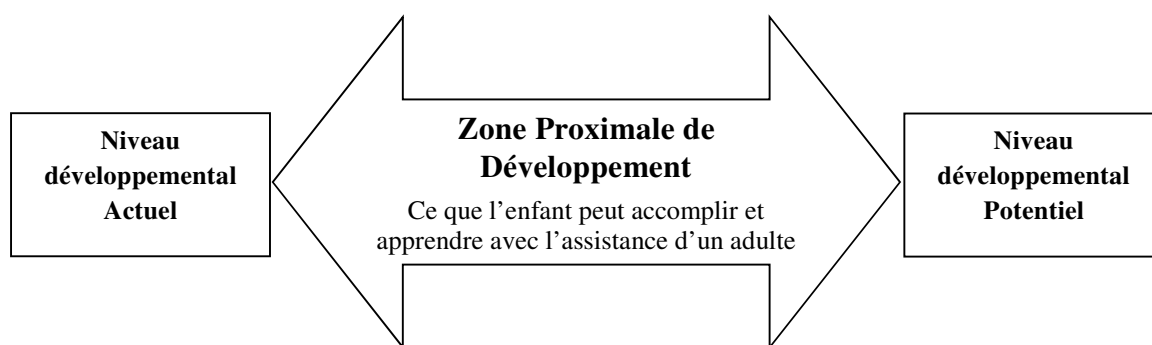


Figure 2 : Zone proximale de développement

Les situations d'apprentissage prennent forme dans la classe considérée en tant qu'environnement de construction de savoirs et de la pensée et une micro société où l'on pratique la communication et la médiation langagière afin de construire « un univers de référence commun » (D. Bucheton et O. Dezutter, 2008 : 229). Un apprentissage voire une acquisition construite par l'intermédiaire d'un adulte, sujet socialement conscient, dont les capacités dépassent celles mises en œuvre par l'apprenant seul.

Initialement, l'enseignant assume plus de responsabilité lorsqu'il guide ses apprenants dans la résolution de problème, mais progressivement il diminue son intervention afin de leur transférer cette responsabilité. Au niveau pédagogique, selon cette conception, l'enseignant, lors de l'activité de lecture et de compréhension peut proposer une piste d'interprétation ou une pratique de coopération où le langage interprétatif des apprenants se croise pour résoudre un problème au niveau de la compréhension, puis il se retire progressivement pour laisser ses apprenants prendre en charge le reste de l'activité. Il en ressort que l'enseignant doit jouer plusieurs rôles de médiateur,

⁵⁹ DELEAU M. : *Psychologie du développement*, éditions Bréal, 2006, p.122. C.f in Brossard, 2004.

facilitateur, accompagnateur ...etc. afin d'agir sur leur façon de penser et d'agir. Il s'avère que les interactions que stimule cette médiation contribuent de façon significative au développement intellectuel et socio-langagier de l'apprenant et de ses représentations envers les objets du monde.

Il s'agit d'un développement personnel dans un groupe social déterminé par sa culture et de son histoire. La raison pour laquelle Vygotsky conçoit l'action de l'homme sur son comportement ou sur celle d'autrui comme action médiatisée par des systèmes de signes installés par l'expérience des générations antérieures et de ce fait socialement élaborés. Pour Vygotsky, l'appropriation de ces systèmes extérieurs (sociaux), parmi eux le langage, restructurent radicalement le développement du psychisme et de ses fonctions. En effet, le langage médiationnel de l'enseignant est une pratique qui devrait permettre à l'apprenant de réfléchir, d'activer son potentiel cognitif et mnémoniques pour comprendre un discours écrit. Ce comportement, selon cette théorie, lui permet de se considérer en tant qu'être pensant et potentiellement acteur dans son environnement.

2. Approches pédagogiques de l'enseignement

La situation d'enseignement – apprentissage scolaire est le plus souvent schématisée par le "triangle didactique", Jean Houssaye (1986) et Chevallard (1986), celui – ci modélise les éléments constitutifs de la relation didactique. Aujourd'hui, l'approche de l'enseignement la plus adoptée est celle qui favorise l'implication de l'apprenant et le rend co - responsable des apprentissages. La Zone de Développement prend son sens par le biais du travail en groupe, ou de l'action conjointe, de mise en situation – problème, de confrontation des productions langagières, orales ou écrites, tout est mis dans le bouillonnement émanant des discussions et des débats en classe autour d'un sujet de lecture ou autour d'un savoir ou savoir – faire à faire acquérir. Trois pédagogies nous semblent importantes à présenter. Elles s'intéressent à la participation et à l'implication de l'apprenant dans son apprentissage.

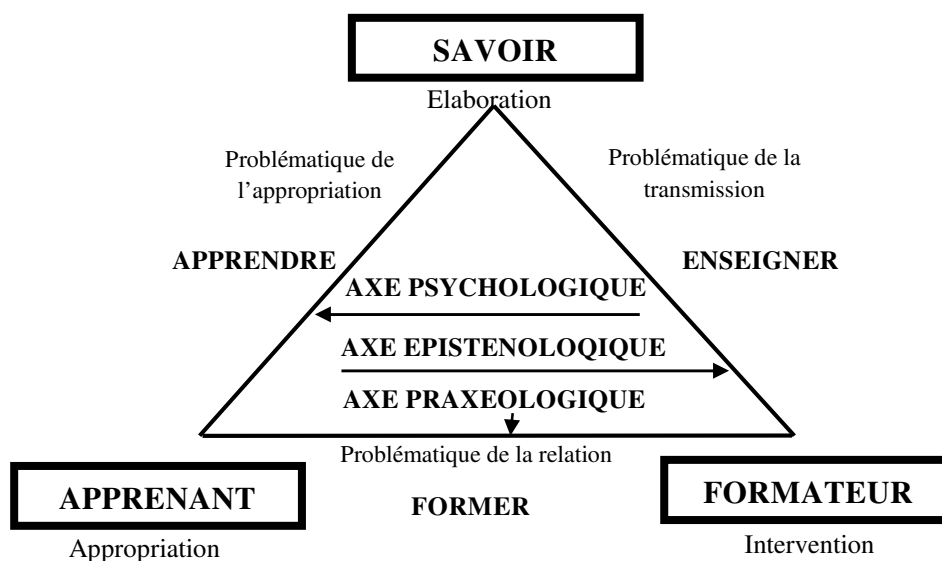


Figure 3: Triangle didactique d'après HOUSSAYE

2.1. La pédagogie active

Dans cette pédagogie l'apprenant est censé devenir acteur de ses apprentissages. L'enseignant s'intéresse à lui apprendre « *progressivement à construire ses savoirs et compétences à partir de production concrètes* »⁶⁰. La pédagogie active fait partie des méthodes qui relèvent de ce qu'on nomme l'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire "apprendre en faisant". On favorise l'expérience personnelle, l'exercice de la recherche comme on lui permet de s'exprimer de diverses façons. L'enseignant passe d'un état statique à un état dynamique. Par cette pédagogie, Freinet (1896 - 1966) entendait faire de la classe un véritable atelier⁶¹

2.2. La pédagogie par la découverte : L'implication de l'apprenant

Pour faciliter la participation de l'apprenant, celui – ci doit comprendre qu'il est le sujet de son apprentissage. L'insistance sur l'aspect individuel ne néglige pas l'aspect collectif et social de l'apprentissage. La pédagogie par la découverte désigne deux sortes d'apprentissage⁶² : apprendre par la découverte et apprendre à découvrir. Contrairement à la pédagogie traditionnelle qui procède par déduction en présentant d'emblée la règle générale, la pédagogie par la découverte procède par induction et aboutit à la découverte du concept à travers des exemples spécifiques par généralisation et différenciation.

⁶⁰ ROGIERS X. : *Une pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2^e édition Deboeck, 2001, p. 24.

⁶¹ ROBERT J.P. : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, éditions Orphys, 2008, p. 52.

⁶² AMEGAN S. : *Pour une Pédagogie Active et Créative*, éditions P.U. Québec, 1995, p. 5.

La pédagogie de la découverte mène l'apprenant à être actif et l'oblige à penser, à réfléchir et à se mettre à distance. En effet, il serait préférable d'enseigner, en nos classes, à l'apprenant comment progresser dans son acheminement vers la construction de sens et non seulement à mettre en évidence des connaissances linguistiques et concepts à mémoriser ainsi que des pratiques superficielles (prélever du texte, choisir un titre parmi d'autres, détecter des connecteurs...) à automatiser.

2.3. La pédagogie interactionnelle

Cette pédagogie s'intéresse aux interactions entre intervenants et favorise l'acquisition des savoir – faire socio- cognitifs et culturels. La conception didactique qui en dérive définit non seulement les contraintes linguistiques et discursives qui se présentent à l'apprenant dans l'activité socio scolaire, mais également sa capacité de communiquer en tant que sujet actif ayant un potentiel personnel. C'est à partir de cette conception que la dimension socio historique et culturelle de l'apprentissage se développe « *formulant une conception du fonctionnement mental qui reconnaît l'influence à la fois de l'interactivité localement accomplie et du cadre socio culturel* »⁶³.

Il ressort de cette présentation que l'apprentissage est un phénomène complexe, il serait illusoire et réducteur de le définir comme étant uniquement le résultat d'un processus monolithique. L'apprentissage doit être conçu, en effet, selon la conception humaniste, comme un processus de développement personnel qui acquiert sa légitimité développementale de son environnement. Celui – ci conditionne son rôle et ses valeurs, d'où la nécessité de l'accompagnement de l'apprenant dans ces différentes phases d'apprentissage. L'interaction langagière, en et hors classe, donne à cet apprenant la possibilité d'activer son processus cognitif et de participer à la construction des savoirs et des savoir – faire.

Cette présentation concise de certaines théories d'enseignement et d'apprentissage se veut un rappel de certaines notions et conceptions que nous considérons essentielles à notre problématique et à notre réflexion initialement exposée dans l'introduction :

⁶³MONDADA L. et DOEHLER S.P. : *Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?* En ligne : <http://aile.revues.org/947>. consulté le 31/12/2015. à 18H.

- L'apprentissage et l'enseignement sont des produits socio culturels, qui peuvent être enrichis par toute expérience d'autres lieux du monde ;
- L'apprentissage et l'enseignement sont des constructions réalisées par des agents socio historiquement dépendants et responsables du présent et du futur conceptuel, interactionnel, créatif et communicationnel ;
- L'enseignement et l'apprentissage, certes, se donnent sens en classe mais ils doivent également donner signification notable et durable durant toute la vie qui est apprentissage et enseignement ;
- Les compétences à installer qu'elles soient disciplinaires ou transversales ne sont pas des buts techniques en soi mais des instruments de croisement culturel,
- Il n'existe pas un modèle mais des modèles favorisant le processus d'enseignement-apprentissage tout dépend des objectifs à atteindre ;
- La médiation langagière de l'enseignant devient essentielle à l'apprentissage conscient.

On attend de l'enseignant, d'aujourd'hui, qu'il acquiert une posture réflexive et, en tant que formateur, adopte une méthode d'apprentissage actif, il assume donc :

« une responsabilité supplémentaire, car il doit veiller à instaurer une ambiance positive dans ses cours, un contexte dans lequel les élèves osent prendre des risques (...) l'enseignant doit devenir attentif aux non – dits et au fond affectif que les propos des élèves laissent transparaître, sans pour autant perdre sa maîtrise du contenu de la discussion. Il doit veiller au respect des normes collectives qui seules permettent de maintenir la discussion »⁶⁴

Des études ont montré que les apprenants apprennent davantage lorsqu'ils estiment que leurs enseignants écoutent réellement ce qu'ils ont à dire ce qui crée : *« des relations positives entre enseignants et élèves favorisent la transmission du capital social, créent des environnements d'apprentissage communs et enfin, encouragent et renforcent l'adhésion à des objectifs propices à l'apprentissage »⁶⁵*. La relation pédagogique qui s'installe alors entre l'enseignant et l'enseigné s'inscrit dans un courant interactif et non plus unilatéral.

⁶⁴ CHRISTENSEN C.R., GARVIN D.A et Sweet A. : *Former à une pensée autonome: la méthode de l'enseignement par la discussion*, éditions Deboeck, 1994, p.13

⁶⁵ OCED. : *Tendance dans l'apprentissage*, éditions Pisa, 2009, vol.5, PISA, résultats du PISA 2009. p.103

Le langage et le dialogue prennent une part fondamentale dans l'enseignement de la compréhension de texte, au point qu'il est difficile d'imaginer enseigner sans la médiation langagière qui implique l'apprenant et le contraint à penser. En effet, « (...) *la classe est un lieu où le langage domine : les maîtres et les élèves parlent et/ou écrivent, écoutent et/ou lisent presque tout le temps. L'essentiel – sinon la totalité – de l'information communiquée en classe emprunte le canal verbal et la majorité est transmise oralement* »⁶⁶.

L'enseignement est donc une activité intentionnelle dont l'objectif est de réaliser " *un gain d'apprentissage* " qu'il soit sur le plan affectif, motivationnel ou sur le plan cognitif et métacognitif et qui suppose également engagement langagiers conscient de l'apprenant.

III. PRINCIPAUX MODELES DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Tout apprentissage, qu'il soit physique comme tenir un stylo pour écrire, faire du vélo ou mentale comme résoudre une opération d'addition, demande de son acteur un engagement particulier. Il relève d'un acte intentionnel pour atteindre un but défini, il peut répondre à une motivation personnelle comme pour apprendre une langue étrangère ou une conséquence d'une contrainte sociale apprendre à conduire une voiture pour aider sa famille. Apprendre à lire demande également de l'apprenant d'avoir l'envie de lire et de comprendre autrement – dit de s'impliquer dans le processus de la compréhension et de l'interprétation.

Les recherches actuelles distinguent deux composantes principales de la lecture issues des différentes théories de l'enseignement et de l'apprentissage : l'identification des mots et la compréhension de l'écrit. La première consiste à attribuer une forme sonore à chacun des mots isolément pour les reconnaître, et la deuxième consiste à donner un sens à la suite des mots identifiés. La lecture peut ainsi être décrite par la formule inventée par Gough et Tunmer (1986) :

L = R (reconnaissance des mots écrits) x **C** (la compréhension sémantique et syntaxique).

⁶⁶ DESSOUS P. : *Qu'est-ce que l'enseignement ? : Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité*. Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS éditions, 2008, pp.139-158. <hal- 00371346>. Consulté 2105.

1. Modèle ascendant de la lecture

Historiquement, l'apprentissage de la lecture consiste à apprendre à déchiffrer. Le but est de parvenir à oraliser le texte, ce qui conduit à focaliser l'attention sur les graphèmes, leur mise en correspondance sonore et leur combinaison. Ce travail sur les graphèmes et leur décodage a été favorisé par des méthodes issues des théories béhavioristes. L'identification et la maîtrise du code et du décodage de l'écrit est considéré comme la première étape, d'apprentissage de la lecture. Cette méthode a donné naissance au modèle de lecture ascendant (*Bottom up*).

Ce modèle (bas / haut) décrit la construction du sens comme étant un processus partant du décodage des unités les plus petites du texte pour aller vers l'assemblage, des processus cognitifs supérieurs (inférences et production de sens), des unités textuelles pour aboutir à un sens global du texte. Ce modèle suggère que les processus impliqués dans la lecture commencent par des mécanismes de bas niveau tels que la perception, pour ensuite aller vers des traitements de plus haut niveau comme la compréhension.

A ce stade d'apprentissage, l'apprenant commence à distinguer entre l'oral et l'écrit de sorte à :

*« Constituer un dictionnaire mental dans lequel les formes orthographique et sonores sont liées directement au sens qui leur correspond. Ce lexique orthographique statique devient nécessaire et opérant dans l'apprentissage de la lecture et pour l'acquisition du langage oral ».*⁶⁷

On reconnaît qu'il existe une différence entre le discours écrit et le discours oral. Dans le discours écrit il n'y a pas d'effet de voix, d'intonation pour guider la compréhension comme à l'oral. Pourtant, les habiletés de compréhension mises en jeu dans la lecture ne diffèrent pas de celles qu'on mobilise pour comprendre à l'oral. Nous utilisons des connaissances lexicales, syntaxiques et sémantiques nécessaires à la compréhension de la langue parlée socio- historiquement construites. Le lecteur trouve plutôt des signes de ponctuation qui donnent des indices sur la façon dont le texte et les phrases s'organisent et sur certaines dimensions énonciatives. Le langage écrit nécessite, en effet, une approche plus explicite vu que l'auteur (interlocuteur différé) est absent au moment de la lecture et demande, en outre, une maîtrise de l'espace écrit

⁶⁷ O.N.L.: op. cit. p.20.

et de son contexte d'énonciation. Le langage écrit requiert donc un plus haut niveau d'élaboration, d'abstraction et un savoir-faire spécifique.

2. Modèle descendant de la lecture - compréhension

On reconnaît également que pour apprendre à lire, il faut dans le même temps apprendre à comprendre et non seulement en identifiant des mots en retrouvant leur sonorité et ce n'est pas, également, que par des consignes d'exercices ou par des questions, souvent, fermées que l'on va apprendre à comprendre. La question, et défi de l'enseignement, est de montrer à l'apprenant – lecteur explicitement comment :

- on comprend, voire comment on construit la signification d'un texte ;
- on assume pleinement et activement sa responsabilité de lecteur en interrogeant le texte ;
- exercer son droit d'interprétation, tout en respectant le sens du texte et la signification partagée par l'ensemble des apprenants et qui résulte des contraintes imposées par la structure et le contenu informationnel du texte⁶⁸.

Le droit d'interprétation peut être explicité par l'usage réel du langage en faveur de la compréhension de texte. Ainsi, les procédés cognitifs, certes, de nature inobservable deviennent un objet de réflexion à travers les interactions entre l'enseignant et ses apprenants.

Il est donc essentiel qu'un dispositif didactique favorisant l'échange, le dialogue et la pratique communicative autour du texte choisi à la lecture soit mis en œuvre afin de faciliter l'appréhension et l'acquisition de concepts proposés par le discours et aussi la mémorisation d'un lexique donné et notamment de pouvoir le réutiliser dans d'autres contextes d'apprentissage.

Pour accéder à la compréhension d'un texte, l'apprenant doit, en effet, sans cesse faire appel à ses connaissances antérieures dans un processus qu'on appelle "inférences" (Jean Meunier, 2009) afin d'organiser la continuité du sujet et l'enchaînement des actions qui l'animent. Il est donc contraint de « *trouver les référents anaphoriques et d'organiser*

⁶⁸ BENTOLIA A et Germain G. : (Coll.) *Apprendre à lire : l'essentiel en 10 pages et 40 notions*, En ligne : http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Elements_theoriques.pdf. Consulté le 22/05/2014

des champs notionnels et conceptuels cohérents et homogènes afin d'organiser la continuité du sujet »⁶⁹.

Le rôle du lecteur, dans ce contexte, est complexe. Les différentes informations qu'il reconstruit doivent être évaluées selon son expérience en fonction de ses connaissances spécifiques et du contexte social et culturel dans lequel elles s'élaborent. Toutes ces variables influencent l'activité de la lecture - compréhension et nécessitent la mise en jeu de stratégies de lecture différentes selon le contexte, les textes et les lecteurs (J. Giasson, 1998).

Cette deuxième conception de la lecture et de compréhension a favorisé l'apparition d'un deuxième modèle de lecture appelé modèle descendant (*haut / bas*). Selon ce modèle, l'apprenant – lecteur est mené par le flux de ses hypothèses premières qui commandent son examen de l'écrit. La lecture, dans ce modèle, est alors surtout une affaire d'anticipation et de vérification des hypothèses par confrontation au texte et l'utilisation du contexte de la production. Ce modèle accorde une place prépondérante aux "processus mentaux supérieurs" tels que le raisonnement, l'anticipation, l'utilisation du contexte. En effet, la lecture « *ne consiste pas à aller du texte à sa signification mais au contraire de faire des hypothèses sur une signification possible puis à vérifier ces hypothèses dans le texte »⁷⁰. C'est pour cette raison que Goodman (1976) décrit la lecture comme une "devinette psycholinguistique" dans laquelle le lecteur devine, par hypothèses et leur vérification, le sens. Le lecteur procède par déduction et comparaison entre des indices visuels extraits du texte et des informations anticipées. Si le lecteur n'arrive pas à trouver une cohérence entre les différents indices, il va alors rechercher de nouvelles informations supplémentaires. Dans cette perspective, le lecteur extrait directement du sens et non que du son et la compréhension précède l'identification des mots, ainsi :*

« Le décodage ne consiste pas à transformer des symboles visuels en sons mais à transformer la représentation visuelle du langage en signification. Ceci est effectué par la syntaxe qui permet au lecteur de prédire et produire la structure de surface du texte et non simplement de la décoder (...)»⁷¹.

Dans le même contexte de recherche, des chercheurs comme Smith, Goodman et Chomsky, reconnaissent aux langages deux structures essentielles à la compréhension : *la structure de surface et la structure profonde*. Ils pensent que le sens ne se trouve pas dans

⁶⁹ Ibid,

⁷⁰ HEBRARD J. : *Du parler au lire*, éditions ESF, 1993, p.72.

⁷¹ LECOQ P. et al. : op. cit. p.324.

la structure superficielle mais il doit être construit par le lecteur. Il en ressort que tout type de texte, comme chaque forme d'interaction orale, possède une organisation interne spécifique qui le distingue des autres. Ces structures conventionnelles, appelées structures du discours, constituent un point d'appui des prédictions qui sont le préalable à toute compréhension voire à toute interprétation.

3. Modèle développemental de l'apprentissage de la lecture de Frith

U. Frith (1985) propose un autre modèle important dans l'apprentissage de la lecture appelé le '*modèle développemental*'. Ce modèle est connu pour avoir décrit les différentes stratégies d'identification des mots écrits utilisées par les enfants. Il distingue trois stades qui se succèdent dans l'apprentissage de la lecture au cours desquels des stratégies différentes sont utilisées par le lecteur pour associer unité écrite et orale.

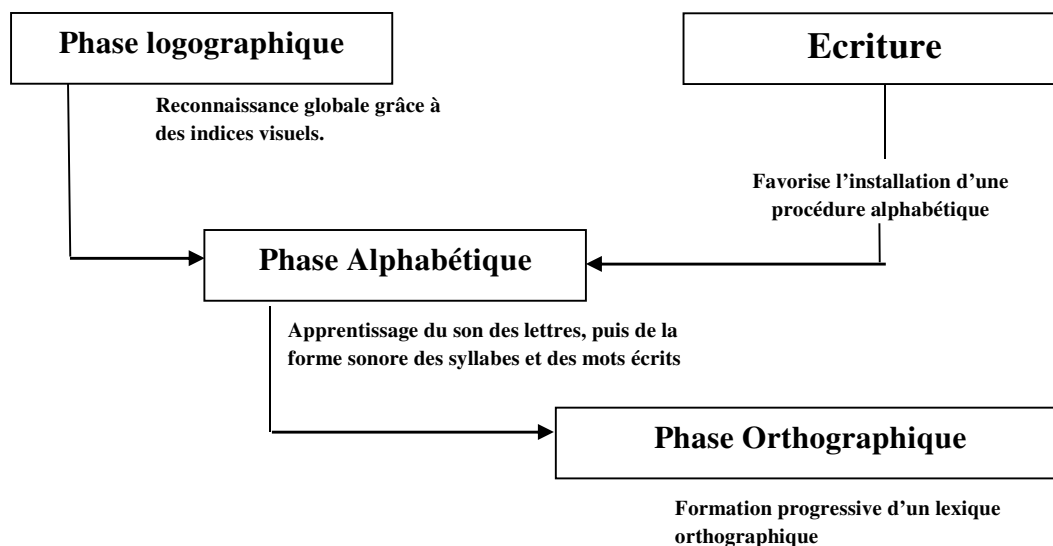


Figure 4: Modèle développemental de l'apprentissage de la lecture de Frith

✓ *Le stade logographique*

Il s'agit d'un stade de "pré-lecture". Les mots sont identifiés comme des dessins. L'enfant les reconnaît uniquement à partir d'indices partielles et il reconnaît instantanément les mots qu'on lui présente à lire « *sur la base de leurs caractéristiques graphiques comme : la longueur du mot. La reconnaissance se produit à une condition : les mots présentés à lire doivent faire partie du lexique visuel de l'enfant, c'est-à-dire qu'il doit les avoir*

appris »⁷²Dans ce stade, l'analyse visuelle est partielle et toute médiation phonologique est absente.

✓ ***Le stade alphabétique***

L'enfant devient capable d'appliquer les règles de conversion graphème – phonème qu'on lui enseigne à l'école. Au cours de ce stade, l'enfant apprend à réaliser segmentation et assemblage et acquiert les règles de correspondance graphèmes-phonèmes, puis les règles contextuelles pour arriver à un sens. Il peut lire des mots nouveaux en s'appuyant sur des analogies. Ce traitement est dominant en début d'apprentissage, puis son importance diminue en faveur du traitement orthographique.

✓ ***Le stade orthographique***

L'enfant peut reconnaître :

« Instantanément certains morphèmes ou certaines parties du mot en s'appuyant sur l'ordre des lettres, mais nécessairement sur leur son. Pour Frith ce modèle réalise la combinaison des fonctions d'assemblage et d'adressage. L'enfant peut utiliser les analogies lexicales des mots connus, pour lire des mots nouveaux »⁷³.

Les mots sont stockés sous une forme stable dans le lexique interne permettant au lecteur de lire des mots irréguliers et l'accès au sens est facilité et accéléré. Les différentes composantes et processus cognitifs qui sous-tendent la lecture doivent se mettre en place chez l'enfant au cours de l'apprentissage. Mais, la notion de succession stricte des étapes est remise en cause. On reproche à ce modèle de n'avoir envisagé la coexistence des différents stades dès le début de l'apprentissage de la lecture.

4. Les modèles de lecture de A. Jorro

Dans son analyse de la lecture pratiquée en classe, A. Jorro⁷⁴ (1990) en distingue les modèles de lecture suivants :

- *Le premier modèle Essentialiste* : Ce modèle s'intéresse à l'extraction et au traitement de l'information sans interprétation du lecteur; l'apprentissage se focalise sur le fait d'extraire du texte :

⁷² HOUT A.V. et ETIENNE F. : *Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter*, 3^e éditions Masson, p.34

⁷³ Ibid, . p.35

⁷⁴ JORRO A. : *Le lecteur interprète*, éditions PUF, 1999.

- Les idées principales
- Les idées secondaires
- La compréhension du texte porte exclusivement sur le corps du texte

Ce principe de compréhension, selon Jorro, est exclusivement fondé sur le texte et entretient une représentation figée du discours mais occulte les processus cognitifs et affectifs du lecteur.

- *Le modèle Sémiotique*

Quant au second modèle appelé : Sémiotique, le lecteur joue le rôle “ d’enquêteur” dont le rôle est d’interpréter l’apparence sémiotique du texte : « *La matérialité du texte commanderait l’activité de lecture et concernerait l’analyse des éléments phrastiques (...), typographique (...) codes rhétoriques (...). La compréhension de texte relève alors de la maîtrise des connaissances formelles, linguistiques et rhétoriques (...)* »⁷⁵. Les entrées dans le texte sont variées mais s’élaborent à partir de trois activités fondamentales :

- L’analyse des signes morphosyntaxiques
- Des indices de signalement de l’enchaînement discursif (comparaison ...)
- De l’explication de substituts anaphoriques
- Le modèle Structuraliste

Le troisième modèle structuraliste s’appuie sur la structure et l’organisation du texte. Pour comprendre, le lecteur doit avoir appris comment les différents types et genres de textes sont produits afin qu’il puisse construire sa propre représentation. Dans ce modèle, selon Jorro, le lecteur est amené à construire sa compréhension à partir du code de disposition⁷⁶« *Dès lors la compréhension du texte tient de la conformisation de la lecture aux invariants textuels* »⁷⁷.

⁷⁵JORRO A. : op. cit. p.18.

⁷⁶L’agencement du discours (Rhétorique)

⁷⁷ JORRO A. : op. cit. p.18.

Dans le cadre de la compréhension d'un type de discours argumentatif, notamment en classe de FLE, le lecteur cherchera à établir un schéma argumentatif, des opinions relevées dans le texte. Cela contribuerait à construire également une opinion personnelle du lecteur, il se positionne.

- *Le modèle Technique*

Le dernier modèle, technique, proposé par Jorro est un modèle qui relève plutôt de « *l'interrogation programmée de la recherche d'un fil conducteur où le sens serait questionné et mis en perspective (...) seul l'enseignant puisse faire entre les théories du texte et les prescriptions adressées aux lecteurs* »⁷⁸.

5. Le modèle "interactif" de la lecture

Ce modèle de lecture combine entre les deux modèles précédents. La lecture suppose l'interaction entre le processus "descendant" et le processus "ascendant" pour résoudre les insuffisances dans la compréhension de l'écrit de chacun de ces modèles précédents. On retiendra ici, le modèle proposé par Giasson (1990) qui prend en compte les différents paramètres entrant en jeu dans la lecture – compréhension. Le lecteur se trouve, ainsi, dans une situation qui le contraint à mettre en œuvre simultanément des micro processus de reconnaissances de graphèmes et des macroprocessus de haut niveau d'inférences afin de développer une activité métacognitive de sa lecture.

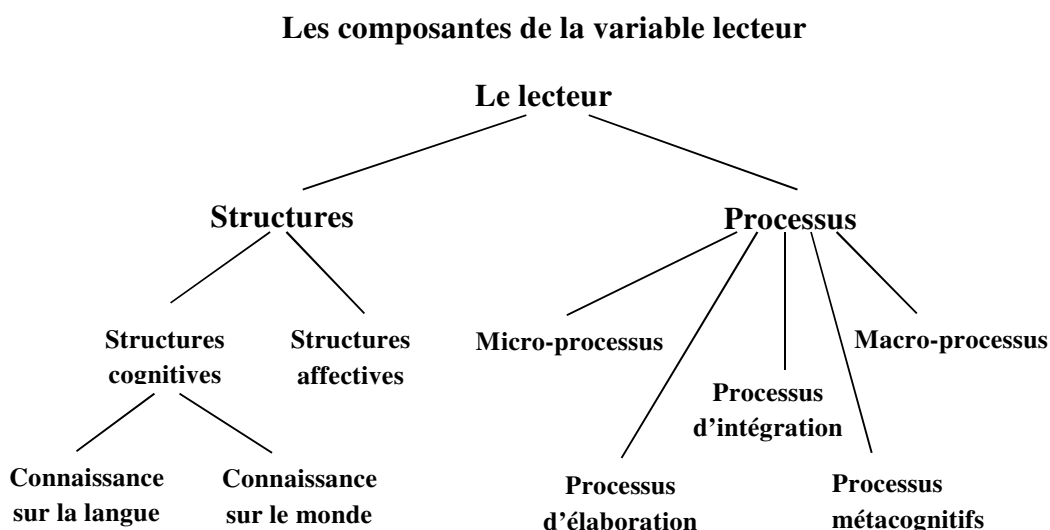


Figure 5: Variable "lecteur" d'après Giasson

⁷⁸JORRO A.: op. cit. p18.

Le sens naît, en effet, de toutes ces connaissances que le lecteur possède dans sa mémoire et surtout celles du système socioculturel dans lequel il vit et lui confère une personnalité qui « *guide ses manières de parcourir le texte, l'importance qu'il donne aux informations qu'il déchiffre, la manière dont élabore une signification du texte* »⁷⁹. Parmi les compétences décrites en cinq catégories par Giasson, les "processus d'élaboration" et les "processus métacognitifs" sont également des processus déterminant dans la pratique de l'interprétation des discours écrits.

Dans ce modèle, le lecteur procède selon une stratégie de va – et – vient permanent entre les conduites de décodage et l'émission d'hypothèses de sens. Une lecture active où « *le lecteur fait des hypothèses sur le sens à partir de certains éléments (titres, mises en page, légendes) et de parcours sur l'espace du texte pour reconnaître des éléments utiles à l'acquisition de la signification* »⁸⁰.

Il s'avère de ces théories que les chercheurs s'intéressent à deux points essentiels : le premier est l'identification du processus de lecture et le deuxième c'est comment faire apprendre à lire. Des modèles qui sont en mesure d'être enseignés et font objet d'intervention de l'enseignant afin de responsabiliser l'apprenant - lecteur en tant que sujet - "interprète" singulier, selon A. Jorro, ayant une intention de lecture précise.

IV. PRATIQUES CONJOINTES A L'ACTIVITE DE LA COMPREHENSION DE TEXTE

1. Répondre au questionnaire

Actuellement la tendance qui sous – tend les recherches en lecture conçoit que faire répondre aux questions après lecture ne valide pas nécessairement que les apprenants ont compris le texte. En revanche, l'enseignant qui donne la parole aux apprenants dans un climat d'échange et de co - construction de sens met en question, en quelque sorte, les réponses de ses apprenants – lecteurs et fait avancer la compréhension au-delà des réponses directes tout en évoquant leurs expériences et raisonnement autour d'une question donnée. Une attitude qui n'est pas facile à manifester dans un contexte FLE mais elle n'est pas impossible et sans effets sur le reste de textes à lire tout au long de l'apprentissage.

⁷⁹ LÉBOUFONT M. : *Lectures et lecteurs à l'école*, éditions Bertrand-Lacoste, 1998, p.42

⁸⁰ CUREL F. : *Lectures interactives en langue étrangère*, éditions Hachette, 1991, p.14

L'apprenant – lecteur est appelé à diversifier sa lecture et son interprétation de vérifier ses attentes, de maîtriser des savoirs langagiers à travers le texte et non seulement confirmer une pseudo compréhension issue de réponses à des questions souvent fermées. C'est cette conduite qui mène les apprenants à comprendre l'activité de lecture et de compréhension comme étant un simple questionnaire auquel il faut répondre sans répercussions socioculturelles et cognitives. Les questions sont certes, nécessaires comme tâches, mais il semble que l'enseignant est en mesure, par exemple, de faire synthétiser les réponses de tout le questionnaire ou d'une seule question. Or, le passage d'une question à une autre sans faire le lien semble nuire à l'essence même de la compréhension d'un discours écrit. Justifier le choix d'un titre, par exemple, parmi ceux proposés par les apprenants et faire le lien avec une autre question/ réponse permettrait aux apprenants de saisir la cohérence et la logique des questions posées et également leur objectif discursif.

Répondre à une question telle que : *quelle est la nature de ce paragraphe ?* En attendant que la réponse soit : *un dialogue*, par la simple existence des tirets et des guillemets ne suffit pas pour étayer la valeur du dialogue dans le discours entier du texte. Par contre : *Quelle est la fonction de ce dialogue ? Pourquoi est – il introduit dans ce paragraphe ? Quelles informations supplémentaires nous suggèrent ?* Ce sont des questions qui peuvent corroborer la question initiale afin que le savoir ait un sens et l'activité soit signifiante. Les questions posées par l'enseignant pour comprendre un texte est qui appellent aux inférences, par exemple, et à l'émission d'hypothèses crée un climat d'interdépendance entre les apprenants, de négociations de sens où chacun peut se sentir impliqué.

2. Construire des composantes sociocognitives, affectives et expérientielles

A partir de ce qui a été développé au -dessus, nous considérons que la lecture et les pratiques conjointes contribuent à la formation sociocognitive et culturelle de l'apprenant. L'étude de texte et la compréhension construisent à la fois :

- des connaissances déclaratives, comme le montrent S. Tewagne et S. Vanhull (2006)⁸¹, qui concernent les savoirs sur les textes, sur les sujets traités, sur la langue mise en œuvre ;
- des composantes procédurales comme connaître les stratégies nécessaires de lire entre les lignes ;
- Et enfin, des savoirs contextuelles qui consistent à savoir mobiliser ces connaissances et procédures en situation.

Ces connaissances ne sont pas les seules, les composantes affectives, sont également, des habiletés qui peuvent être construites lors de contact avec les différents discours en lecture. Ainsi, les émotions qui se développent tout au long de la lecture et de la compréhension doivent être mises en évidence par l'enseignant, sauf que la plupart des temps elles sont incontrôlables. L'engagement affectif est aussi un facteur à inclure dans le processus de compréhension et d'interprétation et devrait apparaître à travers les modes de réflexion et d'interaction.

Cette approche de construction et d'implication, présentée en sus, se développe progressivement tout au long des apprentissages. La construction et l'évaluation se produisent à travers les médiations sociocognitives et langagières de l'enseignant. Pour ce dernier, une question se pose, non seulement : *qu'est-ce que je veux enseigner à mes apprenants – lecteurs ?*, mais : *qu'est-ce que je veux faire apprendre à mes apprenants pour qu'ils puissent résoudre seuls des difficultés de lecture et de compréhension ? Et quelles compétences mobiliser pour qu'ils se développent langagièrement ?*

3. Articuler la compréhension et la production écrite

Il n'est pas question de confirmer ou d'infirmer qu'une bonne lecture conduit nécessairement à une bonne écriture, un apprenant – lecteur réceptif peut ne pas être directement un apprenant de bonne qualité expressive. Mais, on peut quand même dire que la lecture est un facteur essentiel à la formation de l'esprit expressif et créatif. La lecture constitue une sorte de réservoir d'idées, de mots, d'expériences cognitives et métacognitives qui permettent au lecteur, entre autre conscient, la capacité de les réutiliser dans un nouveau contexte communicatif. Dans ce contexte d'apprentissage, le rôle de la

⁸¹ TERWAGNE S, VANAHULLE S et LAFONTAINE A. : *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences de lecture*, éditions Deboeck, 2006, p.15

mémoire de travail (stockage et manipulation des informations) est incontestable notamment dans un contexte FLE. Les consciences orthographique, phonologique, grammaticale ...etc. constituent le défi de la production de l'écrit. La justesse d'utilisation de l'orthographe et des modalités expressives repose à la fois sur des compétences langagières utilisées en modalité orale et sur des connaissances qui sont propres à la modalité écrite.

Ainsi, conduire l'apprenant à produire des textes ne veut pas dire recopier une structure matricielle et d'apprendre par cœur l'agencement de mots ou d'expressions afin de se convaincre qu'il s'agit d'un texte conforme à la norme. Il serait préférable de maîtriser des habiletés cognitives de compréhension et des habiletés discursives pour pouvoir les déployer dans différents contextes rédactionnels. En effet, la lecture – compréhension constitue une activité par laquelle un individu co – construit une signification voire conceptualise des savoirs ; quant à la production écrite, elle : « permet au scripteur d'avoir accès de façon plus concrète à ses propres pensées, en les voyant sur papiers. Il peut en prendre conscience les lire, les relire, y réfléchir, approfondir son point de vue, modifier ses idées et se les réapproprier par la suite »⁸².

V. IMPLICATION DE L'APPRENANT DANS LE PROCESSUS DE COMPRHENSION EN FLE

Afin de motiver le lecteur à mieux comprendre son rôle, il est indispensable que la médiation de l'enseignant le contraigne à s'impliquer et interagir aux données du texte. Cette pratique, centrée sur l'apprenant, pourrait émerger trois concepts (1) la naissance d'un lecteur engagé et conscient de son rôle en tant que récepteur actif et (2) la réception du texte et son interprétation, enfin (3) au changement d'attitudes du lecteur.

1. Naissance d'un lecteur engagé

Le rôle du lecteur est apparu avec le criticisme littéraire. On se souvient ce qu'a dit Barthes que « *la naissance du lecteur doit se payer de la mort de l'auteur* »⁸³. On reconnaît l'existence du lecteur par ses émotions, ses débats, ses constats, sa vie en lecture d'une œuvre ou d'un texte. Il est, selon Proust, « *libre, majeur, indépendant : sa fin est*

⁸² CATHRINE S.T., PIERRE M. et al. : *Difficultés de lecture et d'écriture*, P.U.Q, 2010, p.44

⁸³ BARTHES R. : *La mort de l'auteur*, Dans « Le bruissement de la langue » Essais Critiques IV, p.63- 69. Editions Seuil, Paris, 1984, pp. 63-69.

*moins de comprendre le livre que de se comprendre lui – même à travers le livre »⁸⁴. A l’instar ce que Proust a dit qu’il n’existe pas de lecture “innocente”, il n’y a pas de texte “innocent”. La “mort de l’auteur”, « *l’auteur n’est plus le seul garant du sens de l’œuvre* »⁸⁵ a fait ressusciter “ le lecteur” qui fut oublié par les théories de la littérature jusqu’à l’apparition de la critique et des critiques. Et c’est surtout dans les années soixante-dix que le lecteur apparaît au centre d’intérêt des chercheurs grâce à la “théorie de la réception” dans l’ouvrage de Jauss (1978) : *Pour une esthétique de la réception*. Puis par U. Eco (1984) in : *Lector in Fabula*. Ainsi, de nouvelles notions sont mises en lumière comme celle de l’ “*Horizon d’attente*” (littéraire et social) de l’Ecole de Constance, un horizon de rencontre avec le texte. La notion de l’ “*Effet*” de lecture (Iser, 1985) et de “*Réception*” qui vont amener le lecteur à penser et agir de manière spécifique face à chaque texte. L’approche sémiotique avec Eco (1970) éclaire une nouvelle fonction du lecteur : il a la capacité de faire « *un balayage, préalable à toute interprétation, de la surface du texte, enquête d’informations de lecture* »⁸⁶. Selon Umberto Eco, le lecteur apporte une “ plus – valeur de sens” à un texte – littéraire- qui comporte toujours des blancs et des non – dits. De ce fait, le lecteur actualise le sens du texte – discours par de nouveaux discours.*

Inscrit dans un contexte socio historique, le lecteur est lui-même une variable à étudier. Son expérience en contact avec l’écrit lui permet de se positionner et se repositionner ou dé-positionner tout dépend des circonstances de la lecture, il peut jouer à la fois, comme le note Starobinski, cité dans la préface Jauss, «*le rôle du récepteur, du discriminateur (fonction critique fondamentale, qui consiste à retenir ou à rejeter), et, dans certains cas, du producteur, imitant, ou réinterprétant, de façon polémique, une œuvre antécédente* »⁸⁷. En effet, le lecteur entre en communication avec le texte et son auteur, une communication, quoique différée, qui respecte tous les éléments d’une communication orale et directe : le canal, le référent, l’émetteur, le récepteur. Le travail de ce dernier est pour une large part un processus de production de sens. Le texte n’est plus considéré comme strict message à décoder mais un ensemble de contraintes énonciatives qui forment un discours à interpréter. Toute lecture d’un texte

⁸⁴ COMPAGNON A. : *Le démon de la théorie*, éditions du Seuil, 1998, p.169

⁸⁵ COMPAGNON A. : *Introduction : mort et résurrection de l’auteur*, En ligne : Fabula.org. Consulté le 06/12/2011 à 17H

⁸⁶ GERFAUD J.P. et TOUREL J.P. : *La littérature au pluriel: enjeux et méthodes d’une lecture anthropologique*, éditions Deboeck, 2004, p.35

⁸⁷ JAUS H.R. : *Pour une esthétique de la réception*, éditions Gallimard, 1978.

cherche à entrer en communication avec l'auteur et son discours et saisir, entre autre, sa visée immédiate ou lointaine.

L'activité de la lecture en classe peut être, donc, considérée comme un rapport discursif quadridimensionnel entre le lecteur, le texte, son auteur et également l'enseignant médiateur afin que la réception du texte ne reste pas linéaire.

2. De la réception de texte à son interprétation

La lecture en classe a pour objectif de former une conscience à partir des objets socioculturels que le texte présente ou suggère. Le débat ouvert pour construire son sens a pour objectif également d'aider l'apprenant – lecteur à étendre et approfondir des connaissances et de l'initier à la réflexion et à l'interprétation. Les interactions permettent de modéliser de multiples stratégies d'interprétation qui font appel à son expérience de lecture, ses connaissances sur les objets et à son imagination.

Cette conception est issue de plusieurs notions assignant au lecteur un rôle actif qui dépasse le tâtonnement et la compréhension superficielle. Les lieux d'*indétermination* (Iser) d'un texte engage le raisonnement du lecteur actif et permet au processus d'interprétation de se déclencher. La construction de sens serait le résultat de la conjugaison entre l' « horizon d'attente » (attente personnelle et/ ou sociale) du lecteur et le texte.

a) Les notions de la Réception et de l'Effet du texte : elles permettent au lecteur de revivre un texte, de l'actualiser et de réagir avec lui : « *Le lecteur actualise les potentialités inscrites dans ces formes. Il enlève l'indétermination naturelle. Tout texte appelle un lecteur, donc un acte de lecture, car les conditions de sa réception réelle sont inhérentes au texte* »⁸⁸.

L'itinéraire du réseau sémantique, selon Iser en reprenant ses termes, se construit au fur et à mesure de l'interaction entre l' « *effet constitué* », inscrit dans une « *attente littéraire* » et la « *réception restituée* » inscrite dans « *une attente sociale* » celle du lecteur.

Il conçoit le lecteur comme étant responsable et doit assumer seul cette relation en sachant qu'il n'aura jamais de certitude sur l'exactitude de son interprétation. Il existe dans le texte des directives, des instructions de lecture, des consignes implicites que le lecteur doit actualiser. Le travail du lecteur pour construire une signification consisterait donc à limiter

⁸⁸ JAUS H.R.: op. cit. pp.13-14.

les lieux que Jauss appelle d' "indétermination" et à produire une interprétation d'ensemble cohérente sans qu'il y ait une parfaite coïncidence entre ce que l'auteur exprime et ce que lui il perçoit.

Il est donc nécessaire de prendre en considération le contexte socio historique de la réception du lecteur. Et ce n'est qu'en considérant l'historicité du lecteur et son horizon d'attente que l'on pourra, selon Jauss, tenir compte du lecteur *réel*.

- b) La notion de la machine paresseuse : L'approche sémiotique d'Umberto Eco considère le texte comme ensemble de "signes" et au lieu de reprendre les termes d'*indétermination* de Jauss ou de *discontinuité* d'Iser, il qualifie le texte, dans son ouvrage *Lector in fabula*, comme une "*machine paresseuse*" qui exige un travail coopératif pour emplir les espaces de non – dit. Le modèle de U. Eco propose: « *une analyse de la lecture coopérante. L'objectif est d'examiner comment le texte programme sa réception et ce que doit faire le lecteur (ou plutôt ce que doit faire un lecteur modèle) pour répondre de façon optimale aux sollicitations des structures textuelles* »⁸⁹

De cette approche, deux concepts théoriques viennent étayer ce fonctionnement du lecteur face au texte : celui de " Lecteur Modèle" (construction virtuelle - et inconsciente- de l'auteur qui écrit pour ce lecteur inscrit dans le texte) et celui, non moins important, de "limites de l'interprétation". On ne peut pas faire dire n'importe quoi à un texte ; ainsi, l'interprétation est limitée selon Eco par ce qu'il appelle " *intentio operis*"

« *L'initiative du lecteur consiste à émettre une conjecture sur l'intention de l'œuvre. L'ensemble du texte doit approuver cette conjecture interprétative, mais cela ne signifie pas qu'il faille en émettre qu'une seule. Elles sont, en principe, infinies, mais à la fin, elles devront être testées sur la cohérence textuelle, laquelle désapprouvera les conjectures hasardeuses* »⁹⁰.

Selon Eco, qui part du principe que le texte est un "*mécanisme paresseux*" ; ce dernier exige du lecteur un travail coopératif conscient et qui suppose un " lecteur modèle" « *capable à coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont, lui, l'auteur pensait et capable d'agir interprétativement comme lui a agi générativement* »⁹¹

⁸⁹ JOUVE V. : *La lecture*, éditions Hachette, 1993, p.6.

⁹⁰ ECO U. : *Les limites de l'interprétation*, édition Grasset, 1992, p.41.

⁹¹Ibid, p.97

c) La notion concevant la lecture comme " jeu : il s'agit d'une notion développée par Picard dans sa théorie "*La lecture comme jeu*" (1986). Il est temps, selon lui, d'en finir avec ces lectures hypothétiques pour étudier la seule lecture véritable. Selon lui le lecteur réel est celui qui « *appréhende le texte avec son intelligence, ses désirs, sa culture, ses déterminations socio historiques et son inconscient* »⁹². Cette approche permet de distinguer les nuances entre "game", en anglais, comme jeu réflexif et structuré à règle et "playing" comme jeu sans règles et fantasmatique. Picard ne s'arrête pas là, il en distingue trois fonctions relatives au lecteur lors de son acte de lecture :

- une fonction émotionnelle à travers laquelle il s'identifie aux personnages et se projette dans le monde du livre et introduit ses références dans le récit. Cette fonction correspond au "playing" : le lu ;
- une fonction de distanciation et d'analyse des règles du jeu littéraire qui correspond au game : le lectant ;
- une fonction d'établissement d'un "pacte de lecture" avec le texte et se distancie de l'illusion référentielle. Cette fonction est intermédiaire entre les deux premières et elle correspond à ce qu'il appelle : le liseur.

La lecture serait donc, à la fois, jeu de rôles, qui « *n'est possible qu'à l'intérieur d'un cadre imposé par la narration (...) les techniques de la narration permettent de contrôler l'investissement dans la fiction* »⁹³, et jeu de règles. En effet, le texte agit sur le lecteur, sur son comportement : il peut lui permettre de le côtoyer jusqu'à la fin comme il peut le faire répugner, il peut lui laisser une marge d'imagination, la possibilité de s'introduire, comme il peut aussi ne rien lui laisser sauf exécution ou reformulation.

d) Pour Jouve comme Picard, la lecture est une variété de jeu. Picard distingue le "liseur" (qui tient le livre à la main et garde contact avec la réalité), le lu (part inconsciente de son psychisme qui utilise les données de l'histoire pour fantasmer) et le "lectant" (part consciente). Quand à V. Jouve, il néglige et scinde le "lu" en "lisant". Il distingue, par ailleurs :

⁹² JOUVE V. : op. cit. p.6

⁹³Ibid, p.83

- un ‘lectant’ jouant sans projet défini
- un ‘lectant interprétant’ (qui vise à déchiffrer le global de l’œuvre) l’œuvre de l’auteur dans but critique ou culturel

Nous supposons que c’est à partir du ‘jeu’ du ‘je’ du lecteur entre ‘idéal’ et ‘empirique’ qu’une posture de lecteur expert se forme progressivement en classe de langue dans un contexte d’apprentissage et de formation en lecture – interprétation. Iser et Jauss, au sein de l’École de Constance, ont permis de rendre au lecteur sa fonction d’interprète par laquelle l’œuvre littéraire, en particulier, est enrichie par les interprétations mais limitées par les intentions de l’auteur et celle du texte.

En classe, l’enseignant n’est pas un chercheur théoricien, mais un praticien en face de lecteurs – apprenants en contexte FLE dirigés selon des directives institutionnelles. Ceci nous rappelle Dufays, dans son ouvrage *Pour une lecture littéraire*⁹⁴, qui s’interroge sur : comment peut-on concilier entre les théories de lecture et la didactique de la lecture ? Une question à laquelle il propose quatre fonctions pédagogiques, dans ce contexte du même auteur, relatives à la mission de l’enseignant conscient du rôle de la lecture dans la formation intellectuelle des apprenants tant affective que cognitive :

- favoriser l’appropriation vocale et imaginaire du texte
- initier au jeu des hypothèses
- initier au à la diversité de niveaux de lecture
- Apprendre à repérer et à interpréter des types de textes

Il est clair que ces propositions concernent plus particulièrement le texte littéraire mais rien n’interdit qu’elles soient également enseignées, ou pratiquées, avec les autres types de textes proposés aux apprenants. Des textes qui ne manquent pas également de style interpellant le lecteur à s’y mettre en cherchant à dépasser le littéral des phrases et à combler un ‘blanc’.

⁹⁴ DUFAYS J.L. : *Pour une lecture littéraire*, éditions Deboeck, 2005.

Pour conclure sur les apports des théories de la réception dans le domaine de la didactique des textes notamment littéraires, nous pouvons retenir quelques points incontournables dont un enseignant devrait tenir compte :

- la signification d'un discours écrit dépend, et naît, de la relation et de l'interaction qui s'établit entre le lecteur et les effets programmés par l'auteur
- le texte peut avoir multiples interprétations ;
- les mises en relation avec d'autres textes ouvrent la voie à une intertextualité toujours très porteuse (lecture en réseau) ;
- pour percevoir ce qu'il y a dans un texte, l'apprenant doit avoir acquis des compétences diversifiées (linguistiques, langagières, culturelles...).

3. Changement d'attitude du lecteur

La notion de changement apparaît plusieurs fois dans différentes définitions de l' "apprentissage" comme étant conséquence évidente de ce processus sans lequel on ne peut considérer qu'un apprentissage a eu lieu; un changement tant au niveau de l'activité réflexive qu'au niveau de l'activité pratique. Cette notion est constante et fait l'unanimité chez les chercheurs comme on peut le voir avec la définition avancée par G. Goupil et Lusignan (1993) qui pointent trois exigences fondamentales pour qu'il y ait apprentissage correspondant à l'acquisition de connaissances nouvelles et à la modification de connaissances ou d'habiletés déjà acquises : « [1] *il faut qu'il y ait un changement dans le comportement ou les habiletés*[2] *il faut que ce changement résulte d'une pratique ou d'une expérience* [3] *ce changement doit être relativement durable* »⁹⁵. Nous considérons, par ailleurs, que cette notion de "changement" ou celle de "modification" est le critère essentiel de réussite ou d'échec de la scolarisation et de l'appropriation des savoirs notamment langagiers (écrits et oraux). Le changement est essentiellement lié aux habitudes, aux attitudes et aux comportements que l'enseignant peut évaluer et orienter en fonction des objectifs à atteindre et en fonction des pratiques qui visent l'acculturation et la mise en questions des pratiques langagières.

⁹⁵GOUPIL G. et LUSIGNAN G. : *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, éditions Gaëtan Morin, 1993, p.7

Selon Bloom, il existe trois principaux objectifs de l'apprentissage : cognitifs, moteurs et affectifs. Quant à Gagné, il aperçoit l'apprentissage comme « *un processus qui résulte d'une interaction entre l'individu et son environnement (...) influencé par des événements internes (motivation) et externes (rétroaction)* »⁹⁶. Il propose une hiérarchie de huit différents types d'apprentissages :

L'apprentissage de signes	Par exemple le chien de Pavlov
L'apprentissage stimulus –réponse	Conditionnement de type opérant (Skinner)
Les enchaînements	Faire démarrer une voiture
Les associations verbales	Nommer un objet
La discrimination	Capacité de distinguer les caractéristiques d'un objet
L'apprentissage de concepts	Capacités de classer des événement ou choses
L'apprentissage de règles	Exemple : effectuer un accord de verbes
La résolution de problème	Capacité de combiner deux ou plusieurs règles pour résoudre des problèmes

Tableau 5: Types d'apprentissage d'après Bloom
(Source : adapté de Bower et Hilgard (1981, p.552))

Pour les cognitivistes, l'apprentissage est centré sur les changements dans les connaissances et distinguent, en effet, entre connaissances déclaratives (les savoirs) et les connaissances procédurales (savoir – faire) et également les connaissances conditionnelles (quand et pourquoi).

Ces typologies sont une sorte de guide ou un référentiel de réflexion et d'action probable à l'enseignant pour donner sens à ses interventions à partir des types de connaissances ciblés. En effet, il est nécessaire pour l'enseignant d'identifier le type d'apprentissage visé pour assurer une meilleure planification de l'enseignement de la compréhension de l'écrit et des stratégies d'évaluation.

⁹⁶ JENNY R. : *Les traces de l'apprendre: Un autre regard sur les salariés d'entreprise*, éditions L'Harmattan, 2005, p.81.

Conclusion

L'activité de la lecture et de la compréhension doit être conçue comme situation singulière qui permet au lecteur de réactiver ses processus cognitifs et ses attitudes socio-affectives afin de résoudre des ambiguïtés par rapport au sens du texte. Une situation qui sollicite interactions « *processus où s'élaborent et se transmettent des significations* »⁹⁷ au cours desquelles se développe la compétence de l'interprétation de l'écrit en permettant aux apprenants de participer à la co – construction du sens.

Nous nous inscrivons, en effet, dans une perspective socio historique de l'enseignement – apprentissage de la lecture qui tend à rompre avec les pratiques ordinaires. Une rupture qui veut prendre forme à partir de deux critères complémentaires : le premier consiste à mettre en question les pratiques enseignantes dominantes et le deuxième consiste à prendre en compte le potentiel d'un savoir " déjà – là" des apprenants. Un potentiel socio culturellement construit que l'apprenant doit par conséquent convoquer et re- travailler pour apprendre du nouveau.

Il s'agit d'une perspective qui bouleverse les pratiques enseignantes et confère à l'apprenant un nouveau statut épistémologique. Ainsi, le savoir peut être négocié en classe dans une activité conjointe et l'enseignant ne peut plus agir comme la seule personne détenant ce savoir. Il s'agit, en effet, d'installer un nouveau rapport au savoir chez les apprenants. En classe, le débat entre pairs et aussi par la médiation langagière de l'enseignant doit permettre le processus de "transition" intellectuelle du collectif (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intra personnelles). Comme il s'agit donc d'identifier l'ensemble des connaissances nécessaires à l'enseignement – apprentissage de l'activité de lecture et de s'interroger sur ce que doit savoir l'enseignant sur son apprenant – lecteur.

Il s'avère donc que la lecture est une activité mentale et langagière. Elle requiert diverses opérations complexes allant de la perception du mot jusqu'aux opérations complexes engagés dans la compréhension qui dépendent de plusieurs facteurs relatifs aux traitements sémantiques.

⁹⁷ MARC E. et PICARD D. : *Interaction et production du sens en situation de groupe*, In revue « Connexions; psychosociologie, sciences humaines », Numéros 57 à 58, Epi, 1991, p.119

Avec la contribution de la psychologie et des sciences socio cognitives, la conception de la lecture et celle du lecteur ont donné naissance à de nouvelles exigences de pratiques pédagogiques telles que : la centration sur l'apprenant, son activité et le rapport conscient au savoir qu'il construit ainsi que l'importance de la relation enseignant/ apprenants dans le cadre de la médiation.

Aujourd'hui, on est unanime que la démarche linéaire voire littérale en l'apprentissage de la lecture et à l'accès au sens ainsi que le truchement d'exercices qui favorisent la création d'habitudes ou d'automatismes sont fortement critiqués par les conceptions pédagogiques actuelles. En effet, le texte, présente une nouvelle fonction discursive et dialogique suscitant débats "exogène" et un autre "endogène". Il n'est plus un simple "stimuli" sémiotique, il conduit l'apprenant davantage à un travail cognitif de comparaison, de déduction, de vérification dans sa réalité, dans ses expériences.

Dans cette perspective, le lecteur en contexte FLE , aussi concerné par cette tendance réflexive, est censé saisir le texte comme un discours qui comprend : ⁹⁸

- le sens lexical des unités constitutives;
- le sens grammatical, c'est à dire le rôle d'un élément dans la construction et l'organisation d'un syntagme, d'une phrase, d'un texte;
- le sens pragmatique, c'est à dire le rôle d'un élément du texte dans le déroulement ou dans un échange discursif réel (oral ou écrit).

En effet, le texte contraint le lecteur à élaborer des inférences et des hypothèses. Des interprétations partielles successives s'élaborent à partir d'unités sémantiques et des inférences contribuent à la formation d'hypothèses interprétatives. Ce qui nous conduit à agréer les propos de G. Vigner, pour qui la lecture :

*« Sera formuler une hypothèse de signification(...) [et] l'accès au sens étant totalement réalisé lorsque l'hypothèse de la recherche, par réaménagements successifs déterminés par l'apport des données nouvelles prélevées dans le texte, coïncide totalement avec le projet de l'auteur ».*⁹⁹

⁹⁸VIGNER G. : *Enseigner le français comme langue seconde*, éditions CLE International 2001b, p. 52.

⁹⁹ VIGNER G. : *Lire : du texte au sens*, éditions Créations loisirs enseignement International, 1979a, p.33

En classe de Terminal , FLE, les tâches à faire pour faire comprendre le texte telles que l'observation et l'émission d'hypothèses sont traités d'une manière formelle. Le texte est plutôt conçu en tant qu'un ensemble d'informations à répertorier après repérage d'indices ce qui construit une " image trompeuse" de la lecture et de l'interprétation alors que le texte n'est jamais clos.

La majorité de nos apprenants croit, souvent, encore que le fait de savoir prononcer des sons indique qu'ils sont de bons lecteurs et le fait de répondre à certaines questions littérales prouve leur capacité de compréhension. L'enseignant, pour sa part, voit dans l'activité de lecture une façon d'introduire des savoirs linguistiques ou purement textuels et souvent n'ont pas pour objectif de construire des compétences de lecture. Généralement, la plupart de nos apprenants ne sait pas adapter leur modèle de leur lecture et les stratégies de compréhension de textes ne sont pas consciemment utilisées. Des stratégies qui seraient, selon Lehman et Moirand (1980), le résultat de l'interaction de trois variables¹⁰⁰ :

- la variable but qui correspond au projet de lecture ;
- la variable textuelle, chaque texte est un message particulier qui suppose une opération particulière;
- la variable situationnelle qui correspond aux conditions de réception du message – texte incluant les caractères sociologiques, psychologique et événementiels attachés au lecteur ;

Il en ressort que l'objectif de la lecture est la compréhension et la construction d'une représentation et encore l'appropriation d'un langage. Il est, donc, essentiel de tenter de définir ces concepts afin de mieux comprendre la pratique de l'enseignant en enseignant la lecture – compréhension.

¹⁰⁰SIMON J.P et GROSSMANN F. : *Lecture à l'université: langue maternelle, seconde et étrangère*, éditions Peter LANG 2004, p.175

Troisième Chapitre

**ELEMENTS FONDAMENTAUX AU PROCESSUS DE
LA LECTURE – COMPREHENSION – INTERPRETATION**

Introduction

Du chapitre précédent, nous retenons que la lecture suppose un travail de construction de sens plus élaboré afin de comprendre ce qu'on lit en fonction de son importance. Il ne s'agit pas d'oraliser des phonèmes mais de construire une signification plausible et intéressante. Dans son sens le plus large la lecture consiste à mieux comprendre la vie, les événements, les gestes, les voix, les réactions des individus ou des sociétés...etc. ceci n'est pas du tout une lecture prosodique ou articulatoire mais une lecture liée au raisonnement, à l'interprétation...etc.

Aujourd'hui, les apprentissages scolaires constituent des facteurs de développement des compétences langagières, de la pensée et des pratiques socioculturelles qui permettent l'intégration socio professionnelle des apprenants. En effet, l'apprentissage est une activité consciente qui ne consiste pas à « *accumuler des connaissances ou des savoirs, mais à configurer ou à reconfigurer ses ressources cognitives, et ainsi à transformer sa propre activité pour la rendre mieux adaptée aux contextes et aux situations* »¹⁰¹. Selon Pastré, il s'agit d'une activité de "conceptualisation" qui est presque entièrement "interne" et "invisible". Deux qualités, dans l'activité de lecture et de compréhension, qui contraignent l'enseignant à être attentif à l'activité de l'apprenant et de l'aider à verbaliser ou à extérioriser ce qu'il pense à partir de dialogues ou en lui posant directement des questions. Cette pratique de faire dire ce que l'apprenant pense peut permettre à l'enseignant d'identifier, entre autre, l'acheminement réflexif qui a permis à l'apprenant de construire un ou des savoir(s) ou des concept(s). Il peut également évaluer ce qu'il a compris du texte et ce qu'il en retient dans l'intention de réguler ou d'ajuster sa réflexion.

L'apprentissage scolaire, selon Pastré, confère à l'apprenant la qualité d'un acteur et de constructeur de concepts particuliers entraînant tout son moi ; il le "transforme". Selon sa thèse, l'apprentissage est une :

*« Activité qui combine une activité productive et une activité constructive. Par l'activité productive un acteur transforme le réel, que cette transformation soit matérielle, symbolique ou sociale. Par l'action constructive, le même acteur se transforme lui – même en transformant le réel »*¹⁰².

¹⁰¹ PASTRE P. : *Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante* » In revue « Recherche et formation » n° 56. 2007, INRP, p.83

¹⁰² Ibid, p.84

Dans ce chapitre, nous mettons le point sur certains aspects de la compréhension de l'écrit ainsi que sur le processus de l'interprétation. Ce qui nous intéresse n'est pas l'interprétation au sens herméneutique (étymologique et philosophique) ni de manifester tous les mécanismes et procédés de compréhension et d'interprétation. Néanmoins, des notions et concepts seront présents afin de nous faciliter à comprendre les tâches réflexives conjointes à la lecture.

En se référant à la théorie de J. Giasson (1990), il existe trois variables nécessaires à la compréhension en lecture : le texte, le contexte de lecture et le lecteur en tant qu'individu ayant un projet de lecture et disposé de qualités affectives et cognitives ayant un projet de lecture. Les qualités de la lecture dépendent de la relation qui naît de ces trois variables :

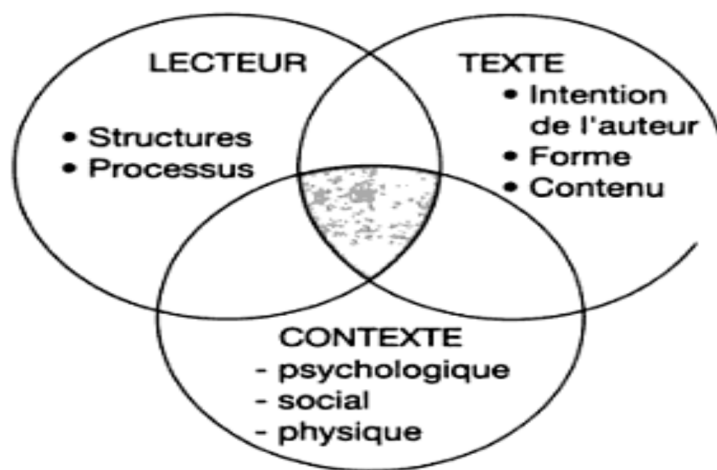


Figure 6 : Les variables de lecture selon la conception de J. Giasson (1990)

Le lecteur donne sens au texte en se servant à la fois du texte, de ses connaissances sur la langue et sur le monde et de son projet de lecture.

I. LE TEXTE : OBJET MATERIEL ET PRAGMATIQUE

L'étymologie du mot texte provient du latin "Textus" qui signifie "trame", "tissu" dans le sens d'enchaînement logique et chronologique des idées, des événements, des opinions...etc. Le texte se présente, ainsi, comme un tissu où s'entrecroisent plusieurs séries de fils. Bien que la notion de texte semble ambiguë, des études de pragmatique textuelle ont défini le texte comme une chaîne parlée ou écrite formant une unité fonctionnelle d'ordre communicationnel.

1. Approches définitoires du texte

Le texte se trouve en tout lieu pour s'en servir ; il est la notice de médecin, des panneaux de circulation routière, des indicateurs de rayons au supermarché, coloré ou non, jumelé à une image ou non...etc. de toute manière on ne peut s'en passer, l'écrit conquiert notre vie. Là où nous allons, le texte est avec nous, même si on ne le rencontre pas en tant que lettres alphabétiques visibles, il est, dès fois, créé par notre propre imagination, de notre mémoire, ça peut être une poésie qu'on chante en marchant, un prétexte à préparer ou poste – texte comme réponse attendu à un fait donné supposé. Une multitude de notions et concepts concurrents et complémentaires découlent du concept " texte" qui met les sociétés sous tension afin de lutter contre l'analphabétisme qui s'avère non seulement une opération d'apprentissage de l'alphabet, mais de vivre d'autres contextes de communication.

Qu'il soit sacré ou profane, la lecture en est tributaire et devient un comportement civique et civilisé, une dimension psychique qui implique l'exercice de la pensée et l'action du lecteur et accentue son adhérence à la société humaine. Le texte n'est jamais inerte, mais en constante mouvance, c'est au lecteur d'actualiser sa valeur existentielle. C'est cette relation qui donne au texte son caractère de signifiante, sa pragmatique dans ces états esthétique et fonctionnel.

1.1. Principes de F. Rastier

Selon Rastier¹⁰³, le texte est (1) toute suite linguistique empirique attestée (orale ou écrite), (2) emprise entre deux bornes, produites dans une pratique sociale déterminée (3) fixée sur un support. Expliquée par Christophe Ronveaux, un texte, alors, est déjà produit par un scripteur, quant au deuxième point, il nous permet de dire qu'il :

« Permet de nous rendre compte de la manière dont le texte est rapporté ou non au contexte de sa production et aux limites qui lui sont imposés par le genre (...) le troisième principe insiste sur la dimension matérielle du texte et nous permet de rendre compte des activités critiques menées sur les textes. Ce principe doit nous

¹⁰³ RASTIER F. : *Pour une sémantique des textes : questions d'étymologie*, En ligne : www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_PourSdT.html. consulté le 17/01/ 2015 à 22h

rendre attentif aux ressources typographiques et éditoriales utilisées dans la mise en page des textes (activités de repérage, de commentaire...)»¹⁰⁴

Il conçoit l'interprétation des textes comme un va – et – vient entre les différents paliers¹⁰⁵ du texte.

1.2. Conception de Ducrot

Selon Ducrot, de cette conception deux aspects fondamentaux se dégagent¹⁰⁶ :

- Le premier est d'ordre verbal constitué par tous les éléments proprement linguistiques (phonétique, morphologique...) d'une langue particulière aux signes linguistiques particuliers.
- Le deuxième est d'ordre sémantique, il est construit par les contraintes de liaison logique, les liens entre groupe de phrases d'où se dégage le sens global du texte.

Mais l'identification de ces deux aspects par le lecteur ne valide pas nécessairement sa compréhension de texte. L'apprenant - lecteur orienté par son enseignant devrait puiser l'aspect pragmatique et communicatif, et à concevoir le texte en tant qu'une «*énonciation qui s'effectue dans une situation précise et met en relation celui qui écrit et celui qui lit [...], la première démarche, pour comprendre un texte [pour certains chercheurs] est, donc, de repérer ces marques d'énonciation*¹⁰⁷ qui l'a produit, à qui il est destiné, quand et pourquoi...etc, selon l'approche globale de S. Moirand, voire chercher son aspect symbolique et culturel significatif.

R. Escarpit,¹⁰⁸ attribue au texte deux fonctions essentielles : la première fonction est "discursive", en rapport avec l'oral, et la deuxième est "documentaire" se distinguant de l'oral grâce à sa trace permanente. Une trace qui doit respecter des normes de cohésion dans son organisation textuelle interne et sa cohérence qui renvoie aux propriétés du texte assurant son interprétabilité afin de permettre au lecteur d'anticiper sa fonction dominante.

¹⁰⁴ DUFAYS J. L. : *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* Sens, utilité, évaluation, éditions UCL presse, 2007, p. 182

¹⁰⁵ Il appelle paliers : les degrés de constitution des textes, les différents niveaux auxquels les analyses se déroulent

¹⁰⁶ Ibid,

¹⁰⁷ LABOURET J.M et MENIER A. : *Les méthodes du français au lycée- 2nd –1er éditions Larousse et Bordas*, Paris 1996, p 8

¹⁰⁸ ESCARPIT R. : *L'écrit et la communication*, éditions PUF, 1993, p.37

1.3. Conception de Dufays

Quant à J.L. Dufays et son équipe,¹⁰⁹ ils résument trois approches définissant le texte :

- l'approche exégétique considérant le texte comme une œuvre canonique et définitif ;
- L'approche immanente qui était centrée sur les rapports de sens internes à l'énoncé qu'elle prétendait restituer de manière objective, sans référence à des savoirs extérieurs, le texte étant considéré comme un système clos (analyse structurale) ;
- Et l'approche contextuelle, celle – ci mettait l'accent sur les rapports que le texte entretient avec la réalité (...) d'un côté, les discours, dans leurs diversités étaient étudiés dans une perspective pragmatique (...) d'autres part, dans la diversité de ses contextes possibles ;

Cette troisième approche correspond à l'esprit critique contemporain qui croit que le texte n'est plus cet "objet" figé mais bien au contraire, il présente, à la fois, des éléments linguistiques et pragmatiques essentiels sollicitant commentaire et débat, interprétation et échange d'expériences et connaissances. Pour cette raison que J.M. Adam le considère comme étant un ensemble complexe régit par des contraintes : pragmatique (discursive), textuelle et locale (constitution et structure du texte).

2. La valeur d'un texte en l'activité de compréhension

Les textes sont des productions langagières qui se diffèrent l'un de l'autre par la cohésion, la cohérence, la visée communicative, sa présentation... plusieurs éléments peuvent entrer dans l'évaluation d'un écrit, son analyse et sa critique. Trois éléments nous semblent nécessaires afin qu'un texte ait une valeur en l'activité de compréhension et une place parmi d'autres productions :

2.1. Les composants du texte

Chaque texte se diffère d'un autre soit par ses éléments de progression, de son introduction à la conclusion soit par sa forme. Si l'un se distingue de l'autre par sa sonorité, l'autre se caractérise par le recours aux dialogues de personnages ; alors qu'un

¹⁰⁹ DUFAYS J.L., GEMENNE L.et LEDUR D. : op. cit. pp. 61-62

autre présente une ou plusieurs opinions sur un thème donné. Parmi les notions que les théories de texte s’y intéressent : la notion de “séquence” et celle d’ “ isotopies”. Des indices textuels qui s’enchaînent et s’ordonnent dans le déroulement du texte par leur appartenance à une même catégorie de sens. En effet, le sens d’un texte, selon Schmitt et Viala, « se construit donc avant tout au fil de la succession des éléments qui le composent (un récit par la succession des événements racontés ; un raisonnement par celles des arguments). Cette succession forme la chaîne sémantique. »¹¹⁰. Cette chaîne sémantique se divise en segments ou séquences qui forment une unité de sens. Partant de cette thèse, le sens d’un mot est déterminé par sa position dans cette chaîne sémantique et de sa fonction syntaxique et également par sa forme proche d’autres mots qu’on appelle les isotopies¹¹¹

2.2. Les contraintes du texte

Les contraintes du texte se sont des normes thématiques et discursives qui font que le texte soit apprécié facilitant au lecteur de maîtriser l’espace continu du texte. La cohésion et la cohérence font partie de ces contraintes, et également les marques référentielles de segmentation et de jonction. Le lecteur sera certainement surpris en lisant un texte, exemple de “lettre”, qui manque d’éléments épistolaires ou un texte “poétique” sans parabole ou sans rimes. Selon Sylvie Plane¹¹², le texte présente les propriétés, contraintes, suivantes :

- L’unicité : l’objet textuel est perçu comme un tout par celui qui en prend connaissance ;
- La socialité : l’objet texte est inscrit dans une sphère d’échanges ; il contribue dans la constitution de la communauté discursive ;
- La performativité : en tant qu’elle renseigne sur une intention de communication :
 - le texte doit être perçu comme s’adressant à un destinataire.
 - la performativité suppose que le texte est perçu comme véhiculant une intention qui super ordonne les différents actes de langage dont le texte est l’instrument ;

¹¹⁰ SCHMITTE M.P. et VIALA A. : op. cit. p.26

¹¹¹ séries d’éléments qui appartiennent à des catégories identiques tout en occupant des positions différentes dans la chaîne sémantique ou dans les aspects du texte, et forment ensemble une ligne de compréhension

¹¹² PLANE S. : *Singularité et constante de la production de l’écrit – L’écriture comme traitement des contraintes*, In Coll. Dyptique n°5, PU Namur, 2005, p.39

- La stabilité référentielle : le texte est dans un rapport stable avec l'environnement non linguistique¹¹³

De sa part, J-Michel Adam distingue trois principales contraintes textuelles¹¹⁴, il s'agit des :

- Contraintes discursives (celles des genres) - localisées dans la partie supérieure du schéma - liées à des pratiques discursives toujours historiquement et socialement réglées.
- Contraintes textuelles — localisées dans la partie inférieure du schéma 1 - liées à l'hétérogénéité de la composition dont rendent compte les plans d'organisation (notés A1, A2, A3, B1 et B2).
- Contraintes locales d'une langue donnée, sur les plans phonique et orthographique, lexical, grammatical, sémantico-logique.

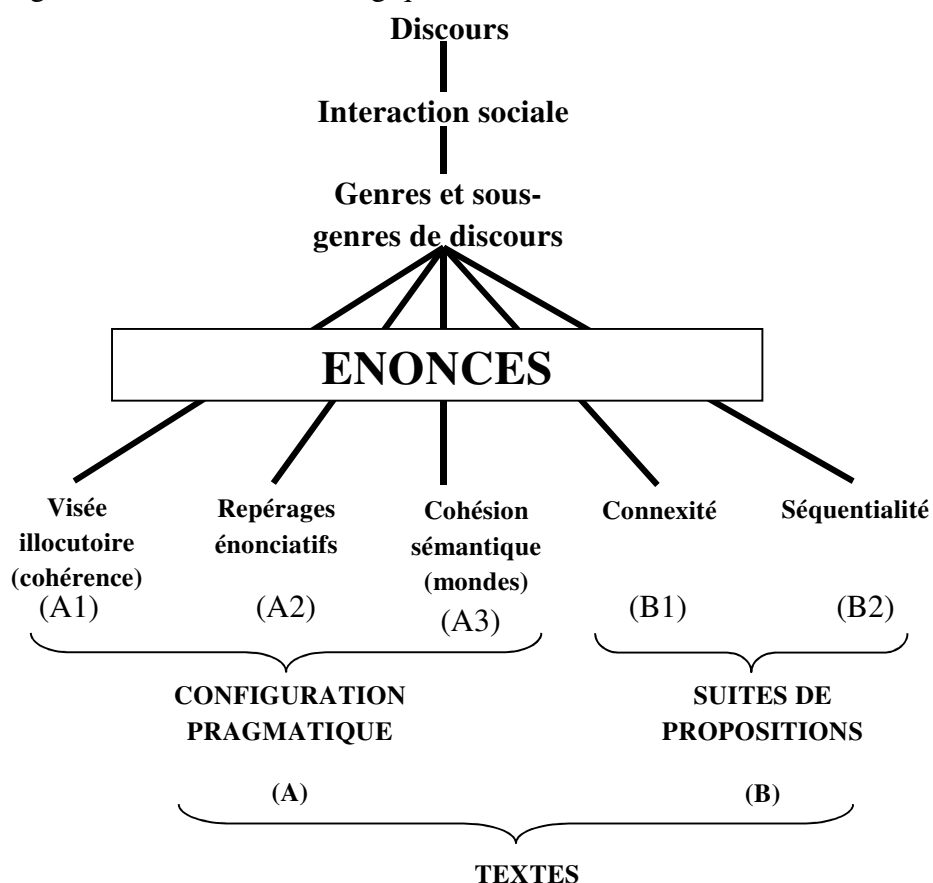


Figure 7 : Plan de l'organisation de la textualité d'après J.M.Adam

¹¹³ LAFONT J. et al. : *Didactique de l'écrit: la construction des savoirs et le sujet-écrivants*, Actes de la journée d'étude 2005, coll. Dyptique, n°5, éditions P.U. Namur, 2005, P.40

¹¹⁴ ADAM J.M. : *Le texte et ses composantes. Théorie d'ensemble des plans d'organisation*, En ligne : <http://semen.revues.org/4341?lang=en>. Consulté : 22/05/2014

2.3. La pragmatique du texte

La pragmatique linguistique s'est développée à partir de la théorie des actes de langage dont l'initiateur de cette théorie est Austin (1962). L'approche pragmatique qui est née de la conversation orale s'est transposée également à l'écrit, par l'analyse textuelle, en cherchant la vocation communicative dans le texte. A l'oral comme à l'écrit, l'interlocution nécessite la compréhension voire un échange directe ou différé, explicite ou implicite. La communication se compose selon les chercheurs d'éléments nécessairement existants lors d'un contact langagier. Jakobson avait proposé son célèbre schéma de communication composé de cinq éléments (voir le schéma ... ci – dessous) :

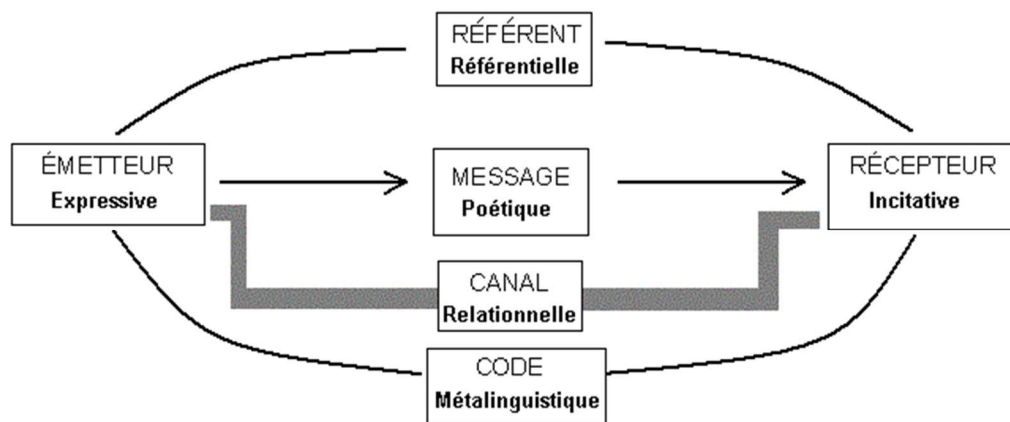


Figure 8 : Les éléments de la communication de Jakobson

Ce schéma a été modifié plus tard par Orecchionni qui a montré la présence d'éléments déterminant dans la qualité de la communication (voir schéma au – dessous) :

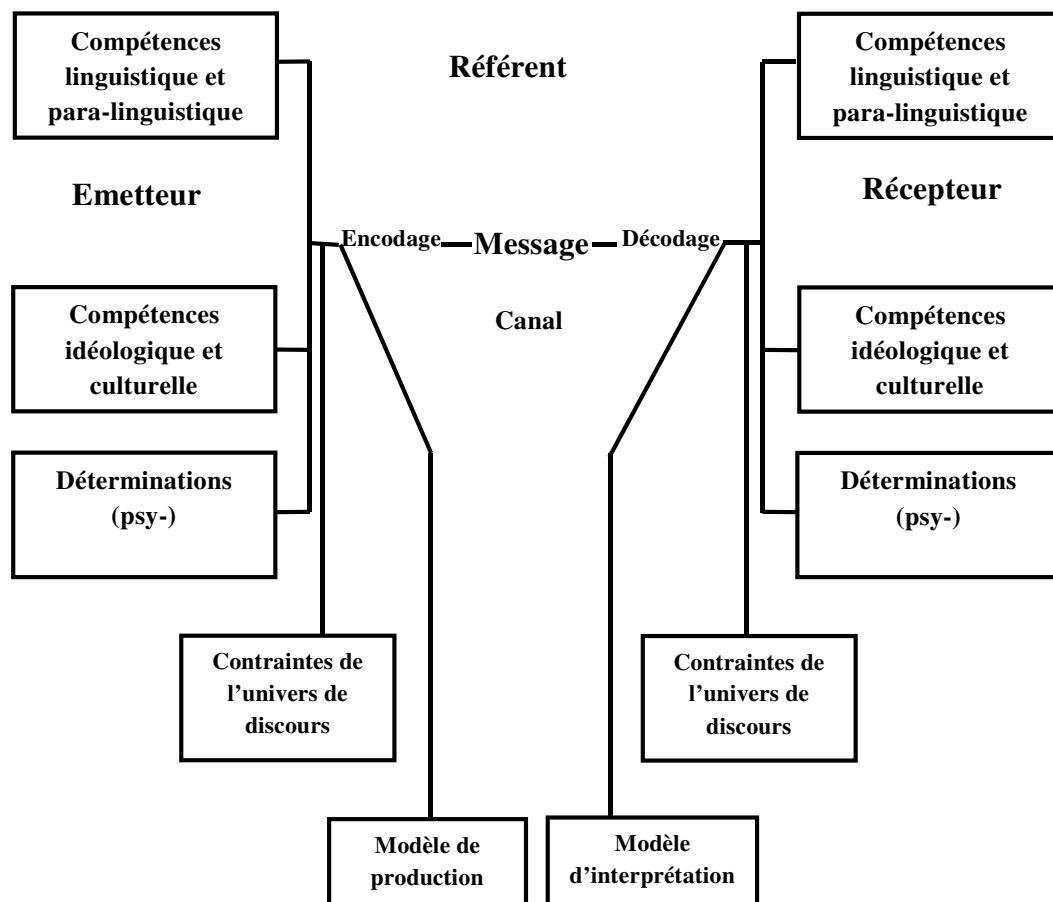


Figure 9 : Les éléments de la communication proposé par K. Orecchioni

Etant donné que le texte est un "langage", il n'est pas en effet, acceptable que la lecture soit un décodage et déchiffrement de signes. Le langage qui est : « *la fonction d'expression de la pensée de communication entre les hommes, mise en œuvre au moyen d'un système de signes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques ((écriture) qui constitue une langue* »¹¹⁵ contraint le lecteur de s'interroger, d'inférer et de chercher une volonté derrière ces signes. En effet, la "pragmatique" du texte signifie que le texte n'a de sens que s'il provoque un "effet" sur le lecteur, il doit avoir, ou véhicule, une valeur intéressante ce qui contraint le lecteur à produire des efforts afin de comprendre et interpréter ses propos.

¹¹⁵ BRACOPS M. : *Introduction à la pragmatique: les théories fondatrices : actes de langage*, éditions Deboeck, 2006, p.36

Etymologiquement, la pragmatique, provient du grec "pragma", "praxis", qui signifie "action de faire, d'entreprendre"¹¹⁶. Mais du point de vue de la communication, elle est l'étude des signes dans leurs rapports avec leurs utilisateurs, Elle envisage le langage comme phénomène à la fois discursif, communicatif et social. La Pragmatique fait partie de la trilogie de Morris (1938) qui comprend : Syntaxe, sémantique et pragmatique, comme l'un des trois modes d'appréhension du langage. Le concept 'usage' revient également avec la définition de Moeschler et Reboul (1994), ils la définissent comme : « *l'étude de l'usage du langage, par opposition à l'étude du système linguistique* »¹¹⁷. Liée à la théorie des actes de paroles (Austin), Michel Charolles les intègre dans ce qu'il appelle 'une structure supérieure de communication' se trouvant dans la structure profonde :

« [...] dans une GT, chaque proposition se voit attribuer, dès la structure profonde, une proposition supérieure de communication (encore appelée hyperphrase de communication) qui précise : a) les participants à l'acte de communication textuelle (émetteur et destinataire du texte par ex « Stendhal dit à moi ...») et propositionnelle (émetteur et destinataire de la proposition par ex « que Julien dit à Mathilde que P. »). b) les coordonnées spatiotemporelles de l'acte de communication textuel et prépositionnel ; c) l'acte de langage (Assertion, Question, Ordre ...) que constitue l'acte de communication textuel et propositionnel. »¹¹⁸

L'objet de la pragmatique est, donc, de prendre en considération plus que la phrase :

« Le contexte d'énonciation et certains éléments dans la phrase ont précisément pour fonction d'indiquer quel aspect de la situation d'énonciation doit être considéré afin de déterminer ce dont parle le locuteur. (...) Si le sens de certaines formes linguistiques renvoie à l'énonciation, on doit reconnaître aussi que l'énonciation elle – même est porteuse de sens : à côté de ce qui est dit, il y a ce qui est signifié par le fait de dire cela dans le texte où on dit ». ¹¹⁹

Cette affirmation admet donc que le sens d'une proposition se trouve dans l'usage dans différents contextes.

¹¹⁶ ROBERT J-P. : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, éditions Ophrys, 2008, p.168

¹¹⁷ MOSCHLER J. et REBOUL A. : *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, éditions Seuil, 1994, p. 17

¹¹⁸ HAROLLLES M. : *Grammaire de texte – théorie du discours – narrativité* ». In *Pratiques*, n° 11-12, Metz, CRECEF, 1976, p. 133-154. En ligne : <http://www.pratiques-crecef>. Consulté 2013

¹¹⁹ DILLER A.M. et RECANATI F. : *Présentation liminaire*, In revue « *Langue française* » n°1, vol. 42 « La pragmatique ». En ligne : [ttp://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr). Consulté le 22/11/2009

La Pragmatique du texte est subdivisée en catégories de pragmatiques selon sa fonction :

- **La pragmatique analytique** : elle inaugurée par Austin et poursuivi par Searle, repose sur l'idée d'une communication humaine intentionnelle. Ce courant réduit la prise de parole à l'accomplissement de trois actes de langage (locutoire, illocutoire et perlocutoire), il défend une thèse qui rompt avec les théories structuralistes mais sans prendre en considération la dimension des sujets interlocuteurs (leur statut socioculturel).
- **La pragmatique énonciative ou pragmatique intégrée** : concernant la pragmatique énonciative, elle s'occupe de l'analyse d'un énoncé. Elle a pour but de décrire les relations qui se construisent entre l'énoncé et les différents éléments constitutifs du cadre énonciatif et l'identification des traces de l'acte de l'énonciation. Celle-ci est définie par Anscombe et Ducrot comme « *l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle (...) l'énonciation est donc par essence historique, événementielle et comme telle, ne se reproduit jamais deux fois identique à elle-même* »¹²⁰. Ainsi, la dimension pragmatique d'un énoncé est inscrite dans la langue elle-même et non dans une situation particulière.
- **La pragmatique cognitive** : elle est née, par opposition à la pragmatique énonciative, en ayant l'intention de se "détacher" de la linguistique. Ce courant s'intéresse au traitement inférentiel des informations dans la communication. Les sciences cognitives : « *considèrent que le traitement pragmatique des informations relève du système central de la pensée et définissent une pragmatique déductive chargée d'analyser les processus inférentiels généraux, universels et non spécifiques au langage mis en œuvre dans l'interprétation des phrases* »¹²¹.

Elle accorde un rôle important aux processus inférentiels et déductifs dans la compréhension des énoncés dont les indices peuvent être de nature différente. L'information est pertinente pour un lecteur si « elle modifie et améliore la représentation globale que cet individu a du monde »¹²². Dans la même optique

¹²⁰ JUNG U. : *L'énonciation au théâtre: une approche pragmatique de l'autotexte théâtral*, éditions Gunter Narr, 1994, p.14

¹²¹ BRACOPS M. : op. cit. p.27

¹²² VERBUGGE A.B. : *Images en texte, images du texte : Dispositif graphique et communication écrite*, éditions Septentrion, 2006, p.33

une nouvelle pragmatique psychosociologique confère au sujet la capacité d'action et conçoit la langue comme outil d'inter-communication.

- **La pragmatique textuelle** : C'est la méthode proposée par J.M. Adam qui dit que : « *la démarche pragmatique et textuelle (...) met l'accent sur le texte comme 'système de travail dans lequel des décisions ont été prises et des sélections opérées de façon telles que les diverses occurrences remplissent certaines fonctions qui contribuent au fonctionnement de la totalité* »¹²³.

Il est fondamental dans ce modèle, de "tenir compte de la linéarité des enchaînements et des connexions entre les phrases en évitant une pratique qui normalise les énoncés"¹²⁴. Aussi sont pris en compte la macrostructure pragmatique et les effets-séquences dans le discours.

II. LE LECTEUR : PRINCIPAL ACTEUR DU PROCESSUS DE COMPREHENSION

La compréhension de l'écrit est une opération cognitive de construction de sens d'un Sujet - lecteur. Certes, la faculté de comprendre est innée et se construit initialement dans la tradition orale d'une société, mais à l'écrit le sujet est contraint d'apprendre son code spécifique et à comprendre les relations contextuelles de l'énonciation mises en situation. Les différentes définitions de la compréhension montrent combien est important le passage du littéral et explicite du texte à son implicite. La définition de la compréhension avancée par PISA¹²⁵ identifie le lecteur en tant qu'un individu conscient de son rôle sociocognitive, il s'agit : « (...) *non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun(e) de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et ses potentiels et de prendre une part active dans la société.* »¹²⁶. C'est une activité dont l'objectif est l'acquisition d'une compétence durable visant l'intégration morale et fonctionnelle dans

¹²³ ADAM J-M. : *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*, éditions Mardaga, 1990, p.112

¹²⁴ ORECHIONI K et MOUILLAUD M. : *Le Discours politique, In Revue « Linguistique et sémiologie »* Vol. 12, PU Lyon, 1984, p.188

¹²⁵ *Programme for International Student Assessment*

¹²⁶ OECD. : *Mesurer les connaissances et compétences des élèves Un nouveau cadre d'évaluation*, éditions OCDE, 1999, p.24

la société. Une dimension essentielle à la motivation à la lecture en classe notamment en FLE.

1. Les deux voies pour comprendre un texte

La compréhension est principalement un travail qui consiste à interroger le texte. On peut amener les apprenants à réfléchir sur ses données tout en distinguant entre ce qui peut être de la ‘‘compréhension’’ de celui de l’ ‘‘interprétation’’. Cette démarche est mise en évidence par Avitabile et Vaginay, qui ont distingué les voies de la compréhension et celles de l’interprétation en posant des questions correspondantes¹²⁷ :

Lecture	Quoi ? compréhension	Pourquoi ? interprétation
Explicite	Que dit le texte	
Implicite	Que présuppose – t – il ? que sous – entend – il ?	Pourquoi dit – il cela
Elliptique	Qu’omet – il de dire ?	
Stylistique	Comment le dit – il ?	Pourquoi le dit – il de cette façon
Relecture		

Tableau 6: Voies de la compréhension et celles de l’interprétation

Ainsi, pour comprendre un discours, le lecteur doit être doté de compétences diverses, outre que la compétence linguistique, qui lui permettent de développer son potentiel réflexif et langagier.

Il s’avère que l’objectif premier de sa compréhension du texte n’est pas littérale et instantanée mais plutôt l’acquisition progressive d’habiletés aidant à la construction de savoir – faire pour lire, comprendre, produire et communiquer.

2. Double tâches du lecteur

La compréhension de texte porte essentiellement, comme il a été démontré par Kintsch et Van Dijk (1978), sur les trois structures du texte et des données métatextuelles :

¹²⁷ AVITABILE B.et VAGIANY D. : *Le lecteur accompagné : répondre aux difficultés de lecture*, éditions Chronique sociale, 2001, p.121

- *La micro structure* : niveau inférieur du texte qui concerne le fonctionnement et le rapport des unités à l'intérieur des phrases. Ce niveau concerne également les relations entre les phrases à la fois dans leur cohésion sémantique (reprise par les pronoms ou les temps verbaux) et dans leur connexion pragmatique (ex : articulateurs). Selon cette approche « *la première étape de traitement de texte consiste à en établir la cohérence référentielle.* »¹²⁸
- *La macro structure* : le travail à ce niveau de compréhension porte sur l'ensemble d'un texte ou sur une partie, elle concerne son organisation en profondeur qui renvoie à ce qu'on nomme le sens " profond" du texte. La construction de la cohérence globale nécessite de la part du lecteur de faire des inférences et d'activer ses connaissances afin de produire des résumés.
- *La superstructure* : elle concerne les différentes parties du texte vues comme une organisation séquentielle pour en étudier la régularité. A titre d'exemple, le schéma narratif de Greimas et d'Adam. On admet qu'un certain nombre de types de textes s'identifient par leur superstructure (appelée également plan de texte par Adam)

En effet, c'est à travers les processus cognitifs et métacognitifs du lecteur, la réflexion, inférences et déductions activés, que la compréhension progresse et les compétences langagières (de lecture, compréhension et de production) du lecteur se développent que ça soit sur le plan cognitif (mode d'organisation cognitif des contenus que le lecteur doit traiter), ou sur le plan langagier, par exemple : expressive, persuasive, référentielle...etc.

La lecture constitue en quelque sorte une double tâche : traiter les marques linguistiques et en même temps élaborer une interprétation en mobilisant ses propres connaissances sur la langue et sur le monde.

¹²⁸ MARIN B. et LEGROS D. : *Psycholinguistique cognitive: Lecture, compréhension et production de texte*, éditions Deboeck, 2008, p.68

III. CONTEXTES FAVORISANT LE PROCESSUS DE LECTURE ET DE COMPREHENSION

Selon la théorie de J. Giasson (1990), le contexte de la lecture est également un facteur qui agit sur la capacité de comprendre un texte. Le contexte peut être :

1. Contexte socioculturel

Le lecteur n'est pas sans expériences et sans connaissances devant un texte, il tente de comprendre à partir de ses croyances, en fonction de ses apprentissages afin d'analyser, critiquer, accepter ou réfuter le contenu du texte qu'émane également d'un contexte socioculturel de son auteur. Ainsi, la compréhension dépend du degré de la connaissance de la culture véhiculée par le texte. Si le texte est issu d'un contexte proche du lecteur la compréhension est plus facile que s'il s'agit d'un texte produit dans des circonstances culturelles différentes.

2. Contexte physique ou matériel

Le contexte physique renvoie aux conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture comme l'éclairage, le bruit, la lisibilité du texte. On attire l'attention ici que la compréhension d'un même texte peut être différente d'une autre si les conditions environnantes ne sont pas les mêmes.

3. Contexte psychologique

Le contexte psychologique est également déterminant dans le processus de la compréhension de l'écrit. Le texte choisi doit susciter la curiosité du lecteur et son utilité. L'enseignant qui attire l'attention sur divers aspects communicatifs du texte, est un enseignant qui sait préparer la réception de ses apprenants. L'apprenant – lecteur doit avoir une intention de lecture pour satisfaire un besoin personnel ou une consigne. L'enseignant peut y revenir en interrogeant ses apprenants sur le but de leur lecture, l'intérêt est de leur montrer si leur intention est utile ou pas, nécessaire à un contexte donné ou secondaire.

Il est donc primordial de prendre en considération c'est trois variables qui d'une manière ou d'une autre influencent l'effort intellectuel du lecteur voire sa construction du sens.

IV. OPERATIONS POTENTIELLES A LA COMPREHENSION DE L'ECRIT

L'activité de la lecture - compréhension est une activité intelligente qui ne consiste pas à enregistrer le discours écrit, mais à construire pour soi une représentation et une signification utile de façon à pouvoir agir dans diverses circonstances de communication réelle. Lors de la lecture, l'apprenant – lecteur ne devrait pas seulement chercher à mémoriser des informations mais aussi d'extraire du texte un sens et un modèle de pensée.

En effet, La compréhension de l'écrit est considérée comme étant un acte volontaire d'élaboration de sens dont la nature est à la fois « *langagière, symbolique et discursive* »¹²⁹. Le sens n'est jamais donné à l'avance ; le sens se construit par l'action langagière du lecteur en combinant la signification lexicale et la signification déduite porteuse de représentations individuelle et collectives à l'égard d'un texte. Ce dernier peut également être un véhiculateur d'autres modes de pensée et de représentations grâce à ses différents aspects¹³⁰ qui peuvent être d'ordre :

- *Fonctionnel* de laquelle se manifeste l'intention de communication, la valeur illocutive d'un énoncé,
- *Générique* par quoi la signification peut se déduire du contexte des mots dans la logique du thème.
- *Référentiel* auquel le texte se réfère, il peut être un texte politique, sociale...etc, ce qui influe sur la compréhension.
- *Socio culturels* : cet aspect est déterminé par les procédés de production du texte dans une situation sociale et culturelle donnée. Le texte dans ce cas peut informer le lecteur du statut de l'auteur et même de son appartenance ou de son influence idéologique et culturelle.

Ces aspects peuvent guider l'anticipation de l'apprenant – lecteur qui s'engage dans une interaction avec le texte, lors de laquelle il utilise ses connaissances linguistiques

¹²⁹ De MAN – DE VRIENDT M.J. Vriendt. : op. cit. p.23

¹³⁰ Ibid, p.149

et discursives, comme il doit être conscient à ne pas produire des inférences erronées, ou des interprétations inexactes, faute de connaissances dans le domaine concerné. Il s'agit d'un engagement psycho cognitif de l'apprenant qui s'implique dans un double système de reconnaissance où la médiation phonologique et la maîtrise des registres orthographiques sont simultanément convoquées. En effet, le lexique est le premier pas à franchir, l'apprenant en FLE devrait du moins maîtriser le sens de quelques mots clés pour ne pas accorder plus d'importance au décodage.

1. La reconnaissance des mots (R.M)

Généralement, le lexique utilisé dans le texte permet d'activer un domaine de connaissances particulier. Les marques textuelles balisant le texte semblent fonctionner comme des indicateurs de traitement qui incitent le lecteur à effectuer certaines opérations, par exemple, d'association, d'antonymie...etc. Il faut que le l'apprenant - lecteur conçoive que ce n'est pas obligatoire de comprendre tous les mots pour pouvoir comprendre un texte, mais, grâce à son lexique mental, il tentera au fur et à mesure de sa lecture d'anticiper le sens des mots ultérieurs. Ce degré de connaissance est en fonction du nombre de rencontres avec le mot et des caractéristiques du réseau sémantique dans lequel il s'insère. Si le mot est nouveau, le lecteur s'appuie sur le contexte.

Contrairement à ce qu'affirment, Aviable et Vginay que les processus microsémantique, se sont des processus qui permettent la reconnaissance des mots¹³¹, selon Giasson, la reconnaissance de mots ne constitue qu'une des habiletés nécessaires à la réalisation des microprocessus¹³². La (R.M), selon Giasson, est dépendante selon leurs fréquences de rencontre, pour le lecteur, à l'oral comme à l'écrit :

- Les mots connus à l'oral mais pas à l'écrit ;
- Les mots connus à l'oral et à l'écrit
- Les mots inconnus autant à l'oral qu'à l'écrit

Ce processus de reconnaissance est différent de l'identification des mots ; cette dernière est souvent souci des lecteurs débutant relatif au décodage « *en décodant les mots, c'est-à-dire en les identifiant, le jeune lecteur devient peu à peu visuellement plus familier*

¹³¹ AVITABLE et VAGINAY D. : op. cit. p.125

¹³² GIASSON J. : *La compréhension en lecture*, éditions Deboeck, p.38

*avec ces mots et il pourra par la suite les reconnaître dans d'autres lectures. »*¹³³
La reconnaissance de mots facilite la lecture par groupe de mots et le traitement cognitif rapide d'anticipation au niveau de la phrase. Nos deux auteurs la nomment '*processus mésosémantiques*'¹³⁴ un 'palier intermédiaire', selon eux, entre le mot et le texte, permettant : (1) d'établir des liens privilégiés entre certains mots et les regrouper en unité de syntagmes (2) de repérer les unités sémantiques de niveau supérieur (3) de saisir les indices explicites des relations et d'inférer les relations implicites.

La troisième habileté correspondant à la reconnaissance des mots, que présente Giasson, est celle de la micro-sélection qui « *amène le lecteur à décider quelle information il doit retenir dans une phrase. De façon générale, la micro-sélection pourrait correspondre à la détermination de l'idée principale de la phrase* »¹³⁵. L'apprenant doit apprendre ne retenir que l'information essentielle, l'enseignant peut le diriger d'une manière implicite en lui disant, par exemple : *moi je veux retenir de cette phrase ou de ce paragraphe...etc.*

2. Les processus macro sémantiques

Après les processus déployés à la compréhension de la phrase, le lecteur se trouve contraint d'aller plus loin dans son exploration du texte, qui est une unité et un ensemble d'informations en progression continue, et à la quête de la signification. Le texte peut être une unité de longueur variable (un roman, un fait divers, un volume,...etc) qui demande une finesse de traitement sémantique. Pour le comprendre globalement, le lecteur peut procéder son traitement par sélection, élimination et d'autres opérations correspondant au traitement macrosémantique. Ce traitement construit, entre autre, la cohérence globale du texte qui « *nécessite de la part du lecteur de faire des inférences en mémoire pour combler les 'trous sémantiques du contenu du texte* »¹³⁶

La capacité de traitement des informations a permis aux chercheurs de mettre en valeur le travail de la mémoire. La visualisation, l'identification et reconnaissances, retour aux connaissances antérieures et récupération des mots, et sélection de l'information sont toutes des opérations mnémoniques de la mémoire à court terme pour que les informations conservées soient ensuite transférées à la mémoire à long terme où elles seront stockées.

¹³³ Ibid, p.39.

¹³⁴ AVITABLE et VAGINAY D. : op. cit. p.135

¹³⁵GIASSON J.: op. cit. p.49

¹³⁶ MARIN B. et LEGROS D. : op. cit. p.68

Selon le modèle de Kintsch et Van Dijk de 1978 la première tâche du lecteur est de construire une base, c'est-à-dire une micro et macrostructure sémantique cohérente du contenu du texte dont¹³⁷:

- La signification d'un texte est représentée par une liste structurée de propositions formées de concepts incluant un prédicat et ou plusieurs arguments.
- La microstructure d'un texte est constituée d'un réseau de propositions hiérarchisées, correspondant à ce qui est exprimé en surface. Les relations entre ces propositions sont définies par la répétition des arguments.

Il s'agit de mettre en valeur la cohérence référentielle que constituent les différentes marques et expressions référentielles afin de combler le vide sémantiques. Selon ces auteurs, le traitement du texte s'effectue de manière *séquentielle*¹³⁸. Les processus impliqués dans la compréhension sont des mécanismes généraux qui interviennent dans l'élaboration de représentations cohérentes (M. Fayol, 2003).¹³⁹

Dans le cas, d'absence d'indices dans le texte, il procède à une interprétation en fonction des indices contextuels mais qui ne se fait pas sans risque de perdre son sens réel. Ce travail cognitif contraint le lecteur de réaliser des inférences pour combler les non- dits des textes par un nouvel effort métacognitif.

En FLE, classe de Terminal, dans le premier projet, l' "Historique" par exemple, l'apprenant n'a pas tant besoin de reprendre et apprendre par cœur les informations historiques de la guerre d'Algérie, thème déjà abordé en matière d'Histoire. Il nous semble important, selon même les objectifs pédagogiques officiellement déclarés, de faire apprendre à l'apprenant à revivre des événements selon une conception critique en consultant nécessairement des témoignages et de savoir construire un langage favorisant sa pensée et ses arguments en langue étrangère voire construire un savoir – faire. Il s'agit de construire des locuteurs et interlocuteurs qui doivent apprendre à "dire" correctement dans des circonstances énonciatives différentes tout en construisant un savoir – faire relatif à des concepts comme "témoignage". Pour que l'activité de la compréhension de texte ait un sens, il semble essentiel qu'elle se projette et se prolonge dans un contexte socioculturel

¹³⁷ Ibid,

¹³⁸ Ibid, p.68

¹³⁹ FAYOL M. : *La compréhension : Evaluation, difficultés et interventions*, (2003). En ligne www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fayol.pdf. Consulté le 13/04/2014 à 20H

significatif et duquel elle s'enrichit et permet à l'apprenant de s'épanouir progressivement. Il ne s'agit pas de comprendre pour comprendre mais de comprendre pour apprendre à réfléchir, juger, dire et agir.

3. La compréhension inférentielle

La compréhension de texte, qu'il soit littéraire ou fonctionnel, nécessite des compétences et des stratégies interdépendantes à la fois linguistiques (lexique, syntaxe, modes...), cognitives (raisonner, analyser, déduire, interpréter...) et métacognitives qui servent à rendre compte de l'efficacité des stratégies cognitives utilisées pour résoudre un problème de compréhension.

Au début des années 1970, Ducrot distingue deux principales catégories d'informations issues du contexte verbal qui sont susceptibles d'enclencher un processus inférentiel: les présupposées et les sous-entendues. Les présupposées sont des informations qui se déduisent à partir d'un mot présent dans l'énoncé. Quant aux sous-entendues sont des informations à reconstruire à partir de certains indices donnés par le discours. À la différence de la présupposée, l'information sous-entendue n'est jamais littéralement indiquée dans l'énoncé. Elle est interprétée par l'interlocuteur : L'énoncé : " vient me voir demain" peut être compris par l'interlocuteur : "aujourd'hui se voir est impossible". Ainsi, les sous-entendues font appel à des connaissances extralinguistiques. En effet, les sous – entendues que véhiculent un texte contraignent également le lecteur à interpréter certains énoncés. La compréhension est une activité langagière et socioculturelle qui demande des habiletés de perception, d'abstraction et de reconstruction de sens de la part du lecteur.

Il s'avère, d'après les conceptions avancées du texte et celles de la compréhension que l'activité de lecture ne peut avoir d'incidence langagière concrète et de pensée sauf si le l'apprenant - lecteur s'y engage, d'une manière ou d'une autre, pour s'approprier certains des aspects langagiers à partir d'une intériorisation provoquée par le débat interprétatif duquel des sous – entendues seront appréhendées et discutées. Les connaissances déjà – là des apprenants – lecteurs favorisent l'interaction avec le texte et déclenchent le processus de raisonnement inférentiel. Les processus inférentiels jouent un rôle essentiel dans la compréhension des discours en fonction des indices textuels présents et du contexte du discours, comme le montre le tableau ci – dessous :

Inférences	Exemples
Inférences de lieu	Après l'inscription, le garçon nous aida à transporter les bagages : le lieu : Hôtel
Inférences de temps	Quand les lumières s'allumaient dans la rue, mon père rentrait : (le soir)
Inférences d'instrument	Jean coupe la viande : (couteau)
Inférences de personnes	Il nous raconte que de la guerre de 45 à laquelle il a participé : vieille homme, ancien combattant
Inférence sur le métier	En finesse il semait des clous autour de la semelle des mes chaussure : Cordonnier
Inférence sur	
Inférences de But	Il prend un stylo puis il demande un papier : (dans le but : d'écrire)

Tableau 7: Types d'inférences en lecture

V. L'INTERPRÉTATION : UN PROCESSUS DE CONCEPTUALISATION

1. Qu'est-ce qu'interpréter ?

Interpréter n'est évidemment pas une activité exclusive au texte littéraire. Les juristes interprètent la loi, les historiens les événements du passé, les économistes l'état économique du monde et les théologiens les textes sacrés du Coran ou de la Bible. Nous considérons l'interprétation comme l'exercice cognitif et métacognitif qui cherche à comprendre le profond d'un discours écrit, sa visée performative. Ainsi :

« L'interprétation, dans le sens significatif pour l'herméneutique, est une tentative d'éclaircir, de faire sens d'un objet d'étude. Cet objet doit donc être un texte ou un analogue du texte qui, d'une certaine façon, semble confus, incomplet, opaque, apparemment contradictoire, d'une façon ou d'une autre, pas clair [traduction libre] »¹⁴⁰.

On reconnaît actuellement que dans toute discipline, on pratique une forme d'interprétation en attribuant un sens à des données observées ou entendues, ce mouvement interprétatif « *se fait à base de certaines conceptions, présuppositions, et intentions,*

¹⁴⁰ AMEIGEIRAS A. : *Réflexions sur l'interprétation à partir d'une recherche*, En ligne : [www.recherche-qualitative.qc.ca/.../RQ%2031\(3\)%20Texte%20Ameigeir](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/.../RQ%2031(3)%20Texte%20Ameigeir). Consulté le 02/02/2015.

elle consiste à activer et à valider dans le texte certaines constellations sémiotiques (isotopies) et en ignorer d'autres ; elle a pour conséquences certaines effets de sens. »¹⁴¹.

La sémiotique décrit l'interprétation en tant que « processus sans s'occuper de sa validité. (...) Les valeurs esthétiques, sociales et éthiques d'un texte littéraire ne retiennent que rarement l'attention du sémioticien. Le plus souvent ces valeurs sont décrites comme sens immanents. »¹⁴² Cette conception a connu une révolution grâce à la pragmatique du texte qui devient "discours" (impliquant le locuteur) avec Benveniste, et Adam et grâce à la théorie de la réception qui s'intéresse au sujet – interprète. Ces théories ont mis en évidence l'idée que l'interprétation est une activité « discursive importante qui mérite d'être pratiquée »¹⁴³ et que « l'expérience individuelle du sujet interprétant est inséparable de l'attribution de sens pendant l'interprétation. Ainsi, l'inscription du sujet interprétant dans le discours est devenu un sujet brûlant en sémiotique »¹⁴⁴.

L'interprétation pour Rastier est une série d'opérations cognitives qui rendent possible l'attribution du sens, il distingue entre la *lecture descriptive* et la *lecture productive* correspondant à *l'interprétation intrinsèque* au texte et *l'interprétation extrinsèque*. L'interprétation est conduite, selon lui, du global au local par différents paliers du texte. Ce rapport du global au local, le décrit « comme condition de l'interprétation sémantique des textes est fondamentale également dans la description de la relation de l'homme au monde »¹⁴⁵. Mais, on regrette que Rastier :

« Exclu du processus interprétatif les propositions existentielles, les indéterminations référentielles, les ambiguïtés, les sous – entendus implicites etc., qu'il estime non pertinents, parce qu'ils seraient inexistantes dans le contexte linguistique et situationnel (...) Son argument que le sens naît dans le texte même et que l'implication du contexte dans l'interprétation rendrait l'attribution de sens incontrôlable »¹⁴⁶.

Selon les travaux C. Tauveron sur le texte littéraire, en particulier, elle distingue deux qualités caractérisant la résistance à la compréhension de son contenu : la "réticence" et la "prolifération". Le texte réticent pose des problèmes de compréhension et le texte proliférant multiplie les interprétations possibles. Mais, il nous semble aussi que c'est tout à

¹⁴¹ HOEK L.H. : *L'interprétation détournée*, éditions Rodopi, Amsterdam, 1990, p.107

¹⁴² Ibid, p.108

¹⁴³ Ibid,

¹⁴⁴ Ibid, pp.108-109

¹⁴⁵ SINTE A. : *Le temps en langue des signes*, éditions P.U. Rennes, p.35

¹⁴⁶ HOEK L.H.: op. cit. p.109

fait acceptable que ces deux qualités peuvent se trouver dans d'autres types de textes là où l'ambiguïté et l'implicite des propos incitent le lecteur à les interpréter. Le "texte" est par essence réticent, le " blanc" qu'il recèle est un espace important que la didactique des langues notamment en lecture – interprétation tente de l'exploiter, l'enrichir et motiver les apprenants – lecteurs à s'y impliquer. Et c'est justement de cette résistance du texte que naît le travail de l'interprétation. Cette théorie laisse C. Tauveron confirmer que « *L'interprétation, travail conscient de recherche du sens, "ne se mettrait en marche que si le texte oppose une résistance, ne se laisse pas comprendre de façon évidente ou exige la convocation de savoirs contradictoires* »¹⁴⁷. Nombreux sont les chercheurs qui ont traité l'interprétation et la compréhension sur le plan théorique, nous citons par exemple les conceptions suivantes comme celles de :

Gadamer (1976)	Compréhension et interprétations sont indissociablement liées
Ricoeur (1986)	Pour qui l'interprétation est un terme du processus de compréhension <i>L'interprétation se réfère à une structure intentionnelle de second degré qui suppose qu'un premier sens est constitué</i>
Tauveron (1999)	Définit l'interprétation et supérieure à la compréhension
Grossman	La compréhension est (..) la stabilisation de l'interprétation, non plus un point de vue mais une interprétation supposée admise et partagée
Dabène (2001)	Produit d'une activité individuelle <i>l'activité incontournable du lecteur singulier</i>
Gervais	Remarque que lire est à la fois progresser dans un texte et le comprendre
Riffaterre	l'opposition entre lecteur heuristique et lecture herméneutique, il distingue une compréhension dite " fonctionnelle" ou minimale (celle de la lecture en progression) où s'opèrent des inférences simples, souvent inconscientes et une compréhension en profondeur (celle de lecture – en – compréhension
Ch.Vandendrope (1992)	L'interprétation précède la compréhension et que la compréhension, produit d'une automatisation, advient normalement à l'insu du sujet

Tableau 8: Différentes conceptions de l'interprétation

¹⁴⁷ TAUVERON C. : *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, In revue « Repère » n°19, 1999. En ligne : ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS019.pdf. Consulté 12/07/2012 à 20H

Les différentes théories citées, tirées de l'article de Tauveron¹⁴⁸, si l'on accepte à les résumer selon une conception arithmétique en leur correspondant des signes :

- L'interprétation = la compréhension
- L'interprétation \leq à la compréhension
- L'interprétation \geq à la compréhension
- Ou superposées.

Nous remarquons clairement que ces différentes théories de l'interprétation confirment la complexité de l'accès au sens et celle de rendre le lecteur conscient de son projet de lecture. Ainsi, comme le note F. Grossmann, « *le processus de l'interprétation ne consiste pas à passer d'un sens " littéral" qu'est la compréhension à un sens " dérivé" qu'est l'interprétation mais d'une interprétation machinale à une interprétation consciente, appuyée sur l'examen attentif du texte écrit* »¹⁴⁹.

On s'intéresse tantôt au texte, tantôt au lecteur et ses capacité comme l'on s'intéresse également au partage de sens ou le sens sociabilisé. Ainsi, la théorie issue du structuralisme considère l'interprétation comme processus visant à reconstruire les structures immanentes du texte. Alors que la théorie de la réception la considère comme un acte de reconstruction des attentes du lecteur et la théorie socio historique la considère comme un travail de synthèse entre différents facteurs en action et en situation d'apprentissage de lecture. En effet :

*« Toute sélection de signes et de structures trouve son point de départ dans les motivations (sociales et /ou psychanalytiques) qui ont été consciemment ou non, à la base des sélections des signes et des structures. Il y a donc une signification potentielle, antérieure qui précède la sélection proprement dite : c'est une programmation à partir du contexte de lecture, y compris les conceptions du monde et plus spécialement de la littérature »*¹⁵⁰.

L'interprétation est donc un processus socio cognitif dynamique, qui permet l'actualisation du sens par un sujet - lecteur au sein d'une communauté. Selon Grossman, il existe trois orientations principales qui pourraient aider à construire une didactique de l'interprétation :

¹⁴⁸ TAUVERON C. : Loc. cit.

¹⁴⁹ GROSSMANN F. : *Littérature, compréhension et interprétation des textes*, En ligne : fe.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/.../INRP_RS019_6.pdf. Consulté en 2013 à 10h

¹⁵⁰ HOEK L.H.: op cit. p.111

- Revaloriser le concept d'environnement scriptural(...) La capacité à interpréter les textes se développe s'il y a matière à interprétation et la richesse de l'environnement (livres, journaux, magazines...) conditionne partiellement le développement des compétences du lecteur ;
- Définir plus nettement deux démarches de lecture complémentaire : une démarche orientée vers le lecteur ; et une démarche orientée vers l'énonciateur du texte ;
- Réfléchir aux moyens concrets qui permettent aux lecteurs de " parler leurs lectures" et d'exprimer à leur sujet des opinions argumentatives.¹⁵¹

On voit là une tentative d'implication sociologique du lecteur dans l'événement de la lecture et de l'interprétation.

Pour affiner sa compréhension, le lecteur interroge le texte à partir de sa typographie, de la disposition et le nombre de paragraphes, de la progression de ses idées, par le traitement d'anaphores...etc. Dans la plupart des types de discours, les paragraphes sont structurés en séquences selon des principes énonciatifs précis (Adam, 1983). On peut trouver des "locutions introductives" comme : d'abord ; la ponctuation et les "connecteurs" donnent au lecteur des instructions de traitement comme elles lui permettent d'inférer le sens et prédire des informations probables et de construire une représentation compatible avec les intentions communicatives de l'auteur.

Dans un contexte FLE le coût cognitif et métacognitif de ces opérations est considérable. Il n'est pas aussi évident de rencontrer des apprenants – lecteurs aussi experts et conscients de leur rôle de construction de sens avec efficacité à partir de ces indices. La raison pour laquelle il nous semble à la fois exigent et pertinent de mettre en valeur le langage de l'enseignant, et celui des apprenants, dans l'acquisition de pratiques de réflexion et résolution de problème de compréhension. Une médiation guidant les apprenant à mieux entreprendre le texte et d'avoir confiance en eux- mêmes. Savoir – lire et comprendre « *ne consiste pas seulement à apprendre à effectuer les gestes de la lecture : regarder, déchiffrer, emprunter un livre(...) mais également à construire la représentation mentale et symbolique de ce qui est fait et agit dans l'acte de lecture* »¹⁵².

¹⁵¹ GROSSMANN F. : Loc. cit.

¹⁵² GUERNIER M.C. : *Lire et répondre à des questions au cycle 3*, In revue « Repères » n° 1 9/1 999 En ligne reperes.revues.org/133. Consulté le 03/12/2013. A 17h.

Dans ce contexte, l'interprétation est, en effet, acte de "dépassement" de la "sémiotique statique" du texte voire un nouveau discours qui prolonge l'illocutoire et le perlocutoire du texte et qui selon Ricœur donne à la lecture un caractère de la parole « *ce caractère d'effectuation, propre à l'interprétation, révèle un aspect décisif de la lecture, à savoir qu'elle achève le discours du texte dans une dimension semblable à celle de la parole... la lecture devient comme une parole* »¹⁵³. Le sens de texte doit être construit et non simplement découvert par le lecteur qui, selon A. Jorro, « *travaillerait à son propre dévoilement, à sa propre compréhension au moment même où il comprend le texte. Autrement dit la compréhension de soi serait consubstantielle à la compréhension du texte* »¹⁵⁴.

Il s'avère essentiel qu'une pédagogie de la compréhension de texte doive impliquer l'apprenant à apprendre à interroger un texte et à formuler des hypothèses de sens.

2. L'interprétation : un savoir à construire

La construction entendue ici est celle qui se trouve en rapport avec la situation pédagogique; un travail continu depuis la lecture jusqu'à la production écrite. L'interprétation se trouve dans toutes les activités d'apprentissage : on ne peut lire ou réagir à une parole de l'enseignant sans tenter d'interpréter ; répondre aux questions est aussi une question d'interprétation de ce que l'on a compris du texte

Prendre en charge et discuter cette dimension à la fois argumentative et cognitivo-langagière en classe de langue est un travail de longue haleine. L'apprenant est censé découvrir le sens profond du texte, de l'implicite, d'établir des liens entre problèmes et solutions, entre une cause et un effet, d'identifier des hypothèses...etc. L'apprenant est un sujet – social ayant construit certains modes de pensée, d'attitudes envers des objets, de convictions. Arrivé en classe, toutes ses connaissances et expériences historiquement élaborées seront mises en cause par les différents apprentissages que l'école lui offre : « *Il existe donc une inévitable discontinuité entre les connaissances actuelles de l'élève et les connaissances que l'école se propose de transmettre. C'est cette contradiction effective*

¹⁵³ RICOEUR P. : *Essais d'herméneutique*, éditions Seuil, 1986, p.153

¹⁵⁴ JORRO A.: op. cit. p. 57

que l'enseignant cherche à surmonter dans et par des situations didactiques qu'il propose aux élèves »¹⁵⁵.

D'autres habitudes d'apprentissage naissent en apprenant, souvent les apprenants croient que la lecture est le faite de savoir lire les mots, qu'un exercice à trou est un coup de hasard, que rédiger un texte est de respecter la forme d'un type...etc.

L'une des tâches les plus compliquées pour l'enseignant est celle qui s'intéresse à remodeler la conception et la pratique à l'égard d'une tâche d'apprentissage et d'acquisition particulière. S'agissant de la compréhension de texte, il n'est plus question de comprendre de n'importe qu'elle manière ni d'avoir le droit de le re – dire n'importe comment. La valeur des propos, issus de l'interprétation, et leur intérêt dans un flux communicatif ne peut engendrer un discours aléatoire qui ne mène nulle part. C'est cette fonction de faire développer une compétence langagière et de critique qui rend cette mission compliquée et complexe notamment en contexte FLE.

Mais, il n'est pas impossible que la pratique interprétative des textes puisse faire lieu d'exercices didactiques en classe de langue. Une pratique qui tentera à faire montrer que tout type de texte est censé être développé par la contribution de chacun des apprenants, par leurs opinions, leurs connaissances et par leurs expériences. Autrement – dit mettre en valeur le potentiel socio cognitif des apprenants afin de les motiver.

La théorie des concepts spontanés et des concepts scientifiques introduite par Vygotsky montre que ce n'est pas dans le cours des pratiques quotidiennes que des concepts scientifiques et des pratiques langagières spécifiques naissent mais dans les situations scolaires d'enseignement – apprentissage. Celles – ci sont loin :

« d'être des situations de simples transmission verbale des connaissances, sont le lieu d'une activité authentique de conceptualisation.(...) Contrairement à ce qui se passe pour les concepts spontanés où nous avons des opérations de pensée inconscientes d'elles – même, c'est faisant porter toute son attention sur le processus de pensée envisagé (...) »¹⁵⁶.

La question qui se pose dans ce contexte est comment peut – on faire apprendre ce transfert de concepts quotidiens aux concepts scientifiques autrement- dit, selon le terme

¹⁵⁵BORSSARD M. et FIJALKOW J. : *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygotkiennes*, éditions P.U. Bordeaux, 2002, p. 9

¹⁵⁶Ibid; p.129

de Vygotsky, opérationnaliser la transformation *des fonctions psychiques inférieures intuitives en fonctions psychiques supérieures*, des opérations de pensée conscientes et volontaires. Il s'agit « *bien de développer l'apprentissage et donc de permettre au lecteur de travailler sur ses capacités d'élaboration de signification* »¹⁵⁷.

3. Le lecteur – interprète et l'enseignant « interprétant »

D'après les différentes définitions du lecteur, il est celui qui manifeste sa volonté de comprendre et d'agir à partir d'un texte. La représentation construite devient une expérience émotionnelle et intellectuelle qui servira comme connaissance préalable lors d'une nouvelle lecture. En fait, devenir un lecteur "expert" qui sait s'adapter aux différents discours suppose un Sujet conscient de ses expériences en lecture et possédant une capacité à réinvestir ses connaissances qui contribuent, entre autre, à favoriser l'interprétation.

Il ne s'agit pas, en classe, de s'exercer à formuler des hypothèses mais de savoir les construire et de les articuler voire les échanger avec autrui. Afin de rendre l'apprenant – lecteur conscient de sa lecture et de sa tâche pour comprendre un texte, l'enseignant, selon le terme de M. Borossard et J. Fijalkov, semble jouer le rôle d'un "interprétant" celui qui favorise l'interprétation de l'écrit. Il commence par informer le lecteur « *au moment d'effectuer l' "acte de lire" que ces marques ont des pouvoirs spéciaux : il suffit de les regarder pour avoir du langage (...)* »¹⁵⁸. Ces deux auteurs distinguent l'interprète de l'interprétant disant que : « *l'interprétation est l'acte de transformer les marques en objets linguistiques. Le sujet qui effectue l'acte d'interprétation est un interprète. Lorsque cet acte est effectué pour et par une « autre » l'interprète devient interprétant* »¹⁵⁹.

Il semble intéressant si l'enseignant de FLE conçoit ses interventions en compréhension de texte comme une personne guidant ses apprenants à prendre en considération la dimension interprétative en lecture - compréhension. Cette médiation mérite d'être généralisée également dans toutes les autres disciplines contribuant, ainsi, à l'installation d'une compétence interdisciplinaire quoique les objectifs d'apprentissage ne soient pas les mêmes. Il en ressort, dans ce contexte de médiation langagière,

¹⁵⁷JORRO A.: op. cit. p.24

¹⁵⁸BORSSARD M. et FIJALKOW J. : op. cit. p.63

¹⁵⁹Ibid, p.63

que l'apprenant reconsidérerait ses pratiques et pourrait s'approprier d'une habileté de raisonnement.

L'apprenant – lecteur en FLE, selon cette même théorie, peut être considéré en tant qu'interprétant en voie de devenir un "interprète" lors de l'activité de lecture. Cette conception didactique de formation d'apprenant – lecteur performant demande de l'enseignant qu'il soit créatif ; il peut diversifier de courts textes pour travailler des compétences particulières comme celles de l'observation et de l'anticipation, et de favoriser en même temps la pensée et le "dire" des apprenants.

L'approche didactique centrée sur la logique interne du texte, sur son explication, de sorte que l'interaction lecteur – texte se limite à l'extériorisation des connaissances formelles du texte et :

« Les analyses propositionnelles, structurales laissent penser qu'il y a un matériau avec lequel le lecteur peut " construire le sens". (...) Cependant, l'interaction peut prendre toute sa signification lorsque sont évoqués les projets de connaissances des lecteurs. Dans ce cas, les connaissances propres du lecteur sont acceptées dans le processus de compréhension»¹⁶⁰.

Dans cette perspective l'apprenant – lecteur ne s'engagerait plus dans une tâche d'analyse du discours mais serait impliqué dans son processus de compréhension. Généralement, la parole de l'enseignant, à travers ses pratiques usuelles lors de l'activité de la lecture – compréhension en classe de Terminale, impose le sens plus qu'elle ne le soumet à discussions et la compréhension est essentiellement mise en jeu par questions – réponses. Les apprenants sont contraints d'adopter un comportement de lecteur - détecteur d'informations plutôt qu'une attitude cognitive personnelle de compréhension de texte. Rendue dicible, cette attitude contribue à concrétiser les pratiques langagières interprétatives dans l'interaction. On peut penser, comme le note Jorro, que les apprenants « *élaboreront des constructions mentales hétérogènes, conflictuelles, qui feront l'objet de modulations, transformations, négociations* »¹⁶¹ des opérations qui dans le fond structurent l'esprit interprète. Un engagement qui permet à l'apprenant de changer, entre autre, son habitus lectural en élaborant son interprétation du texte et favorise son autonomie de pensée. Une démarche didactique qui suppose, selon A. Jorro :

¹⁶⁰JORRO A.: op. cit. p.19

¹⁶¹Ibid, p.40

« L'accueil de l'hétérogénéité interprétative comme possibilité de confrontation des manières de comprendre un texte, de s'en saisir non pas tant avec une rigueur implacable, mais en fonction d'une lecture quasi ordinaire sans laquelle les lecteurs ne pourraient pas faire de lien entre ce qu'ils ont saisi du texte et l'interprétation négociée collectivement »¹⁶²

VI. RETOMBEES DIDACTIQUES DES PRATIQUES LANGAGIERES POUR INTERPRETER

Dans tous ce qui vient d'être cité, nous avons tenté d'éclairer l'importance du travail de la compréhension de l'écrit à dimension interprétative dans la conscientisation et dans la construction d'habiletés cognitives considérées comme des savoir – faire essentiels à l'apprentissage ultérieur dans toutes les activités disciplinaires. Nous avons insisté également sur le rôle de la médiation langagière de l'enseignant dans l'entraînement au raisonnement argumentatif permettant, dans son sens pédagogique, de faire acquérir à l'apprenant la possibilité de verbaliser ses pensées et de favoriser son autonomie. En contribuant à la construction des savoirs, à la formalisation des pratiques, à la schématisation, le langage médiationnel de l'enseignant ne consiste, donc, pas seulement à faire apprendre à effectuer de prélèvement, de détection, de répondre à des questions qui, souvent, ne favorisent pas la construction de représentations mentales ni des savoirs en faveur du développement langagier de l'apprenant. Il s'agit plutôt de construire une identité d'un individu pensant.

L'interprétation rime souvent avec le texte littéraire vu ses caractéristiques d'opacité rhétorique et esthétique et ses fonctions multiples. Mais, il faut reconnaître également que les autres types de textes présentent également des caractéristiques suscitant discussions et interprétation. La réception et l'effet des textes, certes, ne sont pas les mêmes, mais les processus de lecture - interprétation mis en œuvre sont pratiquement les mêmes. La question essentielle à vérifier est celle liée à la pratique de l'enseignant à l'égard du texte, sa conception du texte à lire et de l'activité même de lecture. Les pratiques langagières d'un enseignant, pour faire comprendre un texte littéraire, peuvent ne pas conduire à un apprentissage de l'interprétation. La nature du texte, en effet, n'est pas le stimulateur unique à l'interaction et à la compréhension fine.

¹⁶²JORRO A.: op. cit. p.79

1. Possibilité de l'interprétation du texte argumentatif

Comme il a été déjà évoqué plus haut, l'interprétation n'est pas exclusive au texte littéraire. Le texte argumentatif est aussi un discours interprétable et discutable. Les différents types de discours argumentatifs, réels ou fictifs, ainsi que les plans de l'argumentation (analytique, comparatif, accumulatif...) montrent la possibilité de son interprétation. Il n'est pas un type de texte figé qui ne bouge pas mais au contraire il peut être le lieu de raisonnement dialectique et dialogique.

Les différents procédés d'argumentation, qu'ils soient rationnels (qui s'adresse à la logique) ou qu'ils soient émotionnels (s'adressant à la sensibilité) se focalisant sur les émotions d'autrui, auxquels un auteur recourt prouvent également que son auditeur ou son lecteur doit être en mesure de raisonner sur son raisonnement argumentatif. L'auteur anticipe l'adhésion du lecteur à la controverse.

Du texte argumentatif, l'apprenant sera conduit à apprendre des savoir – faire et des usages langagiers de raisonnement, d'acquiescement, de réfutation, d'objection. Ces pratiques langagières sont, selon les textes officiels, au centre de l'apprentissage de l'argumentation au lycée notamment en classe de Terminal. A ce niveau, en effet, ce qui est essentiel n'est pas la découverte du type de texte mais plutôt l'acquisition d'une compétence langagière argumentative allant de la compréhension, à la construction de savoirs à la production écrite personnelle. Apprendre à réfuter ou à adhérer à une opinion voire à une thèse entraînerait le lecteur dans un cycle de raisonnement et d'interprétation avant de prendre une décision ou de prise de position. Il ne s'agit pas, non plus, de détecter les éléments linguistiques qui constituent l'argumentation mais de faire preuve que l'on a acquis une habileté de savoir argumenter en réutilisant des procédés langagiers de raisonnement adéquats. Il n'est pas nécessaire que l'apprenant en FLE apprenne par cœur les modes de raisonnement mais c'est à l'enseignant de faire distinguer entre les différents procédés de raisonnement tels que les trois modes de raisonnement suivants :

- *Le raisonnement déductif/ inductif*

L'induction est le raisonnement qui part de l'observation d'un fait ou d'un cas particulier et en tire (en induit) une règle générale. A l'inverse, la déduction est le raisonnement qui part d'une affirmation générale pour en produire une proposition particulière

- *Le raisonnement par analogie*

L'analogie peut aussi jouer le rôle d'un argument afin d'appuyer une opinion. Elle sert parfois à « *illustrer, parfois à prouver. En utilisant des éléments d'un domaine connu du récepteur pour faire comprendre des éléments inconnus ou moins bien connus* »¹⁶³.

- *Le raisonnement dialectique*

Il s'agit du raisonnement qui admet l'existence de deux thèses opposées : thèse et anti - thèse.

Tous ces modes de pensée argumentatifs peuvent être discutés par l'apprenant – lecteur. Sa discussion est aussi un raisonnement argumenté, un savoir – faire qui peut être objet d'apprentissage et d'appropriation. Aider l'apprenant à verbaliser son raisonnement et dire pourquoi il est pour ou contre une opinion et d'entendre ce que les autres apprenants en pensent développerait une pertinence langagière voire une dimension interprétative dans l'activité de la compréhension. Si l'enseignant « *ne prête pas attention suffisante aux différences évoquées et n'intervient pas de manière spécifique pour les accompagner, il y a peu de chance pour que l'élève découvre lui – même* »¹⁶⁴.

Les pratiques relatives à l'identification de l'argumentateur et de l'argumenté, des arguments, le lieu et le moment de cet acte voire le contexte historique, l'objectif de l'argumentation sollicitent un travail d'échange entre pairs et entre les apprenants et leur enseignant. Le repérage des protagonistes de l'argumentation se fera par le système des pronoms et par les fonctions conatives et expressives (temps et mode), et permettra au lecteur de déduire leur degré de présence dans le discours ainsi que l'impact de la stratégie et le registre de langue utilisés peuvent être objet d'inférences. En effet, le texte argumentatif peut être un support d'implication sociocognitive de l'apprenant – lecteur en FLE. L'objectif n'est pas de lui apprendre comment agencer des arguments mais d'acquérir la capacité de les négocier de se positionner afin de pouvoir organiser ses propres arguments pour ou contre. Cette prise de conscience favorise

¹⁶³ ARCAND R. et BOURBEAU N. : op. cit. p.135

¹⁶⁴ ANNICK W.B.: op. cit. p.191

l'autonomie et la confiance de l'apprenant dont les connaissances préalables au sujet, faibles ou fortes, lui permettent de s'intégrer dans l'activité de la compréhension du discours.

L'usage du langage, selon Chabane et Bucheton, va permettre à l'apprenant de « *se détacher de soi, de son vécu et de son monde, de mettre à distance ce qui est dit et ce qui est vécu afin d'intégrer dans son discours, le discours de l'autre* »¹⁶⁵, ce discours peut être celui de l'auteur d'un texte, comme il peut être celui d'un camarade en classe lors d'une verbalisation. Apprendre, et prendre conscience, que le texte est un discours auquel on peut s'adhérer ou le réfuter changera l'habitude de la lecture – compréhension usuelle en classe de FLE. Le texte se propose en tant que médiateur à la réflexion et au développement des savoirs cognitifs et métacognitifs relatifs à la construction de sens et à la conceptualisation.

2. Travailler la position énonciative

On entend par la position énonciative, les traces langagières de l'apprenant, qui permettent de justifier qu'il ait eu une implication et un engagement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Il est probable que la notion de la position énonciative ne soit pas automatiquement et réellement vérifiable dans un contexte FLE à courte durée à cause du formalisme et de l'opacité de l'activité de compréhension. Mais, il est aussi probable que l'enseignant, par son expérience, puisse rendre son apprenant conscient de sa position prise par trois procédés :

- Demander la raison d'avoir répondu ‘pour’ ou contre’, le contraint à verbaliser son raisonnement argumentatif ;
- Impliquer ses camarades dans son opinion pour qu'il se rende – compte des limites de son opinion ou de s'ouvrir à d'autres positions ;
- Problématiser le sujet de l'argumentation.

Dans les trois procédés nous attendons de l'enseignant qu'il amène l'apprenant à une situation d'apprentissage socio - cognitivo – langagière dans l'intention de construire une conceptualisation et favoriser la capacité d'interagir à l'oral comme à l'écrit dans

¹⁶⁵CHABANNE J. C. et BUCHETON D. : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. En ligne : ressources.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/siteFFO/.../Gr_7_SZT.pdf. consulté le 17/04/2016 à 17H

différents contextes. L'apprenant, en effet, « *apprend à utiliser, au cours d'actions langagières conjointes et en fonction de l'évaluation qui les accompagne, les outils langagiers propres à ces formations sociales. Il se les approprie tout en les transformant, d'abord dans la relation avec autrui, inter psychologique, avant de les reconstruire, de les intérioriser sur un plan intra psychologique* »¹⁶⁶.

Dans l'activité de la lecture – compréhension, l'enseignant est tenu d'attirer l'attention des apprenants à savoir distinguer entre la "juxtaposition" linéaire des connaissances et des arguments, qui nuit à l'apprentissage réel, et l' "intégration" consciente des connaissances qui est une opération de construction des savoir – faire et objet de *schématisation*¹⁶⁷ (Grize, 1978). Il est contraint de gérer le dialogue observable au cours de l'interprétation et d'anticiper le dialogisme inobservable qui seront mis en discours lors de l'activité de production de l'écrit personnel. Il s'avère que la gestion de l' *hétéroglossie* (Bakhtine, 1981) des apprenants et la construction d'une position énonciative pertinente contextualisées semblent au cœur de l'apprentissage de la compréhension du discours notamment de l'argumentatif. La coopération des apprenants dans cette approche d'apprentissage est nécessaire afin d'instaurer un contrat didactique d'échange et de co – construction de sens et de savoirs. L'enseignant peut intervenir par divers procédés tout dépend de la situation de l'apprentissage et du besoin immédiat des apprenants. Son expérience et sa connaissance des limites et potentiels de ses apprenants lui permettent de choisir sa médiation adéquate. Elle peut être explicative, comme elle peut devenir implicative afin de solliciter la subjectivité des apprenants ou objectiver un raisonnement, aider à concrétiser un exemple ou argument, demander l'avis d'autres pairs...etc. Ce travail collectif de construction de savoirs et des savoir – faire semble créer des pratiques et des attitudes importantes telles que : la coopération, l'installation d'un climat de confiance linguistique et même langagier, la motivation des apprenants. Un travail qui va de l'observation du discours et de son analyse habituelle à l'interprétation et à la conceptualisation¹⁶⁸.

¹⁶⁶ BERNIE J.P. : *Apprentissage, développement et significations: hommage à Michel Brossard*, éditions P.U.B, 2001, p.174

¹⁶⁷ Les objets d'une schématisation « ne sont jamais donnés tout faits de sorte que c'est par son activité même que le sujet les construit et transforme » (Grize, 1980, p.ii)

¹⁶⁸ « l'idée d'une connaissance dite "procédurale" qui serait détachée de toute conceptualisation est un avatar de l'associationnisme béhavioriste » (Vergnaud, 2006, p.6)

Ce genre de procédés médiationnels, dans ce sens d'apprentissage, est facteur favorable à l'autonomie en lecture – compréhension qui aide l'apprenant à apprendre à savoir répondre aux questions de compréhension d'une manière plus sûre et élaborée lors d'une épreuve écrite. Il s'agit, donc, d'une perspective d'enseignement sociohistorique qui vise des compétences disciplinaires et des compétences transversales durables, soit un processus collectif d'appropriation et de conscientisation. Le développement serait un processus par lequel l'apprenant s'approprie, au sein de situations communicatives, les outils culturels et se trouve même transformé du fait même de cette appropriation.

3. La "secondarisation" : indice d'acquisition et d'autonomie

L'intérêt porté à la "position énonciative" provient du principe pédagogique "enseigner c'est faire changer l'apprenant". Changer dans le sens de le responsabiliser, le socialiser, de lui faire connaître ses potentialités, ses limites...etc. La position énonciative pour certains chercheurs implique qu'un apprentissage a eu lieu en s'appropriant à la fois d'un savoir et d'un langage ce qui implique, selon Rayou et Bautier :

« Une rupture avec les manières de penser, de sentir et d'agir habituelles, celles qui sont véhiculées dans la vie de tous les jours. Cette rupture nécessaire est patente quand on prend pour objet le langage (...) Dans le cadre de l'école, le langage a une fonction « élaborative » ou cognitive : il sert à « apprendre, élaborer, réfléchir »¹⁶⁹.

Dans ce contexte, il est intéressant également de vérifier cette prise de conscience à l'apprentissage par le biais d'une pratique importante qui provient de la notion de la *secondarisation*, terme hérité de Bakhtine qui distingue entre *genres premiers* et *genres seconds* de discours :

« Les genres premiers de discours, peu élaborés, permettent de gérer, dans l'immédiateté de l'échange, les interactions de la vie quotidienne et ils sont étroitement liés à l'action. Les genres seconds du discours sont en revanche plus complexes. Ils recouvrent des pratiques langagières souvent écrites, mais pas uniquement, qui permettent de gérer des échanges culturels qui supposent la mise à distance de l'action et sa réorganisation, sur le plan langagier, selon des formes reconnues »¹⁷⁰.

¹⁶⁹ RAYOU P. et BAUTIER É. : *Les inégalités d'apprentissage: Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, éditions Presses Universitaires de France, 2009, p.110

¹⁷⁰ JAUBERT M., REBIERE M. et BERNIE J.P. : *Communauté discursive disciplinaire et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative*, In revue « forum lecture ». En ligne : www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf. Consulté le 23/02/2014.

La vérification de ce passage par l'enseignant lui permettrait de comprendre les réticences et les difficultés de la compréhension de textes et de la production chez certains apprenants.

Selon Rey et al (2003), la secondarisation, est "le regard instruit" c'est une pratique qui :

« consiste à préférer ce qui est systématique à ce qui est ponctuel, à préférer ce qui est général à ce qui est anecdotique, à préférer ce qui est réflexif à ce qui est spontané, à préférer l'anticipation et la prévision à l'improvisation, le durable au fugitif (et donc souvent l'écrit à l'oral), le conceptuel au concret, le rationnel à l'irrationnel, (...)Mais, l'essentiel serait surtout de savoir quelles sont les conditions favorables pour que les élèves intériorisent cette visée à l'école »¹⁷¹.

Il s'agit d'un " rapport scolaire au savoir" pour : Bautier, Rochex [1992], d'un "rapport second aux tâches scolaires" pour : Bautier, Goigoux [2004]) et principe d'une "communauté discursive" selon: Jaubert, Ribière, Bernié [2002/2003]). L'accent est surtout :

« Porté sur la reformulation qui permet aux élèves d'adopter différentes positions d'énonciateur. (...) entrer peu à peu dans une communauté discursive scientifique scolaire. C'est-à-dire accéder à une position énonciative liée à la manière d'agir – penser – agir propre à une discipline »¹⁷².

La *secondarisation* a pour corolaire la *reconfiguration*, selon le terme de Pastré, qui se concrétise en production écrite. Celle – ci jouerait un rôle fondamental dans l'évolution des *modes de pensée* selon Goody (1979). Il ne s'agit pas d'une simple habileté technique mais d'une aptitude intellectuelle qui reflète le degré de la position énonciative et de la secondarisation. Cette activité langagière, production écrite, facilite également l'objectivation des contenus de pensée et la construction de pratiques réflexives notamment sur le langage ; ceci consiste à permettre à l'apprenant de se déplacer d'un point de vue quotidien, dans lequel le langage est un moyen de dire le monde, vers un point de vue spécialisé dans lequel le langage devient objet d'analyse et de discours.

En effet, la "*secondarisation*" est une pratique langagière scolaire qui peut être mise en évidence en classe notamment par le biais de l'interprétation. De ce fait, les apprenants

¹⁷¹ REY B., CARETTE V., DEFRANCE A. et KAHN S. : *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*, éditions Deboeck, 2006, p.138

¹⁷² DAUNAY B. REUTER Y. et SCHNEUWLY B. : *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, éditions P.U. Namur, 2011, p.167

en FLE ne doivent pas se contenter de la lecture - compréhension littérale du texte croyant que la compréhension est l'opération qui consiste à comprendre des mots inconnus. Des pratiques erronées dues généralement à l'absence du langage qui incite à la réflexion et à la justification, et duquel d'autres mal –entendus peuvent être générés tels la conception de l'acquisition des savoirs comme étant le résultat d'un travail ponctuel de détection. Il est nécessaire de saisir la cohérence entre les différentes tâches de l'apprentissage autour d'un savoir ou d'une notion ou d'un savoir – faire ou d'une attitude et de saisir aussi la place qu'ils prennent dans la compréhension globale du projet didactique.

La rédaction d'un compte – rendu notamment argumentatif, comme il est programmé en Terminal, genre lié à l'activité de compréhension constitue une étape essentielle dans l'acquisition lors qu'il vise à rendre compte des pratiques de raisonnement intériorisées des apprenants. Elle suppose que les apprenants construisent des modes de pensée et de positionnement énonciatif. Dans ce contexte, J.P. Bernié distingue entre une communication réussie, entre texte et destinataire (interprétant), et communication, non réussie qu'il nomme : “ ratée énonciative. Dans le premier cas *cela suppose le positionnement réciproque des co-énonciateurs au cours de l'activité de construction de la signification* »¹⁷³. Le deuxième cas « *manifeste la difficulté pour un sujet de s'inscrire dans un contexte dialogiquement partagé (...) le destinataire ne peut se reconnaître dans le discours proposé et ne peut adhérer à l'organisation du monde qui y mise en scène* »¹⁷⁴.

Il semble qu'en FLE, la “secondarisation” est un travail didactiquement difficile à réaliser à cause des difficultés de lecture, de compréhension et d'expression chez la plupart des apprenants. Mais, il est intéressant de prendre en considération les traces de réflexion, qui se manifestent dans des réponses écrites aux questions de compréhension ou dans des productions écrites, et de raisonnement, mêmes si elles sont simples, elles présentent un indice de conscience des procédés réflexifs utilisés dans leurs discours écrits. En effet, l'important n'est pas de savoir si l'apprenant – scripteur produit un genre premier ou second mais de relever qu'un nouveau comportement cognitif et langagier s'est élaboré. Des pratiques langagières, dont les procédés de l'interprétation, qui régissent la fonction énonciative et témoignent « *de sa [l'apprenant] compréhension de l'activité en cours, de son rapport au monde, de la prise en compte de nouveaux éléments jusqu' alors ignorés, de*

¹⁷³ BERNIER J-P. : op. cit. p.175

¹⁷⁴ Ibid, p.175

ses déplacements énonciatif et cognitif, et de son institution en tant qu'acteur social dans le nouveau contexte»¹⁷⁵.

L'enseignant sollicite le déplacement énonciatif de ses apprenants et la mise en œuvre de pratiques nouvelles par décontextualisation/ recontextualisation qui favorisent l'émergence des traces d'acculturation « *issues de leur compréhension et leur interprétation ainsi que de leur positionnement dans cette sphère d'activité sont tributaires de l'activité langagière, notamment écrite, mise en œuvre au cours de la séance* »¹⁷⁶.

En effet, la conception pédagogique du passage de la lecture- compréhension à la production écrite doit être inscrite dans une démarche favorisant à la fois la subjectivité des apprenants et l'objectivation des contenus et des formes verbales afin d'élaborer des savoirs et des genres seconds du discours. Dans cette optique, l'évaluation de l'enseignant ne se focalisera pas que sur les erreurs linguistiques des apprenants mais aussi sur leurs manières d'avoir introduit et construit des points de vue reflétant l'acquisition des usages langagiers et cognitifs inhérents à l'activité afin de les aider à s'approprier des pratiques performantes.

Conclusion

Dans l'état actuel de notre réflexion nous tenons juste de rappeler certaines évidences telles que l'impact des conceptions de l'activité de lecture et de compréhension, ainsi que la conception du texte en classe sur les pratiques de l'enseignant et les pratiques conjointes à l'activité de la lecture - compréhension.

La pratique de la lecture en classe ne devrait pas, seulement, se limiter à un travail d'analyse superficielle, linguistique, du texte afin de le caractériser et de le classer mais de fonder « *des processus formatifs destinés à monter ou à stimuler une compétence discursive en langue étrangère* »¹⁷⁷. Ainsi, considérer le texte comme un simple conglomérat de mots ne résout pas les difficultés d'apprentissage relatives à la lecture et à la compréhension.

Il nous semble que l'un des objectifs didactiques d'avoir introduit et catégorisé des textes de la façon qu'elle existe actuellement dans le programme a pour objectif de

¹⁷⁵ JAUBERT M. et REBIERE M. : Loc. cit.

¹⁷⁶ Ibid,

¹⁷⁷ BEACCO J.C. : *Textes et modalisation: perspectives didactiques*, En ligne : revues/ home/ prescript/ article/lfr. Consulté le 29/03/2015 à 18h.

montrer à l'apprenant qu'il est important de distinguer entre différentes situations de communication et d'apprendre en même temps à discuter les différents concepts qui constituent, en quelque sorte, le réseau conceptuel relatif à chaque projet. Les textes devraient être présentés en tant que discours appartenant à :

« Des genres qui ont des correspondants dans la culture de l'apprenant ou qui entrent dans son expérience communicative [...] ; - présentant des caractéristiques iconiques et spatiales saillantes et interprétables ; - présentant des constantes de disposition ; - mettant en œuvre des processus cognitifs ou des actes de langage aisément reconnaissables (conseiller, inviter, protester, définir, citer (...)) »¹⁷⁸.

Pour comprendre, le lecteur, selon Dancette, doit acquérir :

« Des compétences linguistiques définissables, des compétences d'analyse logique ou de raisonnement déductif, une capacité de faire des inférences d'un certain type, des connaissances intralinguistiques, [...] Toutes ces conditions ne sont pas toutes nécessaires et suffisantes, mais entretiennent plutôt entre elles un rapport de complémentarité avec valeur compensatrice »¹⁷⁹.

Rappelons que les objectifs pédagogiques déclarés par la tutelle font partie d'une conception de maîtrise et de formation sociocognitive qui demandent de l'enseignant une re-valorisation de ses pratiques pour gérer ses cours. En effet, développer la capacité de raisonnement argumentatif et d'analyse notamment en lecture – compréhension de textes est une mission compliquée assignée à l'enseignant du FLE. Il s'agit tout à la fois de faire comprendre aux apprenants comment le texte a été produit et quels sont ses effets, et également de chercher en soi quels impacts culturels le lecteur reçoit – il en moment de lecture. Il s'agit d'une approche historique selon laquelle le lecteur se sent concerné par un texte du passé et qui est l'une des conditions, selon A. Rouxelle (2010), pour instituer le sujet – lecteur et non pas le sujet – scolaire¹⁸⁰. Tandis que Y.Citton (2007 : 344) réfléchissant à une compétence herméneutique, comme le rapporte Rouxelle (ibid), introduit la notion de lecture actualisante. Celle – ci fait naître le "texte du lecteur" qui « *est à la source de toute démarche interprétative* »¹⁸¹.

¹⁷⁸ SERRANO V.P. : *La notion du genre en sciences du langage*, En ligne: www.revue-texto.net/docannexe/file/2577/genre_portillo.pdf. Consulté le 12/02/2015 à 22h.

¹⁷⁹ DANCETTE J. : *Parcours de traduction. Etude expérimentale du processus de compréhension*, éditions P.U. de Lille, 1995, p. 87

¹⁸⁰ ROUXELLE A. : *L'appropriation singulière de la culture littéraire comme fondement d'une identité francophone vivante*, In « Faire vivre les identités : un parcours en francophonie ». J.P. Quq (dir), éditions des archives contemporaines, 2010, p.58

¹⁸¹ DUFAYS J.L (b). : op. cit. p. 53

Il est donc essentiel d'attirer l'attention au rôle de l'enseignant notamment à l'usage de son discours qui devrait tendre vers cette voie de réconciliation entre le droit du texte et le droit du lecteur, entre norme et expérience subjective (E. Nonnon,2012).

Ainsi, la pratique de la médiation langagière et cognitive de l'enseignant, qui vise le développement des processus de la pensée dans la construction des savoirs et des savoir – faire portant sur des contenus disciplinaires, semble nécessaire afin de palier de nombreuses lacunes d'acquisition et de mettre en cause des processus et des représentations qui ne peuvent être développés et acquis dans une tâche scolaire par la seule action de l'apprenant. C'est dans l'objectif de soutenir l'apprenant et de donner sens à l'activité que doit se penser la médiation de l'enseignant, une pratique qui devrait permettre à l'apprenant de se représenter comme sujet pensant et acteur.

Quatrième Chapitre

LA MEDIATION LANGAGIERE :

UNE PRATIQUE SOCIOCULTURELLE ET COGNITIVE

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à montrer le rôle fondamental du langage médiationnel de l'enseignant dans la formation, l'acquisition et la construction des savoirs. Le principal objectif de cette présentation est de mettre en valeur une approche favorisant la construction d'une identité de lecteur – interprète. Un lecteur qui n'est pas obligé de re- dire tout ce que l'enseignant lui dit sur le texte, comme il n'est pas censé qu'il soit hors sujet. En effet, la médiation langagière et cognitive de l'enseignant devrait permettre aux apprenants d'apprendre que :

- Il est possible de dire ce qu'ils pensent à partir de leurs connaissances et représentations;
- Le discours à étudier n'est pas un texte figé dans le temps mais il peut être actualisé, critiqué et interprété.

L'objectif principal est de leur apprendre qu'il est possible que leurs interventions orales et propos argumentés fassent partie de leur apprentissage et puissent se manifester dans leurs propres productions écrites. Cette pratique langagière conjointe à l'activité sera le fruit d'un étayage conçu par l'enseignant d'où il est nécessaire de s'interroger sur ses pratiques visant à favoriser la construction, l'intégration et le contrôle des savoirs et des savoir – faire voire leur ré – usage dans de nouvelles situations communicatives. Ainsi, l'activité de la compréhension du texte est une situation didactique lors de laquelle l'enseignant peut développer des habiletés sociocognitives et métacognitives, de raisonnement, des apprenants afin de palier des difficultés de compréhension et leur apprendre à résoudre des ambiguïtés sémantiques et conceptuelles.

Dans ce chapitre, nous partons du postulat que : la médiation de l'enseignant est une "pratique" pédagogique particulière ; d'où la nécessité d'identifier le paradigme "pratique" de l'enseignement et la possibilité de l'analyser. Puis, le rôle du langage de l'enseignant médiateur et *interprétant* dans la formation du lecteur – interprète qui sera mis en valeur. Notre objectif est de rendre conscient à la fois l'enseignant et l'apprenant – lecteur de la relation qui existe entre la lecture et le langage interprétatif dans une perspective didactique : changer *l'habitus* des enseignants et celui des apprenants à l'égard de l'activité.

I. PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT

La classe est un lieu de pratiques socio pédagogiques et de formation disciplinaire et interdisciplinaire. L'enseignant, dans sa formation spécialisée, est le gérant et le garant des pratiques requises à la construction des savoirs scolaires. Il n'est pas seulement transmetteur, mais il est aussi acteur dans cette micro-société.

1. Définitions de la "Pratique" de l'enseignant

En se référant à M. Altet (2002)¹⁸², la pratique enseignante est la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle qu'est l'enseignement. Elle n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions et réactions, mais cela comporte également les procédés de mise en œuvre de l'activité, les prises de position, dans une situation donnée par une personne consciente. En effet, la pratique de l'enseignant, selon M. Altet, renvoie à une activité professionnelle située et orientée par des fins et des buts, et se traduit par la mise en œuvre des savoirs; il s'agit de procédés et compétences en acte d'une personne en situation professionnelle.

Dans le dictionnaire, Trésor de la Langue Française, cité par Marion Péscheux¹⁸³, l'article consacré au mot "pratique", accorde trois significations à la "pratique" en tant que substantif féminin singulier.

- Elle est définie comme une activité qui vise à appliquer une théorie ou qui cherche des résultats concrets ;
- Elle est le fait d'exercer une activité particulière, de mettre en œuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique ;
- Elle est, dans le domaine moral et social, le fait de suivre une règle d'action, d'y conformer sa conduite

Sur un autre angle de réflexion, on a souvent opposé le mot "pratique" à celui de "théorie". Une opposition qui « *suggère une forme de relation entre le savoir*

¹⁸² ALTET M. : *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*, In « Revue Française de Pédagogie », Ed. ENS, n° 138, janvier-février-mars 2002, p.86

¹⁸³ RESCHEUX M. : *Analyse de pratique enseignante en FLE/S : mémento pour une ergonomie*, éditions L'Harmattan, 2007, p.21

et l'action dans laquelle la théorie précéderait et déterminerait la pratique »¹⁸⁴. Une telle conception suppose donc que la pratique, en classe, d'un enseignant soit considérée comme le produit de savoirs théoriques. Elle est une action rationnelle conduite par un acteur : l'enseignant. Mais, selon A. Hasni et al, on reproche à cette conception d'être catégorique à l'égard de la définition de la pratique enseignante puisqu' « on ne peut plus soutenir que la pratique enseignante est une action exclusivement rationnelle et normative »¹⁸⁵ puisque la pratique enseignante s'inscrit aussi « dans un processus intersubjectif où la créativité et l'aléatoire occupent une place importante »¹⁸⁶. Pour que l'action soit rationnelle, il faudrait que l'enseignant et l'apprenant en partageant la signification et leur relation soit définie dans un contrat didactique adoptant « une compréhension identique à des fins énoncées, »¹⁸⁷. Dès lors, « une action idéalement rationnelle s'avère illusoire dans le champ de l'interaction sociale que constitue la relation enseignement-apprentissage »¹⁸⁸. On considère, également, l'enseignement dans un autre courant de réflexion, comme étant une pratique "sociale" qui se manifeste sous forme d'un ensemble d'« activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain »¹⁸⁹. Différentes théories et approches ont cherché à développer le concept de "pratique" dans le domaine de l'enseignement. La définition de Léopold Paquay (1994)¹⁹⁰ propose, en effet, six paradigmes qui renvoient à des conceptions différentes du métier d'enseignant et des compétences qui s'y rapportent. L'enseignant peut être un :

¹⁸⁴ GUIGUE G. : *Autour du mot "pratique"* In Revue « Recherche et formation », n°27- INRP, 1998, pp. 115 – 122

¹⁸⁵ HASNI A. : et al. *La formation à l'enseignant des sciences et de technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*, éditions P.U. Québec, 2006, pp. 216 - 217

¹⁸⁶ Ibid, p.217

¹⁸⁷ GUIGUE G.: op. cit. p.217

¹⁸⁸ Ibid, p.218

¹⁸⁹ MARTINAND J.-L. : *Connaître et transformer la matière*, éditions Peter Lang. 1986, p. 137

¹⁹⁰ PAQUAY L. et ALTET M. : *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles ? Quelles compétences ?* éditions Deboeck, 2001, p.155

<i>maître instruit</i>	celui qui maîtrise des savoirs disciplinaires
<i>Technicien</i>	qui a acquis systématiquement des savoir-faire technique
<i>praticien-artisan</i>	qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisées
<i>praticien-réflexif</i>	qui s'est construit un savoir d'expérience systématique et communicable ;
<i>praticien-artisan</i>	qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisées
<i>Engagé</i>	dans des projets collectifs et conscients des enjeux anthropo - sociaux des pratiques quotidiennes
<i>Personne</i>	en relation et en développement de soi

Tableau 9 : Postures d'enseignant

Quant à Vincent Lang (1996)¹⁹¹, il conçoit sa théorie à partir de "pôles" définissant les métiers enseignants par rapport aux savoirs. Nous trouvons :

- **Le pôle académique** : correspondant, selon lui, à « *un type de professionnalité fondé sur la transmission de savoirs disciplinaires et le développement de la compréhension* »¹⁹²
- **Le pôle artisanal** : Il se présente comme « *une acculturation au métier tel qu'il existe. [...]. La formation vise l'instauration d'habitus spécifiques, dispositions développées par la pratique et l'expérience* »¹⁹³
- **Le pôle personnaliste** : il s'agit de la tâche psychologique visant à se comprendre en tant qu'enseignant. Ce pôle place l'enseignant :

« *Au centre du procès de formation, car apprendre à enseigner, c'est apprendre à se comprendre, à se développer, à savoir utiliser progressivement toutes ses ressources* »

¹⁹¹ LANG L. : *Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation*, In « Recherche et Formation », INRP, 1996, n°23, pp.18-22

¹⁹² Ibid, p.18

¹⁹³ LANG L.: op. cit. p.19

personnelles. *Le travail sur soi est ici essentiel parce qu'apprendre à enseigner ne s'enseigne pas, c'est une découverte progressive ou l'objet d'une expérience* »¹⁹⁴

- **Le pôle de l'acteur social:** ce pôle confère à l'enseignant la posture d'un 'critique'.
« *Il combine une vision progressiste de la société et une critique de l'éducation traditionnelle* »¹⁹⁵.
- **Le pôle du professionnel :** Le modèle du professionnel centre l'exercice professionnel sur le processus enseigner-apprendre. Ce modèle affirme qu'il existe des savoirs et des compétences propres au groupe professionnel. Il articule étroitement la pratique, les savoirs d'expérience et les savoirs savants.

2. Deux approches autour des pratiques enseignantes

Deux approches de la pratique des enseignants s'en découlent de ces paradigmes : l'approche comportementaliste et l'approche cognitiviste. Dans le premier courant, « *les pratiques enseignantes se caractérisent d'abord par les comportements de l'enseignant: Que fait l'enseignant? Quels sont ses comportements observables* »¹⁹⁶. C'est dans cette approche qu'ont été développées des recherches sur les pratiques enseignantes qualifiées de recherches 'processus-produit'. En ce qui concerne le deuxième courant, l'action de l'enseignant est essentiellement saisie à partir de sa planification, des décisions qu'il prend et de l'évaluation de cette action.

Selon F.V Tochon, dans la situation de classe, l'enseignant est confronté à de nombreux 'stimuli de l'environnement'. Il doit :

« *Déterminer dans une adaptation continue au terrain quelles sont les informations qu'il / elle va retenir comme pertinentes pour leur donner réponse et poursuivre son action, quelles sont celles qui vont contribuer au bon déroulement de la leçon, à sa moindre perturbation, à la ligne directrice fondamentale qu'il / elle s'est fixé(e) en matière de transmission des contenus* »¹⁹⁷.

L'activité de l'enseignant est alors définie comme ce qui « *unifie en un modèle la pensée, l'action et son contexte* »¹⁹⁸. L'intérêt de cette approche est d'avoir montré que la conduite de l'enseignant en classe est largement déterminée par ses représentations

¹⁹⁴ Ibid, p.19

¹⁹⁵ LANG L.: op. cit. p. 21

¹⁹⁶ PAQUAY L.: op. cit. p. 268

¹⁹⁷ TOCHON F-V. : *L'enseignant expert*, éditions Nathan, 1993, p. 37

¹⁹⁸ Ibid, p.45

et conceptions. Toutefois, la plupart des études menées selon cette approche, « *ont négligé l'étude des aspects sociaux et affectifs qui colorent l'activité cognitive de l'enseignant et se sont désintéressées du contexte de l'activité* »¹⁹⁹.

En effet, des recherches ont développé des grilles d'analyse pour comprendre cette dimension affective selon une perspective cognitive à l'instar des recherches de Louise Lafortune.

Préparant le sujet à interagir avec le monde : cognition, motivation (au sens large) et émotion seraient donc inextricablement liées. Si le savoir s'acquiert grâce à l'alliage de l'affectif et du rationnel, les programmes théoriques de l'enseignement en ont-ils tenu compte ? Tenir compte de la dimension affective avec un regard cognitif et professionnel. Développer une compétence affective professionnelle consiste à :

- 1) agir en tenant compte de la dimension affective dans une perspective cognitive ;
- 2) se connaître sur le plan affectif ;
- 3) reconnaître les réactions affectives en jeu dans l'action ;
- 4) comprendre le rôle de la dimension affective et mener les autres à le comprendre ;
- 5) mettre en œuvre des stratégies liées à la compréhension du rôle de la dimension affective ;
- 6) s'engager dans une pratique réflexive liée à la dimension affective de l'accompagnement.²⁰⁰

Cette dernière composante suppose que l'enseignant doit s'approprier une compétence qui lui permet de saisir son langage utilisé relatif à la dimension affective. Une dimension que d'autres chercheurs lui confèrent la qualité de ' l'intelligence émotionnelle''. Le tableau ci -dessous reproduit le modèle d'intelligence émotionnelle²⁰¹ où elle est définie comme un ensemble d'habiletés (H.).

¹⁹⁹ PAQUAY L.: op. cit. p. 268

²⁰⁰ LAFORTUNE L. : Loc. cit.

²⁰¹ CAROLINE L. : *Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles*, In « Les cahiers de recherche en éducation et formation » 2006, n°53, p.7. En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00563871>. Consulté le 12/01/2016.

Axes/ Niveaux	La perception et expression des émotions	La compréhension et analyse des émotions, l'emploi : de la connaissance émotionnelle	La régulation réflexive des émotions	Facilitation de la pensée.
1	H. à identifier les émotions, les sentiments et les pensées associées.	H. à nommer les émotions, à reconnaître les relations entre les mots et émotions.	H. à rester ouvert aux sentiments tant aux sentiments agréables que désagréables.	Les émotions rendent prioritaires la pensée en orientant l'attention vers des informations
2	H. à identifier les émotions des autres personnes, et autres expressions (artistiques), le langage, les sons, l'apparence, le comportement.	H. à interpréter les significations des émotions en les mettant en relation (avec des évènements)	H. à s'engager ou rester détaché de l'émotion, de façon réflexive, selon son utilité et pertinence	Les émotions sont suffisamment claires et disponibles de telle sorte qu'elles peuvent être générées comme aide au jugement et à la mémoire concernant les sentiments.
3	H. à exprimer les émotions avec précision, ses besoins en relation avec les sentiments.	H. à comprendre les sentiments complexes simultanés, combinés.	H. à contrôler de manière réflexive les émotions de soi-même et des autres selon qu'elles soient claires, typiques, influençables ou raisonnables ;	Les changements d'humeur modifient la perspective individuelle : de l'optimisme au pessimisme, encourageant la considération de multiples points de vue dans la planification des actions
4	H. à discriminer l'expression des sentiments : le vrai du faux, l'honnête du malhonnête.	H. à reconnaître les transitions entre émotions.	H. à diriger ses émotions et celles des autres en modérant les négatives et en favorisant les positives sans trop réprimer ou exagérer l'information qu'elles contiennent.	Les états émotionnels encouragent de façon différentielle, l'approche de problèmes spécifiques. Par exemple : le bonheur facilite le raisonnement inductif et la créativité

Tableau 10 : Le modèle d'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey

Ce modèle comprend(4) axes disposés en colonnes. Les lignes décrivent les niveaux de complexité allant du plus simple (niveau 1) au plus complexe (niveau4).

L'attention particulière portée actuellement aux pratiques des enseignants, notamment, langagières montre l'intrication des activités langagières à la construction des savoirs et des savoir – faire historiquement identifiable. Ainsi, l'activité de la lecture - compréhension de discours écrits ne doit pas se réduire à un ensemble de conduites préconstruites apprises mais elle doit donner naissances à des pratiques langagières situées dont la volonté est de comprendre et d'actualiser le discours proposé selon une perspective

communicative ayant pour but l'appropriation de connaissances nouvelles et construire de nouvelles compétences et attitudes de compréhension et d'interprétation :

« (...) il s'agit d'apprendre des savoirs(...) qui sont en rupture avec l'expérience empirique et le rapport pragmatique premier au monde et au langage (...) C'est pourquoi les outils culturels que l'enseignant propose aux élèves mettent en résonance le contexte restreint de l'apprentissage avec le contexte socio historique à l'origine de ces outils »²⁰² .

Les opérations cognitives et langagières ne peuvent être envisagées hors contexte sociohistorique, elles sont nécessairement dialogiques. L'appropriation d'un concept donné ou d'un savoir raisonner ne peut s'effectuer indépendamment de sa dimension langagière.

Donc, observer les pratiques langagières de l'enseignant c'est aussi observer celles de l'apprenant en adoptant une "position énonciative" dans le même temps l'objet de savoir : « observer l'activité langagière de l'élève c'est donc regarder dans la même foulée les objets qui se constituent dans son discours et les positions/ instances énonciatives dont ils émanent qui témoignent du contexte organisateur de son activité »²⁰³. L'enseignant est donc appelé à développer ces compétences d'ordre méthodologique, relationnel et communicationnel, comme le révèle V. Lang (1999) en définissant la professionnalisation des enseignants comme : (1) la réponse à la nécessité de développer un nouveau métier, une nouvelle culture professionnelle, dans un contexte d'évolution rapide; (2) le moyen d'une revalorisation sociale du métier d'enseignant.

Dans ce contexte, R. Bourdoncle²⁰⁴ (2000) constate que l'utilisation du terme de professionnalisation se rapporte à :

- L'activité elle-même qui grâce à ce processus, passerait de l'état de métier à celui de profession (...);
- Le groupe qui exerce cette activité et qui, grâce à ce processus et plus encore à son action en faveur de ce processus, verrait son statut social et son autonomie professionnelle augmenter ;

²⁰²JAUBERT M.: op. cit. p.89

²⁰³ Ibid, p.89

²⁰⁴BOURDONCLE R. : *Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs*, In Recherche et formation n°35, 2000, pp. 117 -132. En ligne : ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/...et.../RR035-08.pdf . Consulté le 17/01/2016.

- L'individu exerçant l'activité, qui se professionnaliserait en adoptant progressivement les manières de faire, de voir et d'être de son groupe professionnel ;
- La formation à l'activité, dont on dit qu'elle se professionnaliserait lorsqu'elle s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes (rédigés plutôt en termes de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (méthode des cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes...) et ses liens plus forts avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs).

Ainsi, une professionnalité enseignante est celle qui se rattacherait au modèle de l'enseignant "professionnel", "praticien-réfléchi" et pourrait être caractérisée, selon Paquay, par :

« la maîtrise de "savoirs professionnels" mais également par des schème de perception, d'analyse, de décision, de planification, d'évaluation (...) qui permettent à l'enseignant de mobiliser ses savoirs, dans une situation donnée et ses attitudes nécessaires au métier, telles que la conviction de l'éducabilité, le respect de l'autre, la connaissance de ses propres représentations, la maîtrise de ses émotions, l'ouverture à la collaboration, l'engagement professionnel »²⁰⁵.

Dans une telle conception, l'enseignant professionnel, en tant que spécialiste des apprentissages, motive les apprenants et met en relation les contenus des programmes avec leur vécu et à les rendre ainsi significatifs. Son action est la fusion entre son intelligence logique et sur son intelligence émotionnelle *« qui autorise, également, un regard réflexif sur soi-même, sur les apprenants et la relation pédagogique pour évaluer et réguler ses émotions et ses sentiments, ceux des élèves ainsi que le climat émotionnel instauré en classe. »²⁰⁶* Une conception qui a été notamment développée par Renzulli (1978) pour qui le potentiel d'un individu résulte de l'interaction entre processus cognitifs, conatifs et affectifs²⁰⁷.

Le langage, orale ou écrit, de l'apprenant semble le critère essentiel pour se rendre compte de son acquisition et de son contrôle des savoirs requis. Nous faisons allusion,

²⁰⁵ PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER Y. et PERRENOU P. : op. cit. p.15

²⁰⁶ LETOR C. : *Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants*, In « Les cahiers de recherche en éducation et formation » n°53, 2006. En ligne : https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/.../cahier_caroline.pdf

²⁰⁷ LEDANTEC. : *Interaction cognition/conation* ». En ligne : www.univ-rouen.fr/servlet/com.univ.util.LectureFichierJoint, 19/04/2013 - 11H

à la théorie Vygotsky considérant le “langage” comme constructeur de “pensée” et suscitant interactions verbales afin de développer des prises de parole autonomes et complexes dans une micro société que présente l’espace – classe. En effet, il est crucial de considérer le langage comme une pratique enseignante qui aide les apprenants à la structuration et à l’appropriation des savoirs et pour développer leur autonomie et leurs compétences réflexives et langagières.

Ainsi, revoir et analyser les schèmes d’actions de l’enseignant (actions qui se répètent et s’appliquent de façon semblables aux situation comparables)²⁰⁸, cette “grammaire génératrice de nos pratiques” (Perrenoud, 2001), a pour objectif de développer les compétences professionnelles ; cette analyse « *ne se résume pas à enrichir la palette des savoirs dont dispose le sujet, mais consiste surtout à faciliter l’émergence ou le renforcement de schèmes permettant la mise en œuvre de ces savoirs dans l’action* »²⁰⁹

En terme de ce que nous venons de présenter concernant les “pratiques des enseignants”, il est évident que l’essence même des pratiques de l’enseignant en classe ne puisse se définir qu’en terme de médiation et d’accompagnement. Une médiation à la langue, à la culture, au langage, au civisme, au contact avec le réel...etc. Ce qui explique davantage la complexité de sa profession et son statut à tendance réflexive, contrairement à la médiation d’aspect “autoritaire” qui s’inscrit dans une pédagogie dite “traditionnelle” et transmissive. Celle – ci ne permet pas aux apprenants de s’interroger sur l’objet et l’objectif de leur apprentissage. Si la médiation vise des volets langagiers et à faire apprendre comment apprendre et comprendre, cette fois - ci elle est inscrite dans une approche “socio constructiviste”. C’est à l’enseignant que revient la décision et la précision de ses pratiques à l’égard de son enseignement. Aujourd’hui, même s’il est toujours sujet de discussion entre les chercheurs, le modèle du “praticien réflexif” inspiré des travaux de Schön (1987), s’est largement imposé comme modèle d’enseignant. L. Paquay résume ce modèle par le schéma suivant :

²⁰⁸ PAQUAY et al. : op. cit. p.186

²⁰⁹ COSNEFROY L. : *Le savoir d’action, géographie conceptuelle*, In « *Savoirs en action et acteurs de la formation* » sous la dir. J.P. Astolfi, éditions, P.U. Rouen, 2004, p.23



Figure 10 : Enseignant professionnelle – conception de Paquay

C'est dans le cadre général de ce modèle d'enseignant que nous situons également notre réflexion autour de l'activité de lecture et d'interprétation. Cette théorie fait partie de l'ensemble des théories qui cherchent à comprendre et faire comprendre l'action de l'enseignant et la promotion du profil professionnel. Il en ressort la nécessité de changer certaines pratiques d'enseignement et de les faire évoluer vers le modèle de 'praticien réflexif'. Des pratiques qui ne seront pas indépendantes des réformes et des objectifs institutionnels mais qui doivent, selon Tardif et C. Lessard, s'adapter aux évolutions récentes du système éducatif et à celle de la société devenu plus hétérogène²¹⁰. En effet, l'enseignant doit pouvoir se poser la question du sens de ses actions et de s'interroger sur ses propres conceptions. Selon les différentes recherches, on considère que la pratique réflexive consiste à ce que l'enseignant analyse son expérience d'enseignement passée, présente, future et conditionnelle : « *l'enseignant réflexif couvre tout à la fois l'enseignant qui réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets et celui qui produit des outils innovants* »²¹¹. Cette posture fait également appel à la conscience et à la prise en charge de son développement professionnel par la personne elle-même.

²¹⁰ TARDIF J et LESSARD C. : *La profession d'enseignant d'aujourd'hui*, éditions Deboeck, 2004, p.72

²¹¹ PAQUAY L. et al. op. cit. p.173

3. Objectifs de l'action de l'enseignant

Il est tout à fait évident que dans le cours de l'action enseignante, l'intention de l'enseignant ait des objectifs. Il est contraint de suivre des objectifs pédagogiques dans le programme officiel. Mais ceci n'exclut nullement la dimension humaine dont il jouit. Sa voix, ses gestes, ses conseils, sa méthode...etc. servent à gérer ces objectifs pédagogiques et didactiques qu'il cherche à atteindre en partenariat avec ses apprenants. En effet, « *Toute formation humaine et institutionnalisée est intentionnelle, c'est-à-dire consciente, orientée vers des objectifs et planifiées. (...) Les objectifs d'enseignement constituent un indice notoire de la rationalité dans le processus didactique* »²¹². Plusieurs réflexions autour de la formulation des objectifs ont montré leurs intérêts pédagogiques et didactiques dans l'organisation des tâches et des activités.

On distingue généralement entre trois types d'objectifs dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage :

- les objectifs généraux visent un seul comportement terminal à développer, ils décrivent un ou plusieurs de compétences que l'apprenant doit posséder au terme d'une séquence d'apprentissage ;
- les objectifs spécifiques, ils se centrent sur des activités spécifiques à un type d'apprentissage devant être développés par les apprenants.
- les objectifs opérationnels qui se formulent en termes d'actions et de comportement.

Quant à Bloom²¹³, il a mis en évidence une classification formée de six types d'activités cognitives dans le processus d'apprentissage : la reconnaissance – la compréhension – l'application – la synthèse et l'évaluation – évaluation – création.

²¹² BELINGUA S.B. : *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs*, éditions L'Harmattan, 2010, p.54

²¹³ MINDER M. : *Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation*, éditions Deboeck Université, 1999, p.58

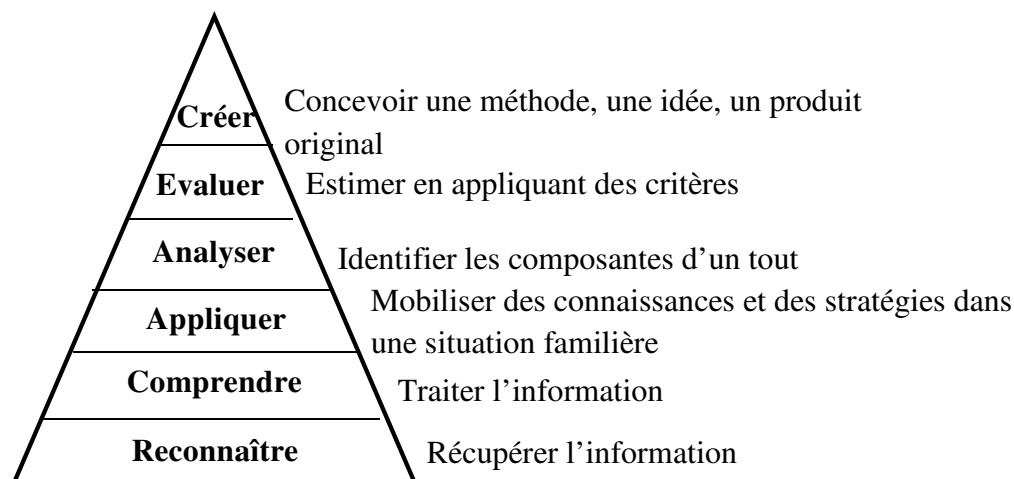


Figure 11 : activités cognitives selon Bloom

De manière générale, les pratiques de l'enseignant cherchent à :

- S'adapter aux objectifs et aux finalités de l'enseignement ;
- S'adapter aux objectifs socio culturels et cognitifs à mettre en valeur ;
- Définir les activités et les enrichir par son expérience.

Il paraît alors que l'action de l'enseignant est d'une part « *indissociable de l'activité de l'élève : il y a co – activité [et] porte sur un objet à transformer qui n'est pas du tout observable, puisqu'il s'agit des représentations des élèves concernant un savoir à acquérir* »²¹⁴ et d'une autre, elle cherche à s'adapter à des situations très diverses, une adaptation que D. Bucheton²¹⁵ appelle des " préoccupations " composées de quatre actions corrélatives et que chacune d'elle va mobiliser des " gestes professionnels " particuliers. Ces préoccupations sont :

- L'atmosphère consiste à créer et maintenir des espaces dialogiques avec les apprenants ;
- Le tissage consiste à donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé ;

²¹⁴PASTRE P. : *Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante*, In « Repère » n° 56. INRP, 2007, p.82

²¹⁵ Ibid, p. 82

- L'étayage est la fonction la plus manifeste de la tâche : il consiste à faire comprendre, faire dire, faire faire ;
- La gestion de l'espace et du temps consiste à prendre en compte les contraintes de la situation.

Supposant qu'une nouvelle pratique d'enseignant s'émerge, cela va changer effectivement non seulement l'action de l'enseignant mais plus encore son rapport au savoir scolaire et au savoir à enseigner. C'est ce qui a poussé Paquay à s'interroger sur :

« Que devrait savoir tout enseignant ? Que devrait-il pouvoir faire ? Quelles attitudes devrait-il pouvoir adopter ? Quels ressorts devraient dynamiser son évolution ? Ce sont là autant de facettes d'une même question : “ quelles sont les compétences professionnelles souhaitables pour des enseignants ? ” »²¹⁶

Pour tenter de discuter ces questions, la formation des enseignants est mise davantage en cause.

II. OUTILS D'ANALYSE DES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT

L'analyse des pratiques des enseignants diffère de l'analyse en physique, ou en chimie ou celle d'autres disciplines de la matière, qui la conçoit comme la décomposition d'un tout en parties afin de le comprendre, le situer et optimiser ses fonctions.

1. Pourquoi analyser les pratiques de l'enseignant en exercice ?

Plusieurs études ont montré l'existence d'un fort lien entre la performance des apprenants et les pratiques des enseignants en classe reconnu par « effet – maitre » ou « effet enseignant ». On observe, en effet, actuellement en science de l'éducation un vif intérêt pour l'ergonomie et la psychologie du travail qui « *se traduit par des tentatives d'importer les outils, concepts et méthodes, de l'analyse de travail pour analyser l'activité de l'enseignant* ». Il nous semble que cet intérêt est issu de plusieurs facteurs provenant de divers domaines socio culturel, psycho- éducatif...etc. La variabilité des pratiques de l'enseignement pose problème, pour les chercheurs, à l'identifier; la complexité de ses pratiques multidimensionnelles rend difficile « *à la fois l'appréhension du phénomène par la recherche et l'adoption de changements dans les pratiques (...) il faut reconnaître aussi*

²¹⁶ PAQUAY L. : *Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ?*, In Revue « Recherche et Formation » n° 15, INRP, 1994, p. 7

*qu'il existe plusieurs modèles d'utilisation du savoir »*²¹⁷. Mais, dans le même contexte d'appréhension des pratiques d'autres chercheurs ont proposé des conditions pour qu'un changement puisse se réaliser, parmi lesquelles :

- L'adéquation entre le projet de changement et les valeurs et les croyances des utilisateurs potentiels ;
- L'adéquation entre leurs attentes et besoins et les caractéristiques du projet ;
- Le soutien effectif dans le processus de changement ;
- Le climat collaboratif et culturel ;
- L'engagement des utilisateurs dans le processus de recherche ;
- La disponibilité du matériel et la disponibilité temporelle.²¹⁸

L'enseignant n'est pas une entité statique qui reçoit et transmet des informations. Sa nature humaine en face d'êtres humains fait de lui un praticien exceptionnel. Nous rejoignons les propos de Jacky Beillerot pour qui :

*« Les pratiques ont donc pour nous une réalité sociale, elles transforment la matière ou agissent sur des êtres humains, elles renvoient au travail au sens large. Elles sont une réalité psychosociale institutionnelle et se déploient toujours dans des institutions, une réalité psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet. Les pratiques sont donc des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse »*²¹⁹.

On pense que pour analyser des pratiques de l'enseignant, il faut choisir une tâche pédagogique, se rendre compte des objectifs de cette tâche ce que l'enseignant attend de son cours et comment va – t- il résoudre des difficultés des apprenants. La subjectivité de l'enseignant, ses connaissances, sa culture d'inspiration, son discours et ses gestes professionnels... etc. doivent être pris en considération.

²¹⁷ MAUBANT P. : *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* » éditions PUQ, 2011, p.117

²¹⁸ Ibid, p.117

²¹⁹ BEILLEROT J. : *L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ?* In revue « Cahiers pédagogiques » n°416. En ligne : www.cahiers-pedagogiques.com

Aujourd'hui, dans le contexte FLE, il est fondamental que les pratiques des enseignants soient revues et mises en question par rapport aux objectifs et par rapport aux savoirs pour enseigner et aux savoirs à enseigner. Apprendre une langue étrangère dans un contexte socio culturel différent, comme le contexte algérien, devrait vêtir une particularité didactique notamment en compréhension de texte où conceptualisation, symbolisation et instrumentalisation se confondent.

2. Orientation pour analyser les pratiques de l'enseignant

L'analyse des pratiques des enseignants dessine trois orientations principales qui ouvrent droit à leur analyse selon A. Cunha et al.²²⁰ :

- Les pratiques sont analysées en tant que situations concrètes, dans leur fonctionnement concret au sein des établissements concrets. Il s'agit en fait des analyses qualitatives de type ethnographique dont la richesse principale réside dans le fait qu'elles peuvent capter et analyser les interactions d'un groupe d'acteurs dans son ancrage institutionnel vu comme une totalité
- les pratiques enseignantes sont interrogées en ce qui concerne les normes et les valeurs véhiculées, les représentations, les attitudes et comportements, mis en avant, les multiples réseaux de communication créés. En effet, il s'agit de saisir les incidences de ces pratiques sur le processus de scolarisation, tel qu'il s'effectue au sein de l'institution scolaire, tout en explication les différences des interactions qui résultent de l'hétérogénéité sociale du public scolaire ;
- Les analyses des pratiques enseignantes sont interrogées en ce qui concerne leurs dimensions proprement cognitives, analyse qui caractérise en fait la plupart des travaux des pédagogues, mais également des didacticiens.

Se rendre compte de l'activité de l'enseignant en situation s'avère une tâche difficile, et le recueil exhaustif de l'information paraît impossible. Dans ce contexte, des chercheurs, tels que : M. Bru (2012), Altet (2003), ont proposé des "*paradigmes de référence*" à l'analyse de ces pratiques. On entend par paradigme, en se référant à Kuhn, « un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux

²²⁰ CUNHA A.N. et al. : *Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France : 1975-1983*, In « Revue française pédagogique ». INRP, 1983, n°1, pp.55-69. En ligne : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1983_num_65_1_1603. Consulté le 10/11/2015.

membres d'un groupe donné »²²¹. Cette position de Kuhn se retrouve aussi dans les propos de Gage (1986) pour qui « *Le paradigme sert de point de ralliement à une communauté de chercheurs. Les tenants d'un paradigme ont leurs propres revues, leurs sociétés scientifiques, leurs rencontres* »²²².

3. Paradigmes d'analyse des pratiques de l'enseignant

Sept paradigmes ont été identifiés par J.F. Marcel et son équipe qui renvoient à l'ancrage théorique des travaux sur l'analyse des pratiques²²³ :

- *paradigme historico-culturel*

Il reflète l'ancrage de la personne et du personnage – enseignant dans une sphère culturelle de laquelle il puise ses actions et “gestes”. Dans ce paradigme, l'analyse des pratiques prend en compte les valeurs et les idéologies.

- *paradigme psychanalytique*

L'analyse des pratiques par rapport aux enjeux inconscients. Le postulat qui soutient ce paradigme est que “l'inconscient est mis en scène dans toute relation professionnelle, notamment à travers les jeux de transfert et de contre-transfert”.

- *paradigme expérimental*

Il s'agit d'une analyse qui se focalise sur les connaissances de l'enseignant.

- *paradigme cognitiviste*

Ce modèle tend de se rendre compte de l'action enseignante en mettant l'accent sur la cognition qui précède l'action “ Les analyses portent sur la planification et les représentations de l'acteur sur l'action”

²²¹ LESSARD M. et al. : *La recherche qualitative: fondements et pratiques*, éditions Deboeck, 1997, p.15

²²² MARCEL J.F. et al. : *Les pratiques comme objet d'analyse*, Note de synthèse. In « Revue française de pédagogie » éditions ENS, 2002, Vol.138, pp. 135-170

²²³ Ibid, p.140

- *Le paradigme de l'action et de la cognition située*

Ce modèle est un retour de l'esprit rationnel vers la perception, le milieu, la corporéité. Il invite à un retour aux choses mêmes. Dans ce cadre, l'analyse des pratiques s'appuie sur des dispositifs d'observation de leur caractère auto-organisé.

- *paradigme socioconstructiviste*

À partir d'une situation professionnelle 'relatée, visionnée ou observée' on remet en cause « *les schèmes des professionnels pour leur permettre d'en élaborer de nouveaux, supposés mieux adaptés* »²²⁴.

- *Paradigme systémique*

L'approche systémique invite à considérer l'objet étudié comme un système, c'est-à-dire une totalité dynamique et organisée repérable au sein d'un environnement.

III. CONCEPTION DE L'EFFICACITE DES PRATIQUES

Nous entendons par efficacité des pratiques des enseignants, les différentes interventions et médiations langagières de l'enseignant dans les différentes situations d'apprentissage qui peuvent conduire à des performances meilleures. Si nous avons tenté de définir, en sus, la "pratique" en situation d'enseignement c'est dans l'intention de manifester qu'il s'agit d'actes pédagogiques conscients eux – mêmes indices d'efficacité. Mais, la variabilité des pratiques en classe a rendu difficile la tâche aux chercheurs afin de déterminer des critères invariables à l'efficacité des pratiques.

1. Entre chercheur et praticien

Une chose est importante à reconnaître que l'efficacité de l'enseignant et de son enseignement ne dépendent pas de son ancienneté et de son diplôme. Il existe bien d'autres critères qui construisent en quelque sorte le chiasme de la réussite. L'intention de l'enseignant à devenir formateur qu'exécuteur nous semble cruciale dans le sens didactique. Il est tout à fait naturel que les enseignants en stade de leur formation ont été dispensés du même contenu de formation mais l'ont-ils assimilé de la même manière ?

²²⁴ MARCEL J.F et al. : op. cit. p.141

L'ont- ils questionné de la même façon ? L'ont – ils envisagé et imaginé pour les mêmes circonstances d'exercice et mêmes raisons de travail ?

En effet, il n'est pas si clair qu'on soit objectif à l'égard des pratiques efficaces des enseignants. Ceci n'interrompt pas les recherches et réflexions dans ce domaine mais en même temps ne laisse pas dire et confirmer des exactitudes et accepter des résultats exhaustifs du moins jusqu'à nos jours. Si pour les uns : « *les enseignants considérés les plus efficaces (en secondaire) accordent en moyenne 24 minutes (sur une période de 50 minutes) à la démonstration et à la pratique guidée, tandis que les moins efficaces y consacrent seulement 10 minutes* »²²⁵. Pour d'autres se sont les enseignants qui « *conduisent la majorité de leurs élèves à la maîtrise de compétences complexes(...) les enseignants efficaces, contrairement aux autres, proposent régulièrement des problèmes à leurs élèves(...) ils suscitent des conflits cognitifs(...)* »²²⁶.

Selon le point de vue sociologique que présente Bourdieu, les pratiques se transforment en 'habitus' qui désignent des dispositions d'un individu qui se traduisent, en situation d'action, par l'adoption de comportements considérés comme adéquats et qui sont le résultat d'un long travail inconscient de socialisation et d'apprentissage. Il l'insère ce qu'il appelle 'logique pratique' :

*« c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre »*²²⁷

Il est donc probable que le chercheur puisse repérer des 'habitus' d'enseignement, des pratiques ancrées comme étant logiques et nécessaire mais inconsciemment traduites en classe. Ces pratiques ne veulent pas dire que l'enseignant ne sait pas ce qu'il fait mais il agit par conviction souvent non négociée. Le chercheur peut, en effet, rendre compte

²²⁵ GAUTHIER C. : *Pour une théorie de la pédagogie : Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, éditions Deboeck, 1997, p.159

²²⁶ PAQUAY L. : *Ya – il une bonne façon d'enseigner* In « Dossier des sciences de l'éducation » n°19/ 2008, p.161, Joel Clanet (cord) « Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux »

²²⁷ BOURDIEU P. : *Le sens pratique*, éditions Minuit, 1980, pp.88-89

l'enseignant de certaines de ces pratiques et les rendre conscientes et régulées en fonction des objectifs de la tâche. Il est important, comme le note P. Perrenoud²²⁸, que :

- le changement des pratiques passe donc au moins par une transformation de l'habitus que par la mise à disposition de modèles d'action
- cette transformation peut résulter de la modification de contraintes et de possibilités objectives plus que la diffusion d'idées et de recettes.

Le concept "habitus" de Bourdieu a été critiqué par Lahire rejetant son déterminisme et qui préfère le concept piagétien "schème". Il faut noter également, sans attarder, l'intérêt de la notion de "forme scolaire" afin de comprendre les pratiques de l'enseignant. On définit la forme scolaire comme :

« Un modèle culturel constitué, reconnu dans tous les Etats du monde, quelque soit le développement effectif de la scolarisation sur leur territoire et que les organisations internationales ont contribué à faire connaître et présenter comme condition de développement »²²⁹

Olivier Maulini et Cléopâtre Montandon (2005), ont également proposé des conditions pour qu'il y ait une "forme scolaire"²³⁰ :

Contrat didactique entre un formateur et un apprenant	(...) Le rôle du premier consistant à partager une partie de son savoir et à favoriser son appropriation par l'apprenant (...)
Organisation centrée sur l'apprentissage	Il faut formateurs et apprenants appartiennent à une organisation structurée autour de l'intention d'instruire et de faire apprendre. (...)
Pratiques sociales distinctes et séparées	Il faut que les interactions entre formateurs et apprenants soient considérées comme une pratique sociale spécifique (...)
Curriculum et planification	Il faut que les apprentissages à favoriser fasse l'objet d'une représentation préalable, dans l'esprit du formateur et jusqu'à certain point de l'apprenant, que l'apprentissage soit planifié
Transposition didactique	Il faut que les savoirs enseignés et appris aient fait objet de transposition didactique

²²⁸ PERRENOUD P. : op. cit. p.25

²²⁹ MAULINI O. et MONTANDON C. : *Les formes de l'éducation: variété et variations*, éditions Deboeck, 2005, p.150

²³⁰Ibid, p. 152

Temps didactique	il faut le travail de formation et d'apprentissage s'étende sur une certaine durée
Discipline	Il faut qu'il ait imposition et acceptation d'une discipline intellectuelle et corporelle réputée favorables aux apprentissages, que l'apprentissage ...ne fasse pas spontanément mais au prix de volonté et d'effort
Normes d'excellence	Il faut qu'il y ait normes de référence d'excellence et à des critères d'évaluation permettant de définir et mesurer une progression des apprentissages

Tableau 11 : Forme scolaire selon O. Maulini et C. Montandon

Cette notion met en question les pratiques des enseignants qui en réalité fonctionnent selon une vision institutionnelle. En effet, ces pratiques sont inextricables des formes scolaires préconisées ou même tacitement exprimée en classe. Nous supposons également que chercher l'efficacité des pratiques et les analyser ne peut se passer de la "forme scolaire" d'un système éducatif donné tout en soulevant des contradictions de mise en œuvre des textes officiels de l'institution telles que :

- viser des leçons qui soient des réponses, mais les donner sans attendre les questions
- viser l'efficacité tout en faisant le deuil d'une éducation sur mesure
- Viser l'excellence puis l'émietter et l'appauvrir au fil des exercices scolaires
- Inventer une transposition didactique puis la routiniser
- Instituer le maître comme contremaître
- Ignorer les résistances tout en demandant l'adhésion (...) ²³¹

La notion de "forme scolaire", cependant, présente selon Bertrand Daunay, Yves Reuter, B. Schneuwly un double sens qui suscite débats :

« L'une s'approprie ce concept en le faisant fonctionner de manière positive ; dans cette perspective, la forme scolaire serait nécessaire pour faciliter l'apprentissage

²³¹ MAULINI O. et MANTANDON C. : op. cit. p.156

(...). *L'autre conception s'approprié ce concept en le faisant fonctionner avec des connotations plus critiques. C'est le cas, par exemple de J. P. Astolfi, (...) »²³².*

La raison pour laquelle, Reuter suppose qu'il est serait préférable « *en incitant à penser ce que la forme scolaire facilite d'un côté et ce qu'elle empêche de l'autre (...) en quoi elle peut engendrer tout à la fois du succès et de l'échec »²³³. L'analyse des pratiques efficaces des enseignants consisterait donc à expliciter et mettre en relation les composantes des actes posés en situation pour leur donner du sens.*

2. Modèles de l'enseignement efficace

Dans ce contexte, nous devons rappeler deux choses : la première est qu'il ne s'agit pas d'une tentative d'exhaustivité des pratiques modèles ou efficaces et d'une autre à souligner la diversité des paradigmes interprétatifs des pratiques de l'enseignement efficace.

Pour que les pratiques des enseignants soient efficaces, Rosenshine et Stevens ont développé six balises que devraient prendre les enseignants²³⁴ :

- La révision
- La présentation des contenus
- La pratique guidée
- La correction et le feedback
- La pratique autonome
- Les révisions hebdomadaires et mensuelles

D'autres chercheurs montrent que l'efficacité lorsque les enseignant mettraient des en place des activités d'enseignement "directes", "explicites" et "systématiques" (Talbot,

²³² DAUNAY B., REUTER Y. et SCHNEWLY B. : *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, Editions P.U. Namur, 2011, p.49

²³³ Ibid, p.50

²³⁴PAQUAY L.: Loc. cit.

2012) de nature “processus – produit”. En effet, les pratiques de l’enseignant se définissent en quatre phases d’interventions²³⁵ :

- Un premier temps de démonstration (...) une mise en situation est opérée (rappelle des connaissances) les objectifs de l’activité sont clairement présentés ;
- Une deuxième phase durant laquelle l’enseignant donne un exercice d’illustration (...) et guide l’activité d’apprentissage ;
- Le troisième temps est consacré à des exercices d’application (...) et proposer des feedback sur les réponses données et les stratégies utilisées ;
- Enfin, en dernier temps, l’enseignant organise des révisions régulières.

De nouvelles recherches conçoivent l’efficacité des pratiques à travers la capacité de l’enseignant à réduire les écarts de performances entre les apprenants forts et mes apprenant faibles tout en gérant efficacement leur temps ainsi que celui des élèves impliqués dans l’activité. Il est clair que le déploiement nécessaire des stratégies d’appréhension en fonction de la tâche et du temps réservé sont des critères tranchant entre des pratiques censées efficaces et d’autres moins efficaces. En effet, l’analyse de la qualité des pratique de l’enseignement semble prendre beaucoup du temps au chercheur afin de bien les délimiter et en distinguer celles qui permettent la promotion et le développement des compétences des apprenants de ceux qui ne présentent pas de pistes d’apprentissage conscient. Il faut reconnaître que l’on peut rencontrer chez le même enseignant des pratiques relatives à une tâche qu’on peut mettre dans la catégorie “ efficaces” et d’autres pour gérer une nouvelle tâche qu’on peut la classer moins efficace ou peu efficace.

3. Modèles de pratiques efficaces proposés à l’activité de lecture – compréhension

Il faut d’abord rappeler que ces modèles ne sont pas des recettes à exécuter mais ils présentent des pistes pertinentes d’aide à une meilleure gestion de l’activité de la compréhension de l’écrit. Quatre facteurs à prendre en considération : le type de texte

²³⁵ TALBOT L. : *Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces*, *Questions Vives* [Online], Vol.6 n°18 | 2012, Online since 26 May 2014, connection on 02 May 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/1234> ; DOI : 10.4000/questionsvives.123

à choisir, le public visé, les stratégies nécessaires à une tâche particulière et le moment d'intervention.

3.1. Propositions d C. Tauveron (2002)

- Première proposition ‘‘Lecture préalable de l’enseignant’’ dans ce cas, l’enseignant doit être conscient de son choix du support : ses qualités, la viabilité, son impact culturel et cognitif et aussi comment le manipuler pour travailler des objectifs au service de la compréhension et l’installation de compétences. L’enseignant doit connaître le texte qu’ « *il est capable de faire une lecture orale de qualité, capable aussi de faire face aux hypothèses interprétatives des élèves, celles préalablement anticipées et testées par lui (...)* »²³⁶
- Deuxième proposition ‘‘Typologie d’écrits pour surmonter des difficultés et acquérir des compétences de compréhension : Tauveron propose une typologie intéressante d’écrits que l’enseignant peut, dans un temps donné, proposer à ses apprenants – lecteurs en fonction de besoins d’aide à la compréhension fine d’un texte. Elle suggère une douzaine d’écrits chacun d’eux est dirigé par des objectifs didactiques précis. La courte taille de ces écrits donnerait plus de temps de réflexion aux lecteurs et leur permettrait de bien gérer leur tâche assignée. Exemples de ces écrits :
- Des écrits pour faire repérer et identifier le problème de compréhension posé volontairement par un texte piégé (p.172)
- Des écrits pour confronter, mettre en résonance, reformuler des interprétations individuelles spontanées (p.178)
- Des écrits pour créer des interprétations divergentes (p.180)
- Des schémas pour affiner l’interprétation initiale (p.192)

Tous les types de textes font partie du monde de la culture de l’écrit, la diversification des écrits à lire/ produire permet de sensibiliser les apprenants en FLE aux

²³⁶ TAUVERON C. : *Lire la littérature à l’école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, éditions Hatier, 2002, p.39

diverses fonctions langagières (Jakobson, 1963) et développer des genres de discours scolaires et extrascolaires.

Le manuel scolaire, de ce point de vue, est un objet opaque d'où la nécessité de mettre les apprenants – lecteurs dans des situations fonctionnelles qui mettent en œuvre des fonctions de langage écrit " monter un témoignage auprès des gens âgés concernant la guerre de libération nationale pour, par exemple, prendre conscience d'un type de témoignage. Savoir – lire, c'est donc :

« Être capable de construire la signification des écrits divers types présents dans les pratiques sociales, culturelles de la communication de manière à pouvoir les utiliser de manière "fonctionnelle", adaptée, efficace en fonction du projet d'activité qui a initié la lecture d'écrits donnés »²³⁷

Il en ressort que les *gestes culturels* (C. G. Debanc, 1994, p.119) de lecture et d'interprétation ne sont pas de simples codes intellectuels à apprendre et automatiser par imitation ; il s'agit de pratiques à diversifier et à acquérir progressivement et personnellement à condition que les apprenants soient bien de façon assez régulière au centre d'une prise de parole.

3.2. Propositions de J. Giasson

Giasson (2005) propose également dans son ouvrage "La Lecture"²³⁸, un ensemble de pratiques d'enseignement pour développer la capacité de la compréhension parmi lesquelles nous citons :

- L'ouverture aux discussions dans la classe (p.57) : pour se faire il faut aider les apprenants à expliciter leurs idées selon certains principes comme :
- Poser moins de questions dont la réponse est connue. Poser plus des questions qui peuvent susciter plusieurs réponses ;
- Être attentif à la contribution des élèves ;
- Établir des liens entre les différentes interventions des élèves pour faire progresser la discussion ;

²³⁷ DEBANC C.G., GRANDATY M. et LIVA A. : *Didactique de la lecture : Regards croisés*, éditions P.U. Mirail, 1992, p.64

²³⁸ GIASSON J. : *La lecture : De la théorie à la pratique*, éditions Deboeck (2^o tirage), 2006b

- Créer une atmosphère de défi ;
- Encourager la participation générale.
- Diversifier les formules pédagogiques : autrement la gestion de la classe permettant son intervention d'une manière plus fluide et consistante, présentons un exemple : Les types de regroupement des élèves (p.74) : qu'il soit considéré en tant que groupe – classe ou sous – groupes. En premier l'objectif, par exemple, est « *d'activer les connaissances des élèves sur un sujet avant la lecture (...) susciter la réaction des élèves après la lecture d'un texte* »²³⁹. dans le deuxième cas, les sous – groupes se composent de 7 à 10 élèves ; ces regroupements « *contribuent non seulement au développement de l'habileté en lecture des élèves, mais également l'acquisition d'habiletés sociales* »²⁴⁰

Ces modèles ne sont qu'à titre indicatif montrant la possibilité de diversifier les pratiques centrées sur l'apprenant afin de contribuer à la formation d'un lecteur accompli ou "confirmé" (Gaisson, 2002). Il existe plusieurs stratégies mais quatre parmi elles sont unanimes : La prédiction (consiste à émettre des hypothèses) - Le questionnement - La classification (explication du sens des mots inconnus) et le résumé, selon S. Vanhulle et al. (2006 :118).

IV. CONCEPTIONS DE LA MEDIATION LANGAGIERE DE L'ENSEIGNANT

1. Conception socio constructiviste

Historiquement le rôle de la "médiation" est strictement lié à résolution de problèmes conflictuels entre deux ou plusieurs personnes comme il peut se manifester entre deux peuples comme dans le cas des conflits politiques. L'essentiel est de permettre aux différends de trouver un espace d'entente.

Sur le plan pédagogique, les apprenants ne sont pas des individus en conflits d'intérêt matériels mais peut-être confrontés à un autre conflit de nature différente que le contexte d'apprentissage exige. La nature du lieu : classe et ses occupants, la nature du langage de l'enseignant, la matière sur tableau, les pratiques langagières (orales et écrites)

²³⁹ Ibid, p.74-75

²⁴⁰ Ibid, p.75

constituent en quelque sorte des facteurs de conflits notamment quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère.

Rappelons en effet que, dans les années quatre-vingt, le constructivisme issu des travaux de Piaget s'est enrichi de l'idée que les processus de construction des connaissances ne relevaient pas uniquement de l'activité propre du sujet mais qu'ils dépendaient aussi des interactions. Quant à la conception vygotskienne du développement du psychisme enfantin met en avant les outils culturels de communication, notamment le langage, et la fonction d'étayage assuré par les adultes. Vygotsky accorde au langage une fonction particulière, il n'a pas seulement une fonction référentielle (expression de « l'état du monde ») mais également, dans une interaction langagière, contribue à la transformation du sujet – apprenant. La médiation enseignante est fondamentale à la mise en langage des idées et des opérations cognitives nécessaires à la compréhension et l'inter – compréhension.

De plus, la médiation de l'enseignant dans l'enseignement – apprentissage de l'écrit joue également un rôle essentiel dans la conceptualisation, l'accroissement des compétences cognitives et l'appropriation consciente des savoirs et des savoir – faire. De nombreux auteurs ont ainsi mis l'accent sur le fait que la mise en écriture, quel que soit le système sémiotique employé (écriture de la langue, notations numériques, graphiques, etc.) était la condition nécessaire au développement d'une pensée réflexive et de représentations : « *Toute production de représentations externes aurait statut de médiation sémiotique au sens où elle représente un « entre-deux » entre le sujet et la « chose » à propos de laquelle il pense* »²⁴¹.

2. Conception de la médiation langagière en FLE

La pratique de la médiation en classe de FLE devient une nécessité tant pédagogique que culturelle. C'est une démarche qui demande de profondes remises en cause du statut et des responsabilités de l'enseignant de langue étrangère et de la posture de l'apprenant-lecteur. Elle permet, aussi, à l'enseignant de donner à chacun de ses actes une signification et un but, pour responsabiliser et conduire l'apprenant vers l'autonomie.

²⁴¹BARAIS A.W. et SCHWEITZER M.R. : *Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement – apprentissage*, In « *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* » n° 42, 2008, pp.83-98. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation.htm>. consulté 25/03/2015 à 23H.

L'une des missions cruciales de la médiation est de pratiquer le "transfert" des savoirs. L'enseignant devrait faire comprendre à l'apprenant comme le note Tardif (1999, p.105) à considérer les savoirs comme outils cognitifs et non pas en tant qu'objets statiques ou sans vie, qui permettent une meilleure compréhension du monde et qui augmentent les possibilités d'actions face à diverses situations. Généralement, les pratiques ordinaires pour faire comprendre un texte semblent dire que le transfert des connaissances est inclus dans l'apprentissage. Nous prendrons, ici, un exemple constaté : pour faire apprendre à observer un texte, l'enseignant demande aux apprenants de relever les éléments périphériques du texte. Le fait d'avoir fait compléter un tableau résumant les éléments du cadre énonciatif d'un texte à chaque fois en l'activité de lecture fait croire à l'enseignant que ces apprenants – lecteurs construisent une habileté de compréhension. Ce qui n'est pas complètement évident tant que la gestion de cette tâche ne permet pas à l'apprenant de comprendre son utilité en compréhension.

La question majeure est donc comment rendre l'apprenant conscient de l'importance de son activité réflexive pour comprendre un texte selon une démarche qui donne lieu à une discussion animée visant à faire émerger des savoirs et des pratiques à partir de stratégies de résolution de problème, de déduction, d'induction... etc. L'enseignant, pour s'assurer que les apprenants peuvent individuellement se servir des différentes compétences de lecture – compréhension, doit proposer des exercices d'applications comme : proposer un texte sans éléments paratextuels, d'autres avec des paratextes différents (illustration, couleurs, BD,...). Chaque savoir compris dans une activité langagière entraîne une démarche de transfert ce n'est jamais une reproduction à l'identique d'un raisonnement. Parce que, selon Bronkard,

« Le développement de la pensée se caractérise par la mise en place progressive de puissantes capacités d'abstraction réfléchissante et que dès lors une part importante du fonctionnement mentale se décontextualise ou se dé – sémantise progressivement, pour s'organiser en opérations logico – mathématiques »²⁴².

Selon cet auteur, le travail sur la langue, est un second aspect de la médiation

« nécessaire à la désémantisation et l'autonomisation de la pensée, qu'il est en d'autres termes une condition nécessaire pour que les personnes ne soient pas contraintes à une simple reproduction des acquis sémio – culturels, mais qu'elles

²⁴² BRONKART J.P.: Loc. cit.

puissent participer pleinement au développement, et à la transformation de l'ensemble des pré construits collectifs »²⁴³.

Ce second aspect de la médiation rencontre sur le plan discursif dans le contexte d'apprentissage la notion du "genre second" de discours de Bakhtine ce qui favorise l'hypothèse de la secondarisation de discours.

3. La médiation de l'enseignant réflexif

L'avancement des recherches sur les pratiques de l'enseignement ont montré que la posture réflexive de l'enseignant est exigeante dans le sens à permettre de se comprendre et comprendre également son public. Autrement – dit, en examinant et en réfléchissant sur ses différentes interventions langagières, l'enseignant construit des savoirs qui lui permettent de perfectionner son savoir – faire enseignant et de créer un nouvel habitus.

Selon les différentes recherches menées par Tardif et Lessard, (2004) et Altet, on considère que la pratique réflexive consiste à ce que l'enseignant analyse son expérience d'enseignement passée, présente, future et conditionnelle « *l'enseignant réflexif couvre tout à la fois l'enseignant qui réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets et celui qui produit des outils innovants* »²⁴⁴Cette posture s'accompagne d'une démarche de structuration et de transformation de ses perceptions et de son savoir ; elle vise, entre autres, l'émergence ou l'explication d'un savoir tacite. Il fait également appel à la conscience et à la prise en charge de son développement professionnel par la personne elle-même. En effet, la pratique réflexive nécessite l'application d'une pensée rationnelle à l'enseignement

Cette théorie fait partie de l'ensemble des théories qui cherchent à comprendre et faire comprendre l'action enseignante et la promotion du profil professionnel. Il ressort des débats l'unanimité sur la nécessité de changer les pratiques d'enseignants et de les faire évoluer vers le modèle de " praticien réflexif" qui ne seront pas indépendantes des réformes institutionnelles. Selon Tardif et C. Lessard, le métier d'enseignant doit en effet, s'adapter aux évolutions récentes du système éducatif et plus largement à celle de la société, il consiste à : la modification du public scolaire²⁴⁵. En effet, l'enseignant doit pouvoir se poser la question du sens de ses actions, s'interroger sur ses propres conceptions.

²⁴³BRONCKART J.P. : *Les médiations langagières*, Actes du colloque international "La médiation", Volume II, publié par Régine Delamotte , P.U. Rouen, 2004, pp. 29 -30

²⁴⁴ PAQUAY L, ALTET M. et CHARIER É. : op. cit. p.173

²⁴⁵LESSARD C. et TARDIF M. : *La profession d'enseignant d'aujourd'hui*, éditions Deboeck, 2004b, p.72

Désormais, c'est l'enseignant lui – même qui doit se construire la “ bonne manière de faire” ; un enseignant qui cherche à s'autonomiser pour pouvoir après étayer ce sens à son public.

V. USAGE DU LANGAGE EN CLASSE DE LANGUE

1. Le langage : un instrument du développement de la pensée

Ainsi dit, le langage disciplinaire à construire en classe de FLE ne peut pas être vidé de son sens pragmatique notamment. Il porte en lui des savoirs relatifs à l'interaction orale comme à la production écrite. Dans une perspective historique et culturelle, un savoir, selon M. Jaubert : « *est le fruit d'une activité humaine développée par un groupe de professionnels, d'experts qui ont défini le champ des questions, ont négocié ce qui peut faire preuve et ont développé des pratiques langagières(...)* »²⁴⁶, il est la résultante de plusieurs facteurs anthropologiques en interaction complexe construits socialement et issus le plus souvent, selon le terme de M. Jaubert, « *d'une longue controverse, en vue de répondre à un problème rencontré par l'humanité ou la communauté d'experts.* »²⁴⁷.

En classe, l'élaboration de ces savoirs est aussi le produit d'un travail conscient et volontaire de l'enseignant. Un travail qui suppose verbalisation des savoirs « *dans des formes langagières qui portent sur des notions et concepts qui supposent reformulations multiples, des choix conscients de formule, les mots devenant alors porteurs de théories* »²⁴⁸.

La construction du savoir scolaire, “savoir savant” détaché du “savoir spontané” ou quotidien, est un processus complexe, influencé par de nombreux facteurs et qui soumet le savoir à de multiples transformations afin de se constituer en tant qu'objet d'enseignement. Ce déplacement de contexte d'acquisition de savoirs est désigné par le concept de “ *transposition didactique*” introduit par le sociologue Michel Verret (1975) qui suppose que le “savoir savant” ne peut pas être enseigné tel qu'il est produit, il doit passer par une transformation qui lui permet d'être enseignable, puis Yves Chevallard (1985) l'a introduit en didactique des mathématiques. Il définit la transposition didactique comme étant « *un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner* *subit dès lors un*

²⁴⁶ JAUBERT M. et REBIERE M. : *Communauté discursive et disciplinaire scolaires et construction des savoirs : l'hypothèse énonciative ?* En ligne : www.leseforum.ch/myUploadData/.../2012_3_Jaubert_Rebiere_B. Consulté le 12/06/2014.

²⁴⁷ Ibid,

²⁴⁸ M. JAUBERT et M. RIBIERE. : Loc. cit.

ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à rendre place parmi les objets d'enseignements ». ²⁴⁹ Il existe, selon lui, deux étapes du processus de transposition didactique : la première consiste à transformer "le savoir référent", à l'état brut, en "savoir à enseigner" adapté à l'acquisition consciente. Cette étape est « assurée par les membres que Chevallard nomme "la noosphère", qui décident des contenus devant être assignés : pédagogue, universitaire...etc. » ²⁵⁰.

La noosphère, sous ensemble de l'environnement social, analyse comment les programmes sont mis en œuvre dans les manuels scolaires son action est décisive dans la transposition didactique. Cette transposition est connue par *la transposition didactique externe* de laquelle quatre éléments didactiques semblent se dégager :

- L'importance accordée au savoir dans le fonctionnement des systèmes d'enseignement ;
- L'importance accordée au contrôle que le système social (via la noosphère) exerce sur les systèmes didactiques
- L'importance accordée à la dimension institutionnelle des questions relatives à l'enseignement
- L'importance accordée à la dynamique des savoirs enseignés ²⁵¹

La deuxième étape de la transposition l'appelle : *la transposition didactique interne*, elle s'intéresse également à la transformation du savoir à enseigner en savoir enseigné. L'enseignant est le responsable direct de cette transposition des savoirs en objets d'enseignement. L'enseignement, à travers ce concept, selon P. Blanchet, « est alors envisagé dans une fonction de médiation entre des savoirs de référence et des apprentissages didactisés/ pédagogisés à finalités diverses » ²⁵². La pièce maîtresse de cette théorie est le Savoir (scientifique, linguistique, pragmatique...) qui, jusque - là, soit transmis par la qualité et la nature du langage en classe et qui se co - construit de

²⁴⁹ MARYVONNE M. et PICHAT M. : *Psychologie de l'éducation*, Tome1, L'école, Volume 1, éditions Bréal, 2007, p.138

²⁵⁰ Ibid, p. 138

²⁵¹ BEITONE A. : *Les sciences économiques et sociales: enseignement et apprentissages*, éditions Deboeck, 2004, p. 59

²⁵² BLANCHET P. et CHARDENET P. : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, éditions P.U. Rennes 2014, p. 247

la compréhension d'un autre langage de référence (discours écrit proposé en lecture) ; nous trouvons là : pensée, échange, interprétation et interaction en rapport au Savoir. Il s'agit, selon Jacky Beillerot,²⁵³d'un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social »²⁵⁴

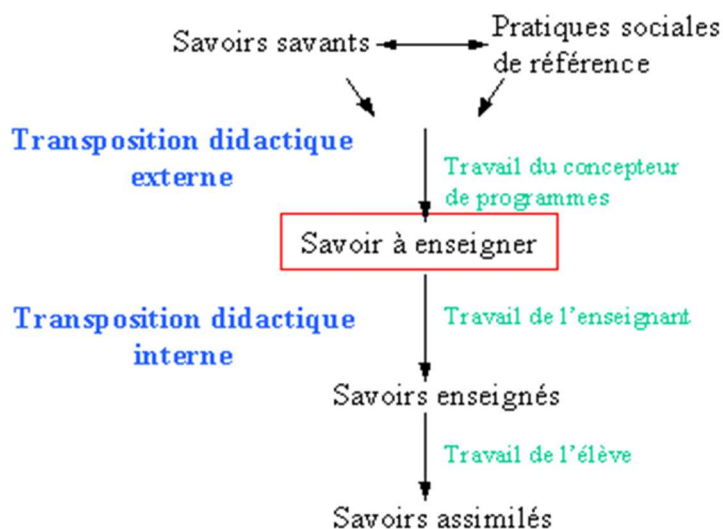


Figure 12 : Transpositions didactiques externe et internes des savoirs

Différentes définitions ont tenté de le présenter et mettre en évidence son rapport avec la science et la connaissance sans pouvoir affirmer qu'une telle action ou tel événement ou autres est un "savoir". Ce qui est évident est que le Savoir, lié à l'acte d'apprendre, existe depuis notre naissance et il se construit et se développe, dans la plus part du temps, à notre insu.

La complexité du concept et son rapport à toutes les sciences, nous pose un problème dans la situation d'enseignement – apprentissage en FLE quand on s'interroge quel(s) savoir (s) à enseigner aux apprenants depuis le primaire jusqu'au secondaire ? Quel objectif didactique doit – on passer aux enseignants comme aux apprenants à partir des "reflets" de savoirs partagés en progression thématique ? Comment peut – on convaincre l'apprenant

²⁵³ Fondateur de l'équipe "Savoirs et rapport au savoir Paris X" et, dans le "Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation», http://www.pedagopsy.eu/rapport_au_savoir.htm

²⁵⁴ GUILLEZ P. et al. : *Recherche en ergothérapie : pour une dynamique des pratiques*, éditions Solal, 2004, p.51

à pouvoir distinguer entre les informations et les connaissances de chaque unité didactique ? Et plusieurs autres questions qui suscitent de sérieuses recherches.

Ce qui est important, donc, dans un contexte scolaire, notamment FLE, n'est pas de tout savoir, ou savoir accumuler des savoirs linguistiques d'ici et de là, mais ce sont les outils de savoirs à comprendre, de répondre à l'oral comme à l'écrit qu'il faut acquérir.

Des savoirs et des savoir – faire discursifs, langagiers et relationnels à ne pas omettre en contexte d'apprentissage FLE notamment en les activités compréhension/ production. La circulation de n'importe quelle information en classe peut prendre un autre aspect heuristique est devient un savoir voire un savoir – faire à condition que cette information ait un sens, une signification suscitant débat et interactions. Comme il est possible aussi qu'un concept central prévu par l'auteur d'un texte ou par le concepteur du programme peut ne pas être pris en considération par les apprenants à cause de son "insignifiance" du moins instantanée et non explicite par l'enseignant qui ne prend pas en considération les contraintes d'un apprentissage situationnel.

En classe, les stratégies des apprenants sont diverses et on ne peut pas les délimiter car elles sont en rapport direct avec la logique de raisonnement, caractère interne, de chacun d'eux, des opérations invisibles que seul des épreuves d'extériorisation par voie écrite ou orale permettrait à saisir leur manière de réflexion et de construction de savoirs. Les pratiques cherchant à faire apprendre par cœur les éléments structurant un type de texte donné et insister sur son ordre formel dirigé par des questions qui enracent la passivité cognitive de l'apprenant ne résolvent pas les difficultés d'apprentissage. L'apprenant en FLE a besoin d'opérations pédagogiques qui lui permettent d'apprendre à apprendre, d'une médiation enseignante qui prend en charge son potentiel sociocognitif.

En effet, la pratique de l'interprétation de texte suppose l'implication de l'apprenant (expérience, connaissances, culture...) qui lui permet d'identifier également son identité socio-scolaire. Un enseignement *procédural* qui fait apprendre à l'apprenant à ne doit pas se contenter d'une simple lecture linéaire de texte qui ne dépasse pas l'espace proposé par son auteur, mais il doit comprendre les objectifs de la lecture, l'ancrage du discours proposé, quels sont les limites de son interprétation...etc. des moments de réflexion et de discussions qui lui permettraient à contrôler et intégrer ses connaissances nouvelles.

Le sens social inextricable de la pensée permet aux apprenants – individus d’avoir un référent à l’activité de compréhension d’un discours et contribue à l’institutionnalisation des savoirs et requiert, de ce fait, à l’objet à apprendre une valeur qui mérite d’être appréhendée. Sinon les apprenants pourraient imaginer que les difficultés rencontrées dans l’écriture et la compréhension de textes ou d’interactions orales dans la classe sont à référer à des difficultés syntaxiques ou lexicales instantanés. Ainsi, Bautier pense que :

« Penser la langue et le langage en termes de pratiques langagières(...) signifie au contraire de ne pas réduire l’activité langagière à une maîtrise de la langue et des formes textuelles ni à une compétence de communication et d’expression réalisée par des “actes de langage” [mais en tant que] production hétérogène dans laquelle se trouvent obligatoirement présentes les dimensions culturelles, sociales, langagières, tout à la fois singulières (propres au sujet qui les produit) et partagées (propres au groupe qui les reconnaît et en a élaboré les formes) et de fait normées »²⁵⁵.

Il s’agit bien d’un contexte socioculturel réceptacle de construction des savoirs et non pas un milieu dont l’objectif est la seule extension des compétences linguistiques et de la maîtrise de nouveaux types de textes. On s’intéresse, ainsi, à l’apprenant – lecteur et producteur de pratiques développées ; une démarche qui consiste en fait de rendre les apprenants conscients, on leur permettant de verbaliser des connaissances. La dominance du langage oral de l’enseignant crée souvent l’apprentissage passif qui endigue, entre autre, l’implication intellectuelle et affective de l’apprenant. Il n’y a de ce fait aucun véritable apprentissage ou modification du savoir ancien de l’apprenant.

Le dialogue, l’interaction, l’échange et l’interprétation sont des pratiques sociales nécessaires à la posture que devrait acquérir l’apprenant acteur non seulement afin de s’approprier un langage particulier ou des connaissances nouvelles mais aussi afin d’admettre sa singularité en tant que sujet pensant.

2. Le langage et la construction des savoirs scolaires

L’objectif de l’enseignement - apprentissage en classe de langue même dans un contexte de FLE ne peut se limiter aux seuls aspects linguistiques de la langue étrangère et générer des automatismes chez les apprenants. Les types de discours véhiculent également des pensées et des cultures qu’il ne faut pas omettre, comme ils proposent des savoir – faire

²⁵⁵ BAUTIER B. : *Pratiques langagières et scolarisation*, In Revue « Française de Pédagogie » n° 137, octobre-novembre-décembre INRP, 2001, pp.117-161

à maîtriser relatifs aux projets didactiques. En effet, le langage structurant des savoirs de l'enseignant développe, entre autre, la pensée de ses apprenants afin de se libérer des contraintes spatiotemporelles immédiates et de parvenir à des représentations d'ensemble simultanées. Le langage dans ce contexte d'apprentissage, comme le note Piaget, est donc « *un auxiliaire particulièrement puissant, un instrument au "service de la pensée" (...) le langage ne constitue pas la source de la logique mais est au contraire structuré par elle* »²⁵⁶. Avec l'approche socio historique de Vygotsky, le langage se réunit avec la pensée, pour constituer la base des processus psychologiques supérieurs proprement humains.

Transposer ses fonctions en classe, le langage, dans sa dimension psychoaffective, donne à l'apprenant des moyens plus précis pour exprimer ses besoins, ses sentiments, ses émotions, lui permettant ainsi de s'inscrire dans le processus d'individuation et d'affirmation de son identité. C'est aussi un instrument de partage des valeurs, d'émotions et de pensée. Plus élaboré que le langage quotidien, il permet à l'apprenant d'identifier et de reconnaître des repères socio culturels signifiants. Le développement socio cognitif de l'apprenant doit beaucoup au langage qui constitue un véritable outil pour apprendre. Il lui offre la possibilité de nommer des objets et d'en définir les caractéristiques dans une activité de catégorisation ou de formation des concepts par des opérations d'induction, de déduction...etc.

A l'aide du langage, l'apprenant construit ses représentations, référents, du monde et ses interprétations. Ainsi :

*« La référence s'obtient [ainsi] dans l'usage du langage, par l'intermédiaire de l'emploi d'expressions référentielles : descriptions définies, d'expression indéfinies, syntagmes nominaux possessifs ou démonstratifs (...) Chaque fois que l'interlocuteur utilise une expression référentielle, il vise à désigner (...) une entité du monde. Dès lors, ce qu'il permet à l'interlocuteur de faire, c'est d'accéder à une représentation. »*²⁵⁷.

En effet, il s'agit d'un cycle langagier de formes variables qui se dégage, se développe et duquel se construit des représentations du monde et d'instruments de la pensée.

²⁵⁶ DERET D. et DANIS A. : *Enfants, adolescents: les approches psychologiques. Les âges de la vie*, éditions Bréal, 1998, p.112

²⁵⁷ MOESCHLER J. : *La représentation des événements dans la langue et dans le discours*, édition Salamanca, 2001, pp.311-328

Pour que les différentes activités proposées aux apprenants en FLE soient des supports d'acquisition et de développement langagier, il faut qu'elles dépassent la conception "occupationnelle" et d'aller vers la conception de savoir vivre ces pratiques langagières comme étant des expériences sociocognitives et culturelles qui ne peuvent être résultat de décodage. Si dans les conditions habituelles d'apprentissage la médiation langagière de l'enseignant est souvent déclarative. Dans la conception constructiviste, la médiation verbale contraint l'enseignant à agir sur le processus de la compréhension des apprenants en mobilisant l'utilisation réflexive du langage afin de faire agir et contrôler les savoirs à apprendre. Nous sommes en face du langage analytique, interrogatif voire en faveur de l'acquisition consciente des savoirs. Si dans un premier temps le travail de compréhension est basé sur la découverte et l'intériorisation ; dans un second temps, le recours au langage écrit propre à l'apprenant et accompagnant celui de l'oral serait une méthode favorable à la compréhension voire à l'appropriation des savoirs. Cependant, la production écrite de l'apprenant a une fonction mémorielle et d'objectivisation, de ce fait, structurante des savoirs évoqués à l'oral. Ainsi, les activités langagières orales et écrites :

« Ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes mais contribuent à la construction des connaissances et l'activation des représentations mentales. Le langage conçu comme artefact culturel' et " instrument médiateur" de la pensée est indissociablement le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive, (Crinon, 2002) »²⁵⁸

²⁵⁸ GARCIA.D C., LAURENT D. et GALAUP M. : *Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, InRevue « Pratiques » n°143-144, 2009, pp. 27- 48. En ligne, //pratiques.revues.org/1384. Consulté le 14/03/2014

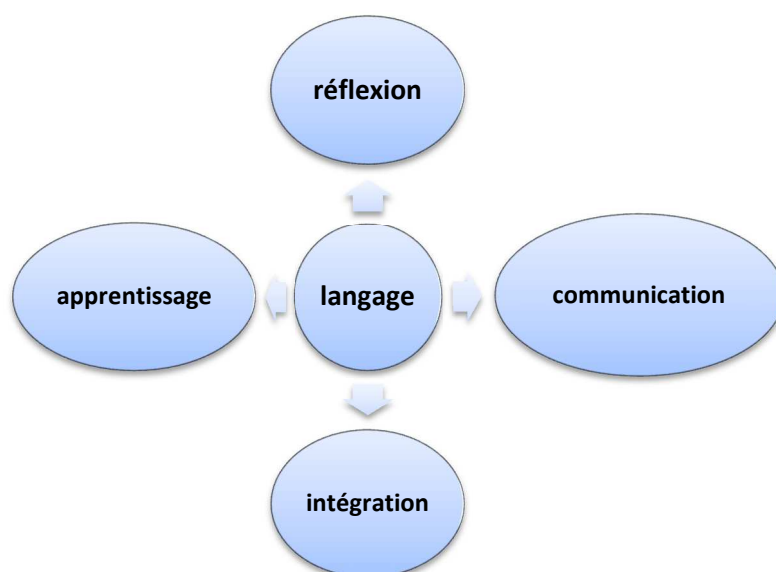


Figure 13 : Enjeux du langage médiationnel

On arrive à dire, alors, que les pratiques langagières sont des productions socio culturelles qui naissent de et par le besoin de communiquer pour diverses fins. Etudier le langage comme pratique, c'est donc, comme le note Bautier :

« Étudier le rapport du locuteur au langage, la façon dont il l'utilise dans une situation donnée, ' ce qu'il l'est avec'. Produire du langage, ce n'est pas seulement ' dire', c'est aussi modifier une situation, les locuteurs, les relations, construire une image de soi, son identité réfléchir »²⁵⁹.

Bautier situe la notion de pratique socio langagière dans trois contextes différents mais qui sont imbriqués entre eux :

- **Le contexte socio linguistique** : il s'agit, en particulier, de comprendre

« Comment les pratiques langagières du milieu social et familial vont ou non faciliter l'entrée des élèves dans les pratiques langagières et les formes de pensée spécifiques de l'école. Ici est posée la question non seulement du passage difficile pour certains élèves de l'habitus langagier familiale à celui de l'école mais aussi la question du sens même de l'école et du savoir que ces pratiques langagières familiales diverses structurent »²⁶⁰.

²⁵⁹BAUTIER E. : *Aspects socio- cognitifs du langage : quelques hypothèses* ». In « Langage et Société » n°47, 1989, pp.55-85

²⁶⁰ BAUTIER E. : *Les pratiques socio-langagières dans la classe de français : Quels enjeux ? Quelles démarches ?* » In Revue « Repères » n°17, 1997, p.11-25

- **le contexte Socio cognitif** : dans ce contexte le chercheur, selon Bautier, pose des questions comme : qu'est ce qui est installé chez les élèves, dans leurs pratiques sociales familiales, dans celle de leur groupe, dans leurs savoirs ordinaires et quotidiens qui obstacle aux nouveaux apprentissages ? De chercher quelles représentations socialement construites dans des pratiques sociales ? qu'est-ce donc les empêche'' d'apprendre comme on le demande à l'école ?
- **le contexte politique** : il s'agit de donner à tous les apprenants la maîtrise d'un large éventail de discours sociaux et des savoirs requis qui leur donneront la capacité de penser.²⁶¹

Le langage, selon la conception grizienne, construit ce qu'il appelle "la logique naturelle". Tout discours, mentionne B. Grize : « *construit un micro univers ou "schématisation" dont l'élaboration suppose la mise en œuvre d'"opérations de pensée"*. Ces opérations constituent un système que l'auteur appelle "logique naturelle" »²⁶². Les principales opérations²⁶³, mentionnées par les travaux de recherche de Neuchâtel (1974), sont : opération d'objets comprennent : (1) des opérations d'ancrage, d'enrichissement et de spécification d'une classe – objet (2) des opérations de détermination ou de prédiction (3) des opérations de prise en charge (transformant des déterminants en énoncés) (4) des opérations de composition : marquant les relations entre énoncés à l'intérieur du discours (5) Opérations de repérage et d'éclairage.

3. Le langage modifie le rapport à l'activité d'apprentissage

Dans les conditions de prise en considération du langage en tant qu'objet d'apprentissage, la notion d'*interaction* est d'emblée existante dans l'opération formée par le couple langage/ savoirs. Impliquer les apprenants et les motiver à dire de ce qu'ils pensent et ce qu'ils ressentent à l'égard d'un sujet les encouragent à verbaliser leurs pensées et leurs arguments tacites. En effet, le contexte d'apprentissage doit - être le fruit d'un travail *intersubjectif générateur de significations*, selon le terme de M. Jaubert.²⁶⁴ Une intersubjectivité, orientée par l'enseignant, dans l'objectif essentiel est de coproduire du sens et le savoir – faire dans une logique de compréhension. Un paradigme « *sous lequel*

²⁶¹ BAUTIER E. et D. BUCHETON. (Coll). : Loc. cit.

²⁶² CHAROLLES M. : *Spécificité et portée des prises en charge En « selon A*, In « Revue européenne des sciences sociales » n°77 : Pensée naturelle, logique et langage: à Jean-Blaise Grize, Editons Droz, 1987, p.243

²⁶³ Ibid, p.243

²⁶⁴ JAUBERT M.: op. cit. p.86

*l'historicité des acteurs en jeu s'inscrit dans leur rapport au réel.»*²⁶⁵. Il est donc essentiel que l'enseignant doit continuer à viser la communication, mais il doit prendre en compte également, d'une part, l'activité cognitive et argumentative de l'apprenant : comment il est entrain de travailler, de raisonner et, d'une autre, son action et sa façon de dire. Il semble que c'est à partir de cette confiance, expressive et cognitive et de ses modes de pensée développés que l'apprenant construit progressivement ses compétences langagières à partir de sa compréhension et de son interprétation. Il apprend à penser en même temps qu'il apprend à dire et à communiquer.

Le langage approprié, en lecture puis des échanges, par l'apprenant lors de ses réactions contribue à la structuration de sa pensée. Ainsi, la réussite de la tâche résulte quand l'apprenant comprend les raisons de sa réussite et de ses réticences pour modifier le rapport à son activité par rapport aux discours, aux savoirs et au savoir – faire à acquérir. En effet, la médiation de l'enseignant devrait lui faire apprendre que lors de l'activité de la compréhension du texte, il est préférable d'interagir, partager et discuter le sens avec ses pairs et que l'activité de production écrite personnelle est une tâche à réaliser pour stabiliser ses savoirs qui suppose un travail de conceptualisation et distanciation.

4. Le Langage et la formation de l'esprit interprète

En présence d'un texte, il est important qu'un lecteur - compreneur prenne l'habitude de l'interroger et de le sonder. Le raisonnement relatif à l'activité de lecture – compréhension en classe commence, généralement, en posant des questions, dont les fonctions sont diverses, et d'y répondre. Actuellement, "les questions de compréhension" font partie de nombreuses recherches afin de mettre en valeur leurs choix, leurs objectifs et leur évaluation. Le questionnaire qui ne conduit pas à réfléchir sur le sens et à faire interagir les apprenants est un questionnaire sans envergure didactique. Dans ce contexte, on reproche aux "questions" certains points cités par Jocelyne Giasson, dans son ouvrage : *La compréhension en lecture*, et qui reflètent, également, la réalité des pratiques en nos classes :

- La forme littérale des questions qui portent sur des informations mineures du texte Servent beaucoup plus l'évaluation ;

²⁶⁵ BLANCHET P. et CHARDENET P.: op. cit. p. 531

- Ne servent qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte « *cette façon d'employer les questions laisse entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre aux questions et non de poursuivre un objectif personnel* »²⁶⁶.

Dans les pratiques ordinaires en classe de FLE, quoique l'activité programmée soit celle de la lecture, les discussions étant construites autour du questionnaire auquel il faut répondre ; un langage réduit en questions/ réponses qui ne porte aucun volet de construction de savoirs communicatifs ou pragmatiques. L'activité de lecture silencieuse est conçue comme une activité dont l'objet principal est de répondre aux questions posées sur le contenu du texte et non comme occasion d'activation du processus de raisonnement et de dialogue intrapersonnel. Une activité « *allant même jusqu' à occulter complètement l'acte de lire lui – même (...)* Ces descriptions éliminent le texte et la lecture au seul profit de l'évocation de la recherche de la réponse »²⁶⁷. Cette pratique favorise la posture de *lecteur – répondeur* au questionnaire et fait de la lecture une activité de repérage d'indices. Il semble, dans ce contexte, qu'en recherche en didactique du FLE, le concept de l'apprenant – lecteur n'est pas encore suffisamment exploré dans sa double dimension : socio – cognitive et culturelle notamment afin d'aller au-delà d'une lecture superficielle à une lecture inférentielle et de raisonnement.

L'enseignant dont les pratiques suscitent réflexions, suite à une problématisation d'une notion ou d'un événement, génère de nouvelles pratiques langagières conjointes à la compréhension et qui supposent des attitudes d'apprentissage nouvelles de la part des apprenants. Au sens bakhtinien la compréhension est « *de nature dialogique, c'est-à-dire ne peut se faire que dans le dialogue, qui permet d'opposer à la parole du locuteur une contre – parole* »²⁶⁸, elle suscite raisonnement et métacognition. En effet, la construction des savoirs scolaires est tributaire de la mise en place « *d'un dialogue pédagogique responsif* »²⁶⁹ permettant à l'enseignant d'installer les apprenants dans des postures de pratiques variées de réflexion, de créativité et de conceptualisation...etc. La médiation langagière de l'enseignant se manifeste, en l'activité de la compréhension de

²⁶⁶ GIASSON J.: op. cit. p.229

²⁶⁷ GUERNIER M.C. : *Lire et répondre à des questions au cycle 3*, In revue « Repères » n°19 « Comprendre et interpréter les textes à l'école », F. Grossmann & C. Tauveron (dir.), Paris, INRP, 1999, pp.167-181

²⁶⁸ FACIER C. : *Le dialogue: priorité dans le métier*, éditions L'Harmattan, 2010, p.9

²⁶⁹ BUCHETON D.et al. : *Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation*, In Revue « Repères » n° 30, 2004. En ligne <http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/fascicule.php>. Consulté le 05/06/2014 à 23H

texte, par la structuration des données du texte selon une logique déductive qui favorise l'ajustement et la reformulation par les apprenants - lecteurs. Des pratiques discursives desquelles se manifestent compréhension et positionnement afin de développer ses capacités inférentielles et son intégration en groupe où l'apprenant devra s'approprier un point de vue à justifier.

Le lecteur - interprète ne se contentera pas des seules données du texte et du sens unique proposé par l'enseignant, il cherche, plutôt, à mettre en réseau sémantique ces informations et construire sa signification. Apprendre à questionner le texte aide les apprenants à construire la compétence de compréhension et de raisonnement argumentatif.

Partant de la théorie de Vygotsky considérant d'une part : le système de concepts scientifiques comme un outil culturel et que ces concepts sont organisés en systèmes hiérarchisés (catégories, groupes,...) et d'une autre que le développement du langage passe de l'interpersonnel à l'intrapersonnel, l'une des fonctions psychiques supérieures préconisée par Vygotsky, le travail en classe serait une formation des procédés d'interprétation. Ils se construisent lorsque le langage, qui était à l'origine un outil de régulation externe des comportements, devient progressivement pour l'apprenant un moyen de contrôle psychique et de régulation interne de ses propres processus mentaux. Il s'agit de la dimension métacognitive un des fondements de l'apprentissage de l'interprétation et de la construction de savoirs. La raison pour laquelle, on s'intéresse davantage à la construction des compétences sociales dans des situations différentes, pensées et régulées dans des situations de débats que de résoudre une multitude d'exercices scolaires sans effet durable. Ce changement de conception de l'enseignement – apprentissage évoqué ne va pas s'opérer sans provoquer des tensions chez les enseignants, car il est en rupture avec les pratiques dominantes souvent linéaire.

Dans le cadre d'une pédagogie de discussion, l'enseignant doit savoir reformuler, modaliser, problématiser, induire des réflexions, anticiper des réactions ou apporter un complément ou encore déplacer le discours tout dépend du besoin didactique. Son positionnement, par les différentes modalités de phrases, constitue aussi un outil puissant pour construire de nouvelles représentations ou, pour reprendre les termes de Grize (1990), de nouvelles "schématisations". Le langage, selon l'hypothèse de M. Jaubert(1997), permettrait de "*décoller de l'expérience*", de "*réfléchir à haute voix et proposer un point de vue nouveau*", de "*prendre en compte la voix des autres dans*

le champ de la controverse", de *"convaincre les pairs en construisant un discours cohérent"* et de *"négocier ce qui fait preuve"*²⁷⁰. En adoptant ce cadre de référence, nous pouvons donc nous attendre à voir émerger « *des savoirs nouveaux produits de formations sociales et langagières* »²⁷¹

Le champ des activités scolaires n'est plus isolé des activités et des besoins sociaux, c'est ce que traduit actuellement les nouvelles conceptions des contenus des manuels scolaires de français qui développent, entre autre, des concepts et des savoir –faire de différentes disciplines que la langue et le langage font circuler en classe de FLE. De ce fait, le langage utilisé pour comprendre un discours qui est une sphère d'activité humaine, ne devrait pas être conçu en tant qu'un parler sur la structure de surface du texte. Il doit contribuer à développer « *les pratiques qui lui sont propres, génératrices des savoirs qui la caractérisent ainsi que les discours qui en permettent l'élaboration et la communication* »²⁷². Ainsi, l'activité de la compréhension de texte constitue une situation didactique où l'on acquiert des compétences discursifs et communicatifs

Conclusion

La relation inextricable entre pensée et langage dans les différentes activités notamment collectives prouve que l'apprentissage est une activité essentiellement sociale. Perçu comme une pratique dialogique, l'apprentissage développe la capacité de « réfléchir dans l'action » (Schöne, 1983). L'aspect crucial des pratiques langagières relatifs à la compréhension d'un texte au – delà de l'acquisition des modes de pensées est l'acquisition d'une nouvelle identité de lecteur par le biais de son engagement cognitivo - affectif. La négociation et la co – construction de sens en cours d'action de compréhension et d'interprétation constituent un stade pertinent pour promouvoir le positionnement énonciatif des apprenants.

La classe de FLE, notamment en Terminal, est un espace d'apprentissage interdisciplinaire en raison des contenus proposés à lire et à analyser voire d'en construire des savoirs. Les projets didactiques programmés envisagent également une adhésion morale et physique dans la société. Elle est donc animée par un double mouvement : centripète au sein de la classe : lieu d'exercices, de constructions, de savoirs et de savoir – faire voire

²⁷⁰JAUBERT M.: op. cit. pp.56-63

²⁷¹Ibid, p. 48

²⁷² JAUBERT M. et REBIERE M. : Loc. cit.

savoirs être et d'expressions ; et un mouvement centrifuge au-delà de l'école espace d'usage et d'extensions des savoirs, de confrontations de langages. En effet, la médiation consciente de l'enseignant s'avère primordiale afin que l'apprentissage soit également conscient, elle doit être une médiation fondatrice²⁷³ d'attitudes conscientes et socio- historiquement construites. L'activité de la lecture – compréhension n'est nullement une activité d'accumulation de lettres et de mots, il s'agit d'une rencontre entre l'esprit du lecteur et celui de l'auteur. Un travail complexe où s'articulent le visionnement du texte, la rétention, l'anticipation, les émotions, et qui supposent confrontation aux connaissances antérieures.

Il semble, donc, essentiel que la médiation cognitive et langagière octroi toutes les activités pédagogiques proposées dans une perspective active et interactionnelle. Certes, la charge sur l'enseignant devient de plus en plus lourde mais au fur à mesure des pratiques, celles – ci lui confèrent le statut d'un enseignant stratège, réflexif et conscient que le texte est un matériau tant linguistique que socioculturel. Cette conception influence dorénavant sur ses pratiques, ses gestes, ses choix de langage et de texte. Au cœur du processus de l'enseignement – apprentissage de la compréhension, le langage à visée interprétative se manifeste en tant que moyen primordial pour les apprenants afin d'apprendre à penser, à dire et à agir en classe. Cette dernière sera conçue comme un espace de construction et de partage de savoirs.

La médiation langagière en classe est une pratique sociale, sauf que celle en classe se veut plus consciente, élaborée et dirigée vers la réalisation d'objectifs d'apprentissage afin de faciliter l'acquisition des formes de pensée spécifiques et des pratiques langagières situationnelles extensibles et peuvent être durables. Il ne s'agit pas seulement d'informer les apprenants d'usages linguistiques et des structures typologiques, l'enseignant, conscient de l'incidence sociale des savoirs et des compétences, s'efforce à :

« donner à tous les élèves la maîtrise d'un large éventail de discours sociaux, 'savoirs utiles' qui leur permettront au moins de se débrouiller aux milieux dans les usages langagiers quotidiens, et si possible de devenir des acteurs de leur propre vie, savoirs qui leur donneront la capacité de penser et de se transformer eux – mêmes et de transformer la société et la culture (...) L'école aura d'autant plus de sens pour l'élève qu'elle ne sera pas coupée de la vie sociale »²⁷⁴.

²⁷³ BUCHETON D. et al. : *Les pratiques langagières en formation initiale et continue*, In Revue « Repères » n°30, INRP, 2004, pp. 13-31

²⁷⁴ DABENE M. et DUCANCEL G. : *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, In Revue « Repère» n°15, INRP 1997, pp. 03-10

Il est nécessaire que dans un projet didactique de rapprocher les différentes représentations qui seront nées dans différentes activités langagières, sphères sociales, aux réalités socio langagières. Le sens scolaire, ainsi, se donne sens du sens social, il ne s'agit pas d'éliminer des représentations mais d'illuminer des conditions de réception et d'interprétation. Autrement – dit installer une habileté de discernement, de critique et de raisonnement. Dans ce contexte, E. Bautier, propose d'apostropher en quelque sorte le praticien médiateur – réflexif sur quelle "valeur" doit – il se focaliser :

« Faut – il centrer l'attention du maître et des élèves sur la production de textes oraux ou écrits dans sa plus grande adéquation au modèle enseigné ou s'intéresser prioritairement à l'activité langagière d'un sujet singulier entraînant d'apprendre, impliqué dans une pratique qui fait sens social au-delà du sens scolaire ?²⁷⁵

Bautier rappelle que dans le premier cas, attention focalisée sur la production adéquate, il y a risque de se limiter à « *amener l'élève à produire le texte le plus proche du "modèle" et des critères formels définis en commun du texte écrit attendu* »²⁷⁶. Alors que dans le deuxième cas, l'enseignant aide à l'appropriation de la réalisation des normes et accompagnera l'apprenant dans l'élaboration de la pensée qui va de pair avec celle du texte, pour cela il aidera l'apprenant à interpréter, discuter le point de vue de l'autre, pour modifier, réajuster le sien. Les pratiques langagières privilégiées seront celles qui développent la pensée et le langage.

²⁷⁵ BAUTIER E. : *Les pratiques socio – langagières dans la classe de français : quels enjeux ? Quelles démarches?* » Loc. cit.

²⁷⁶ Ibid,

DEUXIEME PARTIE

**Concrétisation de la recherche,
résultats et discussions**

Premier Chapitre

**IDENTIFICATION DES PRATIQUES LANGAGIERES
RELATIVES A L'ACTIVITE
DE COMPREHENSION DE TEXTE**

Introduction

Dans les précédents chapitres considérés en tant qu' assise théorique, nous avons tenté d'identifier les principaux concepts et objectifs sur lesquels repose notre recherche. Ce nouveau chapitre représente la première phase de notre travail pratique, il s'agit d'une enquête pré – test ; une investigation où diverses outils de recherche ont été utilisés dans une tentative de mieux cerner et vérifier nos hypothèses, sachant que chaque outils a ses avantages et ses limites.

Ce chapitre se divise en trois grands axes, le premier est une sorte de présentation des outils de l'enquête et de ses objectifs pour comprendre les pratiques des enseignants déclarées et les pratiques effectives observées. Le second axe est consacré à l'analyse des résultats obtenus. Enfin, le troisième présente une récapitulation de ce que nous avons trouvé comme résultats à partir des différentes situations de l'enquête.

Nos objectifs sont divers mais ils se convergent et constituent une même toile problématique. Nous nous intéressons aux pratiques des enseignants en matière de lecture et de compréhension de l'écrit non seulement pour comprendre, dans un contexte de recherche, les médiations de l'enseignant mais aussi de le rendre conscient d'une posture de son agir professionnel et mettre en valeur le rôle du langage dans la structuration des savoirs et l'installation des compétences langagières.

L'action de l'enseignant requiert une importance particulière dans la recherche actuelle en didactique. L'enseignant est un sujet – variable dont les structures socio-psychologique et professionnelle constituent un ensemble de données à analyser pendant son exercice. Parler de pratiques langagières, « *c'est donc analyser les éléments du langage en contexte, c'est s'interroger sur la production de sens et des effets, c'est enfin interroger le rapport du sujet au langage et à la situation dans laquelle il est engagé comme sujet parlant / écrivant* »²⁷⁷. Il est évident qu'expliquer, justifier, argumenter sont des pratiques exigeantes dans un contexte d'enseignement – apprentissage en faveur de l'autonomie. Ainsi les interactions et débats en classe permettent aux apprenants d'entrer dans une parole plus complexe que celle du quotidien et permettent aussi à l'enseignant de comprendre le cheminement de leur pensée. Ainsi, l'apprenant devient acteur, quand il :

²⁷⁷ HASSAN R. et BERTOT F. : op. cit. p.125

*« Prend la parole, ou écrit pour reformuler une proposition, ou remettre en cause (...) dont la fonction énonciative répond à un certain nombre de valeurs et de règles, historiquement et culturellement élaborées. Non seulement il construit des éléments constitutifs des savoirs visés, mais apprend simultanément à mettre en œuvre des modes d’agir – parler – penser... ».*²⁷⁸

Nous pensons que le fonctionnement et la gestion du langage, hétéroglossie, en classe de FLE ne sont pas pris en considération en matière d’apprentissage, comme si le langage ne relève pas d’apprentissage spécifique et comme si les savoirs existent en soi hors des pratiques sociales et langagières qui les façonnent. Or, Baillerot nous rappelle que le Savoir est un : *« ensemble d’énoncés et de procédures socialement constitués et reconnus (...) et s’actualise dans des situations et des pratiques »*²⁷⁹.

I. IPRESENTATION DES OUTILS DE L’ENQUETE

1. Pratiques ordinaires déclarées

1.1. Questionnaire destiné aux enseignants (Voir Annexes : A (1))

Le questionnaire d’enquête est un instrument conçu pour provoquer et recueillir des informations d’un public donné. Mais, il faut reconnaître qu’il ne conduit pas à des résultats purement scientifiques ; la part de la subjectivité en est considérable. Dans le contexte de notre recherche, il est important de cibler un public (enseignants) informateur intéressant et expérimenté. Les résultats obtenus nous servent à mieux dépister ce qui peut vérifier de nos hypothèses et de mettre le point sur des représentations récurrentes et des pratiques habituelles : ‘‘déclarées’’. Dans ce contexte, trois facteurs nous semblent intéressants et à la base desquels nous avons organisé notre questionnaire en trois axes. Au début, notre questionnaire était composé de plus de vingt-cinq questions mais avec le temps certaines questions se sont avérées incompatibles ou récidives.

- Axe (1) : (représenté par les questions de : 1- 7) : il s’intéresse à mettre le point sur : *les pratiques dominantes de l’enseignant en entamant la lecture et l’analyse d’un texte.*

²⁷⁸ JAUBERT M.: op. cit. p.18

²⁷⁹ BEILLEROTJ. : *Formes et formations du rapport au savoir*, éditions L’Harmattan, 2000, p.17

Le premier axe de réflexion et d'investigation consiste à savoir si les pratiques des enseignants pendant l'activité de lecture mettent les apprenants – lecteurs dans des situations d'acquisition qui favorisent le réflexion et le raisonnement ou non.

- Axe (2) : (représenté par les questions de 8-11) : il s'intéresse à *la nature de la médiation de l'enseignant pour faire comprendre un texte.*

Nous tentons de comprendre à travers la médiation comment les apprenants conçoivent – ils le travail de la compréhension. Est-ce que la médiation sollicite leur potentiel sociocognitif ou non ? Propose – t – elle aux apprenants des stratégies explicites ou implicites de compréhension ?

- Axe (3) : (représenté par les questions de 12- 15) s'interrogeant sur *les savoirs et savoir – faire sur lesquels on insiste notamment lors de la tâche de production écrite.*

Nous considérons que le travail de la compréhension et de l'interprétation ne s'achève pas juste en finissant l'activité de lecture mais il se prolonge, plutôt, jusqu'à la production écrite personnelle où l'apprenant réutilise des savoirs linguistiques et également, et surtout, découvre sa manière à mettre en œuvre sa pensée acquise lors de la médiation langagière de l'enseignant et des interactions pour comprendre le texte.

Ce questionnaire a été destiné à une vingtaine d'enseignants quatorze seulement ont répondu, presque, à toutes les questions posées. Ces enseignants assurent l'enseignement du français dans différents lycées à des apprenants en classe de Terminal :

Nombre d'enseignants sollicité	Lycée d'exercice	Sexe	
		Femme	Homme
03	El Hakim Saadane	02	01
03	EL Arbi ben M'hidi	03	00
02	Mohamed Gerrouf	03	00
01	Said Abid	01	00
02	Si El Haoues -	00	01
01	Said Benchaib	00	01
01	Bedjaoui	00	01
01	Al Achouri	00	01
Total : 14	Total : 08	Total : 09	Total : 5

Tableau 12 : Enseignants sollicités pour répondre au questionnaire

1.2. **Entretien enregistré avec une enseignante** (*Voir Annexes [Outils d'enquête : n°5]*)

Il s'agit d'un entretien de vérification "non directif" qui s'est déroulé et enregistré dans la salle des enseignants au lycée Said Abid, Al – Alia – Biskra en mois de février 2013 de 14h à 14h25. Les sujets essentiellement abordés sont :

- Le support utilisé pour faire comprendre un texte
- Stratégies à faire apprendre pour comprendre
- Tâches relatives à la compréhension fine du texte
- Pratiques langagière d'introduction à un projet/ Un type de texte
- Pratiques des apprenants
- Rapport entre textes officiels et pratiques réelles
- Le questionnaire présenté après lecture.
- Constat sur la différence entre les apprenants de section "Lettres" et ceux de " Science" ainsi que la différence entre les enseignants issus d'une formation "Lettres" et leurs collègues de formation "Science".

L'objectif de cet entretien est d'appuyer nos constats et de vérifier par voie directe certaines pratiques déclarées par les enseignants questionnés. L'avantage de cet outil nous a offert l'occasion de rencontrer une enseignante chevronnée, de pouvoir lui poser directement des questions et échanger avec elle des points de vue didactiques.

2. Pratiques effectives et habituelles de la gestion de l'activité

2.1. Observations émergentes des pratiques effectives

Nous avons demandé l'approbation de l'administration du lycée El Hakim Saadane et aussi celle des enseignants de français afin d'assister et mener des observations de quelques séances. Lors de chaque cours, nous avons noté les médiations des enseignants et les échanges habituels entre l'enseignant et les apprenants (*Voir Annexes : Médiations : (1), (2), (3)*). Le nombre restreint des séances assistées est dû aux facteurs suivants :

- Temps et présence des apprenants (souvent absents)
- La maîtrise de l'outil de l'enquête ;
- Notre disponibilité, manque de temps nécessaire à l'accomplissement d'un travail de recherche continu.
- Organisation de rencontres avec des enseignants et des responsables en pédagogie pendant les mois de l'observation.

La première séance observée est une séance de découverte des conduites et des pratiques enseignantes et apprenantes. Muni d'une grille d'observation (*Voir annexes Outils d'enquête n°(2)*), la question essentielle pour nous est de prendre notes et se rendre compte de certains usages didactiques en classe de FLE niveau Terminal notamment lors de l'activité de la lecture - compréhension. Nous pouvons résumer nos objectifs dans les points suivants:

- Déterminer un segment d'action enseignante et prendre notes sur le déroulement habituel d'un cours de lecture – compréhension.
- Pointer la médiation langagière de l'enseignant pour faire comprendre un texte ;
- Vérifier la nature de la médiation de l'enseignant, s'agit – elle d'une médiation au sens unique, transmissive ou une médiation implicative?

- Chercher quels savoirs et savoir – faire sont – ils visés et à stabiliser, et quelles compétences, des apprenants, sont- elles sollicitées pour apprendre à comprendre le texte ?

Les quatre séances ont été observées, selon une même grille (Voir Annexes Grilles d’observation (a)). Etudiées et croisées plutard dont les données ont constitué une base de données, non exhaustive, sur des pratiques effectives en classe de FLE. Plusieurs constats ont été notés à la base desquels nous avons préparé ultérieurement notre expérience. Trois enseignants ont été sollicités (deux femmes et un homme). En premier temps, nous avons commencé à discuter avec eux puis dans un deuxième temps deux parmi eux nous ont accordé de pouvoir assister à leurs cours.

	Séances	Date et heure	Cours
Enseignante 1	1° séance	25/10/2011	10H - 11H
	2° séance	Même jour	11H - 12H
Enseignant 2	1° séance	27/10/2011	14H – 15H
	2° séance	29/10/2011	10H - 11H

Tableau 13 : Nombre, dates et heures d’observation

2.2. Analyse de fiches pédagogiques

Une fiche pédagogique est, pour la plupart des enseignants, un document nécessaire à la gestion des tâches. Généralement, la fiche contient les coordonnées de la séance prévue est essentiellement les compétences visées. Bien sûr, généralement, l’enseignant recourt au manuel d’accompagnement où l’on propose des objectifs pour chaque séquence, mais aussi, selon certains enseignants, l’enseignant a le droit de modifier et suggérer des sous - objectifs à travers des exercices choisis. Pour un chercheur en didactique ce document est une source d’information concrète sur ce que l’enseignant a prévu comme objectifs didactiques et pédagogiques. Sachant que ces fiches présentent également la conception de la progression de l’apprentissage. Le chercheur peut évaluer, en effet, plusieurs facteurs d’enseignement et d’apprentissage et notamment ceux qui reflètent les pratiques langagières, écrites et orales, de l’enseignant et leur impact envisagé sur l’apprentissage.

En ce qui nous concerne, nous avons consulté quatre fiches pédagogiques, d’enseignants différents, parmi eux deux d’un même projet, Argumentatif, (*Voir Annexes Fiches Pédagogiques – 01/02/03/04*) pour voir également s’il existe parmi les compétences

à installer ce qui peut renvoyer à un apprentissage de “la compréhension fine des textes” et de vérifier, en même temps, si le potentiel sociocognitif est sollicité par les différentes questions à poser aux apprenants – lecteurs. Puis, nous avons aussi discuté avec les enseignants sur quelques points de leur contenu.

2.3. Consultation de copies de production écrite des élèves

L’intérêt de notre consultation des copies (*voir annexes Copies n°1*) ne cherche pas à comprendre comment l’on enseigne la production écrite qui est un autre volet de recherche en didactique. Mais, nous partons du fait que l’activité de l’expression écrite fait partie du continuum de l’activité de la lecture et de la compréhension du type de discours. Il s’agit d’une corrélation didactique : dans la première on tente de comprendre un écrit et dans la deuxième on pratique ce que l’on a compris et acquis comme savoirs de cet écrit. Cette nouvelle situation d’apprentissage qu’est la production écrite permet à l’enseignant, comme au chercheur, d’évaluer si les apprenants ont su intégrer des savoirs (linguistiques, discursifs et pragmatique) et ont pu les réutiliser dans un nouveau contexte langagier. Nous supposons que la question de la pratique de la “décontextualisation et de la “recontextualisation” doit être prise en charge dans ce processus d’apprentissage et d’acquisition.

2.4. Analyse de l’activité d’intégration : “Faire le point”

Le manuel de français est un instrument pédagogique incontournable pour beaucoup d’enseignants. Il est même à l’origine de la plupart des activités qui constituent les différentes unités didactiques.

Les concepteurs du manuel scolaire français de Terminal ont défini l’apprentissage selon deux “domaines” : domaine d’apprentissage de l’écrit et domaine d’apprentissage de l’oral dans l’intention qu’ils doivent être travaillés d’une manière complémentaire. Le premier domaine de l’écrit commence par la “Lecture” de textes répertoriés selon une typologie commençant du type “Documentaire” jusqu’au type “Fantastique”. Cette activité est encadrée par des tâches qui se présentent selon l’ordre suivant :

- l’observation des éléments périphériques du texte afin d’émettre des hypothèses de sens ;
- une deuxième rubrique de lecture analytique qui se confond généralement aux questions de compréhension.

- Une rubrique intermédiaire appelée “ Faire le point” qui, à notre avis, est la plus importante à l’apprentissage de la compréhension, considérée comme mise en évidence des savoirs et des savoir – faire dégagés de la lecture analytique.
- Enfin, une activité d’expression écrite qui devrait permettre à l’apprenant l’acquisition du savoir et savoir – faire discursifs et le développement de la pensée et du langage.

La progression thématique du manuel scolaire est balisée par quatre projets didactiques ; chacun d’eux contient un nombre de texte, relatif au type annoncé, organisé en trois séquences :

- *Exposer* : l’apprenant est censé manifester son “esprit critique” (texte et document d’Histoire), il correspond à un projet où l’apprenant doit réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l’information. Dans cette unité didactique, il y a douze documents historiques différents, et neuf rubriques de : “ Faire le point” qui, à notre avis, devront susciter la mise en évidence des notions essentielles apprises. Et également l’élaboration d’un travail de synthèse important qui cherche à former l’esprit critique des apprenants ; ces derniers seraient contraints, donc, de prendre la parole de l’enseignant. Nous retenons dans ce contexte deux notions essentielles comme exemple de cette rubrique interstice : *l’objectivité et le témoignage* ;
- *Dialoguer* : c’est pour apprendre à confronter des points de vue (le débat d’idées) correspondant au projet qui demande de l’enseignant d’organiser un débat d’idées puis en faire un compte – rendu qui sera publié dans le journal du lycée. Cette unité présente onze documents avec neuf rubriques : “Faire le point”. Nous retenons deux objectifs : adapter la discussion au destinataire et *le locuteur se manifeste dans son discours*.
- *Argumenter* : l’apprenant est censé apprendre faire réagir (l’Appel) autrui, dans ce projet on demande à l’apprenant de réaliser et d’exposer des panneaux d’Appel afin de mobiliser les autres apprenants autour de causes humanitaires. Il existe dix textes avec neuf : “Faire le point”. Nous retenons comme objectifs : *l’implication de l’émetteur et procédés de prise de position*.
- *Raconter* : dans ce projet, on sollicite l’imaginaire de l’apprenant, “raconter exprimer son imaginaire (nouvelle fantastique), ça correspond au projet d’écrire d’une “nouvelle fantastique” pour provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.

La question qui se pose est si ce classement propose – t – il un objectif didactique donné et si l'on doit l'explicitier aux apprenants. Ou s'agit – il d'un répertoire de textes ? Que veut dire la typologie de textes pour l'apprenant ? La réponse peut nous être suggérer par le biais des pratiques effectives en classe. C'est la séance de lecture – compréhension que nous voulons mettre en expérience, la façon d'introduire le discours écrit à étudier, comment explique – t – on la tâche de l' "observation", par exemple ? Comment sont présentées les questions relatives à la compréhension du texte ? Quelles notions et concepts pourront - être discutés ? Comment l'enseignant prépare et oriente – t – il ses apprenants à la production écrite ?

L'emplacement et la couleur distincte de la rubrique "Faire le point" (*Voir Annexes : documents officiels n°3*) indiquent son importance didactique dans la formation et notamment dans la construction des savoirs et des savoir - faire. Sa prise en charge sollicite réflexions, échanges et implication des apprenants. Elle nous semble essentielle comme phase d'appropriation, d'objectivation, de construction et de transfert des savoirs qui pourront avoir incidence sur la production écrite personnelle de chaque apprenant - lecteur, comme étant une phase d'appropriation et de stabilisation des connaissances. Notre analyse se base fondamentalement sur le rapport qu'entretiennent cette rubrique et le texte (discours) par rapport au projet proposé ainsi qu'aux objectifs d'apprentissage approuvés par le programme.

Nous résumons quelques passages contenus dans des rubriques différentes appartenant aux différents types de textes programmés dans le tableau ci - dessous :

Type de discours	Contenu de la rubrique Faire le point
Historique	L'histoire s'intéresse à tous les domaines marqués par une évolution. Elle mentionne les dates et les faits marquants
	Le texte d'Histoire est à visée informative. Le scripteur n'apparaît généralement pas (...). Le discours est de ce fait objectivé
	En rapportant les événements, l'historien s'intéresse aussi aux situations sociales ou économiques qu'ils provoquent...etc.
	L'historien pour informer d'un fait, l'expliquer ou l'analyser, s'appuie sur des documents (...)
	Un événement historique se déroule dans un contexte national et international et des conditions particulières. Il a donc tant au plan national qu'international, des causes et des conséquences que l'analyse met en jeu.
Type de discours	Contenu de la rubrique Faire le point
Argumentatif	Le débat est régulé par un modérateur qui en gère le déroulement. Ce modérateur met en évidence la position des différents débatteurs (...)
	Pour convaincre, l'émetteur choisit de présenter sa thèse et ses arguments suivant l'organisation qui lui semble la plus efficace...
	Dans un débat, dans une discussion, le discours doit être adapté au destinataire ...)
Appel	Prendre position par rapport à une situation ou un fait en exprimant son désaccord ou en dénonçant ceux qui en sont responsables permet, dans l'Appel, de mieux introduire ses arguments
	Les arguments choisis peuvent faire appel à la raison et aux sentiments...
	Les procédés de l'interpellation sont adaptés au destinataire et au but visé...
	L'appel peut être lancé par le moyen d'affiches...L'incitation à la réaction contre cette situation peut être implicite

Tableau 14 : Types de discours programmés en Terminal

Il nous semble que cette rubrique propose à l'enseignant, comme à l'apprenant, une prise en considération particulière des savoirs et des savoir – faire qui demandent également

qu'un savoir – être soit convoqué dans l'apprentissage. L'activité suppose un étayage permettant la conscientisation de l'acquisition et le transfert des connaissances.

L'appréciation de ce que propose cette rubrique par l'enseignant nous semble intéressante notamment dans la compréhension de l'objet de l'apprentissage relatif au projet didactique et dans la construction des savoirs et des savoir – faire utiles aux pratiques langagières requises à une autonomie réflexive.

2.5. Le Sondage auto – administré

Le sondage que nous avons réalisé est formé de deux questions (*Voir annexe Outils de l'enquête n°3*). Il a été remis à des candidats au baccalauréat en fin de l'épreuve de français des années (2011/ 2013/ 2015) dans différents lycées de chef – lieu de Biskra. L'ensemble des copies, au nombre 77, du sondage nous ont été remis par des enseignants sollicités à la fin de l'examen. Les questions posées sont :

- *Quelles questions tu as choisi pour produire un texte : la première relative au texte de l'examen ou celle qui vous propose de rédiger un texte à votre choix ?*

Nous considérons cette enquête, usage du sondage destiné à ce public dans ces conditions, est nécessaire afin de mettre en valeur des pratiques réelles des apprenants – candidats au baccalauréat en situation, autonome, d'épreuve de lecture, de compréhension et de production écrite. L'objectif est de vérifier quelles stratégies de lecture et de compréhension enseignées ont été remises en œuvre, réutilisées. Le candidat est – il en mesure de revenir à des compétences "acquises" et des connaissances apprises ? Ainsi, le choix de répondre à une question reflète, entre autre, le degré de maîtrise et d'engagement de l'apprenant – lecteur. A savoir que lors de l'épreuve du bac, le sujet de langue française se présente toujours par : un grand (I) consacré à comprendre le texte et de répondre aux questions qui forment " le fonctionnement de la langue". En grand (II) une nouvelle question est consacrée à la production écrite personnelle délimitée par des consignes de rédaction. Celle – ci se compose de deux sous – questions facultatives : la première dépend directement du texte et la deuxième en est indépendante (production libre).

II. ANALYSE DES DONNEES DE L'ENQUETE PRE - TESTS

Après la présentation des outils de l'enquête et leurs objectifs respectifs, nous présentons ci –dessous l'analyse des données recueillies.

1. Analyse des pratiques déclarées

1.1. Analyse des réponses au questionnaire destiné aux enseignants

Il nous semble que la question des pratiques des enseignants et à quelles approches s'inscrivent – elles peuvent révéler des informations essentielles concernant le processus enseignement – apprentissage en FLE telles que :

- La forme scolaire²⁸⁰ dominante
- La médiation approuvée par les enseignants
- La logique de présentation et de structuration des savoirs et des savoir – faire.
- L'action apprenante attendue
- La conception des activités langagières et des savoirs à faire apprendre.

Dans notre contexte de recherche, il est aussi important de préciser :

- Que veut- on enseigner en entamant l'activité de la lecture – compréhension ?
- Le questionnaire est- il suffisant pour que les apprenants acquièrent une compétence de compréhension de l'écrit ?
- La méthode actuellement adoptée est – elle efficace pour subvenir au profile prométteux de sortie ? Et d'autres questions et interrogations qui suscitent de profondes réflexions et investigations rigoureuses.

Il faut rappeler également que les résultats obtenus ne sont pas exhaustifs, il reste à prouver et à vérifier dans de nouvelles enquêtes. Mais, il faut également noter que dans chaque département pédagogique au niveau des wilayas, les inspecteurs tentent d'unifier, en

²⁸⁰ Elle se caractérise par la création d'un espace-temps spécifiquement consacré à l'apprentissage, séparé des pratiques sociales auxquelles il est censé préparer mode de transmission des savoirs et de socialisation

quelque sorte, les supports et les démarches à suivre ce qui peut induire des *schèmes d'action* approximatifs chez les enseignants ce qui supposent des pratiques semblables .

Dans la wilaya de Biskra, le document, actuellement, distribué aux enseignants contient des fiches pédagogiques, la progression thématique, la procédure temporelle de gestion de la classe, les questions à poser et mêmes les réponses attendues. Toutes ces informations sont unies et font unanimité des pratiques et des conduites en classe de FLE.

La posture favorisée de l'enseignant est plutôt celle de l'exécuteur de programme défini dans le temps pendant que le profil de l'apprenant, lors des différentes activités et en fin de son cursus, ne semble pas être pris en considération. Il semble que la marge de créativité de l'enseignant est restreinte et l'action de l'apprenant se définit généralement par des réactions régies par un besoin immédiat sans reflet réflexif. Si l'apprenant arrive à dire un mot relevé du texte, répondre par "oui" ou "non" à une question, ou il comprend qu'il existe en bas du texte une source (auteur) et qu'en haut il doit y avoir un titre : c'est déjà un acquis important, selon les l'enseignants – exécuter du programme.

Il est déterminant qu'on se – réfléchisse sur les objectifs de l'apprentissage du FLE, du choix des supports, des concepts et des notions nécessaires à la bonne maîtrise de langages et de mise en valeur de la pensée en exercice d'apprentissage et des interactions langagières.

Même si notre questionnaire ne répond pas à toutes nos ambitions de la recherche, il nous révèle relativement certains de ses secrets notamment ceux qui concernent l'ambiguïté entre les textes que présente le programme, les directives de l'inspecteur pédagogique et les pratiques effectives en classe. Mais, il est fondamental de rappeler la relativité des données émergeant de cet outil. La subjectivité des réponses des enseignants et la dépendance absolue au programme empêchent le dévoilement des pratiques réelles. Toutefois, le questionnaire reste un moyen de faire penser les enseignants sur leurs pratiques souvent considérées comme naturelles et logiques. C'est une sorte d'interview en différé avec plusieurs personnes agissant dans le même lieu (établissement scolaire) soumis aux mêmes contraintes institutionnelles mais dont les représentations professionnelles sont nécessairement différentes.

- **Réponses à la première question**

Nous avons commencé par cette question puisqu'elle reflète, généralement, la pratique langagière d'ouverture que procède l'enseignant pour entamer l'activité de la lecture – compréhension. Nous l'avons posée pour comprendre comment l'enseignant met l'apprenant – lecteur dans une première situation de contact avec le texte à lire. S'agit-il d'un contact qui favorise l'habileté de la présentation d'un texte et de son auteur ? D'une simple tâche de détection ? Ou de réflexion et d'anticipation ? Nous nous demandons également si l'enseignant prévoit un ancrage réflexif, de créer un dialogisme et un dialogue en classe. La pratique attendue et à vérifier plutôt en pratique effective est celle qui consiste à faire apprendre les apprenants que l' "Observation" du texte, par exemple, fait partie des stratégies d'anticipation du sens.

Le titre, la source, l'illustration du texte peuvent être des indices préliminaires permettant au lecteur de convoquer ces connaissances et son expérience lectorale. La tâche ne consiste pas seulement de relever des éléments du texte mais elle suppose un travail cognitif et métacognitif préalable à la compréhension globale du texte. Nous considérons que ce premier contact est aussi la première tentative d'interprétation du texte : comprendre la formulation et la nature du titre, le mettre en rapport avec la profession et le statut, par exemple, de l'auteur sont des pratiques qui mettent en évidence des savoir – faire qui reflètent les prémisses d'une compréhension fine et consciente du projet de lecture. Dans un tel état de contact l'intervention langagière de l'élève et l'échange devront être sollicités

Que notez – vous sur le tableau ?

	Image du texte	Mots à expliquer	Sans réponse
Nbre de réponses	10	2	3

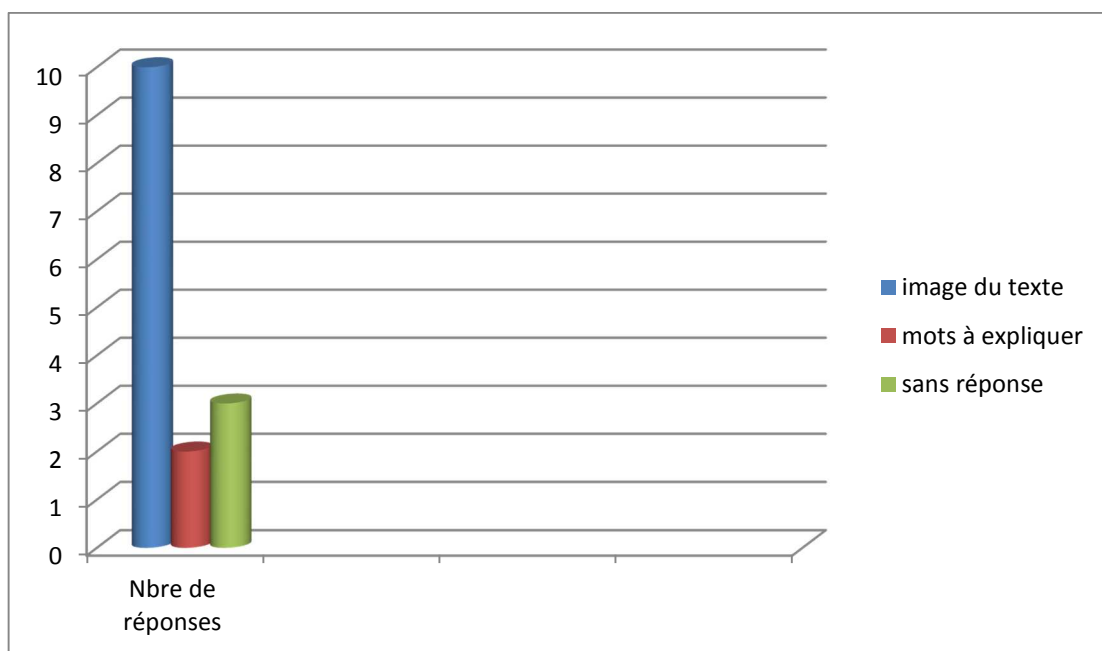


Figure 14 : Représentation graphique reflétant la première pratique langagière en entamant l’activité de lecture - compréhension

Cette représentation graphique montre que la majorité des enseignants a répondu pour le recourt à ce qu’on appelle “l’image du texte”. Certains enseignants interrogés entendent par cette pratique : faire apprendre à l’apprenant à relever les éléments périphériques du texte comme une logique, un rite, à entamer l’activité de la lecture – compréhension et le traitement d’un texte à lire. « *L’élève doit, d’abord, chercher qui parle dans le texte et pourquoi* » répond une enseignante. Mais, le problème qui se pose c’est comment le cherche – il et le communique – il ? Et pourquoi doit –il le faire à chaque fois ? Ce qui, à notre sens, contraint les apprenants à réfléchir et à dire.

• **Réponses à la deuxième question**

Cette deuxième question contient des items représentant des actions. Les deux premiers représentent des opérations qui commencent par des verbes d’actions comme ceux

présentés dans le tableau proposé dans le programme scolaire, et les deux derniers renvoient à des savoir – faire provoquant imagination de situation de communication et construction de sens. Le tableau ci – dessous montre l’important écart entre les différentes pratiques ce qui reflète, entre autre, la démarche poursuivie en gérant cette activité.

Quelles sont les compétences, souvent, à installer pendant l’activité de lecture – compréhension du texte dans vos objectifs préparés ?

	Nbre de Réponses des enseignants	Taux de réponses
<i>Identifier la structure</i>	3	21,42 %
<i>Relever des points de langue</i>	11	68,75%
<i>Savoir dire, raconter argumenter, exhorter, (à l’oral/ à l’écrit</i>	12	75%
<i>Savoir déduire et inférer du sens</i>	1	31,25%

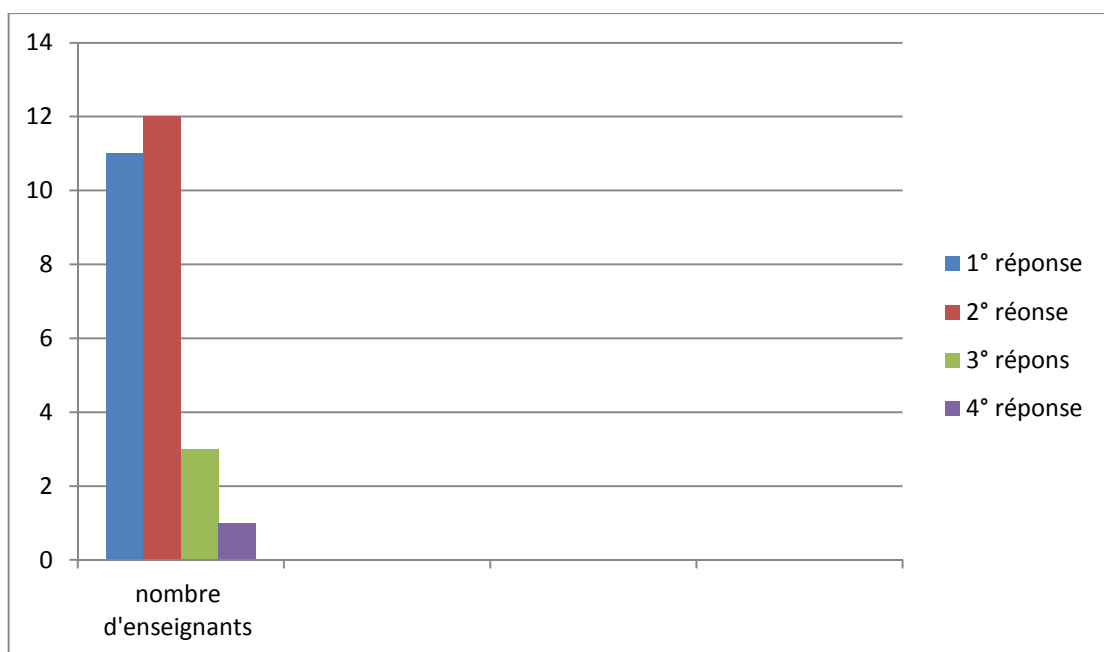


Figure 15 : Représentation graphique identifiant les compétences et objectifs de l’enseignement de la lecture- compréhension en classe de Terminal

Nous remarquons bien que le quatrième Item marque le plus faible indice par rapport aux autres. En contrepartie « l'identification de la structure » de texte semble dominer les pratiques conçues essentielles pour l'enseignant. Certes, découvrir la structure d'un texte est primordiale mais c'est une tâche qui, nous semble, a besoin d'être développée à partir des connaissances antérieures, par exemple, et de leur verbalisation afin de permettre à l'apprenant – lecteur de distinguer différentes structures et concevoir une nouvelle relative à un type de texte.

Nous supposons que cette questions permettrait aux enseignants de re – observer leur méthode employée quand il s'agit de faire apprendre des stratégies et des pratiques qui contribuent à l'édifice d'habiletés de compréhension de l'écrit. Il est probable également que les enseignants éprouvent des difficultés pour expliciter la nature et la fonction de certains savoirs et savoir – faire qui paraissent faciles à manipuler par les apprenants. Il paraît que la stricte rigueur à suivre les recommandations de l'inspecteur empêchent certains d'entre eux de réfléchir à la façon de faire apprendre à comprendre un texte en cherchant à construire des savoir – faire et des savoir – être.

En général si l'on veut montrer l'intérêt d'un élément dans un processus donné, il suffit de le supprimer et voir l'impact de son absence sur les résultats. Lors de l'activité de lecture – compréhension, l'enseignant, didactiquement pensée, peut ne pas commencer par montrer les éléments périphériques d'un texte à lire aux apprenants ou en parler d'une manière différente à l'habituelle. On peut se demander si les apprenants les découvriront – ils seuls ? S'interrogeront – ils sur leur absence ? Vont – ils quand même les relever sans qu'il y ait une question correspondante ? Ou alors, ça passera inaperçu ? Il nous semble, que cette méthode pourrait informer l'enseignant et ses apprenants – lecteurs si l'on considère cette tâche en tant que passage obligatoire d'apprentissage limitée dans le temps et dans l'espace, ou une phase permettant la réflexion autour d'un sens à construire, une compétence à faire valoir. L'apprenant y apprend, compte – tenu de ses besoins personnels ou de ceux du groupe social – classe dans lequel il évolue et dans la dynamique d'une d'interactions socialement situées et porteuses de sens.

Il est donc important de créer le besoin d'apprendre et d'acquérir un savoir et/ ou un savoir – faire par le biais d'outils culturels qui donnent sens à l'activité langagière semble le dénominateur en commun entre l'enseignant et ses apprenants.

A travers cette question posée, nous supposons mettre en évidence les pratiques cognitives et langagières de l'enseignant dans ce contexte d'apprentissage, nous tentons de montrer que le style de l'enseignement affecte, d'une manière immédiate ou latente, le style de l'apprentissage. Il semble, enfin, que les apprenants – lecteurs en FLE ont besoin de plus en plus d'être sollicités en tant que personnes possédant leur potentiel socio cognitif et leurs expériences subjectives à ne pas négliger.

Nous avons interrogé, dans le cours de cette réflexion, certains enseignants sur le fait de ne pas avoir enseigné des stratégies aidant à la compréhension de textes explicitement ont avancé des raisons presque semblables :

- A l'université on ne leur a pas enseigné des stratégies d'apprentissage ;
- Il n'y avait pas de formation spécifique aux enseignants sur comment identifier et enseigner des stratégies d'apprentissage ;
- On suit littéralement des directives d'application ;
- Les apprenants de Terminal ne s'intéressent pas à ce genre d'apprentissage.

• **Réponses à la Troisième question**

La question porte sur l'une des pratiques utilisées pour comprendre un texte. L'enseignant propose, après lecture du texte, un questionnaire à partir duquel la compréhension du texte est évaluée. Nous cherchons à comprendre si l'enseignant exerce cette tâche en fonction du programme ou relativement ou bien ses décisions sont relativement indépendantes et travaille, dans ce cas, selon le besoin des apprenants. Si nous nous appuyons sur les travaux socioconstructivistes et ceux conduits en psychologie cognitive, nous envisageons la compréhension comme un acte complexe qui sollicite d'une part l'environnement socioculturel du lecteur et d'une autre le traitement cognitif personnel résultant d'une interaction entre les connaissances que véhiculent le texte et les connaissances du lecteur.

Pour affiner la compréhension

Vous leur proposez tout le questionnaire qui se trouve dans le manuel	vous rajoutez des questions	vous proposez un nouveau questionnaire
07	05	03
43,75%	31,25	18,75%

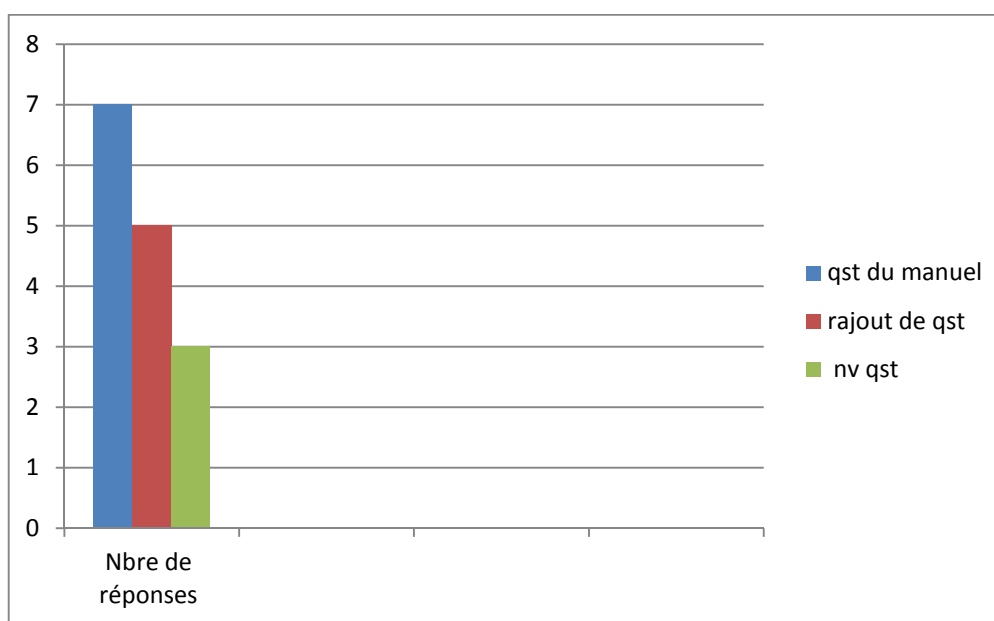


Figure 16 : Représentation graphique mentionnant l'utilisation didactique du questionnaire de compréhension

Il est à remarquer que la troisième proposition « vous proposez un nouveau questionnaire » est presque rejetée. Dans certaines conditions, avec d'anciens enseignants, le recours au rajout de questions semble nécessaire mais sans prendre de risque. La première réponse est majoritaire. L'enseignant suit le programme et tente de respecter le descriptif de l'institution sans entrer dans des détails dans l'activité de compréhension et d'interprétation.

- **Réponses à la quatrième question**

Toujours dans la même tâche du questionnaire de compréhension, les trois questions (items) proposent comme problématique la démarche souvent pratiquée. Souvent les enseignants ne font pas attention à leur style d'intervention pour parvenir à aider leurs

apprenants. Si dans le premier cas, l'enseignant pose une question puis il propose et impose sa réponse ceci implique qu'aucun apprentissage n'a eu lieu. Dans le deuxième cas, généralement, l'enseignant se contente de passer la parole aux meilleurs éléments de la classe qui s'en chargent et répondent aux questions qu'il approuve avec des modifications ou des rectifications au niveau de l'expression. Quant au troisième cas, l'enseignant est plutôt conscient du rôle de l'implication des apprenants dans le processus de reconfiguration par le biais des questions et des réponses. Sa réponse n'est pas directement proposée ni imposée mais il l'utilise pour orienter les discussions afin de trouver une réponse satisfaisante pour tout le groupe des apprenants. Ainsi, la construction de la signification n'est pas seulement un travail cognitif individuel mais aussi elle résulte d'un travail d'interactions et d'échanges.

Concernant les réponses :

Vous possédez les réponses	Vous acceptez les réponses des élèves	Vous négociez les réponses
08	10	05

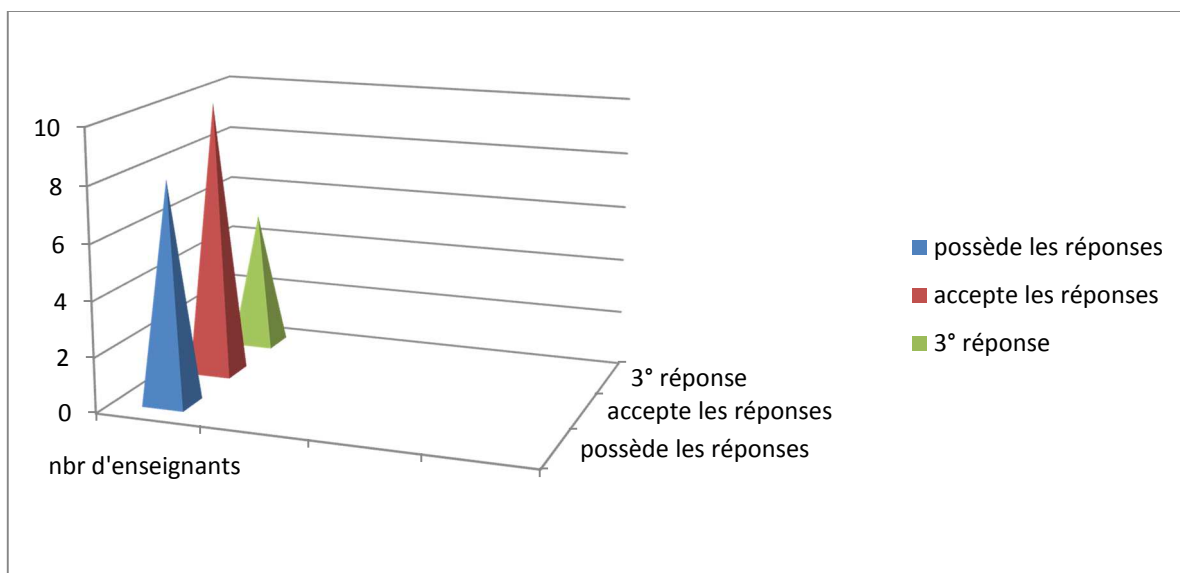


Figure 17 : Représentation graphique montrant la pratique de la tâche de question/ réponses de compréhension

La "négociation" est une pratique sociale mais en classe elle prend un nouveau sens dans un contexte d'apprentissage fondé sur le développement de compétences. Une pratique qui contraint l'enseignant, dans la mesure des capacités des apprenants,

à négocier le sens que présentent des parties du texte tout en la mettant en valeur. Il semble que la plupart des enseignants évitent souvent la pratique de la négociation soit parce que ce concept n'a pas été discuté pendant leur formation professionnelle ou académique, soit il n'a pas été bien stabilisé.

Ce qui est important dans lors de l'activité de lecture et de compréhension, en plus de la co-construction de sens, est de faire apprendre à argumenter et à s'exprimer. En effet, l'enseignant ne doit pas répondre tout seul aux questions parce qu'il donne l'illusion d'épuiser le sujet et d'empêcher ses apprenants d'avancer dans leurs réflexions.

- **Réponses à la cinquième question**

Dans le même contexte, nous avons demandé aux enseignants d'identifier la nature des questions souvent posées après lecture de textes. L'importance de cette question, quoiqu'elle ait souvent posée, permet de comprendre comment conçoivent-ils d'une part le rôle de ces questions et d'une autre le rôle assigné au lecteur en cette phase d'apprentissage. L'apprenant a-t-il l'occasion de réfléchir, anticiper et synthétiser de prendre notes et parole, de dire ce que, lui, il pense ? Ou s'agit-il de réponses sans perspectives à modifier une strate psychologique, une représentation quelconque que propose le texte ?

Généralement les questions sont :

	Fermées	O/F
Nbre de réponse	03	12
Taux de réponse	21, 42 %	85, 71%

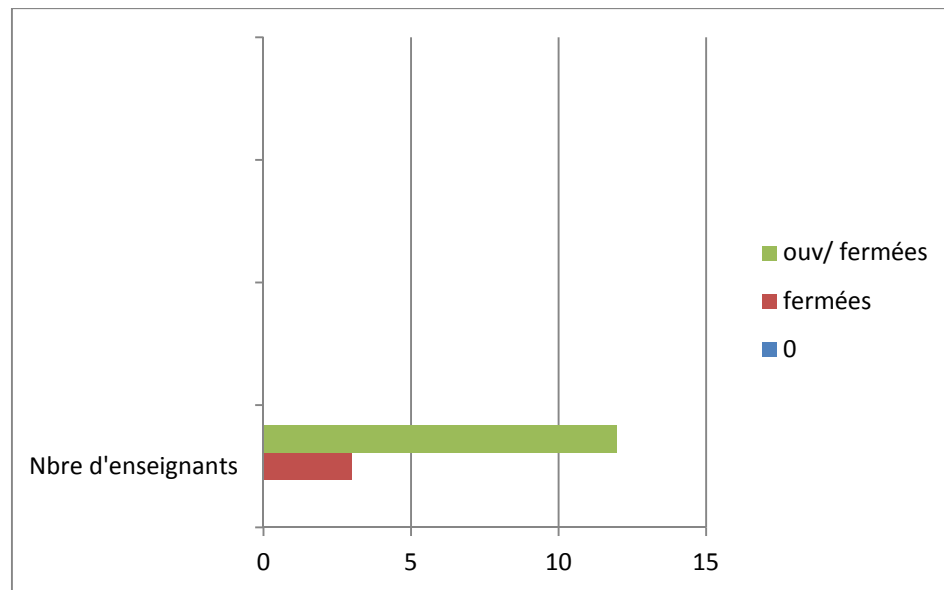


Figure 18 : Représentation graphique montrant la nature de questions souvent posées en compréhension de texte

Si la réponse de la majorité des enseignants est manifestement celle qui désigne comme pratique effective l’usage de questions ouvertes et aussi fermées, nous pouvons remarquer l’indice que présente l’Item « Fermées » est aussi intéressant à analyser. Rien ne peut être confirmé ; la réponse des enseignants peut être comprise, dans le troisième Item, comme étant une préférence, alors que dans la seconde, elle peut traduire le retour au programme orientant l’enseignant à être direct et simplificateur. Nous savons bien qu’il existe des enseignants qui proposent à leurs apprenants des questions ouvertes mais souvent c’est pour leur apprendre de faire attention que les questions qu’ils vont rencontrer ne sont pas toujours fermées. L’implication sociocognitive et affective de l’apprenant ne fait pas, souvent, partie de la visée de la tâche, comme l’indiquent les fiches pédagogiques consultées. La problématisation par le questionnement et la remise en cause des évidences véhiculées par le texte devrait se manifester dans l’activité de compréhension. Il est possible, qu’un apprenant puisse répondre juste à une question mais ne construit pas un savoir nécessaire à la continuité de la compréhension du texte.

- **Réponses à la sixième question**

Nous avons proposé aux enseignants une question fermée concernant la prise en charge de la rubrique ‘Faire le point’. Nous supposons que l’intérêt porté à cette rubrique et qu’elle devrait faire partie de l’activité d’*intégration des savoirs*, action de greffer une

nouvelle connaissance (Legendre, 1993), et des savoir – faire comme elle permettrait d’ouvrir un débat sur les concepts véhiculés par le texte.

Les réponses vont nous informer relativement sur si les enseignants exploitent cette rubrique ou non. S’ils considèrent son contenu en tant que tâche intégrante à la compréhension et à la construction des savoirs et des savoir – faire.

A partir des différents contenus de l’ensemble des rubriques mentionnées sur le manuel scolaire, il nous semble qu’elle mérite d’être consultée voire discutée et négociée en classe de FLE. Elle se présente en tant qu’activité de récapitulation, d’identification de l’importance d’un genre et des savoirs relatifs (linguistique, pragmatique...), comme elle permet à l’enseignant de procéder au transfert²⁸¹ des savoirs et des savoir - faire discutés. Nous pouvons constater que la médiation langagière de l’enseignant est sollicitée afin d’impliquer l’apprenant dans ces pratiques et l’invite à penser et de s’exprimer.

Est – ce que vous discutez avec les élèves la rubrique ‘Faire le point’ ?

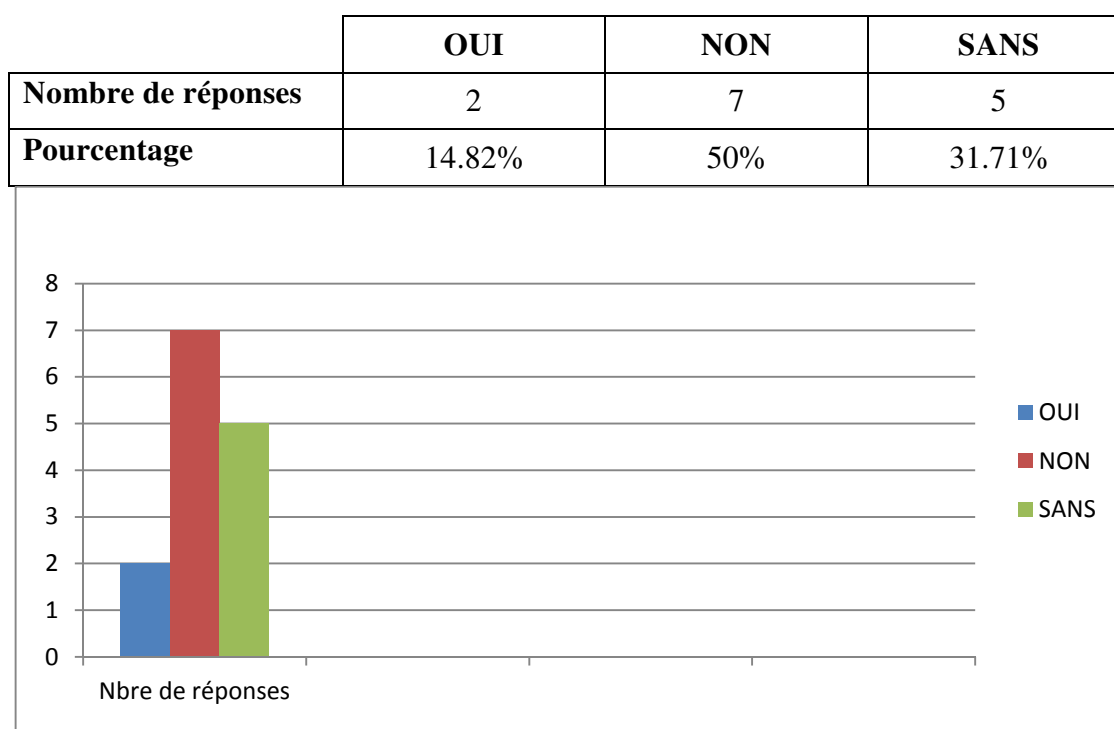


Figure 19 : Représentation graphique manifestant le degré de prise en charge de la rubrique ‘Faire le point’

²⁸¹ Le transfert consiste pour un sujet à recontextualiser un apprentissage effectué dans un contexte particulier (Le Bortef, 2006)

Les réponses obtenues sont fort disproportionnées. D'après une enseignante au lycée, cette rubrique ne l'attire pas ; parmi ces raisons, *''son exploitation n'a pas de place dans la progression des apprentissages''*.

Nous pouvons constater également, d'après ces résultats, que les réponses « négatives » sont dominantes ce qui indique que la méthode généralement suivie est une méthode qui ne favorise pas au sens large le déploiement du potentiel cognitif et métacognitif pour saisir les objectifs de chaque projets didactiques. Il paraît que les enseignants sont plus concentrés sur la méthode textuelle qui s'avère, en même temps, plus "pragmatique" et "économique" à la réussite du baccalauréat que de prendre des risques en entamant la rubrique.

- **Réponses à la septième question**

Par cette question, nous voulons soulever la problématique des pratiques de l'enseignant introduisant le travail de production écrite personnelle. Nous nous intéressons à cette nouvelle activité parce que nous sommes convaincus que la lecture – compréhension n'est pas une fin en soi. Si les connaissances construites et les stratégies utilisées ne se concrétisent pas notamment à l'écrit, par transfert, leurs effets ne seront pas durables et n'auront pas d'incidences sur l'évolution des compétences langagières. Ainsi, le passage à la production personnelle dirigée par des consignes claires devrait permettre aux apprenants – lecteurs – scripteurs, à la fois, l'objectivation (distanciation) et l'appropriation consciente de ces connaissances.

Cette question posée soulève en filigrane certaines pratiques langagières que l'enseignant devrait exercer, telles que :

- L'ancrage socio- discursif de l'activité de production écrite. Il nous semble qu'une petite introduction expliquant l'arrivée à cette phase d'apprentissage pourrait aider les apprenants à comprendre les fonctions et les objectifs de cette activité et ses finalités ; ceci nous rappelle la notion de "clarté cognitive" de Downing et Fijalkow (1984). Par exemple, l'enseignant annonce le début de l'activité en disant : *« Voilà, après avoir lu le texte " " et avoir découvert son type, ses caractéristiques, il est aussi intéressant de savoir :*

- *qu'est-ce que vous pensez de ce sujet,*
- *si vous avez compris ou non une notion,*
- *si vous pouvez utiliser certains procédés langagiers pour expliquer ou décrire...etc. », afin de rendre clair l'objet de l'apprentissage et la manière d'y parvenir. Il paraît donc essentiel de comprendre l'objectif de l'entrée dans l'écrit, et former un contexte intersubjectif entre l'enseignant et son apprenant comme le note Brossard (1998), in Bucheton et Dezutter (2008). :*

« Le processus d'appropriation des formes les plus élaborées de la culture ne peut se réaliser qu'à la condition que maître et élève construisent un contexte intersubjectif, c'est-à-dire un cadre commun d'activités à l'intérieur duquel le maître introduira et s'efforcera de rendre appropriable par l'enfant [sujet] de nouvelles connaissances et de nouveaux outils »²⁸²

- L'enchaînement de l'apprentissage pour ne pas rompre avec les savoirs qu'ils ont construit à travers les activités antérieures et pour favoriser le transfert d'habiletés requises à cette nouvelle activité;
- Favoriser la coopération entre les élèves de manière à construire un espace collectif de communication

Pendant une activité de production écrite :

1° Item : vous entamer directement les consignes de production ?

	Oui	Non	Sans
Nbre de réponses	09	3	2

Pendant une activité de production écrite :

2° Item : vous faites un rappel de savoirs

	Oui	Non	Sans
Nbre de réponses	02	07	5

²⁸² BUCHETON D. et DEZUTTER O. : *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation*, éditions Deboeck, 2008, p.175

Pendant une activité de production écrite :

3° Item : vous partagez les élèves en groupe ?

	Oui	Non	Sans
Nbre de réponses	03	08	3

Pendant une activité de production écrite :

4° Item : vous discutez les consignes de rédaction ?

	Oui	Non	Sans
Nbre de réponses	07	02	05

Le facteur en commun entre ces quatre questions est l'usage, par l'enseignant, du langage oral et écrit (prise de notes) nécessaire à la fois à la discussion des consignes et au rappel des connaissances.

Les résultats obtenus, surlignés en rouge, montre que l'enseignant évite, entre autre, cet usage du langage. Généralement, l'enseignant note directement des consignes sur le tableau et demande aux apprenants de commencer à rédiger. Si des questions surgissent c'est juste pour demander des explications relatives au comment faire. Le partage en groupe n'est pas pratiqué à toute occasion de cette activité et quand on le pratique plusieurs facteurs socio-pédagogiques tels que la notion du conflit cognitif²⁸³ ne sont exploités. La mise en place de cette pratique dépend d'une formation adéquate à ce niveau d'apprentissage et un engagement de la part des apprenants.

²⁸³ Un processus au sein duquel les parties exposent et justifient leur divergence de point de vue en argumentant leur opposition ce qui permet aux élèves de l'élaboration de représentation et de construction de connaissances

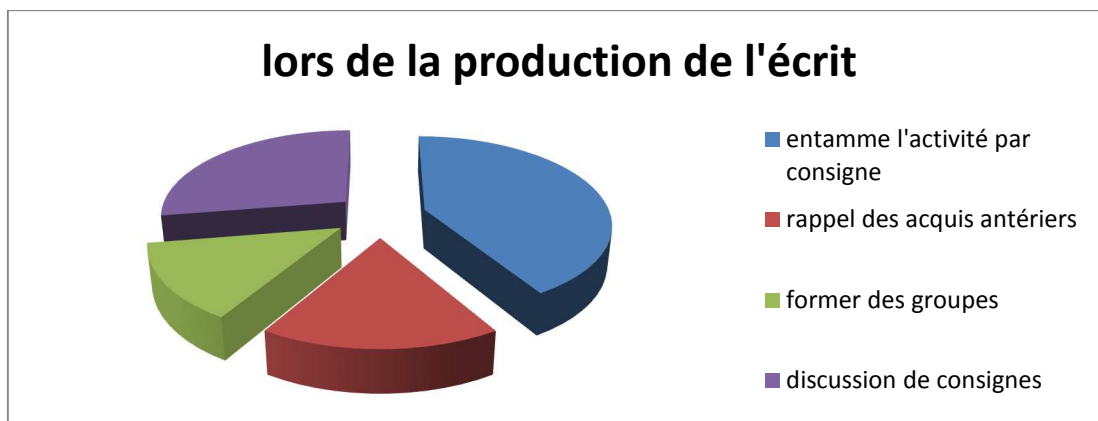


Figure 20 : Pratiques habituellement exercée pour gérer l'activité de l'écrit

Selon les réponses notées, les enseignants se focalisent sur les consignes de rédaction et non pas sur l'engagement des élèves et leur la collaboration en tant que sujets acteurs. La pédagogie semble encore transmissive dans le sens de mettre l'apprenant dans des conditions d'exécution d'une tâche sans réellement comprendre son intérêt didactique durable et son impact sur sa conceptualisation de l'objet à construire. Le faible indice que présente la quatrième réponse montre combien la tâche est réduite à une simple mise en mots. L'apprenant cherche, dans ce cas, à respecter la consigne plus que de s'investir dans un travail de production de *raisonnement*, de *distanciation* et de *régulation*. Développer des compétences sociocognitives (représentations, mémorisation, attention, interprétation,...) implique la construction de connaissances de plusieurs ordres.

- **Réponses à la Huitième question**

Dans la huitième question, notre intention est d'attirer l'attention de l'enseignant sur la tâche de l' "observation" du texte. Cette question va être suivie par une autre qui cherche à savoir s'il fait faire distinguer à ses apprenants entre *observer* et *regarder* un texte. L'organe visuel utilisé est le même mais dans l'usage premier, l'intention du lecteur est différente à celle du deuxième. Observer c'est regarder avec plus d'attention et de réflexion. Le choix de ces trois Items proposés en cette question reflète notre intérêt à savoir comment l'enseignant conçoit – il cette tâche relative à la compréhension d'un texte et qu'attend – il de l'apprenant ? Que doit – il apprendre ? Ou s'agit – il d'une simple question à consommer ? Sans prendre en compte sa portée inférentielle contribuant à l'élaboration d'un sens premier au texte à lire.

Ces trois pratiques, que présentent ces Items, peuvent faire objet d'un seul travail. Un enseignant expérimenté peut initier progressivement ses apprenants à ce type de tâches ou de les faire travailler d'une manière concomitante. De cette question nous cherchons à mettre en évidence la pratique la plus utilisée et son objectif.

Quel est l'objectif à votre quand vous faites observer le texte ?

	<i>Relever les éléments paratextuels</i>	<i>Elaborer des hypothèses</i>	<i>De faire apprendre une stratégie de compréhension</i>
Nbre de réponses	14	02	00
Taux de réponses	87,5%	12,5%	00

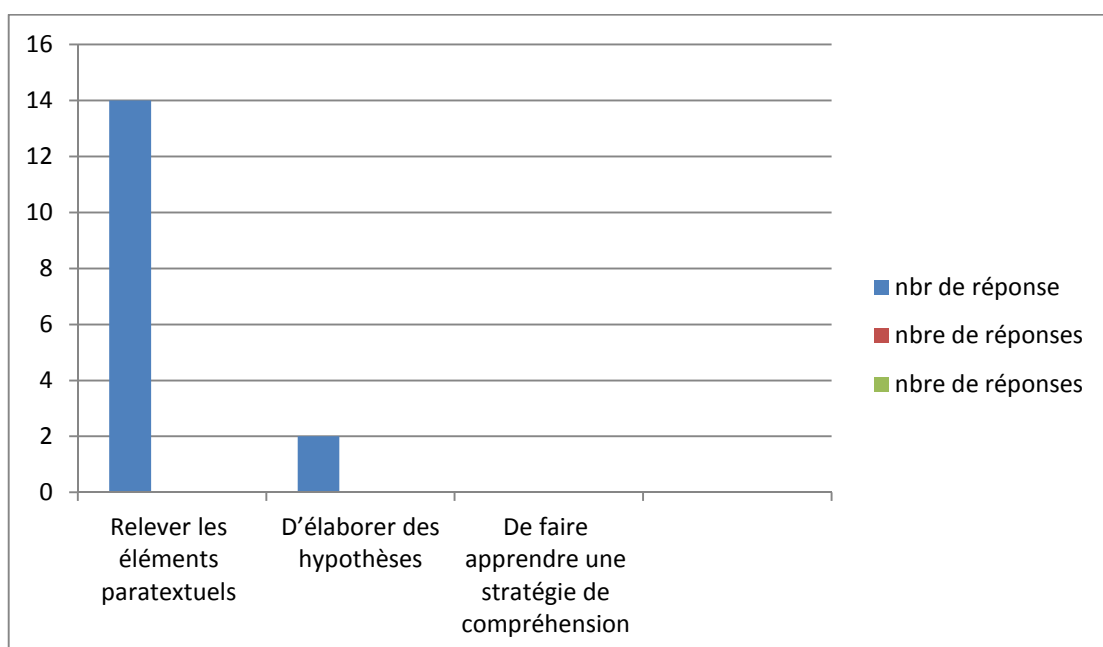


Figure 21 : Représentation graphique reflétant le nombre de réponses relatives aux compétences à faire apprendre

D'après les résultats obtenus, il est clair que faire apprendre une stratégie de compréhension est loin d'être une préoccupation didactique. On demande plutôt à l'apprenant d'exercer davantage le prélèvement d'éléments paratextuels sans lui apprendre, en même temps, qu'il s'agit d'une opération rationnelle qui suscite comparaison, déduction..., et qu'il faut activer avant de commencer la lecture ; des procédés cognitifs qui font partie de la construction de sens du texte. L'émission d'hypothèses est une pratique qui n'est pas courante mais elle existe d'une manière ou d'une autre. La question qui se pose,

pour l'enseignant, dans ce contexte est : comment leur faire apprendre ce raisonnement en compréhension de texte ? Et dans quel objectif ?

- **Réponses à la neuvième question**

Cette question est en fait issue de discussions avec des apprenants. Il s'est avéré que nombre d'élèves regardent le texte sans vraiment l'observer tant qu'il s'agissait de compléter le tableau résumant les éléments énonciatifs. Mais, observer peut être également identifié les traces les plus marquantes d'un texte, ses connecteurs, sa mise en page, les formes de discours associés (explicatif et descriptif par exemple) qui y existent, chercher à comprendre les mots en caractères gras et leur liens afin de progresser en la compréhension. En effet, regarder c'est un geste visuel souvent indifférent alors qu'observer est un geste intentionnel faisant appel à l'esprit et à la raison. Le lecteur est plus déterminé et cherche à saisir l'importance de ces indices textuels. La majorité des réponses à cette question est négative.

Est – ce que vous attirez l'attention des élèves à la différence entre 'observer' et 'regarder' ?

NON	SANS
10	04

La question de l'observation du texte à lire nous semble une tâche cruciale dans le processus de la compréhension de l'écrit. Il existe une relation logique entre la forme du texte ainsi que les éléments qui constituent son paratexte, son contenu et sa visée locutive. Nul doute que l'enseignant connaît l'existence de cette relation sémiotico – sémantique que présente la forme d'un texte. La raison pour laquelle l'observation s'avère la première tâche de contact avec le texte, le démarrage de l'interaction entre les informations textuelles et les connaissances de l'apprenant – lecteur. Mais, la problématique réside dans le fait si l'enseignant, comme l'apprenant, est conscient qu'il s'agit d'une stratégie d'anticipation alimentant le processus d'inférences et d'hypothèses de sens primaire à vérifier tout au long de la lecture. Un premier contact d'interprétation du texte ; une habileté voire une compétence à acquérir qui permettrait à l'apprenant – lecteur d'entamer sa réflexion préalable à la compréhension globale du texte.

Cette habileté est souvent pratiquée en tant que tâche de détection à travers laquelle le sujet – apprenant est censé savoir identifier le titre du texte, son auteur et le reste

des éléments constituant la source. Une tâche qui ne déclenche pas de commentaires ou de débats tant que l'important, selon la plupart des enseignants, est que l'apprenant puisse distinguer entre les différents éléments périphériques du texte. Alors que l'usage des questions de nature réflexive comme : *qu'est-ce qui vous rappelle ce titre ? Connaissez – vous cet auteur ? Chercher sur son histoire, et pourquoi il a écrit ce texte ? Avez – vous déjà entendu de cette ‘revue’/ ouvrage... ?* optimise l'observation et fait progresser l'élaboration de représentations et de signification.

L' "observation" diffère du geste de « regarder ». Quand on observe la vision devient plus profonde, on cherche à trouver des caractéristiques sensibles ou tangibles de l'observé. On observe pour une fin de comprendre, de comparer de ce que l'on possède comme informations, on observe également pour pouvoir dire ou écrire ce que l'on a ressenti. La verbalisation de *l'observation* rend la tâche de contact plus plaisante, au lecteur, par sa dimension de socialisation, et intéressante sur les plan réceptif et cognitif. En effet, le lecteur devrait apprendre explicitement que l'observation est un comportement conscient qui demande une attention visuelle et mentale particulière.

- **Réponses à la dixième question**

Cette nouvelle question est aussi en rapport avec les stratégies de lecture et de compréhension. Le 'retour au texte' est une pratique courante en FLE notamment quand il s'agit de repérer un élément du texte qui répond à une question. Mais le problème surgit quand le lecteur, notamment en FLE, ne trouve pas d'éléments visibles en surface du texte.

Chaque tâche correspond à une intention d'enseignement et un déploiement d'un langage, aussi, correspondant. Si l'enseignant vise plutôt à faire acquérir des stratégies de compréhension souvent implicites, le retour au texte ne sera pas limité qu'à la simple détection d'indices textuels. Il s'agit également de contrôler sa compréhension tout au long de sa lecture, ou vérifier ses réponses selon les indices existants ou inférer de ces indices. Tous les enseignants ont déjà rencontré dans leur classe des apprenants – lecteurs qui savent lire mais qui ont des difficultés pour comprendre le texte. Ce sont souvent des apprenants qui n'ont pas de stratégies de lecture ou de gestion de leur compréhension à leur disposition. Le retour au texte permet au lecteur de souligner ce qu'il suggère comme intéressant, de récupérer un sens après une perte de compréhension, de vérifier sa réponse et l'information lue, se questionner et de planifier sa lecture. Ce qui fait la différence entre un apprenant –

lecteur impulsif qui croit que la réponse se trouve visiblement en surface de texte et un lecteur réflexif qui prend son temps de vérification pour répondre.

Les réponses recueillies sont disproportionnelles, comme le montre le tableau ci-dessous :

	Fréquent	Rare	Pas du tout
Nbre de réponses	9	5	00

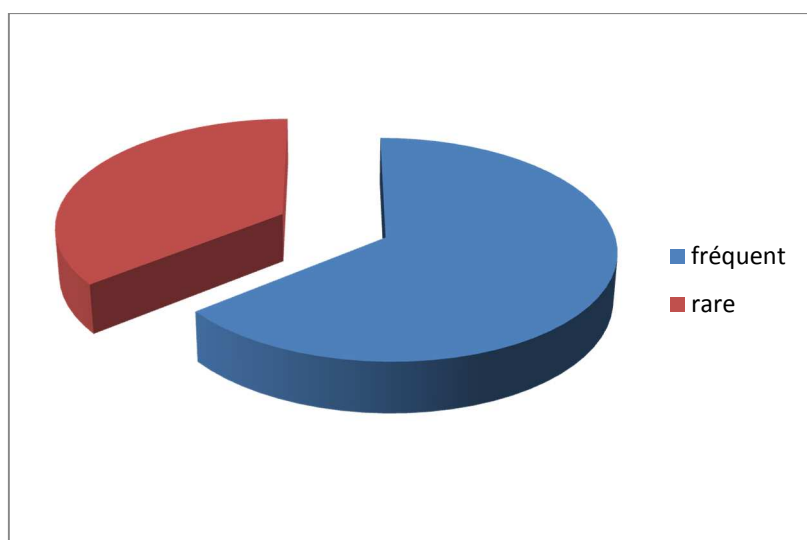


Figure 22 : Représentation graphique manifestant la pratique de la stratégie du “ Retour au texte”

Il serait avantageux de placer les apprenants en situation d’interaction²⁸⁴ avec le texte, de faire apprendre à comprendre la nature de l’information à rechercher et à se construire un " horizon d’attentes ". Les recherches antérieures confirment, selon l’OCDE, que « *le plaisir de la lecture est une étape nécessaire pour devenir un meilleur lecteur, qui ne suffit toutefois pas si les élèves ne savent pas comment utiliser la lecture pour apprendre* »²⁸⁵. Il serait intéressant de pratiquer les tâches cognitives et métacognitives proposées pour comprendre un texte (observation – hypothèses de sens...réflexion aux questions...etc.) comme un ensemble de stratégies conduisant, l’apprenant - lecteur à affiner sa compréhension du texte. Il ne suffit pas de lire des textes aux apprenants pour qu’ils deviennent des lecteurs

²⁸⁴Selon BAKHTINE, l’un des traits fondamentaux du langage est le fait que la production de sens nait de l’interaction réceptive entre au moins deux individus sociaux

²⁸⁵OCDE, PISA Résultats du PISA. : *Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l’engagement des élèves*, éditions OCDE, 2009 Volume 3, p.102

conscients des stratégies à mettre en œuvre. Les stratégies sont également des savoir –faire enseignables et peuvent être facilitées par la médiation langagière de l’enseignant afin d’aider les apprenants – lecteurs à développer leurs potentiels cognitifs et langagiers. Il est essentiel, donc, que les apprenants apprennent non seulement la nomenclature des tâches relatives à la compréhension mais aussi quand et pourquoi on doit pratiquer ces tâches telles l’*observation* et *le retour au texte*. Quand l’enseignant reçoit une réponse quelconque, il peut dire, par exemple, à ces apprenants « *allons voir dans le texte si on va trouver ce qui confirme sa réponse* ». Il valoriser, ainsi, le texte et tempore les réponses, et permet aux apprenants de re – penser le texte et de dire ce qu’ils pensent. L’importance de cette médiation langagière est, en effet, de développer la compétence de compréhension dans une perspective de recherche continuelle de sens et de construction de signification.

- **Réponses à la onzième question**

C’est dans le contexte de rendre l’enseignant conscient de ses pratiques que cette question est posée. Si dans (a) la question se centre sur la mise en valeur de concepts. Exemple de “ témoignage” :

Le témoignage

Son intérêt et les domaines	Sens contextuel (au texte)	La subjectivité
Pourquoi l’usage du témoignage/ et son rôle dans différents contextes événementiels	L’enseignant n’offre- t -il pas de nouvelles connaissances.	Possibilité de critiques, de débats...etc.

Dans (b) il est plutôt question de conceptualisation. En (c), on attire l’attention à la distinction, savoir – faire, entre l’usage des arguments dans une situation argumentative de défense ou réfutation et ceux employés dans l’Appel. Une question à conscientiser l’apprenant à l’égard de l’usage d’un même procédé langagier. La question posée, même si dans l’apparence se divise en trois sous – questions, elle s’intéresse à savoir si l’enseignant donne intérêt aux savoir –faire et aux processus sociocognitifs de l’apprenant notamment ceux qui favorisent l’interprétation du texte. Les réponses avancées sont comme suit :

Vous leur expliquez, les différentes sortes et les différents domaines des témoignages ?

Oui	Non	Sans
2	4	8

Vous leur expliquez, le rôle du "témoignage" dans le contexte choisi

Oui	Non	Sans
10	04	00

Vous leur expliquez, le témoignage est subjectif

Oui	Non	Sans
5	7	2

Il est clair d'après ces réponses que la fonction du témoignage dans d'autres situations que celle du texte lu (comme le témoignage judiciaire, témoignage courant de la vie quotidienne...) n'est pas prise en compte dans l'apprentissage. Généralement, l'enseignant se focalise sur la gestion de l'activité selon le support écrit proposé. Le facteur de la "subjectivité" qui caractérise généralement le témoignage est relativement sollicité. Nous supposons que l'interprétation de propos de témoins fait apprendre aux apprenants un savoir – faire, un outil de jugement, de prise de distance...etc. Un tel concept serait une ébauche de conceptualisation, de pensée, de débat contrairement à une pratique d'inculcation.

Les enjeux de l'activité de la lecture – compréhension sont complexes. En situation de lecture, le rythme de l'apprenant – lecteur en FLE est généralement lent. L'apprenant s'attarde à identifier des mots et à comprendre leur sens isolément. On oublie, souvent, le projet auquel est inscrit ce genre langagier, on oublie également de quels savoirs et savoir – faire il s'agit de construire. Le contact au texte ne se présente pas en tant qu'une situation de communication qui provoque en lui une "schématisation" au sens de Grize²⁸⁶, ou de créer

²⁸⁶ Le discours est création de sens et construit pour cela des objets de pensée à partir de la signification des termes dont il se sert (Grize, 1996)

en lui un ‘‘dialogisme’’ Bakhtinien. L’interaction lecteur / texte comme événement pédagogique propice à la réflexion est souvent non mise en valeur. Si l’on fait lire quelques-uns c’est souvent pour répondre aux consignes de l’inspecteur et de vouloir donner un temps à l’oralisation du texte.

Les réponses en (2) montrent que les enseignants, semble – il, ne s’entendent pas à l’égard de la mise en valeur de ce concept en tant que pratique social ou juste un terme justifiant un type de discours. Ils se focalisent davantage sur les événements que sur le savoir – faire à faire acquérir. L’enseignant évite la projection dans d’autres situations discursives, le texte à lire est seul support à comprendre la notion ce qui délimite le langage et la réflexion des apprenants. Si par exemple, le texte à lire concerne la ‘‘guerre de l’Algérie’’, ceci laisse les apprenants penser qu’il s’agit de re- parler d’un événement historique déjà étudié en matière de l’Histoire et non pas d’une nouvelle occasion de penser d’une manière autre, critique, en LE. En effet, la situation d’apprentissage devient un rappel d’informations des événements en langue étrangère au détriment de l’acquisition d’une compétence argumentative qui met le ‘‘ témoignage’’ en valeur ou le mettre en cause.

En (b), concernant le deuxième projet, la question à savoir si lors de l’explication du texte « argumentatif » l’enseignant fait savoir que la structure de ce type peut ne pas apparaître explicitement dans d’autres énonciations argumentatives. L’argument peut être inféré que la thèse ou l’antithèse est à déduire ou même à anticiper ...etc. Il ne s’agit pas de calquer un modèle mais plutôt de penser un discours.

Les résultats recueillis de nos informateurs qu’il existe une difficulté à transmettre le « raisonnement » comme savoir – faire dans la compréhension de texte.

Dans le 2° projet vous leur parler d’autres structures de textes argumentatifs ?

	Oui	Non	Sans
Nbre de réponses	00	12	02

En (c), la question est aussi importante, elle consiste à savoir si l’enseignant sait que les deux types (argumentatif et exhortatif) s’appuient sur l’argumentation émotionnelle et rationnelle. Mais, la fonction de celle – ci diffère dans les deux discours. Dans l’argumentatif, elle est principalement composée d’opinions en controverse, alors qu’en exhortatif, l’argumentation a pour fonction de sensibiliser et faire réagir une population cible

donnée. Nous supposons, ici, que cet enchaînement, véhiculé par le langage médiationnel, fait partie intégrante du processus de conscientisation et d'autonomie. L'apprenant donnera sens aux différents projets et procédés de compréhension de texte. Les réponses à cette question sont comme suit :

Dans le 3° projet, vous leur expliquer la différence entre la fonction des arguments utilisés en l'Argumentatif et ceux de l'Appel ?

	Oui	Non	Sans
Nbre de réponses	4	09	1

Ces résultats montrent d'une part le hiatus existant entre les différents projets discursifs en travaillant chaque type de texte indépendamment des autres. D'une autre, la focalisation sur l'installation des compétences textuelles aux dépens des compétences réflexives et interprétatives en exprimant ses propres conceptions à partir de la comparaison, de son expérience...etc.

- **Réponses à la douzième question**

Une question complémentaire à celle qui précède afin de saisir quelle sorte de savoirs et de savoir – faire les enseignants supposent enseigner quand ils abordent la lecture et la compréhension d'un texte. Au moyen de quels dispositifs aident – ils les apprenants notamment en difficulté à progresser dans la structuration des connaissances ? La classe est un espace d'interlocution qui nous rappelle la maïeutique platonicienne : le questionnement amène à une réélaboration discursive à penser différemment.

Ce qui nous intéresse, d'une part, est l'objectif didactique de l'enseignant mais également l'évaluation et les conditions du transfert de ces connaissances. Lorsqu'un lecteur cherche à construire du sens, il mobilise, comme l'ont montré Cèbe et Goigoux (2007), des compétences diverses de décodage, des compétences linguistiques, textuelles, référentielles et stratégiques. En classe de FLE l'enseignant les met – il en évidence ? Le tri et le traitement d'informations de surface, l'organisation des idées du texte font – ils l'objet d'une médiation ? Il nous semble que les savoirs à faire apprendre dépendent nécessairement de la seule conception de l'enseignant du rôle que doit incorporer le lecteur conscient du problème que le texte lui pose. La visée métacognitive est – elle prise en considération parmi les objectifs tracés de l'enseignant ? Pendant que de nombreux apprenants sont en difficulté et souffrent d'un déficit métacognitif qui les empêche d'autoréguler leur activité. Bien sûr

les savoirs sont nombreux, même en pratique effective il est difficile de pointer plusieurs compétences. En effet, nous nous sommes contentés que de ces six compétences qui au fond sont des savoir-faire à mobiliser. Pour vérifier si la médiation des enseignants permet l'usage de l'argumentation qui entraîne une pensée réflexive. La présence des marques textuelles dans le texte n'appellent pas le lecteur qu'à les détecter et les classer mais plus encore de chercher derrière elles le sens de leur mise en texte (métacognition) et la possibilité de l'appropriation de savoirs discursifs et réflexifs.

Lors de l'activité de lecture – compréhension, quels savoirs et savoir – faire vous estimez construire ?

Savoirs et savoir – faire à construire	Nombre de réponses
a) Relever des points linguistiques	7
b) Détecter les éléments de l'énonciation	9
c) Interpréter	2
d) Critiquer	1
e) Identifier la structure	10
f) Quand et comment employer et organiser les modulateurs langagiers	3

Il faut remarquer que : (a), (b) et (e) représentent également des tâches programmées. Si les trois autres paraissent plus faibles c'est qu'ils ne figurent pas dans les objectifs de l'enseignant lors de l'activité de lecture – compréhension (sur sa fiche pédagogique).

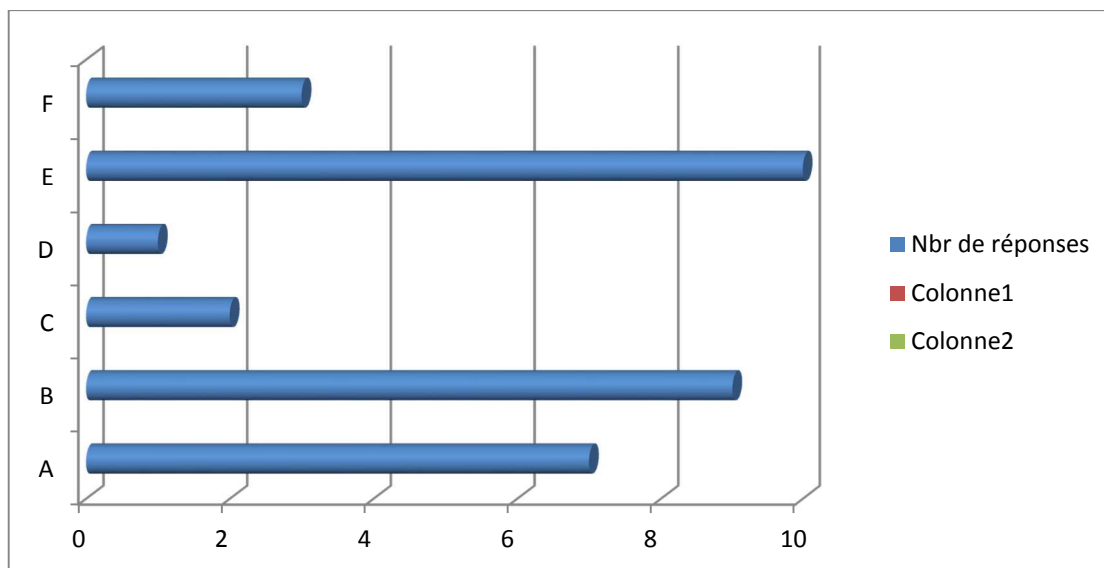


Figure 23 : Représentation graphique reflétant les savoirs et les savoir – faire communément estimés par des enseignants du FLE

Il est bien clair, selon le schéma représentatif des réponses, que les enseignants se focalisent plus sur la forme linguistique du texte. La réussite de l’activité est plutôt conçue en tant que la capacité de savoir détecter et distinguer des informations relatives à un type de texte. Par exemple, dans l’Historique, l’essentiel est de savoir qu’il se compose d’événements chronologiques et de comprendre ce qu’est un “témoignage” dans l’histoire. Dans l’argumentation, les éléments qui renvoient à l’argumentation (thèses, opinions...) sont à mémoriser afin d’identifier le type. Et dans l’Appel, le savoir à installer et de savoir manipuler les verbes d’appel dans des phrases qui suscitent des actions et des réactions tout dépend du contexte. Se sont de « faux savoirs » comme le notent Cèbe et Goigoux (2007), tels la confusion entre lecture – compréhension et recherche d’informations, et l’absence d’élaboration de représentations provisoires. En effet, nous rejoignons l’hypothèse de ces deux chercheurs qu’il est fondamental qu’un travail de clarification de la nature de l’acte de lecture s’impose que la médiation langagière et cognitive de l’enseignant concrétise.

- **Réponses à la treizième question**

Tant que notre intérêt se focalise sur le rapport aux savoirs, la question qui se pose est : comment les faire émerger en classe de FLE, les discuter, montrer leur nature, leurs fonctions ? Comment, pourquoi et quand les utiliser ? Dans un contexte didactique, l’émergence de la question de l’intégration des savoirs et des savoir – faire semble légitime. Pour l’enseignant du FLE, comme au lycée, l’intégration des savoirs se concrétise dans une

phase didactique appelée : situation d'intégration. Elle est généralement conçue en tant que phase d'exercices d'application souvent écrits. L'intervention de l'enseignant vise précisément une reprise de certains savoirs qui semblent pour lui les plus nécessaires et difficiles pour les uns. En se référant aux théories socioconstructivistes, le nouveau savoir n'est effectif que s'il est reconstruit – recontextualisation - pour s'intégrer dans le réseau conceptuel de l'apprenant selon une démarche d'interaction.

La médiation langagière en faveur de la structuration des savoirs, nous semble, exigeante dans la mesure où elle permet de négocier ces savoirs avant de procéder à des exercices. Le travail de l'intégration des savoirs, selon Perrenoud et al. « *se réalise dans la confrontation aux tâches des situations socialement organisées, découpées, nommées, structurées, estimées, dans les échanges et la coopération avec autrui* »²⁸⁷. En effet, intégrer des savoirs consiste à relier les savoirs nouveaux aux savoirs antérieurs, ce qui exige des retours réflexifs afin d'établir des liens entre les différents savoirs. La situation d'intégration est une situation pédagogique importante dans le processus de l'apprentissage. L'enseignant est censé pointer les savoirs et les savoir – faire à acquérir tout en intervenant à réguler la manière de comprendre des apprenants et manifester la possibilité de réutilisation dans un autre contexte d'apprentissage tel que la rédaction. Nous estimons que cette activité, "situation d'intégration", soit l'occasion pour l'apprenant de bénéficier du droit d'être écouté attentivement par l'enseignant : Comment il a compris ? Comment il doit comprendre ? Où il trouve difficulté ? Comment et quand utiliser une opération mentale pour résoudre un problème de raisonnement ?...etc. L'enseignant peut proposer un schéma éclairant une stratégie à manipuler, s'arrêter pendant l'exercice pour reformuler la consigne ou expliquer l'utilisation d'une expression, demander à un autre apprenant d'expliquer ce qui est flou pour d'autres...etc.

Des médiations qui supposent la réaction des apprenants pour faire apparaître dans leur champ perceptif le cheminement effectué afin de construire un savoir. Le croisement et la confrontation de ces réactions, interactions langagières, peuvent contribuer d'une manière significative, entre autre, à l'intégration des savoirs et des savoir – faire. Il s'agit d'un travail de métacognition pour bien percevoir.

²⁸⁷ PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C. et PAQUAY L. (b) : *Conflits de savoirs en formation des enseignants: Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, éditions Deboeck, 2008, p.53

La situation d'intégration, selon les recommandations officielles, cherchent à rendre conscient l'apprenant des savoirs à construire. Cependant, les résultats obtenus à travers cette question nous montrent combien est l'attachement à des pratiques à l'écrit comme exercices de consolidation et d'intégration des savoirs.

Quelle activité choisissez – vous pour gérer la situation d'intégration ?

	Exercices écrits de consolidation	Discussion sur les savoirs et les savoir – faire à intégrer	Faire dire les apprenants ce qu'ils ont compris
Nbre de réponses	12	5	0
Taux de réponse	85.71%	35.71%	0

Il est difficile, d'abord, de confirmer le résultat neutre correspondant à l'Item (3). Mais, si, dans les situations réelles, l'apprenant n'a pas ou peu d'occasion à s'exprimer, manifeste bel et bien que l'objectif de l'enseignement ne peut être le développement de compétence de communication. Nous pouvons constater une flagrante différence entre les réponses relatives au premier item et celles du deuxième. Il semble que les enseignants préfèrent des exercices de consolidation, économique, que de discuter les savoirs et les savoir - faire, leur importance et leur transfert. Il est, donc, nécessaire de d'inscrire l'activité de compréhension dans une approche transversale, l'envisager comme une composante fondamentale à l'instauration d'une culture collective de construction de sens.

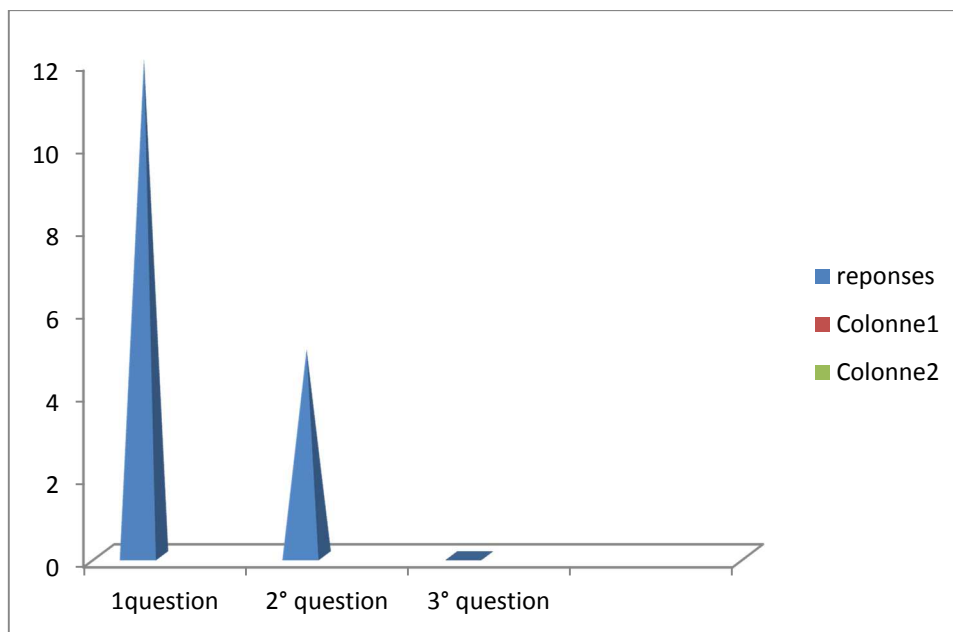


Figure 24 : Représentation graphique reflétant la gestion de la situation d'intégration des savoirs

- **Réponses à la quatorzième question**

L'intérêt de ces deux questions est porté à la production écrite afin de connaître comment l'enseignant anticipe ses interventions notamment d'évaluation. Les consignes et les critères d'évaluation indiquent au chercheur, d'une part, comment l'enseignant intervient pour répondre à des besoins de ses apprenants et, d'une autre, quels savoirs, envisage – t- il, également, à construire. Autrement dit à quelle approche l'enseignant s'inscrit –il ? Nous tentons de vérifier si ces pratiques ont une tendance réflexive liée au discours texte lu et au projet didactique. Est – ce que la production de l'écrit consiste, pour lui, une reprise des savoirs et des notions apprises durant l'analyse du texte sur lesquelles l'évaluation se base ? Ou s'agit – il d'une tâche à travers laquelle l'apprenant est conduit à mémoriser des schémas de rédaction à reproduire à chaque occasion d'examen ? S'agit – il d'un outil (l'évaluation) de formation et de conscientisation ?

Sur quoi vous insistez en présentant les consignes de la rédaction ?

	Usage des expressions de discours étudiées	La forme : structure du texte de l'élève	Ce qu'il a compris du discours étudié
Nbre de réponse	13	12	09

Bien sûr, les trois items présentés ci – dessus sont importants dans le suivi et l'évaluation d'une production écrite personnelle. La raison pour laquelle nous avons remarqué que la plupart des enseignants ont coché sur les trois. Mais, ce qui est intéressant dans les réponses est l'indice faible que présente l'item (3).

Pour rendre visible le référent de l'évaluation n'est pas notre problématique, elle demande une autre sphère de recherche qui prend en charge les arguments de l'enseignant d'avoir insisté sur tel ou tel élément pour évaluer et aussi de mettre en œuvre un dispositif adéquat qui va vérifier l'évaluation effective en fonction des tâches et leurs objectifs.

La majorité des enseignants se focalisent sur la reprise littérale des expressions utilisées dans les discours étudiés. Une pratique qui, d'emblée, favorise la mémorisation des expressions par une transmission de savoirs théoriques sur la langue – cible sans un réel apprentissage d'une pratique langagière.

- **Réponses à la quinzième question**

Le changement de paradigme de la centration sur le contenu et sur l'enseignant à la centration sur l'apprenant, qui s'appuie sur les théories socio constructivistes, oriente l'enseignement et l'évaluation des acquisitions dans un contexte de construction et de développement des connaissances.

Si dès le début de l'activité de la compréhension et de l'interprétation, conformément relative au travail d'analyse et de réponses aux différentes questions, l'enseignant se centre sur l'apprenant (son attitude, son modèle de réflexion, son engagement...) l'évaluation de l'écrit des apprenants prendra en compte les savoirs discutés pendant la compréhension du texte. En effet, l'évaluation doit être utilisée pour promouvoir et analyser l'apprentissage des apprenants. Selon Tardif, il est important de voir que *«l'enseignement et l'évaluation constituent des activités en constante interaction et l'évaluation ne pourrait être réduite à une action épisodique complètement dissociée de l'enseignement»*.²⁸⁸

²⁸⁸ TARDIF J. : *Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement*. En ligne in : www2.cegep-ste-foy.qc.ca/...Evaluer/4.3.4_Un_passage_oblige_dans_la. Consulté 16/01/2016

Critères de votre évaluation de la production écrite (veuillez choisir le chiffre qui convient selon le centre d'intérêt- par ordre numérique]

	Orthographe	Syntaxe	Respect de la consigne	Raisonnement	Langage utilisé
1	03	09	//	//	//
2	07	01	05	//	///
3	03	//	06	01	04
4	//	//	03	04	04
5	//	//	//	05	03

Les réponses à cette question nous ont révélées l'existence d'une difficulté au niveau des critères auxquels il n'y a pas une unanimité sauf que la plupart (=09) des réponses ont choisi la 'syntaxe' comme critère premier, et cinq (=05) plaçant le 'raisonnement' en dernière position.

Les enseignants, d'après ces résultats, ont tendance à favoriser le travail sur le contrôle de connaissances syntaxiques et orthographiques aux dépens de compétences transversales telles que le raisonnement et le langage notamment argumentatif utilisé. La connaissance des règles qui conduisent la production d'un écrit acceptable d'un point de vue syntaxique et orthographique ne suffit pas. Un autre savoir des règles socioculturelles est aussi nécessaire à l'évaluation et qui peuvent permettre à l'enseignant de comprendre des représentations de ses apprenants, des lacunes de pratiques afin de les remédier et assurer leur réutilisation dans de nouvelles situations d'écrits.

• **Remarques relatives aux réponses au questionnaire**

En fin de ce questionnaire, certaines remarques sont à tirer. Il est évident en tant que chercheur en didactique d'enquêter sur la méthode de travail en classe de FLE, sur les pratiques spécifiques aux différentes tâches et activités, sur les représentations des enseignants concernant les savoirs et les savoir-faire à faire apprendre voire construire, comment conçoivent – ils leurs pratiques langagières médiationnelles ...etc. Il s'agit donc de cerner le maximum possible des moments didactiques qui se passent réellement en classe de FLE, notamment lors de l'activité de lecture – compréhension, afin de vérifier nos hypothèses de recherche.

Malgré l'usage incontournable du questionnaire en tant qu'outil qui renvoie à une méthode d'investigation auprès d'un public concerné par un sujet donné dans

le domaine de la recherche notamment en didactique, nous reconnaissons qu'il ne conduit pas à des résultats purement exacts vu la subjectivité des interrogés qui peuvent répondre également d'une manière prudente et réservée. De toutes manières, cet outil nous a permis de comprendre certaines pratiques qui nous semblent toutes corrélatives et reflètent des pratiques habituelles souvent dominantes.

La question globale que le questionnaire suggère est de savoir si les enseignants interrogés pratiquent – ils des procédés explicites ou implicites qui favorisent *l'interprétation* – compétence souvent en filigrane de la rubrique compréhension - comme faisant partie des compétences à faire acquérir. Autrement – dit se demander sur le degré de prise en charge du potentiel sociocognitif de l'apprenant.

Le questionnaire nous a révélé que, souvent, la compréhension de texte est conçue comme conséquence aux réponses du questionnaire. Contrairement aux travaux de recherches actuelles, les enseignants sollicitent peu l'implication socio cognitive nécessaire à la compréhension du texte. Ils ont tendance à improviser des pratiques en évitant ou atténuant le rapport interactionnel que la relation texte/ lecteur suppose créer et duquel des savoir – faire se co – construisent en classe. Ils ne se réfèrent que très peu à l'expérience des apprenants qui semble peu questionnée, et à leur potentiel affectif et sociocognitif. Quant à l'évaluation semble pointer davantage le résultat (réponse) ou la manière de dire la réponse que sur le procédé réflexif conduisant à cette réponse. En effet, on évalue la tâche au détriment de la compétence censée être travaillée. Cette approche de compréhension de l'écrit semble se rajouter aux pratiques traditionnelles qui favorisent l'enseignement implicite et conçoit la langue étrangère comme une somme de règles à mémoriser.

Toutefois parmi des enseignants ceux qui préfèrent travailler en petit groupe comme une forme de travail nécessaire et utile, mais nous avons déduit de certains de leurs propos que cette pratique est mobilisée pour faciliter l'accès de l'information à tout le groupe – classe. Autrement – dit, motiver les apprenants faibles à s'y intégrer dans le processus d'apprentissage du moins devenir attentifs. La question du langage et la gestion des voix pour comprendre un texte ne sont pas réellement ciblés, ce qui explique le faible recours aux pratiques langagières sollicitant la co - construction.

Nous considérons que les procédés réflexifs en faveur de la compréhension de l'écrit et la manière de rendre dicible ces savoirs contribuent, d'une manière ou d'une

autre, à l'installation d'une compétence d'interprétation chez l'apprenant en situation d'apprentissage. Une approche qui met en valeur d'une part le rapport de l'apprenant – lecteur en FLE au langage et aux savoirs in situ et, d'une autre, le rendre conscient de son potentiel socioculturel et cognitif.

Ainsi, nous pouvons concevoir la situation d'intégration comme une phase pédagogique de structuration des savoirs. L'enseignant, comme le souligne M. Minder (1999), peut intervenir de manière à faire²⁸⁹:

- Associer les éléments traités à des faits de la vie courante ;
- Ancrer les connaissances rencontrées en les mettant en relation avec ce qui a été déjà construit ;
- Restituer sans cesse les contenus traités dans leur contexte pour qu'ils ne constituent pas des îlots isolés. (...);
- Développer l'esprit de synthèse et créer des modèles des explicatifs.

La question de la production écrite est également une situation d'intégration de savoirs, d'objectivation, de distanciation, de recontextualisation. Il est donc important de distinguer les consignes qui demandent aux apprenants - lecteurs – scripteurs de répondre aux attentes littérales de l'institution des consignes qui favorisent l'implication de l'apprenant et permettent de discuter des savoirs et des raisonnements. En effet, lors de l'activité de la production écrite, la subjectivité de l'apprenant est également convoquée en même temps qu'il est censé mobiliser des connaissances linguistiques et discursives. L'enseignant devrait, dans ce cas, solliciter tant l'intelligence de l'apprenant que son affectif comme le souligne J.-Y. ROCHEX :

« Cette médiation (de l'activité) ne vaut d'ailleurs pas seulement pour des composantes cognitives et intellectuelles de cette activité et ces rapports, mais tout autant pour leurs composantes « affectives » ou subjectives, d'où l'impossibilité de séparer développement intellectuel et développement affectif (...) »²⁹⁰

Il semble que les enseignants ont les mêmes pratiques lorsqu'ils évaluent une production écrite, ils accordent une grande importance à l'orthographe, à la conformité

²⁸⁹ MINDER M. : op. cit. p.304

²⁹⁰BAUTIER E. : *Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation*, In Revue « Langage et société »2005, n° 111, p. 51-71

de la consigne et à l'organisation – progression des informations que sur la singularité de la production de chacun des apprenants.

Certains enseignants préfèrent donner importance à l'acquisition des connaissances factuelles alors que l'intérêt primordial est de les aider à acquérir une attitude analytique et critique et à développer une compétence de pensée et d'interprétation. Le défi que rencontre l'enseignant désormais porte sur le point de savoir : comment parvenir à un équilibre entre le contenu des cours et le développement des compétences des apprenants ? Faire des comparaisons, par exemple, entre ce qui a été appris dans le cours précédent et les connaissances d'un cours nouveau permet aux apprenants de faire des retours à leurs prises de notes et à leurs mémoires à dire ce qu'ils ont retenu et de synthétiser ce qu'ils ont appris. L'organisation d'enquête sur un sujet, un savoir – faire, sur un auteur, apprendre à identifier et évaluer des sources (comme dans le cas de l'historique), d'analyser et d'interpréter des données sont des pratiques qui peuvent motiver les apprenants à comprendre le sens d'un projet et l'importance du support écrit lu en classe sans rejet de leurs potentiels à comprendre et dire ce que l'on pense.

La question de l'évaluation est essentielle dans le processus de l'apprentissage, on peut rencontrer des pratiques évaluatives qui ne sont pas en cohérence avec l'approche pédagogique déclarée par l'enseignant au début de l'apprentissage. Apprendre à reprendre des connaissances en production écrite, sur laquelle l'enseignant se focalise souvent pour l'évaluation, n'assure pas que les apprenants soient en mesure de pouvoir s'impliquer dans d'autres contextes communicatifs et de réutiliser leurs acquis.

1.2. Analyse des données issues de l'entretien (Voir Annexes :A (5))

L'enseignante interrogée exerce sa profession depuis 20 ans, elle enseigne, jusqu'au moment de l'entretien, trois classes de branches différentes. L'entretien a duré plus que vingt-cinq minutes durant lequel nous avons essayé de comprendre certains points sur les pratiques généralement exercées dans l'activité de compréhension.

D'après cet entretien, l'activité de la lecture – compréhension se déroule de la même façon dans toutes les branches d'étude et avec tous les textes proposés. D'après ses propos, l'enseignante différencie son intervention dans les différentes classes qu'en choisissant (*n°3/1mn à la : n43*) des verbes d'action, qui lui semblent font agir les uns (classe science) mais pas dans d'autres classes (Lettres) qui n'ont pas – selon elle - cette aptitude.

Mais, on peut remarquer que même les stratégies à faire sont dictées par l'enseignante : *j'ai attiré leur attention (dans 3/4/6)*. C'est l'enseignante qui demande aux apprenants de regarder le mot qui se répète, de le souligner, de regarder les images et de dire c'est quoi, d'observer le paratexte et de relever la nature de la source, une question à laquelle un seul apprenant a répondu. L'enseignante cherche le "minimum à faire apprendre" à cause, selon elle, de leur niveau moyen et relativement faible : *il s'agit d'un ou deux auteurs ?* Sans entrer dans les détails concernant l'identité de l'auteur, sa profession, son rapport au texte...etc. L'enseignante se réfère au texte de l'inspecteur qui demande que l'« auteur » soit manifesté lors de l'activité du « compte rendu » (*n° 6/à la : 3mn50*).

La question qui se pose pourquoi les "restreindre" ? Est – ce à cause du temps ? Ou par respect littéral aux directives de l'institution ? Ou parce qu'on doute encore des capacités des élèves qui, depuis le primaire, n'ont pas été bien encadrés et accompagnés - selon plusieurs recherches de Magisters et de Doctorats en contexte algérien ? L'orientation vers les différentes branches se base – t – elle encore et automatiquement sur les moyennes obtenues que sur les compétences requises à la continuité des études ? De bonnes notes en mathématiques ne reflètent pas avec exactitude que l'élève doit être orienté vers une classe de "science" ou de "maths". De cette façon, on reconnaît, généralement, que les "faibles apprenants" sont toujours orientés à la branche "Lettres" et les bons sont exclusivement destinés à des classes de "Science". De cette façon, les représentations ancrées et transmises par cette catégorisation issue de l'orientation scolaire affectent les pratiques des enseignants et la réception des savoirs de la part des apprenants comme le montre ces deux exemples de propos d'élèves :

« Ah, nous les "Lettres" on peut jouer..., pas comme les autres.... les maths on n'en a pas besoin. » Répond un apprenant appartenant à la branche Lettres.

Alors qu'un autre inscrit en "science" affirme :

« Nous (science) le français ce n'est pas important, c'est juste un jeu de devinette ! »

Mais dans la réalité, la plupart des étudiants inscrits au département du français, par exemple 2012/2013, viennent selon l'ordre de branche : " Science", puis "Langues" enfin "Lettres".

En revenant aux pratiques de compréhension, l'enseignante toujours dans un contexte du "minimum à faire apprendre" se limite à un rappel de mots qui ont "une relation avec l'argumentation" un travail d'association" entre des mots et l'argumentation afin d'aboutir à une première affirmation : « *ils m'ont répondu qu'il y a deux thèses* ».

Toutefois, en Terminal, l'apprenant a déjà appris ces termes durant son cursus antérieur, il serait plus intéressant qu'il exerce ce genre de langage dans des contextes variés qui lui sont significatifs. De savoir quand et pourquoi utiliser l'argumentation, la réfutation...etc. Selon ses propos, les pratiques enseignantes réelles ne sollicitent pas la promotion de l'intelligence de l'apprenant, ce dernier est plutôt inscrit dans une approche qui favorise l'automatisation (n°13 et 15/) par stimulateur (indice textuel)/ réponse.

On peut remarquer, enfin, que les pratiques dominantes de l'enseignement de la lecture et de la compréhension cherche plus à avoir des résultats immédiats qui satisferont l'école, l'inspecteur et les parents d'élèves que de travailler une compétence durable qui lui permet de réussir seul son parcours de connaissances et d'améliorer un rapport positif aux savoirs tout en développant ses compétences sociales (initiative, coopération,...).

Mais, la lecture n'est pas une fin en soi, les enseignants doivent expliciter l'importance des connaissances préalables²⁹¹ à la compréhension afin de préparer le lecteur à sa réception et à l'interaction. Si l'interprétation de texte a été longtemps oubliée, c'est parce qu'on l'a confondu souvent à la compréhension pratiquée en classe et non pas comme une pratique langagière qui vise à faire « *passer d'une première forme de compréhension du monde et des activités humaines à des formes d'interprétation autres, plus réfléchies, culturellement et historiquement situées, élaborés à l'aide d'outils sémiotiques complexes dont les genres seconds* »²⁹²

²⁹¹ Nous entendons par " connaissances préalables" : les connaissances linguistiques, culturelles, discursives...

²⁹²JAUBERT M. : op. cit. p.209

2. Analyse des données issues d'observations émergentes des pratiques effectives

2.1. Observations in situ d'une première séance (S1) avec enseignante (E1)

L'observation de classe est un outil d'enquête descriptive complexe qui se réalise par un regard extérieur. Elle est délicate vu que l'observé principal exercerait son travail selon une autre attitude ; une autre image à transmettre à l'observateur. Toutefois, il est possible d'observer la dimension didactique des pratiques mises en œuvre et les interactions langagières sans être prétentieux de vouloir donner une conclusion à nos réflexions sur des brèches de pratiques qui ne peuvent avoir que des résultats partiels. La classe de Lettres observée se compose de 35 apprenants effectivement présents lors de l'observation in situ. L'objectif du cours, selon l'enseignante, est de comprendre un nouveau texte. Ce dernier appartient au premier projet qui concerne le discours historique. L'enseignante exerce cette fonction depuis presque une vingtaine d'année. Nous nous sommes assis en tant qu'observateur au fond de la classe, munis d'une grille primaire (*Voir annexe Grilles : (a)*) plus un bloc-note. Des questions sont formées au fur et à mesure de l'observation dont certaines ont été adressées à l'enseignante en fin de séance.

2.1.1. Analyse d'extraits d'interactions entre enseignantes et apprenants

- **Avant la lecture**

Questions posées et écrites sur le tableau par l'enseignant (Texte de lecture : 17 Octobre 1961- voir annexe Textes)

Q1 : que s'est-il passé en France ?

Q2 : quoi – qui – où – pourquoi – quand comment – combien ?

Q3 : que représente cette date (1961)

Q4 : pourquoi c'est une date historique ?

La Q4 est une reformulation de la Q3. A partir de laquelle L'enseignante tente de déclencher un débat de compréhension. (*Voir annexes : Médiations – n° (1)*)

Cette première séance présente pour nous le premier contact en tant qu'observation réelle. Nous avons rencontré deux difficultés, la première est l'incapacité de tout noter ce qui se passe en classe et la deuxième de n'avoir pu également anticiper des réactions

et des interactions notamment des apprenants. Nous nous sommes plutôt focalisés sur le langage de l'enseignant et de divers types de dialogues qui peuvent se croiser. Sachant qu'il n'est pas aisé d'isoler les phénomènes observés, de les nommer et d'en expliquer la dynamique interne. En effet, nous avons tenté de pointer des interactions qui nous semblent des éléments qui peuvent nous informer sur un état de la médiation/ réaction.

Médiation de l'enseignant	Réponses d'apprenants	Remarques
1. pourquoi c'est une date historique ?/ 2. mais historique par rapport à quoi ?++ 3. E : à la guerre d'Algérie//	Les algériens " <i>fait</i> " des manifestations) « à l'Algérie »	Ajustement de la réponse
E : ça se passe où ? +++ Paris +++ aux champs Elysée /	« En France »	L'enseignante répond à la place des apprenants et précise le lieu des événements
donnez- moi le verbe (10) qui a réprimé qui ? (10)	Confusion « Les français »	Apprentissage d'un lexique Là l'enseignante tente de construire une image sur l'évènement.
non, +++ est ce qu'on doit accepter cette réponse ?(15)	Silence	Tentative d'implication des apprenants
ce sont les [zo] +++ [to]		L'enseignante aide ses apprenants pour trouver solution Puis, elle corrige une représentation qu'elle considère erronée. Elle explique avec le geste de mains '' et fait apprendre, selon elle, le véritable responsable.

<p>(elle leur rappelle un autre sujet déjà lu sur les événements du 8Mai)</p> <p>il y a beaucoup de sang// On dit alors // aller trouver l'adjectif ! (17)</p>	<p>« Sanglante »</p>	<p>Retour à des connaissances antérieures pour comparer entre les événements</p> <p>Lexique (le mot a été déjà évoqué avec le texte précédent)</p>
<p>est-ce la même chose à Paris ?</p> <p>Cette fois ci les algériens sont jetés dans ... (18)</p>	<p>Pas de réponses</p> <p>« La scène »</p>	<p>Mise en réseau sémantique et comparaison</p>
<p>et d'autres ont été pris dans des centres de détention ... ça veut dire mis où ?</p> <p>Cherchons le verbe. (Emprisonner)//</p> <p>Pourquoi on a fait cette manifestation ?// (réplique), à cause du couvre - feu imposé aux algériens, (21)</p>	<p>Silence</p>	<p>Elle leur apprend un mot nouveau « détention » et demande chercher le verbe : mis en prisons (Lexique)</p> <p>l'enseignant a eu l'idée immédiatement d'expliquer aux apprenants le mots : couvre-feu en la référant à une habitude parentale exercée contre les enfants) dans la famille ça doit être quoi : interdire</p>
<p>Donner – moi le nom : interdire</p>		<p>Lexique</p>

Tableau 15 : Extrait d'interaction (1^oEtape)

De cette interaction, nous remarquons que le taux de la prise de parole de l'enseignante est plus important que celle des apprenants. Comme on peut constater que le travail est presque individuel ou monogéré sans engagement dynamique des apprenants malgré certaines tentatives de leur passer la parole et de les faire réagir. Mais, généralement, ça se fait sans que les apprenants soient mis dans une situation de *problématisation* des concepts proposés par le texte et qui peut provoquer argumentations

et raisonnements. L'enseignante à chaque fois tente d'impliquer ses apprenants dans un circuit d'interlocution mais qui reste insuffisant pour atteindre un niveau d'échanges et de coopération entre les apprenants.

Ce qui est important pour l'enseignante, comme pour la plupart des enseignants, la compréhension du texte – discours – est, plutôt, d'étendre le lexique des apprenants. Les questions posées pendant l'analyse du texte servent à greffer la réflexion autour des mêmes constats préparés par l'enseignante. Ainsi, il nous semble que cette approche ne propose pas aux apprenants de *dire* ce qu'ils pensent du sujet que propose le texte.

Nous avons quand même noté des interventions verbales importantes de l'enseignante (surlignées en couleur jaune) :

« **Non, ... est-ce qu'on doit accepter cette réponse ?** » (15)

« Est-ce la même chose à Paris ? » (18)

« Pourquoi ... ? » (21)

En première intervention (15), l'enseignante commence par un refus, puis elle relance le débat "interrogatif" en demandant l'avis des apprenants. Mais, nous ne savons si l'enseignante veut leur apprendre à réfléchir et ne pas juger des faits de leurs apparences, par exemple, ou s'agit – il d'une réaction dont elle - même est convaincue.

Dans le (21), il est aussi intéressant que l'enseignant exploite comme connaissances déjà vues dans une nouvelle situation d'apprentissage. Mais, si l'enseignante l'avez proposé en disant, par exemple : *"Il ne faut pas oublier ce que vous avez appris dans les cours précédents, ces connaissances peuvent être utiles à tous moments"*. Ce genre de discours attire l'attention des apprenants qu'il est possible de revenir à des connaissances antérieures et faire des comparaisons, des déductions. En ce qui concerne le "Pourquoi" l'enseignante a rapidement visé un lexique à faire apprendre. Généralement, l'enseignant de FLE considère que ses apprenants ont besoin de lexique important et utile notamment à l'expression écrite.

2.1.2. Les comportements notés avant et pendant l'interaction

Comportements observés (S1 –E1)	Remarques
L'enseignante lit le texte à haute voix sur un ton monocorde.	Absence de travail sur l'intonation et de remarques sur la prosodie (ponctuation)
Pose directement des questions de compréhension littérale sur le texte : Questions totales (oui/non) ou questions fermées	Absence de lecture silencieuse, de temps de reformulation par les élèves de ce qu'ils ont compris, de recueil de questions que se posent les élèves. Absence de questions de réflexion et d'implication.
Fait lire à haute voix le texte, en sollicitant à tour de rôle quelques élèves.	Absence de temps de pause pour reformuler ce qui vient d'être lu, s'intéresser à la compréhension
Notes sur le tableau	Dictée plus qu'institutionnalisation
Explique quelques mots	Sans stratégies de compréhension fine et globale du texte ;
Attire l'attention à certains connecteurs	une détection plus que contrôle de connaissances
Ecrit les idées du texte sur le tableau	Ne donne pas trop de temps aux apprenants pour réfléchir et déduire les idées
Elle répond généralement seule aux questions	La négociation des réponses n'est pas sollicitée
le contrôle de la progression se fait par : le questionnement simple et fermées	l'assertion (modalité des interventions) loin du type discursif
le contrôle de la cohésion interactionnelle : reprises et reformulations	sans créer un réseau notionnel ou conceptualisation

Tableau 16 : Grille d'observation de comportements

Lecture tâtonnement/ et rapide sans respect de la ponctuation
Peu d'apprenants notent ce qui est écrit sur le tableau
Pas de questions sur l'usage des mots enseignés
N'interagissent pas d'une manière autonome
Réticence fréquente pour répondre
Répondent aux questions en mot et non pas par des phrases simples
Attendent des réponses de l'enseignant

Tableau 17 : Notes des comportements fréquents des apprenants

2.2. Observation d'une deuxième séance (S2) et même enseignante

Dans cette deuxième séance, nous considérons que deux étapes didactiques ont été menées par l'enseignante, l'une orale et l'autre concerne la lecture du texte. Ces deux étapes sont présentées et analysées ci- dessous.

2.2.1. Observation et analyse de la première étape

a) Grille utilisée

Activité :	Compréhension écrite
Séquence (2) intitulée :	Introduire un témoignage dans un fait d'histoire
Texte support :	Delphine pour mémoire- du manuel scolaire. (p. 27)
Classe observée	Langue
Objectifs de l'activité	N'est pas annoncé
Organisation de la classe	Frontale
Outils pédagogiques	Tableau – craies – Texte

Tableau 18 : Grille d'observation de la deuxième séance (S2- E1)

b) Rubrique "Faire le point" correspondant au texte

<p>Le témoin d'un événement historique rapporte les faits vécus. Il peut aussi exprimer à travers son témoignage ce qu'il a ressenti et comment il a réagi par rapport au faits. De narrateur, il devient personnage et, de ce fait, son discours n'est plus neutre</p>

Il est clair, d'après ce que propose cette rubrique, que nous qualifions d' "intégration" de savoirs et de savoir – faire, que la lecture du texte et son analyse devraient conduire l'apprenant à identifier un "témoin" en tant que personne qui a vécu des événements et le témoin - personnage. Ainsi, le lecteur devrait distinguer la part subjective de celle objective d'un témoignage donné.

c) Etape pré-lecture – conduite oralement

Cette deuxième séance observée dans une nouvelle classe, entre 11H/ 12H, avec la même enseignante. L'activité d'apprentissage est : la compréhension écrite. Cette séance est la suite d'une première leçon déjà prise concernant la lecture du texte appartenant à la Séquence(2) du premier projet : " *Introduire un témoignage dans un fait d'histoire*". Le titre du texte est: *Delphine pour mémoire*", (manuel scolaire, p. (27). (Voir annexes Textes : n° (2)). L'objectif de l'enseignante, selon sa réponse après le cours, est de faire découvrir le texte et de réfléchir à son sens. Le mot – clé du texte sur lequel l'enseignant se centre est " témoignage".

L'enseignante commence par poser des questions oralement :

C'est quoi un témoignage ?

De quel verbe provient ce nom ?

On fait quoi quand on témoigne ?

Il écrit sur le tableau " témoin c'est celui qui apporte, a vu, a entendu

Est- ce que le titre et la source vous indiquent le thème ?

Sur le tableau, il écrit pour faire mémoriser : C'est quoi Delphine ?

2.2.2. Pratiques langagières conjointes au questionnaire

L'identification de l'objet de l'étude pose problème pour les apprenants. La question : *c'est quoi un témoignage ?* Reste sans réponses. Afin de les aider à répondre à cette question, l'enseignante leur propose de trouver le verbe :

« De quel verbe provient ce nom ? »

Puis, elle leur suggère de chercher comment cette action se procède – t – elle :

« On fait quoi quand on témoigne ? »

Aucune réponse reçue non plus. Elle écrit sur le tableau :

« ‘*Témoin : c’est celui qui apporte ce qu’il a vu, ce qu’il a entendu.* »

La médiation langagière a pour objectif de définir un concept, il semble que l’enseignante, pour expliquer, suit une logique de simplification, quand elle commence par l’identification sémantique du mot – suggère un substitut grammatical – découvrir quelle action faire pour devenir témoin, mais elle reste une démarche à vérifier si elle est improvisée ou consciemment pratiquée. Par contre, il nous semble que le recours fréquent aux questions fermées empêchent les apprenants à réfléchir, et préfèrent, souvent, attendre la réponse de l’enseignante.

Médiation de l’enseignante	Réactions des apprenants
L’enseignante change la question et tente d’attirer l’attention sur la source (l’observation) et afin de provoquer un mouvement d’anticipation du sens : « <i>est ce que le titre et la source vous indiquent le thème ?</i> ».	Même attitude des apprenants, Aucune réponse reçue, la confusion se prolonge puisque les apprenants cherchent à comprendre l’objectif de l’enseignante qui n’est pas explicite.
L’enseignante passe à une nouvelle question, cette fois – ci il s’agit d’identifier le mot ‘ <i>Delphine</i> ’ : <i>c’est quoi Delphine ?</i>	Deux réponses ont été entendues mais qui ne semblent pas convaincre l’enseignante et demande de commencer la lecture.

Tableau 19 : Deuxième séquence de Médiations de l’enseignant

2.2.3. Description du déroulement la deuxième étape : lecture

Comme premier pas, dans le contexte de l’explication et de la compréhension du texte, l’enseignante demande, avant de commencer la lecture, de dire à quoi correspondent les indices que présentent les phrases suivantes. Il s’agit d’un travail d’association, souvent, rencontré afin d’actualiser des connaissances antérieures :

- Quand vous trouvez le pronom ‘*JE*’ ça veut dire qu’il y a ‘*la subjectivité*’
- Quand vous remarquez une succession d’événements : le texte est un récit ;
- Le présent de l’indicatif dans une histoire : le présent de la narration.

Il est clair que l’enseignante identifie le type de texte en question à partir de ces trois critères explicitement annoncés. Par conséquent, la réflexion et le raisonnement de l’apprenant ne sont pas sollicités, il n’a qu’à chercher dans le texte ces trois critères pour confirmer les propos de l’enseignante. On pose souvent ce genre de question sans consacrer beaucoup de temps à leur formulation, ni à se questionner à leur utilité. Il s’agit souvent d’une habitude d’apprentissage qu’une tâche incluse dans un processus de compréhension du texte ; la médiation enseignante ne sollicite pas un échange verbal élaboré mais plutôt des formulations brèves ou des formulations apprises par cœur.

En deuxième pas, L’enseignante fait lire les phrases suivantes du texte, qui nous paraissent importantes aussi dans le contexte de l’apprentissage de la notion de *témoignage*.

j’ai dix ans
Je n’ai jamais oublié
J’ai douze ans
Vingt ans plus tard
J’ai suivi dans les journaux

Selon l’enseignante, discussion après le cours (post – observation), elle vise à stabiliser un savoir : il s’agit **d’une histoire**, relatif au projet Historique, tant qu’il y a une **succession d’événements**. Il ne s’agit pas de traitement d’informations issues d’une interaction capitalisée par un raisonnement.

2.2.4. Discussion avec l’enseignante après la séance

La discussion s’est centrée principalement sur la possibilité d’enseigner autrement la compréhension de mettre en valeur des stratégies qui peuvent contribuer à l’acquisition des savoirs et des savoir – faire. Pour que l’apprenant assimile, par exemple, l’importance des éléments périphériques d’un texte ou pour imprégner la notion de “témoignage”. Nous avons suggéré la possibilité de diviser la classe en groupes puis leur distribuer des textes sans contenus mais qui proposent des paratextes différents à partir desquels l’enseignant peut leur demander de suggérer de quoi on parle et de déduire sa visée communicative. Le fait de créer des groupes entraîne la prise en charge d’une partie du rôle habituellement dévolu à l’enseignant (aide, relances, explications, vérifications) par certains apprenants. Un débat pourrait s’enclencher en favorisant l’échange, le retour aux

connaissances antérieures et aux expériences de lecture afin de déclencher un conflit cognitif. À noter que cette proposition – que l'on pourra juger adéquate ou non en cette circonstance pédagogique – est inspirée de recherches de type processus-produit portant sur l'efficacité des pratiques pédagogiques.

Il nous semble que le "témoignage" – comme concept phare d'apprentissage par le biais de documents historiques - doit être présenté sous ses diverses formes (témoignage oculaire, témoignage dans un contexte de faits divers, contexte familiale...) dans différents contextes et selon différentes manières. L'objectif ici est d'aider l'apprenant non seulement de comprendre le mot mais davantage son usage et son rôle socio culturel. Les apprenants peuvent être amenés à mutualiser ce qu'ils ont remarqué et de garder en mémoire ce qu'ils jugent important. Le langage construit de et sur le "témoignage" est également un genre discursif à analyser qui pourrait être réutilisé dans une nouvelle situation d'intégration telle la production écrite. Il s'agit d'un oral "réflexif" (Bucheton et Chabane, 2002) permettant à l'apprenant de faire le point sur sa pensée et sa propre connaissance, à exposer, à argumenter. Ainsi, en plaçant les apprenants en position de remettre en question des objets de savoir ou des pratiques, nous leur permettons de discuter et de verbaliser leurs représentations initiales. On cherche à confronter les réponses, les interprétations, les stratégies ce qui permettrait de donner sens à l'apprentissage. Les apprenants sont censés de « *formuler en leur propres mots les concepts liés aux langages des disciplines, on les conduit à s'approprier ces objets de savoir et ces pratiques ...* »²⁹³

Nous avons également discuté la démarche de la "progression" utilisée par l'enseignante. Cette démarche quoiqu'elle s'applique selon une logique d' "éveil d'intérêt" et selon une stratégie d'analogie, l'enseignante s'est intéressée plus à faire apprendre un champ lexical du mot "témoignage" que de se concentrer sur la portée du témoignage – en tant que savoir – faire – afin d'acquérir une certaine habileté de critique des textes notamment historiques.

En ce qui concerne la succession d'évènements, une autre interprétation aux propos de l'auteur relevée au début du texte a été suggérée à l'enseignante, toujours dans le contexte de témoignage. Nous sommes partis du fait que l'auteur aurait pu ne pas mentionner ces détails biographiques et chronologiques quand il parle de lui-même

²⁹³ PLESSIS B.G., LAFORTUNEL. et BERGERON R. : op.cit. p.26

en invitant le lecteur de vivre avec lui des moments- particuliers vécu personnellement - de l'histoire de l'Algérie. Cet auteur (personne française) :

- Fut un "témoin oculaire", en un état de faiblesse (enfant), sa voix pouvait ne pas être acceptée par rapport à celle d'un adulte ;
- Un souvenir qu'il gardait jusqu'à ce qu'il est devenu conscient et fort soutenu par des documents concrets (journaux) – âgé de vingt ans.

En effet, nous pouvons déduire deux réalités importantes dans ce contexte :

- Quand on est enfant nous n'avons pas la capacité de témoigner ou alors les gens pourraient ne pas prendre nos propos au sérieux, en considération ; mais l'impact d'un événement terrifiant demeure gravé en mémoire ;
- L'apport des documents qui concrétisent ces traces de souvenirs et de témoignages.

Nous pensons que diverses formes de discussions pourraient entraîner les apprenants – lecteurs à des raisonnements et à des justifications qui induiraient un apprentissage conscient. Une approche qui permet aux apprenants – lecteurs que toutes les informations du texte entrent dans sa compréhension fine et d'apprendre à construire une *position* à l'égard du sujet. De ce fait, l'enseignante accordera un rôle au langage in situ dans la structuration des savoirs.

En termes de ces observations, nous avons tiré les remarques suivantes :

- L'enseignante insiste plus sur la mémorisation que sur la structuration des savoirs ;
- Comme elle insiste également sur la pratique de repérage ce qui fit défaut au recours à l'interprétation;
- La méthode pratiquée ne favorise pas la réflexion et la mise en place de situations – problèmes pour progresser dans la compréhension.

Il serait meilleur, avant d'entamer un texte long de type historique et pour ne pas confondre avec le contenu que présente la discipline de l'Histoire, de distribuer, par exemple, des textes courts où figurent des témoignages différents :

- vu
- entendu
- senti
- autres

L'apprentissage serait une pratique consciente qui appelle un engagement cognitif et émotionnel pour que l'activité soit signifiante et des savoir – faire soient construits. Poser des questions du genre : quelle est l'importance du témoignage ? Quelle est la différence entre ce témoignage et un autre ? Selon vos connaissances cet événement est réel ou non ? Proposer aux apprenants de s'exprimer s'ils étaient des témoins à un événement donné, nous semble intéressante dans un contexte de faire acquérir une compétence langagière.

Apprendre une langue étrangère ne doit pas se limiter à faire inculquer des mots et des expressions, le plus important est que les apprenants prennent part au sujet, de vouloir et pouvoir dire ce qu'ils en pensent. La participation active est indispensable pour un apprentissage durable. L'enseignant, animateur de discussion, doit, en effet :

« Maitriser à la fois la méthode dans ses aspects pratiques et la substance de la matière en question. S'il connaît mal la méthode et la manière dont se déroule une discussion, l'enseignant est limité dans ses efforts pour aider les étudiants à découvrir, à assimiler et à retenir le contenu du cours »²⁹⁴

2.3. Troisième séance observée – (E2- un deuxième enseignant) : Toujours dans le même projet didactique – Séquence (2).

Date et heure	Octobre 2010- 9H à 10H
Activité	Compréhension de l'écrit
Titre du texte à lire	Histoire du 8 Mai 1945- p.30
La taille du texte	Un texte assez long
Objectifs	Non annoncés
Classe	Langue

Tableau 20 : Grille d'observation (5)

²⁹⁴ CHRISTENSEN R., GARVIN D. A. et SWEET A. : *Former à une pensée autonome: la méthode de l'enseignement par la discussion*, (trad. De l'anglais par Larry Cohen), Editions Deboeck, 1994, p.134

- *Rubrique faire le point correspondante :*

Dans la relation d'un événement historique, même si le narrateur ne se manifeste pas explicitement, il exprime son point de vue et sa prise de position par la caractérisation (méliorative ou péjorative) à des personnages et de l'action. P.32

Questions	Réaction attendues
Dites quel type appartient ce texte ... ?	Question directe, la réponse attendue devrait être soutenue par des informations textuelles et à laquelle on répond souvent par un mot.
Relève des mots ...	Une détection visuelle
Trouve dans le troisième paragraphe le terme qui s'oppose...	L'enseignant facilite la tâche en indiquant directement où se trouve le terme.
Quels sont les personnages... ?	Questions directes qui demande d'énumérer les personnages
Déduction (implicite) :	On vient de noter qu'il existe un raisonnement déductif à travers cette question

Tableau 21 : Les questions proposées par le manuel scolaire

- *Les questions proposées par l'enseignant*

Questions de l'enseignant	Remarques
De quel événement on parle dans ce texte ?	Rappel historique
Qui connaît ce que veut dire PPA ?	Faire apprendre une information
Que revendiquent les algériens ?	Réponse se trouve dans le texte
Que s'est – il arrivé pendant les manifestations ?	Réponse se trouve dans le texte

Les différentes questions de compréhension mènent les apprenants à chercher les réponses dans le texte. Ainsi, la tâche tend à mettre en valeur des éléments du texte qui, selon la pratique de l'enseignant, proposent à accéder à un sens. Le langage de l'enseignant semble réifier le texte et ne permet d'aller au – delà du texte proposé. L'enseignant n'évoque pas le concept de "témoignage", de quel (s) témoin (s) s'il existe. Il aurait pu étendre la

situation en la rendant plus signifiante aux apprenants en les impliquant progressivement dans un débat afin que des savoirs se construisent comme l'ont montré les travaux de Bautier (1995), dans un cadre sociolinguistique, que les pratiques langagières, dans l'interaction verbale, participent à la construction sociale de savoirs d'attitudes.

Le déroulement du cours habituel contraint l'enseignant à tracer un tableau à compléter par les éléments périphériques du texte en mentionnant : le nom de l'auteur, le titre et la source du texte, puis il commence à poser des questions oralement. Nous nous sommes focalisés, dans cette nouvelle occasion d'observation, sur les pratiques langagières notamment sur les questions qu'il pose pour faire comprendre le texte.

Les questions que l'enseignant a posées constituent pour nous un élément d'observation et d'analyse. L'enseignant joue un rôle d'intermédiaire entre le texte et les apprenants afin de leur faciliter l'accès au sens. Généralement, le dialogue qui s'établit par le biais des questions, en classe de FLE, est un dialogue qui n'apprend pas aux apprenants à savoir questionner le texte, à s'interroger sur son ancrage socioculturel et dire ce que l'on en pense. L'enseignant, généralement, possède déjà la réponse à la question qu'il pose et la prend comme référence aux autres réponses des apprenants. En ce sens « *la place donnée aux « questions » dans les débats est un acte de langage particulièrement significatif d'une certaine conceptualisation, par l'enseignant, de la situation d'enseignement – apprentissage telle qu'elle peut être négociée socialement avec les élèves* »²⁹⁵

On reconnaît, aujourd'hui, l'existence de certaines évidences relatives à la pratique enseignante telles que : le discours de l'enseignant n'est pas une simple mise en mots mais une « prise de conscience par mise en mots »²⁹⁶ et ses gestes d'agir et de dire témoignent de sa façon d'avoir conçu l'objet à faire apprendre, entre autre, et de son rapport au savoir à enseigner. Dans cette perspective :

« L'action pédagogique doit tout autant porter sur une manière de réfléchir que sur sa mise en mots par l'élève, individuelle mais surtout collective. La mise en mots collective négociée favorise ce double mouvement dialectique de comprendre

²⁹⁵ ALTET M., BRU M. et BLANCHARD C.L. : *Observer les pratiques enseignantes*, éditions L'Harmattan, 2012, p.33

²⁹⁶ FIGARI G. et ACHOUCHE M. : *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*, éditions Deboeck Université, 2001, p.97

*et appréhender. Cette activité langagière transforme évidemment la conduite langagière, l'instaure en objet commun à apprendre*²⁹⁷».

A partir de cette citation, nous nous demandons si les pratiques langagières de l'Enseignant en nos lycées sont susceptibles d'induire un certain rapport aux savoirs relatifs à la compréhension de textes chez les apprenants. Un rapport qui permet, d'une manière ou d'une autre, à l'apprenant de devenir acteur et de s'engager dans son processus d'acquisition, d'intérioriser des connaissances et de pouvoir les faire émerger en production écrite entraînant un savoir construit voire une prise de position personnelle. Afin de motiver les apprenants – lecteurs, il est donc essentiel que les objectifs de l'apprentissage leur soient clairs. L'enseignant peut également leur parler de l'intérêt du sujet du texte, de sa place socioculturelle et sa relation avec d'autres textes afin de les encourager à élargir le sens que le texte propose. La médiation réflexive de l'enseignant est, en effet, un vecteur d'approfondissement de la compréhension d'un concept ou d'un savoir – faire. Aide de l'enseignant et échange et collaboration entre les apprenants constituent deux formes de médiations nécessaires et à la compréhension et à l'interprétation de texte en classe de FLE.

3. Analyse des fiches pédagogiques

Nous prenons l'exemple de la fiche pédagogique n°1 (*voir Annexes : F.P/N°1*) qui nous paraît intéressante vu d'une part qu'elle appartient à une enseignante chevronnée et d'une autre nous pensons qu'elle peut nous informer sur une méthode généralement utilisée par les enseignants (informateurs).

Cette fiche se présente en tant qu'aide-mémoire à l'enseignant. Les différentes notes présentes sur la fiche montrent que l'enseignant a prévu son cours d'une manière à encadrer même les réponses et le développement des idées au long de la séance. Ces attentes, à lui, et ce qu'il pense faire enseigner. L'organisation de son travail est conçue en quatre étapes :

- Présentation du texte
- Lecture magistrale du professeur
- Lecture oralisée des élèves

²⁹⁷ SCHNEWLY B. et THEVENAZ C.T : *Analyses des objets enseignés: Le cas du français*, éditions Deboeck, 2009, p.102

- Analyse

Il paraît que ce travail a pour objectif de permettre au lecteur de prendre contact avec le texte et de se mettre dans une situation de “lecture survol”.

L’enseignement ne vise pas à modifier les pratiques des apprenants- lecteurs, il est plutôt inscrit dans une démarche linguistico – sémantique. Aucune stratégie perçue afin de permettre au lecteur de s’approprier d’un savoir – faire. Il ne suffit, donc, pas de “ faire parler” les apprenants en les guidant selon la logique de compréhension de l’enseignant pour que des savoirs puissent se construire. Il serait même irréaliste et réducteur, selon Nonnon : « ... *d’hypertrophier la dimension de construction de savoirs en minimisant les autres dimensions de l’acculturation scolaire* »²⁹⁸.

A travers ces données, il nous semble que le texte n’est pas considéré en tant qu’objet historiquement construit, il est plutôt étudié à une fin immédiate qui répond à une tâche limitée dans le temps et dans l’espace. Aucun aspect socio - culturel n’est pris en considération dans les objectifs visés. Dans ces conditions, il nous semble également que sa médiation langagière ne favorisera pas la réflexion des apprenants – lecteurs et la modification de leurs pratiques langagières et leurs modes de pensées au cours des interactions. Les questions et les attentes de l’enseignant reflètent, entre autre, la démarche pédagogique mise en œuvre pour faire lire et faire apprendre à comprendre un texte.

Il serait rentable, du point de vue pédagogique, que la médiation enseignante soit dirigée selon une pédagogie de “négociation du sens” qui favorise l’instauration de nouveaux “réseaux conceptuels”. Certes, pendant l’interaction orale, les apprenants ainsi que leur enseignant n’ont pas le temps de revenir aux procédures cognitives mises en œuvre, tant sur le plan langagier que conceptuel. C’est pourquoi des pratiques réflexives, proposées dans les consignes sont également nécessaires lors de la production écrite pour que l’apprenant s’inscrive dans une approche de maîtrise des connaissances et d’autonomisation. En effet, les pratiques langagières naissant des activités de compréhension et de production, sont considérées comme des constructions et des productions historiques et sociales (cf : Jaubert, 2001) qui peuvent faire preuve de justifications, de négociations, de rectifications...etc. Il semble que leur définition

²⁹⁸ NONNON É. et GOIGOUXR. : *Travail de l’enseignant, travail de l’élève dans l’apprentissage initial de la lecture*, In revue « *Repères* » n° 36 | 2007, p.7. Mis en ligne le 01 décembre 2007, consulté le 04 février 2016. URL : <http://reperes.revues.org/459>. consulté le 05/02/2016 à 9h

actuelle par leurs seuls ‘‘contenus’’ organisés en progression et transmis par injonctions reste insuffisante et risque de faire de ces activités des entités vidées de leur substance didactique.

4. Pratiques de l'évaluation de l'écrit

Dans notre premier contact avec l'écrit des apprenants, nous nous sommes contentés de d'analyser quelles sortes de remarques et de corrections l'enseignant donne à ses apprenants compreneurs – scripteurs. Une activité considérée comme un aboutissement du projet didactique programmé. Sachant que généralement, d'après le questionnaire, le recours à l'évaluation sommative est dominant par rapport à l'évaluation formative. Le projet concerné correspond au type Historique, nous voudrions comprendre si l'enseignant prend – il en considération certaines pratiques, dans son évaluation, telles que proposées ci – dessous :

Exemples de pratiques cherchées : le ‘comment’	Indice reflétant
La manière de l'intégration des concepts dans le texte de l'apprenant	l'assimilation relative à l'usage des concepts clés
La réutilisation et exploitation des savoirs et de savoir – faire dans un contexte de réflexion (l'écrit).	relativement le degré de l'autonomie
La capacité de reformuler ce qui a été compris et interpréter.	le travail cognitif et métacognitif de l'apprenant.

Tableau 22 : Évaluation de l'écrit proposée

Ceux – ci ne sont pas les seuls critères de l'évaluation mais ils sont fondamentaux en tant qu'éléments constituant une conception de tâches :

- comment l'apprenant va procéder ? (1° colonne) « *c'est celui qui apprend qui doit le construire ; l'enseignant ne peut pas transmettre ce ‘comment’, mais seulement aider à sa construction* »²⁹⁹.
- que reflète – t – elle cette pratique en tant qu'action implicite correspondante (2° colonne).

²⁹⁹ FIGARI G. et ACHOUCHE M. :op. cit. p. 92

C'est une façon d'indiquer les problèmes à résoudre et une piste à repenser les critères de l'évaluation qui « *sont donc faits pour que l'apprenant repère ce qu'il doit construire* »³⁰⁰. Nous avons trouvé que :

<i>l'évaluation pratiquée se centre essentiellement sur</i>
- Erreurs d'orthographe
- La structure du texte
- Mal formation des phrases

Il paraît, selon les évaluations - à partir de la consultation des copies des apprenants (*Voir Annexes Copies n°1*)- que l'enseignant se focalise sur les erreurs d'orthographe commises et sur la formation syntaxique des phrases. En réponse à notre question : *Ça vous intéresse de comprendre si les apprenants ont su réinterroger les connaissances enseignées lors de la compréhension et l'analyse du texte ?* L'enseignant a répondu : *l'essentiel c'est savoir s'ils ont compris comment rédiger un compte -rendu (...)*. La question qui se pose, dans ce contexte, suffit- il de mettre les apprenants en activité d'application pour qu'ils s'approprient des savoirs et des savoir - faire sur lesquels est construit tout le projet didactique proposé ? Les apprenants acquièrent - ils des pratiques langagières et des modes de pensées qui leur permettent d'entamer un projet, un type de discours différent ?

Dans le même contexte et pour parvenir à mieux cerner l'idée, nombre d'apprenants ont été interrogés : il s'est avéré que la plupart d'entre eux ne savent pas comment exploiter leurs acquis antérieurs dans une nouvelle situation de compréhension. Ils croient que les habiletés et connaissances étudiées antérieurement ne sont pas nécessaires au nouvel apprentissage. En effet, quel maillon manquant à cette démarche d'enseignement - apprentissage habituelle ? Quel est l'objet qui bloque l'optimisation de la compréhension ? Il est, donc, fondamental que les enseignants repensent leurs pratiques en fonction des activités et des tâches en classe de FLE.

Nous estimons important de réduire l'écart réflexif des apprenants entre la lecture - interprétation et la production écrite. Autrement- dit, l'apprenant devrait avoir conscience, avec l'aide de l'enseignant, que les connaissances (linguistiques et langagières) discutées

³⁰⁰ Ibid, p.92

pour comprendre le texte pourraient diriger également sa réflexion en production écrite et ‘ ‘ témoignent de l’acculturation’ ’, selon le terme de Jaubert (2007, p.157). L’apprenant, dans ce cas, intériorise des modes de pensée et acquiert de nouvelles pratiques langagières.

L’idée que ces deux activités d’apprentissage, lecture et production écrite, peuvent s’appuyer l’un sur l’autre est défendue par nombreux chercheurs (Perfetti, 1997 ; B. De Meinac, 1999). Il est fondamental que la question de la relation entre ces deux activités soit construite : « (...) comme l’interaction de deux systèmes régissant l’ensemble des comportements du sujet dans ses rapport à la langue écrite, celles des procédures les plus efficaces pour parvenir à la maîtrise de la lecture- écriture(...) »³⁰¹

Ainsi, l’évaluation doit tenir compte de deux tendances contradictoires, selon Figari:

« D’une part elle doit être en prise avec l’histoire de l’élève, de la classe, face au type de tâche abordé : donc tenir compte de la façon dont les élèves expriment les choses. Mais, l’enseignant doit aussi intervenir pour que ces formulations constituent vraiment des repères dans les problèmes à résoudre. Un moyen pratique de gérer cette contradiction est de partir des formulations des élèves, mêmes approximative, pour aller vers un outils collectif de référence (...) tout en encourageant chaque élève à garder, à inventer, voire à noter en parallèle ses façons à lui de nommer les choses »³⁰²

5. Le sondage destiné à des candidats aux baccalauréats

La question centrale (Voir annexe : Outils de l’enquête n°3) cherche à savoir laquelle des deux questions posées est préférée par les candidats : la première, liée au texte et dépend essentiellement de sa compréhension ou alors la deuxième qui est généralement offre au candidat une marge de liberté dans sa dissertation.

Cent (100) copies ont été distribuée aux candidats, parmi eux des candidats libres, des sessions : - 2011 - 2013 - 2015, nous n’avons reçu que soixante – dix ‘ sept (77) :

	En faveur de la 1° question	En faveur de la 2° question
Nbre et taux de réponses	25 = 32.46%	52= 67.53%

³⁰¹ BALAS B. : *L’apprentissage de la langue écrite par les adultes*, Editions L’Harmattan, 2008, p.29

³⁰² FIGARI G. et ACHOUCHE M. :op. cit. p. 98

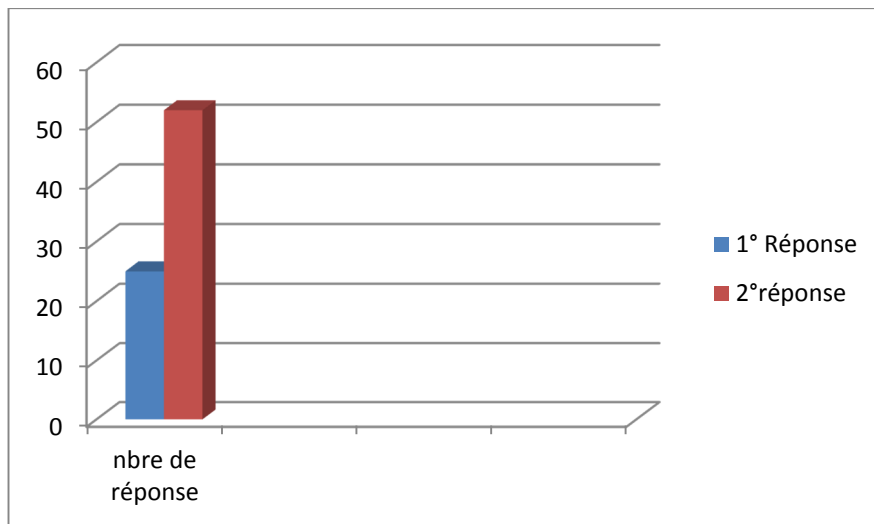


Figure 25 : Représentation graphique montrant le taux relatif à la question préférée en production écrite lors des épreuves

Pour revérifier ces données, nous avons posé oralement la même question à des étudiants de première année Français : le taux de réponses relevé est presque le même. Alors que ceux qui ont préféré répondre à la question qui dépend directement du texte, nous ont confirmé : « *parce qu'on peut apprendre la structure du compte – rendu par cœur et on peut chercher des mots du texte* ». Ce n'est pas, donc, à partir de savoirs acquis ou de stratégies construites ou à partir d'une compétence disciplinaire et interdisciplinaire acquise que l'on rédige une production écrite personnelle et que l'on procède à comprendre seul un nouveau texte notamment en contexte d'examen.

6. Analyse de la rubrique « Faire le point »

L'emplacement et la couleur distincte de cette rubrique (*Voir Annexes : document officiel n°3*) indiquent son importance didactique dans la formation et notamment dans la construction et le transfert des savoirs. Elle suppose une institutionnalisation particulière qui sollicite réflexions, échanges et implication des apprenants. Elle nous semble essentielle comme phase d'appropriation, d'objectivation (prendre du recul par rapport au contexte de l'activité) qui pourraient avoir incidence sur la production écrite personnelle de chaque apprenant lecteur, comme étant une phase d'appropriation (la manière dont elle est formulée, fixée, communiquée).

Selon la réponse, dans le questionnaire, des enseignants concernant la prise en charge de cette rubrique, il est notoire que leurs pratiques habituelles lors de l'activité de lecture se

concentrent plus sur le texte et sur les questions de compréhension qu'à l'étayage d'un savoir – faire cité dans les rubriques correspondantes.

Afin d'éclaircir cette idée, lisons les quelques passages contenus dans des rubriques différentes appartenant aux différents types de textes programmés :

Type de discours	Contenu de la rubrique Faire le point
<i>Historique</i>	L'histoire s'intéresse à tous les domaines marqués par une évolution. Elle mentionne les dates et les faits marquants
	Le texte d'Histoire est à visée informative. Le scripteur n'apparaît généralement pas (...). Le discours est de ce fait objectivé
	En rapportant les événements, l'historien s'intéresse aussi aux situations sociales ou économiques qu'ils provoquent...etc.
	L'historien pour informer d'un fait, l'expliquer ou l'analyser, s'appuie sur des documents (...)
	Un événement historique se déroule dans un contexte national et international et des conditions particulières. Il a donc tant au plan national qu'international, des causes et des conséquences que l'analyse met en jeu.
<i>Argumentatif</i>	Le débat est régulé par un modérateur qui en gère le déroulement. Ce modérateur met en évidence la position des différents débatteurs (...)
	Pour convaincre, l'émetteur choisit de présenter sa thèse et ses arguments suivant l'organisation qui lui semble la plus efficace...
	Dans un débat, dans une discussion, le discours doit être adapté au destinataire ...)

<i>Appel</i>	Prendre position par rapport à une situation ou un fait en exprimant son désaccord ou en dénonçant ceux qui en sont responsables permet, dans l'Appel, de mieux introduire ses arguments
	Les arguments choisis peuvent faire appel à la raison et aux sentiments...
	Les procédés de l'interpellation sont adaptés au destinataire et au but visé...
	L'appel peut être lancé par le moyen d'affiches...L'incitation à la réaction contre cette situation peut être implicite

Tableau 23 : Rubriques ‘Faire le point’ correspondant au types de discours

Il nous semble que cette rubrique propose à l'enseignant, comme à l'apprenant, de prendre en considération particulière des savoirs et des savoir – faire qui demandent également qu'un savoir – être soit convoqué dans l'apprentissage. L'appréciation de ce que propose cette rubrique par l'enseignant nous semble intéressante notamment dans la compréhension de l'objet de l'apprentissage et dans la construction des savoirs et des savoir – faire.

Les apprenants doivent réfléchir sur qu'ils ont appris, ce qu'ils ont fait. La médiation langagière de l'enseignant, dans un premier temps, se traduit par : faire le rappel d'une situation potentielle dans le texte relative au savoir en question et dans un second temps : ancrer un savoir nouveau dans un savoir déjà – là

III. SYNTHÈSE DE L'ENQUÊTE SUR LES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANT EN COMPRÉHENSION DE TEXTE

Les interrogations que suscite le rapport de la lecture scolaire à la société conduisent tantôt à des modifications de programmes, tantôt à des aménagements des contenus...etc. Les enseignants sont les premiers concernés par ces changements et modifications qui demandent de nouvelles approches et démarches de pratiques en classe. Les compétences à faire acquérir, les habiletés à développer, le profil de sortie exigeant constituent un défi complexe aux yeux des praticiens. Il n'est plus question d'accumulation de savoirs mais il

s'agit de les construire et savoir les restituer et les réutiliser notamment à l'écrit. Certains cognitivistes vont suggérer que :

« la langue n'est pas une mais qu'elle juxtapose une langue " primitive", orale, liée au corps et à l'interaction, et une langue "secondaire" correspondant à l'invention de l'écriture et lié à une utilisation toute différente, plus réflexive et représentative. L'une serait compatible avec une acquisition, un développement naturel, en contexte social, l'autre correspondrait beaucoup plus à l'apprentissage scolaire. »³⁰³

La classe est un microcosme socio - culturel dans lequel l'apprenant est censé vivre des transformations via l'appropriation de nouveaux savoirs. Les apprenants doivent être encouragés à s'engager dans un projet effectif de lecture et de partage de connaissances, d'interprétations, de significations

Il est pertinent de parler de construction et d'intégration de savoirs dans cette période d'apprentissage en secondaire. L'apprenant doit, donc, prendre conscience de ses connaissances, de ses capacités et de ses attitudes, il doit être au centre des apprentissages. Non seulement les activités suggérées doivent être significatives et répondre à des besoins profonds de développement mais également la médiation langagière de l'enseignant le devrait également. Il est préférable de ne pas placer l'apprenant – lecteur dans une situation d'un récepteur passif, comme le montre certaines réponses au questionnaire, mais plutôt l'impliquer en sollicitant ses connaissances et son expérience.

Si la plupart des enseignants, selon le questionnaire, semble travailler selon une approche d'interactions ; en classe, les séances observées montrent que l'enseignant trouve des difficultés de communication et, souvent, il répond tout seul à ses questions posées. Certains enseignants soucieux du niveau de leurs apprenants changent de pratiques d'une classe à une autre, comme c'est le cas de l'enseignante interviewée, en évitant un mot à expliquer ou de l'expliquer autrement tout dépend du public concerné et des objectifs que l'enseignant prévoit. Pourtant les fiches pédagogiques analysées nous montrent combien l'enseignant s'intéresse à inculquer des informations spécifiques à un genre de texte à faire mémoriser et les objectifs didactiques s'inscrivent davantage, généralement, dans un contexte de réification du texte à lire.

³⁰³ GALATANU O. et PIERRARD M. : *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, éditions Peter Lang, 2008, p. 285

Les recherches actuelles stipulent que les activités de la compréhension et de l'analyse du texte ne doivent pas se limiter qu'aux techniques de détection d'informations et de réponses à des questions littérales qui contraignent le lecteur de trouver la réponse dans le texte ce qui lui donne l'impression que le texte est seule source de son sens. On reconnaît, plutôt, aujourd'hui qu'il s'agit d'un travail qui devrait interpeller l'intelligence de l'apprenant, entraîner son affection, l'impliquer dans un échange verbal significatif afin qu'il soit motivé et donne sens à son rôle.

Cependant, la structuration de l'univers intérieur de l'apprenant passe par l'intégration consciente des savoirs et des savoir-faire, orchestrée par le langage, afin de modifier de ses attitudes, de ses habiletés. La médiation langagière de l'enseignant, en effet, selon l'approche socioconstructiviste, permet à l'apprenant de concevoir le texte autrement ; en tant que discours sociohistorique³⁰⁴ qui a ses origines et ses fins. Ainsi, l'apprenant – lecteur pour qu'il soit récepteur – actif, il est contraint d'affiner sa compréhension en justifiant et en argumentant. Il nous semble que cette approche pédagogique pourrait développer l'identité de l'apprenant par le biais de la lecture et de l'interprétation et ce en le considérant en tant que sujet social enraciné dans une histoire et culture particulière source de réflexions et d'attitudes.

En termes de cette enquête qui vise à saisir des pratiques langagières des enseignants – sans négliger celles des apprenants - il s'avère que la question de faire apprendre ne se borne pas au seul exercice de faire reproduire ce qui est écrit sur le tableau ou sur le manuel scolaire. Certaines remarques émergeant de cette première analyse et qui restent à vérifier, il nous semble que :

- la marge offerte aux apprenants – lecteurs pour dire un mot est insuffisante pour qu'un savoir se construise consciemment. Il est essentiel dans ce contexte que l'enseignant prenne en compte, dans une nouvelle approche de pratiques langagières, les besoins réels de ses apprenants. L'apprenant a besoin qu'on lui donne confiance en soi et lui permette de penser et d'agir dans un cadre, constamment, de formation.
- le texte proposé est toujours un prétexte de tâches de prélèvement d'éléments linguistiques. La prise en considération du contexte de l'énonciation, de la visée

³⁰⁴ Selon Bakhtine, le texte est « le produit de toute cette situation sociale complexe dont il surgit » cité par Cicurel et Daniel Véronique, *Discours, action et appropriation des langues*, p.256.

immédiate de la compréhension et l'objectif pédagogique relatif au profil de sortie est exigeante.

- la pratique enseignante est une pratique pensée et pensante ; ce n'est pas à partir d'une grille statique et automatisée que l'on enseigne. L'enseignant doit croire aux conditions variables du contexte de son enseignement.
- l'explication de texte, généralement pratiquée dans nos classes de français, ne favorise pas l'installation de compétences à la compréhension et cognitive qui permettrait à l'apprenant de résoudre, seul en examen, de nouvelles situations – problèmes relatives à la compréhension. Elle agit plutôt que sur l'acquisition d'une compétence textuelle
- il existe des pratiques enseignantes qui ne garantissent pas la naissance d'un lecteur "averti", conscient du contexte de la réception des différents discours écrits et de la médiation de l'enseignant.
- L'enseignement ne prend pas en charge l'ancrage socio historique du genre du texte à lire et à analyser et le potentiel sociocognitif du lecteur. On s'interroge dans ce cas, quel est le rôle de l'apprenant : est-il un "accumulateur" d'informations ou un *acteur* en position de construction de savoirs ? Les objectifs pédagogiques officiels se sont nettement déclarés en faveur de "la centration sur l'apprenant", mais ce dernier ne peut comprendre sa fonction qu'en le motivant à devenir acteur de sa construction du sens et des savoirs.
- Selon la conception du profil de sortie, l'apprenant doit acquérir des compétences en faveur de l'autonomie, or les pratiques effectives semblent ancrer l'apprentissage dans une fonction de dépendance à l'enseignant et au texte. L'apprenant n'est pas encore libre.
- La situation de l'intégration des savoirs n'est pas clairement exercée. Les enseignants n'ont pas été initiés à cette pratique.
- la plupart du temps les enseignants dénoncent les malformations textuelles qu'ils rencontrent dans les productions de textes de leurs apprenants. L'évaluation est souvent sommative. Elle ne s'accompagne presque jamais de l'évaluation d'objets

construits qui « *est un oral construit en interaction avec l'écrit* »³⁰⁵, le savoir insérer dans un réseau sémantique significatif.

Conclusion

En termes de ce chapitre, nous rappelons que les données recueillies ne présentent, et ne reflètent, qu'une période de temps d'un enseignement - apprentissage d'une activité langagière dans un lieu et temps déterminés. Les résultats obtenus sont relativement représentatifs de certaines pratiques dominantes en l'enseignement de l'activité de la lecture - compréhension, mais ils ne constituent pas des résultats exhaustifs à généraliser. Il n'est pas du tout évident de prendre note de tout ce qui se passe en classe ni de saisir, en tant qu'observateur, tous les savoirs construits et mis en jeu. Le développement des modes de raisonnement argumentatif et la construction des savoirs peuvent s'améliorer progressivement tout au long de l'apprentissage. Dans ce cas, évaluer les pratiques enseignantes et apprenantes dans un délai limité de l'année scolaire semble une tâche complexe qui demande un travail ergonomique plus rigoureux.

Sans vouloir prétendre que l'observation effectuée nous a permis avec exactitude de mettre le point sur la différence entre les pratiques déclarées et celles effectives. En matière d'apprentissage de la lecture, comme le note Nonnon, les enseignants :

« disent rarement ce qu'ils font effectivement, non pour cacher ou pour tricher (il arrive souvent que leur discours sur leur propre pratique soit restrictif ou dévalorisant, eu égard aux savoir-faire que peut repérer l'observateur), mais parce que ces savoir - faire incorporés sont souvent trop minuscules pour être dicibles (...) on ne peut pas « en tirer la conclusion que ce que disent les enseignants n'est pas fiable et que seule l'observation permet de connaître les vraies pratiques d'un enseignant »³⁰⁶

Il faut, en effet, en rejoignant Nonnon :

« écarter la prétention d'un accès aux vraies pratiques : les pratiques observées ne sont jamais que les pratiques observées sous les conditions de l'observation ». Il faut donc aussi faire place à la parole des enseignants sur ce qu'ils font et tentent de faire. D'autre part l'observation de comportements ne permet d'appréhender que partiellement des pratiques : y échappe la composante cognitive et intentionnelle»³⁰⁷.

³⁰⁵ SCHNEWLY B. et THEVENAZ C.T. : *Analyses des objets enseignés: Le cas du français*, éditions Deboeck, 2006, p.165

³⁰⁶ NONNON E. et GOIGOUX R. Loc. cit In « Repère » n°36, 2007, p. 8

³⁰⁷ Ibid,

Enfin, la lecture n'est pas une simple tâche de vocalisation de graphèmes, il s'agit d'une communication différée où le lecteur est supposé construire une signification et développer une pensée, une attitude, des représentations. En classe, notamment en FLE, la lecture – compréhension devrait être la situation pédagogique et didactique propice pour que le langage de l'apprenant et ses attitudes socioculturelles, pour interpréter un énoncé, soient mis en évidence.

Deuxième Chapitre

**MISE EN VALEUR DU ROLE DE LA MEDIATION
LANGAGIERE EN L'ACTIVITE DE COMPREHENSION
DE TEXTE**

Introduction

Comme nous l'avons présenté, et à partir de différentes théories, le langage médiationnel de l'enseignant, inscrit dans l'approche socioconstructiviste, favoriserait l'émancipation de la réflexion de l'apprenant pour comprendre un texte et construire une signification voire une représentation plus élaborée que lors de la première lecture.

Le rôle de l'enseignant est, aujourd'hui, interrogé et redéfini. L'enseignement magistral et systématique est fortement critiqué par les scientifiques de l'éducation afin de modifier de la posture et des pratiques de l'enseignant. Actuellement, l'enseignant est invité à se faire animateur, accompagnateur des apprentissages, « passeur » de la culture et garant de la gestion des connaissances. Ainsi, l'enseignement traditionnel (habituel) est appelé à laisser place à des formes plus collectives de construction de connaissances modifiant le rapport des apprenants au langage, aux savoirs, à l'activité même d'apprentissage.

La mission de l'enseignement dans ce contexte ne se limite pas à informer mais également à développer les moyens de la connaissance et les facultés affectives, cognitives et motrices. L'apprenant devrait apprendre non seulement à lire des mots mais davantage savoir raisonner, à argumenter et de juger. En effet, l'activité regroupant la lecture et la compréhension en classe de FLE (terminal), phase d'apprentissage centrale de la langue, est aussi une occasion pour l'enseignant afin de développer des compétences communicatives et langagières ((parler, écrire, réfléchir, partager, interpréter ...). Si l'on veut dépasser la démarche habituellement pratiquée, l'enseignant devrait faire apprendre aux apprenants - lecteurs comment s'impliquer pour résoudre des difficultés de compréhension littérales pour pratiquer une lecture profonde. Ce sont là des éléments de réflexion intéressants qui se trouvent au centre de ce chapitre qui suggère également la mise en valeur de la liaison entre la compréhension de texte et l'activité de production écrite.

Ce chapitre présente essentiellement une expérience qui se développe dans deux situations-tests relatifs à la gestion d'une activité de lecture-compréhension dans une tentative de diagnostiquer des lacunes de compréhension et de proposer un dispositif didactique favorisant la prise de conscience et l'implication des apprenants dans le processus d'apprentissage. En tant que chercheur intéressé par la compréhension de l'écrit, il nous semble qu'un nouveau comportement cognitif et langagier pour interpréter et comprendre

les textes est nécessaire et constitue une préoccupation majeure de l'activité de la lecture – compréhension.

Nous nous intéressons ainsi à savoir si une médiation langagière proposée en faveur de l'interprétation de texte modifie – t- elle l'attitude de l'apprenant et « *(de) sa compréhension de l'activité et (de) son rapport au monde, ainsi que (de) son institution en tant qu'acteur social dans le nouveau contexte dont il peut s'appropriier les savoirs* »³⁰⁸ et savoir également si ses discours successifs signalent un travail "réflexif" considérés comme des outils d'analyse de l'évolution du rapport au langage de l'élève, selon le terme M. Jaubert (1998, p. 208).

Ainsi, l'analyse des données (réponses des apprenants aux questions de l'expérimentation) vise à décrire, comprendre et évaluer, tout autant en termes de déplacements conceptuels et langagiers que de progrès linguistiques.

Nous avons souhaité à travers cette expérimentation, proposer de nouvelles pratiques permettant à l'enseignant d'enrichir la palette de ses modes d'intervention, ses prises de décision sans les lui dicter et sans le contraindre à en user. Une médiation langagière qui favorise le transfert de ces acquis notamment en mode écrit permettrait d'étudier des déplacements renvoyant à des élaborations sociocognitives. Sachant que les savoirs ne peuvent être transférés de la discussion orale d'une manière identique à l'écrit mais dans une configuration qui rend compte d'une conception autre, de la maîtrise et de l'usage de ses/ces savoirs.

L'objet de notre recherche est relativement proche de certaines préconisations du programme mais en mettant en évidence le rôle du langage dans l'institution des savoirs. Nous estimons que: juger, réfuter, analyser, comparer (que l'on peut mettre en œuvre dans de nombreuses lectures dans tous les types de textes)...etc. sont des opérations cognitives interdisciplinaires. Cependant, elles se réfèrent également à des pratiques socioculturelles spécifiques à chaque discipline ainsi qu'à l'histoire de chacun. L'objectif didactique est de construire par le biais de ce langage interpersonnel (extériorisé) puis intra personnel (intériorisé) un objet de savoir et de savoir – faire permettant à l'apprenant – lecteur d'acquérir une compétence de pratiques interprétatives qui optimise son autonomie en face de nouveaux textes.

³⁰⁸JAUBERT M.: op. cit. p. 208

I. OBJET ET ORGANISATION DE L'EXPERIENCE

1. Objet de notre étude

L'objet de la présente recherche consiste en l'étude des pratiques dominantes en situation de lecture – compréhension et vise à mettre à l'épreuve une démarche socio constructiviste favorisant des usages langagiers et sociocognitives pour mieux comprendre le texte et son ancrage socio- culturel.

Au début, l'intention de la recherche était d'observer et d'analyser en classe les pratiques langagières, dominantes, mises en œuvre lors de l'activité de lecture des quatre types de discours, durant toute l'année afin d'étudier la dimension argumentative que suggère chaque registre médiationnel de l'enseignant en fonction de l'objet à construire en compréhension. Nous avons organisé les quatre types de discours en deux grands répertoires discursifs : (1) le récit (réel/ imaginaire) (2) le discours fonctionnel (exhortatif et argumentatif). Mais, le problème de temps et d'organisation avec l'administration de l'établissement ainsi qu'avec des enseignants nous ont contraints à réduire notre choix. Dans ces conditions, notre travail s'est confondu avec le deuxième (Argumentatif) et le troisième projet (Appel). A noter que la période d'étude de ces deux projets, entre Février et Avril, a connu des perturbations et cessation de cours à cause des grèves récidivantes pendant cinq ans consécutifs (2010 – 2015).

La mise en œuvre d'une activité langagière de lecture et de compréhension dont les objectifs didactiques sont divers s'avère une mission difficile à réaliser vu d'une part la complexité de l'activité et d'une autre la disponibilité de l'enseignant et l'engagement des apprenants dans cette expérience. Il s'agit de faire émerger des pratiques sociocognitives permettant à l'apprenant de s'engager dans un processus de réflexion, de verbalisation et d'action pour comprendre le texte et prendre position. Diverses pensées et recherches en didactique alimentent notre projet et notre travail est estimé faire partie de cette toile de fond didactique qui favorise « *l'engagement sociocognitif de l'apprenant en tenant compte de la qualité des connaissances et des concepts utilisés, des capacités de synthèse, de prise en compte du point de vue d'autrui* »³⁰⁹. Nous prôtons alors une approche pédagogique qui permettrait à l'apprenant – lecteur en FLE de participer et d'entrer en interaction avec le

³⁰⁹ FLORIN A. et al. : op. cit. p. 33

texte, avec ses camarades et avec l'enseignant ce qui pourrait favoriser son appropriation des savoirs.

2. Objectifs de l'expérimentation

Nos objectifs initialement conçus se résument ainsi :

- Identifier la nature de la médiation langagière de l'enseignant notamment celle qui favorise le travail sociocognitif des apprenants pour mieux comprendre un texte et pratiquer l'interprétation ;
- Vérifier si l'enseignant prend en compte la "conscientisation" de ses apprenants en leur justifiant l'importance de dépasser la linéarité du texte, son aspect structural et sémiotique littéral à un autre aspect sémantique à actualiser par les apprenants d'où l'enjeu de la polyphonie ;
- Identifier la part de l'engagement des apprenants et leur implication dans le processus de l'analyse, de la discussion habituellement pratiquée.

Nous faisons l'hypothèse que tout enseignant devrait disposer d'une bonne maîtrise de la médiation langagière pour soutenir les interactions des apprenants en classe et leur proposer de reformuler des savoirs. Son travail relève, comme le note D. Bucheton et O. Dezutter, « *d'un agir pratique, communicationnel, relationnel et réflexif* »³¹⁰ contribuant à la conceptualisation (Pastré, 2006) et au développement de la compétence langagière en faveur de l'interprétation du texte. Ainsi, l'enseignant permet à l'apprenant – lecteur de remettre en question des objets de connaissances antérieures et des pratiques langagières déjà - là, de verbaliser des pensées nouvelles en formulant par ses propres mots les concepts liés au savoir ; c'est en fait lui permettre de s'appropriier ces savoirs et pratiques langagières. Dans ce contexte, second texte, actualisé par le lecteur, s'émerge dans les échanges entre pairs.

Il n'existe pas une seule et unique méthode pour faire apprendre à comprendre et à interpréter un discours. La question qui se pose : comment alors répondre aux besoins nécessaires factuels à la compréhension d'un texte et en même temps respecter

³¹⁰BUCHETON D et DEZUTTER O. : op. cit. p. 23

des objectifs pédagogiques tracés par l'institution ? La mission de l'enseignant semble complexe mais elle est réalisable au rythme des capacités des apprenants.

Partant du postulat que l'interprétation de l'écrit est une compétence qui peut faire objet d'apprentissage en classe de langue pour :

- ✓ affiner la compréhension d'un discours écrit en classe de FLE ;
- ✓ apprendre à co – construire une signification à partir d'interaction et des échanges, des justifications selon une approche socio culturelle ;
- ✓ construire des savoirs langagiers et cognitifs qui favoriseraient l'émergence d'habiletés d'interprétation.

Nous voudrions à travers cette expérience manifester : l'existence d'un rapport entre les savoirs à construire en compréhension et en interprétation d'un texte et éventuellement la rétention et la capacité de ré-usage à l'écrit comme activité de distanciation, d'appropriation et indice d'évaluation de déplacements énonciatif et cognitif.

Il s'agit d'une investigation double, elle consiste : à identifier, à la fois, les pratiques dominantes de l'enseignant et des apprenants – lecteurs lors de l'activité de la lecture - compréhension et en même temps chercher à faire comprendre aux apprenants l'existence d'une autre piste de pratiques pour faire comprendre un texte et optimiser leurs compétences par le biais de pratiques conjointes. Il s'agit d'un travail de *reconfiguration* et de *conceptualisation* qui permettrait d'apprendre un savoir juger, de construire une position, des savoir – faire qui serviront d'instruments à la compréhension dans de nouvelles situations de communication. La médiation consiste donc à aider l'apprenant à prendre conscience des processus qu'il doit mobiliser pour réussir son interaction avec le texte.

3. Description du lycée et du public sollicité à l'expérience

Le lycée *El Hakim Saadane* se situe dans le chef – lieu de la wilaya de Biskra (Algérie). La plupart des élèves inscrits dans ce lycée proviennent des quartiers populaires voisins. Toutes les branches d'étude s'y trouvent : Maths, Sciences, Lettres, Langues... etc. C'est une institution scolaire reconnue par la compétence de ses enseignants et par les résultats positifs des apprenants.

Pour notre travail, nous avons choisi la classe de Langue comme étant une classe qui devrait comprendre des apprenants plus actifs et plus motivés à apprendre le français et seraient plus aptes à collaborer dans ces circonstances de recherches. Le niveau scolaire de cette classe est : la troisième année Terminale (année qui clôturera les études secondaires). Ce niveau nous semble important : premièrement du fait que les apprenants ont passé au moins neuf ans – scolaires - d'apprentissage de la langue française, et deuxièmement parce qu'il s'agit d'une classe charnière entre le lycée et l'université. Les connaissances et compétences à ce niveau devraient permettre aux apprenants d'entamer l'université avec un bagage assez important de culture sur la langue et sur le langage dialectique.

L'administration nous a accordé, sans difficulté, la permission d'entrer en contact avec les enseignants et de pouvoir assister à des séances avec l'approbation des enseignants concernés notamment pour l'expérimentation à effectuer. Celle – ci a été réalisée avec la collaboration d'un enseignant ancien, expérimenté et diplômé de l'ITE (Institut technologique d'enseignement).

La classe choisie compte vingt-six apprenants dont (16) filles et (10) garçons dont la moyenne d'âge est de 18 ans. Ces apprenants appartiennent dans l'ensemble à des familles instruites et leur choix de la spécialité est volontaire, selon la réponse de la plupart d'entre - eux. A rappeler qu'à cet âge et à ce stade d'apprentissage, les apprenants se sentent plus tendus. Ce qui rend relativement difficile la conduite d'une expérience qui sollicite leur implication, l'effort individuel de chacun et leur engagement de travailler selon leur habitude d'apprentissage. Il faut reconnaître également que la culture dominante de la classe ainsi que celle de la société - en dehors de la classe - ne nous ont pas permis d'exploiter d'une manière plus efficace les pratiques d'enseignement et d'apprentissage par le biais d'un enregistrement audio – visuel régulièrement placé et qui serait un meilleur moyen de vérification et d'enquête.

Dans ce contexte d'enquête, nous avons d'abord organisé, en collaboration avec l'enseignant, une activité de lecture –compréhension gérée selon la logique habituelle de présentation, d'explication, d'éveil d'intérêt, de questionnement ...etc. Puis, une deuxième séance co - gérée mais à la différence de la première où la conception des pratiques est fondée sur le principe de faire naître chez les apprenants – lecteurs de nouvelles pratiques apprenantes à l'égard du texte, de la compréhension, de la production écrite. Ainsi, la conception de leurs rôles, et celui de l'enseignant,

connaîtront des modifications importantes qui devraient agir positivement sur le couple enseignement – apprentissage. Ainsi dire, notre ambition heuristique semble prometteuse mais tout en ayant conscience que le passage au terrain peut ne pas répondre directement et avec exactitude à nos réflexions théoriques mais il pourrait nous révéler de nouvelles contraintes pédagogiques et didactiques en faveur de nos hypothèses.

4. Le choix de texte pour l'expérimentation

Afin de choisir un texte pour mettre en expérience les pratiques de l'enseignant et des apprenants en compréhension de lecture, nous sommes passés de trois étapes :

- (a) Assister à différentes séances « ordinaires » d'activités de lecture et de compréhension ;
- (b) Discuter et proposer des pratiques rendant tangibles des notions en fonction de l'objectif du cours. Nous avons, par exemple, suggérer à l'enseignant, pour concrétiser la notion de « témoignage » en premier projet, de demander aux apprenants de créer une page d'un journal où figure (ent) un ou des témoignage (s) destiné aux lycéens. La question est de diversifier le support tout en maintenant le savoir afin d'étayer un savoir – faire (réalisation d'une page de journal) et un savoir – être (la façon d'agir).
- (c) Réfléchir sur quelle manière induire chez l'apprenant des pratiques de raisonnement et de travail collectif.

D'après les différents objectifs assignés à l'enseignement de la compréhension de texte à ce stade d'apprentissage, cette activité langagière ne consiste pas à re - mémoriser des règles de grammaire et d'orthographe mais essentiellement l'émergence de pratiques d'inférences et de mise en rapport avec l'expérience de l'apprenant. La présence de tâches, toujours dans le premier projet, sur le programme telles que : (1) Repérage de l'ancrage énonciatif (2) L'objectivation et authentification des faits évoqués (3) Analyse critique et interprétation du discours, ainsi que : « *acquérir de l'autonomie par la recherche des connections/des convergences entre plusieurs disciplines et développer l'esprit critique de l'apprenant par l'analyse de la vérité/vraisemblance des faits rapportés*³¹¹ » appuient ce point de vu. Il s'agit de discuter différents et importants concepts et pratiques qui peuvent

³¹¹COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES. : *Manuel scolaire français 3AS*, p. 17

former un ensemble d'habiletés techniques et rationnelles relatifs à la formation d'un esprit critique à condition qu'ils soient discutés et font partie des objectifs effectifs d'apprentissage. En effet, l'apprenant – lecteur devrait apprendre qu'il existe un savoir – faire à acquérir au – delà du prélèvement des composants linguistiques du texte et que le questionnaire de compréhension ne constitue pas une fin en soi mais il est question de reconfigurer le texte et construire sa signification.

La diversification des supports de lecture – compréhension autour de notions et de savoir – faire dans le programme tels : Comparaison de textes historiques traitant d'un même événement et réalisation d'une synthèse - A partir d'un témoignage, distinction entre l'événement historique et les observations et les réflexions du scripteur - Critique d'une affiche informative relative à une période historique donnée - Synthèse d'informations par regroupements de données, n'a qu'un seul sens : impliquer l'apprenant dans un apprentissage significatif qui favorise son engagement sociocognitif de mise à distance du lu, de lecture entre les lignes, d'interprétation, qui ne peuvent se construire que dans le partage des connaissances et de l'expérience en situation de compréhension.

Il faut dire que ce choix de type de texte n'est pas aléatoire. Dès nos premières présences en classe en tant qu'observateur, l'idée du choix d'un texte (support écrit) destiné à l'expérimentation s'est révélée exigeante. La conceptualisation d'un dispositif qui intègre des temps qui problématisent la lecture et suscitent des discussions pour interroger le texte et les divergences de compréhension s'avère également un travail difficile.

Ce n'est qu'après avoir assisté à un cours de compréhension de texte argumentatif où nous avons remarqué que les pratiques dominantes ne permettent pas ou peu de faire apprendre à comprendre un texte et ne permettent pas à l'apprenant de dire ce qu'il pense , ce qu'il croit comprendre que nous avons décidé d'aménager un texte.

Nous avons estimé utile de proposer un texte fabriqué, sondage, (*Voir Annexes Textes : n°3*) qui s'inscrit dans le même projet argumentatif et qui répond à des besoins langagiers et de réflexion envisagés par le programme ainsi qu'aux objectifs de la recherche. Le texte proposé est court et adapté au niveau de la classe, compatible avec les besoins des apprenants et qui peut favoriser une communication authentique. La taille du texte est choisie pour améliorer à la fois la performance des faibles compreneurs et de diminuer la charge cognitives supposée en expérience. Des liens référentiels ont été

pris en considération afin de permettre aux lecteurs d'inférer du sens et d'élaborer une image mentale de la situation décrite.

Il se présente selon la forme discursive suivante :

Chapeau : Pour orienter le lecteur dans sa compréhension	
Première Personne + opinion	Enonciateur (1) + énoncé
Deuxième personne + opinion	Enonciateur (2) + énoncé

Les nuances que présentent le texte, entre les personnes et leurs opinions, constituent en fait, entre autre, le « blanc » du texte que nous supposons propice à un travail de médiation et d'échanges sociocognitifs où l'on pointe la *réception* du texte argumentatif et la participation du lecteur afin d'*actualiser* le sens et la portée socioculturelle du texte. Comme nous l'avons déjà cité, l'organisation et la thématique de ce texte choisi pour l'expérience a été inspirée des cours assistés.

La présence des personnes réelles dans le texte (énonciateurs) leurs manières de dire, d'argumenter et de penser sur le sujet du sondage construisent textuellement des points de vue, à première vue, complètement opposés.

Il nous semble qu'à partir de ces opinions et des indices textuels et paratextuels, les apprenants – lecteurs puissent déduire et déceler la culture de chacun de ces personnes, leurs croyances voire leurs âges et métiers. Le travail proposé sollicite l'entraide et l'échange sans organiser directement la classe en groupe ou en binôme vu le nombre restreint des apprenants. Nous estimons qu'une interaction peut naître notamment dans la deuxième séance où la médiation langagière impliquant les apprenants domine afin qu'ils puissent expliquer, justifier, manifester leurs émotions et points de vue. Ainsi, le problème ne réside pas concrètement en la taille de discours à lire mais du degré de conscience de l'enseignant de la nature de sa médiation langagière à pouvoir problématiser des questions que présente le sujet du texte.

Il faut reconnaître que l'ambition de la conception du dispositif didactique à base d'un support écrit « court », et non authentique (au sens texte relevé d'une source), ne manque pas de limites et de risques. Un texte fabriqué peut ne pas motiver les apprenants à interagir avec ce qu'il propose, comme il peut induire des difficultés

au niveau de la compréhension pour les apprenants faibles qui ont l'habitude de détecter les éléments de l'argumentation sur une surface plus étendue du texte.

Ce choix est purement didactique et ne s'oppose pas à la progression thématique proposée par l'institution. Nous n'avons pas pris un texte "Authentique" du manuel scolaire pour les raisons suivantes :

- (a). Les textes proposés dans le manuel scolaire sont relativement longs ; les apprenants vont prendre du temps à le lire puis en répondant à nos questions ;
- (b). Prendre un sujet connu, dans l'apparence est facile selon la taille du texte mais il demande un travail cognitif et collectif important.

L'intérêt est de prendre plus de temps à comprendre et à interpréter et de répondre « intelligemment » aux questions que lire entièrement un texte long dont la précision et le contrôle de stratégies de lecture et de compréhension peuvent- être compliquée et mal contrôlées.

5. Construction du corpus

5.1. Observation des pratiques langagières mises en jeu : grille et prise de notes

A partir de l'observation des pratiques langagières développées pour faire apprendre à comprendre le texte, il s'agit de montrer l'influence du langage de l'enseignant sur le processus de construction des connaissances. Dans ce cadre de recherche, nous avons choisi d'étudier et distinguer des traits linguistiques qui se caractérisent par la présence soit des formes de pensées et de structuration des savoirs ou des formes d'inculcation et d'automatisation d'application des savoirs. Cette démarche empirique, qui part de l'observation des productions verbales, tente de décrire la présence (ou non) des formes discursives qui favorisent l'engagement de l'apprenant et celles, souvent à l'insu de l'enseignant, qui ne l'encouragent pas à questionner le texte. Nous cherchons de véritables situations de communication porteuses de significations afin de proposer de mettre en œuvre des pratiques langagières en situation différentes, en rupture à celles dont l'aspect général est transmissif et à base d'exercices qui à la longue lassent les apprenants – lecteurs. L'enseignant est censé faire valoir le rôle de l'argumentation, les opérations de la reformulation, de mise en relation, de demander des justifications...etc. afin de clarifier un

concept ou construire un savoir ou induire une émotion. Pour permettre aux apprenants de maîtriser diverses pratiques langagières, l'enseignant n'a pas que le processus cognitif sur lequel il devrait se focaliser mais il peut également convoquer des « pratiques sociales de référence » (Jean-Louis Martinand, 1981). Dans la première séance comme dans la deuxième de l'expérimentation, l'analyse des interactions progresse en fonction de la progression de la médiation de l'enseignant et des interventions des apprenants dans la compréhension de texte. Ainsi, la conception de l'activité de la lecture – compréhension et de ses finalités sont également déduites à l'issue de cette analyse.

En effet, chaque interlocution constitue une situation d'analyse propice afin de montrer ce qui a été construit ou peut être construit comme savoir, savoir – faire, attitude dans l'interaction : des déplacements cognitifs, des stratégies de reformulation, d'inférences, des positionnements énonciatifs... sont des éléments nécessaires à l'analyse.

5.2. Réponses écrites au questionnaire

Le questionnaire relatif à la compréhension du texte représente une sorte d'exemple possible pour les enseignants et non pas un modèle à suivre afin de montrer qu'il est possible de prendre en charge le potentiel sociocognitif et langagier de l'apprenant. Il se compose de huit questions de nature différentes. Chaque question représente un item à analyser une sorte d'interpellation, une situation – problème, contrairement aux pratiques de compréhension habituelles, l'apprenant est contraint à la fois de réfléchir et de dire de verbaliser des propositions, des points de vue, des évaluations, des justifications. Nous considérons que la nature des questions proposées dans cette expérience et celle de la médiation langagière instituent une logique de traitement et de compréhension de texte. Ce questionnaire est composé de six questions de nature différente – voir tableau ci – dessous - qui s'inscrivent dans une démarche de problématisation dont l'analyse sera présentée ultérieurement. Il est important de rappeler que les questions ne sont pas aléatoirement posées mais elles se présentent selon une logique de compréhension progressive du texte et de construction d'habiletés d'interprétation.

Questions choisies	Intentions didactiques
<i>S'agit – il d'un dialogue/sondage/ interview</i>	Appelle à la déduction et aux connaissances antérieures. Une seule réponse sera retenue et les autres se trouvent inhibées. La rencontre d'un item linguistique entrainerait l'activation de tous les sens en prenant en compte le contexte. (M. Fayol)
<i>Quelle la question posée à ton avis ? et pourquoi on l'a posée ?</i>	Au lieu de poser la question : cherche une question, ou : de quoi on parle ? Nous avons suggéré d'introduire l'expression "à ton avis". Il faut remarquer également que cette deuxième question prolonge la première. Nous voudrions mettre en valeur, dès le début, la position de l'apprenant.
<i>Selon ces deux réponses laquelle te paraît acceptable et pourquoi ?</i>	est une tentative première d'implication , Une question qui dépasse la stratégie de détection, on est là dans un nouvel état d'esprit qui demande à l'apprenant de raisonner. Le verbe "paraître" est introduit pour faire comprendre qu'il existe un doute, une relativité qui peut conduire à une polyphonie . L'adverbe "pourquoi" interpelle la réflexion en demandant arguments.
<i>Peut – on considérer la première personne comme : instruite...</i>	Cette question est également considérée dans le même rail de compréhension. Nous voudrions que les questions construisent en fin de réponse une compréhension globale et une représentation signifiante. Si nous attirons l'attention aux deux personnes du texte c'est pour dire qu'en lisant on a le droit de forger une image des locuteurs par inférences ³¹² . Le statut socioculturel et professionnel de chacun de ces personnages contribue, entre autre, également à la compréhension du texte. En effet, la compréhension se développe et s'affine.
<i>Qu'est ce qui te permet de dire ça ?</i>	L'hypothèse d'indentification de la personne, inférence optionnelle, devrait se baser sur des indices. Ceux – ci se trouvent dans le texte et qui renvoient également à l'expérience sociale. On ne peut pas juger que c'est à travers des seuls propos d'une personne qu'elle est intelligente ou vieille. En effet, on ne peut se contenter d'une lecture superficielle, à des informations données littéralement dans le texte. Il est préférable de faire engager les apprenants à la lecture, à retrouver les informations qui supposent de la part de l'enseignant un questionnement précis sur l'implicite y compris sur ce qui lui paraît le plus évident.
<i>Reformule les phrases soulignées</i>	Dans cette question, nous avons directement demandé aux lecteurs de "reformuler" dans une tentative de mettre en valeur le rôle de la reformulation, en tant qu'opération socio langagière dans la compréhension et dans l'interprétation.

³¹² Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relation qui ne sont pas immédiatement accessibles. M. Fayol

L'objectif de cette série de questions et d'amener l'apprenant – lecteur d'être conscient des stratégies de compréhension, de l'opacité du texte, de la valeur du langage dialectique mobilisé pour construire un mode de pensée et un style d'expression. Ceci montre que le travail de la compréhension donne la primauté à discuter l'idée du texte et sa pragmatique que de s'arrêter à des explications superficielles.

Le corpus analysé est construit à partir des réponses des deux tests de l'expérience. L'analyse qualitative se base essentiellement sur la déduction des différents modes d'intervention de l'enseignant et aussi ceux des apprenants. Dans une tentative de montrer un modèle de pratiques langagières qui permettrait aux apprenants d'acquérir des habiletés de penser et d'intérioriser des savoirs. La réflexion du lecteur sur le texte, le questionnement sur son contenu, les moyens de le construire peuvent le conduire de façon progressive à construire une représentation et à modifier sa perception de l'activité de la lecture tout en l'amenant à construire de nouvelles pratiques de lecture plus outillées.

Pour chaque question, les réponses des apprenants (numérotés par ordre alphabétique) sont classées dans des tableaux dont les colonnes mentionnant celles résultant de la première séance (S1) et celles de (S2). Plus une colonne de commentaire pour chaque réponse. En cas où l'apprenant n'a pas participé à l'un des deux activités de l'expérience, il est éliminé. Les réponses non lisibles ou incompréhensibles ne font pas également objet d'analyse alors que certaines réponses sont prises à titre indicatif pour illustrer nos hypothèses.

Il sera question d'analyser en temps réel le langage dont dispose le lecteur pour comprendre et répondre aux questions et de signaler des difficultés. L'analyse portera sur le choix et la mobilisation des procédures que le lecteur utilise comme : la catégorisation, (nominalisation, transformation adverbiale...), le retour au texte, modalités d'expression et de réflexion, l'annotation de la subjectivité, des prédications. Le recours à la comparaison, le jugement voire la prise de position de l'apprenant. Il paraît donc à partir de ces questions que nous insistons sur la démarche socio constructiviste comme support et matériau de cette analyse.

Nous estimons que les processus impliqués dans la compréhension de texte sont des pratiques nécessaires qui progressent d'une façon logique et qui interviennent dans

l'élaboration d'une représentation cohérente sur l'objet de texte. Nous rejoignons encore une fois M. Fayol expliquant qu'un lecteur doit :

« (1) Établir des fondations “de quoi il est question” (2) développer de celle – ci une ou plusieurs (sous)- structures en ajoutant les informations au fur et à mesure qu’il les traite (...) Or ces informations sont fournies d’une part, par les connaissances préalables qui permettent d’interpréter les indices et/ ou de combler les marques de textes dont la formulation est toujours elliptique à un certain degré de segmentation »³¹³

Cette démarche n'est qu'une suggestion sachant qu'il n'y a pas une seule et bonne manière d'aborder la compréhension de texte comme il n'est pas nécessaire de tout faire quand il s'agit d'enseignement réel. A savoir que cette expérience est réalisée après que les apprenants ont déjà étudié un texte argumentatif programmé. Autrement – dit les apprenants sont censés avoir déjà acquis des connaissances sur l'argumentation.

Parmi les avantages de cette activité expérimentale, elle nous permettrait d'évaluer relativement des traces de réflexion, de positionnement énonciatif, du langage en cours de construction. Mais, sans cacher ses limites, le contexte d'expérience pourrait ne pas permettre à certains apprenants à mieux s'exprimer et, peut – être, à d'autres d'y participer pleinement. Ce qui laisse une marge importante à explorer.

5.3. Questions supplémentaires : pourquoi ?

Pour mener la deuxième situation, nous avons sollicité encore une fois la coopération de l'enseignant. Cette fois - ci, vu que le texte a été déjà vu, l'introduction doit être différente et la pratique langagière devrait prendre une autre logique de va- et - vient entre le texte et le lecteur. Deux nouvelles questions sous forme d'activités dont les objectifs que nous présentons ci – dessous :

³¹³ FAYOL M.: op. cit. p. 89

Questions (activités) proposées	Objectifs didactiques
Si tu veux convaincre ou persuader la 1 ^o personne que l'internet est bénéfique, quels contre-arguments tu vas lui avancer. La même consigne pour la 2 ^o personne	<p>Cette question veut faire comprendre les points suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impliquer l'apprenant émotionnellement et cognitivement dans le débat ; - Activer le raisonnement contraire au lecteur : se rendre compte d'un positionnement souvent implicite dans les pratiques habituelles - Procédure d'argumentation en fonction de l'énonciateur (statut, âge, culture...) et de son énoncé argumentatif. - Comprendre un texte c'est comprendre soi
Complète l'énoncé suivant en résumant ce que tu as compris et introduisant ton opinion	<p>Cette activité de réécriture est un travail issu de la compréhension en début de l'interaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le résumé et la reformulation sont encore sollicités. - Introduire - l'opinion personnelle se positionner par rapport à deux points de vue divergents afin de stabiliser des connaissances et construire un savoir – faire.

Les nouvelles questions proposées constituent, avec les questions précédentes, une manière de croisement entre ce qui peut être retenu comme connaissances du sujet et ce qui peut favoriser l'implication du sujet.

Premier Questionnaire (problématisation)



**Questions supplémentaires
En faveur de l'implication cognitive et
émotionnelle**

Les deux situations constituent, entre autre, une source de réflexion et d'attitudes contribuant à la mise en œuvre d'une production personnelle comme étant conséquence des processus de décontextualisation / recontextualisation et d'intériorisation / extériorisation.

On ne peut pas étudier ces modes de réponses en eux – mêmes comme si on pouvait isoler la médiation langagière de l'enseignant et les interactions sociocognitives construites lors de la compréhension de texte.

Il nous semble, du point de vue didactique, que la question de la situation de la lecture – compréhension ne saurait être séparée de l'activité de production écrite qu'elle soit réponse courte ou production longue. Sur le plan pédagogique il serait utile que l'enseignant crée un rapport fonctionnel entre la lecture – compréhension et les réponses écrites qu'elles soient celles correspondant aux questions de compréhension situées après le texte ou celles dirigées par des consignes pour produire un écrit personnel. Les transferts de connaissances de l'un et réinvestissement dans l'autre implique le recours à des pratiques cognitivo – langagières socialement construites.

II. DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION ET ANALYSE DES PRATIQUES LANGAGIERES

Deux séances relatives à l'activité de lecture et de compréhension composent notre expérience. La première séance est gérée d'une manière habituelle par l'enseignant, alors que la deuxième connaîtra de nouvelles pratiques de médiation cognitivo – langagière où l'on sollicite la réflexion et le langage des apprenants. Chaque séance de lecture et de compréhension est suivie de questionnaire de compréhension, mais à la différence de la première, en deuxième séance de nouvelles questions seront rajoutées pour des raisons de vérification des acquis.

Le rôle envisagé de l'enseignant est de conduire les apprenants d'abord à dégager les opinions de chacun des personnages, suggérées dans le texte, et les discuter en ayant tout le droit de rajouter, de rectifier, de contre – argumenter...etc. L'enseignant donc aura une mission de guidage, d'équilibration de prise de parole entre les apprenants. Un animateur qui enregistre et note sur le tableau des arguments, des mots clés, des idées, des contre - arguments, qui sensibilise, active des stratégies de repérage dans le texte, de compréhension, de mise en relation et également situe des acquis dans des contextes comparables au vécu. Notre objectif est de vérifier et d'analyser l'effet du langage

médiationnel dans l'implication et l'engagement socio cognitif à l'oral (contextualisation - décontextualisation) et sa répercussion sur les réponses écrites aux différentes questions de compréhension (recontextualisation).

Avant de passer au premier test, nous avons discuté avec l'enseignant sur les raisons du choix du texte et quels sont nos ambitions et objectifs de l'avoir pris comme support d'apprentissage de la compréhension écrite. La taille du texte est choisie également intentionnellement puisque l'objectif est de lire réellement un texte et savoir raisonner sur des propos autour d'un sujet. L'apprenant est tenu de prendre part à ce débat et par conséquent de présenter également ses propres arguments parmi des deux autres présentés dans le texte. Le débat est, en effet, ouvert, il concerne tous les individus de la société.

Dans cette expérience, l'enseignant est tenu de gérer l'activité comme il avait l'habitude de le faire. Le nombre effectif d'apprenants présents à ce test est de (16) seulement au lieu de (26). Nous avons choisi de nous assoir dans la troisième rangée à la dernière table afin de pouvoir entendre et noter les échanges (voir le schéma ci – dessous) et intervenir en cas de besoin. Ma présence ne gêne pas les apprenants qui ont eu l'habitude de me voir dans leur groupe – classe pendant plusieurs séances antérieures.

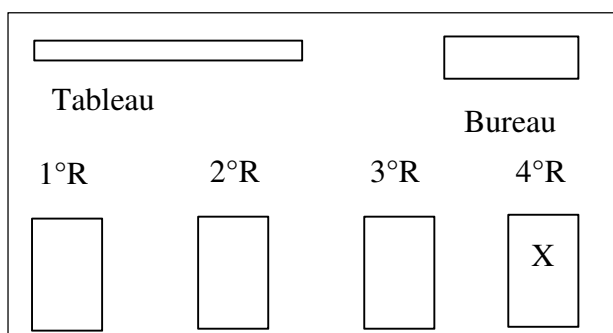


Figure 26 : Notre emplacement en classe

Nous avons opté pour une observation participante³¹⁴ qui admet notre ‘intervention directe’ pendant le cours sans interrompre le flux des idées de l'enseignant et ce afin de se rendre compte si les apprenants ont compris des questions et conscients de leurs réponses tout en attirant leur attention sur des connaissances qui peuvent enrichir leurs réponses et compréhension. Nous tentons dans ce contexte de comprendre cette pratique langagière relative à l'activité de la lecture – compréhension par l'analyse de certains ‘segments’

³¹⁴ Technique d'observation ethnologique qui permet à l'observateur de s'impliquer et interagir avec les observés.

d'interlocution en classe de 3°AS afin de déceler certains facteurs "ralentisseurs", entre autre, du processus d'engagement et les pratiques sociocognitives en faveur de l'acquisition des savoirs.

Cette expérience a pour objectifs de :

- Comprendre les différentes médiations langagières de l'enseignant qui gèrent l'activité de compréhension ;
- Saisir les conceptions d'arrière-plan et objectifs sont conçus à partir de ces pratiques : où l'enseignant veut – il arriver ? quelles sont ses intentions didactiques immédiates et à long terme ?
- Comment réagissent les apprenants pour comprendre un texte ? et comment répondent – ils aux questions ?

1. Première séance : cours ordinaire sans médiation langagière

1.1. Présentation de la gestion de l'activité de lecture –compréhension

Sans fiche pédagogique, l'enseignant s'appuie sur quelques notes jugées nécessaires, selon son expérience.

- Il commence par introduire en quelque mot ce qu'il va faire et ce que le groupe classe va être amené à faire dans ce cours en annonçant : « *Je vais vous distribuer ce texte et nous allons l'étudier ensemble* ».
- Puis, il demande à un apprenant de le distribuer et de le lire comme d'habitude, alors que lui note sur le tableau le cadre énonciatif du texte à lire, les éléments constituant l'« image du texte » :

Le titre	
Le nombre de paragraphe :	
La source (auteur) :	
De quoi on parle ?	

- Après lecture silencieuse, l'enseignant commence à poser des questions orales afin de vérifier la compréhension de ses apprenants, comme il nous a expliqué après cette séance :

Légende de transcription : E = enseignant ; Ap = apprenant ; +++ = temps de silence ; italiques = didascalies ; () : état accompagnant l'interlocution; XX énoncé incompris

<p>1. E (enseignant) : Vous avez compris le texte ? +++</p> <p>2. Ap 1 : oui, monsieur +++/</p> <p>3. E : qui parle dans le texte ? +++ est- ce qu'il y a un auteur ? +++ (<i>silence</i>)</p> <p>4. Apts : non monsieur ++ (<i>réponse collective</i>)</p> <p>5. E : regardez la source, est ce qu'il y a un auteur ? +++</p> <p>6. Ap1 : Non ++</p> <p>7. E : l'auteur est inconnu ? mais, qui parle dans le texte ? ++ (<i>geste de la main</i>)</p> <p>8. Ap2 : deux personnes...++</p> <p>9. Ap1 : une personne avec l'internet et une autre contre l'internet</p> <p>10. E : bien, donc c'est un texte argumentatif ++ parce qu'il y a le « pour » et le « contre », n'est – ce pas !? alors qui peut me dire de quoi il parle ?+++</p> <p>11. Ap 1: de l'internet ... !</p> <p>12. E : c'est juste, on parle de l'Internet. ++ on parle des avantages et des inconvénients de l'Internet. +++ il y a combien de paragraphes dans le texte ? +++</p> <p>13. Ap3 : deux <i>(L'enseignant complète le tableau)</i></p> <p>[...]</p>
--

Tableau 24 : Extrait d'interaction S1

- L'enseignant note sur le tableau : texte argumentatif. Puis, il demande à ses apprenants de relever des verbes d'opinion et des arguments du texte et trace un tableau pour les noter.
- Compléter le tableau suivant : (10minutes)

Arguments pour	Arguments contre

- Les apprenants cherchent dans le texte afin de compléter le tableau avec l'aide de l'enseignant.
- Après cette tâche, l'enseignant leur demande de relever du texte la "thèse" et l' "antithèse".
- Il trace un nouveau tableau en deux colonnes l'une pour la thèse et la deuxième pour l'antithèse.
- Ensuite, il fait compter le nombre de paragraphes.
- Enfin, l'enseignant demande aux apprenants de répondre au questionnaire de compréhension (*Voir Annexes : Questionnaire/ n°2*).

Après la première étape de lecture et de compréhension, nous avons demandé aux apprenants de bien vouloir répondre au questionnaire que nous leur avons préparé spécialement comme deuxième étape afin de d'étudier, d'une part, comment vont – t – ils réagir en face de questions différentes à l'habituel, et d'une autre, vérifier si la médiation de l'enseignant leur sert – elle d'appui pour y répondre.

1.2. Analyse des interactions et des pratiques langagières de la première séance

Cette première séance est un exemple expérimental d'une situation d'enseignement et d'apprentissage. L'activité langagière concernée est la lecture – compréhension d'un texte argumentatif. Il faut d'abord rappeler que nous sommes dans un contexte de recherche objectif loin de dévaloriser le rôle de l'enseignant et sa compétence. C'est dans l'intention de relever des pratiques qui conduisent ou non à construire une « communauté discursive » et favorisent non la secondarisation en tant que processus de construction de savoir et de savoir - faire.

« <i>Je vais vous distribuer ce texte et nous allons l'étudier ensemble</i> ».	Enoncé introducteur. L'usage de « nous » manifeste l'intention de l'enseignant l'intégration de tout le groupe – classe dans l'activité.
Note sur le tableau des éléments de l'énonciation	Une pratique habituellement exercée pour relever les éléments constitutifs du paratexte
Lecture silencieuse	Temps consacré à la découverte du texte, à l'articulation de mots, à comprendre globalement de quoi il parle et de relever les éléments de l'énonciation

Le traçage du tableau relatif aux éléments de l'énonciation, pendant la lecture silencieuse, semble contraindre, souvent, les apprenants à recourir à une lecture repérage des éléments concernés. Ce modèle de lecture accentue la lecture littérale d'un texte.

Enseignant	Remarques	Elèves	Remarques
Vous avez compris le texte ?	Il nous semble qu'il s'agit d'un pseudo interrogation dont l'intonation semble attendre une réponse affirmative. Question totale qui attend pour réponse OUI/NON mais ne sollicite pas de reformulation, ou une phrase longue qui montre ce que les élèves ont réellement compris ou pas.	OUI (de certains élèves)	Réponse positive, attitude souvent notée. Mais, qu'est-ce qui est compris ? le fond du texte et ses enjeux ou simplement les mots et son type ? les apprenants par habitude savent que ce OUI conduit l'enseignant à suivre son cours ...
E : Qui parle dans le texte ? Est-ce qu'il y a un auteur ?	D'habitude on commence par qui ? mais là la situation est différente (l'auteur n'est pas visible) ; pour cette raison une question d'aide est immédiatement suivie. Question totale qui attend OUI/NON sans montrer la conséquence son usage	Non, monsieur !	réponse à la 2 ^o question sans découvrir qui est l'auteur ?
E : regardez la source, est-ce qu'il y a un auteur ?	Une nouvelle question sur l'auteur, mais cette fois – ci il attire l'attention sur la "source" comme pratique habituelle	Non	Réponse négative sans commentaires
Qui "peut" me dire ... "de quoi" ...	La question vise à identifier la thématique du texte. Il nous semble que le « me » crée une tension de « confrontation » entre celui qui va répondre et son enseignant qui sait et évalue. Elle tend à individualiser	De l'internet	Une élève a compris de quoi parle le texte Mais la réponse est concise en fonction de la question.

	Le groupe classe n'est pas sollicité comme il le serait comme dans la question suivante : « <i>qui veut/peut nous expliquer de quoi on parle ?</i> »		
combien de paragraphes dans ce texte ?	Par cette question, il nous semble que la logique de compréhension est interrompue; l'enseignant revient sur la forme du texte alors qu'il a commencé par faire chercher sur le contenu. Le nombre de paragraphes en soi ne sert pas à la compréhension sauf si l'on observe que chaque paragraphe développe un point de vue et qu'on veut diviser le texte en idées contenues dans les paragraphes mais c'est peut-être aussi la pratique habituelle qui domine		
Qui est l'auteur de ce texte ?	Comme la question précédente, l'enseignant cherche à réactiver des pratiques déjà apprises en lecture – compréhension selon une démarche énonciative.		Aucune réponse n'a été reçue par manque d'indices explicites habituels pour les apprenants. En effet, dans un sondage, il n'y a pas d'auteur au sens habituel du terme
l'auteur est inconnu ? Mais, qui parle dans le texte ?	Glissement de : auteur à énonciateur. Une question importante qui émane de la volonté de l'enseignant de faire réfléchir et agir ses apprenants.		met certains apprenants dans le flou des pratiques de compréhension. Si l'on cherche "qui parle", pour nombre d'élèves il s'agit de l'auteur du texte
		une personne avec l'internet et une autre contre l'internet	Réponse importante qui reflète que l'apprenant est dans le jeu de l'argumentation déjà appris (avec/contre). Il a compris que le

			texte présente deux opinions différentes et met en scène deux énonciateurs
donc c'est un texte argumentatif parce qu'il y a pour et contre, n'est – ce pas !?	L'enseignant déduit et conclut seul, prenant en charge le travail d'apprentissage et l'explication à la place des apprenants : il montre que l'existence de deux opinions contradictoires au sein d'un texte = texte argumentatif. Il cherche l'approbation des élèves avec « n'est-ce pas ? ». Pour cette raison, il se dirige à la tâche suivante de compléter le tableau contenant les arguments "pour" et "contre"		

Tableau 25 : Analyse des interactions et des pratiques langagières (S1)

Nous pouvons constater que l'enseignant dans sa médiation langagière insiste sur le repérage des éléments énonciatifs. La conception de la compréhension et la pratique des interactions sont unidirectionnelles, l'enseignant cherche à compléter le tableau tracé. Ce qui traduit une partie de la « forme scolaire » qui, d'une manière ou d'une autre, induit des modes de lecture qui ne sollicitent pas l'implication de l'apprenant et de faire part de son expérience.

La nature des questions posées oralement sont totalement fermées et dans d'autres interlocutions, les questions orientent le lecteur pour mieux répondre. L'enseignant pour faire interagir ses apprenants tente d'alléger la tâche en reformulant certaines questions. La découverte de l'existence de deux opinions, jusque – là, opposées laisse l'enseignant confirmer, en notant sur le tableau, qu'il s'agit d'un texte argumentatif comme une forme d' « institutionnalisation ». Et il se sert d'éléments textuels pour caractériser le texte argumentatif. Le langage utilisé ne fait pas objet d'apprentissage, il est surtout utilisé pour passer des consignes que de structurer des connaissances et de susciter un dialogue.

Dans les interventions interrogatives (4), (6) et (8) l'enseignant insiste sur le repérage de l'auteur, alors que dans un sondage, il n'y a pas « d'auteur », « **Qui** » (...) « **regardez** » (...) « **donc** ». La faible réaction des apprenants l'oblige à "déduire" seul sur l'identité de l'auteur « Inconnu ». Mais, la question qui se pose ici : s'agit –il d'une pratique à faire apprendre à déduire ? ou s'agit – il d'une pratique spontanée et habituelle, une logique de compréhension, un « habitus » qui demande que "l'auteur" soit défini pour progresser

dans la compréhension du reste du texte ? Nous pouvons relever encore une fois la déduction faite par l'enseignant dans le segment (11) où il affirme que le type de texte est : « argumentatif » et “justifie” sa réponse par les nominations explicites des mots : « pour » et le « contre ». Il nous semble que ce genre de médiation de l'enseignant permet peu aux apprenants de formuler et de reformuler ce qu'ils pensent et de conceptualiser l'objet de discours à comprendre et les savoirs apprendre. Par son expérience, il rappelle aux apprenants deux expressions utiles en raisonnement dialogique de l'argumentation : « avantages » et « inconvénients ».

Si nous récapitulons un peu sur quoi l'enseignant insiste :

- (a) Amener les apprenants à comprendre qu'il s'agit d'un texte argumentatif ;
- (b) faire comprendre qu'il existe un « pour » et un « contre » sans s'interroger sur la problématique et sur les enjeux du sondage, l'objectif du sujet et son ancrage socio culturel ;
- (c) mémoriser des expressions utiles à l'usage de l'argumentation

Il ressort de cette analyse déductive que la démarche de l'enseignant est essentiellement linguistique et textuelle ; il pose comme problématique de compréhension de saisir l'emplacement d'informations :

- L'importance du paratexte (détecter)
- La détection des arguments (pour identifier les opposants)
- Le relever de la thèse et de l'antithèse

Ces opérations d' “association” qui dépendent des éléments visibles du texte à relever, conduisent l'apprenant à admettre quel type de texte il s'agit (l'objet à construire) et, en effet, quelles stratégies activer pour chercher des informations. Une représentation discursive dichotomique stabilisée comme savoir qui leur permet, selon cette logique, de répondre à la majorité des questions comme savoir -faire. La médiation de l'enseignant, comme on peut le remarquer dans les différents segments d'interaction en sus, n'encourage pas la participation active des apprenants et sollicite peu leur subjectivité et connaissances déjà là. Le régime d'énonciation de l'enseignant rend peu probable l'acquisition de certaines stratégies de lecture et de compréhension. Il reste prioritairement

monogéré sous la forme de questions fermées, ce qui a priori ne semble pas favoriser l'activité de raisonnement. D'autant que l'échange ne concerne que peu de d'apprenants et qu'en outre, les mots énoncés ne font pas l'objet d'un développement ou d'une reprise qui pourrait problématiser le sujet.

Le " dire" des apprenants est souvent limité en réponses brèves. La nature des questions, et peut – être la crainte de répondre faux, semblent entraver l'interlocution voire le dialogue entre enseignant et apprenants. Deux autres facteurs à ne pas ignorer peuvent nuancer le propos: le faible dictionnaire mémorisé par les apprenants et l'absence de clarté de l'objectif de leur travail contribuent également à cet handicap / ce déficit d'interaction. Il s'avère que la question de la compréhension est complexe et le fait de faire apprendre à comprendre est d'autant plus un travail continu de va – et vient entre le monde réel (réfèrent), le monde du texte (sens véhiculé par l'auteur), le monde de l'enseignant (concernant l'objet à construire) et le monde de l'apprenant (pratiques attendues et évaluation). Un travail qui demande de l'enseignant d'être conscient des différents registres qui conduisent ses pratiques langagières tels le registre qui s'intéresse à l'apprenant cognitif et socio culturel et le registre épistémologique qui concerne la construction des savoirs et la structuration de la matière. Qu'il soit conscient ou non, l'enseignant est porteur de modèles d'apprentissage qui sont façonnés par son histoire personnelle et sociale, ses valeurs de référence.

Ce que nous venons de présenter en cette première séance est une scène fréquemment rencontrée dans les classes. La pratique langagière est souvent soumise au principe de question – réponse. L'enseignant pose la question et les apprenants répondent sans aller au – delà des phrases qu'ils visionnent sur le texte et parfois c'est l'enseignant qui répond. Les réponses des apprenants figurent rarement sur le tableau et ne sont corrigées que sur le plan phonétique et syntaxique. Elles font rarement l'objet d'une évaluation par les pairs et d'un travail de reformulation pour les rendre plus acceptables, Par contre on retient sur le tableau des mots expliqués que certains apprenants traduisent en arabe en dernière page de leurs cahiers.

Cette pratique, il nous semble favorise peu l'apprentissage conscient et volontaire de la lecture en français, elle fait croire aux apprenants que le français est un ensemble de mots à mémoriser et à répertorier. Nous avons noté chez la majorité des enseignants que nous avons rencontrés, que l'utilisation et le réemploi du nouveau lexique issu de la lecture

ne prend pas le chemin d'une production langagière mais sert plutôt pour étendre le vocabulaire et faire en sorte que chaque lexique est particulier pour un types de discours sans apprendre à négocier réellement les savoirs linguistiques et les savoir – faire langagiers voire les objets culturels que le texte véhicule.

Il paraît que ce genre de pratique souhaité par l'institution pédagogique, le fait de savoir interpréter le discours écrit, est encore peu construit. Or, en l'état actuel, l'apprenant – lecteur trouve des difficultés à reformuler une phrase qu'il vient de déchiffrer. Certes, il existe un déficit lexical chez la plupart des apprenants mais le problème reste celui qui réside dans la manière de poser la question et de problématiser du sujet. Il nous semble que le fait de poser une question rituelle comme " Qui est l'auteur du texte ?" Ne donnera pas mille réponses ! Or, si l'enseignant pose la question autrement en proposant plusieurs prénoms, par exemple, il est fort possible que les réponses seront diverses et justifiées. L'apprenant aura l'occasion de dire, par exemple : "*Je pense que c'est le premier*" et de le justifier; là nous pouvons différencier entre l'objectif d'apprentissage animé par la tâche de la "détection" d'un auteur, et l'objectif didactique qui cherche à impliquer l'apprenant dans un cycle d'apprentissage suivant un rythme d'action – réaction.

A travers l'extrait commenté, nous constatons clairement que l'enseignant cherche à orienter ses apprenants vers des résultats finis qu'il a anticipés ; par exemple, sur le plan formel: « ça c'est le titre », « il y a trois paragraphes », « la source, elle est là en bas » ainsi que sur le plan du contenu, par exemple : « il y a deux opinions ». Il est évident que l'interlocution qui se meut à travers ce genre de médiation n'atteint pas le niveau d'interactions conduisant à un apprentissage conscient en faveur d'une autonomie.

Nous considérons la manière d'introduire le texte, le discours oral de l'enseignant, est le premier facteur qui peut empêcher l'engagement socio cognitif de l'apprenant. Cantonner l'apprenant dans un cycle de réactions mécaniques – pavloviennes – au détriment de la pensée risque de diminuer plus tard ses chances de réussite. Sa capacité de compréhension serait soumise à des facteurs plus textuels que métatextuels isolant son propre raisonnement des faits du texte.

Vivre le texte en tant qu'événement à apprécier, savoir construire et mettre à distance les informations qu'il véhicule, et l'admettre comme occasion pour l'enseignant d'étayer des savoirs et agir sur les représentations de ses apprenants semblent loin d'être réalisés en nos classe. Le repérage des seuls indices formels et les réponses littérales ne

suffisent pas pour accéder à la compréhension de texte. Seuls la combinaison de différents types d'indices, la mise en relation des données énonciatives avec les données thématiques d'une part et les données formelles de l'autre, le fait de verbaliser ce que l'on pense, prendre des notes et apprendre à échanger les pensées et idées à les évaluer, permettent, entre autre, à l'apprenant de comprendre le texte et d'apprendre à l'interpréter. Savoir – lire c'est, donc, savoir développer des stratégies et des compétences diversifiées et adaptées à la compréhension.

Après avoir terminé le questionnaire, nous avons interrogé des apprenants pour savoir s'ils ont réellement compris le texte et ont saisi la diversité des questions posées. Parmi ceux qui ont répondu avoir compris en général le texte c'est parce qu'il est "petit" mais la réponse d'un autre groupe de lecteurs, peut être "faibles", est quasi négative. Il est donc nécessaire de passer à une médiation langagière favorisant la mise en œuvre des procédures de traitements adaptées à la compréhension et au développement de l'interprétation.

Il est préférable que l'enseignement des types de discours programmé soit conçu en tant que pratiques en faveur de construction de savoir – faire langagier, et soit pris dans un contexte de formation et d'acquisition de pratiques langagières, il aura probablement des conséquences pédagogiques et didactiques positives et plus importantes. En effet, le langage sollicitant l'interprétation et l'argumentation sera une partie intégrante de l'activité de la compréhension d'un discours. Au fur et à mesure, l'apprenant s'en servirait, en tant que compétence acquise ou en voie d'acquisition, dans toute autre situation d'apprentissage et notamment aux examens.

Comprendre un discours c'est construire un modèle mental de la situation décrite, il exige, selon M. Fayol, que « *le lecteur dispose de connaissances linguistiques et conceptuels et qu'il puisse mobiliser les unes et les autres sans être débordé par la tâche* »³¹⁵. Nous considérons, à ce titre, la compréhension d'un texte, à la fois, comme une pratique de raisonnement qui se développe en fonction de l'objectif poursuivi du lecteur et comme une interprétation qui présente « *une marge de liberté* »³¹⁶, selon le terme de M. Fayol. La médiation de l'enseignant devrait être une pratique qui permet au

³¹⁵ FAYOL F. : *A Propos de la compréhension...*, In « Regard sur la lecture et ses apprentissages », éditions, 1996, ONL, p. 88

³¹⁶ Ibid, p. 88

lecteur en chaque tâche relative à la compréhension du texte de construire un savoir, un savoir – faire de raisonnement et une pratique socio-langagière afin de co- construire une signification. Réfléchir sur le texte (son auteur, son ancrage, son utilité ...), s’interroger sur son contenu (comment les idées se présentent, l’objectivité et la subjectivité de l’auteur...) et sa visée pragmatique devraient conduire l’apprenant – lecteur de façon progressive d’acquérir une posture de « lecteur – interprète ».

2. Déroulement de la deuxième séance de lecture avec une médiation langagière et cognitive

2.1. Contexte de la gestion de la deuxième séance de l’expérimentation

Fiche pédagogique spécifique à la séance

Médiation langagière	Cognitive et métacognitive
Classe	Même classe de Langues
Enseignant animateur	Enseignant du 1 ^o test
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Faire Apprendre à raisonner le texte • Structurer des savoirs • Impliquer les apprenants dans le processus de l’argumentation • Aider l’apprenant à pratiquer des stratégies de compréhension et d’appropriation
Texte	Le même texte d’opinion
Durée	60mn
Nombre d’apprenants	15

La collaboration de l’enseignant nous a facilité la tâche de l’observation et de prise de notes nécessaires. La lecture du texte a été abordée d’une manière plus rapide qu’en première séance et sans distribution du questionnaire mais nous avons demandé aux élèves de prendre notes sur leurs cahiers ou sur leurs carnets tout au long du débat, en vue d’une synthèse écrite.

Cette deuxième séance est consacrée à une pratique de médiation langagière selon une démarche qui sollicite le sociocognitif et développe des pratiques langagières en faveur de la construction de savoir – faire. La médiation langagière s’est donnée comme objectif de montrer que le texte peut être lu d’une manière plus profonde et suggérer des procédés cognitifs et langagiers en faveur de son interprétation. L’analyse se base donc sur

des extraits langagiers, de l'enseignant et des apprenants, dans l'interaction et ce en déduisant leur portée didactique relatif à la compréhension du texte. Nous estimons que la posture de l'enseignant en cette deuxième séance sera différente par rapport à la première dans la conception des pratiques langagières médiationnelles. La logique de l'institutionnalisation sera différente, le langage oral de l'enseignant contribue à un apprentissage plus conscient qui favorise, par le biais la gestion de « l'hétéroglossie » et de la diversité des points de vue ainsi exprimés (Bakhtine, 1978), de co – construire des connaissances et aussi de conduire à une conceptualisation « seconde » de ce qu'est la compréhension (M. Jaubert, 1998 : 217).

2.2. Analyse des interactions

1. E : lisons le chapeau... combien de questions ont été posées et à qui ?
2. Apn1 : *monsieur, une seule question*
3. E : vous êtes tous d'accord +++ Rania tu es d'accord ou non ? ++
4. Apn 2 : oui, je suis d'accord.
5. E : oui, mais il faut préciser à tes camarades comment tu l'as su (*geste de main orientant le regard de Rania*).
6. Apn2 : XXX
7. Apn 3: monsieur, il y a dans la première phrase "une question"
8. E : très bien ++ et ++ à qui elle est posée ?
9. Apn 4 : aux gens !
10. E : et dans ce texte+++ à combien de gens on a posé cette question ? regardez le texte.

Tableau 26 : Extrait d'interaction S2³¹⁷

Nous pouvons remarquer que la gestion de l'activité commence par l'intention de faire de l' "observation" une tâche réelle : « *Lisons le chapeau* » puis, en l'affinant « il y a une question » ensuite, la précisant « *combien...* ». Nous pouvons également observer la mise en relief de ce que les apprenants devront penser par eux - mêmes et non ce que l'enseignant veut comme réponse. Cette pratique, enchaînement de la discussion et l'entrelacement du subjectif et de l'objectif, montre l'importance du groupe de lecteurs, de ses interactions dans la dynamique de l'activité lectrice. La nature de l'activité langagières des apprenants – lecteurs est à prendre en considération dans la co – construction de l'interprétation.

L'énoncé, en fin de cette séquence verbale, « *Vous avez déjà entendu le mot "dialogue"...* », est une sorte de transition de réflexion de l'observation réelle au souvenir

³¹⁷ Conventions de transcription : E : enseignant- App : apprenant – x : énoncé non identifiable – [] : énoncé difficilement compréhensible -+++ : pause longue -++ : pause courte - = : allongement d'une syllabe

de connaissances acquises ; un glissement vers l'arrière évoquant un savoir déjà étudié et connu afin de le prendre comme première "mesure" voire référence de comparaison. D'après les réponses des trois apprenants, nous remarquons la co- occurrence de "parole"/ question – réponse : ce qui montre que le sens se co-construit dans les interactions.

Apn 1 : par ce que l'interview ++ se fait par les journalistes ++et là se sont des élèves.

E : très bien, mais est – ce qu'il y a autre un indice qui nous dit que ce n'est pas une interview ?++ Vous savez une interview est un ensemble de questions alors qu'ici il++ on a posé une seule question pour // (geste), pour plusieurs perso //...

Apns : personnes !

E : est- ce donc un dialogue ?+

Apns : non +

E : mais pourquoi ? Vous devez justifier++

Apn4 : par ce que le dialogue++ est quand on discute mais ici on discute pas.

Tableau 27 : Séquence (2) Extrait d'interaction S2

Dans cette deuxième séquence, nous remarquons la posture de l'enseignant qui veut assurer la mise en œuvre d'une pratique consciente par le recours à la déduction voire la justification afin de rendre la compréhension un travail tant subjectif qu'objectif. La déduction et les reformulations sont des procédés cognitifs à travers lesquels l'enseignant tente de faire partager les connaissances.

Deux cas de reformulations apparaissent dans le corpus :

- dans le premier l'enseignant qui reformule ;
- dans le deuxième ce sont les apprenants.

Ce corpus recueilli présente de nombreux procédés langagiers et cognitifs qui font évoluer les postures, également, des lecteurs. Nous y trouvons : la construction de la chaîne sémantique, la présence d'un discours à construire autour de l'argumentation et le rebond du langage de l'un de l'autre, comme nous pouvons le constater dans la séquence (3) verbale ci – dessous :

E : Mais **quelle est cette question ?** (*geste de la main*) (*silence*) Vous avez trouvé la question ? (*silence*) quelle est l'information centrale qui s'est répétée dans les deux réponses ?+++

Apn : l'internet +++

E : on parle de +++ l'Internet comme ça +++

Apn : ou les effets +++

E : c'est-à-dire+++

Apn : négatifs et positifs +++

E : on peut dire aussi les biens+++

Apn 1 : bienfaits et méfaits

48. **E** : aussi les av+++...

49. **Apn3** : avantages et inconvénients +++

50. **E** : **quelle est la question posée ?** (*silence*)

D'autres marqueurs manifestent l'activité argumentative et attestent d'une attitude de négociation du sens mise en jeu pour construire une image mentale sur les personnes en question. Consultons la séquence suivante choisie comme illustration :

Séquence (4)

E : attention, elle a des connaissances quand même, alors imagine de quel genre est – elle ? +++ Quel est son travail+++ sa fonction ?

Apn : peut-être+++vendeur !

Apn 2 : non, mécanicien !

Les apprenants impliqués dans ce débat situent leurs interventions par rapport au discours d'autrui pour présenter un point de vue qui nuance ou s'oppose à ce qui a été dit précédemment. Cette présence du discours de l'autre paraît être un indicateur supplémentaire de la construction de sens.

Ce procédé langagier se conjugue à d'autres pour faire passer les apprenants – lecteurs d'une posture de lecteur à une autre ; de la posture de « détecteur d'information » à la posture « interprétative » donne au texte une valeur ajoutée. Il s'agit d'une sorte de confrontation de connaissances des apprenants dans un rapport de confrontation historico

– culturel (Brossard, 2001)³¹⁸. Ces connaissances font l'objet d'un travail historique de détachement des pratiques d'origine. Dans ce contexte, l'apprenant acteur modifie ses connaissances, comme il peut aussi réguler son langage. Les limites de sa conduite seraient dues aux contraintes de la situation réelle indispensable pour agir.

D'après cette médiation, divers objectifs sont visés à travers les interactions dirigées par l'enseignant tout en laissant aux apprenants une marge de temps de réflexion et de dire. L'enseignant, certes, sa parole domine relativement la classe en orchestrant le tour de rôle des apprenants et manifestant des savoirs mais à chaque fois il tente de faire parler ses apprenants, de leur faire penser qu'ils sont responsables de leur apprentissage. Les différentes phrases interrogatives ne sont pas des questions fermées qui demandent une seule réponse mais au contraire elles permettent à l'apprenant de prendre son temps de réfléchir avant de répondre fortuitement et même échanger ce qu'il pense. Il a le droit de reformuler, de déduire, d'inférer du sens. Ainsi, le risque d'une compréhension erronée est atténué par cette médiation dont le langage sert à structurer des connaissances et stabiliser des savoirs en interaction.

Nous avons retenu une certaine réticence qui nous semble naturelle de la part des apprenants parce qu'ils ne s'attendaient pas à être interpellés à chaque fois à justifier, réguler et être mis dans le doute. Une tension de raisonnement continu, verbalisation, argumentation tout y est pour affiner la compréhension du texte.

Ce qui est important, à notre sens :

- est le fait de dédogmatiser la question d'être inspiré que de la structure du texte pour pouvoir déterminer un type de texte. Il s'agit plutôt de saisir son contenu, polémique dans notre cas, et déduire à partir des données du texte la thèse et les opinions existantes dans le discours écrit.
- Créer une interaction entre le texte et les lecteurs et entre les lecteurs eux-mêmes est un défi pour l'enseignant – médiateur qui, en quelque sorte, fait ébranler le potentiel sociocognitif des apprenants. Ceux-ci, dans un travail plus élaboré dans des circonstances pédagogiques réelles, doivent se montrer prêts à s'engager afin que

³¹⁸ Considérant les situations scolaires « en tant que les situations d'enseignement – apprentissage de connaissances complexes historiquement élaborées »

l'enseignant saisisse la faiblesse des uns et la capacité de comprendre et d'agir d'autres.

- Nous pouvons également noter que cette pratique qui va de la question implicite – de la gestion de la parole des élèves – laisser justifier, raisonner – retour aux connaissances antérieures – retour au texte font partie d'une action enseignante de structuration et de construction de signification du texte et de l'activité et notamment d'intégration de savoir – faire.

L'enseignant, comme nous l'avons déjà cité, n'est pas obligé de tout utiliser comme procédés, il doit pouvoir agir en fonction des objectifs de son cours et des besoins de ses apprenants. Il nous semble que cette manière de procéder en faveur de la compréhension de texte :

- d'une part, fait apprendre aux apprenants comment également le comprendre;
- et d'une autre laisse des traces langagières et cognitives, dont le degré dépend de la conscience et la mémorisation des apprenants, qui peuvent être réutilisées dans des activités ultérieures notamment en production écrite.

En termes de posture de lecture, cette activité se situe majoritairement au sein de cette aire interprétative. L'analyse de l'interaction se développe dans les différents registres langagiers :

- de l'évocation : « *alors imagine de quel genre est – elle ?* »
- de la comparaison : « *Vous savez une interview est un ensemble de questions alors qu'ici il... on a posé une seule question (38)* »
- de la définition : « *l'interview se fait par les journalistes (37)* »
- de reformulation : de (52) à (57) etc.

Ces diverses opérations définissent, entre autre, la posture interprétative que nous essayons de cerner à travers ses diverses facettes. Elle se caractérise, entre autre, par la capacité à faire des allers retours entre le texte lui-même et sa mise à distance critique.

On peut dire, enfin, que la compréhension de textes est une activité qui demande au lecteur d'adopter une attitude active face au texte, qu'elle se progresse par des stratégies que

l'enseignant doit, selon le besoin, expliciter. La médiation de l'enseignant devrait rendre conscient l'élève des pratiques procédurales par le biais d'un langage favorisant l'argumentation et le raisonnement en pensant à haute voix et leur simplifiant la charge cognitive. Il ressort de cet exemple d'analyse sur un corpus restreint que l'apprenant – lecteur circule d'une pratique socio langagière et cognitive à une autre, il réfléchit sur le paratexte, sur les énonciateurs, sur la structure du texte, il déduit, échange ses réflexions que l'enseignant peut favoriser. Ce déplacement est visible à travers des interactions qui manifestent la co-activité interprétative du groupe comme le montrent les interactions de la 3^o séquence et celles de la 4^o séquence.

2.3. Pratiques socio- langagières et cognitives émergentes

Nous avons tenté dans cette analyse de catégoriser des pratiques langagières afin de faciliter la perception de l'impact du langage, écrit et oral, de l'enseignant sur le style de l'apprentissage. L'analyse se développe en fonction de la progression des interactions notées, la raison pour laquelle la répétition de certaines pratiques est visible telle que la "Reformulation" en fonction du besoin langagier et cognitif dans l'interaction et à la compréhension du texte (*Voir annexe : Médiations*)

La lecture et la compréhension en classe est un travail collectif qui construit une communauté de lecteurs
Le verbe lire utilisé à l'impératif « lisons » (E1) reflète dès le début de l'activité une intention d'intégrer toute la classe en l'observation. Pour les motiver l'observation est conçue comme tâche collective et non pas un exercice individuel. L'implication des apprenants dès le début est nécessaire. Appeler un apprenant par son prénom « Rania » la tutoyer « tu » (E3), puis l'usage de « tes » (E5) montre l'intention de socialisation de la lecture. Demander à un élève s'il est « d'accord » sollicite quelque part son raisonnement, savoir pourquoi il a répondu ainsi et à préciser pour ses « camarades ». Ce n'est pas une stricte affaire entre l'apprenant et son enseignant mais entre le savoir circulant et le milieu en lequel on agit et réagit.
Apprendre à justifier
« <i>oui, mais il faut préciser à tes camarades comment tu l'as su</i> »
Identifier des éléments de l'énonciation en dialoguant

<p>Sans obligatoirement tracé un tableau “ énonciatif” à compléter, l’enseignant peut entraîner les apprenants – lecteurs à relever les éléments de l’énonciation en discutant et en leur donnant la parole :</p> <p>« <i>Et à qui elle est posée ?</i> » / « <i>aux gens !</i> » (réponse générale sans reprise de la phrase)/ « <i>Et dans ce texte, à combien de gens on a posé cette question ? regardez le texte</i> »</p> <p>La phrase “ Regardez le texte” pourrait ne pas être introduite mais c’est pour dire aux apprenant que le mieux est de revoir de temps à autre le texte, de relire des passages (le feed – back) pour comprendre pourquoi on a posé cette question et à qui.</p>
Rappel des connaissances antérieures
<p>Afin de maintenir le fil du débat, une nouvelle stratégie est proposée par l’enseignant : le retour aux connaissances antérieures. Pour identifier un X mot parmi des mots connus proposés, il est indispensable de se rappeler pour pouvoir les distinguer. Un travail d’inférence sémantique : « <i>vous avez déjà entendu du mot dialogue ?</i> »</p>

Étayer un savoir – faire et faire apprendre un mot en discutant
<p>L’enseignant veut leur apprendre un nouveau mot “spontané” qui se rajoute aux mots précédents toujours dans une démarche langagière et de prise de notes. Il tente non seulement de leur rappeler le mot mais le plus important son usage et son utilité voire son contexte. « <i>avec ton amie est spontané, vous savez ce que veut dire “spontané” ?</i> »</p>
Déduction
<p>Cette réponse : « <i>Ni dialogue ni interview</i> », venant d’un apprenant reflète qu’après avoir rappelé les définitions et usages des deux modes d’échanges (interview et dialogue). Il s’agit certainement d’un sondage. Mais celui – ci reste encore flou.</p>
Sollicite tout le groupe
<p>C’est qui a poussé l’enseignant à demander d’éclaircir afin que la réponse précédente soit discutée par les membres de la classe.</p> <p>E : pourquoi ?</p> <p>(...) :</p>
Convocation des connaissances antérieures et de l’expérience
<p><u>Connaissances scolaires</u> : (dialogue/ interview)</p> <p>Connaissances extrascolaires : quotidien, ordinaire (avec vous dialoguez)</p>

<p>un apprenant s'est rappelé d'une connaissance antérieure. Tentative de définition</p> <p>En utilisant parce que : <i>reformulation</i></p> <p>l'enseignant veut faire conjuguer les connaissances textuelles aux connaissances antérieures et construire un nouveau savoir – faire : le sondage. Une nouvelle forme de structure argumentative</p> <p><u>Revoir et comparer (évocation de connaissances antérieures)</u></p> <p>Apn 1 : par ce que l'interview se fait par les journalistes et là se sont des élèves.</p> <p>E : (...) il y a autre indice qui nous dit que ce n'est pas une interview ?</p> <p>E : on a posé une seule question pour ... (geste), pour plusieurs perso ...</p> <p>Apns : personnes !</p> <p>E : est- ce donc un dialogue ?</p>
<p>Demande de justification</p>
<p>L'enseignant stimule les apprenants, afin de s'exprimer d'une manière à rendre la réponse un propos à communiquer. Ceci aiderait à la mémorisation, à prendre comme appui pour d'autres pour défendre ou contredire et à la réutilisation notamment à l'écrit.</p> <p>« Vous devez justifier »</p>
<p>Explication</p>
<p>Réponse importante pour deux raisons : la première à cause de l'introduction de "parce que" et la deuxième à cause de cette tentative de "raisonnement"</p> <p>Apn4 : « <i>par ce que le dialogue est quand on discute mais ici on ne discute pas.</i> »</p>
<p>Recours à l'écrit : institutionnalisation</p>
<p>l'enseignant écrit sur le tableau ce n'est pas une interview, ce n'est pas un dialogue... donc c'est un ...A travers cette notation, quoiqu'une réponse soit donnée à la première question proposée, mais c'est justement pour dire que cette pratique enseignante a pour but d'instituer un savoir et un savoir – faire et « orchestrer l'hétéroglossie.</p>

Appelle à la réflexion + aide lexicale
<p>L'enseignant approuve une première réponse et se focalise davantage, toujours dans un contexte de compréhension, sur 'le sondage. Il pose une nouvelle question. Il reformule la question</p> <p>Après un silence, il avance une aide supplémentaire. L'élément répété peut être révélateur « 'Mais quelle est cette question ? » « quelle est l'information centrale qui s'est répétée dans les deux réponses ? »</p> <p>De (49) jusqu'à (57), la médiation de l'enseignant est une sorte d'aide lexicale qui permettrait aux apprenants de co –construire un champ de réflexion en commun</p>

Problématisation
<p>L'enseignant et ses apprenants se sont mis d'accord qu'il s'agit de deux opinions différentes, qui constituent un texte argumentatif. Le passage rapide à la question suivante dénote que l'enseignant insister sur la problématique et non pas sur les deux opinions : « E : quelle est la question posée ? »</p>
Réflexion en interaction et institutionnalisation : recours à l'écrit
<p>L'intervention des trois apprenants est importante. Il semble qu'on a compris le sujet discuté dans le texte comme on a saisi relativement le sens de la question où l'on veut arriver. C'est pour cette raison que l'enseignant trouve nécessaire de noter les quatre verbes sur le tableau : voir-penser – trouver – connaître</p> <p>L'utilisation de « vous » puis de « tu » : généralisation/ l'individuel</p> <p>App1 : <i>comment voyez – vous l'Internet ?</i></p> <p>App2 : <i>qu'est-ce que vous pensez de l'Internet ?</i></p> <p>App3 : <i>comment tu trouves l'Internet?</i></p> <p>App [] : <i>peut- être qu'est-ce que tu connais sur l'Internet</i></p> <p>Discuter la problématique du texte crée un débat réflexif sur le contenu et sur le choix de la problématique et des arguments s'ils sont cohérents avec ce contenu ou non.</p>
Inciter à réfléchir sur un objectif significatif
<p>L'ancrage socio culturel est également important dans la compréhension (inférence pragmatique). Le rappel des expressions : opinion – point de vue – avis aiderait les apprenants à se positionner mentionnées pour le rappel.</p>

<p>Pour rendre l'objet de l'apprentissage plus significatif, l'enseignant insiste sur la verbalisation de la réflexion :</p> <p><i>E : « pourquoi on a posé cette question ? Pour savoir quoi ? »</i></p> <p>et discute avec ses apprenants tout en étayant un savoir :</p> <p><i>E : « l'avis de plusieurs catégories de gens sur l'Internet »</i></p>
Retour au texte
<p>La réflexion est accentuée par le retour au texte</p> <p><i>« Relisez les énoncés... il doit y avoir une raison pour ce sondage »</i></p> <p>Le mot "raison" a été intentionnellement introduit afin de faire comprendre à l'apprenant – lecteur que tout texte doit avoir un sens socio culturel.</p>

Raisonnement et co – construction du sens en interaction
<p>Apn 4 : pour attirer l'attention</p> <p>Apn 5 : peut-être nous informer</p> <p>E : qu'est – que t'en pense, toi ?</p> <p>Apn 1 : oui mais pour connaître les opinions des gens</p> <p>On peut constater qu'il y a une progression dans la réflexion et que chacun construit sa réponse à partir de celle qui le précède: attirer – informer et connaître sont des verbes d'action proches dans la fonction du sondage. L'enseignant semble accepter cette réponse et veut impliquer un nouvel apprenant :</p> <p><i>E : sur quoi ? Un autre qui n'a pas participé... toi</i></p> <p><i>tu peux demander à tes camarades (rendre la compréhension un travail collectif)</i></p> <p>Les apprenants se sentent plus libres et impliqués. Les phrases sont relativement longues</p>
Impliquer l'apprenant dans un travail d'inférences : schématisation
<p>On peut remarquer d'après la médiation suivante que l'enseignant invite ses apprenants à mieux observer le contenu du texte et d'élaborer des inférences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « à votre avis comment peut-on qualifier » - « Quel est son travail, sa fonction ? » - et la deuxième personne, quelle est son métier, sa fonction à votre avis ? - celui qui s'intéresse à l'Internet ... à l'ordinateur ... - vous avez accepté la 2° personne par ce que vous la trouvez :

- *imaginez les deux personnes et essayez de les décrire*, on commence par la première, aller... : c'est une ...per...sonne très bien, et son âge ... qu'en pensez-vous ?

La médiation langagière de l'enseignant se focalise sur la caractérisation des personnes. L'enseignant tente d'introduire une hypothèse : l'existence entre le niveau intellectuel et les opinions citées.

L'enseignant note sur le tableau les deux réponses proposées pour stimuler la participation et la confrontation pour un éventuel travail de déduction.

Dépasser la surface du texte et sa simple matérialité
Retrouver l'acte de discours, la situation de communication, la finalité et raison du sondage, identifier les voix du texte par leur ancrage énonciatif = interpréter
Retour au texte : prendre en considération la forme des mots : L'étude de la langue au service de la construction du sens
<p>Regardez le texte</p> <p>Regardez la deuxième ligne : « Nous l'étions », l'étions, c'est quoi ce verbe et à quel temps est – il conjugué ? Inférence grammaticale indiquant un "passé vécu" par rapport à cette personne ... qui peut également produire une inférence sur son âge et de son époque...</p>
Le recours aux images = déplacement
<p>L'introduction des images de personnes dans l'interaction facilite la compréhension et motive le débat entre les apprenants. Elle permet d'articuler le discours à une représentation. L'enseignant veut stabiliser des savoirs en construisant une co – référence pour une signification conceptuelles. L'enseignant tente de mettre en évidence d'autres facteurs métatextuels qui aide à mieux comprendre pourquoi ces propos ont l'air d'être différents. Il distribue deux images correspondant à chacune des personnes sans mentionner de qui s'agit – il et laisse les apprenants deviner.</p> <p>L'intervention de l'apprenant : « <i>monsieur, au début j'ai cru que la première personne est jeune mais maintenant je pense que c'est le contraire</i> » est un exemple important qui montre qu'un passage d'un état de réflexion à un autre s'est effectué (déplacement) que reflète l'usage des verbes : croire et penser.</p>

Reformulation
<p>L'enseignant sollicite les apprenants</p> <p>Verbalisée par l'enseignant (redéfinit l'interview, l'oppose au sondage)</p> <p>Faire construire des réseaux lexicaux (négatifs/ positifs – avantages/ inconvénients – méfaits / bienfaits) – opinions- point de vu – avis</p>

Ces pratiques langagières peuvent être introduites différemment, cet ordre est soumis aux conditions de l'interaction et aux objectifs de l'enseignement en situation. L'activité de la compréhension se transforme en une réelle activité sociocognitive où le langage joue un rôle relationnel, un rôle structurant de savoirs, de mémorisation, d'organisation, d'échanges et d'interprétation. L'acquisition d'un langage spécifique est un des enjeux de savoirs permanents de l'enseignement en FLE notamment en réception/ production de discours. Elle s'incarne, aujourd'hui, dans des pratiques langagières élaborées au lieu d'être réduite à une liste de vocabulaire à mémoriser. Les différents procédés langagiers de la médiation de l'enseignant font apprendre aux apprenants la différence entre "apprendre que" et "apprendre pourquoi" « *dans la recherche et la construction d'un objet de référence commun qui ait une objectivité et une valeur de vérité : non pas seulement pour ses locuteurs, mais pour tout locuteur potentiel qui s'inscrirait dans la dynamique du dialogue* »³¹⁹

III. ANALYSE DES REPONSES AUX QUESTIONS

Nous devons d'abord attirer l'attention que les réponses à prendre en considération sont celles qui présentent des formulations claires et analysables. Nous signalerons en même temps des réponses inadéquates ou peu visible. Ce qui est pris en considération sont les apprenants qui ont participé aux deux séances *Voir annexe Copies n°1*

1. Analyse des réponses du premier questionnaire dans les deux séances

- Réponses à la première question

<p style="text-align: center;">S'agit-il :</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'un dialogue / d'une interview/ d'un sondage ?
--

³¹⁹ DURAND – GUERRIER V. : *Jeux et enjeux de langage dans l'élaboration des savoirs en classe*, éditions PUL, 2006, p. 44

Cette première question se présente sous – forme d’un QCM qui dépend principalement de connaissances antérieures. Les recherches en psychologie cognitive ont montré que tout savoir, notamment en lecture – compréhension, se construit par l’établissement de liens entre les connaissances nouvelles et les connaissances antérieures afin d’émettre des prédictions et comprendre le texte. Il serait plus fructueux que le rappel soit verbalisé, qui aide à la rétention, par les apprenants lors de l’interaction en parallèle avec des notations que l’enseignant effectue sur le tableau comme étant institutionnalisation ou quelque chose à mettre en discussion. De cette manière l’enseignant construit un réseau conceptuel qui permettra d’organiser les connaissances des apprenants et les aide à mieux distinguer les objets. Le nombre retenu des réponses à cette question est présenté dans le tableau ci – dessous :

Items /	S1	S2
Sondage	(01)	(12)
Interview	(07)	00
Dialogue	(04)	00

Nous remarquons que dans la deuxième séance les réponses justes dominent quoique là l’apprenant ne soit pas contraint de justifier sa réponse. Cette régulation au niveau du choix de réponse est issue de la stratégie mnémonique proposée par l’enseignant en caractérisant chaque technique exposée en la question. La médiation langagière de l’enseignant, incitant les apprenants au retour aux connaissances antérieures : (« *vous avez déjà entendu du mot dialogue ?* »), est une demande, d’une manière implicite, aux apprenants à mieux raisonner et de distinguer ces trois types de communication et de prendre la bonne réponse. Il s’agit là de faire apprendre aux apprenants le procédé de “déduction” pour résoudre cet obstacle et prendre en considération la réponse pour le reste des questions.

- **Réponses à la deuxième question**

Quelle est la question posée, à ton avis ? Et pourquoi on la posée ?

Cette deuxième question, où nous avons demandé aux apprenants de proposer une question résumant ce qu’ils ont compris du texte, vise deux objectifs croisés :

un premier en surface qui consiste à problématiser le sujet, et un deuxième implicite qui consiste à faire vivre l'apprenant cette problématisation. Il ne s'agit pas, donc, de répondre techniquement en formulant une question, mais également ressentir son impact socio-discursive et réfléchir à quelle position prendre. En cherchant une question, nous supposons faire apprendre à l'apprenant – lecteur une stratégie de problématisation dans un contexte argumentatif. Nous partons d'un principe double qu'une situation langagière commence à devenir pleinement argumentative lorsqu'elle est problématisée en une question et que problématiser est « *une activité cognitive qui consiste à proposer à quelqu'un, non seulement dont il est question, mais aussi ce qu'il en faut penser* »³²⁰

Douze réponses nous semblent intéressantes à l'analyse (*Voir annexes.....*). L'examen de ces réponses se focalise sur la détection de ce qui a bougé comme conception ou posture, d'une manière ou d'une autre, ou de ce qui n' pas bougé (l'apprenant maintient sa vision des choses). Bien sûr, cette analyse déductive se base sur le rapport de la médiation langagière, relative à l'activité de lecture – compréhension, aux réponses écrites dans les deux séances.

Prenons les réponses des apprenants (1), (3) et (6) comme exemples et choix illustratifs :

- L'apprenant (1) :

Réponse en première séance

A mon avis la question posée c'est est – ce que l'internet a des avantages à nos enfants pour avoir une société saine d'internautes ? parce que l'internet est outil moderne et il a des bienfait[s] et des malfait [s]

Réponse en deuxième séance

Est-ce que l'internet [est] juste pour jouer ou bien un outil moderne de recherche [?]

³²⁰ CHARAUDEAU P. : *La médiatisation de la science: Clonage, OGM, manipulations génétiques*, éditions Deboeck université, 2008, p.28.

S1	S2
<p>La question proposée est surplombante, présente deux points de vue contradictoires et peut s'articuler aux réponses lues dans le texte, même si la fin de la question est problématique.</p> <p>La question s'appuie sur des connaissances « génériques » sur l'argumentation souvent enseignée comme une confrontation entre « avantages / inconvénients » et un emprunt littéral au texte <u>pour avoir une société saine d'internautes.</u></p> <p>Cette juxtaposition rend la question proposée peu pertinente par rapport au texte.</p> <p>Les utilisateurs d'internet ciblés par le sondage « les enfants » n'est pas perçu</p>	<p>La question proposée est surplombante présente deux points de vue contradictoires et peut s'articuler aux réponses lues dans le texte. Elle est très contextualisée et reprend les deux points de vue (jeu/ recherche) développés dans le texte en empruntant des segments du texte.</p> <p>Les utilisateurs d'internet ciblés par le sondage « les enfants » n'est pas perçu</p>

A partir des réponses, nous remarquons qu'une représentation de pratique de l'activité a bougé. En S1, le raisonnement de l'apprenant se réfère à ses connaissances qu'il doit apprendre par cœur sur l'argumentation souvent enseignée selon une logique de se focaliser sur l'objet, ici l'internet, tout en recensant ses avantages et ses inconvénients. En S2, la logique de confrontation se manifeste à nouveau mais l'emprunt du texte dans S1 n'a pas le même degré que dans S2 où l'on constate une tentative de problématisation.

- L'apprenant (3) :

Réponse en première séance

La question posée à mon avis : est ce qu'on peut dire que l'internet est le moyen la [le] plus efficace [efficace] pour nous ?

Réponse en deuxième séance

La question posée à mon avis : est ce que l'internet est toujours utile [utile] ?

S1	S2
<p>Question surplombante et ouverte mais inachevée, (<i>moyen le plus efficace</i> mais pour quoi ?) qui intègre la possibilité de points de vue différents avec le superlatif relatif (<i>le plus</i>).</p> <p>Pas de justification</p> <p>Les utilisateurs d'internet ciblés par le sondage « les enfants » n'est pas perçu</p>	<p>Question surplombante et ouverte qui intègre avec l'adverbe toujours la possibilité de points de vue différents.</p> <p>Pas de justification</p> <p>Les utilisateurs d'internet ciblés par le sondage « les enfants » n'est pas perçu</p>

La substitution « toujours utile » par « le plus efficace » rend la question plus pertinente et ajustée à un sondage. Il semble que l'apprenant réfléchis à la cohérence entre le savoir – faire élucider en 1° question et à ce que demande la 2° question. Ainsi, nous estimons que l'apprenant a construit un savoir de mise en relation entre les questions afin de construire une compréhension partielle du texte.

- L'apprenant (6)

Réponse en première séance

A ton avis, quel est le rôle principal de l'internet dans notre vie ? et est ce qu'elle est nécessaire ?

Réponse en deuxième séance

Est-ce que l'internet est nécessaire dans notre vie ? par ce qu'il contient des avantages et aussi des disadvantages [inconvenients]

S1	S2
Dans la 1° réponse, l'apprenant a compris comme s'il s'agit de recenser ou de préciser le rôle de l'internet, la question est ouverte.	Alors que dans la 2° réponse, la question proposée est fermée. L'apprenant insiste sur “ notre vie ”, une dimension social itérative dans S1 et S2.

Le passage de la question ouverte à une question fermée montre que la **réflexion a bougé**. Le sujet n'est pas vu de la même façon. Le pronom « notre » manifeste une tentative d'implication ceci est issue du débat interprétatif. Ce qui est intéressant également en S2 est l'apparition d'argument, quoiqu'il ne réponde pas exactement à la question. Comme si son raisonnement problématisant commence par une contrainte dichotomique évidente (avantage et inconvenients) qui aboutit à une question valable et légitime à poser.

D'après cette analyse de ces trois différentes réponses, il paraît nettement que la conception de la tâche a changé en fonction de la nature de la médiation en deuxième situation. Il semble que les apprenants, mêmes pour ceux qui sont en difficultés, commencent relativement à saisir le rôle didactique des questions qui leur sont posées.

- **Réponses à la troisième question**

Selon ces deux réponses, laquelle te paraît acceptable et pourquoi ?

Rappelons d'abord que la question soulève deux points de réflexion : le premier point demande aux lecteurs de choisir laquelle des opinions des deux personnes à son avis est acceptable et le deuxième est de justifier le choix. Nous pouvons analyser ici : si certains ont changé d'avis, donc ont changé d'arguments après discussion, et d'autres non. L'objectif de l'activité est de faire valoir ce qui est dit explicitement ou inféré par l'apprenant afin de créer un dialogisme (entre ce qui est dit lors des interactions et ce qui est compris par l'apprenant). Nous entendons par dialogisme : « *le dialogue interne dans lequel s'élabore la*

parole du sujet [...] c'est seulement sur ce fond doxique que peut se former un projet argumentatif qui intègre la parole de l'autre à celle du sujet. »³²¹

A ce niveau se dégagent les trois actanciers (Palantin, 2003)³²² : (1) proposant (soutenant pleinement une proposition), (2) opposant (rejetant la proposition) et (3) un tiers, qui est l'apprenant, (s'interrogeant sur elle). Nous partageons dans ce contexte l'hypothèse soulevée par Christian PLANTIN que l'argumentation n'est donc localisée ni "dans la langue" ; ni comme une simple posture énonciative, par laquelle « *le locuteur met en scène et gère dans un discours monologique des images du monde, des objets, des interlocuteurs et de leurs discours mais comme une forme d'interaction problématisante formée d'interventions orientées par une question.* »³²³

Douze réponses sur seize ont été retenues, les quatre autres ont été écartées parce qu'elles sont incompréhensibles.

Dans cette tâche nous ne cherchons pas que les réponses soient exactes, il est tout à fait naturel que la lecture - compréhension d'un même texte génère des réticences chez les uns et peut – être de la clarté pour d'autres. On peut rencontrer dans le quotidien des réactions semblables, tout dépend également de la disposition psychologique et physique au moment de l'interlocution et du contexte de la réception ainsi, que d'autres facteurs qui rendent l'analyse plus compliquée et complexe.

Notre cible donc serait de savoir s'il existe des réponses qui bougent/ ne bougent pas par rapport à leurs premières réponses en première séance. Mais, également à rendre compte les apprenants – lecteurs, ainsi que l'enseignant, qu'il est aussi possible de comprendre autrement un extrait de texte et même une question posée pour qu'ils (apprenants) deviennent des lecteurs "avertis" convaincus de contraintes discursives textuelles qui méritent d'être interprétées tout en admettant une position personnelle.

³²¹ BRESS J. : *Dialogisme et polyphonie: approches linguistiques*, éditions Deboeck. Duculot, 2005, p. 69

³²² Cité par : AMOSSY R. : *Argumentation et prise de position: pratiques discursives*, In revue « Semen » n°17, éditions P.U. Franche – Comté, 2004, p. 10

³²³ PALNTIN C. : *Analyse et critique du discours argumentatif*, In Koren Roselyne et Amossy Ruth (eds) : *Après Perelman : quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques ? : L'argumentation dans les sciences du langage*, l'Harmattan, pp.229- 263, 2002

Prenons les réponses du premier apprenant

1° Séance	2° Séance
« La réponse acceptable pour moi est la 2° parce que l'internet c'est pas pour jouer, passer le temps et télécharger des chansons c'est tout mais on peut faire des recherche et obtenir des nouvelles informations par un simple clic »	« La 2° réponse est la plus acceptable parce que l'internet comme elle a des inconvénients elle a aussi des avantages »

Si dans la première réponse, l'apprenant n'avait qu'une seule stratégie à extraire du texte des phrases et se les approprier en les recopiant. Sa réponse a un aspect d'un jugement catégorique qui n'accepte pas deux raisonnements. En consultant la 2° réponse, celle-ci est atténuée, on voit apparaître d'abord un superlatif « la plus » qui indique que peut – être que les deux opinions sont acceptables mais la deuxième est plus convaincante, selon lui. Puis, nous pouvons constater l'apparition de la catégorisation comme argument qui répond à la première opinion. « Inconvénients » et « avantages ». Là l'usage des deux mots est significatif dans un contexte de débat et d'argumentation.

Réponses du troisième apprenant

1° Séance	2° Séance
Je vois que la 2° personne est acceptable parce que l'internet reste le moyen moderne (...)	La 2° personne est acceptable parce qu'elle est jeune homme et pense que l'internet est important dans sa vie quotidienne

Si cet apprenant n'a pas changé les mots de son introduction reflétant son choix, l'argumentation, par contre a connu une autre forme. Dans la première réponse on cherche le mot dans le texte dans la deuxième c'est plutôt un travail d'inférence notamment quand il exploite l'expression « jeune homme » une connaissance garder en mémoire lors du débat. Cette information est un argument pour lui pour qu'il distingue et choisisse

l'un des deux opinions. Dans ce cas, l'apprenant ne se mêle pas dans le débat par l'usage du pronom possessif « sa ».

Une attitude différente que celle qu'on va voir avec l'apprenant (7) quoique les réponses en première séance sont presque similaires.

Exemple de réponses du septième l'apprenant

1° Séance	2° Séance
Je vois que la 2° personne est la plus convaincante parce qu'on utilise pas l'internet seulement pour jouer et télécharger, on utilise pour informer et améliorer notre culture	La 2° personne, nous donne beaucoup d'arguments et nous convainc que l'internet est riche d'informations

Les réponses de cet apprenant sont remarquables du fait du déplacement de la compréhension. Dans la première réponse, l'apprenant se sert des mots du texte pour appuyer son choix. Dans la deuxième réponse, la compréhension est une affaire personnelle qui se justifie par « nous convainc » et dans le même temps reste de portée générale, moins singulière que dans la réponse en situation (1). L'apprenant se voit impliquer dans le débat ; il y a là un processus d'appropriation d'un savoir et non pas seulement une réponse à une question.

Cette question ne montre pas directement un acquis langagier du débat interprétatif puisqu'il s'agit d'une question qui repose essentiellement sur un acquis inhérent qui n'est pas enseigné directement mais devrait être déduit à partir de la médiation langagière et des échanges entre pairs et entre les apprenants et l'enseignant. Mais une chose importante dans la question est le fait de demander aux apprenants de se centrer sur les propos des personnes : déduction à partir d'indices visibles. Sauf qu'il est tout à fait possible et légitime qu'en lisant on peut imaginer la personne, d'une manière ou d'une autre, qui parle comme le cas de l'apprenant (7) en deuxième séance qui s'est rendu compte qu'il s'agit de relire et juger à partir des "propos". Sa première réponse n'est pas erronée mais il a réagi selon ses représentations initialement construites par l'usage habituel de l'argumentation en classe.

Ce qui est remarquable également, l'émergence de postions notamment chez les apprenants (11) et (12). L'apprenant (11) manifeste une implication.

Cette question est aussi un ancrage de la situation de l'argumentation en stade de régulation de la compréhension par rapport à l'expérience et aux connaissances personnelles.

Enfin, nous pouvons remarquer cette "oscillation" entre « subjectivité » et « objectivité » qui montre également, comme nous l'avons déjà cité, qu'un travail d'intériorisation s'est produit (un certain dialogisme s'est fondé) voire un traitement interprétatif s'est réalisé.

Prenant d'abord l'exemple de l'apprenant n°1 :

S1	<i>La réponse acceptable pour moi est la 2° parce que l'internet c'est pas pour jouer, passer le temps et télécharger des chansons, c'est tout, mais on peut faire des recherches et obtenir de nouvelles informations par un simple clic »</i>
S2	<i>La 2° réponse est la plus acceptable parce que l'internet comme elle a des inconvénients elle a des avantages »</i>

Dans le deux réponses l'apprenant n'a pas changé de son point de vue mais il a changé de procédé argumentatif. En (1) tout l'énoncé argumentatif est repris du texte. Cette attitude est fréquente dans ce contexte d'activité de question / réponse. En (2) l'apprenant a interprété en résumant ce qu'il a compris du texte et de la médiation langagière (Hétéroglossie)³²⁴. La réponse en deuxième séance est une seconde réflexion suscitée par l'interaction où une charge énonciative s'est manifestée par le procédé langagier « *La 2° réponse est la plus acceptable* », par la mise en place d'un adverbe de « cause » et enfin par un procédé cognitif : la "catégorisation" « *elle a des inconvénients elle a des avantages* ». L'apprenant (1), nous semble, a compris que la réponse à une question de compréhension est un travail de "distanciation" et d'interprétation. Ceci ne veut pas dire que sa stratégie pratiquée en (1) pour répondre à la question est fausse mais mal exploitée dans une réponse qui demande réflexion et déductions. Il paraît que le processus de démarquage de certaines pratiques habituelles qui reposent sur la détection

³²⁴ Selon Bakhtine, il existe phénomène de "polyphonie" ou d' "hétéroglossie" : « lorsque dans un discours sont mises en scènes différentes voix (points de vue) qui ne peuvent pas tous être attribués au locuteur/ scripteur. Ce dernier signale alors par des moyens linguistiques, le degré de prise en charge des différents énoncés convoqués (...) » (M. Jaubert, 2007 : 297)

d'éléments dans le texte et les re – produire en réponse justifiée s'avère donc un travail continu, délicat et persévérant.

Aux termes de ces exemples, nous avons tenté de montrer que selon une médiation habituelle, la majorité des réponses sont presque les mêmes, on utilise presque les mêmes mots pris du texte. En deuxième réponse, les apprenants, grâce à une médiation de réflexion, se sont senti libérés de leurs savoirs préconstruits, ils développent de nouvelles interprétations qui s'accordent avec ce qu'eux pensent en fonction de la question posée. Ces différentes réponses sont issues des différentes voix élaborées du débat.

- Réponses à la quatrième question (déplacement de déduction à partir de propos de personnes du texte)

Peut – on considérer la première personne comme : Instruite/ Intellectuelle/
Ignorante/ Réservee/ Ouverte ?
Qu'est – ce qui te permet de dire ça ?
Même question pour la deuxième personne

Cette quatrième question se divise en deux activités pilotées par une même question. Nous voulons faire apprendre que les opinions, que l'auteur manifeste dans son texte en tant que propos opposés de personnes, peuvent être des indices sémiotiques pour comprendre la personnalité de ces personnes intervenues. Cette compréhension fait partie de la compréhension globale du texte et son interprétation.

Le lecteur peut procéder par inférences à déduire des aspects généraux de la personnalité de chacun pour mieux comprendre le texte et de négocier ses données. Ainsi, il nous semble qu'une logique d'interprétation commence à avoir corps, jusque- là, par transition de : l'identification, à la problématisation, à une tentative d'implication "objective" et à comprendre pourquoi ces personnes pensent de manière différentes. L'apprenant - lecteur est appelé à définir la nature du texte lu et de l'identifier en fonction de ses connaissances et de ses lectures précédentes. Il doit également participer à la construction du sens et à l'interprétation des significations tacites qui traversent le texte. Il s'agit là une sorte de contrat didactique qui s'instaure par le biais des questions et qui oriente en même temps le sujet – lecteur à interagir avec le texte et de construire ses interprétations dans un contexte d'argumentation. Nous pensons que cette progression en

la compréhension du texte fait partie de ce qu'on appelle le "remue – méninge" ou "brainstorming". Comprendre un texte argumentatif est aussi apprendre à manipuler l'argumentation et des savoir – faire qui se génèrent de la pratique de la compréhension/interprétation du texte.

Cette question propose de porter un jugement et de le justifier pour saisir comment les apprenants vont – ils résoudre cette situation – problème. ? Vont –ils se référer délibérément au texte ? Sont – ils capables de chercher dans leurs connaissances des réponses ? Ou vont – ils raisonner à partir des réponses déjà faites aux questions précédentes ? Prenons l'exemple de réponses des deux premiers apprenants (1) et (2). En première séance la réponse du (1) concernant la 1ere personne :

	1° séance	2° Séance
Apprenant (1)	Ignorante /	instruite et réservée parce que (...)

Au début le jugement semble intempestif. L'apprenant répond directement à partir d'une image mentale catégorique, celui qui s'oppose à l'internet est un " ignorant". La deuxième réponse, suite à la médiation sociocognitive où l'enseignant expose une partie de son expérience de faits, l'apprenant a choisi deux qualificatifs "instruite" et " réservée". Il parait que la nature d'exposition de l'enseignant l'a convaincue. La 1° personne n'est pas "ignorante" dans le sens péjoratif mais selon ses propos elle s'avère instruite notamment en parlant du « livre ». Le choix du « réservée » est pris en versus d'une personne ouverte. L'apprenant maintient relativement son jugement à l'égard de cette personne qui n'a pas peut- être trop appris sur l'internet.

Concernant la 2° personne

	1° séance	2° Séance
Apprenant (1)	La 2° personne est ouverte [il est pour et avec]/	la 2° réponse est plus acceptable [prise de position intermédiaire

En ce qui concerne la 2° personne, l'apprenant la considère comme "ouverte", un choix directement sélectionné de la liste, puis il argumente par : il est "pour" et " avec". En deuxième séance, la réponse est acceptable expressivement, l'apprenant prend une position intermédiaire. Certes, la 2° personne, selon le texte, semble quelqu'un

qui a de l'esprit ouvert et qui attire l'attention des lecteurs jeunes mais ce qui est également intéressant dans ces réponses (1) et (2) est le fait d'avoir modifié le sens en fonction d'une nouvelle attitude et de raisonnement à la question et aux informations que véhicule le texte. En (2) la question de l'apprentissage est plus signifiante, il ne s'agit pas de répondre pour être évalué mais pour se permettre d'évoluer en réflexion et au savoir – répondre à des questions. Les mêmes remarques adressées à l'apprenant (2).

En première séance :

« *Ignorante et sans culture* »

Le jugement est catégorique, en rajoutant un point de vue supplémentaire “ sans culture”. Une déduction qui, selon cet apprenant, montre qu'il existe une liaison entre l'usage de l'internet et la conception de la culture.

En deuxième séance :

« *Instruite : il préfère le livre et voit que l'internet contient des “ idées ” négatives* »

L'apprenant ne prend pas la question en tant que jugement mais comme un point de vue. Nous remarquons que son point de vue a bougé à cause des interactions et de la médiation langagière de l'enseignant. Il faut reconnaître que l'enseignant dans ses interventions oriente implicitement les apprenants à réfléchir à tout l'énoncé et non seulement à une partie du discours et montre la différence entre les différents qualifiants qui peuvent être ambiguës pour certains, ou la plupart, des apprenants. Cette attitude est valable pour tout le texte et aussi dans d'autres situations de lecture où le lecteur est appelé à être plus précis.

Nous pouvons relever des statistiques suivantes :

	Ignorante	Instruite	Réservée	Ouverte
Nombre de réponses	06 (app. 1/2/3/5/7/11)	01 (app.8)	01 (app.13)	01 (app.12)

Ce qui est remarquable est que parmi les réponses nous trouvons ceux qui ont opté pour : “instruite” en première séance comme le cas de l'apprenant (8) mais nous n'avons pas eu de réponse en (2). Quant à l'apprenant (13) : il le conçoit comme personne “réservée” : « *parce qu'il ne parle que des méfaits* ». Cet apprenant semble avoir réfléchi

à la question et a su quand même introduire un argument valable. Mais, en deuxième séance, la réponse de cet apprenant n'a pas évolué ou même lisible. Quant à l'apprenant qui a choisi l'item de "ouverte" il semble qu'il n'a pas compris le texte et la question notamment son choix. Cet apprenant semble un cas qui rencontre une difficulté et qui n'a pas manifesté de réponse en deuxième séance. Son cas est similaire à ceux : (4), (6) et (9).

Reprenons le cas du (8) en répondant à la même question concernant la 2° personne :

8	Pour la 2° personne parce que l'internet est un moyen de communication (...)/	intellectuelle et ouverte parce qu'il est moderne et intelligent
---	---	--



Nous pouvons remarquer la différence suivante (comment il a réagi) : En (S1) il choisit la personne en s'appropriant son argument, il s'identifie à lui. En (S2), il choisit deux items de la liste et justifie son choix. Nous considérons que cet apprenant a saisi en (S2) le sens de la tâche et comment répondre à la question. L'une de ses stratégies est de faire correspondre les adjectifs qualificatifs suivants :

Intellectuelle	Intelligente
Ouverte	Moderne

Nous supposons que cette correspondance lexicale permet à l'apprenant de construire un réseau conceptuel sur la personne intervenant et aussi contribue à façonner la pensée du lecteur et de s'approprier un langage. Selon certaines réponses notamment celles que nous avons jugés en contradiction ou "il n'a pas compris la question à l'égard de la 1° personne, ont réussi à élaborer des réponses à l'égard de la 2° personne. Il semble que la première personne pose problème pour certains apprenants, sa personnalité n'est pas assez claire par rapport à la 2° qui attire plus les lecteurs.

Ce que nous trouvons intéressant à mettre en valeur est cette réaction positive en fonction de la démarche médiationnelle. Regardons les réponses de l'apprenant (3) concernant sa réponse voire son point de vue sur la 2° personne :

3	Je le trouve Intelligent ” “aime la recherche” “ouverte/	la 2° personne est très ouverte que la première
---	---	---

Nous pouvons remarquer que dans la 1° première réponse, il s’est focalisé que sur la question posée ; alors que dans la 2° réponse, le procédé langagier et cognitif utilisé est la comparaison, un choix qui se base sur une comparaison entre les deux personnes sondées. L’usage du superlatif « très » indique, implicitement, que l’apprenant croit que la 1° personne est aussi ouverte mais la 2° l’est plus. Cette déduction provient également de la médiation cognitive de l’enseignant en 2° séance qui lui a permis de réfléchir sur les deux personnes en même temps. La mise en mot de sa réponse semble un énoncé issue d’une situation de controverse d’un ancrage discursif argumentatif par rapport à la première où il expose directement son avis en utilisant le verbe “trouver”.

Nous pouvons constater sur le tableau d’analyse des réponses de cette question (voir annexe,), quoiqu’il nous semble que les apprenants (4), (6), (9), (12) et (13) se trouvent en difficulté de réponse, la plupart des réponses (réflexions) se sont bougées (ont pris une autre forme langagière) de la première à la deuxième séance du test. L’usage langagier a pris forme dans certaines réponses : L’argumentation (langage mémorisé) se mêle à la réflexion (langage approprié). L’apprenant, généralement, a compris, d’après les réponses recueillies, qu’il s’agit de vérifier ce qu’il pense dans le texte avant de répondre hâtivement. Certes, nous sommes là devant deux opinions de deux personnes de différents niveaux de réflexion et d’expériences (vie, profession, âge...). Mais, sont – ils réellement opposés ? Celui qui “s’oppose” à l’usage de l’internet est – il ignorant au sens absolu ? Celui qui est en faveur de son usage est –il intellectuelle ? Laissant la réponse aux apprenants, une cinquième question de réflexion leur est proposée.

- **Réponse à la cinquième question : Reformulations**

<p>Reformule les trois phrases soulignées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Oh ! moi, l’internet je vois pas son intérêt, c’est juste pour jouer</i> - <i>Certainement, nous aurons des générations éduquées</i> - <i>Il suffit juste de les éduquer envers cet outil afin d’avoir une société saine d’internautes</i>
--

La reformulation est un procédé langagier courant qu'une personne y recourt afin d'expliquer ce qu'elle a compris d'une phrase écrite ou d'une parole entendue. Elle peut aider l'apprenant à l'appropriation d'un savoir d'expression ou d'un savoir – faire comme elle sert à l'enseignant comme moyen d'étayage. L'étude de la reformulation au sein de la construction d'un discours « conduit à une conception de l'interprétation qui met l'accent sur le sens comme opération plutôt que comme contenu »³²⁵.

La reformulation est un procédé précieux dans le processus de la compréhension à ne pas négliger ; selon Roulet et al. (1985 :71) « (...) une des traces privilégiées de la négociation des points de vue qui caractérisent toute interaction ».³²⁶ Elle se manifeste en plusieurs types ("diaphonique" où le lecteur – interprète en reprenant les propos d'un locuteur) comme elle peut avoir plusieurs fonctions (explicative qui tend à développer le texte – source).

La relation entre la reformulation et l'interprétation est évidente ; ainsi, pour produire un énoncé interprétant, un locuteur est censé pouvoir reformuler ce qu'il en a compris. En effet, la reformulation suppose un travail actif de construction (Vinter, 2000) ; il s'agit d'une pratique langagière et une stratégie de compréhension qui pourrait être explicitée par l'enseignant en fonction de la tâche proposée. La pratique de la reformulation, en tant qu'activité de compréhension ne consiste pas à demander aux apprenants de dire un énoncé d'une ou de plusieurs façons mais de savoir le dire et de choisir l'expression convenable traduisant sa pensée :

« Si l'exercice de reformulation permet de s'approprier la diversité quantitative des formes d'expressions possibles, il permet donc également d'acquérir la justesse qualitative de l'expression (...) à travers les choix conscients et raisonnés qu'il opère, l'élève pénètre plus profondément le texte T (...). En demandant à l'élève de commenter un texte T, on attend en effet de lui qu'il crée un texte autre, (...) il ne s'agit pas de redire mais de "dire sur". Cela implique une prise de distance et une prise de position par rapport au texte source (...)»³²⁷.

³²⁵ Conceição A.C. : *Concepts, termes et reformulations*, P.U. Lyon, 2005, p.105

³²⁶ Roulet et al. Cité par : Delcambre I. : *L'Exemplification dans les dissertations: Etude didactique des difficultés des élèves*, éditions Septentrion, 1997, p. 49.

³²⁷ Fuchs C. : *Paraphrase et énonciation*, éditions Orphys, 1994, p. 11

On suppose que cette activité permet à l'apprenant de prendre position contrairement à la paraphrase qui montre que l'apprenant « *se méprend des objectifs et ne comprend pas ce que l'on attend de lui.* »³²⁸

Prenons des exemples pour concrétiser ce point de vue où d'une part la reformulation joue un rôle d'appropriation et d'une autre un facteur pour affiner la compréhension du texte.

L'apprenant (1) :

1° PERSONNE	
1° séances	2° séance
<ul style="list-style-type: none"> - <i>l'internet est un outil de [pour] jouer /</i> - <i>une génération éduquée nous aurons certainement</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>à mon avis l'internet est un moyen juste pour passer le temps /</i> - <i>on a besoin d'une génération éduquée</i>
2° PERSONNE	
1° S	2° S
<i>La 2° personne est ouverte, il voit [t] que l'internet est un moderne et rapide et conseil (lle) nos enfant [s] de apprendre tout prix comment le manipuler</i>	<i>Ouverte et intellectuelle et je pense [pense] qu'il est un jeune homme qui a un [une] situation intellectuelle.</i>

Cet apprenant est passé d'une étape de réflexion à une autre en fonction de la nature de la médiation langagière de l'enseignant. Il est visible, selon ses propos que dans la première séance il a tenté de répondre à la question tout court « *L'internet est un outil de [pour] jouer* » mais en deuxième séance l'introduction de l'adverbe d'opinion peut être un indice réflexif et comme une tendance d'implication dans le débat. Concernant la deuxième reformulation, il a procédé par substitution grammaticale « sûr » par « certain » par contre dans la 2° séance, il paraît qu'une déduction s'est produite et ce par l'introduction du mot « besoin ». Cet apprenant a compris que le point de vue de la personne interrogée voit que l'éducation certaine est un besoin socio culturelle pour elle.

En ce qui concerne ce premier apprenant, nous pouvons constater la différence entre ses réponses en (S1°) et celles de la deuxième (S2). Au début, il s'est référé aux connaissances apprises sur l'argumentation généralement conçue comme, on peut le voir

³²⁸ Ibid, p. 22

également dans d'autres réponses, opposition entre deux opinions et affrontement de deux propos divergents. (Usage des noms : avantage'' et inconvénient'').

Après médiation, la réflexion de l'apprenant a bougé, après débat, il s'intéresse aux locutions au contenu des propos plus qu'à chercher les propos antinomiques. Il croit qu'il y a opposition entre "jeu" et "recherche" : cette croyance est déduite du débat. Dans sa deuxième réponse, nous considérons qu'il y a une sorte de "subjectivité" entraînant de se former en son esprit. Dans la (4°) réponse, la phrase est plus longue qu'en (S1). Il justifie son choix. Dans la réponse suivante, il répond à la question et prend position intermédiaire. Nous pouvons dire que cet apprenant entre dans le processus de construction d'attitude en contexte de compréhension d'un discours argumentatif.

Ce constat est relativement appuyé à travers sa réponse (7) Réponse pertinente. Nous remarquons que cet apprenant s'implique dans le débat et ressent que cette personne (1° locuteur) est en face de lui. La 1° tranche de la réponse est une copie de la réponse de la 1° personne. Mais, notre apprenant a rajouté autre argument qui est l'isolement. C'est une stratégie de pensée et de rédaction : on peut s'appuyer sur des propos et rajouter de nouveaux autres.

En la réponse (8) : un savoir inférentiel est construit, le fait de déduire l'attitude de la personne à travers ses propos. Stratégie installée à partir des échanges et de la médiation langagière de l'enseignant en S2

L'apprenant (2) :

S1	S2
<i>Ignorante/ l'internet n'est pas un moyen d'informer c'est u moyen de passe le temps, ce [cette] personne est sont [sans] culture</i>	<i>Instruite/ la 1° personne est instruite, il est bien écrire [xxx] mais il y a des idées négative [s] sur l'internet</i>
S1	S2
<i>Ce [cette] personne il est très intellectuelle et plus riche d'information et culturel, il trouve l'internet comme moyen de recherche</i>	<i>La 2° personne est ouverte parce que l'internet c'est vrai c'est un moyen d'information et ce personne dit ca [ça]</i>

Le déploiement des procédés langagiers et cognitifs des différentes réponses montre d'une part la capacité des apprenants, selon leurs différents niveaux, à développer leurs compétences langagières et réflexives, et d'une autre le développement d'attitudes et la conscience de l'activité de la compréhension de texte. Les pratiques langagières, de l'enseignant et des apprenants, en S2 rompent avec la méthode traditionnelle consistant à enseigner aux apprenants des procédures qui ne favorisent pas leur engagement et ne leur apprend pas à évaluer l'efficacité et l'importance des savoirs et des savoir – faire et à les adapter à d'autres situations de compréhension de textes.

La médiation en S2 semble fournir aux apprenants des outils cognitifs et métacognitifs qui leur permettent non seulement de les apprendre par cœur mais de les approprier en connaissant leur condition d'utilisation. Les stratégies évoquées comme tâches relatives à la compréhension (observation, réponses au questionnaire, analyse...) restent sans effet lorsqu'elles sont employées de manière accumulative et aléatoire. Il est plus pertinent que le langage de l'enseignant ait un rôle élaborateur de signification, à faire apprendre aux apprenants comment réguler leurs réponses, se justifier et réagir au texte. Il s'agit d'une approche qui vise à améliorer la performance des lecteurs en FLE et leur potentiel sociocognitif.

2. Analyse des réponses aux questions supplémentaires en deuxième séance

Nous considérons également ces deux questions comme des situations de construction de savoirs et de transfert de connaissances qui permettent d'établir des liens avec d'autres situations dans les quelles l'apprenant pourra réutiliser ces connaissances de raisonnement argumentatifs. Ce transfert est facilité par cette prise de position éventuelle que l'apprenant admettra : accepter, réfuter, être relatif ou catégorique sont autant d'attitudes à travailler dans l'apprentissage notamment en compréhension de texte. L'activité ne consiste pas de faire apprendre la détection d'arguments mais de développer une compétence critique, de distinction et de positionnement.

Il s'agit de deux pratiques langagières où l'une complète l'autre et qui viennent compléter et systématiser ce dispositif proposé en ce deuxième test. Elles combinent systématiquement diverses activités intellectuelles : répondre à des questions (mais cette fois – ci l'apprenant est directement impliqué dans le débat). La deuxième question a pour hypothèse de mettre le lien entre le point de vue premier du lecteur issu d'une première lecture où les opinions des deux personnes interrogées sont prises intégralement du texte

et un point de vue second construit après reformulation de ces opinions. Il nous semble que cette progression d'activités de réflexion (en 1^o question) et d'action et réaction en la question suivante permet au lecteur de construire consciemment une attitude argumentative.

Ces questions se proposent en tant qu'aide à l'affinement de la compréhension du texte et support d'un apprentissage stratégique correspondant à un enseignement "appropriatif".

La comparaison, la reformulation et la prise de position sont des pratiques langagières qui permettent de prolonger la signification du texte et de construire des savoir – faire langagiers et cognitifs. Elles sont des processus cognitifs historiquement construits adaptés pour chacune des deux questions. Ces processus cognitifs sont aussi appelés des processus spécifiques « *parce que chacun des outils intellectuel a une fonction bien précise (identifier, comparer, sélectionner, induire,...) (...) La nature de la tâche à résoudre déterminera donc les processus qui seront sollicités* »³²⁹

Vianin admet deux catégories (voir tableau ci – dessous) d'outils requis à la compréhension. La première catégorie appelée : outils d'organisation dont la tâche est essentiellement le traitement de l'information. La deuxième catégorie fournit les outils nécessaires à la compréhension de ces informations.

Outils d'organisation	Outils de compréhension
Processus de d'identification	Pro. De déduction
Pro. De sériation	Pro. D'induction
Pro. De comparaison	Pro. D'abduction
Pro. De catégorisation	Pro. De conceptualisation
Pro. De structuration	Pro. d'analyse
Pro. De planification	
Pro. D'exploration	
Pro. De sélection	

Tableau 28 : Les processus cognitifs sollicités en compréhension – interprétation³³⁰

³²⁹ VIANIN P. : *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire: Comment donner à l'élève les clefs de sa réussite*, éditions Deboeck, 2009, p.96.

³³⁰ Ibid, p. 97

2.1. Question sollicitant l'implication des apprenants au débat

Si tu veux convaincre et persuader la première personne que l'internet est bénéfique, quels contre – arguments tu vas lui avancer ? (même tâche concernant la 2° personne). A travers cette question, deux actions sont visées : le retour au texte, en revoyant les arguments, et de manifester un point de vue personnel. Cette situation – problème contraint l'apprenant à relire le texte par un nouveau projet de lecture et de compréhension.

Apprenant (1)

Contre – arguments adressés à la 1° personne	Contre – arguments adressés à la 2° personne
Avec l'internet on peut connecter et communiquer avec des autres personnes	L'internet pour jouer et télécharger des chansons et perdre le temps
On peut aussi télécharger des livres des différents sujets	La personne qui est internaute avec le temps [il sera isolé] à [de] son entourage
Peut avoir des sites pour étudier les langues	

Apprenant (2)

Contre arguments (1° personne)	Contre arguments (1° personne)
L'internet pour rechercher l'information	Mais l'internet perd le temps
C'est un moyen moderne	Pour passer le temps
C'est un moyen rapide	Moyen de jouer

Apprenant (3)

Contre arguments (1° personne)	Contre arguments (2° personne)
A mon avis, l'internet facilité la communication entre les gens	De mon [ma] part, l'internet provoque des maladies surtout des yeux
Selon moi, l'internet est riche des informations	E mon coté, l'internet est un moyen de jouer
Pour moi, l'internet nous ouvre une porte pour connaitre le monde	Selon moi l'internet réduit la lecture chez les étudiants L'internet est mauvaise [mauvanis] à la santé

Nous avons choisi ces trois réponses afin de montrer :

- L'impact de la médiation de l'enseignant sur l'orientation de la réflexion et de la production des élèves ;
- L'apprentissage est un effort intentionnel d'engagement socio cognitif
- De mettre en valeur la variété des réponses qui reflètent l'hétéroglossie ; la compréhension de différentes manières.

Les réponses de ces trois apprenants constituent des exemples de : résistance et de flexibilité prudente à l'apprentissage en (1). L'apprenant fait des retours au texte comme stratégies "classique" « *L'internet pour jouer et télécharger des chansons et perdre le temps* » et se réfère au même temps au débat enclenché pour comprendre le texte « *on peut connecter et communiquer avec des autres personnes* ». Avec l'apprenant (2), la référence de son raisonnement est totalement textuelle. Il ne s'implique pas, il n'a pas de mots propre à lui mais il s'identifie aux deux personnes interrogés. L'apprenant (3) se retrouve, nous semble t – il, dans une meilleur situation. Il fait référence à la discussion et sa prise de notes que sur le texte seulement. Ces trois apprenants peuvent être suivis pendant leur apprentissage et peuvent, par exemple, former un groupe de travail où leurs différentes stratégies utilisées peuvent se concourir et permettre à chacun de développer ses compétences. Nous partons ici d'une approche didactique socioconstructiviste qui constitue pour nous une référence des pratiques, de construction de savoirs et de production langagière.

2.2. Commentaire sur les réponses à la huitième question

<i>Quoique l'opinion de la première personne ait</i>
.....
..... <i>la</i>
<i>deuxième personne pense</i>
.....
<i>Personnellement</i>

Certes, par le biais de cette question, comme il a été évoqué dans les ‘objectifs de questions supplémentaires’, l’implication du lecteur est franche dans le processus de l’argumentation / positionnement qui s’avère comme processus cognitif et métacognitif de réflexion et d’interprétation. Comme en question (7), l’apprenant se trouve en face d’une nouvelle tâche qui sollicite ses capacités de rétention, de raisonnement et d’expression écrite qui reflète sa position.

Cette question pourrait être un modèle de tâche d’apprentissage qui permet de récapituler ce que l’apprenant a compris du texte et de construire un savoir – faire à reformuler et de se positionner. Ce genre d’activité permet également de dépasser l’opposition binaire habituellement apprise. Le lecteur devrait comprendre qu’il est le centre de l’apprentissage, c’est son opinion qui est visé, ses émotions, son raisonnement...etc. On commence par une thèse, puis par une antithèse et l’on finit par une synthèse. L’apprenant est amené d’une part à apprendre à savoir maîtriser une technique formelle de structuration de texte argumentatif et d’une autre s’approprier d’un langage et d’une pensée. Cet objectif double doit être explicité aux apprenants, avant ou après l’exécution de la tâche, pour que leur apprentissage et leur engagement aient un sens.

Rédiger d’une manière signifiante, c’est d’abord respecter la structure globale du plan de la dissertation et choisir le vocabulaire adéquat à la situation communicative. Il en ressort qu’à travers cette expérience d’écriture, la question, pour l’apprenant, n’est pas d’apprendre par cœur le plan d’un texte ainsi que tous les connecteurs qui servent à l’argumentation mais de s’approprier à priori l’habileté de résumer des opinions et d’imaginer, ou anticiper la présence de soi - même en tant qu’interlocuteur avant même qu’une question soit posée à ce sujet. En effet, il se trouve contraint de se positionner par rapport à la problématique proposée : dire quel est son point de vue. Une position qui doit également être argumentée et prouvée pour qu’il « assure la validité de ses prises de positions et que, du même coup, il donne à l’interlocuteur les moyens de juger la validité de celle –ci »³³¹. En effet, le lecteur se livre à deux opérations complémentaires³³² :

- Des opérations de raisonnement qui consistent à établir des relations de causalité (cause/conséquence) ;

³³¹ CHARAUDEAU P. : op. cit. p.30

³³² Ibid,

- Des choix entre des arguments de valeur qui lui sembleront jouer le meilleur rôle de garant du raisonnement.

Si apprendre à comprendre consiste à s'appropriier les pratiques sociales de référence transposées, les activités langagières efficaces pour la re-construction des savoirs doivent solliciter des productions langagières diverses et non se réduire au seul écrit terminal exposant le savoir stabilisé. Mais la spécificité de l'activité génère aussi des pratiques langagières qui sont propres à l'apprentissage et ont pour but d'accélérer le processus de reconstruction des savoirs. De ce fait, le rôle de l'enseignant suppose la mise en place, non seulement de pratiques inhérentes à l'élaboration et à la communication du savoir, mais aussi des activités visant l'apprentissage de ces pratiques.

Nous pouvons prendre dans ce contexte les réponses d'apprenants (3), (4) et (6), comme exemples, afin d'analyser si certains apprenants ont pu comprendre les enjeux de la lecture et de la compréhension d'un texte argumentatif.

Apprenant (3)

1° personne	2° personne	Opinion de l'apprenant
L'opinion de la première personne est contre l'internet parce qu'il pense que l'internet est un moyen de jouer	L'opinion de la deuxième personne est pour l'internet parce qu'il pense que l'internet est un outil de recherche	Pour moi l'internet est un moyen très efficace, il nous donne beaucoup des informations, il facilite la communication aussi est un moyen de loisir

Apprenant (4)

1° personne	2° personne	Opinion de l'apprenant
Il est contre l'internet et il pense [pense] que [pour jouer]	Il est avec et il [pense] que l'internet rapide et plus riche	Je vois que l'internet elle est très importante mais pas [souvent] parce qu'elle a des inconvénients

Apprenant (6)

1° personne	2° personne	Opinion de l'apprenant
Contre l'internet, il voit que ce dernier est sans importance dans notre vie	Est avec l'internet, il voit qu'il est très important dans notre vie	A mon avis, je vois que l'internet est comme les impératifs de la vie surtout dans ce temps si nous profitons bien et évitons les désavantages [inconvenients]

Le reste des réponses se ressemblent relativement et présentent des opinions personnelles (positionnement) qui s'identifient à celle de la deuxième personne interrogée.

Il est bien clair que les apprenants sont contraints de déduire et de manifester leurs opinions personnelles. Mais, remarquons que dans les deux premières réponses – contre – arguments – les apprenants utilisent les mêmes mots du texte alors que dans le troisième exemple, le raisonnement et inférences de l'apprenant prend un autre circuit de réflexion voire autre langage expressif. Mais, les opinions personnelles, constituent des productions de pensée issues de dialogue interne. Si en premier exemple, l'apprenant ne cite pas les inconvenients de l'internet, le deuxième apprenant manifeste de la relativité (souvent) mais en troisième réponse, l'apprenant nous fait savoir qu'il est conscient des mauvais usages de l'internet et montre son point de vue. Nous pensons que ces exemples montrent combien il est utile de travailler à la fois la pensée, la subjectivité des élèves et l'hétéroglossie. Des activités qui peuvent révéler au chercheur comme au praticien des insuffisances au niveau de la réflexion ou de l'expression ou même de confusion en la compréhension.

IV. SYNTHÈSE

L'activité cognitive et métacognitive sollicitée lors de la médiation langagière de l'enseignant ne peut être analysée qu'après réponse à des questions de compréhension qui sera seule produit de réflexion à évaluer. Une expression mal formée de la réponse peut ne pas traduire exactement une réflexion de bonne qualité. La réponse, en vérité, n'exprime qu'une partie de la réflexion ce qui fait que souvent derrière des réponses, qui paraissent quelques fois absurdes à l'enseignant, se cache un raisonnement intéressant.

D'après les résultats obtenus du test plusieurs remarques sont à mettre en évidence mais ne constituent en aucun cas des directives. Plus modestement, l'ambition est d'attirer l'attention des praticiens sur un ensemble de questions qui nous ont permis d'identifier un certain nombre de pratiques d'enseignement et d'apprentissage dont la liste n'est certainement pas exhaustive telles que :

- L'évaluation de la compréhension qui pourrait être utilement développée en mettant l'accent sur la compréhension générale des textes autant que sur la compréhension littérale;
- L'utilisation de questions, qui est probablement la technique la plus répandue, n'est pas nécessairement pertinente. En effet, pour prendre un cas caricatural, les questions dites factuelles (portant sur des informations explicitement fournies dans le texte) centrent l'attention des apprenants sur la forme littérale aux dépens du sens général. Il serait probablement utile de développer une réflexion approfondie sur les différentes techniques d'évaluation de la compréhension mobilisables et de les mettre en relation avec les objectifs poursuivis;
- Il semble que la plupart des apprenants ne font pas d'enchaînement entre ce qui s'explique et ce qui se discute pour comprendre un texte et la tâche de réponse au questionnaire de compréhension. Celle – ci est souvent considérée comme une tâche indépendante ;
- L'évaluation des questions est souvent gérée dans un sens unique soit la réponse est juste ou fausse. Elle n'implique pas une démarche de type métacognitif qui sert à apprendre à prendre recul.

Les réponses sont généralement résultats d'attitudes impulsives. Des études ont montré que :

« Les sujets impulsifs ne se servent pas de processus cognitifs supérieurs. Ils sont moins conscients des objectifs d'une tâche. Alors que les sujets réflexifs, surtout dans les tâches de transfert, font une utilisation plus grande des stratégies et se servent plus de leur méta – mémoire que les sujets impulsifs. Autrement – dit, la maîtrise de l'impulsivité peut être travaillée avec l'élève en le rendant conscient de l'importance dans cette phase d'expression de la réponse »³³³

³³³ VIANIN P. : op. cit. p. 114

- Pour rendre les apprenants plus réflexifs qu'impulsifs, la médiation langagière en faveur de la construction d'une plate-forme réflexive et à faire acquérir des habiletés sociocognitives et langagières pourrait induire chez les apprenants la capacité de mieux comprendre leurs rôles en fonction des tâches didactiques. Ainsi en classe de FLE, il semble pertinent de solliciter des textes permettant de construire des savoirs et visant des pratiques langagières favorisant la distanciation et l'implication ;
- Certains procédés mis en œuvre dans l'activité de compréhension pourraient faire l'objet d'un enseignement explicite ;
- L'amélioration de la performance des apprenants en lecture passe par l'appropriation et l'utilisation de certaines procédures et stratégies.

Or, les données disponibles révèlent que ces procédures sont plus souvent ignorées dans les pratiques habituelles en classe de FLE ou laissées aux aléas d'un auto – apprentissage spontané. Ce point de vue développé ici n'ignore pas les diverses difficultés de compréhension de l'écrit en contexte FLE algérien. Mais, ces difficultés ne sont pas exclusivement liées qu'à l'insuffisance d'automatisation du décodage de l'écrit mais encore au manque de renvoi au socioculturel et au traitement cognitif adéquat à la tâche. Il paraît envisageable de développer et diversifier des pratiques, à la fois, cognitives et langagières relatives à la compréhension de texte lors de chaque activité de lecture – compréhension.

Nous supposons également que l'usage de modalisateurs reflétant le passage d'un état subjectif à un autre objectif et vice –versa est un indice de raisonnement et d'interprétation. Pour répondre, le choix de mots doit être enseigné et appris en fonction de la consigne de la question proposée. Ainsi, l'apprenant acquerrait un sens de discernement entre ce qui peut l'impliquer en tant que sujet et /ou ce qui lui demande de porter de loin un jugement objectif. Ainsi, notre évaluation, qui peut coïncider avec celle d'un enseignant réflexif, comme dans toutes les autres réponses, est de déceler des procédés de la prise en charge énonciative qui peuvent être envisagées comme des traces d'une *instance énonciative plurielle* (Bakhtine, 1984), comme des voix socio-historiquement construites comme il est l'exemple de la classe.

La réponse aux questions est aussi un langage voire un moyen de communication fondant la notion même de la subjectivité (Benveniste, 1966) en pensant. L'usage du langage permet au lecteur à se poser comme sujet doté de potentiel pour communiquer, interpréter et agir.

Il est donc essentiel que toutes ces tâches de compréhension incitent les enseignants à penser au comment les rendre dynamiques et explicites aux apprenants. Déduire, problématiser, comparer, inférer, reformuler, juger ... sont des opérations qui doivent figurer dans le processus de conceptualisation et de l'étayage d'attitudes. Ainsi, pour évaluer ou juger des réponses, évaluer des degrés d'exactitude ou d'acceptabilité, faire des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire à ces réponses, etc. sont de facteurs à prendre en considération.

L'enseignant devrait réfléchir aux objectifs pédagogiques que relèvent l'usage des questionnaires de compréhension et à la nature des questions proposées. Ces questionnaires sont-ils utilisés pour induire des automatismes souvent caractérisés par l'immédiateté ou comme support d'un apprentissage stratégique qui permet un développement progressif et durable ?

A partir des deux modèles de médiation langagière : celui habituellement pratiqué en S1 et celui qui favorise la construction de savoirs et des habiletés de pensée et d'expression en fonction du contexte de discours en S2, la question de praticien professionnel et réflexif sur ses pratiques et celles des apprenants en FLE est aussi exigeante. Il n'est pas aussi évident de gérer toutes les tâches selon une démarche spiralaire de situation – problème qui demande une attention continuelle comme il n'est pas rentable que l'enseignement soit uniquement basé sur une démarche linéaire et transmissive (fondée essentiellement sur la matière).

Des didacticiens, comme Dumortier J.L., ont employé le terme de "tâche – problème" pour caractériser la tâche qui implique l'apprenant dans le processus de construction de savoirs et du langage. Contrairement à une tâche où l'apprenant répond selon une représentation "technique". A travers les tâches – problèmes « *le sujet (...)*

parvient à la maîtrise d'outils intellectuels qui lui permettront de comprendre et de résoudre les problèmes qu'il est susceptible de rencontrer »³³⁴

Nous pouvons ainsi considérer les tâches proposées par le questionnaire, sorte d'étayage de pratiques issues des interactions, comme des tâches – problèmes qui favorisent l'implication de l'apprenant et contribuent à leur progrès cognitif.

Aider l'apprenant en FLE à construire des procédés cognitifs opératoires qui sont des savoirs de raisonnement pour résoudre des obstacles de compréhension constitue dans le fond des pratiques qui ne se contentent pas de la seule détection de réponses dans le texte.

L'apprenant – lecteur doit comprendre quand et pourquoi procéder à une comparaison ou un travail de caractérisation des personnes (ou personnage) ou des objets, par exemple. Mais, il faut noter ici que ces tâches proposées ne conduisent pas directement aux résultats souhaités par l'enseignant. Il n'est pas certain que l'apprenant en FLE soit aussi conscient des objectifs sociocognitifs et pragmatiques de ces tâches. Il n'est pas évident que ces savoirs opérationnels soient compris de la même façon que l'enseignant les détermine.

Dans de telles circonstances pédagogiques, l'enseignant peut au début revenir à analyser la tâche concernée et anticiper ces avantages et ses limites en fonction de son objectif et aussi, essentiellement, demander à ses apprenants de verbaliser, en justifiant, leurs réponses et ce afin de réduire l'écart de l'ambiguïté entre ce que, lui, il pense et ce qui peut être pensé par ses apprenants et également pour assurer un transfert des connaissances.

Dans cette expérience de lecture et de compréhension choisie, l'important n'est pas la résolution en elle – même et l'exactitude des réponses, mais l'important à nos yeux ce sont les traces cognitives et langagières, des traces mnémoniques des opérations accomplies pour trouver une solution à un problème. Deux modes de pensée sont sollicités à partir de cette tâche : la subjectivation et l'objectivation contribuent à la constitution corrélatrice du sujet et de l'objet.

³³⁴ DUMORTIER J.L. : *Lire le récit de fiction: pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, éditions Deboeck, 2001, p.257

Le corpus étudié se présente sous la forme pédagogique d'un dialogue d'opinions portant sur un sondage (argumentatif). L'objet didactique est de faire étudier, par le "sondage", le fonctionnement de l'argumentation – raisonnement en tant que moyen de construction de savoirs langagiers et de réflexion. La signification du texte, dans le deuxième test, passe par différents contextes de médiation de l'enseignant qui sollicitent implication des apprenants et leur verbalisation, reformulation et expériences.

L'accès au sens d'un texte et la construction d'une signification est un travail qui ne résulte pas de la seule lecture linéaire, de l'explication de mots difficiles mais elle dépend également des connaissances culturelles et de savoirs de toute nature, des connaissances sur le sujet- même ou sur d'autres sujets similaires.

Dans une perspective sociocognitive, l'enseignant est conscient que la lecture est une interaction entre le texte et le lecteur, il cherchera à encourager la lecture active qui permet au lecteur de mettre en relation des éléments dispersés dans le texte à partir de pratiques interprétatives. Plusieurs entrées, pour affiner la compréhension, ont été prises en question : les énoncés des locuteurs (interrogés), leurs énoncés, la structure grammaticale, le recours aux connaissances et expériences antérieures...etc. Quand l'enseignant ralentit ou accélère les interactions, il est entrain, en fait, d'orienter la co – construction du sens.

Notre expérience, quoiqu'elle soit limitée en fonction des circonstances, révèle d'une part que les pratiques de l'enseignant actuellement exercées ne répondent pas aux besoins langagiers et cognitifs essentiels à l'installation d'une compétence de lecture et de compréhension en faveur de l'autonomie. Le style de la communication des savoirs aux apprenants du FLE au lycée ne les encourage pas à prendre parole et de penser librement. Ceci est déduit des différentes interventions et médiations de l'enseignant afin de progresser dans l'activité langagière de compréhension du texte.

D'une autre part, dans la deuxième séance, malgré sa délicatesse, nous résume ce qui pourrait, et doit, être la gestion d'une activité de compréhension. Il ne s'agit pas d'inculquer des informations mais de construire une compétence voire des attitudes positives envers le discours. Les divers exemples notés de l'interaction et même des réponses des apprenants prouvent que la méthode implicite de l'apprenant ébranle, en quelque sorte, la réflexion du lecteur qui devient de plus en plus conscient de l'impact du texte sur son apprentissage et sur le développement de ses compétences. Cette expérience nous montre également comment les apprenants construisent leur position énonciative.

Notre étude ne se présente pas en tant qu'étude comparative stricte mais plutôt nous la considérons comme une étude - éclairage de mise en question et de mise en valeur de certaines pratiques langagières relatives à la compréhension du texte. Ces suggestions ne sont bien entendu que des esquisses indicatives ; elles visent à illustrer le principe de structuration et d'enchaînement des pratiques langagières. L'enseignant pourra ainsi structurer différemment des séquences de sa médiation langagière en fonction de son objectif et du besoin des apprenants.

Il est donc important que l'enseignant pour étayer une attitude réflexive relative aux différentes tâches de compréhension de texte de montrer la ressemblance qui existe entre une nouvelle tâche et une autre déjà réalisée afin d'assurer la réutilisation autonome des acquis. Dans le cas contraire, il serait difficile qu'un progrès soit possible et les tâches conjointes à la compréhension de texte se dégènerent en travaux obligatoires impropres à l'implication des apprenants.

Conclusion

Le rôle de l'enseignant est de créer un temps de rupture avec l'analyse routinière et classique afin d'amener l'apprenant au raisonnement. L'étude du discours argumentatif, envisagé comme présentation d'une prise de position étayée par un argument contraint l'enseignant à recourir à divers procédés d'interprétation pour faire apprendre à résoudre des problèmes de compréhension textuelle (par indices) et inférentielle. Il n'existe pas un modèle préétabli de pratiques langagières (écrite ou orale), applicable à toutes les tâches, à tous les objectifs et à tous les apprenants mais il est possible de privilégier telle ou telle composante, de s'arrêter plus longuement sur un point et de passer très vite sur un autre. Mais, l'idée de l'entrecroisement des tâches et des stratégies de compréhension, et même des projets, est indispensable au fil de l'apprentissage et l'installation de compétences. Le principe de progression en la compréhension et en l'interprétation permet également d'organiser dans le temps la mise en place des compétences. Prenant l'exemple du positionnement énonciatif qui peut être révélé depuis le premier projet "Historique" en envisageant la prise de conscience de la dimension argumentative dans la compréhension. Rien de linéaire donc dans cette démarche et ce type de progression. La compréhension est aussi une activité de raisonnement sur le texte et fait intervenir les connaissances préalables du lecteur sur l'organisation du monde, sur les genres de texte. En plus, les connaissances

métacognitives ne peuvent être dissociées de l'activité de compréhension et font partie des habiletés impliquées dans la lecture experte, comme le note Martine Rémond, (2009).

Dans cette expérience, ne nous tentons pas de confirmer que des savoirs et des savoir-faire se sont construits puisque cette affirmation devrait être justifiée par de nouvelles épisodes d'expériences et de suivi des mêmes élèves tout au long de leur apprentissage scolaire. Mais, ce qui peut être confirmé est la possibilité de faire émerger des habiletés de compréhension qui peuvent être développées. L'apprenant considèrerait dorénavant que la connaissance est évolutive et se construit à travers un processus et va s'engager dans de nouvelles valeurs d'apprentissage. La métacognition devrait idéalement porter sur un obstacle franchissable. Un obstacle, parce qu'il n'y a d'abstraction métacognitive que face à une difficulté ou face à la nécessité d'adapter un fonctionnement routinier à une situation nouvelle. Les pratiques des enseignants, en compréhension de texte, devraient viser l'émergence d'un apprentissage conscient et assurer le contrôle de la pensée ; ainsi : *« le développement de la pensée réflexive sera donc étroitement liée à l'acquisition d'un savoir – dire qui mobilise les stratégies de mise en discours argumentatif pour montrer la rigueur et le bien – fondé ».*

Conclusion Générale

Les savoirs scolaires déterminés par les programmes, à l'oral comme à l'écrit, sont des savoirs à mettre en exercices, à "imposer" d'une manière ou d'une autre aux apprenants. Mais, le fait de les faire passer et de les déferler chronologiquement n'assure pas ipso facto leur maîtrise et leur transfert tant qu'ils ne favorisent pas l'émergence d'émotions et de réflexions et ne visent pas un changement réel d'attitudes et de valeurs socio - scolaires.

Pour cet effet, les médiations langagières de l'enseignant qui visent à faire comprendre un texte sont multimodales : faire valoir le texte comme produit socioculturel, faire valoir l'auteur et la qualité de la production, mettre en exergue des ébauches de réflexion, de gérer l'hétéroglossie à travers les interprétations données par les apprenants – lecteurs...etc. De cette façon, les opérations cognitives et les attitudes socio-langagières ne visent pas qu'à comprendre le savoir en jeu mais portent également sur des enjeux intersubjectifs qui dépassent le seul traitement immédiat du texte.

Cet objectif peut se concrétiser avec l'aide de l'enseignant en orientant l'apprenant – lecteur à mieux saisir l'ancrage socioculturel d'un discours, sa visée, son importance social qui suscite réflexion et débat voire de positionnements. L'enseignant, pendant l'activité de la lecture – compréhension, se présente en tant qu'animateur de discussion, tantôt il accepte une idée, tantôt il laisse penser les apprenants pour réagir à une idée, à une émotion, à un événement, il les aide à résumer un passage, à reformuler une expression, à renvoyer un acte à un adage social...etc. en adoptant une « posture » relationnelle qui motive l'apprenant à l'implication tant qu'il s'agit de transposer des savoirs et de faciliter leur transfert. La posture d'un médiateur " praticien réflexif" est censé assurer le passage d'une pédagogie traditionnelle, qu'il faut abandonner, à une pédagogie de la réussite qu'il faut inventer : « *La nouveauté réside non pas dans le travail personnel demandé à l'élève mais dans la prescription qui pose l'autonomie et l'engagement de ce dernier comme condition préalable à la gestion de son propre apprentissage* ». ³³⁵

Aujourd'hui, on s'intéresse à la co-construction des savoirs et aux types d'échanges, au rôle de l'enseignant médiateur favorisant l'engagement affectif et cognitif de l'apprenant. Il s'agit de « *s'intéresser prioritairement à l'activité langagière d'un sujet singulier entrain d'apprendre, impliqué dans une pratique qui fait sens social au-delà du sens scolaire ?* » (Bucheton, 1995).

³³⁵ AMIGUES R et al. : *Les connaissances sur les situations d'enseignement – apprentissage à l'épreuve des prescriptions*, in Revue « Les dossier des sciences de l'éducation », n°19, 2008, p.32

Comme il a été cité dans l'introduction, ce travail, malgré les difficultés rencontrées, a été réalisé selon une logique d'étude qui commençait par des questionnements issus de constats sur les pratiques dominantes de l'enseignant et à partir des faibles résultats obtenus notamment au baccalauréat et les faibles compétences langagières (d'expression et de production) chez la plupart des apprenants qui se limitent souvent à la mémorisation de modèles écrits.

En abordant la question plus profondément, à travers l'enquête pré-test, nous avons remarqué qu'il existe un décalage entre ce que propose l'enseignant comme pratiques en situation souvent linéaires et les objectifs pédagogiques déclarés. La réalisation des tâches conjointes à la lecture – compréhension n'atteint pas un stade facilitant à l'apprenant – lecteur d'acquérir une compétence langagière à maîtriser, à faire revivre consciemment en chaque occasion de lecture mais elle revêt uniquement une dimension scolaire. Cette trajectoire enseignante affaiblit, entre autre, l'ambition de rendre l'apprenant " un citoyen – acteur dans la société et conscient de son environnement socioculturel". D'où s'émerge la nécessité de réfléchir sur quel citoyen l'Ecole algérienne veut produire ? Et quelle posture d'apprenant, les pratiques de l'enseignant visent – t- elles ? Ce sont quelques questions que nous avançons pour dire qu'enseigner et apprendre font, ou doivent faire, partie d'un projet social global duquel les projets didactiques proposés en le programme devraient s'y puiser.

L'une des raisons du choix de l'activité de la lecture – compréhension comme objet de recherche c'est parce que nous trouvons que la lecture est une pratique socioculturelle où l'on découvre soi en tant qu'être parlant et pensant. Une activité qui permet aux apprenants notamment de FLE de s'exceller dans le monde de l'interculturel et pouvoir savourer le plaisir et l'utilité de la langue et de la pensée. La compréhension de texte ne peut pas être une activité – moule que l'on présente aux apprenants afin qu'ils l'apprennent par cœur. Mais, c'est une activité qui sollicite un réseau complexe de raisonnement, d'émotions, d'expériences, de connaissances antérieures sur la langue et sur le monde.

La construction de la signification d'un texte passe par différentes opérations cognitives et métacognitives et aussi fait appel au social et à l'expérience du lecteur. Se rendre compte de ses opérations est une pratique fondamentale dans l'acquisition et le développement des habiletés de la compréhension et du transfert des connaissances.

La posture du lecteur est donc l'objectif que doit viser l'enseignant dans ces différentes interventions langagières, orales et écrites. Une posture qui se construit à partir de la médiation de l'enseignant afin de modifier la conception des apprenants - lecteurs à l'égard de la matière du « français » et la structuration des savoirs et des stratégies de compréhension.

Nombreuses recherches en didactique de la lecture ont montré que la compréhension d'un texte implique l'élaboration d'une représentation mentale cohérente du contenu du texte par laquelle le lecteur élabore des liens entre les différentes informations du texte. La lecture, en effet, ne se réduit pas à la seule détection d'indices mais encore une activité de raisonnement et d'interprétation du texte parce qu'elle fait intervenir les connaissances préalables du lecteur sur la langue et sur le monde. La compréhension en tant qu'activité langagière se transforme en pratique fédérée par l'interprétation à partir de laquelle le langage et la pensée construits seraient progressivement stabilisés ultérieurement par le contact conscient et récidive au texte et notamment par la production écrite. Les textes des apprenants peuvent être considérés comme des « *genres discursifs* » évolués des interactions et se complexifient, selon le terme de Jaubert, pour devenir ce que Bakhtine appelle « genres secondaires »³³⁶. L'activité de compréhension de texte contraint les apprenants – lecteurs à mobiliser des modèles discursifs et à développer des opérations psycholinguistiques qui sont des formes de pratiques langagières en situation d'apprentissage.

L'une des raisons qui nous a poussée à chercher d'identifier à la fois des activités langagières proposées dans le manuel scolaire de français de Terminal notamment l'activité de « Faire le point » et de mettre en valeur la nature des pratiques langagières correspondant. Le langage à s'approprier « *se situe précisément dans l'espace situé entre les pratiques et les activités langagières. Dans ce lieu se produisent les changements successifs de l'activité de l'apprenant qui conduisent à la construction des pratiques langagières* »³³⁷. Cette pratique ne peut rester intra-personnelle, l'apprenant est contraint de s'exprimer, de dire ce qu'il pense et ce qu'il a cru avoir appris de sa lecture et elle devient interpersonnelle construisant ainsi des savoir – faire à partir d'échanges verbaux et des confrontations des points de vue essentiels à la construction de la signification d'un texte.

³³⁶JAUBERT M. : op. cit, p.195

³³⁷SCHNEUWLY B et DOLZ J. : *Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement*, In Revue « Repères » n°14, 1979, pp. 27- 39

Ce point de vue, nous a conduit à s'interroger sur la formation des enseignants et sur les savoirs académiques, spécialité didactique, que reçoit le futur enseignant du FLE à l'université souvent inadapté à la population scolaire du secondaire. L'étude du cursus secondaire, des programmes ainsi que la gestions des activités d'apprentissage en une classe d'adolescents et quel langage utiliser et à développer chez les apprenants sont des éléments qui ne sont pas pris en charge par l'enseignement universitaire. Certes, l'université a une fonction plus spécifique à remplir mais il faut préparer, aussi, impérativement le future enseignant à mieux comprendre la situation réelle de l'enseignement au lycée pour qu'il ne soit pas contraint d'apprendre au jour le jour ce qu'il va enseigner le lendemain à ses élèves.

C'est dans cette optique heuristique que notre problématique centrale est développée afin de proposer une piste didactique qui pourrait rendre l'apprenant responsable de son apprentissage et mettre en valeur l'acte de lecture en tant que processus socioculturelle et cognitif qui favorise son l'implication et non seulement une opération d'accumulation et de mémorisation d'outils linguistiques. D'où la nécessité de modifier des conceptions autour du texte, autour du rôle effectif de l'apprenant – lecteur, autour de l'activité elle – même et sa relation avec la production écrite dans la construction et la stabilisation des savoirs et des savoir – faire.

La médiation langagière de l'enseignant qui met en valeur les procédés réflexifs en intégrant les éléments pointés langagièrement dans une nouvelles problématisation aide les apprenants à mieux contrôler leurs acquis en sollicitant leurs contributions individuelles. C'est dans la relation d'appropriation du savoir que l'enseignant doit se penser la médiation, contrairement aux pratiques habituelles en classe où l'enseignant ne sollicite souvent pas le potentiel réflexif et socioculturel de l'apprenant qui lui permet de se représenter comme sujet – lecteur, entre autre, autonome. Le geste langagier, selon le terme de M. Jaubert, vise à provoquer une transformation qui *concerne tout à la fois la perception du contexte situationnel et de la tâche, l'identité de l'élève en action et son positionnement énonciatif, sa représentation de l'activité et du savoir en jeu, l'inscription de ce savoir dans de nouveaux réseaux.*³³⁸

La médiation langagière proposée dans la deuxième séance de l' expérience nous manifeste des exemples intéressants qui reflètent, entre autre, la prise de conscience chez

³³⁸JAUBERT M. op. cit. p. 289

la plupart des apprenants que le texte suppose l'actualisation de son sens. L'apprenant se sent capable de penser, dire, d'interpréter et de comprendre qu'il s'agit d'une activité qui dépasse l'exercice purement scolaire. Mais, nous restons quand même vigilent avant de confirmer ou infirmer nos hypothèses, tout en ayant conscience que les résultats obtenus ne sont pas exhaustives.

Le cadre de réflexion adopté conçoit le langage comme outil et objet d'apprentissage orientant l'activité vers une problématisation de construction de positions énonciatives pertinentes et développées progressivement lors de la lecture – compréhension du texte. En effet, l'analyse des réponses dans les deux séances de tests cherche à mettre en évidence l'impact du langage favorisant l'interprétation interprétatif sur l'appropriation et la construction de savoirs et de savoir - faire . Les résultats obtenus par le biais de l'expérience montrent en filigrane l'importance de la médiation langagière de l'enseignant sorte d'accompagnement continu à l'apprenant. Un accompagnement qui favorise à la fois le développement de la capacité cognitive et aussi affective et ce en soutenant le désir d'apprendre, il s'agit de :

*« les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. Il suppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée »*³³⁹

Ce qui est important dans cette pratique d'enseignement est l'implication de l'apprenant dans l'apprentissage d'une manière à résoudre certains problèmes entravant son avancée en compréhension. Et surtout éveiller chez lui le potentiel créatif et collaboratif à partir de questionnement réflexives qui l'incite à verbaliser sa pensée et échanger ses idées. La médiation langagière de l'enseignant est nécessaire, elle doit avoir comme mission pédagogique de consolidation et de réaménagement de l'esprit critique scolaire qu'on lui demande d'acquérir. Un modèle d'enseignement est avant tout une conception d'intervention de l'enseignant dans son cours afin de promouvoir l'action des apprenants en fonction des savoirs à enseigner préalablement conçus tout en gardant en marge l'inattendu.

³³⁹ LAFORTUNE L et DEAUDELIN D. : *Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier une réforme en éducation*, éditions PUQ, 2001, p.199

Il est aussi une procédure systématique qui conduit à des produits d'apprentissage particuliers comme le produit « raisonnement ».

La pratique de l'enseignant en introduisant, expliquant, dirigeant...etc. influe sur la forme d'apprentissage des apprenants. L'enseignant est contraint d'être conscient au moins dans la démonstration des savoirs qu'il croit pertinents. Le dialogue, l'interaction, l'échange, l'interprétation sont des pratiques sociales nécessaires au statut que devrait acquérir l'apprenant actif non seulement afin de s'approprier un langage particulier ou des connaissances nouvelles mais aussi afin s'admettre en tant que sujet-pensant. Les réponses recueillies des apprenants (compreneurs- scripteurs) sont une sorte de re-configuration du texte lu, elles matérialisent la représentation qu'ils font des genres discursifs jugés adaptés à la situation. Une pratique qui ne peut se développer que par interactions et implication au processus de la compréhension – interprétation.

Chaque recherche aboutit à des résultats desquels se manifestent les points essentiels résumant ce qu'un chercheur estime avoir mis en lumière. Nous pouvons dire que la vérification des hypothèses a suivi une logique scientifique respectant des normes de la description, de l'analyse et de la synthèse. L'expérience nous a permis de comprendre l'importance de la prise en charge de la subjectivité de l'apprenant, le travail collaboratif dans le processus de l'apprentissage et le rôle des procédés cognitifs et langagiers pour affiner la compréhension de texte. En effet, il est essentiel de :

- Modifier le rapport au texte en lecture afin que de nouvelles attitudes soient justifiées et contribuent au développement sociocognitif de l'apprenant ;
- Modifier le rapport au langage oral et écrit comme outil de penser pour former un lecteur – interprète conscient de son implication en l'activité et de son rôle dans d'autres situations d'apprentissage ;
- Comprendre le langage en tant qu'outils et objet d'apprentissage ;
- Pratiquer la médiation langagière et cognitive pour que les apprenants acquièrent des connaissances sur eux – mêmes et sur la possibilité de construire des usages langagiers en faveur de leur autonomie ;

- Créer une relation voire une interaction avec le texte qui permet au lecteur d’acquérir des habiletés cognitives en faveur de l’interprétation qui lui donnerait confiance en abordant seul de nouveaux discours.
- Penser que les décontextualisations / recontextualisations successives au cours de l’activité, jouent un rôle déterminant dans la construction des usages langagiers et l’appropriation de structures et de formes linguistiques ;
- Etre conscient que les interactions n’ont de sens en classe que dans la mesure où elles contribuent à la construction d’une ‘position’ de sujet – lecteur ;
- Rendre l’apprenant conscient qu’il se trouve dans un espace, classe, de négociation des significations où Savoirs et langages pourront être perçus comme objets culturels et de construction sociales.

Dans ce contexte, nous ne prétendons pas apporter des solutions parfaites, finales et miraculeuses mais le lecteur – chercheur trouvera derrière cette modeste contribution une tentative à rendre les pratiques d’enseignement et de l’apprentissage en lecture – compréhension un processus pédagogique relationnel où le potentiel sociocognitif des apprenants est constamment interpellé.

Si notre recherche arrive à son terme, la recherche est un flux intarissable et l’esprit humain ne peut se contenter d’une seule vision de ce monde immuable de la pédagogie tant qu’il s’agit de générations d’humains constamment en ébullition, tant que les besoins socioculturels et interculturels sont en discussion entre fondement, ambitions et processus qui constituent les concepts, notions et valeurs des programmes scolaires voire le projet social. Nous espérons que nos constats et nos analyses seront mises en valeur dans d’autres conditions de recherches où l’on diversifie le public indicateur et le corpus. Nous estimons que de nouvelles recherches dans de meilleures conditions d’investigation pourraient développer cette piste didactique dans la mesure où la question du langage et de la pensée reste un champ crucial au développement du lecteur.

Références Bibliographiques

I- OUVRAGES

1. ADAM J-M. : *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*, éditions Mardaga, 1990,
2. ALTET M., BRU M. et BLANCHARD C.L. : *Observer les pratiques enseignantes*, éditions L'Harmattan, 2012
3. AMEGAN S. : *Pour une Pédagogie Active et Créative*, éditions P.U. Québec, 1995, p. 5MONDADA L.
4. AVITABILE B et VAGIANY D. : *Le lecteur accompagné : répondre aux difficultés de lecture*, éditions Chronique sociale, 2001,
5. BALAS B. : *L'apprentissage de la langue écrite par les adultes*, Editions L'Harmattan, 2008
6. BARTHES R. : *La mort de l'auteur, Dans « Le bruissement de la langue» Essais Critiques IV*, p.63- 69, Editions Seuil, Paris, 1984
7. BAUTIER E. et ROCHEX J.Y. : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, éditions Armand Colin, 1992
8. BEILLEROT J. : *Formes et formations du rapport au savoir*, éditions L'Harmattan, 2000
9. BENTOLILA A. : *La Lecture apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Paris, Nathan, 2000
10. BERNIE J.P. : *Apprentissage, développement et significations: hommage à Michel Brossard*, éditions P.U.B, 2001
11. BORSSARD M. et FIJALKOW J. : *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygotkiennes*, éditions P.U. Bordeaux, 2002
12. BRACOPS M. : *Introduction à la pragmatique: les théories fondatrices : actes de langage*, éditions Deboeck, 2006
13. BRESS J. : *Dialogisme et polyphonie: approches linguistiques*, éditions Deboeck. Duculot, 2005
14. BOURDIEU P. : *Le sens pratique*, éditions Minuit, 1980
15. BUCHETON D. et DEZUTTER O. : *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, éditions Deboeck, 2008
16. CATHRINE S.T., PIERRE M. et al. : *Difficultés de lecture et d'écriture*, P.U.Q, 2010
17. CICUREL F. : *Lectures interactives en langue étrangère*, éditions Hachette, 1991
18. CHARAUDEAU P. : *La médiatisation de la science: Clonage, OGM, manipulations génétiques*, éditions Deboeck université, 2008

19. CHRISTENSEN C.R., GARVIN D.A et Sweet A. : *Former à une pensée autonome: la méthode de l'enseignement par la discussion*, éditions Deboeck, 1994
20. COHEN I. : *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*, éditions Colin – 1983
21. COMPAGNON A. : *Le démon de la théorie*, éditions du Seuil, 1998
22. CONCEICAO A.C. : *Concepts, termes et reformulations*, P.U. Lyon, 2005
23. COSNEFROY L. : *Le savoir d'action, géographie conceptuelle*, In « *Savoirs en action et acteurs de la formation* » sous la dir. J.P. Astolfi, éditions, P.U. Rouen, 2004
24. DANCETTE J. : *Parcours de traduction. Etude expérimentale du processus de compréhension*, éditions P.U. de Lille, 1995
25. DAUNAY B. REUTER Y. et SCHNEUWLY B. : *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*, éditions P.U. Namur, 2011
26. DEBANC C.G., GRANDATY M. et LIVA A. : *Didactique de la lecture : Regards croisés*, éditions P.U. Mirail, 1992
27. DELACAMBRE I. : *L'Exemplification dans les dissertations: Etude didactique des difficultés des élèves*, éditions Septemprion, 1997
28. DELEAU M. : *Psychologie du développement*, éditions Bréal, 2006
29. DERET D. et DANIS A. : *Enfants, adolescents: les approches psychologiques. Les âges de la vie*, éditions Bréal, 1998
30. DUFAYS J.L. : *Pour une lecture littéraire*, éditions Deboeck, 2005a
31. DUFAYS J. L. : *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, éditions UCL presse, 2007b
32. DUMORTIER J.L. : *Lire le récit de fiction: pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, éditions Deboeck, 2001
33. DURAND – GUERRIER V. : *Jeux et enjeux de langage dans l'élaboration des savoirs en classe*, éditions PUL, 2006
34. ECO U. : *Les limites de l'interprétation*, édition Grasset, 1992
35. FACIER C. : *Le dialogue: priorité dans le métier*, éditions L'Harmattan, 2010
36. FIJALKOW J. : *L'entrée dans l'écrit*, éditions P.U. Mirail, 1996
37. FIGARI G. et ACHOUCHE M. : *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*, éditions Deboeck Université, 2001
38. FUCHS C. : *Paraphrase et énonciation*, éditions Orphys, 1994
39. GALATANU O. et PIERRARD M. : *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, éditions Peter Lang, 2008

40. GAUTHIER C. : *Pour une théorie de la pédagogie : Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, éditions Deboeck, 1997, p.159
41. GIASSON J. : *La compréhension en lecture*, éditions Deboeck, 1996a
42. GIASSON J. : *La lecture : De la théorie à la pratique*, éditions Deboeck (2^o tirage), 2006b
43. GIGGS P. : *L'apprentissage des langues étrangères*, éditions L'Harmattan, 2007
44. GERFAUD J.P. et TOUREL J.P. : *La littérature au pluriel: enjeux et méthodes d'une lecture anthropologique*, éditions Deboeck, 2004,
45. GOUPIL G. et LUSIGNAN G. : *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, éditions Gaëtan Morin*, 1993
46. HANNA D., ISTANCE D. et BENAVIDES F. : *Comment apprend – on? La recherché au service de la pratique*, éditions OCDE, 2010
47. HARVEY P.L. et LEMIRE G. : *La nouvelle éducation: NTIC, transdisciplinarité et communautique*, éditions PUV, L'Harmattan, 2001
48. HASNI A. : et al. *La formation à l'enseignant des sciences et de technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*, éditions P.U. Québec, 2006
49. HEBRARD J. : *Du parler au lire*, éditions ESF, 1993
50. HOUT A.V. et ETIENNE F. : *Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter, 3^o éditions Masson*, 2001
51. HOEK L.H. : *L'interprétation détournée*, éditions Rodopi, Amsterdam, 1990
52. JAUBERT M.: *Langage et construction de connaissances à l'école: un exemple en sciences*, éditions P.U.B, 2007
53. JAUS H.R. : *Pour une esthétique de la réception*, éditions Gallimard, 1978
54. JENNY R. : *Les traces de l'apprendre: Un autre regard sur les salariés d'entreprise*, éditions L'Harmattan, 2005,
55. JOUVE M. : *Communication : théories et pratiques*, éditions Bréal, 2000
56. JOUVE V. : *La lecture*, éditions Hachette, 1993
57. JORRO A. : *Le lecteur interprète*, éditions PUF, 1999
58. JUNG U. : *L'énonciation au théâtre: une approche pragmatique de l'autotexte théâtral*, éditions Gunter Narr, 1994
59. LECOQ P. : *Apprentissage de la lecture et compréhension de l'énoncé*, éditions P.U. Septentrion, 1996
60. LÉBOUFONT M. : *Lectures et lecteurs à l'école*, éditions Bertrand-Lacoste, 1998

61. LESSARD M. et al. : *La recherche qualitative: fondements et pratiques*, éditions Deboeck, 1997a
62. LESSARD C. et TARDIF M. : *La profession d'enseignant d'aujourd'hui*, éditions Deboeck, 2004 b
63. LABOURET J.M et MENIER A. : *Les méthodes du français au lycée- 2nd –1er* éditions Larousse et Bordas, Paris 1996
64. MARIN B. et LEGROS D. : *Psycholinguistique cognitive: Lecture, compréhension et production de texte*, éditions Deboeck, 2008
65. MARTINAND J.-L. : *Connaître et transformer la matière*, éditions Peter Lang. 1986
66. MARYVONNE M. et PICHAT M. : *Psychologie de l'éducation, Tome1, L'école, Volume 1*, éditions Bréal, 2007
67. MAUBANT P. : *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire*, éditions PUQ, 2011
68. MAULINI O. et MONTANDON C. : *Les formes de l'éducation: variété et variations*, éditions Deboeck, 2005
69. MOESCHLER J. : *La représentation des événements dans la langue et dans le discours*, édition Salamanca, 2001
70. NETCHIN S (dir). : *Psychologie de l'éducation, Tome1. Coll. Lexifac psychologie.* éditions Bréal, 2007
71. ONL. : *Maitriser la lecture*, éditions Odile Jacob 2000
72. OECD. : *Mesurer les connaissances et compétences des élèves : Un nouveau cadre d'évaluation*, éditions OECD, 1999a
73. OCED. : *Tendance dans l'apprentissage, éditions Pisa, 2009, vol.5, PISA, résultats du PISA 2009* b
74. ORECHIONI K et MOUILLAUD M. : *Le Discours politique, In Revue « Linguistique et sémiologie » Vol. 12*, PU Lyon, 1984
75. PAQUAY L. et ALTET M. : *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles ? Quelles compétences ?*éditions Deboeck, 2001
76. PERRENOUD P. : *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, éditions L'Harmattan, 1994
77. PERRET M.C. : *Rééducation de la lecture: Perception des variations phonologiques dans le mot*, éditions Elsevier Masson, 2009
78. PRESSEAU A. et FRENAY M. : *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir*, éditions PU Laval, 2004

79. RAYOU P. et BAUTIER É. : *Les inégalités d'apprentissage: Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, éditions Presses Universitaires de France, 2009
80. RESCHEUX M. : *Analyse de pratique enseignante en FLE/S : mémento pour une ergonomie*, éditions L'Harmattan, 2007
81. REY B., CARETTE V., DEFRANCE A. et KAHN S. : *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*, éditions Deboeck, 2006
82. RICOUER P. : *Essais d'herméneutique*, éditions Seuil, 1986
83. RIVIERE A. : *La psychologie de Vygotsky*, éditions P. Mardaga, 1990
84. ROGIERS X. : *Une pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2^o édition Deboeck, 2001
85. ROUXELLE A. : *L'appropriation singulière de la culture littéraire comme fondement d'une identité francophone vivante*, In« Faire vivre les identités : un parcours en francophonie ». J.P. Quq (dir), éditions des archives contemporaines, 2010
86. SCHMITTE M.P. et VIALA A. : *Savoir – lire*, éditions Didier, coll. Faire lire, 1992
87. SCHNEWLY B. et THEVENAZ C.T : *Analyses des objets enseignés: Le cas du français*, éditions Deboeck, 2009
88. SIMON J.P et GROSSMANN F. : *Lecture à l'université: langue maternelle, seconde et étrangère*, éditions Peter LANG 2004
89. SINTE A. : *Le temps en langue des signes*, éditions P.U. Rennes, 2015
90. TARDIF J et LESSARD C. : *La profession d'enseignant d'aujourd'hui*, éditions Deboeck, 2004
91. TAUVERON C. : *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, éditions Hatier, 2002
92. TERWAGNE S, VANAHULLE S et LAFONTAINE A. : *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences de lecture*, éditions Deboeck, 2006
93. TOCHON F-V. : *L'enseignant expert*, éditions Nathan, 1993
94. VERBUGGE A.B. : *Images en texte, images du texte : Dispositif graphique et communication écrite*, éditions Septentrion, 2006
95. VIANIN P. : *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire: Comment donner à l'élève les clefs de sa réussite*, éditions Deboeck, 2009
96. VIGNER G. : *Lire : du texte au sens*, éditions Créations loisirs enseignement International, 1979 (a)
97. VIGNER G. : *Enseigner le français comme langue seconde*, éditions CLE International 2001(b)

II- PERIODIQUES

1. ALTET M. : *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*, In « Revue Française de Pédagogie », Ed. ENS, n° 138, janvier-février-mars 2002, pp.83 - 93
2. AMOSSY R. : *Argumentation et prise de position: pratiques discursives*, In revue « Semen » n°17, éditions P.U. Franche – Comté, 2004. pp.9-18
3. BAUTIER E. : *Aspects socio cognitifs du langage : quelques hypothèses* ». In « Langage et Société » n°47, 1989, pp.55-85
4. BAUTIER E. : *Les pratiques socio-langagières dans la classe de français : Quels enjeux ? Quelles démarches ?* » In Revue « Repères » n°17, 1997, pp.11-25
5. BAUTIER B. : *Pratiques langagières et scolarisation*, In Revue « Française de Pédagogie » n° 137, octobre-novembre-décembre INRP, 2001, pp.117-161
6. BAUTIER E. : *Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de Différenciation*, In Revue « Langage et société »2005, n° 111, pp. 51-71
7. BUCHETON D. et al. : *Les pratiques langagières en formation initiale et continue*, In Revue « Repères » n°30, INRP, 2004, pp. 13-31
8. CHAROLLES M. : *Spécificité et portée des prises en charge* En « selon A, In « Revue européenne des sciences sociales » n°77 : Pensée naturelle, logique et langage: à Jean-Blaise Grize, Editons Droz, 1987
9. DABENE M. et DUCANCEL G. : *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, In Revue « Repère» n°15, INRP 1997, pp. 03-10
10. DJAROUN A. : *La licence de Français en Algérie : des attentes des étudiants au programme de la formation*, In Synergie Algérie n°6, 2009, pp.147 - 155
11. DOLZ J et PLANE S. : *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherche sur les pratiques*, In coll. Dyptique n°13, 2008,pp.5-18
12. FAYOL F. : *A Propos de la compréhension*, In « Regard sur la lecture et ses apprentissages », éditions, ONL, 1996, pp. 87-97
13. GUERNIER M.C. : *Lire et répondre à des questions au cycle 3*, In revue « Repères » n°19 « Comprendre et interpréter les textes à l'école », F. Grossmann & C. Tauveron (dir.), Paris, INRP, 1999, pp.167-181
14. GUIUE G. : *Autour du mot "pratique"* In Revue « Recherche et formation », n°27- INRP, 1998, pp. 115 – 122
15. LANG L. : *Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation*, In « Recherche et Formation », INRP, 1996, n°23, pp.18-22
16. LOPEZ L.M. : *Les structures de participation privilégiées dans la microculture de classe : un indice de l'efficacité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*» In « Les dossiers des sciences de l'éducation » n°10, éditions P.U. de Mirail, 2003, pp.59 - 75

17. MARCEL J.F. et al. : *Les pratiques comme objet d'analyse, Note de synthèse.* In « Revue française de pédagogie » éditions ENS, 2002, Vol.138, pp. 135-170
18. PALANTIN C. : *Analyse et critique du discours argumentatif*, In Koren Roselyne et Amossy Ruth (eds) : *Après Perelman : quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques ? : L'argumentation dans les sciences du langage*, l'Harmattan, 2002, pp.229- 263,
19. PASTRE P. : *Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante*, In revue « Recherche et formation » n° 56. 2007, INRP, p.81-93
20. PASTRE P. : *Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante*, In « Repère » n° 56. INRP, 2007, p.81- 93
21. PLANE S.: *Singularité et constante de la production de l'écrit – L'écriture comme traitement des contraintes*, InColl. Dyptique n°5,PUNamur,2005,pp.33- 54
22. PAQUAY L. : *Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ?*, In Revue « Recherche et Formation » n° 15, INRP, 1994, pp. 7-38
23. PAQUAY L. : *Y a – il une bonne façon d'enseigner* In « Dossier des sciences de l'éducation » n°19/ 2008, pp.157- 169

III- DICTIONNAIRES

1. GALLISON R. et COSTE D. : *Dictionnaire de didactique des langues*, éditions. Hachette 1976
2. MOSCHLER J. et REBOUL A. : *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, éditions Seuil, 1994
3. ROBERT J.P. : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, éditions Orphys, 2008
4. ROBERT J-P. : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, éditions Ophrys, 2008

IV- ACTES DE COLLOQUES

1. BRONCKART J.P. : *Les médiations langagières, Actes du colloque international "La médiation", Volume II, publié par Régine Delamotte , P.U. Rouen, 2004, pp. 29 -3*
2. JAUBERT M. et REBIER M. : *Quels savoirs pour apprendre à lire en cours préparatoire ? Savoirs savants, genres professionnels et répertoire, Colloque international, Qu'est-ce qu'une formation universitaire des enseignants ? Arras.2009, Tome 2*

V- SITOGRAPHIE

1. ADAM J.M. : *Le texte et ses composantes. Théorie d'ensemble des plans d'organisation*, En ligne : <http://semen.revues.org/4341?lang=en>. Consulté : 22/05/2014

2. Alacio R et LAFORTUNE L. : *Pour une Pensée Réflexive en Éducation*. En ligne : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/.../F403513623_pensee_reflexive_2000 Consulté le 17/11/2016.
3. AMEIGEIRAS A. : *Réflexions sur l'interprétation à partir d'une recherche*, En ligne : [ww.recherche-qualitative.qc.ca/.../RQ%2031\(3\)%20Texte%20Ameigeir](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/.../RQ%2031(3)%20Texte%20Ameigeir). Consulté le 02/02/2015.
4. BARAIS A.W. et SCHWEITZER M.R. : *Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement – apprentissage*, In « La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation » n° 42, 2008, pp.83-98. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation.htm>. consulté 25/03/2015 à 23H.
5. BEACCO J.C. : *Textes et modalisation: perspectives didactiques*, En ligne : revues/home/prescript/article/lfr. Consulté le 29/03/2015 à 18h.
6. BEILLREROT J. : *L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ?* In revue « Cahiers pédagogiques » n°416. En ligne : [ww.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com)
7. Bentolila A et Germain G. : (Coll.) *Apprendre à lire : l'essentiel en 10 pages et 40 notions*, En ligne : [//www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Elements_theoriques.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.g1/IMG/pdf/Elements_theoriques.pdf). Consulté le 22/05/2014
8. BOURDONCLE R. : *Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs*, In Recherche et formation n°35, 2000, pp. 117 -132. En ligne : ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/...et.../RR035-08.pdf. Consulté le 17/01/2016.
9. BUCHETON D.et al. : *Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation*, In Revue « Repères » n° 30, 2004. En ligne <http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/fascicule.php>. Consulté le 05/06/2014 à 23H
10. CAROLINE L. : *Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles*, In « Les cahiers de recherche en éducation et formation » 2006, n°53, p.7. En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00563871>. Consulté le 12/01/2016
11. CHABANNE J. C. et BUCHETON D. : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. En ligne : ressources.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/siteFFO/.../Gr_7_SZT.pdf. consulté le 17/04/2016 à 17H
12. CUNHA A.N. et al. : *Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France : 1975-1983*, In « Revue française pédagogique ». INRP, 1983, n°1, pp.55-69. En ligne : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1983_num_65_1_1603. Consulté le 10/11/2015.
13. COMPAGNON A. : *Introduction : mort et résurrection de l'auteur*, En ligne : Fabula.org. Consulté le 06/12/2011 à 17H

14. DILLER A.M. et RECANATI F. : *Présentation liminaire*, In revue « Langue française » n°1, vol. 42 « La pragmatique ». En ligne : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr>. Consulté le 22/11/2009
15. DUFLOT S. : *Le parcours cognitif des élèves lors de l'apprentissage du concept d'écosystème, Thèse présentée et soutenue publiquement à Lille en 2008, p.30*. En ligne documents.univ-lille3.fr/files/pub/www/.../DUFLOT_Sebastien_T1.pdf. Consulté le 10/02/2013
16. FAYOL M. : *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*, En ligne : <http://eduscol.education.fr/>. Consulté le 10/02/2016
17. FAYOL M. : *La compréhension : Evaluation, difficultés et interventions, (2003)*. En ligne www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fayol.pdf. Consulté le 13/04/2014 à 20H
18. GARCIA.D C., LAURENT D. et GALAUP M. : *Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, InRevue « Pratiques » n°143-144, 2009, pp. 27- 48. En ligne, [//pratiques.revues.org/1384](http://pratiques.revues.org/1384). Consulté le 14/03/2104
19. GROSSMANN F. : *Littératie, compréhension et interprétation des textes*, En ligne : fe.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/.../INRP_RS019_6.pdf. Consulté en 2013
20. GUERNIER M.C. : *Lire et répondre à des questions au cycle 3*, In revue « Repères » n° 1 9/1 999 En ligne reperes.revues.org/133. Consulté le 03/12/2013. A 17h
21. HAROLLLES M. : *Grammaire de texte – théorie du discours – narrativité* ». In Pratiques, n° 11-12, Metz, CRECEF, 1976, p. 133-154. En ligne : <http://www.pratiques-crecef>. Consulté 2013
22. JAUBERT M. et REBIERE M. : *Communauté discursive et disciplinaire scolaires et construction des savoirs : l'hypothèse énonciative ?* En ligne : www.leseforum.ch/myUploadData/.../2012_3_Jaubert_Rebiere_B. Consulté le 12/06/2014.
23. JAUBERT M., REBIERE M. et BERNIE J.P. : *Communauté discursive disciplinaire et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative*, In revue « forum lecture». En ligne www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf. Consulté le 23/02/2014.
24. LAFORTUNE L. : *Pratique réflexive et dimension affective : réflexion et analyse de ses pratiques comportant une mise à distance critique associée à la compréhension des réactions affectives*, In « Revue Sciences – Croisées » n°7-8. En ligne : sciences-croisees.com/N7-8/pro/Lafortune.pdf. Consulté le 16/01/2016.
25. LEDANTEC. : *Interaction cognition/conation* ». En ligne : www.univ-rouen.fr/servlet/com.univ.util.LectureFichierJoint, 19/04/2013 - 11H

26. LETOR C. : *Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants*, In « Les cahiers de recherche en éducation et formation » n°53, 2006. En ligne : https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/.../cahier_caroline.pdf
27. MONDADA L. et DOEHLER S.P. : *Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?* En ligne : <http://aile.revues.org/947>. consulté le 31/12/2015. à 18H.
28. NONON É. et GOIGOUX R. : *Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture*, In revue « Repères » n° 36 | 2007, p.5- 36 Mis en ligne le 01 décembre 2007, consulté le 04 février 2016. URL : <http://reperes.revues.org/459>. consulté le 05/02/2016 à 9h
29. MEN, *Commission Nationale des programmes, Français 3AS, Février 2006*. En ligne : www.onefd.edu.dz/programmes/SECONDAIRE/3AS/Francais.pdf. Consulté le 20/10/2011.
30. RASTIER F. : *Pour une sémantique des textes : questions d'étymologie*, En ligne : www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_PourSdT.html. consulté le 17/01/ 2015
31. ROMAINVILLE M. : *conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques*. En ligne : www.educacom.info/pedagogie.../30-conscience-metacognition.pdf. consulté le 10/11/ 2016
32. SERRANO V.P. : *La notion du genre en sciences du langage*, En ligne: www.revue-texto.net/docannexe/file/2577/genre_portillo.pdf. Consulté le 12/02/2015 à 22h.
33. TALBOT L. : *Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, Questions Vives [Online], Vol.6 n°18 | 2012, Online since 26 May 2014, connection on 02 May 2016*. URL : <http://questionsvives.revues.org/1234> ; DOI : 10.4000/questionsvives.123
34. TERWAGNE S , VANHULL S et LAFONTAINE A. : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur . En ligne : <http://www.cairn.info/les-cercles-de-lecture--9782804152505-page-9.html>. Consulté le 17/03/2015

VI- DOCUMENTS OFFICIELS

1. Direction de l'enseignement Secondaire Générale. : *Programmes de français*, éditions ONPS 2005
2. Manuel scolaire de français 3AS : 2010 – 2016
3. Journal officiel : 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Objets d'apprentissage de la langue française selon le programme de 2004.....	31
Figure 2 : Zone proximale de développement.....	67
Figure 3 : Triangle didactique d'après HOUSSAYE.....	69
Figure 4 : Modèle développemental de l'apprentissage de la lecture de Frith.....	76
Figure 5 : Variables lecteur d'après Giasson.....	79
Figure 6 : Les variables de lecture selon la conception de J. Giasson (1990).....	96
Figure 7 : Plan de l'organisation de la textualité d'après J.M.Adam.....	101
Figure 8 : Les éléments de la communication de Jakobson.....	102
Figure 9 : Les éléments de la communication proposé par K. Orecchionni.....	103
Figure 10 : Enseignant professionnelle – conception de Paquay.....	146
Figure 11 : activités cognitifs selon Bloom.....	148
Figure 12 : Transpositions didactiques externe et internes des savoirs.....	167
Figure 13 : Enjeux du langage médiationnel.....	172
Figure 14 : Représentation graphique reflétant la première pratique langagière en entamant l'activité de lecture - compréhension.....	196
Figure 15 : Représentation graphique identifiant les compétences et objectifs de l'enseignement de la lecture- compréhension en classe de Terminal.....	197
Figure 16 : Représentation graphique mentionnant l'utilisation didactique du questionnaire de compréhension.....	200
Figure 17 : Représentation graphique montrant la pratique de la tâche de question/ réponses de compréhension.....	201
Figure 18 : Représentation graphique montrant la nature de questions souvent posées en compréhension de texte.....	203
Figure 19 : Représentation graphique manifestant le degré de prise en charge de la rubrique "Faire le point".....	204
Figure 20 : Pratiques habituellement exercée pour gérer l'activité de l'écrit.....	208
Figure 21 : Représentation graphique reflétant le nombre de réponses relatives aux compétences à faire apprendre.....	209
Figure 22 : Représentation graphique manifestant la pratique de la stratégie du " Retour au texte".....	212
Figure 23 : Représentation graphique reflétant les savoirs et les savoir – faire communément estimés par des enseignants du FLE.....	218
Figure 24 : Représentation graphique reflétant la gestion de la situation d'intégration des savoirs.....	221

Figure 25 : Représentation graphique montrant le taux relatif à la question préférée en production écrite lors des épreuves.....	248
Figure 26 : Notre emplacement en classe.....	272

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Exemple : U.D.1 : Le pour et le contre	32
Tableau 2 : Moyennes générales des résultats de français obtenues au Bac 2010.....	39
Tableau 3 : Moyenne de français des résultats du bac 2008/2009 de la wilaya de Biskra.....	39
Tableau 4 : Moyennes des résultats obtenus des séries : science naturelle et lettres et philosophie bac 2011.....	40
Tableau 5 : Types d'apprentissage d'après Bloom (Source : adapté de Bower et Hilgard (1981, p.552).....	90
Tableau 6 : Voies de la compréhension et celles de l'interprétation.....	107
Tableau 7 : Types d'inférences en lecture.....	115
Tableau 8 : Différentes conceptions de l'interprétation.....	117
Tableau 9 : Postures d'enseignant.....	139
Tableau 10 : Le modèle d'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey.....	142
Tableau 11 : Forme scolaire selon O. Maulini et C. Montandon.....	156
Tableau 12 : Enseignants sollicités par le questionnaire.....	185
Tableau 13 : Nombre, dates et heures d'observation.....	187
Tableau 14 : Types de discours programmés en Terminal.....	191
Tableau 15 : Extrait d'interaction (1 ^o Etape).....	231
Tableau 16 : Grille d'observation de comportements.....	233
Tableau 17 : Notes des comportements fréquents des apprenants.....	234
Tableau 18 : Grille d'observation de la deuxième séance (S2- E1).....	234
Tableau 19 : Deuxième séquence de Médiations de l'enseignant.....	236
Tableau 20 : Grille d'observation (5).....	240
Tableau 21 : Les questions proposées par le manuel scolaire.....	241
Tableau 22 : Évaluation de l'écrit proposée.....	245
Tableau 23 : Rubriques "Faire le point" correspondant au types de discours.....	250
Tableau 24 : Objectifs des questions proposées au test.....	Erreur ! Signet non défini.
Tableau 25 : Extrait d'interaction S1.....	274
Tableau 26 : Analyse des interactions et des pratiques langagières (S1).....	278
Tableau 27 : Extrait d'interaction S2.....	284
Tableau 28 : Séquence (2) Extrait d'interaction S2.....	285
Tableau 29 : Les processus cognitifs sollicités en compréhension – interprétation.....	314

GLOSSAIRE SUCCINT

1. Compréhension fine

La compréhension fine se situe au – delà de la lecture détection et la compréhension littérale. Un processus qui renvoie aux mises en relation effectuées par le lecteur – les inférences -sans que le texte comporte des indications explicites relatives aux relations à établir. (O.N.L., 2000)

2. Dialogisme

Pour Bakhtine, le dialogue est constitutif du langage. Tout énoncé concret (même un monologue, même un texte écrit) relève du dialogue parce qu'il s'inscrit dans un double dialogisme

- *Il se construit à partir des énoncés réalisés ou potentiels de la sphère d'échange dans laquelle il s'inscrit ;*
- *Il est une réponse aux discours antérieurs ou à venir de l'interlocuteur supposé. Ce point de vue remet en cause l'unicité du sujet parlant.*

3. Forme scolaire

Guy Vincent (1994) a développé une théorisation de ce qu'il nomme « la forme scolaire ». Son approche, à forte tonalité historique, s'articule à une description théorisée de ce qui constitue cette forme, notamment : un espace, centralement la classe; une temporalité planifiée par l'organisation de savoirs à transmettre; un professionnel en charge de cette transmission ; des groupes composés selon des principes formels fondés sur le secteur d'habitation et l'âge. (Michèle Guigue)

4. Hétéroglossie

Le concept de l'hétéroglossie est introduit par Bakhtine, il n'est pas indépendant de ceux du dialogisme, de positionnement énonciatifs. Il s'agit de définir différentes voix (énoncés) en la compréhension d'un texte.

5. Intégration des savoirs

Action de greffer une nouvelle connaissance aux savoirs existants en vue de l'utilisation pour le transfert à plus ou moins long terme

6. Médiation langagière et cognitive

La médiation langagière est l'un des principes de l'interaction proposé par Vygotsky qui suppose l'intervention d'un adulte pour faciliter l'apprentissage, l'acquisition et la construction des savoirs et des savoir – faire sociocognitifs. Vygotsky a montré que

le langage acquiert une fonction de résolution de problème et de développement de pensée.

7. Position énonciative

La notion de position énonciative correspond au fait que l'énonciateur (premier ou second) fait référence à des objets de discours, se positionnant par rapport à eux, en indiquant à partir de quel point de vue il les croit » (Rabetel,). L'énonciateur met en œuvre les modes de parler qu'il pense être efficaces pour élaborer les contenus nécessaires à la réussite de l'activité. (Jaubert)

8. Pratiques langagières

Les "pratiques langagières" comme les manifestations résultantes dans les activités de langage de l'interaction des différents facteurs linguistiques, psychologiques, sociologiques, culturels, éducatifs, affectifs (...) constitutifs des caractéristiques individuelles et du groupe » (Bautier-Castaing, 1981, p.4) Cette approche permet aussi d'appréhender les pratiques langagières comme ne se limitant pas aux aspects proprement linguistiques, même si la langue en demeure un volet fondamental

9. Procédés langagiers et cognitives

Ce sont des éléments langagiers situés : reprises, reformulations, déductions, commentaire méta-linguistique utilisés par l'apprenant pour s'exprimer et construire une référence subjective. L'analyse, et/ou l'évaluation, se focalise sur le repérage des marques de positionnement

10. Praticien réflexif

Le concept du praticien réflexif fait référence à la posture du praticien qui va au – delà du sens commun et s'appuie, dans la planification de ses interventions, à une analyse de ses pratiques antérieures ainsi qu'aux connaissances construites tout au long de son expérience. La pratique réflexive est avant tout un rapport au monde, au savoir, à la complexité (Perrenoud, 2005)

11. Secondarisation

Ce concept trouve son origine chez Bakhtine (1984), qui distingue, dans l'usage du langage, les genres premiers (présents dans le langage quotidien) et les genres seconds (« travaillés dans des écrits complexes »). Le concept de secondarisation permet de comprendre comment on passe d'un niveau de discours à un autre, d'un discours quotidien et événementiel à un discours qui ressaisit le précédent pour lui donner une portée cognitive. La secondarisation a pour corolaire la reconfiguration, « quand il est nécessaire de mettre en mots une expérience, un objet, une sensation, pour s'en ressaisir sur un registre second » (p. 123). C'est à ce moment, et à

*ce moment-là seulement, qu'il y a apprentissage, c'est-à-dire accès à un savoir.
(Pastré, 2001 :2)*

12. Schématisation

Selon J.B. Grize (1996), tout discours construit une sorte de micro – univers appelé « schématisation » au travers duquel se développent les activités argumentatives. La schématisation s'inscrit dans un processus de construction de sens.

INDEXE DES NOMS D'AUTEURS PRINCIPAUX

	Nom de l'auteur	pages
1	ADAM J.M	99, 101, 106, 116
2	ALTET M	53, 137, 151, 163, 241
3	AVITABLE B	110,114
4	AMOSSY R	18,304
5	BAKHTINE M	19, 34, 127, 128,163, 212, 251, 284, 304, 321, 329
6	BAUTIER E	47,129, 168, 169, 178, 225, 241
7	BERNIE J.P	131
8	BLANCHET P	166
9	BLOOM B	90, 147
10	BORSSARD M	18, 67, 128, 205
11	BOURDIEU P	143
12	BRONCKART J.P.	163
13	BRU M	151, 241
14	BUCHETON D	60, 66, 127, 175, 203, 237, 259
15	BENTOLILA A	61, 71
16	BARTHES R	83
17	COMPAGNON A	84
18	CHARAUDEAU P	297, 317
19	CHABANNE J.C.	127, 143
20	COSTE D	59
21	CICUREL F	80, 251
22	DE VRIENDT M.J.	100, 110
23	DANCETTE J	133
24	DUFAYS J.L	87, 98, 99, 134
25	DOLZ J	53, 330
26	DABENE M	178
27	ESCARPIT R	98
28	ECO U	84, 86
29	FAYOL F	37, 113, 269, 263, 282
30	FIJALCOV J	49, 120, 122, 205
31	GROSSMANN F	18, 93, 117, 147

34	GUIGUE B	139
35	GIASSON J	46, 79, 96, 111
37	GOIGOUX R	130, 216, 253
40	JAUSS H.R.	84, 86
43	JAUBERT M	18, 53, 60, 130, 143, 164, 173, 176, 183, 229, 243, 246
44	JORRO A	79, 120, 122
45	KINTSCH et Van Dijk	107, 113
46	LESSARD C	46, 51, 151, 163 , 219
47	LEHMAN D	93
49	LAFORTUNE L	141, 241
50	LEGROS D	108, 112
57	NONON E	109
58	ORECHIONI K	103, 105
59	PERRENOUD P	112, 127
60	PAQUAY L	138, 139, 154, 157, 163, 219
61	PASTRE P	95, 149
62	PLANE S	53, 100
64	PICARD M	87
65	ROUXELLES A	133, 134
66	REUTER Y	130, 154
67	RASTIER F	97, 116
68	RICOEUR P	117
69	ROGIERS X	69
72	SCHNEUWLY B	18, 156, 242, 253
73	TARDIF J	35, 139, 152, 163, 221
74	TAUVERON C	35, 116, 158, 168
76	VIGNER G	92
77	VYGOTSKY L	19, 51, 63, 121, 161 , 168

ANNEXES

A) Outils d'enquête

1. Questionnaire destiné aux enseignants

Ce questionnaire vous est proposé dans le cadre d'une enquête sur l'enseignement – apprentissage du FLE au lycée. Nous vous remercions de vouloir accepter d'y répondre.

Sexe	Diplôme	Expérience	Lycée

1. Que notez- vous sur le tableau pendant l'activité de lecture – compréhension ?
 - a. image du texte
 - b. mots à expliquer
 - c. Autres

2. Quelles sont les compétences, souvent, à installer pendant l'activité de lecture - compréhension du texte, dans vos objectifs préparés : **(cochez)**
 - a. Identifier la structure
 - b. Relever des points de langue
 - c. Savoir dire, raconter, argumenter, exhorter (à l'oral/ à l'écrit)
 - d. Savoir déduire et inférer du sens

3. Pour affiner la compréhension
 - a. Vous leur proposez tout le questionnaire qui se trouve dans le manuel
 - b. vous rajoutez des questions
 - c. vous proposez un nouveau questionnaire

4. concernant les réponses
 - a. vous possédez les réponses
 - b. vous acceptez les réponses des élèves
 - c. vous négociez les réponses

5. Généralement les questions sont :
 - a. Ouvertes (laissent réfléchir, entamer un échange...)
 - b. Fermées (ne demande pas de phrases longues/ reformulation...)

6. Est – ce que vous discutez, avec les élèves, la rubrique " Faire le point" ? O/N
7. Pendant une activité de production écrite
 - a. Vous entamer directement l'activité par des consignes O/ N
 - b. Vous faites un rappel des savoirs acquis pendant la lecture - compréhension du texte : O/N
 - c. Vous partagez les élèves en groupe : O/N
 - d. Discutez les consignes de la rédaction

8. Quel est l'objectif, à votre avis, quand vous faites *observer* le texte par l'apprenant – lecteur (il arrive à quoi ?)
 - a. Relevez les éléments paratextuels
 - b. Elaborer des hypothèses
 - c. De faire apprendre une stratégie de compréhension
.....

9. Est-ce que vous attirez l'attention des élèves à la différence entre « observer » et « regarder » ? O/N

10. Le retour au texte est – il :

- a. fréquent
- b. Rare

11. Si, par exemple :

- a. dans le premier projet (Témoignage) vous leur expliquez
 - i. l'intérêt, les différentes sortes et les différents domaines des témoignages ?
O/N
 - ii. " le témoignage" dans le texte choisi ?
 - iii. le témoignage est souvent subjectif
- b. le 2° projet (argumentatif) vous leur parler d'autres structures de textes argumentatifs que celle apprise ? *O/N*
- c. dans le 3° projet (exhortatif) vous leur rappeler la différence de fonction entre les arguments (dans l'argumentatif) et ceux utilisés dans l'Appel. *O/N*

12. Lors de l'activité de lecture – compréhension, quels savoirs et savoir –faire vous estimez construire ?

- a. Relever des points linguistiques
- b. Détecter les éléments de l'énonciation
- c. Interpréter
- d. Critiquer
- e. Identifier la structure
- f. Quand et comment employer et organiser les modulateurs langagiers

13. Quelle activité choisissez – vous pour gérer la situation d'intégration ?

- a. Exercice écrits de consolidation
- b. discussion sur les savoirs et les savoir – faire à intégrer Exercice à trou
- c. Faire dire les apprenants ce qu'ils ont compris.

14. Sur quoi vous insistez dans les consignes de la rédaction ?

- a. Exercices écrits de consolidation
- b. Discussion sur les savoirs et les savoir – faire à intégrer
- c. Faire dire les apprenants ce qu'ils ont compris

15. Critères de votre évaluation de la production écrite (veuillez choisir le chiffre qui convient selon le centre d'intérêt)

- a. L'orthographe
- b. Syntaxe
- c. Respect de la consigne
- d. Le raisonnement
- e. Le langage utilisé

16. Grilles d'observation

La parole de qui domine ?	L'enseignant intervient pour faire quoi ? (expliquer/ faire répéter/ raisonner/ ..)	Stratégies sollicitées pour comprendre le texte	Types d'intervention (orale / écrite/ spontanée/ préparée/

Gestion des interactions (prise de parole)

Comportements fréquents	Comportements absents

Grille

17. Première séance observée

Questions sur le tableau

1. que s'est – il passé en France ?
 2. quoi – qui – où – pourquoi – quand comment combien ?
 3. que représente cette date (1961)
 4. pourquoi c'est une date historique ?
 5. (Les algériens "fait" des manifestations)
 6. E : mais historique par rapport à quoi ?
 7. Apn : à l'Algérie
 8. E : à la guerre d'Algérie
 9. E : ça se passe où ?
 10. Apn : en France
 11. E : (corrige) l'événement ça s'est passé / déroulé en France/
 12. àParis... aux champs Elysée./
 13. que s'est il passé en France ?
 14. Apns : un massacre (*réponse collective*) des manifestants
 15. Répression// (*faire apprendre un lexique*) //
 16. Donnez-moi le verbe
 17. Apn1 : reprise ,
 18. Apn 2 dit : reprisser
 19. E : non ! "Réprimer" (*l'enseignant répond*)/ 20. qui ont réprimé qui ? (*l'enseignante pointe des doigts des élèves pour répondre*)
 21. Apn : les français
 22. E : non, ... est ce qu'on doit accepter cette réponse ?// (*Silence*) ...
 23. On appelle ça (*geste de main tournant*) "l'amalgame"//
 24. (*reprend la parole*) se sont les [zo] ... [to]
 25. Apns : les autorités !
 26. E : les autorités françaises, et comment peut – on qualifié ces manifestations ?
- (elle leur rappelle un autre sujet déjà lu sur les événements du 8Mai 45) il y a beaucoup de sang//
27. On dit alors :: aller trouver l'adjectif !
 28. Apn : sanglante !
 29. E : est-ce la même chose à Paris ? Cette fois ci les algériens sont jetés dans ...
 30. Apn : la scène
 31. E : et d'autres ont été pris dans des centres de détention// ça veut dire mis où ? Cherchons le verbe. (Emprisonner) //
 32. pourquoi on a fait cette manifestation ?// (*réplique*), à cause du couvre-feu imposé aux algériens, (*l'enseignant a eu l'idée immédiatement d'expliquer aux apprenants le mot : couvre-feu en la référant à une habitude parentale exercée contre les enfants*)
 33. ans la famille ça doit être quoi : interdire//
 34. Donner – moi le nom
 35. Apns : "interdiction "
 36. E. non ! (*silence*) //
 37. E. c'est : interdiction

18. Sondage

Sondage

Série	
Année scolaire	
Candidat libre ou régulier	

Tu viens de passer l'épreuve du français

- *Quelle est la question que tu as choisie pour produire ton texte :*

- la première relative au texte de l'examen*
- ou celle qui vous propose de rédiger un texte à ton choix ?*

19. Fiches pédagogiques

Activité : **COMPREHENSION DE L'ECRIT**

Faut-il dire la vérité au malade. P80/81

Déroulement de l'activité :

I- Présentation du texte

Observation du texte

1. Observez le texte et dites quels éléments le composent :
2. Le titre
3. Les paragraphes
4. La source et l'auteur

Hypothèse de sens :

- a- Ce texte parle du problème posé dans certains cas de maladies.
- b- En cas de maladie grave faut-il dire la vérité au malade ?

II- LECTURE MAGISTRALE DU PROFESSEUR.

III- LECTURE ORALISEE DES ELEVES.

IV- ANALYSE :

Qu : De quels malades précis ce texte parle-t-il ?

Rép : Le texte parle des maladies graves telles que le cancer.

Qu : Etudiez les deux premières phrases du texte : combien de réponses sont attendues à cette question ?

Rép : Deux réponses.

Qu : Relevez le terme dans le même § qui précise le cadre dans lequel vont s'exprimer les réponses à ces questions ?

Rép : C'est le mot « débat »

Qu : Quel terme est utilisé pour marquer la transition entre les deux prises de position ?

Rép : Le terme « Pourtant »

Qu : Quels arguments l'auteur avance-t-il pour étayer la prise de position n°1 ?

Rép : Les arguments de la première position :

- On n'a pas le droit de désespérer le malade cancéreux.
- L'homme est le seul être vivant qui sache qu'il doit mourir.
- Attendre la mort à tout moment c'est plus pénible que la mort.

Qu : En une phrase résumez la prise de position n°1

Rép : « Il ne faut en aucun cas dire la vérité au malade »

Qu : Quels sont les arguments avancés pour étayer la prise de position n°2

Rép : Les arguments de la seconde position sont :

- lui dire la vérité est un respect du malade
- il ne doit pas ignorer ce que les autres savent sur lui
- lui dire la vérité c'est gagner sa confiance et le faire participer à son traitement.

Qu : En une phrase, résumez la prise de position n°2

Rép : « Il faut dire la vérité au malade »

CORRECTION DU TEST D'ÉVALUATION :

A partir de ce que vous venez de comprendre, dégagez le plan du texte.

III- SYNTHÈSE

a- le plan du texte :

- 1/ La problématique : doit-on dire ou ne pas dire la vérité au malade ?
- 2/ La thèse : On doit dire la vérité
- 3/ L'antithèse : On ne doit pas dire la vérité
- 4/ La synthèse : (implicite)

SYNTHÈSE GLOBALE

Les caractéristiques du texte argumentatif :

Qu : D'après les deux textes étudiés :

- Qu'est ce qu'un texte argumentatif ? Comment se présente-il ?

A Retenir :

Le texte argumentatif est un texte qui contient un point de vue de l'auteur et qui cherche par le biais des arguments à persuader ses interlocuteurs et de les influencer afin de mieux les convaincre.

Il se caractérise par :

- 1- Un plan logique : thèse, arguments, conclusion
- 2- Présence de l'auteur. (subjectivité)
- 3- Emploi de verbes d'opinion. (point de vue)

Fiche pédagogique N°2 (enseignant du lycée Abid)

Niveau	3AS – Langue
Projet	2
Séquence	2
Texte	Faut – il dire la vérité u malade ?
Objectifs	Analyser le texte

I) Travail oral :

- **Titre :**

- interrogation totale = réponse : OUI/NON
- interpelle l'avis du lecteur et suscite l'intérêt d'un débat

- **situation d'énonciation :**

- après lecture du texte
 - par qui ? Les auteurs (quelques élèves)
 - A qui ? les médecins entourage du malade, lecteurs
 - De quoi ? La relation malade/ médecins/ entourage
 - Pourquoi ? les médecins et l'outourage d'un malade sont confrontés à un véritable dilemme concernant le malade atteint de cancer. Ils sont contraints de choisir entre deux situations contradictoires mais aussi convaincantes l'une que l'autre.

II) L'analyse du texte :

- **Le premier paragraphe :** comporte trois interrogations

- le médecin **doit** (obligation) – il dire **ou** (choix) **ne pas dire** (négation) la vérité au malade ? = morale/ Conscience.
- Doit – il ou non révéler au malade le nom de sa maladie ? (Affirmation/ négation)
- Quels sont les nombreux arguments avancés contre la vérité ? (énumérer – interrogation partielle – réponse développée)

- **Le deuxième paragraphe :** (sensé répondre à cette interrogation)

- Thèse (1)/ contre
- Argument 1 : le cancer = la mort donc il ne faut désespérer le malade
- Arg (2) : personne ne sait quand il va mourir, pourquoi dire uniquement le dire uniquement aux cancéreux

20. Entretien enregistré avec une enseignante

Entretien enregistré avec E3

Sujet centre : pratiques habituelles en lecture –compréhension cas du

Temps		Propos enregistrée	Commentaire
1	Présentation de l'enseignante	Combien de classes vous assurez ?	
2	Le support utilisé	Le support est – il le même ?	Le support/ Le même utilisé avec toutes les branches ; travail sauf un projet en plus pour la branche Lettre
3 (1mn 43) (2mn28) (2mn49)	Pratiques langagières à enseigner pour comprendre le texte	Le but ?	Champ lexical Avec les scientifique : quel est le thème abordé ? suite à une lecture Avec les lettres : implication prévue mais avec des apprenants choisis (crayon à la main souligner les expressions qui se répètent) "j'ai attiré leur attention au mot " échange" (texte technologie de la com)/ explication du mot en arabe
4	Support supplémentaire pour affiner la compréhension	Relève des deux illustrations	Ils l'ont trouvé :portable et internet (2mn 57)
5	L'observavtion du texte	Le même texte	Branche science : matin Brenche Lettres : l'après – midi (usage de l'observation qui se base sur l'identification du paratexte)
6	Sur le paratexte	Est-ce qu'ils ont compris la nature de la source ? Pour l'auteur français ?	Un seul élève a compris qu'il s'agit d'un magazine (3mn47) Non, j'ai attiré leur attention est ce que un ou deux auteurs ? (3mn50) Raison : elle se réfère au document officiel). Parce que pour rédiger un

			compte – rendu la règle dit : faire connaître à travers la présentation : on essaye de les restreindre
7	Constats sur le niveau des élèves		On travaille mieux avec les apprenants de science Faible prise en charge depuis le primaire Réussite de Quota
8	L'autonomie	L'apprenant a-t-il acquis une compétence d'autonomie ? (7mn)	Il existe deux catégories d'élèves la catégorie d'élèves « bon niveau » [?] et la catégorie en « difficulté » - Correction du bac (9mn) entre 30 à 40 copies des photocopies du texte (dessin) -
9	Introduction du projet Formulation de phrase	Concernant l'introduction du projet (9mn 28) En répondant est-ce qu'ils formulent des phrases ?	- Ecrit l'intitulé du projet - Quels sont les mots en relation avec l'argumentation (10mn58) - Non, juste Rappel = association avec l'argumentation
10	L'automatisme		- Formulation de la question/ réponses possibles (automatisme plus qu'un débat)
11	Textes officiels/ réalité en classe	Ce n'est pas une contradiction avec les textes officiels ? (11mn56)	- Mais l'administration te met en face des résultats obtenus ! - Y a une différence Entre ce qui est censé être fait et ce qui est fait en classe
12	Compréhension	Comment appelez	- Analyse, il n'y a

	/analyse	– vous la séance de lecture, de lecture, de compréhension ?	plus de compréhension (13mn33) - Tu travail le sens, produire le sens
13	La cognition	Il s'agit d'un travail intellectuel (14mn19)	- Mais pas vraiment le cas, - Les notes d'anglais et de français en dessous de la moyenne
14	Questionnaire	Après présentation du texte vous proposez un questionnaire ? (15mn20)	-
15		Remarques sur le texte choisi à lire : approche textuelle	- Ils savent déjà quoi repérer - Ils m'ont répondu qu'il ya deux thèses (18mn) - Ils connaissant le plan dialectique (18mn19)
16		Entre 20 et 25 mn je cherchais à impliquer l'enseignante dans ma recherche d'une manière implicite	-
17			- Je suis entrain de travailler le raisonnement argumentatif (25mn20)
18		Entre 25mn30 – 27mn entrée d'une enseignante (salut)	-
19	Remarque sur la différence entre la médiation d'un enseignant " de science" et un autre de " Lettres"	Enseignant ayant fait un cursus de science" diffère de celui ayant fait un cursus de Lettres	- Approbation

21. Productions écrites des apprenants de 3°AS – langues (1°projet)

Amina

fait l'accusation la station

- En 1993 en France, dans un calme jour comme tout les jours, un voyageur algérien avec ses bagages s'attends dans la station du train, il était presque 09 heures après midi, après quelques minutes le train s'arrivé et le voyageur est monté. Au même temps il y avait trois militaires français dont déjà assis et quand le voyageur entrain de trouvé une place, il a crasser le pied d'un de ces français, et a cause de ça, les trois militaires a commencé un bagar, les français provoqué le voyageur, et il a commencé de frapper, alors, les trois militaires a été le agressé beaucoup et puis ils ont défenestré l'algérien, enfin, il était un accident avec des grand conséquences et mal fait.

3)

- En 1993 en France, dans un calme jour comme tout les jours, un voyageur algérien avec ses bagages s'attends dans la station du train, il était presque 09 heures après midi, après quelques minutes le train s'arrivé et le voyageur a monté. Au même temps, il y avait trois militaires ~~français~~ bien camouflés et ils ont déjà assis et quand le voyageur entrainait de trouver sa place, le militaire a provoqué l'algérien par le derrenager avec son pied, et après ça ils ont commencé a riva, a cause de ça, l'algérien a commencé un grand bagar avec lui, mais, ils ont trois, alors, ils ont agressés le voyageur beaucoup et après il ont le défenesté. ce problème a commencé a cause de rien, il était seul et il n'a rien d'autre a faire.

Il y avait trois militaires français pendant que le voyageur se baladé dans le train il a touché un de ces français qui s'appelle polo il se met en colère et il lui a frapper les 2 compagnon on vu ce qui c'est passer est il on venu et lui frapper avec violence ensuite il l'on prit est jeté par la fenetre.

est c'est comme raconte

en France il fait nuit est froid un simple voyageur de type Algérien prend le train pour rentrer chez lui aux même train il y avait trois militaires français qui on le visage d'un monstre avec la violence est la mechenster, pendant que le voyageur se baladé dans le train et par accident il touché un de ces français qui s'appelle polo il se met en colère il lui a frapper avec violence est sont pitier et les autres français on prit la chance pour lui faire male, il se met a lui frapper et frapper et avec un cœur froid, et sont froid.

après que il c'est été ~~arrivé~~ évanouï il ont prit sont corps est le jeté par la fenetre.

Pamir

Mourir

Activité 1

- 1) Les algériens sont nommés par le sigle F.M.A (Français Musulmans d'Algérie)
- 2) Les termes qui décrivent leur action dans l'extrait 2 sont : trailler, rater, mêler, picoter, raturer, torturer, noyades, fusillades, pendaisons.
- 3) l'extrait 1 rapporte objectivement l'information d'un témoin
- 4) l'extrait 2 condamner - juger, simplifier et être neutre

Activité 2

1^{er} récit
 Dans un jour à la nuit en France un groupe de voyageurs dans un train sont stoppés dans ce barrage de militaire français après la recherche train militaire venant est attrapé un voyageur algérien et définit lui sans raison. Un commandant de troupe lui l'un de ces militaires dit à lui "Il n'aime pas les musulmans et les algériens et tout les algériens et menace lui pour ne jamais revenir à la France."

2nd récit
 Les agronomes français à l'Algérie a narré beaucoup de la guerre algérienne. Dans un jour en France à la nuit dans un train des militaires français gagnaient un voyageur algérien sans raison parce que "Il ne aime pas les algériens et"

rien", et puis DE lui avait dit: « je pense que c'est vous qui ne mérite rien... » et après une longue discussion, ils sont fait un terrible geste. Ils sont déféstrait de pauvre algérien de train, et rien n'a changé le train est au demain à Paris. et personne ne s'avait de ce qui a passé au centre algérien en France.

* Kahina *

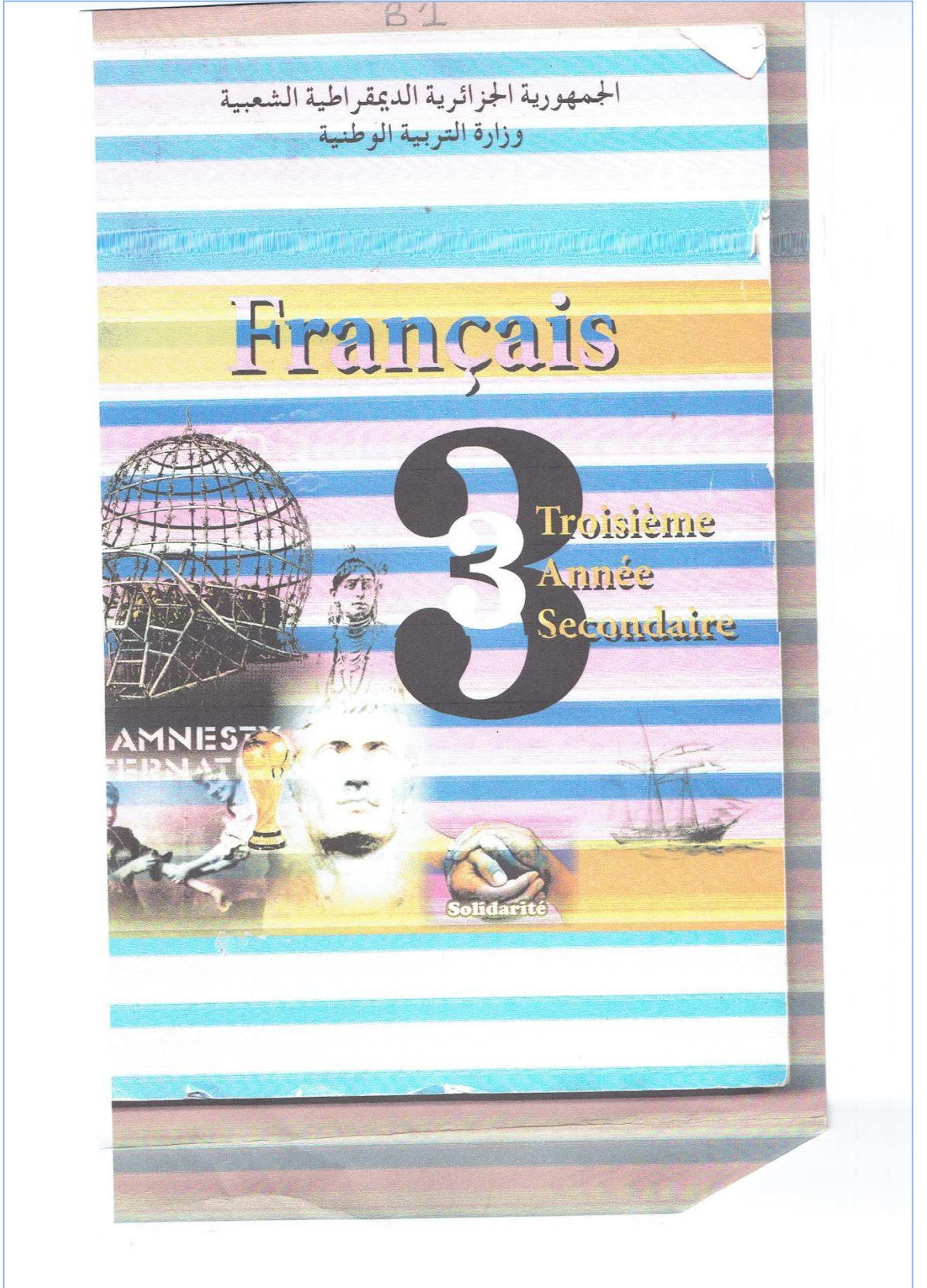
22 - M - 20 10

La note	La remarque
10	
20	

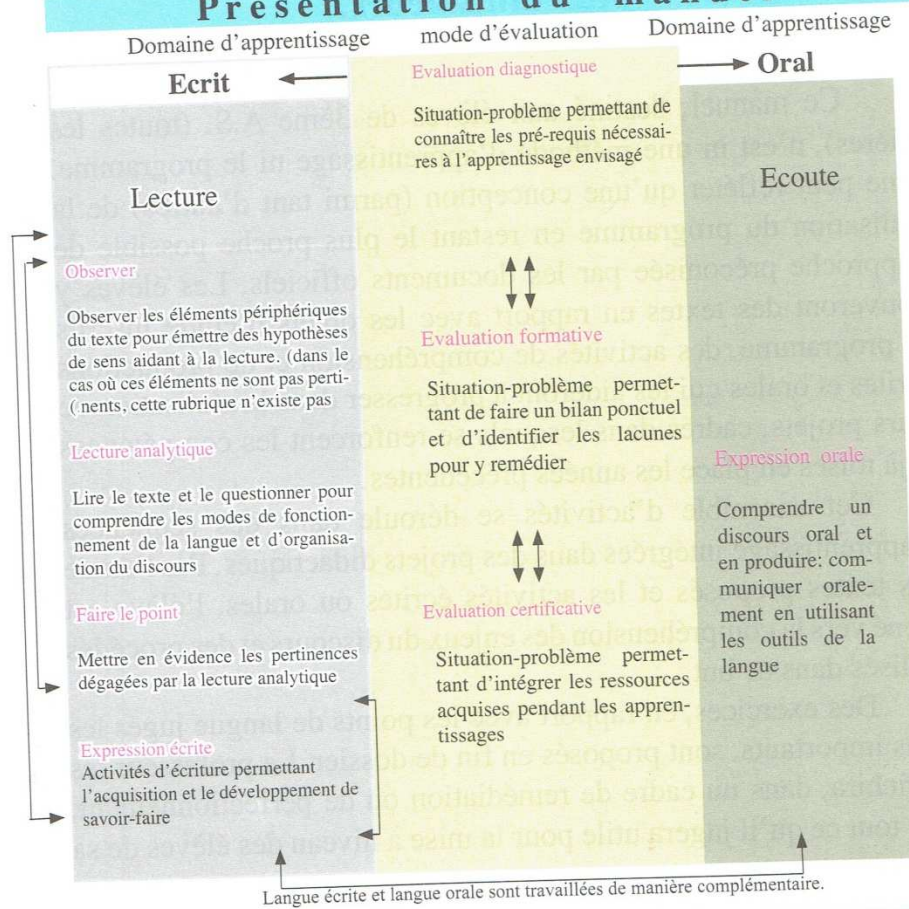
Le deuxième texte « Simple »
 « Comme chaque jour ont recevoient la douleur de nos frères à la France à travers les crimes terrible qui se passe chez eux, et la dernière qui me choque, c'est était au train pendant la nuit, c'est était un groupe de 3 militaires français rassistes sans oublier, après qu'ils sont agresse un algérien innocent. Ils sont déféstrait, notre frère Algérien et sans doute Il ya plusieurs crimes, et sous ce la Ils nous a des gens sans pitié, qui encourage le racisme au monde »

45
 Dans l'extrait n° 2 Les Algériens sont nommés par: F.M.A. (Français musulmans d'Algérie)

1. Documents officiels Manuel : page de garde



Présentation du manuel



. Vos projets: Feuilles de routes	pages 24, 42, 58, 96, 113, 148, 164, 193, 205, 215
. Synthèse et activités:	pages 22, 40, 56, 94, 111, 146, 162, 213
. Auto évaluation :	pages 70, 127, 128, 176, 230
. Evaluation	. Diagnostique: pages 6, 76, 136, 178
	. Formative : pages 25, 43, 97, 149, 194, 206
	. Certificative: pages 59, 114, 162, 213
. Boîte à outils pour l'argumentation :	page 231

2. *Projet*

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Savoir se positionner en tant qu'auditeur	<ul style="list-style-type: none">• Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un message	<ul style="list-style-type: none">• Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message	<ul style="list-style-type: none">• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.• Repérer la structure dominante d'un message oral.• Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none">• Identifier les informations contenues explicitement dans le message.• Identifier le champ lexical dominant.• Repérer les marques de l'énonciation.• Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques.• Interpréter un geste, une intonation, une mimique.• Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.• Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.• Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un discours	<ul style="list-style-type: none">• Se construire une image du locuteur.• Prendre position par rapport au contenu.• Découvrir l'enjeu discursif.• Évaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.• Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.

Le débat d'idées

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none"> • Visée : prendre position • L'énonciation à plusieurs (la polyphonie) • Prise en compte du destinataire dans son discours 	<ul style="list-style-type: none"> • Le système d'énonciation • Les figures de style de la réfutation : l'antithèse, l'ironie, la concession, l'emphase • Les connotations (positives / négatives) ou l'implicite du discours • Les séquences narratives comme exemples pour l'argumentation • Les citations comme arguments d'autorité • L'interpellation

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Savoir se positionner en tant qu'auditeur	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un message	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante d'un message oral. • Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les informations contenues explicitement dans le message. • Identifier le champ lexical dominant. • Repérer les marques de l'énonciation. • Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Interpréter un geste, une intonation, une mimique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un discours	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire une image du locuteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.

3. *Faire le point*

Séquence 2

- Quel sentiment le duel entre les deux soldats français provoque-t-il chez les prisonnières ? Expliquez pourquoi.
- Faites le plan du texte.

FAIRE LE POINT

Le témoin peut introduire dans sa narration une description morale des personnes avec qui il a vécu l'événement. Ce procédé lui permet de montrer la forte personnalité des éléments du groupe et la conviction qu'ils ont en l'action engagée.

EXPRESSION ECRITE

Vous attendiez, avec vos camarades de classe, l'affichage des résultats de l'examen de fin d'année. En une quinzaine de lignes, décrivez l'ambiance créée pour vous remonter le moral.

B) Textes

1) Delphine

GI

Séquence 2

Delphine pour mémoire

J'ai dix ans. Devant moi un homme marche sur le trottoir, au milieu d'autres hommes, avenue de la République à Aubervilliers¹. Il porte un sac sur l'épaule, un de ces sacs bon marché, imitation cuir dans lesquels on rangeait sa gamelle. Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis ses mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié. Des gens rient, d'autres baissent la tête à leur tour.

Je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires.

J'ai onze ans. Sous nos fenêtres, un soir, un barrage de police. Deux jeunes gens en Vespa tentent d'échapper au contrôle. Une rafale arrose la façade. Les deux jeunes ne se relèveront pas. Trop mats de peau... On apprendra plus tard qu'il s'agissait d'enfants d'immigrés italiens.

J'ai douze ans. Un visage sur les murs, celui de l'innocence assassinée. Le visage d'une gosse de cinq ans, Delphine Renard, défigurée par la bombe que l'O.A.S destinait à André Malreaux². Puis Charonne³, deux jours plus tard, Charonne où Suzanne Martorelle, une voisine, amie de ma mère, perdra la vie. J'étais dans la rue, le 12 février 1962, un point minuscule dans la foule venue lui rendre hommage.

Vingt années plus tard, j'ai voulu revenir sur ces émotions vives d'enfant de banlieue, me souvenir de cette peur, le soir quand ma mère nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages qui participaient au comité anti-OAS du quartier. Le bouquin devait s'appeler « Delphine pour mémoire ». J'ai commencé par lire tout ce qui s'était publié sur Charonne, puis, consultant les archives des journaux à la Bibliothèque Nationale, je suis tombé sur le 17 octobre 1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la Commune. Il m'a fallu du temps pour prendre la mesure de l'événement, l'ampleur du refoulement. « Charonne » a laissé la place à « Bonne Nouvelle »³, une correspondance qu'il m'aura fallu vingt années pour découvrir.

J'ai suivi dans les journaux du temps passé la litanie des morts anonymes : chaque jour de ces terribles mois d'octobre et novembre 1961, à la page des

2) 17 Octobre 1961

17 Octobre 1961

Texte :

"En octobre 1961, il y eut à Paris un massacre perpétré par des forces de l'ordre agissant sous les ordres de Maurice Papon." Le 4 octobre 1961, Maurice Papon, préfet de police, met en place, avec l'accord du gouvernement de De Gaulle, un couvre-feu concernant les "FMA" (Français Musulmans d'Algérie) ; un véritable couvre-feu au faciès ! Contre cette mesure, le FLN organise une grande manifestation non violente pour le 17 octobre à 20h30. La manifestation est interdite par le gouvernement ; 7 000 policiers prennent position. Les manifestants sont environ 30 000 ; il y aura 11 730 arrestations. Selon la version officielle, il y eut 2 morts ce jour-là ; mais les chercheurs parlent d'au moins plusieurs dizaines de tués par la police française, voire quelques centaines. Le 30 octobre 1961, à l'Assemblée nationale, Eugène Claudius-Petit, député centriste, dénonça violemment les responsabilités de la Préfecture de police : « Il faut appeler les choses par leur nom. Chaque gardien de la paix ne pouvait plus se déterminer, à cause de l'ordre reçu et de la décision prise, autrement qu'en tenant compte de la couleur de la peau, de la qualité des vêtements ou du quartier habité ! Faudra-t-il donc voir prochainement, car c'est la pente fatale, la honte du croissant jaune après avoir connu celle de l'étoile jaune ? » Le 27 octobre 1961, Claude Bourdet avait interpellé Maurice Papon au conseil municipal de Paris sur l'exactitude des faits qui se lisaient dans la presse parisienne, à savoir le repêchage de 150 cadavres d'Algériens depuis le 17 octobre 1961 dans la Seine entre Paris et Rouen. Maurice Papon devait déclarer : « La police a fait ce qu'elle devait faire » et « Nous avons gagné la bataille de Paris. »

3) Texte du test + Questions

Prénom 1 TeA

..... N°1

Texte

(...). Des élèves ont distribué une question à des personnes différentes ; ils ont recueilli plusieurs réponses parmi elles on a noté ces deux réponses au -dessous :

- « Oh, moi... l'Internet je vois pas son intérêt, c'est juste pour jouer, passer le temps et télécharger des chansons. Nos enfants ont besoin plus de lire un livre comme nous l'étions et aussi apprendre à raconter ce qu'ils lisent et certainement nous aurons une génération éduquée ... »
- « Pour moi, l'Internet est un outil moderne de recherche et d'investigation, d'une part il est rapide et également plus riche on y trouve divers documents, divers titre par une simple clique sue le clavier. Nos enfants doivent apprendre à tous prix comment le manipuler ; il suffit tout juste de les éduquer envers ce outil afin d'avoir une société saine d'internautes ... »

Questions :

S'agit - il d'un :

- Dialogue
- D'interview
- * De sondage

- Quelle est la question posée à ton avis ? Et pourquoi on l'a posée ?
- Selon ces deux réponses laquelle te paraît acceptable et pourquoi ?
- Peut - on considérer la première personne comme :
 - Instruite
 - Intellectuelle
 - Ignorante
 - Réservée
 - Ouverte
- Qu'est ce qui te permet de dire ça ?

Même question pour la 2° personne :

.....

- Reformule les phrases soulignées :

N=1

Si tu veux convaincre et persuader la première personne que l'Internet est bénéfique, contre arguments tu vas lui avancer ? (et la même tâche concernant la 2^e personne.)

Arguments 1

Argument 2

Arguments 1	Argument 2

Complète l'énoncé suivant en résumant ce que tu as compris et introduisant opinion personnelle:

Quoi que l'opinion de la première personne

deuxième personne

personnellement,

C) Copies des réponses exemples

Nom *Sebbri*

Prénom *Amira*

Q:01

Texte

(...). Des élèves ont distribué une question à des personnes différentes ; ils ont recueilli plusieurs réponses parmi elles on a noté ces deux réponses au -dessous :

- « Oh, moi... l'Internet je vois pas son intérêt, c'est juste pour jouer, passer le temps et télécharger des chansons. Nos enfants ont besoin plus de lire un livre comme nous l'étions et aussi apprendre à raconter ce qu'ils lisent et certainement nous aurons une génération éduquée ... »
- « Pour moi, l'Internet est un outil moderne de recherche et d'investigation, d'une part il est rapide et également plus riche on y trouve divers documents, divers titre par une simple clique sue le clavier. Nos enfants doivent apprendre à tous prix comment le manipuler ; il suffit tout juste de les éduquer envers cet outil afin d'avoir une société saine d'internautes ... »

Questions :

S'agit - il d'un :

- Dialogue
- D'interview
- De sondage

• Quelle est la question posée à ton avis ? Et pourquoi on l'a posée ?

*comment vous voyez l'internet? pour maitre
une comparaison de point de vue des personnes*

• Selon ces deux réponses laquelle te parait acceptable et pourquoi ?

*d'après mon avis j'accepte le 2^{ème} réponse. car il est logique
l'internet c'est un moyen d'information et plus*

- Peut - on considérer la première personne comme :
- Instruite
 - Intellectuelle

- × Ignorante
- Réservee
- Ouverte

• Qu'est ce qui te permet de dire ça ?

... internet c'est pas un moyen d'informé ~~ca~~ c'est un moyen pour passer le temps. ce personne est sans culture

Même question pour la 2° personne :

... ce personne il est très intellectuelle et plus riche d'information et culturel il trouve l'internet comme moyen de recherche

• Reformule les trois phrases soulignées :

- 1... l'internet c'est un moyen n'est pas nécessaire.
- 2... l'internet est général
- 3... l'internet c'est un moyen très important dans la société

Nom ALVII

Prénom AMINA

2° test

N° 1

Texte

(...). Des élèves ont distribué une question à des personnes différentes ; ils ont recueilli plusieurs réponses parmi elles on a noté ces deux réponses au –dessous :

- « Oh, moi... l'Internet je vois pas son intérêt, c'est juste pour jouer, passer le temps et télécharger des chansons. Nos enfants ont besoin plus de lire un livre comme nous l'étions et aussi apprendre à raconter ce qu'ils lisent et certainement nous aurons une génération éduquée ... »
- « Pour moi, l'Internet est un outil moderne de recherche et d'investigation, d'une part il est rapide et également plus riche on y trouve divers documents, divers titre par une simple clique sue le clavier. Nos enfants doivent apprendre à tous prix comment le manipuler ; il suffit tout juste de les éduquer envers ce outil afin d'avoir une société saine d'internautes ... »

Questions :

S'agit – il d'un :

- Dialogue
- * D'interview
- De sondage

• Quelle est la question posée à ton avis ? Et pourquoi on l'a posée ?

A... mon avis la question posée c'est : est-ce que l'internet a des avantages pour créer une société saine d'internautes ? parce que l'internet a ne et elle a des bien fait et des mal fait

• Selon ces deux réponses laquelle te paraît acceptable et pourquoi ?

réponse acceptable pour moi... c'est la 2^{ème} parce que... l'internet c'est l'aver passer le temps et télécharger des chansons, vidéos... mais on peut de

- Peut – on considérer la première personne comme : cherche et obtenir des nouvelles informations par une simple
- Instruite
- Intellectuelle

- (Ignorante
- Réservée
- Ouverte

Qu'est ce qui te permet de dire ça ?

L'internet est une outil de jouer parce que la 1^{er} Person pour avoir une société pense que l'internet juste pour jouer et connecter et nos enfants ont un seul pas besoin d'utiliser

Même question pour la 2^o personne :

La 2^o personne est ouverte. Il voit que l'internet est un médium et rapide et connect nos enfant de apprendre

Tout. Mais comment le faire manifester.....

Reformule les trois phrases soulignées :

- L'internet est une outil de jouer.....
- + une génération éduquée seront en certainement.....
- Pour avoir une société saine et interconnectée, il suffit tout juste de les éduquer envers cette outil

Prénom AMINA

1 Test

N°1

Texte

(...). Des élèves ont distribué une question à des personnes différentes ; ils ont recueilli plusieurs réponses parmi elles on a noté ces deux réponses au -dessous :

- « Oh, moi... l'Internet je vois pas son intérêt, c'est juste pour jouer, passer le temps et télécharger des chansons. Nos enfants ont besoin plus de lire un livre comme nous l'étions et aussi apprendre à raconter ce qu'ils lisent et certainement nous aurons une génération éduquée ... »
- « Pour moi, l'Internet est un outil moderne de recherche et d'investigation, d'une part il est rapide et également plus riche on y trouve divers documents, divers titre par une simple cliquer sur le clavier. Nos enfants doivent apprendre à tous prix comment le manipuler ; il suffit tout juste de les éduquer envers ce outil afin d'avoir une société saine d'internautes ... »

Questions :

S'agit - il d'un :

- Dialogue
- D'interview
- * De sondage

- Quelle est la question posée à ton avis ? Et pourquoi on l'a posée ?

est ce que l'internet... just pour jouer... en bien...
un outil... moderne de recherche

- Selon ces deux réponses laquelle te parait acceptable et pourquoi ?

La 2^{ème} réponse... et... la plus acceptable... parce que
l'internet... elle a des informations... elle cours des avant

- Peut - on considérer la première personne comme :

- Instruite
- Intellectuelle
- Ignorante
- Réservee
- Ouverte

- Qu'est ce qui te permet de dire ça ?

Il est ouvert et parce que il se dit que
il est instruite et réservee... parce que, il pense que
l'internet... just pour jouer... il se dit que on besoin plus de lire les liv

Même question pour la 2° personne :

ouverte... et... intellectuelle... et je pense qu'il est
un... jeune... homme... qui... en... situation... intellectuelle

- Reformule les phrases soulignées :

Si tu veux convaincre et persuader la première personne que l'Internet est bénéfique, contre arguments tu vas lui avancer ? (et la même tâche concernant la 2^e personne.)

Arguments 1	Argument 2
<p>..... avec l'internet on peut se connecter et communiquer avec des autres personnes on peut aussi télécharger des livres et en des différents sujet on peut avoir des sites pour acheter des langues (français, anglais )</p>	<p>..... l'internet peut faire jouer et télécharger des chansons et perdre le temps..... Je le pense que la personne qui est intéressante avec le temps et aura esalé a son avantage </p>

Complète l'énoncé suivant en résumant ce que tu as compris et introduisant ton opinion personnelle:

Quoi que l'opinion de la première personne
 personne est une personne qui est persuadé a son point
 de vue. a mon avis qu'il est un homme qui sa fonction est
 contraire et il voit le livre plus utile nécessaire que
 deuxième personne

.....
 est un homme cultivé et je pense qu'il est un informaticien
 un jeune homme

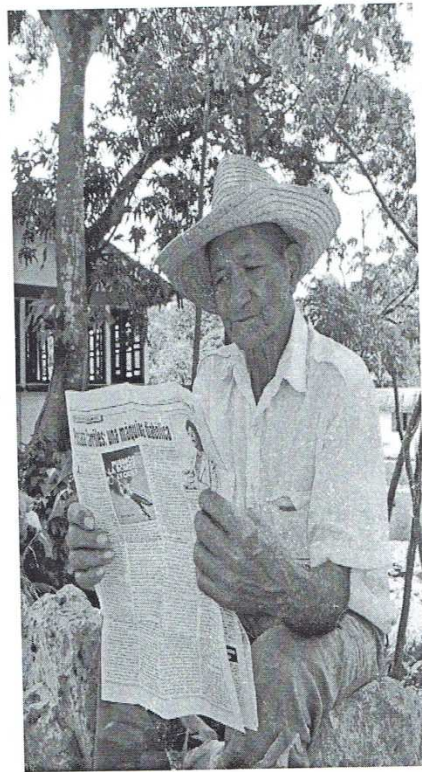
.....
 Personnellement, l'internet pour moi c'est un outil de recherche
 de communication. parce que avec l'internet on peut
 avoir des connaissances par des autres personnes et un moyen
 de l'éducation

nomme AHMED / GABER



ca c'est la Deuxieme personne qui s'agit il que
l'internet est un moderne de recherche
et
d'une part rapide et il est suffisit tout juste et
d'internautes écrire

et ca c'est la première
personne qui s'agit il que
l'internet est un moderne
de jouer, passer le temps



D) Analyse des réponses

Q2	S1	S2	conclusion
App1	<p>La question proposée est surplombante, présente deux points de vue contradictoires et peut s'articuler aux réponses lues dans le texte, même si la fin de la question est problématique.</p> <p>La question s'appuie sur des connaissances « génériques » sur l'argumentation souvent enseignée comme une confrontation entre « avantages / inconvénients » et un emprunt littéral au texte <i>pour avoir une société saine d'internautes</i>.</p> <p>Cette juxtaposition rend la question proposée peu pertinente par rapport au texte.</p> <p>Les utilisateurs d'internet ciblés par le sondage « les enfants » n'est pas perçu</p>	<p>La question proposée est surplombante présente deux points de vue contradictoires et peut s'articuler aux réponses lues dans le texte. Elle est très contextualisée et reprend les deux points de vue (jeu/ recherche) développés dans le texte en empruntant des segments du texte.</p> <p>Les utilisateurs d'internet ciblés par le sondage « les enfants » n'est pas perçu</p>	<p>A partir des réponses, nous remarquons qu'une représentation a bougé.</p>
App2	<p>Question ouverte qui ne présente pas de points de vue contradictoires. (<i>Comment vous voyez internet ?</i>). Il est important de voir comment le changement de propos a pris chemin que l'imagination de la situation de communication a créé chez le lecteur – comprendre</p> <p>Les utilisateurs d'internet ciblés par le sondage « les enfants » n'est pas perçu</p> <p>L'explication s'appuie sur des connaissances antérieures qui visent à justifier un discours argumentatif (comparaison de points de vue)</p>	<p>Question identique avec passage au tutoiement.</p> <p>L'explication montre que l'étudiant a compris la fonction du sondage : identifier différents points de vue sur un même sujet.</p> <p>Les utilisateurs d'internet ciblés par le sondage « les enfants » n'est pas perçu</p>	<p>Si le changement de pronom personnel (vous/tu) semble moins performant, en réalité, l'explication qui suit semble montrer que l'apprenant distingue entre une question posée à tout le monde et une question visant à connaître le point de vue de chacun.</p>
APP3	<p>Question surplombante et ouverte mais inachevée, (<i>moyen le plus efficace</i> mais pour quoi ?) qui intègre la possibilité de points de vue différents avec le superlatif relatif (<i>le plus</i>).</p> <p>Pas de justification</p> <p>Les utilisateurs d'internet ciblés</p>	<p>Question surplombante et ouverte qui intègre avec l'adverbe <i>toujours</i> la possibilité de points de vue différents.</p> <p>Pas de justification</p> <p>Les utilisateurs d'internet ciblés par le sondage « les enfants » n'est pas perçu</p>	<p>La substitution « toujours utile » à « le plus efficace » rend la question plus pertinente et ajustée à un sondage.</p>

	par le sondage « les enfants » n'est pas perçu		
App4	Question ouverte surplombante, articulée au texte et qui identifie bien la cible « élèves » ou « enfant ». La justification pose bien les deux points de vue concurrents sur l'intérêt d'internet pour les études.	Question plus large, articulée au texte mais qui perd de vue la cible « élèves » alors qu'elle est identifiée en S1. Question plus générique qu'en S1. La justification est elle aussi plus générique et ne cible pas les études.	Les deux réponses de cet apprenant sont presque identiques. Mais la seconde perd de vue la cible élèves
App5	La question proposée est surplombante, sollicite deux points de vue contradictoires (pour/contre) et peut s'articuler aux réponses lues dans le texte. La justification convoque des connaissances antérieures génériques sur l'argumentation avec l'usage des termes « avantages/inconvénients ». Dans la 2° réponse c'est « connaître les points de vue », l'apprenant rencontre, en quelque sorte les notions : sondage – communication Les utilisateurs d'internet ciblés par le sondage « les enfants » n'est pas perçu	Question identique si ce n'est qu'utilise « est-ce que ». En revanche la justification convoque la notion de point de vue, en lien avec le sondage, reformulée entre parenthèse par (les avantages et les inconvénients) Les utilisateurs d'internet ciblés par le sondage « les enfants » n'est pas perçu	Mise en lien de la notion de point de vue avec les termes génériques avantages et inconvénients.
App6	Dans la 1° réponse, l'apprenant a compris qu'il s'agit de préciser le rôle de l'internet, la question est ouverte. Mais, il n'a pas compris l'ancrage de la question.	Alors que dans la 2° réponse, commence par un adjectif d'interrogation= la question devient plus générale. Il justifie que la question est posée à cause des avantages et d'inconvénients de l'internet.	Par rapport à la 1° réponse, cette apprenant tente d'argumenter (réfléchir)
App7	La question penche plutôt vers la définition de l'internet ou peut être caractériser et décrire ses qualités	Dans la 2° réponse, la question semble refléter la compréhension du contexte d'opposition de propos mais sans déceler la cause d'avoir posé cette question.	Cette brève réponse montre comment l'apprenant en S1 a réagi d'une manière simple alors que dans la S2 une nouvelle représentation s'est instaurée à l'égard de la tâche.
App 8	l'apprenant tire sa question de la réponse n°1 tout en ayant en conscience que d'autres ont un avis contraire. Il paraît que le fait de comprendre dès le début qu'il s'agit d'une interview marque le	Dans la 2° réponse, ayant comme savoir et savoir – faire d'un sondage, la question proposée a changé de manière : A ton avis (à chaque personne). L'apprenant conçoit également	Un raisonnement dialogique s'est produit en S2

	glissement de compréhension.	les deux énoncés comme antinomiques.	
App9	En S1, l'apprenant a trait de manifester explicitement une question relative à l'objet de discussion	En S2, la réponse semble prendre un autre aspect de formulation de phrases comme si l'apprenant se sent mêlé dans le débat.	Le langage utilisé est plus libre qu'en S1 qui reste scolaire.
App10	La question formulée était centrée sur le mot habituellement appris "l'importance"	alors que dans la 2° réponse, l'apprenant a tenté de distinguer entre la 1° réponse et la 2° à partir du critère d'âge.	Ceci est dû à l'interaction ouverte où on a distingué entre la 1° et la 2° personne.
App11	En S1, la réponse se focalise sur l'« outil » internetou livre. Il répond selon la logique habituelle.	En S2, l'objet d'étude se construit autour de personnes « jeunes ». Un raisonnement s'est produit. L'internet n'est qu'un prétexte pour débattre le comportement des jeunes	Il paraît que la médiation de l'enseignant a eu un effet sur la compréhension de cet apprenant. Entre « quel est » (identification de fonction) et « pourquoi » (comprendre les raisons)
App12	Dans S1, la réponse reflète une bonne lecture du texte sans comprendre réellement le contexte de l'avoir posée.	En S2, l'apprenant s'est rendu compte qu'il s'agit d'une question qui sollicite son point de vue et non pas de réutiliser des mots du texte	Il est visible que la médiation en S2 en insistant sur « ton avis » a contraint l'apprenant de reformuler sa question

Question (3) : selon ces deux réponses laquelle te paraît acceptable et pourquoi ?

	S1	S2	
1	La réponse en S1 apparaît comme une prise de position pré construite. La subjectivité apparaît comme une logique	En S2, une nouvelle logique apparaît, l'apprenant n'apparaît pas dans la réponse : une sorte de subjectivité en gardant la possibilité dichotomique de l'usage de l'internet	En S1, l'argumentation est basée sur une négation puis une affirmation catégorique. Mais en S2, l'apprenant fait partie d'une communauté discursive
2	En S1, l'apprenant accepte la deuxième réponse sans négocier, comme une vérité reconnue par tous	En S2, il n'a pas changé d'avis avec la même phrase	Apprenant qui résiste l'interaction
3	En S1 comme en S2, cet apprenant se centre sur la personne « accepte la 2° personne », « il est jeune » (usage d'un mot provenant du débat)		Ce qui est important dans ces deux réponses, l'apprenant pense autrement que les autres avec un retour au débat de compréhension.
4	En S1 la réponse est importante que la deuxième		On attendait qu'en S2 la réponse serait plus élaborée
5	En S1, l'apprenant se positionne en jugeant	En S2, il se positionne en illustrant « rapide » du texte	Les deux réponses sont importantes sauf qu'en (1) la réponse se base plus sur son expérience personnelle alors qu'en (2), il revient au texte (stratégie de compréhension). A remarquer que le 1° locuteur est négligé.
6	Pour moi + parce que + argument Cet apprenant se centre sur la question	La même logique de réponse	Sauf que dans S1 l'apprenant répond selon une logique habituelle dans un contexte d'étude d'un texte argumentatif alors qu'en S2 il a compris qu'il s'agit de répondre tout interprétant ce qu'il a compris du texte
7	En S1, l'apprenant argumente par réfutation mais en S2 l'apprenant se sent plus proche de la personne qui le « convainc »		Très important passage d'un état de recherche d'informations à autre issue d'une condition

			« d'implication » et de « régulation » La prise de position est fruit d'une réaction
8	Prise de position catégorique dans les deux séances [Moi avec] + Arguments [Moi avec] Même arg		Aucun déplacement
9	En S1, la réponse est incohérente à la question	En S2, la réponse est plus claire. L'apprenant se positionne	En S1, l'apprenant a répondu selon le modèle habituel quand en S2 la médiation de l'enseignant l'a aidé d'ajuster sa réponse.
10	Il semble que le choix de la réponse dans les deux séances est issu d'une conviction antérieure la raison pour laquelle l'apprenant ne mentionne pas la réponse autre		Sauf qu'en S1 l'apprenant se justifie à partir d'élément du texte « rapide, alors qu'en S2, il procède par catégorisation.
11	Incompréhensible	Un point de vu important. L'apprenant prend en valeur les deux opinions	Un déplacement de raisonnement visible entre S1 et S2. L'apprenant devient conscient qu'il s'agit d'un débat
12	Dans les deux séances, la réponse est une prise de positions		En S2, la réponse est reformulée + procédé de catégorisation

Question (4)

1	Ignorante /	instruite et réservée parce que (...)	Régulation d'attitude après débat. Les connaissances linguistiques négociées en S2 ont provoqué ce changement d'attitude
2	Ignorante et sans culture /	instruite '[il préfère le livre et voit que l'internet contient des " idées" négatives']	
3	Ignorante et réservée "Personne nulle" /	ignorante et réservée parce que cette personne pense que (...)	[1° péjoratif dans la 2° il commente, ignorante dans le sens qu'il ignore et non une valeur négative]
4	[Il y a confusion] / [il répond à partir d'une information répandue en classe mais il n' y a pas de construction consciente d'un savoir]
5	Ignorante /	intellectuelle et réservée mais pas de justification]	
6	Il n' a pas compris la question		
7	Ignorante /		il répond aux propos de la personne
8	Instruite [il saisi un sens du mot instruit] parce qu'il répond selon son entourage		[déduction provient du débat]
9	[Contradiction]		
10	[une prise de position] l'internet est outil moderne et ce n'est pas seulement pour télécharger /		Ambiguïté
11	Ignorante / parce que il dit ...[revient aux propos]/		Ambiguïté
12	Ouverte (pas d'argumentation)/	réservée	(argumentation n'est pas claire)
13	Réservée (parce qu'il ne parle que des méfaits) /		réponse incompatible
	Le choix n'est pas visible	Instruite – argument	Il semble, d'après cette 2°réponse qu'un dialogue interne s'est produit (hésitation puis choix selon sa compréhension

Question (5)

S1	S2	rem
La 2° personne est ouverte		[il est pour et avec]/ la 2° réponse est plus acceptable [prise de position intermédiaire]
Ce personnage est très intellectuel et plus riches d'informations	J' accepte la 2° personne parce que	comparaison tacite entre la 1° personne et la deuxième
Je le trouve Intelligent '' ''aime la recherche'' ''ouverte	la 2° personne est très ouverte que la première	
Ouverte [reformulation) ouverte parce qu'il accepte la nouvelle invention	ouverte parce qu'elle convaincante	
Intellectuelle parce qu'il dit	instruite et intellectuelle pace qu'il dit	
La 2° personne est ouverte ...	juste : je vois que ''intellectuelle''	
Intellectuelle et ouverte	la 2° personne est intellectuelle et ouverte parce qu'elle voit l'internet un outil riche et moderne	[jugement]/ la réponse passe d'un jugement à une argumentation]
Pour la 2° personne parce que l'internet est un moyen de communication (...)	(...)/ intellectuelle et ouverte parce qu'il est moderne et intelligent	
Elle est ouverte parce que elle dit (...)	est une personne intelligent cultivée il voit que (...)	
Faute de compréhension	ouverte mais il faut réserver [préserver] l'héritage [interférence avec la 1° personne	
Eduquée et ouverte parce qu'elle parle des avantages ...	/ la 2° personne est pour l'internet parce qu'il dit les bienfait de l'internet	

Question (6) : Reformulations

Ap1	l'internet est un outil est un outil de jouer / à mon avis l'internet est un moyen juste pour passer le temps une génération éduquée nous aurons certainement/ on a besoin d'une génération éduquée
	Il est la 2 réponse est mieux élaborée, le choix de mots indique une tendance d'implication à la situation d'apprentissage et de l'acquisition d'un savoir
Ap2	L'internet c'est un moyen n'est pas nécessaire/ L'internet pour perdre le temps Cet apprenant garde la même idée mais en S1 il « rejette l'outil » alors que dans le 2 le problème est « son utilisation » qui peut conduire au non contrôle du temps. Le débat lui a fait apprendre une nouvelle déduction
Ap3	Ça veut dire que l'internet n'attire pas son attention il reste un outil pour passer le temps seulement c'est-à-dire un joué / Cette personne pense que l'internet n'a aucune importance.
Ap4	L'internet n'est pas intéressante / L'internet est n outil de jeu C'est sûr nous aurons un peuple éduqué/ cette personne voit que sa génération est éduquée. Il faut seulement les éduquer envers l'Internet/.....
Ap5	L'internet est un moyen de loisir et de passe temps/ l'internet est un moyen de divertissement Bien sûr nous aurons des personnes plus cultivée / les livres sont un moyen d'éducation Il faut éduquer les enfants, l'utilisation de l'Internet pour une génération développée/ L'Internet fait une génération éduquée.
Ap6	A mon avis, je pense qu'il n'y a aucune importance à l'Internet/ Pour moi, l'Internet n'a aucune importance. Pas forcément utiliser l'Internet pour seront une génération éduquée/ pour devenir une génération éduquée on n'a pas besoin d'Internet L'Internet est comme les impératifs de la vie/
Ap7	Personnellement l'Internet n'a pas un intérêt / Au future on aura une génération éduquée/ /

Ap8	L'internet n'existait pas / l'internet est un outil de jeu L'internet c'est un moyen général/ L'internet c'est une fenêtre entre les pays/
Ap9	[II] parler sur l'internet n'est pas bien pour les enfants et les personnes/ pour moi, l'internet n'est pas un outil nécessaire. [II] parle sur la génération éduquée/ mais pour l'Internet est un outil nécessaire parce qu'il y a beaucoup de travaux sur Interne. Cet outil dernièrement est n moyen de communication et il faut l'apprendre/
Ap10	Moi je pense que l'internet na pas son intérêt c'est juste pour jouer/ L'internet est un moyen de jouer Maintenant nous aurons une génération éduquée/ la nouvelle génération éduquée. Afin d'avoir une société saine d'internautes, il suffit tout juste de les éduquer envers [cet outil]/ les éduquer moyen sympathique des sociétés (pas de sens)
Ap11	Oh moi l'internet je vois son intérêt ...il y a des outils beaucoup mieux comme lire les livres, chercher dans la bibliothèque les romans et certainement nous aurons tous les outils pour choisir le mieux, par contre ...on ne peut pas dire que l'internet n'est pas mieux [comme] les autres. [mais l'enfant il doit choisir l'outil qui lui donne beaucoup et mieux les informations./ L'internet ce n'est pas l'outil le plus riche il y a plusieurs outils. .../ l'internet est un outil qui donne les informations facilement c'est pas comme la lecture

	.../ comme l'Internet la société ...ouvert et structure une génération éduquée
Ap12	D'une part l'internet est un moyen de jouer puisque [les premières générations vivaient et se cultivaient par la lecture et sans Internet] de notre part cet outil il faut la préciser et [le] limiter pour le domaine culturel.

E) gille – support de l'analyse des réponses

<i>1. Cohérence – progression – redondance</i>
<i>2. Raisonnement (concessif – réfutation) – dialectique</i>
<i>3. Structurale : mise en page – ponctuation- énumération – liaison</i>
<i>4. Implicite – explicite</i>
<i>5. Déduction – induction – inférence</i>
<i>6. Imitation : recours au texte</i>
<i>7. Reformulation</i>
<i>8. Provenant du débat, de la médiation langagière</i>
<i>9. Confirme ou pas l'appropriation et l'acquisition des savoirs</i>
<i>10. Confirme ou non le positionnement énonciatif</i>
<i>11. Confirme ou non la secondarisation</i>
<i>12. confirme ou pas la décontextualisation et la recontextualisation</i>