



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique



Université de Batna2 - Mostefa Ben Boulaid
Faculté des Lettres et des Langues Étrangères
Département de Français

Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de :
Doctorat Ès Sciences
Option : didactique

Les consignes de compréhension de l'écrit en classe
de FLE : entre difficultés et pistes de remédiation
chez des apprenants de la 4^{ème} année moyenne

Sous la direction de :
Dr. FAID Salah

Présentée par :
GHEZAL Nadra

Membres du jury :

Président	KHADRAOUI Saïd	Professeur	Université Ben Boulaid- Batna2
Rapporteur	FAID Salah	M.C.A	École normale supérieure de Bou-Saâda
Examineur	MANAA Gaouaou	Professeur	Centre universitaire de Barika
Examineur	DAKHIA Abdelwahab	Professeur	Université Mohamed Khider - Biskra
Examineur	BELKACEM Med Amine	M.C.A	Université Ben Boulaid- Batna2
Examinatrice	KHADRAOUI Errime	M.C.A	Université Ben Boulaid- Batna2

Année universitaire 2020/ 2021



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique

Université de Batna2 - Mostefa Ben Boulaid
Faculté des Lettres et des Langues Étrangères
Département de Français



Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de :

Doctorat Ès Sciences

Option : didactique

**Les consignes de compréhension de l'écrit en classe
de FLE : entre difficultés et pistes de remédiation
chez des apprenants de la 4^{ème} année moyenne**

Sous la direction de :
Dr. FAID Salah

Présentée par :
GHEZAL Nadra

Année universitaire 2020/ 2021

REMERCIEMENTS

- Mes sincères remerciements s'adressent tout d'abord, à mon directeur de recherche M. FAID Salah pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant d'encadrer sans hésitation ce travail de thèse. Merci pour sa disponibilité et l'aide qu'il m'a apportée.
- Je désire remercier tous les membres de jury les professeurs M. MANAA Gaouaou, M. DAKHIA Abdelwahab, les docteurs M. BELKACEM Med Amine et Mme KHADRAOUI Errime pour l'honneur qu'ils me font de lire et d'évaluer ce travail qui est loin d'être parfait.
- J'exprime ma profonde reconnaissance au professeur M. KHADRAOUI Saïd, mon exemple à suivre et qui à travers lui, je souhaiterais remercier tous mes chers enseignants pour tout ce qu'ils m'ont inculqué et appris (le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir devenir). Sa présence dans ce jury m'honore grandement.
- Et pour finir, je remercie également M. BENSALEM, les PEM, les enseignantes et les apprenants de 4^{ème} année moyenne de la ville de Bou-Sâada, qui ont généreusement participé aux épreuves et à l'enquête.
- J'exprime aussi mes remerciements à tous mes collègues de l'ENS de Bou-Sâada pour les encouragements et leurs conseils.
- Sans oublier de souligner le soutien permanent de mes proches, de mes frères et de mes sœurs.

DEDICACE

Je dédie ce modeste travail en témoignage de toute mon affection à **mes parents** qui sans leur bénédiction et satisfaction, je n'aurais su ni pu retrouver mon chemin ; ainsi qu'à toute ma famille.

SOMMAIRE

Introduction générale	04
------------------------------------	-----------

PARTIE I

LA COMPREHENSION DE L'ECRIT EN FLE, UN DEFI EN PERMANENCE	11
--	-----------

INTRODUCTION	12
---------------------------	-----------

CHAPITRE 1

L'ACCES A LA LECTURE – COMPREHENSION D'UN TEXTE EN FLE	14
---	-----------

Introduction	15
---------------------------	-----------

I.1.1. Réflexion sur l'acte de Lire	16
--	-----------

I.1.2. Lire en français, lire en langue étrangère	34
--	-----------

I.1.3. Apprendre à comprendre en lecture au collège	36
--	-----------

Conclusion	55
-------------------------	-----------

CHAPITRE 2

LA CONSIGNE, UNE COMPOSANTE DE LA COMPREHENSION EN LECTURE.	57
--	-----------

Introduction	58
---------------------------	-----------

I.2.1. La consigne et ses particularités	58
---	-----------

I.2.2. Propositions de tâches de lecture et d'activités de compréhension : types et fonctions..	72
--	-----------

I.2.3. Traitement des consignes de compréhension de l'écrit	81
--	-----------

Conclusion	96
-------------------------	-----------

CONCLUSION	98
-------------------------	-----------

PARTIE II

LECTURE DES CONSIGNES DE COMPREHENSION DE L'ECRIT EN CONTEXTE FLE AU COLLEGE	100
---	------------

INTRODUCTION	101
---------------------------	------------

CHAPITRE I

LA PLACE DES CONSIGNES DE COMPREHENSION DE L'ÉCRIT DANS LE PROGRAMME DE 4^{ème} A.M	103
--	------------

Introduction	104
---------------------------	------------

II.1.1. Rappel des grandes lignes du programme officiel	104
--	------------

II.1.2. Description du manuel scolaire de 4 A.M	126
--	------------

II.1.3. Analyse des consignes de compréhension de l'écrit du manuel	136
--	------------

Conclusion	146
-------------------------	------------

CHAPITRE 2

REFLEXION SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET APPRENANTES	
--	--

ENVERS LA COMPREHENSION ECRITE DES CONSIGNES DE LECTURE ...	148
--	------------

Introduction	149
II.2.1. Enquête sur les pratiques apprenantes en compréhension de consignes	149
II.2.2. Enquête sur les pratiques enseignantes face aux consignes de lecture	170
Conclusion	186
CONCLUSION	187

PARTIE III

LA COMPREHENSION DES CONSIGNES, UN MOMENT DE COGNITION ET DE METACOGNITION.....	189
INTRODUCTION	190

CHAPITRE 1

DIFFICULTES DES APPRENANTS DANS LA COMPREHENSION DES CONSIGNES.....	191
Introduction	192
III.1.1. Cadre expérimental.....	192
III.1.2. Analyse et interprétation des résultats	212
III.1.3. État de lieux des difficultés chez les apprenants de 4 A.M	220
III.1.4. Présentation du protocole de remédiation aux difficultés	235
Conclusion	250

CHAPITRE 2

VERS UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATEGIES DE LECTURE DES CONSIGNES EN COMPREHENSION DE L'ECRIT AU COLLEGE.....	252
Introduction	253
III.2.1. Cadre expérimental	253
III.2.2. Le test	258
III.2.3. Analyse et interprétation des résultats	274
III.2.4. Méthodologie de la consigne : Des consignes pour lire les consignes	301
III.2.5. Résultats de l'entretien	302
III.2.6. Formation des enseignants	305
Conclusion	306
CONCLUSION	307
Conclusion générale	310
Bibliographie	317
Annexes	328

INTRODUCTION GENERALE

Les pratiques enseignantes et apprenantes se rapportant à la compréhension écrite revêtent de nos jours, de multiples intérêts pour la didactique. En effet, l'ensemble de ces intérêts consiste à approcher, de mieux en mieux, l'intervention didactique afin que soit bien appropriée après, la dite compétence de compréhension de l'écrit, notamment dans la lecture-compréhension des consignes. C'est ainsi que nous ambitionnons dans notre projet de recherche – tout en se référant au cadre de la didactique de la lecture – de prendre part dans cette intervention en traitant les consignes lors de l'installation de la compétence de compréhension de l'écrit ; autrement dit, nous envisageons de travailler sur les consignes adjointes aux textes de lecture. En ce sens donc, il paraît intéressant de remarquer que la didactique qui se projette vers la compréhension de l'écrit, offre un champ d'investigation assez étendu à toute recherche tentant de conjuguer des données empiriques susceptibles de faire exploiter de nouvelles perspectives.

De nombreux travaux ont été envisagés sur la lecture des textes, mais peu sont semble-t-il les travaux qui ont été effectués en abordant la faculté de comprendre les consignes dans ce processus ; c'est ainsi que nous pensons – comme le pense d'ailleurs nombre d'auteurs – que cette thématique demeure plus ou moins récente : la parution de l'ouvrage de ZAKHARTCHOUK intitulé *Lecture d'énoncés et de consignes* (1990) vient en réponse à cette pensée et suscite, de par là, l'intérêt de nombreux chercheurs.

Ce travail de recherche portant sur la compréhension des consignes au niveau de la lecture-compréhension de textes, se propose d'étudier donc les difficultés de compréhension des consignes de lecture chez les apprenants du français langue étrangère, plus particulièrement, chez des apprenants de 4^{ème} année moyenne. Les principaux travaux théoriques effectués sur les textes qui incitent à *faire* (FAYOL & GAONAC'H, 2003 et ZAKHARTCHOUK, 2006) nous apprennent que la compréhension de ces derniers, constitue non seulement un savoir enseignable par l'intervention de la métacognition, mais aussi, un savoir-faire à part entière, indispensable et pouvant même mener ces apprenants aussi bien à la réussite qu'à l'échec scolaire.

C'est pourquoi, nous voulons transcrire notre projet dans cette perspective ; une perspective préalablement alimentée et motivée par certaines observations que nous avons pu dénoter sur le terrain. Bien que dans ce contexte, nous avons constaté qu'au cours des évaluations formatives et sommatives, la pluralité des copies des apprenants, si ce n'est pas la

quasi-totalité de ces copies, laisse paraître d'apparentes difficultés de la part des apprenants quant à la compréhension qu'ils font vis-à-vis des consignes ; le plus souvent, ces difficultés peuvent – à des degrés plus ou moins appréhensibles – provoquer des situations de blocus chez ces apprenants.

Consécutivement alors, les résultats des épreuves de français aux examens du BEM, où la compréhension de l'écrit est évaluée sur 12 points, s'avèrent très insuffisants pour ne pas dire accablants et décevants ; nous admettons, en cela, que lors de ces épreuves, les apprenants n'ont qu'une imparfaite saisie du sens du texte et/ou des consignes qui l'accompagnent. Cependant, l'importance de cette année scolaire devant les préparer à cet examen final, justifie sur le plan méthodologique le choix de notre corpus.

Partant de ces constatations donc, nous nous sommes posée les questions suivantes : Quelles sont les difficultés que rencontrent les apprenants de FLE face aux consignes dans la séance de la compréhension de l'écrit ? Et comment y remédier ? Autrement dit, comment nos apprenants réagissent-ils vis-à-vis des consignes de lecture ? Sont-ils capables d'y répondre ? Le niveau de langue utilisé pour la consigne est-il adapté au niveau de l'apprenant ? Comment l'enseignant peut-il apporter une aide à ses apprenants pour qu'ils comprennent mieux ce qui leur est demandé ?

Afin de trouver des éléments de réponses à ces questionnements, nous émettons à priori, des hypothèses qui restent à vérifier tout au long de notre travail :

- D'une part, nous supposons que nos enfants lisent mal ce qu'on leur demande de faire. Ils ne savent pas respecter une consigne. Par conséquent, ils se retrouvent hors sujet par manque de concentration ou d'attention portée à la lecture et à la compréhension de la consigne.

- D'une autre part, les apprenants n'ont pas encore acquis les compétences nécessaires pour répondre aux consignes de la compréhension écrite.

- Par ailleurs, nous admettons que les apprenants cherchent la facilité défavorisant ainsi les questions de types ouvertes, étant donné qu'ils ne sont pas aptes à produire des phrases simples.

- De plus, la manière dont les enseignants formulent les consignes peut dans certains cas, perturber la compréhension de leurs apprenants.

Tout en étant consciente de la difficulté et de l'ampleur de la tâche, nous pouvons avancer le fait de considérer le travail sur les consignes lors de la lecture-compréhension comme étant un travail de longue haleine, car s'agissant d'un champ d'investigation non moins judicieux et encore fort laborieux ; l'apanage en effet est de voir se déployer – à notre sens – un taux d'investissement considérablement important de la part des deux acteurs, les enseignés et les enseignants et ce, durant toute l'étendue de la période scolaire que ces deux acteurs doivent partager.

Vu donc l'acuité de la situation que nous avons décrite dans le paragraphe précédent, nous avons interrogé tant de données théoriques relatives aux consignes, aux modalités de leur traitement, aux différents usages qui en ressortent, mais aussi aux différentes stratégies apprenantes que l'on peut mobiliser dans ce sens. La théorie de PROULX (2009) semble être, à cet effet, la plus exhaustive. En précisant adéquatement l'intérêt de formuler des consignes, certains critères sont à considérer pour qu'elle soit la plus adaptée possible aux apprenants en contexte de FLE. Il nous fait apprendre qu'elles doivent non seulement être précises et claires, mais dépourvues de toutes ambiguïtés, quoique la notion de bonne consigne n'existe pas pour Jean-Michel ZAKHARTCHOUK (1999 : 34). Selon les réflexions de ce dernier en la matière, il insiste sur le fait d'aider l'élève à faire avec toute consigne, même mal formulée. C'est pourquoi, il propose un outil de référence aux enseignants sur lequel on peut s'appuyer pour bien lire les questions. Nous nous inspirons de cette fiche pour créer tout un questionnement que doit se poser l'apprenant au moment où un texte qui « dit de faire » lui est adressé. Nous considérons la compréhension de l'écrit comme un moment de métacognition qui pousse le traiteur de consignes à mettre en œuvre des stratégies pour réfléchir avant d'agir.

De ce fait, notre travail de recherche tente de projeter la lumière sur les difficultés qui entravent la compréhension des consignes par les apprenants de la 4^{ème} année moyenne, en situation de lecture. En outre, de proposer des pistes de remédiation aux enseignants afin de venir en aide aux apprenants et d'adopter des méthodes de travail pour aborder tous types de tâches. C'est pourquoi, nous estimons comme l'affirme le rédacteur de la revue *Les cahiers pédagogiques*, qu'il est temps de « *mettre en place un véritable enseignement méthodologique, mais aussi stratégique, en conjuguant des activités méta et un entraînement aux bons automatismes, sans jamais opposer ces deux composantes de l'apprentissage* » (ZAKHARTCHOUK, 2004 : 71). Une mission pas facile à accomplir. Raison pour laquelle, il envisage qu'il serait préférable de former les enseignants, leur permettant ainsi de réfléchir à

toutes ces inquiétudes. Progressivement, l'enfant développera sa propre stratégie métacognitive de la compréhension des textes qui « incitent à faire ».

La consigne est en effet, loin d'être aussi simple, du fait qu'elle peut facilement constituer un obstacle pour un grand nombre d'élèves. La mauvaise lecture des consignes et le bagage linguistique réduit des apprenants empêchent une bonne compréhension de ce qui leur est demandé. Afin d'y remédier, il serait donc utile de les simplifier, de les varier et de familiariser l'enfant avec tout type de consignes. Il est alors important, de l'inciter à les lire et à les relire pour assurer une meilleure compréhension.

Afin d'atteindre nos objectifs, nous avons réparti notre travail en trois grandes parties ; chacune d'elle est subdivisée en deux chapitres :

- La première partie a pour vocation de présenter le cadre théorique explicite sur la compréhension de l'écrit et les consignes qui accompagnent le support textuel en vue de faciliter ou d'évaluer sa compréhension par les apprenants de FLE. C'est pourquoi, cette partie s'est divisée en deux chapitres.

- Le premier chapitre est une initiation à la didactique de la lecture compréhension de l'écrit, qui en français langue étrangère est un défi à relever autant pour les enseignants que pour les apprenants. Une réflexion sur l'acte de lire et son acquisition s'impose. Nous allons définir « lire » selon l'évolution des différentes méthodes d'enseignement apprentissage de la lecture. Apprendre à lire en langue étrangère notamment le français, n'est pas aisé ; c'est pourquoi, nous évoquons les spécificités de cette langue et les difficultés qui en résultent pour l'apprendre. Pour ensuite, aborder la compréhension en lecture et son enseignement.

- Quant au deuxième, il s'articule autour de la notion de la consigne en situation de compréhension d'un texte. On abordera la consigne, d'un point de vue psychologique et cognitif. Nous évoquerons ses particularités et les différents processus impliqués dans son traitement. Nous proposerons quelques tâches de lecture et activité de compréhension qu'on adresse aux apprenants en classe de FLE, dans le but de vérifier leur compréhension ou de faciliter l'accès au sens du texte.

- Alors que la deuxième partie est une réflexion sur les pratiques enseignantes et apprenantes envers la compréhension des consignes de lecture. Dans un cadre expérimental, cette partie s'étend sur deux chapitres qui nous mènent à lire les consignes incluses dans

l'activité de compréhension de l'écrit proposée dans le manuel scolaire. Celui-ci met en œuvre le contenu du programme de la 4^{ème} année d'apprentissage en collégial. D'autant plus, nous essayerons de récolter des informations afin d'y repérer des éléments de réponses à nos questionnements initiaux ; ce par la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats d'une enquête menée sur le terrain. Cette enquête par questionnaires, nous permet de dévoiler les représentations ainsi que les comportements des apprenants en classe de compréhension de l'écrit et de voir la conception des questions chez les professeurs de français afin d'en détecter les difficultés éprouvées par nos enfants face aux consignes de lecture et de toucher objectivement et de près le souci de tout enseignant.

- Le chapitre premier, nous rappelle d'une part, les grandes lignes du programme officiel par lequel sont retracés les finalités, les objectifs, les compétences et le contenu d'enseignement apprentissage du français en 4^{ème} année moyenne. Ce chapitre détermine le choix des approches pédagogiques retenues au cours de cette année d'enseignement apprentissage du FLE ; de plus, il nous renseigne sur le choix des textes et des types de textes. D'une autre part, il nous invite à découvrir les textes et les différents types de consignes de lecture que l'apprenant rencontre dans son manuel scolaire.

- Quant au deuxième, présente la démarche méthodologique suivie. Afin de mieux cerner notre problématique, nous avons fait recours aux enquêtes de terrain. Deux questionnaires ont été élaborés ; l'un destiné aux apprenants des établissements moyens de la ville de Bou-Saâda et l'autre, adressé aux enseignants de français du cycle moyen de la région. Ils nous suggèrent par la suite, des solutions et des pistes de remédiation concrètes. L'analyse et l'interprétation des résultats seront présentées dans ce chapitre.

- La troisième partie est un moment de cognition et de métacognition dans la compréhension des consignes par les apprenants de 4^{ème} année moyenne. Cette dernière partie s'inscrit dans une perspective purement pratique marquée par le contexte de classe. Elle tente de concrétiser et de mettre en œuvre une pratique pédagogique qui permettra aux apprenants de FLE, de mieux cerner la compréhension des consignes de lecture.

- En premier lieu, nous aurons l'occasion de mieux cibler les difficultés des apprenants face à la consigne. Des consignes du manuel scolaire ; d'autres, conçues selon des critères scientifiques que nous dresserons en partie théorique, sont adressées aux apprenants des groupes expérimentaux témoin et expérimental pour voir l'impact de la formulation des

consignes sur la compréhension de ces derniers. Nous travaillerons plus précisément avec les apprenants de la 4^{ème} AM appartenant aux deux CEM situés à Bou-Saâda wilaya de M'Sila : *Les frères Ben Chellali* et celui de *Mohamed Chaâbani*. Notre réel objectif serait de proposer par la suite, des activités d'entraînement inspirées par les travaux de Jean-Michel ZAKHARTCHOUK (1987, 1999, 2004) et de proposer une méthodologie pour lire et comprendre des textes qui incitent *à faire*.

- En second lieu, nous tenterons de mettre en place un enseignement explicite qui vise à intégrer des stratégies de compréhension par le biais d'un questionnement métacognitif que doit se poser chaque apprenant au moment du traitement d'une consigne. Notre objectif serait de former des apprenants stratèges autonomes qui se livrent à eux même sans l'intervention de leur enseignant. Une étude comparative, critique des résultats aux épreuves test et post-test des deux expérimentations est entreprise en vue de mesurer la progression ou la régression de chacun des deux groupes expérimentés et surtout de déceler l'impact de ces stratégies sur la compréhension des sujets du groupe expérimental.

D'autres pistes de travail pédagogiques et didactiques comme source d'inspiration pour remédiation ou enrichissement sont suggérées en fin de ce dernier chapitre. Nous le clôturons par l'analyse des réponses à l'entretien mené auprès de l'enseignante du groupe expérimental.

PARTIE I

**LA COMPREHENSION DE L'ECRIT
EN FLE,
UN DEFI EN PERMANENCE**

INTRODUCTION

Certes, le langage écrit est omniprésent faisant parti de notre vie quotidienne, dans des situations différentes et contextualisées, que ce soit au restaurant pour choisir un plat sur menu retracé dans notre contexte algérien en français, qu'il s'agisse de lire les panneaux indiquant le nom des villes et des places, parcourir les modes d'emploi des machines électroménagères ou pour la simple raison celle de feuilleter un journal ; Lire devient une compétence de base dans un monde où l'information prime. Lire peut et doit s'apprendre !

Depuis toujours, la lecture ne cesse de constituer l'un des fondements de la réflexion didactique. De nouvelles théories apparaissent en surface pour perturber les anciennes méthodes traditionnelles. Il ne s'agit pas d'explorer ces méthodes, mais d'approcher la conception de l'acte de lire à travers un survol de l'évolution des méthodes d'apprentissage de la lecture. S'intéresser à la didactique de la lecture compréhension d'un texte est inévitable, si on veut former des lecteurs autonomes. Apprendre à lire et à comprendre constitue un défi à relever en permanence, un véritable enjeu pour de jeunes élèves dont le français est une langue étrangère.

En Algérie, l'enseignement du FLE au cycle primaire se focalise sur l'apprentissage de la lecture qui tend vers la compréhension au cycle moyen. Lire ne se limite pas seulement à la simple correspondance graphophonologique, mais à développer les capacités réflexives et compréhensives chez les apprenants. Comprendre est le but ultime de la lecture, la compétence clé qui nous emmène à l'au-delà du texte, à lire l'inexprimé. La compréhension de l'écrit et son enseignement fait écho aux préoccupations des chercheurs. L'enseignant doit s'adapter à la réalité de sa classe et des difficultés qu'éprouvent ses apprenants envers une langue qui leur est étrangère. Les enseignants de langue(s) sont toujours soucieux et curieux de trouver une méthode qui faciliterait l'accès au texte.

Il a fallu attendre les deux didacticiennes Sophie MOIRAND (1979) et Jocelyne GIASSEN (2007) pour nous faire découvrir une méthodologie innovante : une approche par laquelle le lecteur met en parallèle ce qu'il va lire avec ce qu'il connaît déjà, une pratique pédagogique en classe de FLE qui privilégie les questions ou « les consignes » pour favoriser la réception du texte. Elles deviennent un outil didactico-pédagogique accompagnant le texte ; elles sont au cœur de l'enseignement de la compréhension et de son évaluation. Celles-ci orientent, guident, incitent le lecteur à relire le texte en mobilisant ses connaissances et ses expériences personnelles ; elles l'aident ainsi à mieux appréhender l'écrit. Il convient en

l'occurrence, d'y apporter toute son attention à la formulation des consignes. Cependant, la notion de bonne consigne ou de consigne idéale existe-t-elle ? Quels types de consignes faut-il proposer ? Comment les traiter pour répondre ?

Nous ambitionnons dans cette partie qui traite la didactique de la compréhension de l'écrit et celle de la consigne, de la subdiviser en deux chapitres. Le premier, se focalise sur la lecture compréhension de l'écrit et son enseignement. Quant au deuxième, il se consacre à l'étude de la consigne comme une composante primordiale dans l'enseignement de la compréhension des textes en FLE et de son évaluation.

CHAPITRE 1

**L'ACCES A LA LECTURE –
COMPREHENSION
D'UN TEXTE EN FLE**

Introduction

La didactique de la lecture compréhension des textes a toujours été au cœur des problématiques entamées par une myriade de chercheurs et d’auteurs, entre autres, Maurice MAS (Interactions verbales et construction de sens : lecture d'un texte narratif par des élèves de CM1, 1999) ; Martine REMOND & François QUET (Apprendre à comprendre l'écrit : psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2, 1999) ; Lucille PAQUETTE CHAYER (Compréhension de lecture. La gestion mentale au cœur de l'apprentissage, 2000) ; Jean-Émile GOMBERT & Michel FAYOL (Enseigner la lecture au cycle 2, 2000) ; Marc WEISSER (La lecture à l'école et au collège : entre psittacisme et délire, 2001) ; Roland GOIGOUX & Richard CHRISTIAN (Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir, 2002) ; Roland GOIGOUX (L'enseignement de la lecture du cycle 1 au cycle 3 : apprendre à comprendre, 2004) ; Nathalie BLANC & Denis BROUILLET (Comprendre un texte : l'évaluation des processus cognitifs, 2005) ; Nathalie BLANC (Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant, 2009) ; Roland GOIGOUX & Sylvie CEBE (Comprendre et mémoriser les récits à l'école : se souvenir de ce que le texte ne dit pas, 20011) ; Alain BENTOLILA & Alain GAVARD (Devenir lecteur, comment construire les compétences ? : cycle 3, 2013).

Ce chapitre se propose d'exposer succinctement les fondements théoriques liés à l'enseignement apprentissage de la lecture et de la compréhension d'un texte. Nous essayons de cerner les différents processus cognitifs par lesquels l'apprenant apprend à lire et à comprendre. L'entrée dans l'écrit en français langue étrangère est au centre de réflexion des auteurs et spécialistes comme Francine CIRCUREL (*Lectures interactives en langues étrangères*, 1991) ; Jean-Charles RAFONI (Apprendre à lire en français langue seconde, 2007) ; Jean-Pierre CUQ, Patrick CHARDENET (Faire vivre les identités: un parcours en francophonie, 2010) ; Sylvie POLLASTRI (Lire et dire Stratégies de lecture et d'écriture en FLE, 2015) ; Estelle RIQUOIS (Lire et comprendre en français langue étrangère, 2019).

La question de « l'enseignement apprentissage de la lecture et de la compréhension de la langue écrite en langue étrangère notamment le français », ne cesse d'interpeler la curiosité des inspecteurs et des enseignants dans les séminaires et journées de formation ; c'est dire qu'il est d'actualité. De prime abord, une réflexion sur l'acte de lire, nous invite à définir les différentes conceptions de la lecture au fil des évolutions des méthodes d'enseignement apprentissage de la lecture. Ce chapitre, nous invite à survoler les différents processus, voies

et stades d'acquisition de la lecture. Désormais, lire en français n'est pas aisé, surtout quand il s'agit de lire en langue étrangère pour des apprenants en situation exolingue. Certes, lire en langue étrangère a ses propres particularités et difficultés. Pour traiter un texte en FLE, cela exige des compétences. Le lecteur compétant maîtrise les mécanismes de décodage, il est apte à comprendre un écrit en se référant à ses connaissances et à ses expériences. Comprendre un texte, cela s'enseigne ! Dans une optique interactive et globale, les deux didacticiennes Sophie MOIRAND (1979) et Jocelyne GIASSEN (2007), nous font découvrir une méthodologie innovante : une approche par laquelle le lecteur met en interaction ce qu'il connaît déjà (sur le thème traité, la structure et le genre du texte) avec les nouveaux éléments du texte.

I.1.1. Réflexion sur l'acte de Lire

En effet, lire est une compétence indispensable en classe de FLE. Elle ne cesse depuis toujours d'occuper une place inestimable au cœur de l'enseignement. Elle demeure éternellement un thème d'actualité qui préoccupe les auteurs, les spécialistes et les enseignants voire même les parents. Certes, la maîtrise de la lecture facilite aux enfants la compréhension et l'interprétation des textes écrits en français langue étrangère. Pour traiter des questions que se pose un chercheur dans le domaine de la didactique de la compréhension en lecture, il nous semble inévitable de prendre comme point de départ de notre réflexion, un rappel sur certaines conceptions de la lecture et du cheminement que mène un lecteur vers la compréhension d'un écrit.

I.1.1.1. L'évolution des conceptions de la lecture

Les recherches scientifiques et les études sur la lecture font couler l'encre d'un bon nombre d'auteurs psycholinguistes, neurolinguistes, psychologues cognitivistes et bien d'autres. De nouvelles conceptions de l'acte de lire s'installent. Les enjeux se focalisent sur l'apprentissage de cette activité qui semble paraître banale, évidente mais loin d'être simple. Une brève exposition des différentes méthodes d'apprentissage de la lecture s'impose. L'évolution de ces méthodes montre une évolution conceptuelle de la lecture.

I.1.1.1.1. Lire c'est déchiffrer, décoder

Qu'est-ce que lire ? Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?

En 1962, Suzanne BOREL-MAISONNY estime que « *Lire, c'est rendre sonore un message porteur de sens* » (citée par Jean-Paul MARTINEZ, 2003 : 52). Depuis longtemps, la

lecture a été perçue comme un simple processus visuel et perceptif par lequel le lecteur convertit les lettres en sons tout en se référant au système d'écriture alphabétique. Il établit des liens entre graphème et phonème, déchiffre les mots par assemblage graphie et phonie. Par convention, le mot comme unité de base de la lecture correspond à un ensemble de traits visuels qui le constituent. Les chercheurs croient que l'identification de ces traits en lettres, leur rassemblement et la compréhension de chaque élément constitutif de la phrase permet l'accès au sens de toute la phrase. L'apprenant devient consécutivement bon lecteur, en développant son habilité à déchiffrer.

Dans cette même perspective, Pierre LECOQ (1996 : 06) et d'autres auteurs (CASALIS, 1996 ; PERFETTI, 1991 ; MORAIS, 1993, 1994) estiment qu'apprendre à lire se résume provisoirement à l'acquisition des procédures de déchiffrage et de transcodage des graphèmes en phonèmes. Cette idée paraît certainement simple, mais qu'on ne peut nier ou négliger. Les théories traditionnelles ont en effet, dominé jusqu'au milieu du XVIII^e siècle et persistent à subsister. Éveline CHARMEUX (1988) de son côté, admet que la quasi-totalité des enseignants font recours aux méthodes traditionnelles d'enseignement de la lecture en combinant les lettres et les syllabes sans se préoccuper du sens. L'acte de lire est qualifié « d'ascendant, bottom-up, de bas en haut » où lire précède la compréhension. Au point de départ, le lecteur ignore complètement le contenu du message qu'il reçoit et se contente de reconnaître les lettres, les syllabes et les mots qui le composent.

Lire, c'est être capable de transposer mécaniquement une suite de signes graphiques en une suite de signes phoniques. Par conséquent, il s'agit d'un exercice d'articulation et d'entraînement à voix haute des combinaisons phonie et graphie. A ce propos, Henri-Iréné MARROU cite dans son ouvrage « l'Histoire de l'éducation dans l'Antiquité » que :

L'instruction procède du simple au complexe, de l'élément au composé [...]. Il faut donc apprendre d'abord les lettres, puis les syllabes, les mots isolés, les phrases, enfin les textes continus. On n'abordera pas une nouvelle étape sans avoir épuisé les difficultés de la précédente, et cela ne va pas sans exiger beaucoup de temps. (1948 : 211)

Il résume de ce fait, le postulat de base de la méthode syllabique par la maîtrise du rapport entre phonie et graphie. L'enseignement de la lecture part ainsi, de la plus petite unité linguistique qu'est la lettre ou le son, plus exactement la lettre-son, de la correspondance

graphème-phonème. Une fois que l'enfant maîtrise son alphabet, il tente d'aller vers la syllabe, puis vers le mot, ensuite vers la phrase ; « *l'esprit va des signes graphiques au déchiffrement des mots et de la phrase c'est-à-dire de la partie au tout ; il procède par synthèse* » (SOUCHE, 1976 : 70).

Avec l'avènement du XIX^e siècle, ces méthodes dites encore synthétiques ont évolué grâce à la découverte de la loi fondamentale de la lecture par M. de LAFFORE, auteur du célèbre Statilégie ou lecture immédiate (Cité par Charles DEFODON, 1887 : 702). Il nous explique que pour lire nous devons prononcer successivement et conjointement les lettres telles qu'elles sont écrites, les syllabes ne sont que des divisions artificielles du mot perçues par l'oreille de la seule émission. L'apprenant doit connaître par cœur et retenir chaque signe alphabétique. Cette méthode rejoint le procédé synthétique.

Avec le développement de la psychologie génétique vers la fin du XIX^e siècle et début du XX^e siècle, cette conception de l'apprentissage de la lecture a cependant, fortement été critiquée par la pédagogie moderne pour son aspect mécanique et archaïque. En vue de perfectionner les traditionnelles méthodes syllabiques, la méthode linguistique est d'apparition dans les années soixante pour donner naissance à une pédagogie progressive et explicite de la lecture en appropriant les structures de la langue écrite. C'est ainsi, que les partisans de cette théorie ont mis en évidence les sons complexes ; prenons l'exemple du phonème [o] qui s'écrit avec la combinaison de différents graphèmes « au, aux, eau, eaux, haut ». L'apprenant doit mémoriser toutes les constructions de lettres formant certains phonèmes.

Quant aux théories modernes, elles tirent ses fondements de la théorie de la forme dont le principe consiste à :

Considérer les phonèmes, non plus comme une somme d'éléments qu'il s'agit avant tout d'isoler, d'analyser, de disséquer, mais comme des ensembles constituant des unités autonomes, manifestant une solidarité interne et ayant des lois propres. [...] Ni psychologiquement, ni physiologiquement l'élément ne préexiste à l'ensemble : il n'est ni plus immédiat, ni plus ancien. La connaissance du tout ne saurait être déduite de la connaissance séparée des parties qu'on y rencontre. (CLARAPÈDE, 1968 : 372)

Il s'agit d'une lecture reconnue globalement des yeux et non oralisée. Elle permet ainsi à l'apprenant de développer sa mémoire visuelle ainsi son attention. *Lire serait regarder les mots et les retenir*. De ce fait, il peut deviner (par mémorisation) les mots (dont le sens lui est inconnu) qu'il rencontre, sans savoir les déchiffrer. Cette méthode nommée globale ou analytique, issue des recherches du neuropsychiatre belge Ovide DECROLY (1871-1932), des genevois Édouard CLAPAREDE (1873-1940) et Adolphe FERRIERE (1879-1960), se sert du lecteur confirmé comme modèle pour définir les compétences de l'apprenti-lecteur (GIALBERT, 2001: 32). En se référant aux recherches de Maglore LECLAIRC (1843) et celles d'Émile JAVAL (1879), François RICHAUDEAU (cité par Denis ROYCOURT, 2011 : 02) est arrivé à en déduire et à conclure que lire ce n'est pas convertir le message en sons articulés.

La lecture selon l'auteur de la méthode lecture rapide, dépendrait de notre habilité perceptive en tant qu'activité sélective et flexible. Il s'agit de parcourir des yeux non pas intégralement tout le texte, mais uniquement ce que nous recherchons. En somme, lire dépasse cette linéarité ; lire est une succession de mouvements oculaires rapides (progression, fixation, retour en arrière) et inconscients, révélant des lecteurs rapides ou lents selon le critère de la saisie globale (nombre de mots perçus en un temps donné) (Sophie MOIRAND, 1979 : 12).

L'enseignement du décodage semble ne pas être vraiment nécessaire pour SMITH, comme pour d'autres, étant donné que :

La reconnaissance spontanée des mots repose sur la reconnaissance de la forme globale du mot à partir de traits visuels distinctifs et non sur la synthèse des informations extraites pour chaque lettre ou groupe de lettres. La reconnaissance spontanée des mots est la méthode « naturelle » ou « normale » que nous utilisons couramment pour lire les mots. C'est aussi la méthode que les enfants utilisent pour reconnaître leurs premiers mots avant l'enseignement formel de la lecture. (1972 : 1080)

Souvent confondue avec la méthode globale, « la méthode naturelle » qui est un concept clé de la pédagogie de Célestin FREINET (1925), s'appuie sur les bases théoriques de celle-ci et sur l'auto-apprentissage pour développer la pédagogie de la lecture. Cette méthode naturelle d'apprentissage telle décrite dans son livre intitulé « Les techniques Freinet de

l'école moderne » (1964) est fondée sur l'expression libre de l'enfant qui se sert de son lexique orthographique mental pour composer ses textes. Il s'agit d'une méthode d'écriture-lecture, sans livre. S'inspirant du monde qui les entoure, les textes libres sont rédigés individuellement ou collectivement par les apprenants. Ces derniers sont guidés par leur enseignant qui leur offre la possibilité de choisir l'écrit destiné à être imprimé pour en faire un support de lecture et d'analyse de la langue, après correction de leurs erreurs.

En référence à ce qui vient d'être avancé, lire est reconnaître les mots et explorer rapidement ou globalement toute la phrase. Afin d'apprendre à lire, il convient de familiariser l'enfant et l'habituer à cette lecture par les yeux. À ce titre, Jean FOUCAMBERT estime que lire c'est traiter des informations avec les yeux, avec un langage fait pour les yeux (cité par MARTINEZ, 1999 : 13). Nommée aujourd'hui, « méthode idéovisuelle », celle-ci s'oppose à l'apprentissage de la lecture par les méthodes phoniques (syllabique et globale), bien qu'elle n'ait pas abouti à de meilleurs résultats. Cette approche didactique exclut tout enseignement explicite des correspondances graphophonologiques considéré comme une entrave au développement d'une lecture authentique. Comme son nom l'indique, elle se base sur la mémorisation et la discrimination visuelle : l'apprenant doit retenir et reconnaître la structure orthographique et morphologique des mots. Elle part de l'idée que le texte est un langage pour l'œil et que l'apprenti-lecteur doit apprendre à lire en procédant directement par la voix orthographique même si plus longue que celle par voie graphophonologique, elle apporterait une amélioration de la qualité de la lecture des apprenants.

Jocelyne GIASSEN par contre, reconnaît l'intérêt de l'automatisation des mécanismes de perception globale pour comprendre le sens d'un texte : « *si les indices syntaxiques et sémantiques sont indispensables à la compréhension d'un texte, ils seraient inutilisables sans la présence des indices graphiques* » (2001 : 09). Le lecteur actif anticipe sur le sens, émet des hypothèses sur le texte. A cet effet, lire est un jeu de devinette pour le lecteur (GOODMAN, 1967 ; SMITH, 1973). Puis, il tente de les vérifier au cours de sa lecture. Celui-ci fait appel à ses connaissances sur la syntaxe et la sémantique afin de parvenir à repérer le sens d'une phrase ou d'un texte.

Désormais, la façon de voir la lecture a changé. Elle n'est plus considérée comme un processus passif, linéaire et statique ; elle est au contraire, un processus éminemment dynamique. Lire est « *une activité de prédiction, de confirmation et d'intégration des indices syntaxiques, sémantiques et graphiques* » (Ibid. : 10). A ce stade, la lecture est la production

du sens d'un texte. « *On peut donc dire que lire, c'est comprendre* », selon les propos d'Éveline CHARMEAUX (1987 : 55).

I.1.1.1.2. Lire, c'est comprendre

Que peut bien signifier comprendre ?

Dans le domaine de la psychologie cognitive de nombreuses recherches sont menées sur la didactique de la lecture et plus particulièrement sur l'activité cognitive de compréhension. Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots mais, traite plutôt l'ensemble de ces mots en phrases ou en texte dans leur contexte. Selon le grand dictionnaire de la psychologie (1999), la compréhension renvoie un ensemble de processus cognitifs qui permettent d'extraire la signification d'une phrase, d'un discours ou d'un texte.

S'inspirant de la psycholinguistique, de nouvelles théories se sont imposées dans les années soixante-dix. Elles définissent la lecture comme un processus de production et de construction de sens. Pour comprendre un texte, le lecteur se livre à ses connaissances ainsi qu'à ses expériences antérieures qui le mènent à interpréter le même texte de différentes manières. Devenu lecteur expérimenté, il établit des liens entre le texte et les connaissances qu'il possède sur le sujet du texte et sur l'auteur. Chaque lecture est une émergence d'un sens nouveau.

D'autres auteurs considèrent l'acte de lire comme un besoin. Guidé par le besoin de communiquer, le jeune apprenti-lecteur apprend à lire en lisant des livres, les sous-titres d'un film, d'une revue afin d'y trouver des informations ou du plaisir. Elle exprime en cela la volonté de l'auteur et du lecteur de communiquer l'un avec l'autre. Par conséquent, lire est un processus de communication, une porte d'accès à la pensée d'autrui. Georges BELBENOIT qui ambitionne d'améliorer la qualité d'enseignement, partage la même conception en affirmant que :

Toute lecture est construction d'un sens qui n'est pas nécessairement le même pour l'adulte qui connaît sa langue et pour l'enfant en train d'apprendre. Mais il y a aussi perception d'un sens, indépendant du lecteur, qui est le sens donné par l'auteur à son texte, et c'est d'ailleurs en quoi la lecture est communication avec autrui. Construction active procédant par hypothèse et vérification, perception objective : c'est l'ensemble qui fait la lecture. (1979 : 158)

Quant à Roland GOIGOUX et Sylvie CEBE, ils y apportent plus de précision et définissent clairement la compréhension dans « Lector et Lectrix » en tant que : « *capacité de construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée dans le texte* » (2013 : 14). La construction de signification résulte ainsi, de l'interaction entre les données du texte, les connaissances du lecteur (linguistiques, référentielles) et ses buts. La compréhension renvoie donc, à la capacité de relever des idées importantes du texte. Lire serait exprimer les idées du texte avec ses propres mots ; lire c'est un peu traduire.

Connu sous le nom de « top-down », dit descendant (de haut en bas) où la compréhension précède l'identification des mots, le modèle onomasiologique se base essentiellement sur le principe que la compréhension se fait par l'émission et la vérification des hypothèses de sens. Ce type de modèle exige du lecteur expérimenté, de formuler des hypothèses au début de sa lecture pour donner un sens au texte. Dominant le texte après une lecture silencieuse, il relève un certain nombre d'indices graphiques qui lui permettent de vérifier ses anticipations, les confirmer ou les rejeter. Dans cette perspective, lire est avoir directement accès au sens de l'écrit sans avoir à analyser les signes graphiques.

Or pour d'autres, il s'avère un passage obligatoire « tout commence par le décodage » ; lire est « *une activité mentale complexe qui va du décodage graphèmes-phonèmes à la compréhension du texte* » selon la conception d'Alain LIEURY (2010 : 32). Pour Liliane SPRENGER-CHAROLLES, le décodage est essentiel à la lecture : « *lire, c'est à la fois pouvoir décoder et comprendre un texte écrit* » (1986:52). C'est par la conjugaison des deux modèles (ascendant et descendant), que le lecteur parvient à accéder au sens du texte écrit en sa langue maternelle, voire même en langue étrangère.

Pouvoir lire, c'est d'abord maîtriser parfaitement les mécanismes de base (combiner le B.A en BA) pour pouvoir comprendre. La lecture commence généralement par la saisie des formes graphiques suivie par l'émission des hypothèses de sens (modèle mixte ou semi-globale). Il convient ainsi, comme le confirme l'auteure des recherches menées sur la lecture de mettre l'accent sur les correspondances graphies-sons au début d'apprentissage. L'acte de lire est alors, le produit de processus primaires par la mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes qui engendre la reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots et de processus supérieurs par la mobilisation des capacités cognitives (pensées et attention) et des prédictions syntaxico-sémantiques.

Selon Jocelyne GIASSEN et Jacqueline THERIAULT (1983), les modèles interactifs décrivent la lecture en tant que « *processus de synthèse de l'information fournie simultanément à travers différents niveaux d'analyse (orthographique, syntaxique, sémantique)* » (cités par Joëlle LUCAS, 2007). Les postulats de base de ce modèle sont la coexistence et l'interactivité de nombreuses sources d'informations graphémiques, morphologiques, syntaxiques, « *un va et vient permanent entre des conduites graphophonologiques de décodage et des opérations conceptuelles et sémantico-conceptuelles* » (RAFONI, 2007 : 143).

Dans cette démarche, le lecteur fait appel aux différentes stratégies de lecture selon la situation. Ce modèle convient « *à la description des mécanismes de lecture des apprenants en cours d'apprentissage d'une langue seconde, car le modèle interactif met l'accent sur certaines habiletés qu'il est important d'acquérir pour devenir un bon lecteur* » (CORNAIRE & GERMAIN, 1999 : 31).

A ce propos, les deux professeurs en psychologie cognitive Nathalie BLANC et Denis BROUILLET (2005 : 63) apportent plus d'éclaircissement dans leur ouvrage « Comprendre un texte : L'évaluation des processus cognitifs » et des réponses plus précises à ce qu'est la compréhension d'un texte. Le but de toute lecture d'après eux, est de construire une représentation cohérente en mémoire. Celle-ci dépend des liens ou connexions qui peuvent être établis entre les éléments constitutifs du texte. Par conséquent, les inférences maintiennent la cohérence de la représentation et assurent une meilleure compréhension du texte. Le lecteur est amené à sélectionner les informations qui s'avèrent importantes et pertinentes dans la limite de ses ressources attentionnelles.

Comprendre un texte est donc, décoder les mots et mettre en jeu un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau dans le but de mobiliser des savoirs liés au contenu du texte ; construire de la cohérence par le biais des inférences et interpréter le texte afin d'accéder au sens du document. Nous pouvons ainsi définir la lecture, comme un processus de communication qui se rétablit entre l'auteur et le lecteur par le biais d'un écrit qui procure du plaisir.

Pour finir, le professeur Gaston MIALARET dans son livre « Apprentissage de la lecture », synthétise la conception de l'acte de lire en affirmant qu'elle réside tout simplement dans le « savoir lire ». Autrement dit, c'est d'une part être capable de transformer un message

écrit en message sonore suivant certaines lois bien précises. D'une autre part, c'est aussi comprendre le contenu du message écrit, être capable de juger et d'en apprécier la valeur esthétique (1968 : 03).

I.1.1.1.3. Comprendre et savoir lire

Savoir lire implique certes, l'acquisition des compétences nécessaires pour vivre dans le monde de l'écrit. Désormais, un combat se poursuit en permanence opposant méthode syllabique et globale dans l'enseignement apprentissage de la lecture. Les sciences cognitives, linguistiques, sociologiques, neurologiques et d'autres contributions tentent d'affiner la compréhension de l'écrit.

Pour G. BOUQUET, l'un des partisans de l'apprentissage syllabique, recommande vivement qu'on ne fasse lire vocalement un imprimé tant qu'il n'ait été préalablement compris, pensé après déchiffrement du graphique (1961 : 173). Autrement dit, l'enfant doit lire des phrases ayant un sens pour lui. L'acte de lire est non seulement, la capacité à établir des relations entre les séquences de signes graphiques et phoniques mais également comprendre cette pensée traduite en langue écrite. Apprendre à lire revient donc, à apprendre à comprendre. Qu'entendons-nous exactement par savoir lire ?

Savoir lire, précise la circulaire ministérielle de janvier 1958 qui demeure jusqu'à présent une référence pour l'éducation nationale française :

« - C'est être capable de lire un texte, silencieusement ou à haute voix, à un rythme *assez rapide* pour que l'intelligence soit capable de saisir le sens, non d'un mot, mais d'un groupe de mots ;

- C'est avoir *l'esprit assez alerte* pour déterminer ces groupes de mots *au premier contact* avec un texte (ce qui suppose que le regard du jeune lecteur est d'une demi-ligne en avance sur sa voix) ;

- C'est enfin avoir acquis *une aptitude à la synthèse* assez sûre pour que les divers sens que recouvrent ces groupes de mots soient non juxtaposés, mais coordonnés et hiérarchisés".

- C'est dire que le "savoir lire" met en jeu l'intelligence synthétique - qu'il contribue d'autre part à développer - et que cette aptitude à la synthèse est conditionnée par une lecture suffisamment rapide » (1964 :08-10)

Toutefois, Éveline CHARMEUX voit que savoir lire

N'est pas assembler de manière rapide les lettres pour reconnaître des mots dans un livre, mais c'est avoir maîtrisé le passage d'un mode de communication quotidienne oral à un mode différent qui est la communication écrite, c'est à dire avoir résolu les problèmes d'émission et de réception, de perception visuelle, de signification... etc., que pose ce passage. (Citée par BENTOLILA, 1976 : 51)

Par ces propos, nous comprenons que savoir lire ne réside pas dans la rapidité mais dans la maîtrise de l'écrit et dans la résolution des difficultés de lecture de cet écrit. Dans le même contexte, lors du colloque réunissant responsables scolaires, universitaires et linguistes en octobre 2006 pour encourager et soutenir les pratiques pédagogiques qui procurent l'envie de lire chez les apprenants, le professeur Alain BENTOLILA compare un bon lecteur à celui qui nage ou qui fait du vélo. Mettre un enfant en situation de lire, c'est lui faire découvrir les mécanismes du code écrit notamment l'habituer à lire avec autant de plaisir et d'efficacité.

Il rajoute qu'il est important de distinguer entre apprendre à lire et savoir lire. Selon sa perception, apprendre à lire, est découvrir le fonctionnement du code écrit ainsi que comprendre le principe des mécanismes qui relient les unités graphiques et les unités phoniques. Savoir lire, c'est maîtriser ces mécanismes avec aisance de façon à ce que l'esprit se détache de la lettre et puisse faire attention au sens. Plus le lecteur devient habile, plus les opérations de décodage s'automatisent et s'effectuent inconsciemment jusqu'à lui donner l'impression que le sens jaillit du texte sans qu'on se donne la peine de le construire (2006 : 10).

Lire est un savoir lire qui s'explique par l'automatisation des mécanismes d'identification des mots écrits (le décodage) et de la compréhension de l'écrit. Celle-ci dépend de la capacité à construire une représentation cohérente du texte lu. Le lecteur est en mesure d'être capable de connecter et d'intégrer les informations du texte avec celles issues de ses lectures antérieures et avec les connaissances (de la langue, du monde et de sa culture) dont il dispose. Pour comprendre un écrit, il est alors essentiel de mettre en relation les phrases du texte et d'effectuer des inférences. Lire est donc, un savoir-faire.

Apprendre à lire et à comprendre est à cet effet, primordial dans le savoir lire et le savoir-faire. Il nous semble nécessaire de rappeler brièvement les mécanismes impliqués dans

la reconnaissance des mots qui composent tout type de texte. Un survol des processus et voies qui permettent l'apprentissage et la maîtrise de la lecture s'imposent.

I.1.1.2. Psycholinguistique cognitive de la lecture : Reconnaissance des mots écrits

La psycholinguistique, branche de la psychologie cognitive s'intéresse aux différents mécanismes des activités langagières, notamment la lecture et la compréhension des textes. La psycholinguistique cognitive étudie les opérations mentales mises en œuvre au cours de la lecture. Il est connu que l'objectif de l'apprentissage de la lecture est l'accès au sens de la langue écrite. La question que l'on se pose est :

- Quels sont les processus cognitifs qui interviennent et rendent cet accès au sens possible ? Autrement dit, nous nous interrogeons sur les mécanismes impliqués en lecture qui permettent d'aller de la perception visuelle à l'identification du mot écrit et sa compréhension.

I.1.1.2.1. Processus cognitifs impliqués dans la lecture

Les processus d'apprentissage de la lecture qui déterminent ceux du traitement de l'information, incluent les divers mécanismes cognitifs liés aux processus perceptifs et mentaux sont décrits comme suit :

I.1.1.2.1.1. Le traitement visuel

La perception visuelle tout comme la perception auditive est sélective, multisensorielle et dépend des facteurs physiologiques. Cependant, il est utile de savoir comment fonctionne-t-elle physiologiquement. Le mérite revient au médecin français Louis-Émile JAVAL qui au début du 20ème siècle, décrit la lecture après un important travail effectué dans son laboratoire, en collaboration avec M. LAMARRE,

Il a été démontré que, loin d'être continu, le mouvement horizontal des yeux pendant la lecture se fait par saccades. Le lecteur divise la ligne en un certain nombre de sections d'environ 10 lettres, qui sont vues grâce à des temps de repos rythmés ; le passage d'une section à la suivante se fait par saccade très vive, pendant laquelle la vision ne s'exerce pas. (Cité par C. CORNAIRE & C. GERMAIN : 13)

Le processus de la perception visuelle s'explique par des fixations successives séparées par des saccades extrêmement rapides chez le lecteur. Le champ de vision est bien limité. Une

fois le mot fixé, il est ensuite traité. Les recherches menées vers la fin des années 1970, montrent qu'un lecteur adulte fait environ quatre fixations par seconde dont chacune couvre huit et vingt caractères avec la vitesse de 200 à 1000 mots à la minute. La moyenne est 1,2 mot par fixation (ibid. : 14). La rapidité dépend de l'habileté du lecteur.

I.1.1.2.1.2. Fonctionnement de la mémoire

Les travaux menés en psychologie cognitive, rapportent des explications pertinentes sur les différents processus mentaux qui entrent en jeu, durant l'activité de lecture. Les psychologues parviennent à élucider le mode d'organisation de la mémoire et son fonctionnement dans le traitement de l'information en particuliers, au moment de la lecture. Le psychologue SMITH (cité par C. CORNAIRE, C. GERMAIN, 1999 : 19) distingue trois niveaux de mémoires : la réserve sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

- La réserve sensorielle

Comme son nom l'indique, la mémoire sensorielle visuelle ou iconique et auditive capte les informations sensorielles telles que la perception des images et des sons. Explicitement parlant :

Elle capte les premières impressions visuelles sous la forme d'images de mots, qu'elle retient pendant environ un quart de seconde. Après une première sélection, ces informations sont acheminées vers la mémoire à court terme, qui leur attribue un sens qui sera conservé et éventuellement enrichi lors des fixations suivantes. La capacité de la mémoire à court terme est en moyenne de sept éléments d'information, le temps de conservation ne dépassant pas vingt à trente secondes. (Marguerite HARDY, 2003 : 03)

Après ce laps de temps, les informations passent dans la mémoire à long terme, sinon elles s'effacent.

- La mémoire à court terme ou appelé l'empan mnémonique (MCT)

Elle conserve comme nous venons de le citer, les informations pendant vingt secondes. Puis, elle assure leur transfert à la mémoire à long terme, de crainte de les perdre, vu qu'elle possède une capacité limitée. Cette capacité s'appelle « l'empan mnésique ». Dans son article « Le nombre magique sept », le psychologue cognitif Georges MILLER (1957) prouve que la capacité de la mémoire à court terme serait limitée au : 07 éléments (07 lettres, 07 syllabes, 07 mots). Le sujet peut répéter une série d'éléments dépourvus de sens en nombre de sept maximum ; il ne peut en moyenne, traiter simultanément plus de sept éléments. En d'autres

termes, si le lecteur cherche des lettres isolées, il ne peut en retenir plus de 07. S'il se focalise sur des mots, il ne peut sauvegarder plus de 07 mots à la fois dans sa mémoire à court terme.

Alan BADDELEY et Graham HITCH (1974) proposent de leur côté, un modèle fonctionnel de la mémoire à court terme nommée : **Mémoire de travail**. Celle-ci permet non seulement le maintien temporaire de l'information comme la MCT mais aussi, la manipulation de l'information maintenue.

- **La mémoire à long terme ou MLT**

Le passage de la mémoire à court terme ou la mémoire de travail à la mémoire à long terme est actif et s'opère quand l'encodage est approfondi et que l'information est répétée ou qu'elle a une valeur pesante pour le sujet (Jean RASSI, 2006 : 24). Elle garde les informations sous forme d'un résumé, retenant le sens global du texte. Selon les cognitivistes, elle n'est limitée ni en capacité, ni en temps.

I.1.1. 2.2. Les voies de lecture et la reconnaissance des mots

L'une des préoccupations de la psychologie cognitive est de savoir comment un lecteur passe d'une forme visuo-orthographique à une signification et ce en moins d'une demi-seconde (L. FERRAND et P. AYORA, 2015 :123). Grâce aux travaux neuropsychologiques, nous savons maintenant qu'il existe deux façons de lire un mot écrit chez le lecteur, dire deux voies de lecture qui coexistent et se complètent. Nous nous référons à Jean-Luc ROULIN (2006 : 384) pour les décrire.

I.1.1.2. 2.1. La voie lexicale, directe ou lecture par adressage

Cette voie est empruntée, lorsque le lecteur expert s'adresse directement aux mots stockés dans le lexique orthographique étant donné qu'il connaît déjà le mot. Il reconnaît sa forme visuelle ; c'est pourquoi, on parle de « reconnaissance des mots écrits ». Il peut aussi en connaître le sens ; on parle alors, de « identification de mots écrits ». Celle-ci suppose que le lecteur établisse une correspondance entre la représentation visuelle du mot et sa représentation mentale pour aboutir à sa compréhension. C'est-à-dire qu'en retrouvant l'adresse orthographique du mot qui préexiste dans son lexique mental (dictionnaire mental qui renferme la forme du mot reliée à son sens), le lecteur parvient à reconnaître ou à identifier directement le mot.

Après traitement visuel, la représentation du mot est activée dans le lexique orthographique, partie de la mémoire à long terme, et donne accès à sa forme sonore et aux

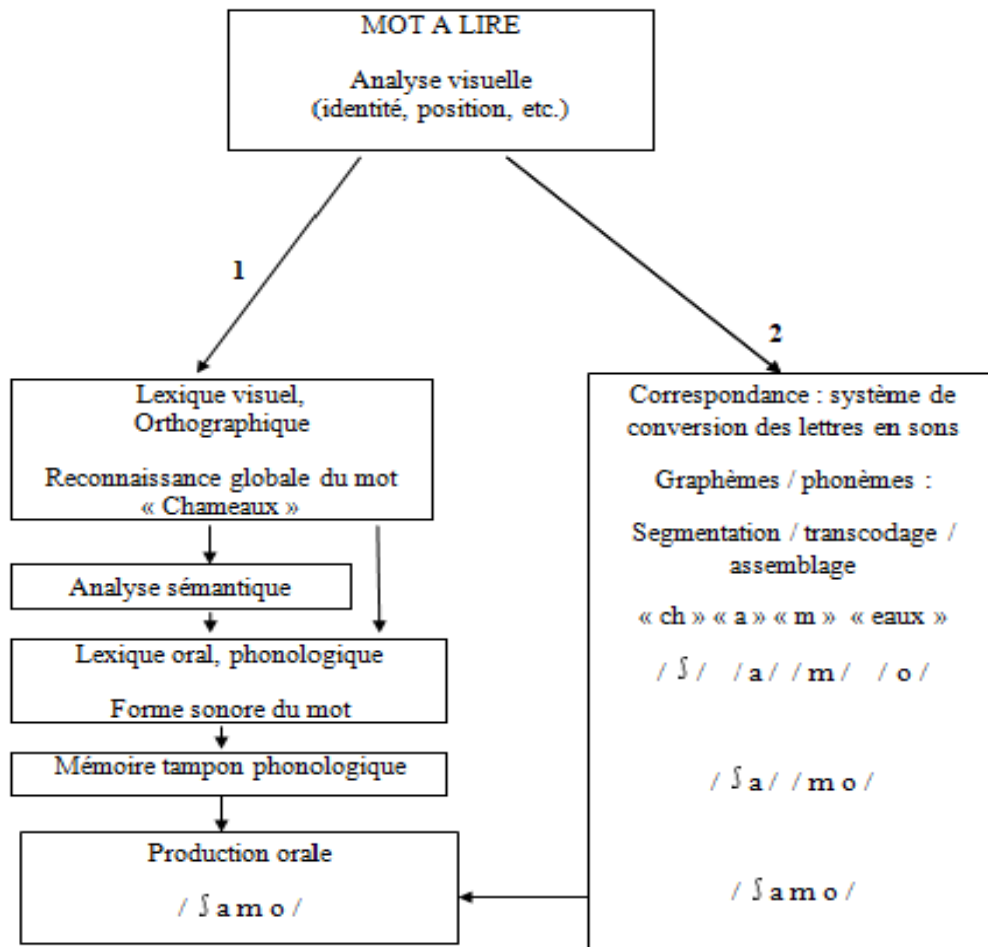
différents sens qui lui sont attribués lors des lectures antérieures. Cette voie est dite adressage, lexicale ou orthographique. Afin de parvenir à lire couramment, il convient de lire régulièrement de façon à se familiariser avec le plus grand nombre de mots. (RAPPORT ONL, 2005 : 25)

I.1.1.2. 2.2. La voie phonologique, indirecte ou lecture par assemblage

Cette voie est très sollicitée par les apprentis lecteurs. Elle est utilisée surtout, lorsque les lecteurs enfants et adultes face à des mots non connus, rarement trouvés voire des néologismes ou des mots dont l'orthographe est irrégulière comme femme qui par convention se prononcent différemment de leur graphie. Elle s'appuie sur la prononciation en déchiffrant ou en épelant les mots par convention graphème-phonème. Cette voie consiste donc à établir les liens entre les lettres et les sons, à segmenter les mots en petites unités, puis à les assembler. L'apprenti lecteur décrypte les lettres en phonèmes, en déduit une prononciation puis leur assigne une signification.

Quand la phase alphabétique et la voie de l'assemblage ne sont pas maîtrisées par l'enfant, il aura par conséquent, du mal à automatiser le code alphabétique et du coup, il accède avec difficulté à la phase orthographique et à la voie de l'adressage (Laurence VAIVRE-DOUNET et Anne TURSZ, 1999 : 33).

Ces deux routes peuvent être utilisées, simultanément ou successivement par l'apprenti lecteur habile. Toutefois, il est possible d'utiliser l'une des deux, selon la situation de lecture. Pour une meilleure compréhension, nous proposons la représentation schématique suivante :



1 : Lecture par adressage (voie orthographique, lexicale, globale, directe)

2 : Lecture par assemblage (voie phonologique, analytique, indirecte)

Figure 01: Les deux voies de la lecture

En situation d'apprentissage de la lecture, trois types d'informations déterminés selon les recherches effectuées par L'ONL (S. VALLOIS, 2005 : 65), sont mis en relation dans le traitement d'un mot :

- Une information relative à la forme écrite du mot (dimension orthographique) ;
- Une information relative à la forme sonore (dimension phonologique) ;
- Une information relative au sens du mot (dimension sémantique).

Les informations orthographiques, phonologiques et sémantiques relatives aux mots sont sauvegardées dans une partie de notre mémoire pour former le « lexique mental ». Apprendre à lire consiste essentiellement à mémoriser des formes orthographiques nouvelles, à les correspondre aux formes sonores et à leur sens préalablement installés dans la mémoire. Tout d'abord, l'enfant doit être capable de segmenter le mot (composé d'unités graphémiques) en

unités phonologiques (syllabes ou phonèmes). Il doit prendre conscience des correspondances lettres/sons en mémoire.

I.1.1.3. Stades d'acquisition de la lecture

Dans son modèle développemental, la psychologue anglaise Uta FRITH (1985) décrit les différentes phases d'acquisition de la lecture par lesquelles passe l'enfant pour reconnaître un mot écrit. Pour ce, nous nous référons toujours aux études envisagées par l'ONL, qui démontrent clairement les étapes de l'apprentissage de la lecture qui se succèdent ou coexistent.

I.1.1.3.1. La phase logographique

Il s'agit d'une phase de pré-lecture. L'enfant en contact avec l'écrit, tente d'identifier les mots globalement et visuellement ; ces mots ne lui sont qu'illustrations non figuratives, que des traces graphiques symboliques, une image identifiable par l'œil. La lecture se fait par « la perception visuelle ». Il reconnaît le signifiant selon la forme des lettres, la couleur, son aspect général et sa longueur. A ce stade, il ne sait pas encore lire étant donné qu'il n'a pas encore acquis la correspondance graphème-phonème. Mais, il est capable de reconnaître certains termes uniquement par des indices extérieurs. Il les stocke dans sa mémoire.

Ainsi, à cette étape non obligatoire en début d'apprentissage, le traitement est purement visuel et global. Jusque-là, il n'y a pas encore de lecture proprement dite. L'information linguistique est représentée de façon symbolique ; elle est traitée en tant qu'image.

I.1.1.3.2. La phase alphabétique

L'enfant prend conscience de la langue écrite ; il apprend à reconnaître les graphèmes qui forment les mots écrits et les unités phonémiques qui forment les mots parlés (il s'agit d'une reconnaissance visuelle du monème en éléments simples). Les mots qu'il rencontre souvent seront directement décodés (il s'agit d'un décodage phonologique à travers lequel la conscience phonologique et le principe alphabétique sont mis en relation ; la correspondance entre les phonèmes et graphèmes est mise en évidence). Autrement dit, l'enfant établit le lien entre la forme visuelle et le correspondant sonore. Les phonèmes seront assemblés en syllabes, puis en mots de façon à obtenir leur forme phonologique globale et d'en évoquer le sens.

Dans un premier temps, la lecture de l'apprenant est lente et analytique étant donné qu'il se concentre sur le traitement des lettres qui forment les mots, en vue de les décoder sans erreur. Toutefois, il est capable de lire de nouveaux termes et de sauvegarder leur représentation dans le lexique orthographique. C'est ainsi qu'il développe ses capacités d'auto-apprentissage et devient de plus en plus autonome dans sa lecture.

I.1.1.3.3. La phase orthographique

Faisant référence à son dictionnaire mental (nommé lexique interne) qui renferme tout un lexique orthographique, l'enfant peut rapidement et directement reconnaître le mot appris (reconnaissance des mots automatisés) permettant ainsi un accès direct, immédiat au sens ; c'est le stade ultime de l'acquisition de la lecture. Le but de l'apprentissage de la lecture, nous rappelle Alain BENTOLILA (2006 : 03) c'est de « *permettre à l'élève de se constituer progressivement un dictionnaire mental dans lequel l'orthographe de chaque mot écrit sera reliée au sens qui lui correspond* ». Le mot est traité sans qu'il y ait recours systématique à la conversion graphème / phonème. Lorsque le lecteur croise de nouveau le même mot, il le reconnaît toute suite dans sa globalité, le lit rapidement et accède directement à son sens.

Ainsi, le stade orthographique correspond à la mise en place de la voie directe ou celle d'adresse qui tend à former un lecteur expert. Cependant, il se peut pour un lecteur en langue étrangère rencontrer une entrave dans l'attribution du sens disposant d'un lexique mental moins élaboré que le lecteur en langue maternelle ; ce problème pourrait persister pour les mots rencontrés.

Les trois phases de l'apprentissage de la lecture sont illustrées dans ce schéma s'appuyant sur le modèle le plus connu, qui malgré les critiques constitue désormais, une référence.

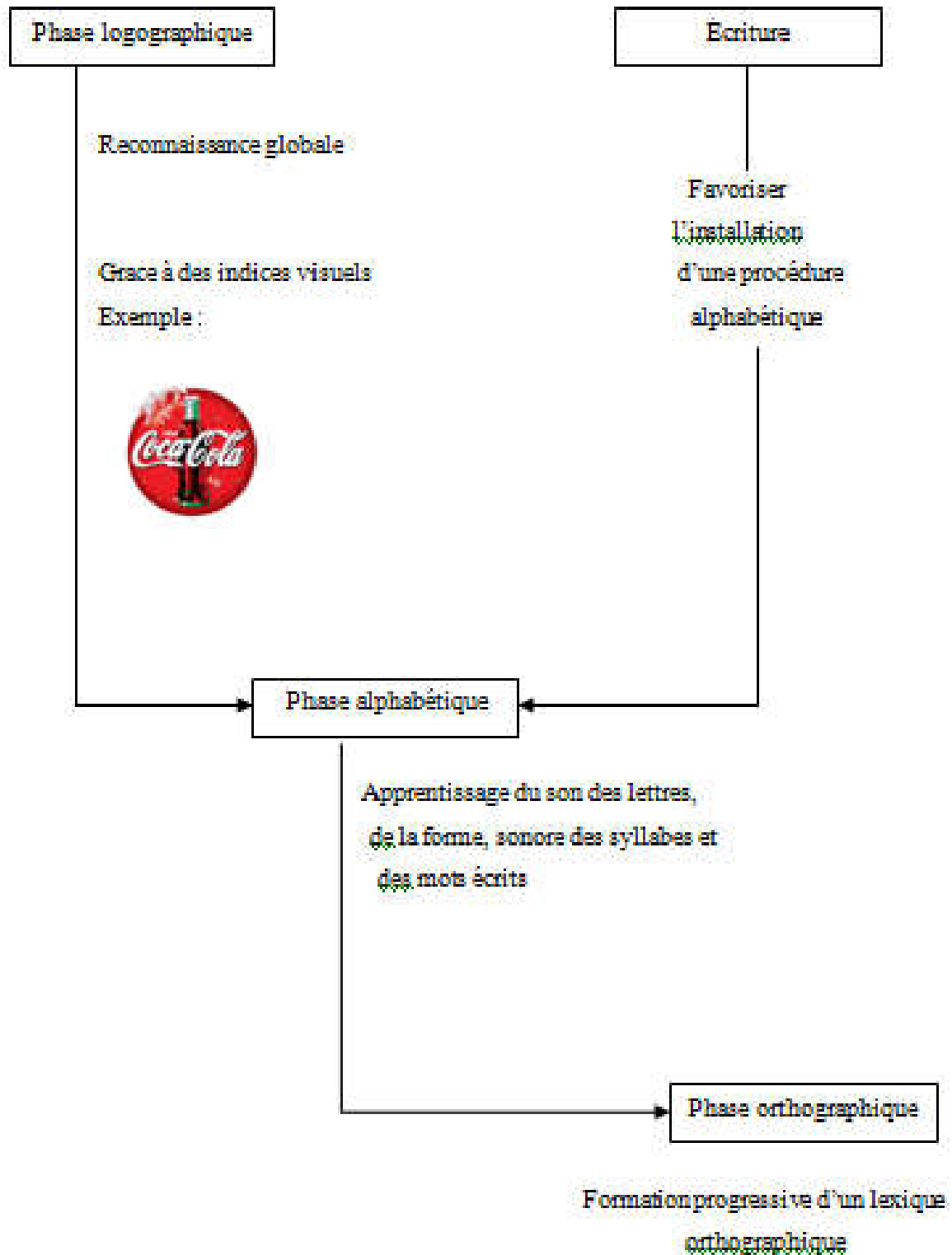


Figure 02 : Les phases d'apprentissage de la lecture ; Modèle d'Uta FRITH (1985)

C'est ainsi, que la lecture est conçue comme une activité complexe qui met en mouvement un mécanisme d'opérations cognitives, d'où résulte la difficulté à pouvoir enseigner et apprendre à lire notamment en langue dite étrangère.

I.1.2. Lire en français, lire en langue étrangère

« Apprendre à lire » est incontournable dans l'apprentissage d'une langue. Apprendre à lire par déchiffrement immédiat de phrases ou de textes brefs, paraît évident pour les enfants dont le français est leur langue d'acquisition en milieu naturel ou en famille. Qu'en est-il pour ceux dont le français est une langue étrangère ? Qu'en est-il pour ceux dont cette langue ne se pratique pas et ne fait pas partie de leur vécu en dehors de la classe ?

Suite à nos lectures, nous remarquons que la plupart des études cognitives en matière de lecture, s'intéressent de manière particulière à ses processus mis en jeu en langue maternelle. Il fallait attendre, la fin des années 1970 avec l'avènement de la diversité des langues pour que les travaux sur la lecture en langue seconde qu'on nomme souvent langue étrangère s'imposent. Dès lors, enseigner et apprendre à lire en langue étrangère subit un engouement particulier de la part des chercheurs. Désormais, nombreux sont ceux qui ont adapté les résultats tirés des expériences de la lecture en langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue seconde (C. CORNAIRE, C. GERMAINS, 1999).

I.1.2.1. L'apprentissage de la lecture en FLE dans un contexte algérien

Dans le cas d'apprenants non francophones en situation exolingue, il est pertinent d'exploiter le parler de la classe¹ qu'utilise l'enseignant. La classe de FLE devient à cet effet, le terrain qui favoriserait les interactions didactiques permettant ainsi, le développement des compétences langagières du français. Elle est un espace de paroles et d'échange en classe ; le véritable lieu d'acquisition d'une langue étrangère. Toutefois, dans une perspective sociolinguistique, en contexte du parler algérien, nous ne pouvons nier l'insertion de mots français dans l'arabe dialectal tels que : taxi, vélo, téléphone, souffrir, sacrifier, décider, vitesse, possible, sûr, changement, histoire, jamais, danger, problème, cadeau, confiance, souvenirs, surtout, jamais, normal, prouver, hypocrite, police, magasin, grave, etc.

¹ L'idée revient à l'auteur de « Apprendre à lire en Français Langue seconde », le professeur linguiste, Jean-Charles RAFONI qui évoque ce qu'il a appelé « le parler de l'école » qui renvoie à tout ce qui peut se dire spontanément à l'école pour des élèves allophones.

L'apprentissage de la lecture en FLE s'effectue en l'occurrence, par l'introduction initiale d'un ensemble d'expressions ou de mots dans le but d'acquérir un bagage linguistique. Il s'agit de fournir progressivement aux apprentis lecteurs un vaste registre lexical. Assurément, l'accès au système alphabétique et de son écriture permet à l'enfant une prise de conscience de la composition phonique de certains mots.

Nous ne pouvons certes, négliger l'intérêt des exercices d'entraînement à la lecture et à l'écriture des syllabes et des sons qui contribuent largement à l'amélioration et au renforcement du décodage. L'automatisation de la reconnaissance des mots résulte de ce fait, du développement des représentations orthographiques dans le lexique orthographique mental. Lors d'une nouvelle rencontre, le lecteur reconnaît directement le mot et la phrase dans sa globalité, ce qui accélère la vitesse de lecture et l'accès au sens.

Cependant, il est tout à fait normal d'admettre qu'un apprenant de langue étrangère puisse éprouver des difficultés à lire dans cette langue.

I.1.2.2. Les particularités et les difficultés de lire en langue étrangère

Sur la base des études d'observation menées en classe de langue, celles-ci ont souligné quelques problèmes éprouvés par les lecteurs en langue seconde ou étrangère comparant à ceux des lecteurs francophones natifs. La lecture des apprenants de FLE se révèle hésitante, moins fluide en raison de fréquentes fixations à longue durée et de nombreux retours en arrière. D'autant plus, la reconnaissance globale des mots exige de leur part un sérieux effort d'attention. C'est pourquoi, ils consomment beaucoup de temps à décoder et disposent de moins de temps pour comprendre. Face à leurs difficultés de compréhension, les lecteurs ont tendance à subvocaliser. Ils prononceront les mots avec les sons de leur langue maternelle ce qui provoquera des interférences. Tous ces éléments contribuent à ralentir la vitesse de la lecture.

De ce fait, lire en langue étrangère est jugée comme très lent. Ayant tendance à lire les mots lettre par lettre, le lecteur déploie plus d'énergie et fournit de gros efforts pour reconnaître les graphèmes du FLE (CZIKO1980 cité par C. CORNAIRE et C. GERMAIN, 1999 : 48). Sa mémoire à court terme, ne peut accomplir ses tâches telles que l'établissement des liens entre les mots en raison d'une surcharge d'informations sous forme de fragments isolés dans la mémoire ainsi saturée. A cet effet, cette lecture est dite linéaire et fragmentaire.

Nous venons de citer les spécificités de la lecture en langue seconde ou étrangère qui sous-tendent à juger l'apprenant du FLE en tant que lecteur moins habile.

I.1.2.3. De l'apprentissage de la lecture vers la compréhension en lecture

L'automatisation, la rapidité et la précision de l'identification de mots faciliteraient en effet, la compréhension chez le lecteur. Bien que le décodage automatique des lettres soit certes, une condition nécessaire à la compréhension de l'écrit, mais pas pour autant suffisante ! Sans attribution de sens, il ne peut mener à la lecture. Ces deux composantes sont inévitables à la lecture ; le lecteur doit les gérer simultanément. Afin d'atteindre une certaine performance en lisant, Phillip B. GOUGH et William E. TUNMER (1986) suggèrent une équation pour démontrer ce fait : $L = R \times C$; il convient d'en maîtriser le décodage (la reconnaissance des mots ou l'identification des mots par voie graphologique ou voie orthographique), qui s'effectue de manière quasi réflexe ainsi que la compréhension du texte écrit.

La maîtrise de ces deux compétences décodage et compréhension en lecture est devenu un enjeu de plus en plus crucial au sein des classes de FLE. L'accès au sens de la langue écrite demeure un défi pour l'apprenant au collège, qui se construit continuellement en permanence.

I.1.3. Apprendre à comprendre en lecture au collège

Apprendre à lire est un processus continu, loin d'être achevé à l'issue de l'école primaire, en Algérie. Cet apprentissage continu de la lecture doit mener à la compréhension. Comprendre un texte écrit en FLE est désormais, l'objectif premier de la lecture à l'entrée au collège et ne cesse de l'être au stade secondaire. On apprend à lire à l'école primaire, à comprendre au collège et à interpréter au lycée (REUTER, 1992 ; DAUNAY, 1993) ; il est alors, nécessaire de faire travailler perpétuellement et progressivement la compréhension pour former des lecteurs autonomes. Cela, exige la mise à jour d'un ensemble de processus cognitifs permettant à l'enfant d'échapper à toute compréhension superficielle.

Guy DENHIERE et Serge BAUDET (cités par J. ECALLE, 1992 : 285 – 303) décrivent les différents mécanismes de la compréhension en cinq étapes : l'accès rapide au lexique mental, qui permet de mettre en jeu les ressources cognitives impliquées par la mémoire de travail ; le lancement d'une analyse morphosyntaxique ; l'intégration des propositions avec

leur signification à un niveau supérieur de compréhension, en l'occurrence, le lecteur doit être muni de savoirs syntaxico-sémantiques, de capacités mnésiques et attentionnelles ; la mise en valeur du lien qui existe entre les différentes propositions grâce aux indices linguistiques et capacités inférentielles afin d'assurer la cohésion et de la cohérence textuelle. Parvenu à ce stade, la sélection des informations retenues hiérarchiquement dans le texte ; de plus, avec l'intégration de schémas / scripts (ensemble de connaissances communes partagées pour une situation-type) permet au lecteur de construire un modèle mental ou une représentation de la situation.

Comprendre consiste à construire un modèle mental de la situation représentée dans le texte. Nous pouvons ainsi dire que la compréhension en lecture met essentiellement en œuvre les processus de type bas niveau de la reconnaissance de mots écrits et ceux de haut niveau d'ordre thématique, morphosyntaxique et sémantique (ECALLE, 1997 ; ECALLE et MAGNAN, 2002).

Pour lire un texte, il convient d'en maîtriser les savoirs linguistiques (lexical, grammatical, etc.) et de repérer la relation qu'entretiennent les mots et les phrases qui le composent. C'est pourquoi, l'apprenti-lecteur en langue étrangère doit incessamment s'entraîner à lire et atteindre un certain automatisme, perfectionner son savoir-faire et gérer sa compréhension. A ce titre, il est indiqué dans le guide d'enseignement efficace de la communication orale que pour accéder au sens de la langue écrite, l'apprenant est amené à développer ses compétences de communication en FLE et vis vers ça ; parvenir à comprendre et à produire oralement ou par écrit des énoncés. Il doit améliorer ses compétences en lecture.

Le débat sur les compétences et les mécanismes cognitifs sur lesquels repose la compréhension d'un écrit demeure jusqu'à présent la préoccupation de plusieurs chercheurs. Dans son rapport réalisé pour la préparation d'une conférence de consensus scientifique international, Maryse BIANCO (2015) dresse une typologie de quatre compétences requises qui concourent à la compréhension des textes et qui ont été exposée préalablement en détail, par Roland GOIGOUX et Sylvie CEBE (2009 : 07) :

- Compétences cognitives générales : celles-ci représentées par les processus de haut niveau. Ces compétences renferment les capacités inférentielles, mnésiques, attentionnelles et les capacités de raisonnement logique ;
- Compétences cognitives spécifiques : réalités phonologiques de la langue, décodage, automatisation des procédures d'identification des mots écrits ;

- Compétences linguistiques : le lecteur enrichit son bagage en lexique, en syntaxe. Il sera en mesure de donner du sens à un mot inconnu en se référant au contexte. Être doté d'un lexique solidement construit permet un accès plus aisé à la compréhension du texte. Avoir des connaissances morphosyntaxiques fournit aux apprentis lecteurs de meilleures capacités en compréhension écrite. Une maîtrise imparfaite ou partielle des règles grammaticales, des déficits lexicaux peuvent mettre l'apprenant de FLE en difficulté.
- Compétences textuelles portant sur la cohésion et la cohérence textuelle : capacité de repérer les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent : chaîne de reprises anaphoriques, connecteurs, ponctuation, aspect énonciatif, attente en relation avec les genres textuels, élaboration inférences.
- Compétences référentielles liées aux connaissances encyclopédiques ou socioculturelles : les connaissances que le lecteur possède sur le monde, les mondes imaginaires, les univers des textes, les sentiments humains... sont des facteurs qui influent sa compréhension en lecture ;
- Compétences stratégiques de vérification des hypothèses, de régulation, de contrôle et d'évaluation de sa propre activité de lecture : capacité du lecteur de mobiliser des stratégies de lecture pour remédier au(x) problème(s) de compréhension.

De son côté, le linguiste Gilbert DALGALIAN (2000 : 78) qui a marqué son vif intérêt pour la didactique des langues, en distingue trois : la compétence communicative, qui réside dans l'aptitude à manier la langue dans toutes les situations de la vie quotidienne ; la compétence textuelle qui s'installe avant l'apprentissage de la lecture par l'exposition de l'enfant à des récits d'abord oraux (histoires, contes, chansons, comptines, poèmes) favorisant l'enrichissement de son vocabulaire par de nouveaux mots qui lui assurent à l'avenir une bonne lecture et meilleure compréhension ; d'autant plus, contribuent surtout à l'acquisition des compétences textuelles bien avant l'arrivée de la lettre. En outre, elle lui apprend les différents types de discours : narratif, descriptif, argumentatif, typologies que l'on retrouve au moment de la lecture. Il sera ainsi, capable d'extraire du sens à partir d'un texte et de construire du sens à partir de mots lorsque la chose n'est pas présente dans l'univers immédiat.

Cette compétence textuelle est un point de passage obligé qui permet au sujet de penser et de conceptualiser ; il la nomme « compétence cognitive ». Si cette deuxième langue n'est

pas maîtrisée par la famille, il est « *indispensable qu'elle véhicule une image positive de la langue pour que l'enfant ait l'envie de s'exprimer* », rajoute-il lors d'un débat ouvert autour du thème « Bilingue dès la maternelle » (DALGALIAN, 2013).

Dans son article « Des perspectives didactiques de la notion de genre de discours à une approche didactique de la lecture compréhension en FLE », le jeune chercheur vietnamien Hoang LE TRUONG (2010 : 625) reconceptualise la compétence de la lecture compréhension en FLE en suggérant un nouveau modèle qui comprend cinq composantes : compétences linguistiques (compétence lexicale et compétence grammaticale), compétence cognitivo-textuelle (déterminer la structuration textuelle et construire le sens du texte), compétence métacognitivo-textuelle (anticiper la structuration textuelle et l'intention de communication de l'auteur à partir de l'observation ; choisir les stratégies de lecture préétablies appropriées en fonction du genre de texte ; remédier aux lacunes à des niveaux différents- lexical, grammatical), savoir encyclopédique et socioculturel (bases de référence pour mener à bien cette activité langagière), et savoir-être (réaliser l'activité de lecture).

Au moment de la lecture, toutes ces compétences s'actualisent, se complètent, coopèrent et interagissent les unes avec les autres. Pour donner sens à ce qui est lu, le lecteur actif émet des hypothèses, les vérifie ; il ambitionne d'achever l'œuvre comme le dit Antonine MAILLET (citée par GIASSEN, 2007 : 13). Pour ce, il se réfère à son vécu et à ses expériences préalables : linguistique, contextuelle, psychologique, sociale et culturelle. Ses connaissances de lecteur, lui explicitent l'implicite. Il s'avère donc, indispensable de développer régulièrement chez l'apprenant de FLE des habiletés pour comprendre en lecture.

I.1.3.1. La compréhension en lecture et l'évolution de sa conception

La lecture a longtemps été considérée comme un simple processus visuel par lequel le lecteur identifie les mots présentés dans leur forme graphique. Pour autant on a pensé que lecteur ayant lu et compris chaque mot de la phrase menait automatiquement à la compréhension de celle-ci. Toutefois, il n'y a pas que les mots employés qui importent mais aussi, leur positionnement et la relation qu'entretiennent ses éléments entre eux. Par conséquent, l'activité de la lecture en classe consistait à exercer ces habiletés de déchiffrage au détriment de la compréhension.

La conception de la compréhension en lecture a désormais, beaucoup évolué au cours des dernières années. S'inspirant de la psychologie cognitive, les nouvelles théories

apparaissent dans les années soixante-dix s'intéressant plus particulièrement aux activités cognitives de compréhension. A la croisée de lectures diverses, une nouvelle conception de la lecture émerge où lire, n'est plus recevoir passivement les informations mais plutôt, produire du sens ou construire son sens. Selon le grand dictionnaire de la psychologie, la compréhension renvoie à un ensemble de processus cognitifs qui permettent d'extraire la signification d'une phrase, d'un discours ou d'un texte.

Les deux professeurs en psychologie cognitive, Nathalie BLANC et Denis BROUILLET (2005) rapportent des réponses précises à ce qu'est la compréhension d'un texte dans leur ouvrage « Comprendre un texte : L'évaluation des processus cognitifs ». Le but de toute lecture, d'après eux est de construire une représentation cohérente en mémoire, comme il a été dit. Comprendre est alors, l'élaboration d'une représentation mentale cohérente du texte qui dépend des liens ou des connexions qui peuvent être établis entre les éléments constitutifs du texte. Par conséquent, les inférences maintiennent la cohérence de la représentation et assurent une meilleure compréhension du texte. Le lecteur est amené à sélectionner les informations qui s'avèrent importantes et pertinentes dans la limite de ses ressources attentionnelles. Comprendre un texte est donc, décoder les mots et mettre en jeu un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau dans le but de mobiliser des savoirs liés au contenu du texte ; construire de la cohérence par le biais des inférences et interpréter le texte afin d'accéder au sens.

Jean-François RICHARD nous fournit plus d'explications en affirmant que la compréhension incite le lecteur à s'engager dans différents processus de construction qui sont :

La construction d'une représentation par particularisation d'un schéma ; la construction d'une structure conceptuelle ; la construction d'un modèle particularisé de situation ; la construction d'une interprétation par analogie avec une situation connue. (1990, 97)

1- Comprendre, c'est particulariser un schéma ; la particularisation suppose le choix d'un schéma d'interprétation selon le texte étudié. Il nous explique la notion de schéma en soulignant qu'elle a été introduite en vue de mettre en exergue le rôle joué par les connaissances dans la compréhension, la mémorisation, la production d'inférences. Les schémas représentent l'organisation des connaissances en mémoire et la façon d'exprimer

comment ces connaissances sont activées pour comprendre, mémoriser et faire des inférences (Ibid. : 48). En d'autres termes, le schéma est un processus guidé par les connaissances préalablement acquises. Il démontre la façon dont ces connaissances sont stockées et hiérarchisées en mémoire à long terme et d'exprimer comment sont-elles mobilisées pour interpréter les éléments d'un texte ; en outre, de construire des inférences sur les informations manquantes. Par conséquent, la représentation mentale obtenue est ainsi un schéma particularisé.

2- Comprendre, c'est construire une structure conceptuelle ; le lecteur va construire une structure conceptuelle par inférence en se servant des éléments du texte et en respectant l'ordre dans lequel ils sont établis. Dans ce cas, il doit être apte d'attribuer une valeur sémantique à chaque proposition et de repérer la relation existante entre elles. De ce fait, la sémantique textuelle lui permet d'approcher le texte afin de l'analyser en vue d'appréhender le réseau relationnel entre les propositions. Par conséquent, le lecteur remplace des images qu'il a créées par des concepts qui se combinent selon leurs relations. C'est ainsi, qu'émerge une structure conceptuelle de chaque situation de lecture-compréhension.

3- Comprendre, c'est construire une représentation particularisée de situation ; une notion apparemment commune à d'autres notions voisines comme celle du modèle mental de P.N.JOHNSON et celle du modèle situationnel ou de la situation de Teun A.VAN DIJK et KINTSCH pour la compréhension de texte. On entend par modèle mental une représentation similaire quasi-perceptive des personnages, du déroulement des événements, des moments et des lieux. Cette représentation est construite à partir des informations fournies par le texte grâce aux indices linguistiques et aux connaissances préalables. La construction nous livre une image de situation réalisée par des inférences qui particularisent.

4- Comprendre, c'est raisonner par analogie avec une situation connue ; l'analogie utilise à la fois des connaissances générales (des schémas) ou spécifiques (situation particulière). Le lecteur se réfère spontanément à des analogies afin d'accorder du sens à ce qu'il lit, voit ou apprend à faire. Leur utilisation lui facilite la compréhension.

Jean-François RICHARD distingue dans cette représentation deux buts : comprendre et agir. D'après lui, les moyens utilisés pour obtenir la représentation font recours plus particulièrement aux connaissances déjà acquises et stockées dans la mémoire ou aux expériences. Il nous fournit deux exemples : « *Quand on dit de quelqu'un : « C'est un renard », il faut comprendre que c'est au sens moral qu'il faut interpréter la comparaison ; quand on dit « C'est une girafe », on entend que c'est au sens physique qu'il faut*

l'interpréter» (1990 : 149). Pour comprendre une métaphore, le lecteur est censé de chercher et trouver la propriété commune pertinente sous-entendue entre la notion et le terme auquel est appliquée la métaphore.

En résumé, la compréhension se définit comme : « *la capacité de construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée dans le texte²* » (R. GOIGOUX). Comprendre un texte consiste ainsi, à construire du sens en fonction de ses connaissances (culturelles, linguistiques, discursives, textuelles, pragmatiques) et de ses expériences qu'il avait antérieurement emmagasinées. Il s'agit d'associer les nouvelles informations du texte au connu, interagir le lu au déjà lu. Les recherches menées récemment sur l'activité de lecture la considèrent ainsi, en tant que processus interactif de construction de sens (Hugues HOTIER, 2000 : 100) en se référant aux connaissances antérieures du lecteur, à son statut, ses attitudes, son histoire, à son vécu et à la réalité (S. MOIRAND, 1979 : 11). Elle est donc, cette activité complexe,

une opération dont les composantes principales sont le lecteur, le texte et le contexte, et dans lequel le lecteur crée du sens en interprétant le texte à partir de ses connaissances, de ses opinions, de ses sentiments, de sa personnalité et de son intuition de lecture. (LEGENDRE, 2005 : 262)

Comprendre, c'est être capable de construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte (R. GOIGOUX et S. CEBE, 2013 : 27). Jocelyne GIASSON (2007 : 18) parle de processus interactif entre le lecteur, le texte et le contexte. Autrement dit, la compréhension résulte de l'interaction entre ces trois variables.

I.1.3.1.1. La compréhension comme interaction entre trois pôles interdépendants

Au cours de ces vingt dernières années, autant de chercheurs se sont penchés sur l'étude de la compréhension de l'écrit. PAGE (1985), IRWIN (1986), DESCHENES (1986), LANGER (1986) MOSENTHAL (1989) adhèrent qu'il existe trois grands pôles intervenant dans l'acte de lecture. S'inspirant des réflexions de ces auteurs, J. GIASSON préconise un modèle de compréhension en lecture illustré dans la figure 03, composé du lecteur, le texte et du

²www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Lire_et_comprendre_au_cycle_2.pdf

contexte. Le niveau de maîtrise ou de difficulté de compréhension dépend de cette relation qui relie ces trois composantes.

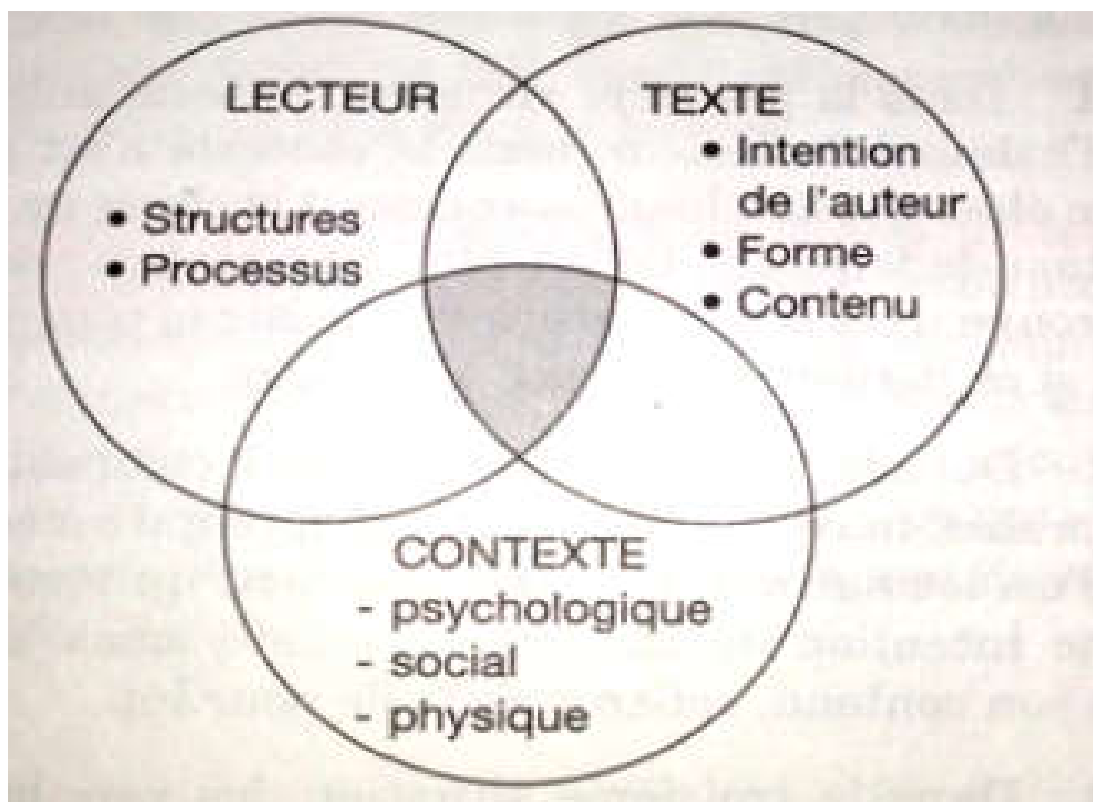


Figure 03 : Modèle contemporain de compréhension en lecture (GIASSON, 2007 : 24)

I.1.3.1.1.1. La composante Lecteur

Elle représente la partie la plus complexe du modèle de compréhension. Décrite par Guy DENHIÈRE (cité par GIASSON, 2007 : 06), elle englobe les structures cognitives et affectives du sujet (ses connaissances et ses attitudes) et les différents processus de lecture qu'il met en œuvre (habiletés). La construction d'une représentation globale cohérente du contenu du texte par le lecteur, s'élabore en fonction de ses connaissances de la langue (d'ordre phonologique, syntaxique, sémantiques et pragmatique) et du monde qu'il l'entoure ; en d'autres termes de ses structures cognitives. Ces connaissances antérieures influencent sa compréhension et son acquisition de connaissances nouvelles (HOLMES, 1983b ; JOHNSON, 1984 cités par GIASSON, 2007 : 11) ; celui-ci essaye d'établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances) (Ibid. : 11). Ayant acquis de nouvelles connaissances et vécu des expériences variées, la compréhension du texte devient plus meilleure ; le fait d'en parler permet à l'apprenant d'élargir et d'accroître son vocabulaire.

A l'instar de certains chercheurs comme RUMELHART (1975), ANDERSON (1977) et MINSKY (1975), HOLMES et JOHNSON (Ibid. : 13) évoquent la notion de schéma pour expliquer la manière dont la personne manipule ses connaissances (conservation en mémoire, récupération et modification ; théories de schémas). L'activation ou la construction de schémas permet au lecteur d'attribuer un sens à l'ensemble du texte. Son attitude face à la lecture du texte (attirance, indifférence incapacité ou répulsion) et l'intérêt qu'il accorde au thème (ce que l'auteur nomme structures affectives) jouent un rôle crucial dans la compréhension de l'écrit (voir figure 04). La compréhension est ainsi perçue, comme une habileté à interagir avec le texte ou comme un ensemble d'habiletés mis en œuvre simultanément par le lecteur en fonction de son intention de lecture et la nature du texte (C. BOYER, 1993 : 20). Afin de gérer sa compréhension en lecture, il convient de gérer ces habiletés dont GIASSON nomme processus.

IRWIN (1986) suggère une classification qui met en évidence cinq catégories de processus étroitement reliés les uns aux autres, dont chacune assure une fonction durant l'activité de lecture :

il existe des processus orientés vers la compréhension des éléments de la phrase, d'autres vers la recherche de cohérence entre les phrases, d'autres encore ont comme fonction de construire un modèle mental du texte ou une vision d'ensemble qui permettra au lecteur d'en saisir les éléments essentiels et par la suite de faire des hypothèses, d'intégrer le texte à ses connaissances antérieures. D'autres processus, enfin, servent à gérer la compréhension. (GIASSON, 2007 : 15)

Ces processus et leurs composantes sont représentés dans la figure 05.

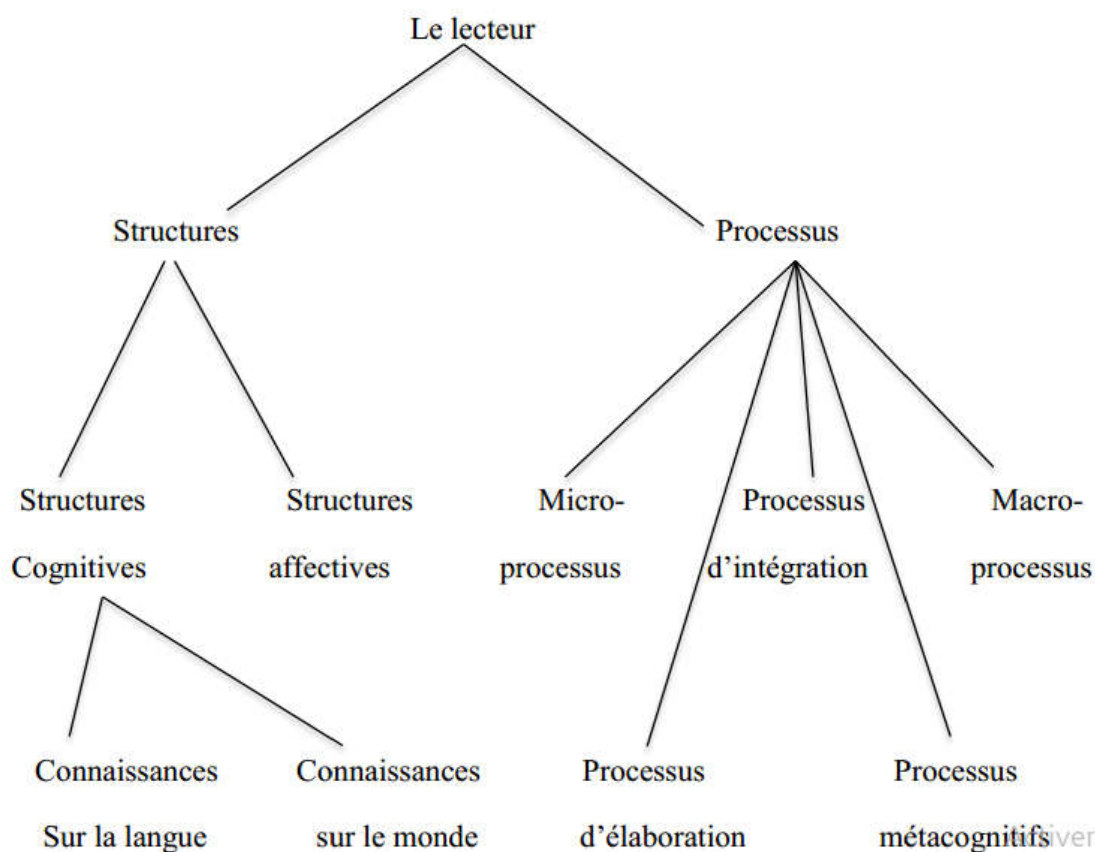


Figure 04: Les composantes de la variable lecteur (GIASSON, 2007 : 07)

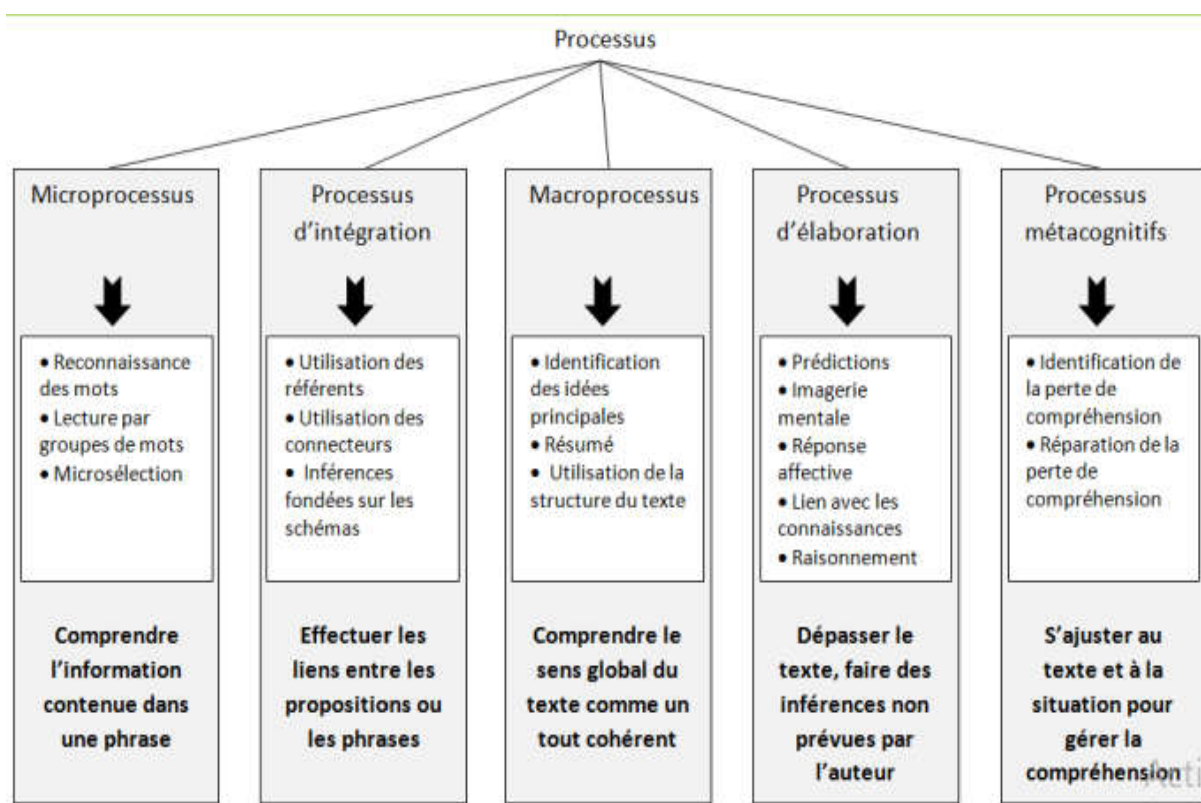


Figure 05 : Les processus de lecture : composantes et fonction selon GIASSON(2007)

1. **Les microprocessus**, permettent de comprendre l'information importante incluse à l'intérieur d'une phrase. Le lecteur doit être capable d'identifier les mots, les regrouper en unités signifiantes (pour une lecture fluide) et sélectionner les éléments de la phrase qu'il juge pertinents, car il risque de s'embourber en essayant de tout retenir ;
2. **Les processus d'intégration**, permettent d'établir des liens entre les propositions ou les phrases et de les comprendre. La maîtrise des référents, des connecteurs et des inférences aide à cerner les sous-entendus et les non-dits. Le lecteur doit savoir identifier les indices explicites ou de cohésion (comme les répétitions, les pronoms, les connecteurs) présents dans le texte et d'inférer l'information implicite en se référant aux connaissances ou schémas du lecteur (inférences logiques et inférences pragmatiques) ;
3. **Les macroprocessus**, favorisent la compréhension globale du texte. Le lecteur sait identifier l'information la plus importante que l'auteur transmet pour expliciter son sujet (l'idée principale) ; d'autant plus, est capable d'élaborer un résumé ;
4. **Les processus d'élaboration**, ont pour but d'aller plus loin que la compréhension globale en se distanciant du texte lu et en faisant des liens avec les connaissances antérieures du lecteur. Celui-ci, découvre d'autres sens non prévus par l'auteur ;
5. **Les processus métacognitifs**, assurent la gestion de la compréhension et l'ajustement des stratégies de lecture. Se rendre compte d'une perte de compréhension, amène le lecteur à utiliser des stratégies appropriées pour y remédier.

Christian BOYER parle d'habileté au lieu de processus, dans son livre « L'enseignement explicite de la compréhension en lecture » (1993 : 21). Il en distingue trois types :

- **Les microhabiletés**

Cette habileté renferme sept sous-habiletés impliquées dans le traitement du mot, de la phrase et des relations entre les phrases. Ce sont des habiletés de base qui s'acquièrent au début d'apprentissage de la lecture.

- **Reconnaitre un mot écrit** : il s'agit de reconnaître globalement et immédiatement le mot par simple analyse visuelle de sa construction morphologique (reconnaissance orthographique) sans avoir à le décoder ;
- **Identifier le mot** : celui-ci s'effectue soit par un processus alphabétique (assemblage, voie graphophonologique ou décodage), soit par un processus orthographique (adressage,

voie grapho-syntaxique ou grapho-sémantique) où le lecteur relie le mot écrit à son image acoustique et ses significations ;

- **Segmenter** : consiste à lire une phrase par mots ou groupes de mots formés d'unités syntaxiques ou sémantiques ;
- **Interpréter les références** : en détectant le référent et ce qui le remplace comme mots de substitution lexicale ou grammaticale tels que les pronoms personnels et les pronoms relatifs ;
- **Sélectionner** : faire le tri et la sélection des informations les plus importantes qui tient compte du contexte qui précède ou suit la phrase ;
- **Interpréter les connecteurs** explicites ou implicites (des conjonctions, locutions conjonctives ou des adverbes) comme indices de cohésion reliant les unités sémantiques entre elles ;
- **Et enfin, inférer ou induire une information** qui n'est littéralement pas mentionnée dans le texte et ce, par le recours à ses connaissances antérieures.

- **Les macrohabiletés**

Elles englobent trois habiletés qui assurent le traitement et l'intégration des informations dans une partie ou dans l'ensemble du texte.

- **Prédire et élaborer** : prédire ou anticiper ce dont parle le texte à partir d'indices fournis par le contenu, la structure du texte et de ses connaissances antérieures, en formulant des hypothèses. Au fil de sa lecture, le lecteur habile tente de confirmer ou d'infirmer ses prédictions. Élaborer, consiste à établir des liens entre ce qu'on sait et ce qu'on lit, en d'autres termes, tisser des liens entre le contenu du texte et ses connaissances dans le but d'interpréter le texte. Sa compréhension dépend de sa capacité à sélectionner les informations textuellement importantes identifiées selon le contexte et l'intention de lecture. En se laissant guidé par ses préjugés, le lecteur peut porter un jugement sur les idées du texte et donner son opinion.

- **Habiletés métacognitives**

Ces habiletés gèrent les activités cognitives. Elles se développent avec l'enseignement des microhabiletés et des macrohabiletés. Deux habiletés métacognitives sont à distinguer :

- **Planifier sa lecture** : le lecteur détermine sa façon de lire le texte selon ses intentions de lecture (lecture en survol, balayage, sélective, studieuse, rapide, lente, etc.).

- **Évaluer et gérer sa compréhension** : le lecteur gère et vérifie sa compréhension en détectant la source d'un bris de compréhension qui résulte de son incapacité à lire ou à comprendre et tente d'y remédier ; il doit être conscient de ses incompréhensions (évaluer ce qu'il a compris) pour rétablir sa compréhension.

I.1.3.1.1.2. La composante Texte

Jocelyne GIASSON (1995 : 20), la décrit comme le matériel envisagé sous trois aspects : l'intention de l'auteur, le contenant et le contenu de cet ensemble de traces écrites³. Nous désignons par le contenant, la forme ou la structure du texte qui renvoie à la manière dont l'auteur aborde et organise ses idées, alors que le contenu englobe les concepts et les connaissances linguistiques ou autres transmis par l'auteur (2007 : 07). L'intention, nous rappelle Nicole VAN GRUNDERBEECK (1994 : 11), est « *la raison qui pousse une personne à choisir de passer par la lecture pour satisfaire un besoin, un désir* ». En situation d'enseignement apprentissage de la lecture, c'est l'enseignant qui impose le matériel à lire et qui propose « une intention » à ses apprenant (Ibid.) ; elle guide le choix du matériel de lecture et détermine le type du texte à lire (informer, convaincre, décrire, ...).

A ce propos, MARSHALL (cité par GIASSON, 2007 : 20) s'appuie sur les structures du document graphique⁴ et les intentions de communication pour classer les différents types de textes (tableau 01) quoiqu'il n'existe pas jusqu'à l'heure actuelle de classification parfaite.

Fonctions (intentions de communication)	Forme (structures)	
	Séquence temporelle	Thème
Agir sur les émotions du lecteur	Texte narratif	Texte poétique
Agir sur les comportements du lecteur	Texte directif	Texte incitatif
Agir sur les connaissances du lecteur	Texte informatif (avec séquence)	Texte informatif (avec thème)

Tableau 01 : Grille de classification des textes, selon Marshall (1984)

³Dans son ouvrage « Les difficultés en lecture » (1994 : 11), Nicole Van Grunderbeeck emploie l'expression « cet ensemble de trace écrites » pour désigner le mot « texte ».

⁴Pour éviter la redondance, nous empruntons de Sophie MOIRAND (1979 : 10) l'expression « document graphique » pour désigner la composante « texte ».

I.1.3.1.1.3. La variable Contexte

Elle renferme toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il entre en contact avec le texte. Ces conditions sont en nombre de trois :

- **Le contexte psychologique** : renvoie aux conditions contextuelles propres au lecteur, y compris son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture.
- **Le contexte social** : concerne toutes les formes d'interaction pendant la lecture, entre l'enseignant et les apprentis lecteurs ou les pairs.
- **Le contexte physique** : sous-entend toutes les conditions matérielles ou facteurs qui influent tous les apprentissages notamment la lecture, tels que le bruit et la température.

En résumé, dans cette même perspective, l'auteure de « situations d'écrit » Sophie MOIRAND les considère comme les composantes de base d'une situation de communication écrite :

Il s'agit en effet, dans une didactique de communication, d'intégrer harmonieusement les données linguistiques et psychosociologiques susceptibles de rendre compte d'une situation d'écrit. Il s'agit également en langue étrangère d'apprendre à repérer les indices linguistiques du texte qui renvoient à certains composants de base d'une situation d'écrit. Il s'agit enfin d'apprendre à se servir de ces éléments textuels pour accéder d'abord à la compréhension, puis à la production de l'écrit et des écrits. (1979 : 10)

Nous récapitulons sous forme de schéma, les conditions de réception d'une situation, mettant en évidence les relations qu'entretiennent l'auteur, le lecteur, le texte et l'extralinguistique (voir figure 06).

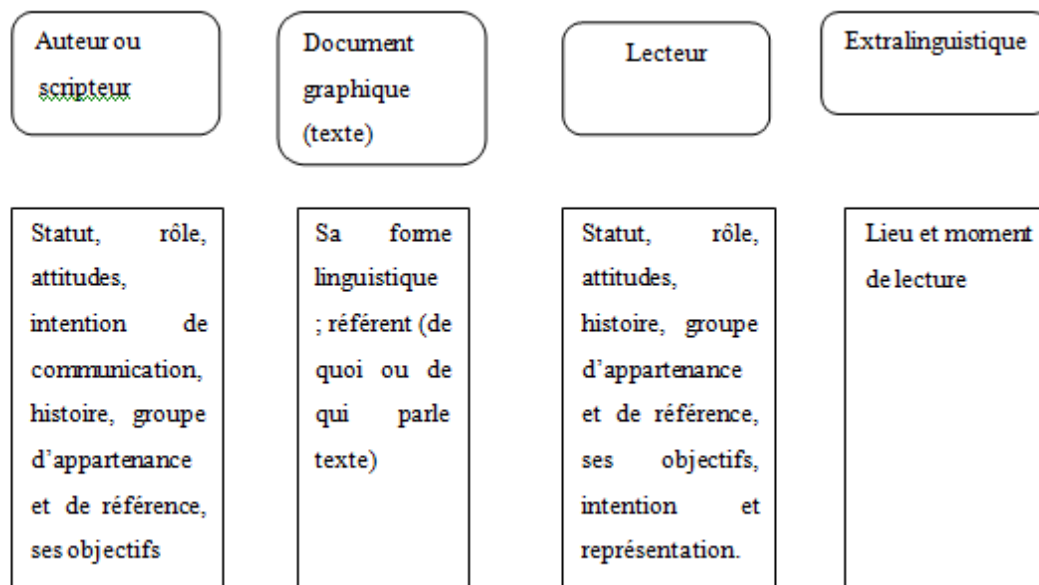


Figure 06 : Les composantes de base d'une situation de lecture, conditions et relations

Comprendre en lecture dépend et varie selon le degré de relation entre ces composantes. Faire acquérir cette compétence de compréhension en lecture, serait exposer les apprenants du FLE à un texte et adopter une certaine méthodologie qui facilite l'accès à cet écrit. Sur ce, nous nous interrogeons sur la manière dont l'enseignant va enseigner la compréhension d'un écrit en français langue étrangère et comment peut-elle être traitée.

I.1.3.2. Enseigner la compréhension de l'écrit en FLE

Il convient d'abord, de mettre en lumière la place accordée à la compréhension des textes dans l'évolution de la didactique de FLE. Pour cela, il est question d'exposer brièvement l'historique de l'enseignement de la lecture.

Pratiquer la lecture, est privilégié par la méthodologie traditionnelle. Basée sur la traduction des textes littéraires en langue étrangère, lire selon cette méthode, consiste à être capable d'établir des liens entre la langue maternelle et la langue étrangère. Les textes étaient des modèles d'apprentissage de la langue, des supports d'étude du lexique et une source d'application des règles de la grammaire. La forme littéraire primait sur le sens de son contenu, même si celui-ci n'était pas totalement négligé.

L'apprenant développait son vocabulaire par la mémorisation d'une liste de mots hors contexte et de phrases qu'il devait connaître par cœur. Le sens de ces mots était bien

évidemment appris à travers leur traduction. Cette approche appelée notamment grammaire-traduction, qui fut largement adoptée dans le 18^{ème} siècle et la première moitié du 19^{ème} siècle, accorde le pouvoir à l'enseignant connu sous le titre de « Maître ou de Maîtresse » seul détenteur du savoir, de choisir ses textes sans tenir compte de leurs difficultés lexicales et grammaticales. De ce fait, lui seul sans éprouver le besoin de se référer au manuel, choisissait les textes, posait des questions, préparait systématiquement des exercices corrigés par lui-même. La langue qui dominait en classe, était la langue maternelle. Il s'agissait d'un véritable entraînement à la traduction et à l'analyse de textes au détriment de l'apprentissage de la lecture.

En 1902, une nouvelle réforme pris forme en faveur d'une nouvelle méthodologie « directe ». Pour répondre aux exigences de la société influencée par la révolution industrielle, on devait non seulement comprendre les langues étrangères, mais aussi devoir les parler. Afin de favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques, on éprouve le grand besoin d'un outil de communication. Cette méthodologie devait donc, mettre l'accent sur l'oral, sur la maîtrise effective de la langue comme instrument pour communiquer. C'est pourquoi, l'acquisition des mots se faisait oralement et concrètement en amenant l'apprenant à citer directement les choses, à nommer les objets qui l'entourent, à parler de ses actions sans passer par la traduction. L'objectif est de s'exprimer et de penser en langue étrangère. Les exercices de conversation, le système de questions-réponses entre l'enseignant et ses élèves afin de réinvestir les formes linguistiques étudiées, dominaient les classes de langues et rendaient les apprenants plus actifs ; on accorde ainsi, une place particulière à la prononciation. De ce fait, l'enseignement de la langue s'installait dans les dialogues fabriqués ou de textes littéraires et on considère la langue écrite comme une langue orale « scripturée ». Le texte devient le support opportun qui favoriserait l'enseignement de la phonétique par la lecture et la préparation d'autres activités tout en se pliant aux principes et aux exigences de la méthodologie directe, qui exige une excellente maîtrise de la langue orale au détriment de l'écrit.

Dans l'ambition d'élaborer une méthode d'apprentissage rapide et efficace des langues, les méthodes audio-visuelles dont la méthodologie audio-orale (désormais MAO) ainsi que la méthodologie structuro-globale- audio-visuelle (désormais SGAV) font partie, ont trouvé leur chemin. Basées sur les théories du structuralisme, le distributionnalisme et le béhaviorisme, ces méthodes tracent leur fondement. L'apprentissage d'une langue étrangère, s'appuie sur

l'écoute d'enregistrement de textes, de dialogues en contexte sans se préoccuper réellement de la compréhension du message.

Au début des années soixante-dix, une nouvelle démarche de la lecture est appliquée à l'enseignement des langues où l'accent est mis sur la recherche du sens. Avec l'avènement de l'approche cognitive et celle de l'approche communicative, comprendre et approprier du sens d'un texte sont au cœur de l'enseignement apprentissage d'une langue. A ce niveau, lire, devient un acte de communication, une quête de construction de sens par le lecteur ; une interaction entre ses connaissances, ses savoir-faire et les données fournies par le texte. Ces approches commencent ainsi, à s'intéresser à la compréhension du sens global de l'écrit.

En vue de favoriser la compréhension des documents écrits en classe de langue étrangère, Sophie MOIRAND (1979 : 23), nous propose une technique d'Approche globale des textes écrits en FLE. Il ne s'agit plus de décoder, déchiffrer un texte, mais surtout de développer chez l'apprenant les capacités de compréhension globale du sens d'un texte. Inspirée par ce modèle d'approche, Francine CIRCUREL nous propose une méthodologie de lecture interactive en classe de FLE, qu'elle expose largement dans son ouvrage « Lectures interactives » (1991).

I.1.3.2.1. Approche interactive et globale des textes écrits en FLE, une méthodologie innovante

Dans son modèle, la lecture fait constamment interagir le texte et le lecteur ; une

instance dynamique de construction du sens ; il traite les données présentes dans un texte pour en construire le sens en fonction de ses buts propres, de ses connaissances antérieures, de divers facteurs affectifs, personnels et de processus de contrôle de haut niveau. (TURCOTTE, 1994 : 16)

Ce dernier est loin d'être passif. Il s'interroge sur le texte et cherche des réponses aux questions suivantes : Qui écrit ? Où ? Quand ? A propos de quoi ? Pourquoi ? Pour quoi faire ? A qui écrit-il ? Pour qui ? Il anticipe et prévoit le contenu du texte avant même de le lire, en émettant des hypothèses globales (idées anticipatrices) par la mobilisation de ses expériences, de ses représentations, son histoire, son vécu quotidien et des connaissances qu'il a en mémoire. Ces hypothèses de départ sont élaborées par l'observation du texte partant des éléments paratextuels (la forme et la structure du document, titres, sous titres, illustrations,

graphiques,...). Puis, au fur et à mesure de sa lecture (silencieuse), d'autres hypothèses plus profondes, plus pertinentes d'ordre sémantique interviennent pour reconstruire le(s) sens du texte ; d'autres sens émergent par la projection des deux identités de l'auteur et du lecteur.

La poursuite de sa lecture tout en ayant un objectif, le mène à confirmer ou à infirmer ses hypothèses antérieures et à en formuler de nouvelles ; « *la compréhension en lecture suppose la construction d'une représentation mentale au terme d'un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes* » (CEBE et GOIGOUX, 2013 : 27) pour obtenir un tout cohérent. Il réactive ses souvenirs de lecture, remet en question ses conceptions préalables, les organise de façon à tisser des liens avec l'univers textuel et se lance de nouveau dans la réflexion. Il met en relation les parties du texte, fait intervenir ses connaissances antérieures sur l'organisation du monde, sur les textes et sur les relations logiques entre les événements. Il réalise des inférences, raffine sa compréhension en allant au-delà des données explicites du texte.

Il a été démontré par HOLMES (1983b), JOHNSTON (1984), MARR et GORMLEY (1982) (cités par GIASSEN, 2007 : 170) que l'apprenant doté de connaissances avancées sur un sujet, parvient à mieux comprendre ce qu'il lit et est doué à faire des inférences. De ce fait, il acquiert des capacités de raisonner sur les textes, devient flexible et varie la manière dont il lit le document. Il s'adapte à sa situation de lecture en langue étrangère. Il est désormais nécessaire, « *de montrer aux apprenants débutants en langue que l'on peut comprendre un texte sans forcément être capable d'en saisir chaque détail et de traduire chacun de ses termes* » (Ibid. : 52).

Pour vérifier et gérer sa compréhension, il importe de varier ses pratiques de lecture et de diversifier ses stratégies dont N. VAN GRUNDERBEECK regroupe en trois ensembles :

Le premier correspond aux stratégies qu'on peut utiliser lors de l'identification des mots ; le deuxième ensemble englobe les stratégies qu'on peut adapter lors de la compréhension d'un texte ; le troisième ensemble regroupe les stratégies auxquelles recourt le bon lecteur en fonction du but qu'il poursuit et qui indiquent qu'il adapte sa façon de lire à la situation. (1994 : 16)

Francine CIRCUREL propose quelques-unes, que nous exposons brièvement :

- **Une lecture studieuse**, est une lecture attentive où le lecteur à l'aide d'un crayon à la main le plus souvent prend des notes et souligne les passages marquants. Il tire le maximum d'informations et essaye de mémoriser des éléments du texte.
- **Lecture balayage**, en parcourant le texte des yeux et de façon non linéaire, le lecteur cherche à capter rapidement une information précise et à retenir que l'essentiel (**lecture-élimination**).
- **Stratégie de sélection**, invite le lecteur à aller directement vers l'information recherchée. Il met en œuvre « *lecture-élimination qui intervient jusqu'à ce que l'élément recherché soit trouvé* » (F. CIRCUREL, 1991 : 16).
- **Une lecture – action**, exercée par la personne occupée à réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes. Elle se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser.
- **Lecture oralisée**, consiste à lire un texte à voix haute. Il peut s'agir surtout, d'une lecture expressive d'une histoire racontée à un enfant où les sentiments de joie, de tristesse, de colère, de mélancolie, d'espoir ou de peur resurgissent.
- Par opposition à la **lecture à voix haute**, nous rajoutons la **lecture silencieuse** réalisée le plus souvent au collège. La lecture idéovisuelle est plus rapide. Raison pour laquelle, elle donne la possibilité de déchiffrer à grande vitesse et de tirer le maximum d'informations, dans un laps de temps.
- **Lecture navigation**, pour répondre aux questions ou consignes qui accompagnent le texte. Guidé par « les consignes de lecture » du professeur, l'apprenant devient plus actif, car il a une tâche à exécuter ce qui l'amène à renforcer sa compréhension ; « *la consigne construit la compréhension en guidant le lecteur* » (Ibid. : 15).

1.1.3.3. Le rôle des consignes dans l'enseignement de la compréhension en lecture

A quoi peuvent servir des questions ? En poser, a toujours été l'affaire de l'enseignant en classe de FLE et demeure l'une de ses stratégies d'intervention. En situation de lecture, l'apprenti lecteur ne peut échapper aux consignes de son enseignant. Il est à dire que ces consignes sont susceptibles de favoriser l'enseignement de la compréhension en lecture.

Il est cité par Claudette CORNAIRE et Claude GERMAIN (1999 : 66) que certaines caractéristiques contextuelles comme les titres et les questions adjointes peuvent avoir un effet sur le traitement du texte ; ce sont des moyens qui facilitent l'accès au sens. Ils

expliquent que la technique des questions adjointes consiste à placer un certain nombre de questions au début, à l'intérieur ou à la fin d'un texte afin d'en vérifier la compréhension.

Néanmoins, le rôle des questions utilisées en séance de lecture est remis en cause ces dernières années ; plusieurs reproches à cet effet, leur sont adressées :

- D'être trop littérales ciblant que les informations superficielles du texte et de ne porter que sur les données non pertinentes glissées par l'auteur.

- De servir à des fins d'évaluation qu'à des fins d'enseignement. Les enseignants se sont accoutumés à poser des questions qui tentent d'évaluer les connaissances de leurs apprenants sans trop se soucier et se préoccuper davantage par ce qui les pousse à aller de l'avant dans leur démarche. Concrètement, face à plusieurs réponses présumées être justes, la seule retenue est celle qui doit correspondre à la réponse de l'enseignant. L'apprenant est donc, censé en l'occurrence, de deviner ce qu'il y a dans la tête de son enseignant.

- De vérifier uniquement si les élèves ont vraiment lu le texte ; ce qui les laisse croire que le but de la lecture est seulement de répondre aux questions loin d'avoir son propre objectif personnel. (GIASSON, 2007 : 224)

En dépit de la remise en cause du rôle des questions, nous ne pouvons les bannir. Elles maintiennent jusqu'à présent et depuis toujours leur place en cours de lecture. Les apprenants sont-ils capables d'analyser, de raisonner, de saisir seuls un texte sans l'aide des questions ? Comme le souligne certains chercheurs à l'instar de PEARSON et JOHNSON (1978) (cités par GIASSON, 1991 : 224), il convient de savoir quand, où et comment les poser.

Conclusion

Au cours de ce chapitre, il a été question de cerner les conceptions de l'acte de Lire qui accompagnent l'évolution des méthodes d'enseignement apprentissage de la lecture. Nous avons décrit les différents processus cognitifs, voies et stades d'acquisition de la lecture. Lire demeure une tâche ardue pour les apprenants non natifs. L'accès à la lecture compréhension d'un texte est un défi pour ceux dont le français est une langue étrangère. Celle-ci a ses propres spécificités et difficultés. Le lecteur actif maîtrise certes, les mécanismes du décodage. Toutefois, comprendre constitue le but ultime de la lecture. Apprendre à comprendre s'enseigne au collège. Parvenir à comprendre, nécessite un savoir, un savoir-faire et un savoir-être. Il s'avère donc, inévitable de développer perpétuellement des compétences

de lecture chez l'apprenant. Il ne s'agit plus en fait, de décoder, de déchiffrer un texte mais surtout d'acquérir chez l'apprenti lecteur des capacités de compréhension.

L'entrée dans l'écrit place en intime interaction le lecteur, le texte et le contexte. Jocelyne GIASSEN préconise un modèle de compréhension en lecture mettant en valeur ces trois composantes. Inspirée par Sophie MOIRAND, Francine CIRCUREL (1991) expose dans ses écrits, une méthodologie de lecture interactive en classe de FLE. En séance de compréhension de l'écrit, l'enseignant ne cesse de poser des questions ; ce qui faciliterait l'accès au sens du texte. Les consignes adjointes ou les questions ont un impact sur la compréhension du texte chez les apprenants du FLE. Elles constituent ainsi, une composante essentielle de la compréhension en lecture.

CHAPITRE 2

LA CONSIGNE, UNE COMPOSANTE DE LA COMPREHENSION EN LECTURE

Introduction

La compréhension de l'écrit est une activité omniprésente en classe de FLE. En associant, la consigne aux variables « lecteur, texte et contexte », le traitement du texte et la construction du sens s'avèrent plus facile. Il convient de cerner la composante « consigne », qui est au service de l'enseignant et de ses enseignés pour un meilleur accès à la compréhension des écrits, en situation d'enseignement apprentissage de la lecture. Elle peut plus ou moins déterminer la performance en compréhension des textes. Elle n'est pas seulement un outil d'évaluation, mais une aide à comprendre et à interpréter les textes. Une fois l'objectif établi, il reste à l'enseignant d'élaborer ses consignes avec des critères prédéterminés.

Ce chapitre est un début de réflexion des apports théoriques de la psychologie cognitive sur les différentes conceptions de la consigne et les processus cognitifs favorisant le traitement de celle-ci. Nous exposerons les différents types de consignes généralement rencontrées en séance de lecture. Au premier abord, il est incontournable de décrire comment reconnaître une consigne et comment la différencier de la question. Elle est le point central de notre présente recherche.

I.2.1. La consigne et ses particularités

Il est indispensable au départ de procéder à une éventuelle clarification terminologique. Nous nous attacherons en premier lieu, aux aspects définitoires de la consigne qui nous permettent de déceler quelques caractéristiques de celle-ci.

Le terme de consigne est une notion qui a conquis divers domaines (militaire, finance, sécurité, l'éducation et la formation,...). C'est pourquoi, nous le retrouvons sous d'autres appellations telles que prescription, instruction, injonction. Afin de le définir avec précision, nous proposons les différentes acceptions trouvées dans les ouvrages de référence :

● Le dictionnaire français Larousse⁵ l'explique comme :

- Service qui s'occupe des bagages déposés en attente dans une gare, un aéroport ; local où sont remisés ces bagages.
- Synonyme de consignation ; valeur du dépôt consigné.

⁵www.larousse.fr/dictionnaires/francais/consigne/18392,

- Instruction formelle donnée à un militaire, fixant sa mission dans diverses éventualités du combat ou du service de garnison.
- Instruction formelle donnée à quelqu'un, qui est chargé de l'exécuter.
- Punition qui sanctionne une faute légère et qui prive l'homme du rang des sorties et autorisations d'absence auxquelles il pouvait prétendre.
- Punition consistant à retenir un élève dans l'établissement un jour de sortie ; retenue, colle.
- Mesure de sécurité maintenant, pour des raisons diverses, la troupe dans ses casernements.
- Valeur prescrite à une grandeur dans un dispositif de commande.

● Dans Le Petit Robert de la langue française (2012 : 517) :

- Instruction stricte donnée à un militaire, un gardien, sur ce qu'il doit faire.
- Défense de sortir par punition.
- Service chargé de la garde des bagages déposés provisoirement (dans une gare, un aéroport, etc.) ; lieu où les bagages sont déposés.
- Somme remboursable versée à la personne qui consigne un emballage.

● Avant les années 60, la consigne n'appartenait guère au vocabulaire pédagogique. Ce n'est qu'à partir des années 80-90, qu'elle commence à susciter l'intérêt et la préoccupation de nombreux enseignants, pédagogues, didacticiens et dès lors, jalonne les programmes scolaires. Elle occupe progressivement une place centrale dans le contexte scolaire. Le mot apparaît ainsi, dans les instructions officielles et s'impose dans les manuels scolaires.

En pédagogie (1996 : 90), il renvoie aux indications fournies par l'enseignant à ses élèves, qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation (en particulier temps imparti), etc. En didactique, Jean-Pierre CUQ (2003 : 53) la conçoit comme un discours visant la réalisation d'une tâche. Il s'agit d'une demande transmise explicitement qui vise en l'occurrence, à l'accomplissement d'une ou de plusieurs actions.

● Selon Jean-Luc COUPEL et Yolande GUYOT-SECHET « *La consigne scolaire passée par l'enseignant vise à mettre l'élève en activité pour une production évaluable dans le cadre d'apprentissages listés dans les Instructions officielles en vigueur. Elle est stable, écrite ou codée* » (2010 : 06). Ils rajoutent que l'enfant peut la modifier, la redire et la reformuler tout au long de l'activité ; la consigne est également au service de l'évaluation. Ces propos rejoignent ceux du rédacteur de la revue « Les cahiers pédagogiques », Jean-

Michel ZAKHARTCHOUK (1999 : 18) qui entend par « consigne » toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). Elle s'appuie souvent sur un énoncé explicite, quoique les données nécessaires pour l'effectuer soient parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage.

Désormais, la consigne est définie selon le contexte auquel elle se rapporte ou le domaine qui l'étudie. Toutefois, toutes ces définitions insistent sur le caractère injonctif de l'instruction, dans le but de réaliser une tâche précise par l'élève, de s'assurer qu'il a bien compris, d'évaluer ses connaissances et ses savoir-faire et de lui faire acquérir des compétences.

- En situation de lecture, les travaux de Sylvie CEBE, Roland GOIGOUX et Serga THOMAZET ⁶ ont démontré que l'évaluation de la compréhension de l'écrit d'un texte lu est conçue par un ensemble de questions ou de demandes dont ils se servent pour améliorer chez les apprenants, les compétences impliquées dans la compréhension ; à l'encontre de Francine CIRCUREL qui définit clairement et cite l'importance de la consigne en nous rappelant : *« l'un des points forts de l'approche globale a été précisément de proposer une méthodologie de la lecture qui s'appuie sur des consignes ayant la forme d'une demande de faire et dont le but est de favoriser la compréhension et non pas d'évaluer »* (1991 : 54).

Elle ajoute que ce type de texte constitue une sorte de mode d'emploi, de guidage dans le réseau textuel partiellement inconnu dans lequel se trouve l'apprenant. Raison pour laquelle, il prend la forme d'une phrase impérative, marquée par des verbes conjugués à l'impératif qui indique au lecteur apprenant ce qu'il doit faire face au texte. Toutefois, il peut se manifester sous forme d'une question par l'emploi d'une phrase interrogative qui vise à obtenir une information bien précise ; il s'agit toujours d'une demande à faire.

Quant à Chantal METTOUDI et Alain YAICHE, ils la définissent comme

Une courte phrase, synthétique, rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel, du cahier d'exercices, du fichier. Dans le second cas, le rédacteur des consignes s'adresse à un "élève virtuel" dont il s'est fait une représentation : elle correspond à l'image d'un élève moyen, sans trait de

⁶ Evaluation diagnostique des difficultés en lecture-écriture, pour non lecteurs ou lecteurs débutants de 9 à 15 ans, CASNAV-Rectorat de Toulouse et rectorat de Bordeaux, Recherche-formation interacadémique, 2003-2007, en ligne sur : pedagogie.ac-toulouse.fr

personnalité saillant, régulier dans son travail et capable, de toute évidence, de comprendre n'importe quelle consigne. (1996 : 22)

Le concepteur de l'exercice s'adresse directement à l'apprenant par le biais de la consigne en lui donnant le plus souvent un ordre qui a pour seul objectif d'accomplir une tâche précise par l'élève tout en orientant son travail. En d'autres termes, elle est un texte d'incitation à l'action fourni par un émetteur (l'enseignant) et exécuté par un destinataire (l'apprenant).

Ce survol terminologique nous permet d'approcher quelques caractéristiques de la consigne qui demeure une notion complexe à définir et difficile à cerner vu qu'elle présente diverses variables d'un point de vue morphologique et fonctionnel.

Dans « Apprendre, oui...mais comment ? » Philippe MERIEUX (1993 : 183) identifie les multiples fonctions de ces textes ayant la forme d'une demande comme suit :

- Les consignes – but, définissent un projet à réaliser dans une situation didactique en terme de « tâche accomplie » ou « produit fini ». Elles renvoient principalement aux motivations des élèves. Exemple : écrire un récit.

- Les consignes – critères, orientent le traiteur de la demande à déterminer si la tâche qu'il doit réaliser est conforme aux attentes de l'enseignant. La connaissance de l'ensemble des critères de qualité du produit fini tels que : les critères d'évaluation ou de réussite, oriente l'activité de l'apprenant qui sait précisément ce qu'on attend de lui. Exemple : recopie le texte suivant en respectant l'orthographe et la ponctuation.

- Les consignes – procédures, transmettent des cheminements obligatoires ou possibles pour parvenir au résultat. Exemple : souligne les verbes qui sont conjugués au futur.

Ces fonctions permettent ainsi d'introduire la tâche, de la réguler et de la valider. Nous pouvons ainsi affirmer que les consignes occupent tout le déroulement de l'activité : l'avant, le pendant et l'après, et sont alors en interaction avec la réussite de la tâche. Pour communiquer ses directives, l'émetteur se sert de différents moyens tels que l'écrit, la parole, les gestes et voire même les sons ; de ce fait, elles peuvent prendre diverses formes.

I.2.1.1. La variété des consignes en compréhension de l'écrit

Francine CIRCUREL (1991 : 55) regroupe les consignes de lecture comme texte qui incite à l'action, en trois grandes catégories :

- Une demande de lire : selon l'objectif visé, l'enseignant indique aux lecteurs apprenants ce qu'il faut lire (une partie ; tout le texte ; silencieusement s'il s'agit de comprendre ou à haute voix en cas d'une lecture entraînement).
- Une demande de faire : celle-ci marquée par un verbe qui place l'apprenant en action de faire, de réaliser la tâche demandée (une demande de repérer un indice textuel, de porter un jugement, de donner son avis).
- Une demande de dire : ce type de consigne permet à l'enseignant de mesurer la compréhension de ses apprenants. Cette demande de dire peut aussi prendre la forme d'une réponse à des consignes de lecture écrites.

Pour travailler la compréhension des textes, ces demandes de lire, de faire et de dire sont transmises aux apprenants différemment par l'enseignant. Sur ce sujet, Jean-Michel ZAKHARTCHOUK (1996 : 22) nous renseigne sur la typologie de ce type de texte en fonction des visées :

I.2.1.1.1. Les consignes gestuelles et les consignes visuelles

Pour transmettre ses ordres, l'enseignant peut certes, faire recours aux codes gestuels comme le fait de mettre son doigt sur la bouche, puis le placer devant les yeux pour inviter ses apprenants à réaliser une lecture silencieuse du texte. Cela n'empêche la présence de certaines demandes d'ordre visuel, implicite où il suffit de présenter le matériel pour que l'enfant comprenne la tâche à accomplir. Par ailleurs, elles peuvent être plus au moins explicites.

I.2.1.1.2. Les consignes simples et consignes complexes

Il existe des consignes simples qui comportent un seul verbe et ne suggèrent qu'une seule tâche à l'apprenant. En revanche, on peut trouver d'autres plus complexes ou dites multiples qui demandent aux apprenants d'effectuer plusieurs tâches, comme dans : « Relève les verbes du texte, puis donne leur infinitif, précise le groupe de chaque verbe et détermine le temps auquel il est conjugué ».

I.2.1.1.3. Les consignes fermées et les consignes ouvertes

Les consignes fermées ou « à guidage fort » par définition, incluent toutes les informations dont l'enfant a besoin pour réaliser l'activité ; comme par exemple : « Tu imagineras une suite de 10 lignes à ce récit. Tu dois utiliser tous les personnages contenus dans l'histoire initiale et respecter la trame narrative initiale » ; contrairement aux demandes

ouvertes ou « à guidage faible », qui sont plutôt implicites. De ce fait, l'enfant doit bien comprendre et interpréter ce qu'on lui demande de façon à ce qu'il procède de manière plus autonome. Citons à titre d'exemple : « Imagine une suite à cette histoire ».

I.2.1.1.4. Les consignes orales et les consignes écrites

La forme la plus fréquemment employée tout au long de la journée est la consigne orale. L'enseignant par le biais de la parole adresse à ses enseignés plusieurs directives orales à la fois : « Ouvrez vos livres », « Lisez le texte », « Répondez aux questions », etc. L'apprenant dans ce cas, doit comprendre et mémoriser ce qu'on lui demande de faire. Toutefois, il peut oublier l'ensemble ou une partie de la tâche à effectuer ; il est donc nécessaire qu'elle soit courte et claire.

La consigne écrite est aussi très fréquente en classe de FLE et plus particulièrement en cours de lecture. Généralement, placée au-dessus de l'exercice à effectuer ou après un texte lu. L'apprenant peut y revenir afin de la relire pour s'assurer qu'il l'a bien comprise ou qu'il n'a rien oublié ; prenons l'exemple de : « Lis le texte puis réponds aux questions suivantes », « Relève tous les verbes de ce paragraphe ». Nous verrons par la suite que ce type de consigne peut poser quelques problèmes de lecture-compréhension.

Cependant, comme cité précédemment, les consignes peuvent se présenter sous la forme interrogative qui demeure une demande de lire, de faire et de dire contribuant à l'accès ou à la vérification de la compréhension d'un texte littéraire qu'il soit ou d'un texte scientifique ; comme dans : « Quels sont les verbes de ce paragraphe ? ». Nous en profitons pour rappeler succinctement la typologie des questions comme suit :

- **Les questions fermées**, rendent le traitement plus facile en proposant au répondant des réponses préétablies. La question peut être posée autrement, de façon que l'on puisse y répondre par oui ou non (Est-ce que tu es d'accord ?). En compréhension écrite, l'élève est appelé à revenir au texte, à le relire, à décomposer un tout en parties et déduire les liens qui existent entre les phrases en faisant recours à des procédés de déduction ou d'inférence. Une question fermée peut également être répondue par une phrase courte comme pour : Quels sont les personnages du texte ?
- **Les questions ouvertes**, proposent à l'apprenant de répondre en s'exprimant librement par ses propres mots. Elles sont généralement posées pour connaître le point de vue ou la position du répondant sollicitant ainsi, la réflexion de sa part (Qu'en pensez-vous ?).

- **Les questions alternatives**, pour faciliter la tâche à celui-ci, la question peut inclure les différentes réponses possibles.

Par conséquent, l'analyse des consignes utilisées en compréhension de l'écrit, que l'on retrouve dans les différents manuels scolaires, nous mène à distinguer différentes constructions ou structures grammaticales et diverses formes verbales que nous exposons dans ce tableau :

Formes Grammaticales	Exemples
Une phrase interrogative	Quels sont les personnages du texte ?
Une phrase déclarative	Tu cites les personnages du texte.
Une phrase négative	Ne souhaiterais-tu pas visiter le littoral algérien ?
Formes Verbales	Exemples
Verbe conjugué à l'impératif	Cite les personnages du texte.
Verbe conjugué au présent de l'indicatif	Tu donnes des arguments pour convaincre ton camarade.
Verbe conjugué au futur	Tu citeras tous les personnages du texte.
Verbe à l'infinitif	Observer le document.
Participe présent	Complète ce tableau en relevant les arguments du père.
Tournure impersonnelle	Faut-il dire la vérité aux malades ?

Tableau 02 : Différentes variantes de la consigne

Nous soulignons ici, que la demande peut prendre diverses formes grammaticales depuis l'emploi de la forme impérative jusqu'à la forme interrogative. Faisant partie d'un ensemble plus vaste des types du discours, rappelons qu'elle est généralement un texte de type injonctif, qui exige de la part de l'élève de procéder à une ou des opérations précises pour aboutir au résultat souhaité. Jean-Michel ZAKHARTCHOUK (1999 : 22) conclut que cela permet de vérifier :

- Qu'il a acquis une ou des connaissances ;
- Qu'il maîtrise un ou des savoir-faire qu'il est capable de transférer dans une situation nouvelle.

Néanmoins, dans le travail sur les consignes, on oublie trop souvent que celles-ci se présentent très fréquemment en une phrase interrogative pour interroger le texte, comme on l'a dit plus haut. Dans ce cas, il est nécessaire de souligner les mots interrogatifs comme des mots clés de la consigne. L'activité consistant à passer du texte à l'impératif au texte à la forme interrogative ou vice versa est fort intéressante pour faire reformuler les textes qui incitent à accomplir une tâche dans le but de faire travailler le texte de la compréhension écrite.

I.2.1.2. Les questions de compréhension de l'écrit : Des consignes pour faire parler le texte

Comprendre des textes écrits en FLE n'est pas simple à enseigner et demeure en permanence l'un des enjeux majeurs des établissements d'enseignement moyen en Algérie. Les consignes de lecture ne paraphrasent pas le texte ; au contraire, elles s'avèrent un outil de réflexion personnelle avec un retour systématique au contenu pour le comprendre, l'analyser, l'interpréter ou même parfois, l'apprécier ou le critiquer. En séance de compréhension de l'écrit, les questions sont omniprésentes.

Il est cité par Claudette CORNAIRE et Claude GERMAIN (1999 : 66) que certaines caractéristiques contextuelles comme les titres et les questions adjointes peuvent avoir un effet sur la compréhension de texte ; ce sont des moyens qui facilitent la compréhension. Ils expliquent que la technique des questions adjointes consiste à placer un certain nombre de questions au début, à l'intérieur ou à la fin d'un texte afin d'en vérifier la compréhension.

Pour Francine CIRCUREL, avant d'entamer la lecture d'un document, l'enseignant provoque une discussion par une série de questions qui incitent ses apprenants à mobiliser des connaissances déjà acquises et à remémorer des faits ayant un lien thématique avec le texte à étudier. Il prépare ses apprentis lecteurs en les invitant à chercher dans leur encyclopédie personnelle ce qui leur permet de se mettre sur les rails de la lecture. Cette orientation des connaissances leur facilite la captation du texte. A titre d'exemple, prenons l'article « Saisie et contre-saisie à Lyon », des questions peuvent être proposées du genre :

Est-ce qu'il vous est arrivé d'emprunter de l'argent ? A qui l'avez-vous rendu ? Sinon, que s'est-il passé ? Y a-t-il eu des conséquences administratives ? Avez-vous déjà fait un chèque sans provision ? Si on ne paye pas ses contraventions, que reçoit-on comme lettre ? (1991 : 44)

Pour des apprenants plus jeunes, l'enseignant peut leur demander ce qui arrive si on emprunte de l'argent sans prendre le soin de le rendre, d'expliquer ce que veut dire : payer par chèque, chèques de remboursement, de poursuites, d'intérêts, etc. comme il peut leur proposer des consignes à propos du type textuel, du genre de document (lettre, dépliant touristique, tracts) ce qui permet de mobiliser une de ses connaissances acquises par le contact des écrits de son quotidien.

Quatre types de questions ou dites encore consignes en compréhension de lecture sont distingués en fonction des quatre niveaux de traitement de l'écrit (littéral, inférentiel, critique et créatif) :

I.2.1.2.1. La consigne de compréhension globale, littérale de l'écrit

Elle est fortement liée aux questions de repérage. Elle permet la première prise en contact avec le texte. Par ce type de consignes, le lecteur envisage un écrémage du texte, tente de chercher et d'extraire les informations explicites nécessaires dont la mise en relation contribue à la reconstruction du sens en posant des questions classiques du genre : Vous avez compris ? Qui parle ? A qui ? De quoi parle-t-il ? Quel est son point de vue ? Pourquoi ?

I.2.1.2.2. La consigne de compréhension fine, inférentielle ou interprétative de l'écrit

Elle invite le lecteur attentif à aller au-delà de l'information explicite de l'écrit par la mise en relation des idées de l'auteur avec ses propres connaissances. Elle permet au lecteur la compréhension de l'implicite à partir de ses structures cognitives. Les questions d'inférence, servent « *à relier des phrases, à compléter des informations manquantes ou implicites, à faire des rapprochements entre des informations éparées dans le texte* » (GIASSON, 2003 : 266). Les inférences nécessitent donc, que le lecteur fasse des liens entre les idées et les phrases du texte (BAKER et STEIN, 1981) ou qu'il mobilise ses propres connaissances afin de pallier un manque d'information explicite dans le texte (BAKER et STEIN, 1981 ; CAIN et OAKHILL, 1999).

I.2.1.2.3. La consigne de compréhension critique ou consigne de jugement critique

Elle est celle qui requiert du lecteur de porter un jugement sur le texte lu à la lumière de ses connaissances. Elle l'encourage, « *à réagir (oralement ou par écrit au contenu du texte en lui demandant de donner son opinion par exemple* » (F. CIRCUREL, 1991 : 43).

I.2.1.2.4. La consigne de compréhension créative ou consigne de réflexion créative

Elle permet d'activer chez le lecteur les différentes significations issues de lectures antérieures et de sa vie personnelle ; d'autant plus, elle fait évoluer ses propres conceptions sur une valeur ou un sujet particulier.

Les consignes de compréhension de l'écrit provoquent l'interaction entre le lecteur et le texte ; elles l'invitent à réfléchir sur le contenu du texte. La consigne de compréhension de l'écrit est un dispositif qui facilite non seulement la compréhension, mais permet de la gérer et de l'évaluer. Cependant, une autre variable pourrait s'ajouter à la compréhension en lecture est celle de « la consigne ». En proposer est un art, un savoir-faire indispensable d'où réside la complexité de les formuler.

I.2.1.3. La formulation des consignes de compréhension de l'écrit et métacognition

L'élaboration de la consigne avec toutes ses préoccupations est un champ de recherche qui nous incite à poser plusieurs questions qui occupent nos pensées :

- Comment l'enseignant ou les concepteurs du manuel scolaire forment-ils leurs consignes et les communiquent-ils aux apprentis lecteurs ? Ils s'appuient sur quel(s) critère(s) pour les rédiger ? Une consigne exemplaire, cela existe ?
- Comment l'enseignant va-t-il présenter ses consignes de façon à ce qu'elles permettent à ses élèves de mettre en œuvre des activités mentales et de réaliser correctement ce qui leur est demandé ? Doit-il expliciter ses mots ?

Nous exposons quelques éléments de réponse que nous trouvons dans diverses sources consultées durant nos recherches. La formulation des demandes est certes, une activité qui doit être préparée avec beaucoup d'attention et de délicatesse ; la qualité de la consigne dépendra de la qualité du travail effectué. Il s'agit d'un moment clé.

I.2.1.3.1. Qu'est-ce qu'une bonne consigne ?

La confection des consignes est un réel travail qui sollicite beaucoup de temps, d'effort et de réflexion de la part de l'enseignant surtout pour un débutant, car il ne s'agit pas seulement de préparer des activités qui visent l'accès au sens du texte. De ce fait, nous nous demandons si réellement, la bonne consigne existe !

Pour s'assurer de la clarté des demandes, l'IUFM préconise une méthode simplissime aux jeunes enseignants qui consiste à vérifier si elles répondent aux questions : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pour quand ? Comment ? Pourquoi ?

Pour plus de précision, PROULX (2009) qui se focalise dans ses recherches sur les pratiques d'enseignement du professeur au collège, dresse un ensemble de critères en vue d'instaurer une certaine autonomie chez l'apprenant, la consigne doit être :

- Formulée à l'impératif (« Faites... »), au présent de l'indicatif (« Vous faites... » ou « Je fais... ») ou au futur (« Vous ferez... » ou « Je ferai... ») comme elle peut également prendre la forme d'une question (« Quelles sont les trois idées principales du texte? »).
- Claire, de façon à ce qu'il y ait un fort degré de correspondance avec la réponse attendue, ce qui permet d'instaurer chez l'apprenant une certaine confiance en soi ;
- Précise, afin qu'il ne s'égare pas dans les détails inutiles ;
- Directive, pour qu'il sache ce qu'il doit faire ;
- Ouverte, de façon à ce qu'il y ait une certaine liberté de choix dans les stratégies d'exécution ;
- Restrictive dans le sens où elle mobilise des connaissances précises chez l'apprenant ;
- Adaptée, accessible et significative pour les apprenants ;
- Pertinente, explicite sur les liens avec l'intention du travail, avec les objectifs d'apprentissage.

ZAKHARTCHOUK (1999 : 34-40) quant à lui, renonce à la consigne idéale ou parfaite ; il s'oppose à l'idée qu'une bonne consigne soit claire, brève, précise, dépourvue de mots compliqués, qui soit compréhensible par tous et qui permet la réussite de tous. Il nous recommande d'éviter les consignes extrêmement simples, extrêmement faciles en vue d'améliorer leur lisibilité et donc leur faisabilité. Imposer son aide, guider ses apprenants d'une façon déterminante et leur expliquer précisément le travail à fournir par le biais des exemples qui sous-entendent la réponse, supprimeraient toute difficulté. Par conséquent, la tâche devient si simple, si banale que le jeune traiteur de consignes ne fournit aucun effort, ne pose pas et plus de questions, ne cherche plus la réponse mais, attend celle qui lui sera soufflée par son enseignant. L'activité cognitive de l'apprenant sera donc voire très limitée ; l'objectif primitif n'est donc, pas atteint. Il s'agit dans ce cas, du fameux « *effet Topaze* ».

Diverses études ont prouvé que les pratiques qui placent les élèves face à une consigne dont ils éprouvent des difficultés, aboutissent à de meilleurs résultats que celles qui les trompent un peu, en leur donnant des occasions illusoires de « réussir l'exercice ». Il semble en effet, qu'il n'y a pas de réponse à la question de la « bonne consigne », ou cela dépend...

Toutefois, pour élaborer une demande soit disant plus performante, il suggère des indicateurs :

- Quel est l'intérêt pour l'élève de réaliser cette tâche ? Quel en est l'objectif ? La consigne est-elle adaptée au type de tâche que je souhaite faire réaliser ?
 - La compréhension de la consigne est-elle évaluée ? Si non, la complexité de celle-ci me permettra-t-elle d'évaluer les connaissances visées ?
 - Doit-on expliciter, décomposer la consigne ? Cela aide vraiment l'apprenant ou cela risque-t-il au contraire de compliquer les choses ?
 - En formulant mes consignes, est-ce que je pense aux critères d'évaluation ?
 - Ai-je besoin d'être exigeant dans les réponses ? Puis-je laisser une certaine autonomie dans la présentation de la réponse des apprenants ?
 - Comment vont-elles être transmises mes consignes ? Quand dois-je les donner ?
 - Dois-je intervenir pendant la réalisation de la tâche ? Des aides sont-elles utiles ? Les apprenants doivent-ils être aidés de la même manière ? (Pédagogie différenciée)
 - La consigne est-elle totalement ou partiellement verbalisée ?
 - Combien de temps vais-je accorder à mes élèves pour y répondre ?
- (ZAKHARTCHOUK, 2005 : 67)

Tout un éventail de questions métacognitives dont l'enseignant se pose avant la rédaction de ses consignes et auxquelles il répond implicitement et discrètement. Procéder à ce type de raisonnement amène l'enseignant à entrer dans la démarche de ses enseignés et dans leurs représentations, à comprendre leurs réactions et à mettre en surface leurs difficultés. Il y aura lieu de revisiter les questions et les consignes du manuel si on appliquait ce genre de questionnements. Une invitation, une remise en question s'avère alors, nécessaire.

En revanche, du côté de l'apprenant et dans le but de réaliser un véritable enseignement méthodologique et stratégique, ZAKHARTCHOUK (2004 : 71) lui propose des outils sous forme d'activités, de fiches ou de tableau à compléter en répondant à ce qui suit : « De quoi as-tu besoin pour répondre à cette consigne ? », « Quel est le verbe de la consigne ? », « Combien de temps vas-tu mettre ? », « Quelle est l'intention du professeur en te donnant ce travail à faire ? », « A quoi va ressembler ta réponse ? » (Ibid. : 75). Ces outils le font réfléchir à sa manière de procéder et lui font acquérir des automatismes (Ibid. : 79). Le

recours à la réflexion avant d'agir ou à « la métacognition » met l'apprenant en activité intellectuelle ; il prend en main son apprentissage. Quoique Céline LEBLANC et François GUILLEMETTE (2014) estiment que les bonnes consignes permettent aux traiteurs des demandes de se mettre en action plus rapidement sans perdre de temps à se questionner sur la tâche à accomplir. Cependant, admettons qu'il y a aussi de mauvaises consignes...

I.2.1.3.2. Qu'est-ce qu'une « mauvaise » consigne ?

Par ailleurs, dans l'écriture d'une directive, il convient d'éviter qu'elle soit vague rajoutant ainsi plus d'ambiguïté et de difficultés inutiles. Dans de telle situation l'apprenant ne sait que faire ; prenons l'exemple de : « Fais le portrait d'une personne que tu connais bien ». De plus, la volonté de faire compliqué quand on peut faire simple sans chercher à rendre notre lecteur perplexe. Certes, une demande formulée inadéquatement compliquera le travail de celui-ci. D'autant plus, les consignes ou les questions qui ne lui permettent pas de percevoir clairement la tâche cognitive qui lui est proposée, consécutivement se retrouve confus ne sachant s'il doit donner son point de vue sur un texte ou justifier une réponse établie au préalable. Enfin, l'enseignant consciencieux doit constamment se remettre en question et s'interroger sur la manière de rendre ses directives plus lisible et plus claire.

On lit dans « Lettres vives » à propos de « Aux champs »⁷ de Maupassant : « *Le narrateur porte-t-il un jugement sur les deux familles ? Dans quelles phrases cependant laisse-t-il percer son opinion sur les Tuvache ? Relevez-les précisément.* ». Il s'agit d'une suite de questions où nous anticipons à répondre par *non*, puis nous effectuons une tâche qui montre que ce non hâtif aurait pu être simplifié. Toutefois, ZAKHARTCHOUK reproche au concepteur de la question d'avoir procédé ainsi. A priori, il est préférable de suggérer une question plus ouverte afin d'inciter l'apprenant à chercher les indices qui le mènent à répondre par oui ou non du point de vue de l'auteur ou du narrateur.

Dans la consigne qui lui est adressée, l'enseignant ne doit pas impliquer fermement l'apprenti lecteur dans une problématique qui n'est pas la sienne. Pour renforcer ces propos, il cite dans son ouvrage « Comprendre les énoncés et les consignes » (1999 : 39) les exemples suivants :

⁷Tiré de « Lettres vives », 4^{ème} édition, Hachette, p.207 ; cité par Zakhartchouk dans « Comprendre les énoncés et les consignes », p.38.

Pensez-vous que les adultes doivent toujours « donner l'exemple » aux adolescents ? Ne pensez-vous pas au contraire, que les jeunes doivent se démarquer de leurs aînés afin d'affirmer leur personnalité ? Vous proposerez un point de vue nuancé à l'aide d'exemples précis.

Parfois, oser changer la manière de poser les questions peut engendrer des imprévus. Prenons le cas des questions où on demande de mettre une croix devant la mauvaise réponse alors que l'apprenant s'est accoutumé à cocher la bonne réplique. Il est raisonnable d'éviter toute formulation de consigne (trop dense, interro-négative, langage trop soutenu, trop fermée, trop ouverte, ...) qui risque de le perturber. Proposer des demandes en désordre ne maintenant pas ainsi l'ordre chronologique des idées risque également de brouiller sa réflexion.

I.2.1.3.3. Difficultés d'élaborer des consignes

Rappelons d'emblée que la consigne de compréhension de l'écrit est un genre textuel qui a pour fonction pivot de fournir des instructions à l'apprenant dans une situation de lecture le plaçant en interaction avec le texte et le contexte. Elle représente une forme de transposition d'un savoir dire ou d'un savoir lire en un savoir-faire. Soyons conscient et attentif à ce qu'une consigne mal formulée peut nuire la compréhension.

Compte tenu du matériel dont il dispose, du facteur temps, de son expérience, de ses connaissances et de ses représentations, des besoins et des attentes de ses enseignés ; l'enseignant tente de varier sa pédagogie et sa pratique d'enseignement : libre choix des activités, des exercices, des explications qu'il va exposer, des exemples et des tâches qu'il va leur suggérer. La réaction de ses apprenants et les conditions effectives de la situation lui dictent la manière dont il doit procéder. Face aux imprévus (certains saisissent mal, des questions inattendues de leur part surgissent, les exercices ne sont pas réalisés de la façon prévue initialement, l'enseignant dispose de plus ou de moins de temps ou bien les apprenants avancent dans le travail d'apprentissage plus ou moins rapidement de ce qu'il pensait, etc.), l'enseignant ajuste son enseignement. Il aborde entre autres de nouvelles explications, propose des exercices supplémentaires, omet certains éléments qu'il pensait évoquer.

Une fois le savoir acquis, l'apprenant contribue à son propre évolution et participe activement à son processus d'apprentissage. Consécutivement aux nouvelles expériences du jeune apprenti lecteur, il assimile, s'approprie de nouvelles connaissances, reconstruit de nouveaux savoirs et établit des connexions avec ce qu'il sait déjà. Auteur et acteur conscient

de son apprentissage, il est appelé à développer continuellement ses propres compétences et à construire son savoir. Il devient ipso facto autonome.

I.2.2. Propositions de tâches de lecture et d'activités de compréhension : types et fonctions

En compréhension de lecture, diverses activités peuvent être suggérées. Nathalie BLANC et Denis BROUILLET (2005) distinguent celles qui reposent plus particulièrement sur la production de l'individu telles que le rappel et le résumé de celles auxquelles l'apprenant est invité à soit prendre une décision par la reconnaissance de phrases et d'inférences soit à compléter un texte par complétion de phrases écrites lacunaires voire même à l'organiser en proposant une tâche de groupement de verbes. De leur part, Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (2008) synthétisent une variété d'activités qui permettent de s'assurer de la compréhension de l'élève, que nous exposerons par la suite.

I.2.2.1. Confusions terminologiques

Il convient d'abord de différencier entre tâche, activité et exercice qui sont étroitement liés à la didactique et à la pédagogie. Une confusion surgit dès qu'on évoque ces trois termes. Nous nous sommes accoutumés à les désigner sous le générique d'« exercices » quoique nombreux didacticiens parviennent à souligner quelques distinctions. Robert BOUCHARD y voit trois catégories, non hiérarchisées entre elles : « *les exercices (travail sur la correction linguistique), les activités (travail sur l'efficacité communicative simulée) et les tâches (travail sur l'efficacité de textes produits en situations réelles et évaluées socialement)* » (1989 : 60-69).

Gérard VIGNER (1984 : 13-15) distingue objectivement et explicitement entre exercice et activité, il en déduit que si tout exercice est considéré en tant qu'activité langagière, cela sous-entend que toute activité langagière ne saurait être assimilée à un exercice, parce qu'elle peut ne pas être intrinsèquement liée à un objectif déterminé d'apprentissage. La notion d'exercice est par contre intimement attachée à celle d'apprentissage formel. Le dictionnaire pratique de didactique du FLE, la considère comme :

Un travail précis, avec un objectif spécifique, entrant dans le cadre d'une méthodologie, et destiné, soit à faire acquérir à l'apprenant un savoir ou un savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir ou ce savoir-faire ont été acquis.

Ce travail peut être d'ordre phonétique, lexical, grammatical ou discursif.
(2008 : 86)

C'est justement sur ce à quoi consiste une tâche que les deux chercheurs divergent. Pour Robert BOUCHARD (cité par J- P CUQ et I. GRUCA, 2008 : 404), elle désigne une pratique sociale effective d'une activité ou un test grandeur nature de décompression. La notion tâche est la plus privilégiée et la plus couramment utilisée, depuis la création du cadre européen commun de référence pour les langues. Selon le C.E.C.R les tâches pédagogiques communicatives

visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes, mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat). (CECR, 2001 : 121)

Elles contribuent ainsi, activement au développement d'une compétence communicative. Alors qu'elle représente une activité langagière ayant cet aspect contraignant et dont l'exercice n'est qu'une des formes possibles, selon la vision de Gérard VIGNER :

Toute tâche, dit-il consiste en principe en une activité langagière guidée par une consigne, à partir d'un apport, dans des conditions précisées par la procédure. Une tâche peut être caractérisée par plusieurs composantes :

- *Ce que fait le sujet : l'activité qu'il lui est demandé ;*
- *Dans quelles conditions : la procédure adoptée ;*
- *Ce qui lui est fourni : un (des) apport(s) ; un (des) consigne(s).* (cité par J- P CUQ et I. GRUCA, 2008 : 404)

Jean-Pierre CUQ rajoute que parmi les tâches, « les exercices » se caractérisent par le peu de liberté qu'on accorde à l'apprenant et par les possibilités de réitération ; contrairement à un autre type de tâche nommée « problème »⁸ par Gérard VIGNER, caractérisé par une situation à laquelle l'apprenant est appelé à mobiliser ses acquis et ses capacités. Il nous rappelle que les exercices ont la caractéristique d'être *hors contexte*. Ils ont l'avantage de

⁸ Nous y reviendrons ultérieurement pour plus d'explications sur les deux notions « problème et situation-problème ».

favoriser l'apprentissage des automatismes en grammaire, en orthographe et l'appropriation du vocabulaire.

I.2.2.2. Exemples d'activités de lecture et d'activités d'évaluation de la compréhension

Le manuel organise parmi les questions de compréhension et de production, des activités qui permettent soit de faciliter, soit de développer ou d'affiner la compréhension (globale, détaillée, approfondie, analytique ou sélective) du texte ; de plus, d'évaluer et d'améliorer la qualité de lecture chez les élèves. Il importe donc, de choisir les activités les plus appropriées et de les varier en matière de consigne. Elles aident non seulement l'apprenant à comprendre le document écrit mais, le guident vers une meilleure perception de sa représentation (compréhension).

I.2.2.2.1. Les questionnaires

Les questions de compréhension incitent l'apprenant à exercer une activité et à tisser des liens avec le texte qui contient explicitement ou implicitement toutes les données nécessaires à sa résolution.

I.2.2.2.1.1. Le questionnaire à réponses ouvertes

Il s'agit d'un questionnaire classique, très fréquemment utilisé, qui incite l'apprenant à s'exprimer ouvertement en se référant à son propre vocabulaire et en reformulant un discours avec son propre bagage linguistique. Il paraît évident, de juger si une mauvaise réponse relève d'une difficulté de compréhension et ou d'expression.

I.2.2.2.1.2. Le questionnaire à choix multiple (QCM) / à choix unique (QCU)

Cet outil d'évaluation oblige le répondant à choisir une réponse parmi une série de propositions de réponse (ou de propositions de fin de phrase) qui peuvent se réduire à un mot, une proposition, de paraphrases ou de mini-textes. Ce type d'activité teste la compréhension ou les connaissances sur un sujet donné (grammaire, vocabulaire, phonétique ou la civilisation). L'élaboration d'un QCM sollicite généralement beaucoup de concentration et de temps. Pour atteindre les objectifs visés, les fausses réponses appelées distracteurs doivent être concevables, très proches sémantiquement et formellement de la bonne réponse et peuvent être nettement écartés.

Afin de rendre cette activité plus difficile, il convient de proposer des distracteurs en reprenant les termes même du texte ou qui leur ressemblent formellement en les présentant en ordre différent de celui du texte. L'enseignant peut même suggérer de choisir deux réponses justes pour chaque item. Il peut également, glisser des mots intrus dans un agencement de mots appartenant à la même famille ou appartenant au même champ lexical et demander aux répondants de les détecter afin d'évaluer leur vocabulaire ou leur compréhension lexicale. Le QCM permet un traitement simple, rapide et sans équivoque.

I.2.2.2.1.3. Les questions fermées

Proche du QCM, ce questionnaire invite l'apprenant à répondre brièvement par un simple oui / non par vrai / faux. Ce type de questions est privilégié dans le traitement des textes longs et ou qui semblent difficiles.

I.2.2.2.1.4. Les questions orientées, directives ou guidées

Elles sont utilisées pour repérer, justifier, résumer, vérifier ou élucider des idées ; à titre d'exemple nous pouvons citer : « Montrez que... ».

I.2.2.2.2. Les exercices de réparation de texte ou les textes lacunaires

I.2.2.2.2.1. Le texte à trous ou le texte lacunaire

Cet exercice invite le répondant à restituer le texte en complétant les lacunes par les mots qui semblent le mieux convenir au contexte. Il est possible d'effacer des lettres, des accents, une ponctuation, des phrases ou les répliques d'un personnage, les mots à la rime d'un poème ou le contenu des bulles d'une bande dessinée. Le texte à coquilles est l'une des variantes du texte à trous : « *celui où l'imprimeur a fait une faute en omettant un mot sans laisser de blanc, ou en mettant un mot là où il ne saurait être* » (Ibid. 2008 : 408) ; l'apprenant est appelé à corriger rigoureusement ces fautes.

II.2.2.2.2.2. Le test de closure

Équivaut à un questionnaire sur le texte, il permet de mesurer la compréhension d'un texte. Il développe chez les apprenants leurs habiletés de lecture telles que le recours aux indices syntaxiques et sémantiques. Ce test consiste à supprimer un mot sur cinq (jusqu'à dix mots) dans un texte généralement authentique. Une liste de mots pourrait être proposée. Afin

de complexifier l'exercice, nous pouvons insérer des mots intrus à la liste, tout en le signalant dans la consigne.

I.2.2.2.3. Les exercices de reconstitution de texte ou les puzzles

Le principe de ces exercices repose sur la restitution des éléments qui forment un mot, une phrase ou un paragraphe en assurant leur cohérence logique et chronologique. Pour la mener au bien, l'apprenant s'appuie sur des indices : la ponctuation, les majuscules, les articulateurs logiques, les embrayeurs temporels, les anaphores, les phénomènes de substitution, les rimes s'il s'agit d'un poème, etc. C'est pourquoi, le principe du puzzle linguistique paraît le mieux adapté aux textes narratifs et argumentatifs. Il est également possible d'appliquer cette activité sur une bande dessinée dont les bulles sont séparées des images ou bien les deux (bulles et images) mises dans le désordre.

L'introduction d'un ou des distracteurs (phrase(s) intruse(s)) dans le puzzle simple rend la tâche plus difficile à réaliser, soit en proposant un puzzle composé de deux textes soit une remise en page de fragments de plusieurs textes mélangés. Ce genre d'activité ne permet pas seulement de vérifier et d'affiner la compréhension du texte mais aussi, de travailler l'orthographe et la syntaxe, d'acquérir un vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les phrases ou les textes qui sont amenés à lire.

I.2.2.2.4. Les exercices de mise en relation ou tests d'appariement

Le principe serait d'associer les éléments d'une colonne aux éléments d'une autre colonne soit par le biais des flèches, des lettres ou des chiffres (par exemple, les lettres précèdent les formules de la première série alors que les chiffres énumèrent les items de l'autre série). Cet exercice correspond plus particulièrement aux activités de vocabulaire. Faire assortir des mots à leur définition, des expressions idiomatiques à leur sens de base ou des mots standards à leur équivalent dans la langue familière ; permet à l'apprenant d'enrichir ses connaissances lexicales.

Ce type d'exercice peut se présenter de diverses manières :

- Décomposer le texte en phrases, les paraphraser, désordonner les paraphrases et enfin, d'apparier chaque phrase avec celle qui correspond. On peut complexifier en insérant des paraphrases ne correspondant pas aux propositions du texte ou former deux puzzles textuels en désordonnant l'ensemble des phrases et des reprises.

- Segmenter les phrases du texte en deux, de façon à conserver la cohérence syntaxique et sémantique, les associer après les avoir désordonnés.
- Joindre un texte à une image (dessin, schéma, photo, reproduction de tableau,...)

I.2.2.2.5. Les activités d'analyse et de synthèse

Trois activités sont privilégiées : le résumé, le compte rendu et la synthèse de documents. Chacune d'elle exige un savoir-faire et une parfaite maîtrise de la langue. Ce sont des exercices de contraction de texte et de reformulation objective. L'apprenant doit non seulement avoir accès à la compréhension du document et être apte à produire un texte cohérent, mais doit également être en mesure de connaître les règles méthodologiques, ce qui explique bien évidemment la complexité de l'activité et des tâches à réaliser.

I.2.2.2.5.1. Tâche de résumé

Le principe consiste à produire un texte concis et cohérent. Il ne s'agit pas de recopier les expressions du texte comme le font la plupart des apprenants. Bien au contraire, il est impératif de produire un texte original du point de vue de la forme et conforme du point de vue du contenu. D'après STEIN et KINTSIH (2002), le résumé est une forme d'évaluation par excellence, de représentation que celle qui impose des questions de compréhension posées après la lecture d'un texte.

Les deux chercheurs VAN DIJK et KINTSH (1983) soulignent le rôle de la macrostructure dans la compréhension et la mémorisation de texte. Certains indices comme le titre, les sous-titres ou encore le thème annoncé par la première phrase de chaque paragraphe, peuvent servir dans l'élaboration de la macrostructure. Cependant, il arrive que ces indices textuels ne soient pas forcément directement apparents au sein du texte, des règles sont alors appliquées. On recourt, par exemple, à la suppression des propositions jugées non pertinentes.

Des études ont montré en effet, que l'apprenant soumis à l'épreuve du résumé acquiert cette capacité de le mémoriser. Pour conclure, réaliser un résumé se résume à :

- Effectuer une lecture-compréhension approfondie du texte.
- Identifier les thèmes traités par le texte (répondre à la question : de quoi parle le texte ? de quoi parle chaque paragraphe ?).
- Extraire les idées principales (sélectionner les éléments jugés importants d'où réside la difficulté de cette tâche).

- Intégrer les différentes propositions du texte, élaborer une représentation en mémoire interconnectée avec les connaissances du lecteur.
- Conserver l'essentiel du contenu et repérer les relations qu'elles entretiennent.
- Reformuler les informations en moins de mots et produire un texte authentique.

L'habileté à identifier les idées importantes et à résumer un texte de façon adéquate se développe progressivement. Le résumé traduit la représentation globale du texte que se fait le lecteur. De ce fait, le résumé nous aide à cerner la compréhension du texte.

I.2.2.2.5.2. Le compte rendu

Pour une bonne compréhension du texte, il a souvent été question de réaliser un compte rendu. A la différence du résumé, le compte rendu rédigé à la troisième personne du singulier « il » est plus long en réduisant le texte initial au tiers de sa longueur. Il tolère la mention des renseignements propres au document (texte, livre et auteur) qui seront mentionnés avec l'idée générale du texte dans l'introduction. En outre, il peut ne pas suivre l'ordre des idées (directrice et principales) qui seront reformulées en phase de développement. En conclusion, il termine par rappeler le type et la visée du texte. En résumé, ce type d'activité se réduit à analyser, synthétiser, établir un bilan du texte lu (en répondant à la question : quel est l'essentiel du message transmis ?) et enfin à présenter une analyse critique.

I.2.2.2.5.3. La synthèse de documents

Tout comme son nom l'indique, elle fait appel à l'esprit de synthèse de l'apprenant. Elle porte sur l'analyse des documents de nature différente (textes, photos, schémas, ...). Elle obéit à des règles méthodologiques bien déterminées comme le résumé et le compte rendu. Il s'agit de produire un texte cohérent et unique contenant une brève introduction, une conclusion concise, un plan personnel, une reformulation des idées dominantes des documents et leur mise en parallèle en vue de mettre en valeur les convergences et les divergences.

I.2.2.2.5.4. L'explication de texte et le commentaire de texte

Elles sont également des activités d'analyse répondant à une stricte méthodologie. Pour une meilleure compréhension, plusieurs lectures du texte sont effectuées. Il convient de bien réussir son introduction et sa conclusion, de proposer l'interprétation du texte en percevant les implications et les enjeux ; en outre, d'aller à l'au-delà de ce que le texte nous révèle littéralement.

I.2.2.2.6. Tâche de reconnaissance de phrases

A titre de rappel, l'évaluation de la compréhension ne repose pas sur ce qu'a retenu le lecteur du texte mais, sur ce qu'il a construit comme représentation en mémoire. Trois niveaux de représentation du texte sont élaborés en mémoire : la structure de surface, la structure sémantique locale et globale (la microstructure et la macrostructure) et le modèle de situation (VAN DIJK et KINTSCH, 1983 ; KINTSCH, 1988) détaché de la structure du texte mais qui est intimement relié aux connaissances et expériences du lecteur sur le thème abordé.

Denis BROUILLET et Nathalie BLANC (2005) évoquent le principe « d'appariement de traces » sur lequel s'appuient les modèles de mémoire et qui repose sur l'idée que *« les informations présentent dans la situation de récupération et l'ensemble des traces qui existent en mémoire à long terme forment un tout au moment de la récupération de la connaissance recherchée »*. Cet appariement de traces émerge par conséquent, chez le sujet, un sentiment de familiarité. En d'autres termes, leur propos sous-entend, qu'il existe un seul système de mémoire qui stocke des traces d'épisodes individuels liées à l'expérience du sujet et que pour un même fait, il existe d'autres variétés de traces stockées.

Pour mieux élucider, reprenons le même exemple cité par ces deux auteurs où ils proposent aux intervenants, le mot « mousqueton », leur demandent de dire à la hâte et avec précision s'il appartient à la langue française ; ce vocable produit une trace qui coexisterait au sein de la mémoire de travail à long terme avec d'autres traces antérieurement conservées en mémoire. Ainsi, l'ensemble des traces stockées en mémoire (la nouvelle trace et les anciennes) qui peuvent ou non être appariées, procure ce sentiment du connu, d'un rappel, d'une décision de reconnaissance sur lequel dépendra la réponse à la question qui est un oui (ou un non pour une autre conception).

Une expérience de reconnaissance de phrases a été réalisée par ZIMNY (1987). Elle a élaboré 18 textes relatant une série d'évènements, allant de 150 à 200 mots. Pour chaque texte, elle a proposé cinq phrases tests différentes qui varient du point de vue du niveau de représentation. Il y a :

- 1- La phrase originale, tirée fidèlement du texte et représentée aux trois niveaux (surface, base de texte et modèle de situation) ;
- 2- La paraphrase, caractérisée par un changement minimal dans l'ordre des mots voire même le changement d'un mot. Elle est identique à la phrase du texte pour

les niveaux de la base du texte et du modèle de situation, mais en diffère dans la structure de surface ;

3- L'inférence, probablement élaborée par le lecteur à partir du contexte situationnel décrit. Elle appartient au même modèle de situation que les phrases du texte, mais en diffère à la structure de surface et la base du texte.

4,5- Deux nouvelles phrases (contextuellement reliées et distracteurs lointain), sont insérées pour s'assurer que le sujet ne répond pas aléatoirement : une phrase contextuellement appropriée alors que l'autre ne l'est pas et sert de ligne de base à l'analyse des reconnaissances.

Elle évalue ensuite, la reconnaissance des phrases tests après avoir lu le texte. Les participants à cette expérience répondent par « oui », s'ils pensent avoir vu la phrase et par « non » dans le cas contraire. On propose à trois groupes de personnes le même test après des délais de 40 minutes, deux jours ou quatre jours. Elle conclut que la réponse « oui » augmentait avec le délai séparant la lecture de l'exécution de la tâche de reconnaissance et en fonction du type d'énoncé. Elle remarque une estimation de la force de la trace en mémoire pour chacun des niveaux de représentation.

I.2.2.3. Fonctions des activités de lecture

Les fonctions sont déterminées selon les objectifs de l'enseignement apprentissage de la lecture. Les activités de lecture visent non seulement à évaluer la capacité de comprendre un texte et celle de le mémoriser mais, à guider et à orienter l'apprenant lecteur dans son activité. Celui-ci par le biais de consignes s'approprie le texte, gère et corrige sa compréhension. La fonction formatrice des tâches de lecture lui permet d'élever et de perfectionner son activité réflexive. Ces tâche l'invitent à questionner le texte, à s'identifier par rapport aux personnages et événements du récit, à pratiquer l'inférence en associant ses connaissances aux informations du texte.

Pour conclure, nous rappelons que la liste des tâches de lecture et des activités de compréhension demeure incomplète et non exhaustive. Certes, nous ne pouvons toutes les citer ; l'enseignant pourrait donc, proposer d'autres activités dont chacune est présentée sous forme de consigne(s) traduisant les tâches à accomplir. Les consignes sont désormais, un outil d'aide à l'enseignement apprentissage de la lecture. L'enjeu est de savoir la manière de les

traiter et de comprendre les différents mécanismes mis en œuvre afin de parvenir à y répondre.

I.2.3. Traitement des consignes de compréhension de l'écrit

Traiter les consignes de lecture est étroitement lié à la réalisation de la tâche. Celle-ci ne peut être exécutée sans compréhension et décodage de la directive qui conduit à l'identification de ses éléments constitutifs.

I.2.3.1. Lecture des consignes

Pour traiter cette partie, nous nous appuyons sur les travaux réalisés par Marie-Claire DAUDET DURANT. Dans sa thèse de doctorat « Lecture et compréhension des consignes d'exercices : problèmes linguistiques et psychologiques » (2001), elle étudie l'évolution du fonctionnement linguistique de la consigne d'exercice en relation avec le contexte sociohistorique du système scolaire. Cette chercheuse met à l'épreuve plus de 3000 consignes de manuels de français allant de 1930 à nos jours (2001) ; elle élabore un schéma textuel prototypique de ce texte qui permet sa sauvegarde en mémoire à long terme dans le cerveau humain et facilite par conséquent, l'accès au sens de la tâche de résolution de problème.

L'analyse de son corpus lui révèle la structure globale d'un genre textuel composée de deux parties : la partie injonctive et la partie support de la consigne ayant comme indicateurs de reconnaissances des marques linguistiques et des marques non linguistiques (procédés typographiques). Les constituants linguistiques des consignes jouent un rôle capital lors du traitement de l'information et de la réalisation de la tâche. Nous y reviendrons ultérieurement lors de notre exposition de notre projet didactique expérimental.

I.2.3.1.1. Structure de la consigne

La lecture d'un texte qui demande de faire peut être menée par une analyse de ses éléments inhérents :

I.2.3.1.1.1. Schéma de la superstructure

Deux parties sont à distinguer :

- **La partie injonctive**, une composante stable de la consigne, est introduite par un verbe de faire généralement au présent de l'impératif du mode indicatif à la deuxième personne du singulier « tu » ou du pluriel « vous ». Cette partie annonce ce qu'il faut faire et

peut être accompagnée d'un exemple qui vise la compréhension de la tâche. En vue d'aider le lecteur à identifier la tâche et à traiter l'information, elle peut être présentée en caractère gras ou en italique à laquelle s'adjoint de préférence la couleur. Actuellement, les consignes sont représentées en taille de caractère identique à celle des autres signes graphiques composant les phrases du texte.

- A cette partie injonctive, s'ajoute « **le support de la consigne** », partie matériau sur laquelle va s'exécuter l'action pour accomplir la tâche. Elle est formée d'unités linguistiques mots, phrases, extraits de textes ou dans certains cas d'images ou de dessins. Ce support se place parfois avant ou bien nous pouvons le retrouver dans un document externe à la consigne d'exercice ou encore intégrée à la partie injonctive.

1.2.3.1.1.2. Schéma de la macrostructure

Le schéma général simplifié de la macrostructure de la consigne est présenté comme suit :

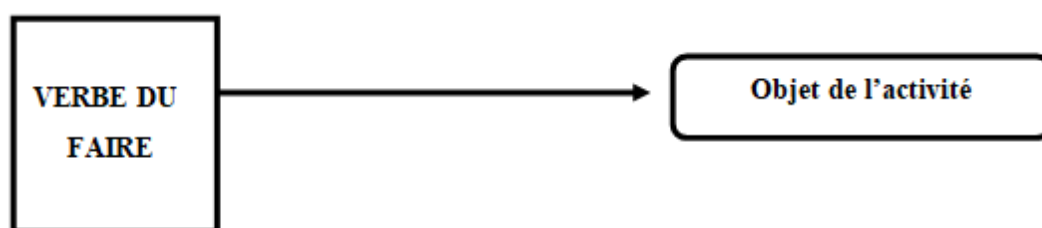


Figure 07: Macrostructure d'une consigne simple (DAUDET-DURANT, 2001 : 422)

Du point de vue grammatical, l'énoncé de la consigne se présente très souvent sous sa forme complexe et implique la réalisation de la tâche par un ensemble d'activités. On peut y constater une non linéarité de la réalité de la réalisation. L'énoncé peut également proposer des indications de procédures en livrant des détails sur l'objet de l'action. Le nombre du verbe faire dans la consigne varie de 1 à 3 actions. Le verbe annonce avec précision ce qu'il faut faire (verbe d'action).

Dans le traitement de l'information et l'exécution de la tâche, les connecteurs spatiaux, temporels et procéduraux sont des indicateurs d'informations complémentaires à propos de l'objet de la tâche. Les conjonctions de coordination (mais, et, donc, or, etc.), certains adverbes (enfin, toutefois, cependant, etc.), des locutions (en effet, dès lors, quand même, etc.) et quelques groupes prépositionnels comme à sept heures, sur la droite, etc.) assurent

parfois la même fonction du connecteur. De plus, les signes de ponctuation peuvent également être des indicateurs de traitement de leurs contenus. Les points, virgules et points virgules peuvent exprimer des rapports de successivité et de simultanéité. Les adjectifs, les subordonnées relatives et les déterminants numéraux et indéfinis sont également des indicateurs d'informations qui définissent et complètent le sens de l'objet de l'activité.

Un travail sur la lecture des consignes mène la chercheuse à élaborer un deuxième schéma plus complexe, représentatif du plus grand nombre de consignes analysées.

Légende ou parcours de lecture du schéma

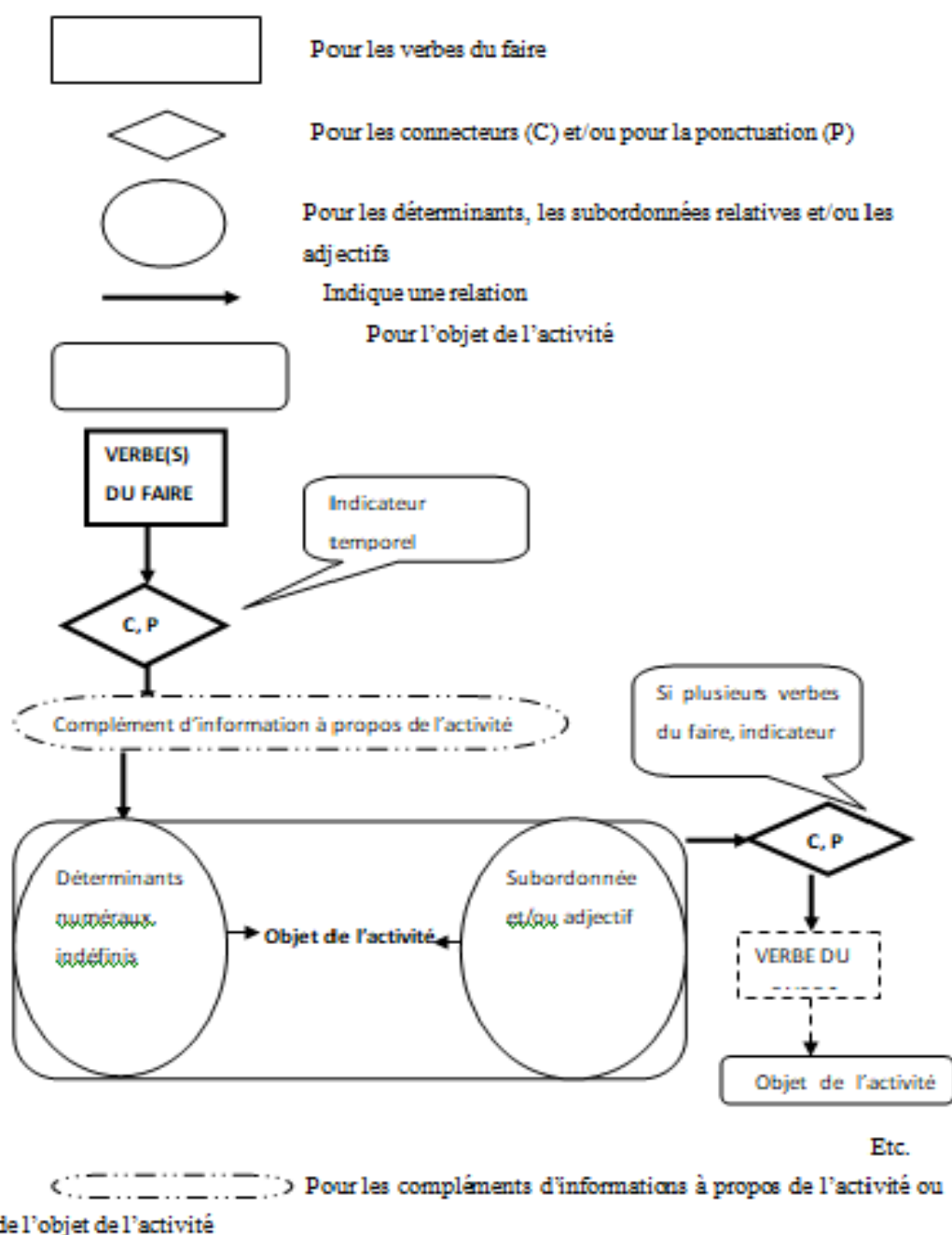


Figure 08 : Macrostructure d'une consigne complexe ou composée (Ibid. : 423)

La mise en pointillés des différents éléments indique les potentialités dues au nombre de verbes d'action présents dans la consigne. Compte tenu des caractéristiques communicationnelles, l'apprenant identifie la consigne. Il doit être capable de reconnaître la raison pour laquelle, elle lui a été proposée. Par la structure morphologique de la demande, les notions de verbe du faire et l'objet de l'activité, il se représente les tâches à accomplir. Une prise de conscience des différentes parties de la macrostructure est réalisée, une réflexion sur les fonctions de ses constituants dans l'aide à l'exécution de la tâche est effectuée à ce niveau.

I.2.3.1.2. Le lexique propre aux consignes de compréhension de l'écrit

Dans les directives, le verbe apparaît en tête de l'énoncé ; il est l'élément attractif. Il traduit un objectif en un comportement observable. Ce verbe fait appel à une ou plusieurs actions. Cette définition rejoint Dominique MORISSETTE et Louis LAURENCELLE (1993 : 97) qui affirment exister une relation étroite entre le verbe d'action que l'on retrouve dans l'énoncé de l'objectif et le verbe consigne employé dans l'examen. Autrement dit, le verbe d'action traduit le comportement annoncé dans l'objectif alors que le verbe qui dit à l'élève ce qu'il doit faire pour répondre à la question est le verbe consigne. Appelés également verbes d'instruction ou mots-consignes, il s'agit de « *termes d'instruction indiquant le niveau de raisonnement et le type de résultat et/ou de comportement attendu de la part des élèves* » (Guide Pédagogique, 2010 : 03).

L'identification des mots clés et plus particulièrement du verbe d'instruction permet de cibler rapidement ce qui est demandé. Il est important de connaître leur signification. Toutefois, les mots qui composent la consigne ne sont pas toujours évidents, ce qui mène à une mauvaise compréhension ! Une reformulation aide à mieux la cerner. A ce propos, Pierre VIANIN insiste sur la nécessité d'apprendre aux apprenants le vocabulaire propre aux consignes. Certains mots comme « barre, encadre, achève, coche, etc. » sont souvent mal interprétés et peuvent par conséquent, engendrer des erreurs évitables :

Il s'agit donc, dans un premier temps, de mémoriser des connaissances déclaratives (définition de chacun des mots-consignes), puis de viser à une utilisation de ces termes dans la lecture effective des consignes (procéduralisation). (2009 : 275)

Le verbe guide l'apprenant dans la réalisation de la tâche. Sa présence est capitale dans la formulation des questions ou des instructions. Il est donc essentiel de cerner le sens qu'il véhicule. Maîtriser le vocabulaire des mots-consignes, c'est pouvoir les utiliser avec assurance, c'est apprendre à devenir un apprenant plus efficace et plus réfléchi. Précisons qu'il est souvent à l'infinitif, à l'impératif, au présent ou au futur. Gérard De VECCHI (2010 : 93) nous rappelle que l'utilisation des verbes mentalistes tels que « interpréter, imaginer, décrire, justifier, commenter, etc. et certains mots polysémiques » peuvent troubler la compréhension. L'enseignant doit en l'occurrence, bien déterminer ses attentes quant à l'action que fera le jeune apprenti lecteur, car chaque verbe implique un raisonnement et une réaction différente de sa part. La maîtrise des verbes d'action lui permet de répondre convenablement aux attentes des consignes.

Il convient de concevoir des directives simples avec un vocabulaire adapté, connu des élèves- jeunes apprentis compreneurs à partir de verbes d'action comme l'indique le tableau ci-dessous :

Verbes d'action et verbes ou consignes d'items correspondants	
Verbes d'action	Verbes ou consignes d'items
Décrire	Définir, donner les caractéristiques, expliquer le sens, donner la signification, quelle est la signification de...
Identifier	Cocher, souligner, indiquer, encercler, toucher, quel est le mot qui...
Démontrer	Prouver, exécuter en expliquant, effectuer et dire comment, montrer, expliquer en vous servant de..., à l'aide d'un exemple, montrer comment...
Ordonner	Énumérer dans l'ordre, arranger, placer en ordre ascendant ou descendant, quel est l'ordre chronologique ou l'ordre prioritaire de...
Nommer	Donner le nom, énoncer, dire, énumérer, comment appelle-t-on..., quel est le mot qui désigne..., qui a...
Construire	Rédiger, faire, effectuer, assembler, dessiner, exécuter.

Source : Morissette, D., *Les Examens de rendement scolaire*, 3^e édition, Les Presses de l'Université Laval. 1993. n. 96.

Tableau 03 : Les verbes d'action les plus couramment utilisés en séance de lecture et épreuves de compréhension d'un texte en FLE.

En situation de lecture, d'autres verbes sont le plus fréquemment croisés pour décrire le type de travail attendu et qui recouvrent des activités différentes, nous évoquons à titre d'exemples :

- Observer, examiner, étudier dans les activités d'observation ;
- Entourer, souligner, relever, repérer, lister, répertorier, inventorier pour les activités ou les questions de repérage ;
- Trier, regrouper pour les activités de sélection ;
- Classer, hiérarchiser, ordonner pour les activités de classement ;
- Substituer, remplacer pour les activités de remplacement ;
- Justifier, expliquer, définir, déduire pour les activités d'explication ;
- Recopier, illustrer, remplir un tableau pour les consignes de présentation.

L'enseignant doit utiliser régulièrement ces verbes pour que l'apprenant puisse les assimiler et les mémoriser. Le choix du verbe d'action dépend de ce qui doit être réalisé. Il est pertinent d'opter pour un vocabulaire approprié. Toutefois, pour DIXON (1987), l'action doit être impérativement décrite explicitement ou mentionnée implicitement, car elle représente un facteur déterminant de la compréhension des consignes. L'apprenant doit être en mesure de comprendre linguistiquement ce qui lui est demandé.

I.2.3.2. Compréhension de la consigne, une approche de la psychologie cognitive

L'utilisation du texte voire *discours procédural* (HEURLEY, 1994), *texte de consigne* (VIRBEL, 1997), *texte qui incite à l'action* (Jean-Michel ADAM, 2001) ou encore dit *texte d'action* (REVAZ, 1997) s'avère l'objet de formation et d'information pour un bon nombre de chercheurs et l'un des ingrédients capitaux du processus enseignement apprentissage en classe de FLE. Longtemps ignorée, la lecture des consignes est devenue un champ de recherche en pleine expansion dans divers domaines en didactique, mathématique, éducation de l'information, en psycholinguistique, voir même en ergonomie notamment en psychologie cognitive. Celle-ci décrit les différents processus cognitifs qui interviennent lors de la compréhension des consignes : lecture-compréhension, planification, puis exécution des tâches.

I.2.3.2.1. Lecture, compréhension de la consigne

Comme précédemment avancé, la consigne se caractérise essentiellement par l'emploi imposant de l'impératif et par son organisation textuelle sous forme d'un bloc d'informations ou d'instructions. Ainsi la lecture d'une consigne dépasse la conception d'une simple activité d'encodage, loin de là, elle s'avère une activité complexe et composite qui sollicite l'intervention de trois types de traitement langagier, cognitif et moteur.

Dans son article « L'utilisation des textes procéduraux : lecture, compréhension et exécution d'instructions écrites », Laurent HEURLEY (2006) expose les principaux modèles proposés en psychologie cognitive pour rendre compte des processus cognitifs impliqués dans l'utilisation des textes procéduraux écrits (notices explicatives, modes d'emploi, etc.) et le traitement des instructions qui y figurent. D'après lui, la lecture d'une consigne est fort complexe, sollicitant la transformation de connaissances déclaratives (les instructions) en connaissances procédurales ; autrement dit, des informations de nature linguistique ou graphique en production des actions décrites. Cette transformation dépend selon GANIER, GOMBERT et FAYOL (2001 : 55), des caractéristiques de la consigne et des connaissances de celui qui la gère.

Dans cette perspective, des chercheurs travaillant sur ce sujet tels que WRIGHT et WILCOX (1978), concluent que l'élaboration d'une représentation de la situation ou d'un modèle mental à partir des informations issues de la lecture de la consigne, du texte ainsi que des connaissances préalables du lecteur ; la planification de l'action et enfin son exécution sont les phases critiques du traitement de l'information, alors que HEURLEY (1994) en prévoit quatre étapes décrites comme suit :

1. Recherche / Localisation de l'information ;
2. Lecture de l'instruction ;
3. Élaboration d'un plan d'exécution ;
4. Exécution de l'instruction.

En s'inspirant des réflexions d'ANDERSON (1983), DENHIERE (1987), FAYOL (1992) et des propositions théoriques de BOVAIR et KIERAS (1991) qui s'intéressent au processus de compréhension au cours du traitement cognitif des documents procéduraux, nous cherchons corollairement à comprendre afin d'expliquer et de décrire le processus de la lecture d'une consigne visant la compréhension d'un texte ; ce, en partant de l'hypothèse qu'ils impliquent et mettent en jeu, les mêmes mécanismes de compréhension vu que les directives représentent des textes injonctifs ayant comme finalité de comprendre en vue d'agir à la différence des autres types de texte dont l'intention du lecteur est de comprendre pour retenir.

Le modèle de compréhension proposé par ces derniers, consiste à lire et à traiter une instruction à la fois. De ce fait, le lecteur par décomposition de phrases composant la consigne, réalise une analyse sémantique en se référant à son lexique de base. Par conséquent,

celui-ci se forge une représentation propositionnelle de chaque phrase en mémoire de travail. Néanmoins, l'auteur de « Les activités mentales » Jean François RICHARD (1990), nous rappelle que la lecture des textes de consignes ne précise pas le détail des actions à réaliser ; ces énoncés ne fournissent que les grandes phases de l'action, tout le reste est à déduire.

I.2.3.2.2. L'intégration de l'information et planification de l'action

En s'appuyant sur les idées de HOC (1986, 1987) développées dans son excellent ouvrage « La psychologie cognitive de la planification », J-F. RICHARD à son tour définit la planification comme

la construction et/ou l'utilisation de représentations anticipatrices hiérarchisées (plans) pour guider l'activité. Ces plans sont de deux types : des plans déclaratifs qui portent sur des structures relationnelles et des plans procéduraux qui concernent des procédures. (1990 : 260)

En d'autres mots, la planification se caractérise par l'anticipation ou la construction d'une représentation, d'un modèle mental qui précède l'exécution et par la schématisation d'un plan de travail construit par l'apprenant comme un abrégé.

A cet égard, BOVAIR et KIERAS (1986) partagent la même vision ; la deuxième étape du traitement de la consigne consiste à élaborer une représentation sur la manière de procéder par laquelle le lecteur se trace un plan d'action par délimitation des séquences d'actions. Lors de la planification des tâches à effectuer, une décomposition de l'Action en actions élémentaires ou en tâches plus simples aura lieu. Cette décomposition suit une organisation hiérarchique, temporelle et causale d'évènements et d'actions dont chacune permet d'atteindre les buts et sous-buts souhaités de la tâche à accomplir (le modèle PROCOPE suggéré par POITRENAUD, RICHARD et TIJUS, 1990).

A l'instar des auteurs BOVAIR et KIERAS (1991), HEURLY(1994), RUMELHART et NORMAN(1983) (cités par Frank GANIER, 1999 : 49) pensent que l'instauration du plan d'action (correspondant au moment du passage de la représentation élaborée par le processus de compréhension à l'exécution de l'action) constitue la phase la plus délicate dans le traitement d'une instruction.

I.2.3.2.3. L'exécution de la consigne : du plan à l'action

Après avoir identifié les tâches à accomplir, le traiteur de consigne procède à l'exécution du plan d'action fondé à partir du schéma mental des tâches à réaliser. Cette exécution se déroule avec succès à l'ordre d'une représentation déclarative correctement bien établie. CHAIKLIN (1984) précise qu'en absence d'instructions verbales interprétables en une procédure, il convient d'adapter à la situation présente une procédure préalablement connue dans une situation similaire à celle-ci (HOC, 1982 ; Nguyen XUAN et HOC, 1986) ou d'inférer une procédure nouvelle à partir des connaissances déclaratives antérieures de l'apprenant ; dans ce cas, le passage de la connaissance à l'action semble une opération complexe. De nombreux retours en arrière expliquent la lenteur avec laquelle est faite cette lecture.

On oppose souvent activités d'exécution et activités de résolution de problème. Il s'avère indispensable de les distinguer. Nous dirons que nous sommes face à

Une situation d'exécution quand la définition des actions nécessaires à la réalisation de la tâche ainsi que l'ordonnancement de ces actions, dans le temps requièrent seulement des connaissances sur l'action stockées sous formes de schémas d'action en mémoire à long terme ainsi que le mécanisme général de programmation de l'action. On se retrouve dans une situation de résolution de problème si n'existent pas en mémoire les connaissances nécessaires à l'élaboration d'une procédure acceptable : soit les connaissances qui concernent les prérequis de l'action, soit les connaissances qui permettent de faire les inférences nécessaires à l'ordonnancement des actions. (J.F. RICHARD, 1990 : 203)

Ce qui définit un problème ou une situation d'exécution est la situation ainsi que le lien existant entre la tâche et les compétences de l'apprenant. Il nous paraît incontournable, d'expliquer succinctement comment une situation est ou devient un problème et comment une situation qui était un problème devient une situation d'exécution.

I.2.3.2.3.1. Une situation se révèle être un problème

Nous attribuons à la consigne de compréhension écrite une fonction générale qui est celle de poser un problème à l'apprenant dans des situations dont il est appelé à résoudre en se

référant au texte. Tout d'abord, nous essayons de comprendre ce qu'est un problème. Dans une conception classique, le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation l'entend comme

Un énoncé définissant un certain contexte suivi d'une ou plusieurs questions relatives à ce contexte ; il a été très longtemps et reste un domaine de choix pour l'exercice et surtout le contrôle terminal des activités scientifiques dans le système éducatif. Ces dernières décennies ont vu son rôle et sa place se modifier ; il s'est ainsi vu attribuer une position initiale dans le processus de construction des connaissances dans diverses disciplines scientifiques mais aussi littéraires. (Jacques COLOMB, 1994 : 827)

En didactique des mathématiques, le problème est formé d'une gamme d'informations faisant l'objet d'un questionnement ou d'une consigne qui pousse l'apprenant à adopter un raisonnement pour parvenir à une solution ; ce qui nécessite une recherche tout en se référant aux savoirs qui peuvent être à la charge de celui qui traite le problème. Autrement dit, tout apprenant se trouvant face à une question ne pouvant la résoudre, étant donné qu'il ne dispose pas d'emblée d'outils, de connaissances, d'une procédure ou de stratégies lui permettant d'atteindre ce but, est confronté à un problème.

Dans une perspective psychologique, Gérard VERGNAUD, spécialiste du développement et de l'éducation de l'enfant lui donne un sens plus large. Il entend par problème « *toute situation dans laquelle il faut découvrir des relations, développer des activités d'exploration, d'hypothèses et de vérification pour produire une solution* » (1989-1990 : 52). Partant de ces définitions, nous concluons que proposer un problème à l'apprenant serait le placer en situation d'activité de recherche, de construction, de réinvestissement ou d'application, d'intégration, de synthèse et d'évaluation. Il semblerait que ce se soit en didactique des mathématiques que cette notion a été le plus travaillée.

En 1972, Roland CHARNAY propose une typologie de problèmes (1992 : 77-83) pour analyser les processus d'utilisation. Il en distingue :

- Le problème ouvert, sous forme d'énoncé court. Ce type de problème met les apprenants en situation de recherche ;
- La situation problème, destinée à engager les apprenants dans la construction de nouvelles connaissances.

- Le problème de réinvestissement, appelé encore problème d'application ou d'entraînement dont l'objectif est de réinvestir les connaissances déjà travaillées, les exercer, les réutiliser dans un autre contexte ;
- Le problème d'intégration, destiné à permettre à l'apprenant d'étendre le champ d'utilisation d'une notion connue ;
- Le problème de synthèse, qui a pour objectif de mobiliser conjointement chez l'apprenant différentes connaissances ;
- Le problème évaluatif, qui permet de faire un bilan des connaissances de l'apprenant.

L'apprenant se trouve dans une situation problématique, quand :

- Sa mémoire est démunie de connaissances qui lui permettent de programmer un plan d'actions correspondant à la situation où aucun de ses schémas d'actions ne répond au nouveau problème. Il est appelé alors, à construire un espace de recherche à travers lequel il est amené à trouver une solution. Dans un cas similaire, la situation est perçue comme un problème dont il en est conscient.

- Sa mémoire est munie de connaissances qui ont été appliquées, mais malheureusement n'ont abouti au résultat escompté. Il se trouve face à une situation qualifiée d'incident. L'apprenant remet alors, en question la représentation qu'il s'est faite de la situation et en construit de nouvelle(s) qui convient au contexte de la situation.

I.2.3.2.3.2. Une situation-problème devient une situation d'exécution

La notion de situation problème occupe une place privilégiée dans l'enseignement apprentissage des mathématiques. Parmi nos lectures, celle de l'ouvrage « Représentation des problèmes et réussite en mathématiques » de Jean JULO (1995), qui affirme y avoir trois processus qui interviennent dans la représentation de problèmes :

- Le processus d'interprétation et de sélection ;
- Le processus de structuration ;
- Le processus d'opérationnalisation.

Face à un problème, l'apprenant élabore en premier lieu une représentation du problème, qui d'elle va dépendre la mise en œuvre de procédure de résolution.

Une situation qui est un problème devient une situation d'exécution quand on a construit, pour le contexte spécifique de cette situation, les prérequis

des actions qui permettent de réaliser les sous-buts et que par ailleurs on a les heuristiques et les connaissances nécessaires pour définir les sous-buts.

(RICHARD, 1990 : 231)

Il est cité par J-F RICHARD (Idem. : 218) que les inférences peuvent intervenir à tous les niveaux d'élaboration de résolution de problème dans :

- La découverte des actions possibles et de leurs prérequis ;
- L'ordonnancement des actions ;
- La découverte des sous-buts ;
- La recherche des causes d'incident.

En résumé, il convient de rappeler que le traitement d'une consigne de lecture requiert la mise en œuvre de trois processus cognitifs : compréhension, planification et exécution. Chacune de ces étapes peut être source de difficulté pour l'apprenant. Il est nécessaire de déterminer l'objectif des tâches et de mobiliser un minimum d'attention lors de la lecture des consignes, ce qui implique d'être rapidement opérationnel (l'automatisation).

1.2.3.3. L'évaluation de la compréhension d'une consigne

Selon le dictionnaire de pédagogie (édition Bordas, 1996 : 90), les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ. Il est donc incontournable, de s'assurer que les apprenants ont bien saisi ce qu'ils doivent accomplir et ce qui est attendu d'eux. De ce fait, la compréhension de la consigne s'avère primordiale dans l'exécution d'une tâche. Sans compréhension, il est impossible de la réaliser. Le but de la consigne est en effet, de réussir cette tâche. Elle engendre des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet traitant l'élaboration d'une représentation de la tâche dont la justesse et la fausseté de sa réalisation en dépend. En outre, la répétition de la consigne par les enfants, la reprendre autrement, le recours à la reformulation se révèlent comme avantageux. Ce procédé permet la clarification de la tâche, sa réalisation sans difficulté et devient une cause de la réussite de l'activité.

Toutefois, l'enseignement de la lecture de consignes doit aider les apprenants à lire toutes sortes de consignes, bonnes et « mauvaises » selon Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, c'est-à-dire les former au recul devant toute consigne, y compris en cherchant l'erreur, en essayant de déceler les pièges possibles.

Après avoir lu et compris ce qui lui ait demandé de réaliser comme tâche, il reste l'exécution de celle-ci. Mais, le problème qui se pose est : comment y répondre ? Comment réagir aux différents types de consignes ? Comment chercher et trouver l'information ? Où se trouve la réponse ?

I.2.3.3.1. Étude du couple « Question- Réponse »

Les questions sont omniprésentes en classe de FLE. En poser, a toujours été privilégié par les enseignants dans l'enseignement de la compréhension de la lecture. Pour trouver la réponse, les apprenants doivent savoir analyser une question, du moins apprendre à le faire. Dans l'étude d'un texte, l'enseignant suggère des consignes en fonction de l'objectif de la lecture. Nous voulons ainsi, déterminer la relation qui existe entre la question et la réponse. Pour ce faire, nous proposons d'étudier de plus près la classification des questions selon certains auteurs.

I.2.3.3.2. Poser de meilleures questions pour un bon raisonnement

Il existe plusieurs classifications de questions, celle de PEARSON et JOHNSON (1978) reste la plus connue et reconnue. Elle met en exergue la relation existant entre les questions posées sur le texte et les réponses fournies par le lecteur, c'est-à dire qu'elle permet d'établir le lien entre la question et la réponse de l'apprenant ; de comprendre par conséquent, le processus auquel il fait recourt pour répondre aux consignes et de justifier pourquoi telle réponse est admise alors qu'elle diffère de celle que l'enseignant avait prévu. Cette classification permet d'identifier la démarche mise en action par l'apprenant pour répondre.

La taxonomie de PEARSON et JOHNSON (1978) (cités par Jocelyne GIASSEN (2007 : 227) nommée encore classification R-Q-R (Relation – Question –Réponse), relate trois niveaux :

- La relation est explicite et textuelle (question et réponse découlent toutes les deux du texte et que la relation entre la question et la réponse est explicitement indiquée par des indices textuels).
- La relation est implicite et textuelle (question et réponse découlent toutes les deux du texte et que la relation entre la question et la réponse est implicitement indiquée par des inférences).
- La relation est implicite et fondée sur les schémas du lecteur (seule la question découle du texte ; pour y répondre, le lecteur recourt à ses connaissances personnelles).

A ces trois types de relation, les auteurs y rajoutent :

- La relation intrusion textuelle (réponses empruntées au texte, mais qui n'ont aucun lien avec la question posée ; c'est le type de réponses que rencontrent très fréquemment les enseignants. L'apprenant se sert des mots ou expressions du texte, mais qui ne correspondent malheureusement pas à ce qu'on leur a demandé).
- La relation intrusive du lecteur (réponses provenant des connaissances personnelles du lecteur, mais qui sont sans rapport avec la question posée).

Ces relations permettent de repérer de plus près, les difficultés que certains lecteurs éprouvent et qui ne parviennent toujours pas à les surmonter. En l'occurrence, il convient de sensibiliser les traiteurs de consignes et les initier à répondre aux différents types de questions. Pour ce faire, plusieurs démarches pédagogiques ont été mises en place.

I.2.3.3.3. Démarches pédagogiques pour répondre à une consigne

La première intervention eu comme objectif de faire prendre conscience aux apprenants que la réponse à une consigne (ou question) se déroule en trois phases : comprendre d'abord, la consigne ; trouver la bonne source d'information et enfin formuler correctement la réponse.

Diverses activités peuvent être réalisées en vue d'inciter les apprenants à analyser adéquatement un texte qui incite à l'action, le comprendre et y répondre avec précision. Afin d'atteindre ces objectifs, l'enseignant propose une variété d'exercices qui portent par exemple sur les différents types de consignes en repérant les verbes d'action, comme le fait de **cocher** des cases, **remplir** des espaces, **relier** des mots ou des phrases, **finir** des phrases, etc. De ce fait, ils se familiarisent avec les tâches et apprennent le genre de réponses attendues en regard du type de consigne traité. Il est important, de leur faire prendre conscience qu'il existe d'autres types de demandes celles qui se présentent sous forme de questions par le biais de termes interrogatifs (qui, quand, pourquoi, comment, ...) et d'être attentif aux marques de pluriel (Nommez **deux** animaux. **Quels** sont les **deux** animaux cités par l'auteur ?). Il est pertinent, de les amener à « dégager les mots clés de la consigne » ou les inviter à « reformuler les questions dans leurs propres mots » sans les déformer.

De nombreuses discussions et travaux ont été menés dans le but d'instaurer une méthodologie, une démarche pédagogique qui contribue au bon raisonnement du traitement d'une consigne. Ces interventions se sont inspirées de la classification des deux chercheurs PEARSON et JOHNSON (1978) pour donner naissance à deux démarches pratiques comme

une aide aux apprenants pour trouver la bonne source d'information afin de répondre aux consignes.

Certes, les apprenants doivent apprendre à trouver la réponse qui correspond à la question. Pour ce faire, RAPHAEL (1986) propose une stratégie qui mène les répondants à se rendre compte que l'information cherchée n'est pas toujours citée explicitement dans une phrase du texte. Pour cela, l'auteure suggère d'initier les jeunes traiteurs de consignes à la classification suivante en ce qui concerne les sources d'information. Deux catégories de réponses sont possibles :

- La réponse est dans le texte : dans une phrase / dans plusieurs phrases.
- La réponse est dans la tête du lecteur guidé par des indices textuels avec ce qu'il sait soit il trouve des éléments de réponses en se référant uniquement à ses connaissances personnelles.

Accoutumer les apprenants à adopter cette stratégie dans toutes les situations de lecture, les aide à mieux gérer leur compréhension et à accomplir aisément les tâches de lecture.

Après avoir distingué les réponses, celles qui se trouvent dans le texte de celles qui proviennent de la tête du lecteur, nous cherchons plus de précision. Selon cette démarche, la catégorie « réponse dans le texte » peut être divisée en deux sous-catégories :

1. La réponse se trouve « juste là » dans une seule phrase du texte.
2. La réponse est dans le texte, il faut donc « penser et la chercher » dans plusieurs phrases.

Il reste à déterminer la catégorie « réponse dans ta tête » qui elle aussi, peut être divisée en sous-catégories :

1. A l'aide d'indices, c'est-à dire « l'auteur et toi », en combinant ce que sait l'apprenant et ce que dit l'auteur.
2. Dans ta tête seulement, en utilisant tes propres connaissances.

POINDEXTER et PRESCOTT (1986) quant à eux, proposent une pratique pédagogique qui a pour finalité d'inciter les apprenants à répondre aux différents types de question. Cette stratégie a été travaillée avec des collégiens, qui ont abouti à de meilleurs résultats. Les auteurs décrivent les étapes comme suit :

Première étape : Vérifie si la réponse est donnée directement dans le texte.

- Identifie les mots clés de la question.
- Cherche dans le texte, la phrase qui inclut les éléments clés de la consigne.

- Relis-la pour voir si tu peux trouver la réponse à la question.
- Si tu ne trouves pas la réponse, passe à la deuxième étape.

Deuxième étape : Vérifie si la réponse est donnée indirectement dans le texte.

- Formule ta réponse en commençant par les éléments de la question.
- Cherche la partie du texte incluant cette idée.
- Lis cette partie du texte pour voir si tu peux en tirer l'information qui pourrait te servir pour terminer ta phrase.
- Si tu ne trouves pas la réponse, passe à la troisième étape.

Troisième étape : Vérifie si la réponse peut venir de ta tête.

- Commence la phrase que tu as rédigé à la deuxième étape par « je pense que ».
- Cherche dans le texte toutes les informations qui te guident vers la réponse.
- Pense à ce que tu sais déjà (tes connaissances sur ce qui t'entourent et sur le monde).
- Réunis tous ces éléments et essaye de terminer ta phrase. Plusieurs réponses sont possibles. Il importe d'opter pour celle que tu aies une bonne raison pour justifier ta réponse.

Il est important de rédiger adéquatement ses réponses, les formuler correctement de façon à être bien saisi par son enseignant. Elles doivent être présentées sous forme de phrases simples, grammaticalement correctes, avec une orthographe saine, contenant les éléments clés de l'énoncé. Pour une rédaction efficace et correcte des réponses, il importe d'y apporter une information complète à la question posée. Certes, la plupart des apprenants éprouvent des difficultés à décider de ce qui constitue une information pertinente, suffisante et complète.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis d'approcher la consigne connue dans diverses appellations et dans de formes variées. Nous avons en premier lieu, exposé les aspects définitoires de ce genre textuel qui nous a permis de mettre en exergue ses particularités. Nous avons évoqué les différents types de consignes rencontrées en compréhension de lecture d'un texte. Celles-ci peuvent selon Francine CIRCUREL (1991) être regroupées en trois catégories : les demandes de lire, de faire et de dire. De son côté, Jean Michel ZAKHARTCHOUKH (1996) dresse une typologie de ce type de texte en fonction des visées.

Enseigner à comprendre constitue en effet, l'un des enjeux majeurs du moyen en Algérie. Pour travailler la compréhension de l'écrit en classe de FLE, l'enseignant propose des

consignes et ne cesse de poser des questions qui ciblent la compréhension globale, littérale et inférentielle du texte ; elles l'encouragent à réagir au contenu et à y porter un jugement critique. De ce fait, la consigne devient une composante incontournable dans la compréhension de l'écrit. Cependant, il convient d'être attentif et vigilant dans la formulation de cette composante. À cet égard, plusieurs théories proposent des critères pour rédiger des consignes qui favoriseraient l'autonomie chez l'apprenant. De nombreuses tâches de lecture et diverses activités de compréhension peuvent être suggérées en séance de lecture. Elles demeurent certes, un outil d'aide à l'enseignement apprentissage de la compréhension de l'écrit en classe de FLE.

Pour décrire les mécanismes mis en jeu dans le traitement des consignes, qui devient un champ de recherche dans divers domaines notamment en didactique, mathématique, ergonomie, nous nous sommes appuyé sur les fondements théoriques de la psychologie cognitive. Les différents processus cognitifs qui interviennent sont la lecture compréhension, la planification puis, l'exécution des tâches. Pour clôturer ce chapitre, nous avons entamé quelques pratiques pédagogiques pour répondre aux différents types de questions en cours de compréhension en lecture.

CONCLUSION

Cette partie s'est proposée de mettre le point sur l'activité de la lecture, de tenir compte des conceptions liées à l'acte de lire et de la mise en œuvre des différents processus perceptifs et cognitifs de traitements des lettres qui permettent au lecteur d'accéder à l'identification du mot écrit et de sa signification. Apprendre à lire demeure une problématique au centre des apprentissages en classe. La didactique de la compréhension des textes en FLE est un domaine d'étude et d'application qui cerne l'ensemble des inquiétudes et des démarches qui éclairent les problèmes relatifs à l'enseignement apprentissage de la lecture. Apprendre à lire n'est pas aussi évident pour un apprenant en langue étrangère. Afin de perfectionner sa lecture et d'atteindre une certaine autonomie, il est essentiel de travailler et de gérer simultanément ses deux composantes : le décodage et l'attribution du sens.

La compréhension en lecture au collège est en effet, un enjeu crucial pour les apprentis lecteurs de FLE et demeure un défi qui se construit continuellement en permanence. Apprendre à comprendre aux collégiens constitue le but ultime de l'enseignement de la lecture. Pour former des lecteurs autonomes cela exigerait un travail progressif et continu de leur capacité de réflexion et de compréhension. C'est pourquoi, l'apprenti-lecteur en langue étrangère doit inlassablement s'entraîner à lire et développer incessamment ses compétences en lecture. Accéder au sens de la langue écrite met en interaction le lecteur, le texte et le contexte. En l'occurrence, le lecteur construit une représentation mentale du texte à partir d'un ensemble cohérent connectant les informations explicites ou implicites du texte à ses connaissances antérieures spécifiques ou générales qui jouent un rôle déterminant dans la construction de sens.

Approcher les textes par les consignes de compréhension de l'écrit est désormais, la pratique enseignante en classe de FLE. Cette pratique permet d'accéder au texte. Notre étude se focalise en effet, sur un type de texte bien particulier connu sous diverses appellations : *texte ou discours procédural* pour HEURLEY (1994), *texte de consigne* pour VIRBEL (1997), *texte qui incite à l'action* pour Jean-Michel ADAM (2001) ou encore, *texte d'action* pour REVAZ (1997) et qui prend plusieurs formes. La consigne en compréhension de lecture est une demande de faire, de dire ou de lire. Il est à rappeler que l'élaboration d'une consigne est une activité qui doit être préparée avec beaucoup d'attention. Si la question est déjà la moitié de la réponse, il est donc important de bien formuler les consignes avec un lexique

connu des apprenants. Il est pertinent d'insister sur les critères de la rédaction des consignes car la qualité du travail en dépend.

Notre raisonnement se fortifie des réflexions d'auteurs notamment de l'apport de la psychologie cognitive à l'enseignement-apprentissage de la lecture. Les données de la psychologie cognitive nous permettent en effet, de mieux cerner les processus cognitifs qui interviennent lors du traitement d'une consigne et qui réside dans la lecture-compréhension, la planification, puis l'exécution des tâches.

En situation de lecture, des activités pédagogiques sont menées en classe en vue de développer la représentation mentale que construit le lecteur de ce qu'il lit. Les consignes de compréhension de l'écrit place l'apprenant dans des situations problèmes dont il tente bel et bien de résoudre. Elles l'incitent à tisser des liens avec le texte qui contient explicitement ou implicitement les données nécessaires à sa résolution. La réponse à la question, pourrait se trouver uniquement dans le texte et ou dans la tête du lecteur. S'inspirant des études de PEARSON et JOHNSON (1978), d'autres auteurs comme RAPHAEL, POINDEXTER et PRESCOTT (1986) proposent des stratégies contribuant à la recherche de l'information.

PARTIE II

**LECTURE DES CONSIGNES
DE COMPREHENSION DE L'ECRIT
EN CONTEXTE FLE AU COLLEGE**

INTRODUCTION

C'est la loi d'orientation sur l'éducation du 23 janvier 2008, réactualisant l'ordonnance du 16 avril 1976, complétée par une série de lois et décrets de 2008 qui organise l'éducation et la formation en Algérie. La gestion de l'enseignement au cours des cycles primaire, moyen et secondaire est prise en charge par le ministre de l'éducation nationale. L'école est le lieu des apprentissages pour former de bons citoyens. Pour des raisons historiques, vu les conséquences du colonialisme qui a duré 132 ans, le français reste la première langue étrangère parlée par les algériens. Cette langue est enseignée à partir de la 3^{ème} année du primaire jusqu'à la fin du cycle secondaire voire même dans certains établissements d'enseignement supérieur selon le domaine d'étude. Cette langue imposée est devenue une langue d'enseignement dans le système scolaire algérien.

Pour améliorer l'enseignement de cette langue, le ministre de l'éducation et de l'enseignement met à la disposition des enseignants et des enseignés un document d'accompagnement au programme, qui propose des outils et des ressources didactiques en vue d'enrichir et de consolider les apprentissages linguistiques assurés dans le cycle moyen et un manuel scolaire, dans le but de garantir une plus grande pertinence de l'éducation et de l'enseignement. Certes, le programme est ce guide accompagnateur destiné aux enseignants. Il retrace les finalités et rappelle les objectifs d'enseignement du français au cycle moyen. Il détermine les profils d'entrée et de sortie des apprenants du palier, les compétences visées par les objectifs d'apprentissage et les thèmes abordés en classe à travers les différents textes supports étudiés.

Comme source de référence, nous nous appuyons sur la lecture et l'analyse des textes et des instructions officielles du document d'accompagnement au programme de l'enseignement du français, 4^{ème} année moyenne (2013). Nous exposerons brièvement, les pédagogies appliquées au sein des classes de français comme langue étrangère dans les établissements d'enseignement moyen en Algérie. Le contenu du programme est pris en charge par le manuel scolaire.

Le livre de français est un support pédagogique, linguistique destiné à un groupe hétérogène d'apprenants. Il assure plusieurs fonctions telles que la transmission du savoir, développement des compétences, évaluation des acquis et d'aide à l'intégration des acquis. Il a en effet, cette fonction de référence et d'éducation sociale et culturelle par la pertinence du

choix de textes et des thèmes qu'il inclut ; ces textes traitent l'argumentatif avec ses différentes visées. Il transmet une culture, des informations sur les connaissances jugées nécessaires par les concepteurs du manuel du système éducatif.

Dans le premier chapitre de cette deuxième partie, nous prenons appui sur les programmes officiels afin de dresser les objectifs de l'enseignement du français au collège et de savoir la façon dont doit se présenter la compréhension de l'écrit. Nous montrerons la place des consignes plus précisément celles de la compréhension écrite dans le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne. La lecture et l'analyse des consignes de compréhension de l'écrit du livre de français destiné aux apprenants en fin de cycle moyen, nous permet de déterminer :

- Les différents types d'exercices proposés par les auteurs du livre de français conçus selon les instructions du ministériel ;
- Les types de consignes les plus fréquemment retrouvés en compréhension de lecture ;
- Les formes les plus privilégiées ;
- Les verbes d'action ou les mots interrogatifs rencontrés en compréhension de l'écrit.

En résumé, nous visons à attirer l'attention sur la conception des consignes de la compréhension de l'écrit par les auteurs du livre de français destiné aux collégiens en fin de cycle.

Par le deuxième chapitre, nous exposons les pratiques enseignantes et apprenants face à la lecture des consignes en compréhension de l'écrit. Pour ce, une enquête est menée par la passation de deux questionnaires : l'un, destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne ; l'autre aux professeurs de français des différents collèges de la région. Les réponses aux questionnaires sont un moment de réflexion sur les pratiques enseignantes et apprenantes envers les consignes de lecture et des solutions envisagées par les professeurs enquêtés.

CHAPITRE 1

**LA PLACE DES CONSIGNES
DE COMPREHENSION DE L'ECRIT
DANS LE PROGRAMME DE 4^{ème} A.M**

Introduction

En Algérie, le français est une langue étrangère enseignée depuis la 3^{ème} année primaire. Arrivé au collège, l'apprenant du FLE selon les directives ministérielles approfondit ses apprentissages et développe ses compétences. Ce présent chapitre, est un survol des grands axes évoqués par le document d'accompagnement et du manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne pour que l'enseignant puisse adapter son enseignement à ses enseignés. Cet enseignement obéit à un choix méthodologique de l'approche par les compétences avec la démarche du projet. Le manuel en tant qu'outil didactique incontournable est souvent perçu comme une référence d'accès aux contenus du programme scolaire. Nous verrons comment la compréhension de l'écrit comme l'une des activités qui constitue la séquence, est présentée dans le manuel scolaire de 4 A.M ; les apprenants lecteurs en fin cycle collégial abordent quels types de textes et rencontrent quels types de consignes pour accéder au sens de l'écrit.

II.1.1. Rappel des grandes lignes du programme officiel

Dans le cadre des finalités de l'éducation définies à l'article 04 ci-dessous :

En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité et leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir.

Communément employé et largement répandu, le français conserve une place privilégiée dans les programmes scolaires. Dans le cadre de la nouvelle réforme éducative, l'enseignement du FLE en Algérie est largement orienté par les instructions et les programmes officiels. Ils visent essentiellement à familiariser l'apprenant avec cette langue qu'il ne cessera à l'avenir de retrouver dans son quotidien. C'est pourquoi, les apprenants sont sensibilisés à apprendre le français comme une langue étrangère dès le jeune âge. Elle est enseignée aux enfants dès la 3^{ème} année primaire, à l'âge de 08 ans. Le nombre d'heures accordées à son apprentissage est de cinq heures par semaine en plus d'une heure consacrée au rattrapage. Il est impératif de respecter les programmes d'enseignement qui sont une référence officielle et obligatoire pour l'ensemble des activités pédagogiques dispensées dans les établissements scolaires publics et privés. (Article 29).

II.1.1.1. Aperçu sur les finalités et les objectifs de l'enseignement du FLE au collège

L'enseignement du français dans le cycle moyen s'inscrit dans le cadre de la méthodologie de l'approche communicative. Il est à souligner dans le document d'accompagnement au programme de français (2013) imposé par le ministre de l'éducation que

L'enseignement / apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. (...) Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique.

En d'autres termes, apprendre une langue étrangère y compris le français développe chez l'apprenant des compétences (écouter, parler, lire et écrire) qui contribuent à construire progressivement des connaissances afin de les utiliser à des fins communicatives.

Selon le ministre de l'éducation nationale et la commission nationale des programmes, les objectifs de l'enseignement apprentissage du français en Algérie, dont la durée est de quatre ans au collège au lieu des trois préconisés initialement, est répartie sur les trois paliers qui se résument à :

- *Le premier palier* de l'enseignement moyen est une phase d'homogénéisation et d'adaptation. Il s'agit de consolider les acquis des apprenants venus du primaire à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits de type explicatif et prescriptif et les adapter à un nouveau contexte d'apprentissage en 1^{ère} année au collège.
- *Le deuxième palier* celui de renforcement et d'approfondissement des apprentissages durant deux années. Il s'agit de renforcer les différentes compétences installées chez l'apprenant en 2^{ème} et 3^{ème} année moyenne et d'approfondir ses connaissances ; ce qui lui permet de communiquer dans diverses situations à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits de type narratif.
- *Le troisième et dernier palier* constitue la phase terminale de l'enseignement moyen. Elle permet l'approfondissement des apprentissages et de consolider ce qui a été

acquis durant les trois premières années à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits de type argumentatif. L'orientation des apprenants de la 4^{ème} année moyenne vers l'enseignement secondaire, s'effectue après une évaluation globale des compétences acquises tout au long de leur cursus au collège ouvrant droit à l'obtention d'un diplôme appelé « brevet d'enseignement moyen ».

Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif, et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication. (2013 :05)

Devant la multiplicité des types de texte, il a été donc convenu pour les concepteurs des programmes officiels de retenir quatre types de texte étudiés en fonction des trois paliers en constituant ainsi, les objets d'étude du cycle moyen. Parvenu au 3^{ème} palier, l'apprenant renforce ses acquis tout en se basant sur ce qu'il a déjà appris, comme il vient en témoigner dans ce passage : « Raconter était l'objectif de la 1^{ère} AM, décrire, celui de la 2^{ème} AM, expliquer, celui de la 3^{ème} AM, argumenter est celui de la 4^{ème} AM. » (Ibid.)

Objets d'étude : les types de textes par palier		
1 ^{er} palier	2 ^{ème} palier	3 ^{ème} palier
Le texte explicatif Le texte prescriptif	Le texte narratif	Le texte argumentatif
Le texte descriptif, type récurrent qui s'imbrique dans les autres types, sera étudié tout au long du cycle moyen, essentiellement au 2 ^{ème} palier.		

Tableau 04 : Les types de textes par palier

Ainsi, à partir de textes variés, le collégien se forge des outils d'analyse méthodologique efficaces pour traiter ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle. L'enjeu est de former de lecteurs compreneurs autonomes et actifs face à tous types de textes.

II.1.1.1.1. Objectif de l'enseignement du français en 4^{ème} AM

L'objectif principal en 4^{ème} année moyenne vise à installer des compétences argumentatives à l'oral et à l'écrit, sans pour autant négliger la narration, la description et l'explication qui peuvent servir d'arguments dans un discours argumentatif. L'apprenant en 4^{ème} d'apprentissage du FLE doit être capable d'argumenter, de soutenir un point de vue, de défendre obstinément son opinion, ce qui impliquerait une maîtrise à la perfection du sujet en question pendant les échanges avec son argumentaire. Dans une situation de communication, il est apte de convaincre l'autre et l'amener à partager son point de vue par le biais d'arguments. Pour appuyer sa thèse, les autres types de discours (narratif, explicatif et descriptif) peuvent incontestablement lui être utiles. Selon le programme de français (2013), les profils d'entrée et de sortie d'un apprenant en 3^{ème} palier du cycle moyen sont :

Profil d'entrée en 4^{ème} AM où l'élève est capable de :	
L'oral	L'écrit
- Formuler une question précise. - Lire à haute voix des textes variés (narratifs, descriptifs ou explicatifs). - Identifier l'idée générale dans un texte écouté (narratif, descriptif ou explicatif). - Écouter et comprendre une séquence narrative, descriptive ou explicative. - Reformuler un énoncé narratif, descriptif ou explicatif. - Raconter une histoire. - Reconnaître le(s) passage(s) descriptifs dans des séquences narratives. - Insérer une description, une explication dans différents types de textes. - Décrire une personne, un objet, un lieu à partir d'un support iconique (affiche, image...). - Nommer les éléments constitutifs d'un objet dans un texte descriptif et/ou	En lecture - Identifier l'idée générale dans un texte narratif, descriptif ou explicatif. - Lire et comprendre un texte narratif, descriptif ou explicatif. - Reconnaître le(s) passage(s) explicatif(s) dans les textes narratif et descriptif. - Retrouver ou inférer la question qui appelle l'explication. - Retrouver la structure d'un texte narratif, descriptif ou explicatif. - Établir le lien texte/image. - Retrouver les étapes d'un processus explicatif. - Lire une suite d'images explicatives en établissant les liens de cause à effet. - Repérer la visée de la narration, de la description et de l'explication en exploitant les outils mis en œuvre pour leur

explicatif. - Décrire, expliquer un itinéraire. - Reconnaître les séquences explicatives dans des textes narratifs et/ou descriptifs écoutés. - Identifier les étapes d'une explication à travers un support iconique. - Produire un énoncé explicatif cohérent.	réalisation. - Lire une œuvre complète.
Profil de sortie en 4^{ème} AM où l'élève est capable de :	
L'oral	L'écrit
- Identifier le sujet traité dans différents types de textes (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif). - Distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif. - Dégager le point de vue de l'énonciateur. - Reformuler le point de vue de l'énonciateur à l'intention d'un destinataire précis. - Reformuler un court énoncé narratif, descriptif, explicatif à visée argumentative. - Donner son point de vue par rapport à une situation précise. - Étayer une opinion à l'aide d'arguments. - Conforter l'argument à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, de proverbes, de citations. - Produire un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif. - Produire un court énoncé argumentatif.	En lecture : - Retrouver le passage argumentatif dans différents types de textes (narratif, descriptif ou explicatif). - Distinguer le texte argumentatif des autres types de textes. - Identifier l'opinion défendue dans un texte argumentatif. - Repérer le point de vue de l'énonciateur dans le texte argumentatif. - Retrouver les arguments dans un texte argumentatif. - Retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratif, descriptif, explicatif. - Repérer la visée de l'argumentation en exploitant les outils linguistiques mis en œuvre pour sa réalisation. - Interpréter une image pour en dégager la visée argumentative. - Lire une œuvre complète. En écriture : - Reformuler le point de vue de l'énonciateur.

	- Étayer un texte, conforter les arguments à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, de proverbes, de citations... - Rédiger un court énoncé argumentatif sur un thème précis. - Rédiger une lettre pour convaincre (lettre personnelle ou administrative). - Insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit. - Traduire une image en énoncé argumentatif.
--	---

Tableau 05 : Profils d'entrée et de sortie de l'apprenant en 4^{ème} AM

Parvenu au terme du cycle moyen, il devrait témoigner d'une connaissance plus ou moins approfondie sur les différents types de texte étudiés préalablement ; il aura acquis des compétences qui lui permet de comprendre et de produire oralement comme par écrit, selon la situation de communication, des textes argumentatifs.

II.1.1.1.2. Compétences et objectifs d'apprentissage

Les programmes au moyen définissent les acquis et les compétences qui doivent être développées au cours du cycle par les collégiens. Ces programmes constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements de façon à assurer la maîtrise du français comme langue étrangère en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès au savoir. Acquérir des compétences, c'est être capable de mobiliser les savoirs (connaissances déclaratives), savoir-faire (connaissances procédurales et conditionnelles) et savoir être (d'attitudes) dans une situation bien déterminée.

L'amélioration des compétences des apprenants algériens en français est une priorité en milieu scolaire. Celles-ci se démultiplient en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire. Ces derniers indiquent ce que l'apprenant doit apprendre pour développer ses compétences qui sont répertoriées dans le programme. Nous précisons tel décrit dans le document d'accompagnement (2013 : 30), les objectifs d'apprentissage visés plus particulièrement, dans l'activité de la compréhension de l'écrit (domaine de notre recherche) :

Compétences	Objectifs d'apprentissage
- Construire du sens à partir d'un texte argumentatif.	• Lire en fonction d'une consigne. • Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur le paratexte. • Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titres, sous-titres, amorces de paragraphe, articulateurs, ...). • Repérer les passages argumentatifs dans des textes qui racontent, décrivent ou expliquent. • Dégager le point de vue de l'auteur. • Repérer les arguments. • Dégager l'organisation de l'argumentation. • Dégager la visée argumentative.
- Résumer un texte argumentatif.	• Dégager l'opinion de l'énonciateur. • Réduire le texte à la prise de position et aux arguments. • Respecter l'ordre des idées. • Reformuler les arguments.
- Produire un texte argumentatif.	• Organiser une argumentation selon un plan. • Présenter une opinion et l'étayer par : - Des arguments, - Des exemples, - Des explications.

Tableau 06 : Objectifs d'apprentissage et compétences à développer à l'écrit chez les apprenants du 3^{ème} palier.

Ces objectifs sont traduits en contenus que le programme de 4^{ème} année moyenne tente de cerner.

II.1.1.1.3. Contenus d'enseignement / apprentissage

Le contenu du programme de français pour le 3^{ème} palier est une approche de la lecture et de l'écriture du texte argumentatif. L'apprenant en fin de cycle est en mesure d'identifier ce type de texte étant donné qu'il maîtrise tous les concepts clés autour desquels s'exprime le choix de la construction du programme de la 4^{ème} année moyenne.

Concepts	Contenus notionnels / Ressources
Le texte argumentatif	Argumentateur Argumentataire Argumentaire
- Situation de communication	Les paramètres de la situation de communication
Défense d'un point de vue (Convaincre)	Les verbes d'opinion Les arguments et leur organisation Les appuis à l'argumentation : l'explication et l'illustration Les modalisateurs (adjectifs, adverbes, figures de styles)
- Stratégie argumentative	Le lexique de la valorisation et de la dévalorisation
- Structure de l'argumentation	Le plan par accumulation d'arguments (plan inventaire) Les connecteurs logiques Les articulateurs du texte

Tableau 07 : Matrice conceptuelle pour la 4^e AM (2013 : 10)

II.1.1.2. L'argumentation

Le texte argumentatif est le type de texte qui « défend, réfute ou discute » une position, une opinion, un point de vue, une thèse. **L'argumentation** décrit une situation de communication très claire dans laquelle l'émetteur (l'auteur) sollicite de diverses manières son récepteur (le lecteur) afin de le convaincre ou de le persuader. L'énonciateur du texte argumentatif ou **l'argumentateur** vise en l'occurrence à défendre une thèse, sur un thème

précis. Le thème est le sujet sur lequel porte l'argumentation, la question posée. La thèse soutenue par l'auteur est son opinion qu'il tente d'exposer, il veut la faire partager en argumentant. Il la défend à l'aide d'**arguments** développés dans un **argumentaire**. Il les présente à l'**argumentaire** selon le degré d'importance qu'il leur accorde et les renforce par des exemples, des citations de personnes connues ou des expériences et de l'observation de la réalité. L'argument est donc, cette idée qui permet d'appuyer ou de réfuter la thèse. Un argument qui sert à critiquer une thèse est nommé **contre-argument**.

II.1.1.2.1. Caractéristiques du texte argumentatif

Le texte argumentatif est fréquent dans les essais, les contes philosophiques, les dialogues, les articles de presse, les discours politiques, la publicité et les plaidoiries. On le retrouve notamment dans des préfaces, des textes scientifiques, mais aussi dans tous les genres littéraires (pièces théâtrales, poésie, fables, romans, contes, parabole etc.). On peut le rencontrer également dans des formes d'interaction sociale (des parents face à leurs enfants, des enseignants avec leurs élèves, un marchand face à ses clients, ...). (2013 : 11)

Le texte argumentatif présente une dimension pragmatique et des spécificités linguistiques.

- La dimension pragmatique de l'argumentation est marquée par son caractère social, en effet le locuteur ou l'auteur adopte une position (un point de vue, une opinion, ...) et la maintient tout au long de son énoncé ou de son texte en s'impliquant totalement puisqu'il cherche à convaincre le récepteur de ce qu'il dit ou de ce qu'il écrit. Le récepteur n'est pas un être passif puisqu'il peut décider d'accepter ou non, d'adhérer ou pas.

- Les marques linguistiques de l'argumentation permettent d'identifier le point de vue de l'argumentateur. Elles se manifestent dans :

- L'emploi de structures syntaxiques auxquelles l'argumentation fait appel est les phrases déclaratives et interrogatives qui conviennent le mieux à la démarche argumentative.
- L'utilisation des verbes modaux comme : pouvoir, devoir, souhaiter, croire, penser, admettre, considérer, estimer et des verbes performatifs comme à titre d'exemples : déclarer, proclamer, affirmer, jurer, promettre, suggérer, recommander et demander.
- La présence des marques de la première personne du singulier ou du pluriel (pronoms personnels, adjectifs possessifs comme : je, moi, mon opinion, ma conception, nous, nos, notre), le pronom indéfini « on » à valeur de « nous » ou à valeur impersonnelle.

Il n'est pas exclu de rencontrer les pronoms personnels de la deuxième personne du singulier ou du pluriel (tu ou vous).

- Le recours aux adverbes exprimant la qualité, l'état ou la manière (évidemment, certainement, incontestablement, peut-être, ...). De même qu'un vocabulaire connotatif qui indique des jugements de valeur positifs pour le point de vue défendu ou négatifs pour le point de vue refusé.
- L'expression des relations logiques de cause, de conséquence, d'opposition. Étant donné que l'argumentation se base sur le raisonnement logique, l'utilisation de ces articulateurs s'avère incontournable. La qualité de l'argumentation dépendra du choix judicieux et approprié de ces articulateurs qui assurent la cohérence et la cohésion du texte, comme indiqué dans le tableau ci-après.
- L'utilisation du présent de l'énonciation.
- L'utilisation des connecteurs organisationnels ou énumératifs qui assurent une progression ordonnée dans le texte (pour commencer, d'abord, d'une part, d'autre part, ensuite, pour finir, en dernier lieu, enfin, ...).
- L'organisation du texte argumentatif par la mise en relation, implicitement ou explicitement exprimée, des données (idées, opinions) avec une conclusion.

Je veux	Les connecteurs correspondants
Indiquer l'ordre des arguments dans le discours	Premièrement, deuxièmement, d'abord, puis, ensuite, enfin, etc. En premier lieu, en second lieu, d'une part, d'autre part, en conclusion, en fin de compte, en définitive, etc.
Introduire une idée ou une information nouvelle (addition)	Et, de même que, sans compter que, ainsi que, ensuite, voire, d'ailleurs, encore, de plus, quant à, non seulement...mais encore, de surcroît, en outre, etc.
Réfuter l'argument opposé (opposition)	Mais, or, bien que, quoique, tandis que, alors que, même si, cependant, pourtant, toutefois, néanmoins, en revanche, au contraire, malgré, malgré tout, certes, etc.
Apporter des preuves, des explications	Car, parce que, puisque, étant donné que,

ou des justifications (cause)	comme, vu que, sous prétexte que, effectivement, en effet, grâce à, en raison de, etc.
Préciser ou illustrer une idée par un exemple	Par exemple, ainsi, en effet, notamment, en d'autres termes, c'est-à dire, autrement dit, d'ailleurs, etc.
Donner les résultats d'un fait (conséquence)	Donc, et, de sorte que, si bien que, de façon que, au point que, tellement... que, si... que, aussi, finalement, ainsi, voilà pourquoi, c'est pourquoi, par conséquent, tout compte fait, etc.
Indiquer un but	Pour que, de peur que, de crainte que, afin que, pour, dans le but de, afin de, en vue de, etc.
Indiquer une condition (hypothèse)	Si, au cas où, en admettant que, pourvu que, à condition que, en cas de, etc.
Résumer ou introduire une conclusion	Donc, ainsi, en somme, bref, en bref, pour conclure, en résumé, finalement, en un mot, en définitive, en conclusion, en guise de conclusion, pour finir, etc.

Tableau 08 : Les connecteurs argumentatifs

II.1.1.2.1.1. Thèmes et supports

En effet, les compétences visées ainsi que les apprentissages linguistiques imposent le choix des supports en relation avec les thèmes proposés. Il est mentionné dans le Programme de français que le choix des thèmes et des supports répond à la volonté de former des citoyens épanouis. Les thèmes sont porteurs de valeurs et leur choix est véhiculé par les centres d'intérêts,

« les textes abordent des thèmes d'actualité, des sujets d'intérêt général, des sujets relatifs aux préoccupations des adolescents :

- *La lutte contre les fléaux sociaux : la délinquance, le tabagisme,... ; (Projet 02)*
- *Les droits de l'homme ; - La citoyenneté, le civisme et le sens de la responsabilité : préservation de sa santé, de l'environnement, des bonnes relations sociales, ... ; (Projet 01)*

- *La participation au mouvement associatif : de collèges, de quartiers, de villages, ... ; (Projet 01)*

- *Le sport, les études, les métiers, le travail ; (Projet 01 et 02)*

- *L'ouverture sur le monde : les voyages les découvertes, l'amour de la patrie, les TICE, les livres, ... ; (Projet 02 et 03)*

- *Les médias : la télévision, le cinéma, la presse, le téléphone portable, la lettre, la carte postale ; (Projet 02 et 03)*

- *Les métiers et le monde professionnel ;*

- *Les TICE et leur usage : recherche documentaire, réseaux sociaux, ... ;*

- *La société de consommation : la publicité, le comportement du consommateur ». (2013 : 18)*

L'enseignement des activités de langue sont liés à des objectifs définis. Ainsi, le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison sont des outils linguistiques à l'oral comme à l'écrit utilisables par les apprenants en situation d'apprentissage et en situation de communication.

II.1.1.2.1.2. Structure du texte argumentatif

L'ensemble d'une argumentation est structuré d'une manière cohérente. Le schéma de base du texte argumentatif est représenté par le tableau suivant :

Introduction	Présentation du sujet et du problème posé (Thème, prise de position)
Développement de l'argumentaire (Arguments qui appuient la thèse)	Affirmation de la thèse (prise de position, point de vue) Alinéa + Articulateur (D'abord) + <i>Argument1</i> (expliqué et / ou illustré) Alinéa + Articulateur (Par ailleurs) + <i>Argument2</i> (expliqué et / ou illustré) Alinéa + Articulateur (Enfin) + <i>Argument3</i> (expliqué et / ou illustré)
Conclusion (synthèse et reformulation de la thèse)	Confirmation de la thèse, relance, élargissement du problème posé ou conclusion ouverte.

Tableau 09 : Exemple de structure d'un texte argumentatif

La mise en évidence de la structure du texte argumentatif faciliterait la compréhension du document :

- Une introduction (la prémisse), très souvent en début de texte. Elle expose le thème à traiter ou le sujet de la thèse (l'opinion) à défendre, présentée dans une phrase clé, qui résume le point de vue de l'auteur. Autrement dit, à ce niveau l'auteur attire l'attention du lecteur vers un sujet précis. Il présente d'une manière générale son thème, un fait ou le sujet de son opinion. Il annonce son point de vue sur le sujet amené, donne son opinion et les différents éléments qui seront développés.
- Un développement, à travers lequel l'auteur démontre sa thèse à l'aide d'arguments (annoncés très souvent par des articulateurs) et d'exemples qui vont venir à l'appui de l'opinion (thèse) sont ordonnés selon un déroulement logique. L'auteur peut se servir de contre-arguments qui vont contre l'argumentation générale et de non-argument qui se limite à développer un argument sans modifier l'argumentation.
- Une conclusion, qui est le point d'aboutissement du raisonnement. Elle reprend l'idée de départ pour terminer l'argumentation. L'auteur rappelle la thèse et reformule le sujet posé, résume l'ensemble de ses arguments (circuit argumentatif fermé) et peut clôturer sa conclusion par une nouvelle perspective (circuit argumentatif ouvert) et offre ainsi, au lecteur une piste de réflexion en l'incitant à réfléchir davantage, par une question, une phrase choc, un proverbe ou par une maxime.

Notons que le nombre d'arguments dans le texte argumentatif est indéterminé. Ils ne sont pas nécessairement expliqués et / ou illustrés. La progression des arguments est intéressante à analyser. L'auteur peut choisir de commencer par le plus évident et finir par le plus complexe, du moins important par le plus important ou du plus fort au plus faible. Il est à souligner qu'il existe généralement trois types de plan pour présenter sa thèse :

- Le plan logique (par opposition) où l'auteur confronte deux thèses opposées ; il compare deux points de vue différents (avantages / inconvénients, thèse / antithèse et éventuellement une synthèse).
- Le plan analytique (pour un fait : cause à effet) où l'auteur expose un fait, analyse les causes et présente les conséquences ; en cela, il tente de résoudre un problème (constat / causes / conséquences ou / et solutions).
- Le plan thématique (par accumulation) où l'auteur appuie sa thèse par une série d'arguments qui viennent la justifier.

Afin de rendre l'argumentation plus concrète, plus compréhensible, les arguments sont le plus souvent illustrés par des exemples. Ces exemples peuvent être tirés de l'expérience personnelle de l'auteur ou d'une personne célèbre ou reconnue, des références connus de tous et qui apparaissent comme une évidence, données statistiques, des lectures, des divers domaines de la connaissance telle que sciences, histoire ou philosophie, d'un fait d'actualité ou encore des témoignages ou citations d'autres écrivains et penseurs. Certains textes peuvent néanmoins, combiner plusieurs types de plans.

Le texte argumentatif manifeste donc, une certaine organisation dont l'apprenant est censé connaître. Cette organisation qui s'articule autour d'une thèse à défendre, d'arguments à développer, des exemples à éclairer en vue de convaincre l'autre sont des éléments qui orientent l'apprenant dans son analyse de texte.

II.1.1.2.2. Analyser un texte argumentatif

L'apprenant parvenu en 4^{ème} année d'apprentissage du FLE est doté de compétences de lecteur qui lui permettent d'identifier le type de texte et sa fonction, sachant qu'il maîtrise tous les autres types de texte dont il a appris à retrouver la situation de communication, à analyser le contenu et à en retenir l'essentiel. Pour faire partager son point de vue et convaincre son lecteur, l'auteur peut utiliser l'explication, la narration, le dialogue, la description dans l'argumentation. Ces différents types de texte sont au service de l'argumentation. On dira que ces textes ont une « visée argumentative » ; à titre d'exemple dans le dépliant touristique et la lettre, on décrit pour argumenter.

L'apprenant en 4^{ème} année moyenne est censé maîtriser l'identification des différents types de texte et leur visée. Pour comprendre un texte argumentatif, l'apprenant est appelé à repérer le point de vue de l'auteur d'une thèse et à retrouver son intention. A travers l'étude des textes argumentatifs, il reconnaît leur structure prototype, s'entraîne à repérer les arguments qui soutiennent la thèse ainsi que les exemples qui les illustrent. Il apprendra à identifier les indices linguistiques d'une argumentation. Installer chez l'apprenant la composante de compétence « analyser un texte argumentatif » est construire le sens du texte en traitant diverses activités (de repérage, de relevé, de mise en relation et de synthèse).

II.1.1.2.3. Produire un texte argumentatif

Arrivé en 4^{ème} année, l'apprenant est capable d'expliquer, de raconter et décrire par écrit. Ce qui caractérise cette année d'apprentissage en fin du cycle moyen est le fait d'apprendre à exprimer ses idées, son point de vue, justifier une décision ou une prise de position ou encore développer une thèse.

L'enseignant se doit d'améliorer sans cesse les compétences des apprenants à l'oral tant qu'à l'écrit, aussi bien en compréhension qu'en production. En compréhension de lecture (domaine de notre recherche), il leur suggère un questionnaire sous forme d'activités et de consignes, relatif au développement de leurs aptitudes en réception et / ou en production de textes argumentatifs.

Enfin, tous ces objectifs et contenus retracés dans les documents officiels et programme d'enseignement / apprentissage du FLE au collège, obéissent à une démarche pédagogique ou à un choix méthodologique que les concepteurs des programmes de français nomment « l'approche par les compétences et la pédagogie du projet ».

II.1.1.3. Choix méthodologiques

Depuis l'année 2002, de grandes réformes et des réajustements ont touché le système éducatif français en Algérie. De nouvelles démarches sont intégrées en classe,

Cependant, il paraît assez évident que le moteur principal d'une telle réforme est la volonté de faire évoluer les finalités de l'école, pour mieux les adapter à la réalité contemporaine, dans le champ du travail, de la citoyenneté ou de la vie quotidienne. (PERRENOUD, 2000 : 26)

L'approche par les compétences et la pédagogie du projet sont deux courants méthodologiques, pédagogiques et didactiques qui tentent de répondre aux exigences de l'apprenant du FLE, en Algérie. Elles essaient de satisfaire le besoin de réduire l'échec scolaire chez les apprenants, tant qu'elles le considèrent en tant qu'acteur principal dans le processus enseignement / apprentissage. Nous essayons de retracer brièvement leurs origines et leurs caractéristiques.

II.1.1.3.1. L'approche par les compétences (l'APC)

Nous essayons de comprendre les principes de cette approche à travers un bref aperçu historique de son origine.

II.1.1.3.1.1. Origines, fondements théoriques et principes de l'APC

Dans les années 60, en États-Unis, une réforme de leur système et des modèles d'éducation est remise en question pour des raisons sociopolitiques et économiques. Pour mieux répondre aux besoins et aux nouvelles exigences du marché de travail et mettre terme aux conséquences du taux d'abandon abusé des élèves du secondaire (qui devaient à la sortie de leur formation s'intégrer dans les sociétés industrialisées), il fallait promouvoir et développer des programmes qui valorisent le rôle de la personne dans son parcours de formation et choix de vie. Ne pas savoir lire augmentait, la baisse de niveau a fait des ravages, le risque de chômage est perçu comme une entrave aux progrès économiques. Face à ce contexte socioéconomique, un renouvellement des politiques éducatives est nécessaire. C'est pourquoi, le fonctionnement pédagogique de l'école et des pratiques évaluatives traditionnelles sont remises en cause. A cette époque, les programmes étaient centrés sur contenus-matières à voir, à étudier et à exploiter.

Au cours des années 1970 et 1980, la pédagogie par objectifs (PPO) s'est rapidement développée et devient alors une référence majeure. L'enseignement était centré sur les contenus d'enseignement à transmettre au détriment des compétences. L'accent était mis sur les objectifs à atteindre en fin de chaque apprentissage ; l'apprenant est placé pour la première fois au centre des apprentissages. Les programmes sont donc, conçus en fonction de ce qu'il doit pouvoir faire et non de ce que doit faire l'enseignant. Par manque de compétences pour la vie professionnelle, les éléments brillants de la classe ne s'adaptent pas car, ils ne parviennent toujours pas à réinvestir toutes leurs capacités. L'apprenant doté de savoirs, ne sait pas comment les réutiliser. Consécutivement, ils ne s'intègrent pas facilement dans la vie courante. Afin d'apporter des solutions, est apparu une approche qui privilégie la notion de compétence pour structurer l'enseignement supérieur destiné à la formation professionnelle.

Vers 1990, la pédagogie par objectifs qui est une approche traditionnelle d'enseignement / apprentissage basée sur le principe des méthodes transmissives, est progressivement et vite remplacée par « l'approche par les compétences (l'APC) », suite à la traduction des travaux de l'américain BLOOM Benjamin. Pour mettre fin à l'échec et assurer la réussite de

l'apprenant, il fallait attendre les années 1990, pour que l'enseignement adopte une nouvelle approche dont le « savoir-agir » prime. Cet enseignement tient compte des ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être, expériences de l'apprenant, l'enseignant, les sources documentaires, etc.) à mobiliser pour résoudre aux vrais problèmes du quotidien ou de la vie professionnelle. Cette nouvelle approche, nommée également « pédagogie de l'intégration » s'appuie sur celle qui la précède « pédagogie par objectifs, PPO » et des autres approches didactiques et pédagogiques tout en les complétant. Celle-ci s'appuie sur une démarche fondée sur les résultats d'apprentissage, quel que soit le lieu et la forme d'acquisition, contrairement à la précédente (PPO) basée sur les contenus d'enseignement à transmettre, les programmes et leur durée (PABA, 2016 :09).

Compte tenu de l'hétérogénéité existante dans sa classe, l'enseignant conçoit des activités qui incitent l'apprenant à se construire des procédures qu'il est capable de mobiliser. Il construit lui-même ses propres connaissances. Il devient ainsi responsable de ses apprentissages,

Comme naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. (BOUTIN, 2004 : 29)

Face à des situations d'apprentissage complexes, l'apprenant met en action ce qu'il a appris. Il mobilise son savoir pour résoudre des situations problèmes : il se situe au centre de son apprentissage.

II.1.1.3.1.2. Le concept de compétence

La notion de compétence est loin d'être claire, elle a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs. Elle se définit comme le résultat du processus par lequel une personne mobilise et articule entre elles un ensemble de ressources pertinentes et traite avec efficacité une situation problème. Jacques TARDIF (2006 : 14), professeur au département de pédagogie de l'université de Sherbrooke (Canada) considère dans la conférence du 27 Avril 2006, qu'une compétence est un savoir agir complexe basé sur la mobilisation des connaissances de l'apprenant, de ses expériences, ses habiletés, son raisonnement et de ses intérêts. Ce savoir agir constitue pour lui, un réel défi. L'apprenant dispose donc, de connaissances et de la

capacité à mobiliser son savoir, son savoir-faire pour identifier et faire face à des situations problèmes bien précises (PERRENOUD, 1999 : 79).

L'APC lui permet ainsi, d'acquérir des compétences durables, liées à l'action, susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans son quotidien. En d'autres termes, elle l'amène à être capable d'utiliser ce qu'il a appris c'est-à-dire à mobiliser ses acquis (savoir-mobiliser) dans de nouvelles circonstances.

II.1.1.3.1.3. L'APC dans le programme d'enseignement du FLE en 4^{ème} année moyenne

Il est défini dans le document d'accompagnement du programme de français destiné aux enseignants du 3^{ème} palier, la compétence comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et savoir-être qui contribue à la résolution d'une famille de situations-problèmes. Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage. L'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées au niveau des lecteurs en 4^{ème} année d'apprentissage du FLE au cycle moyen. Parler de compétences en classe de FLE, c'est développer la compréhension et production orales et écrites chez l'apprenant de cette langue de façon à pouvoir la réutiliser à bon escient et de manière saine en contexte hors de la classe. L'apprenant est en mesure de s'adapter aux différentes situations de communication grâce à ses compétences linguistiques et ses compétences communicationnelles ébauchées en 1^{ère} AM et renforcées en 2^{ème} et 3^{ème} AM. L'APC est la méthode qui rejoint la pédagogie du projet.

II.1.1.3.2. La pédagogie de projet (PP)

La pédagogie de projet est une pratique de pédagogie active adoptée par le système éducatif algérien. Elle est quotidiennement, mise en avant au sein des classes primaires, moyennes et secondaires. Pour la définir, nous essayons de revoir brièvement ses fondements et de comprendre comment la démarche de projet peut-elle contribuer au développement des compétences de l'apprenant du FLE et donner sens à son apprentissage.

II.1.1.3.2.1. Origines, fondements théoriques et principes de la PP

Il est à rappeler tout d'abord que la notion de projet est apparu au début du XX^e siècle aux États-Unis grâce à DEWEY, qui lança la méthode « learning by doing », dont le principe consiste à apprendre par et dans l'action. ROSSINI Monique résume la conception pédagogique de DEWEY en affirmant :

Chez John Dewey, la méthode des projets se propose de : fonder l'enseignement sur les contenus concrets, favorisant une meilleure connaissance de la vie par l'enfant, faire appel à la motivation [...] pour l'amener à la résolution des problèmes posés ; le projet devrait lui fournir l'énergie nécessaire à son entreprise. (1986 : 114)

Autrement dit, dans un contexte de pédagogie différenciée, elle propose des activités concrètes qui répondent aux besoins et aux intérêts des apprenants. Dans un environnement propice, ces derniers devenus acteurs auteurs de leur apprentissage développent leur autonomie en apprenant à penser et à s'adapter au monde dans lequel ils appartiennent (REVERDY, C : 2013 : 04). Elle procure ainsi, la motivation et le désir d'apprendre chez eux.

En réalité l'idée du projet n'est pas nouvelle. Il s'agit d'une approche qui a été expérimentée en Europe à la fin de XIXe siècle par FREINET et DECROLY pour être exploitée à la même époque par DEWEY (2004 : 76). Elle s'inspire de deux théories d'apprentissage le constructivisme (de Jean PIAGET) et socioconstructivisme (de Henri WALLON) qui s'accordent sur la nature constructiviste de l'acquisition des connaissances en plaçant l'apprenant au centre de son apprentissage. Pour PIAGET, l'apprenant a la capacité de créer et de construire individuellement ses savoirs. De ce fait, celui-ci contribue à l'installation et au développement de ses compétences.

Dans le deuxième courant, on y trouve le psychologue Henri WALLON qui renforce l'idée que l'apprenant apprend mieux en groupe. Accompagné de son enseignant, il construit activement ses savoirs en interaction avec ses pairs et l'environnement. La pédagogie du projet favorise en effet, les travaux en groupes, améliore les apprentissages et augmente la motivation ; elle permet un meilleur suivi des apprenants en difficulté d'autant plus, une meilleure construction des savoirs. Cette méthode renforce ainsi, le sentiment de confiance en soi. Elle est une manière qui prend en compte la parole de l'élève. Le projet accorde donc, du sens aux apprentissages. Défini par l'enseignant ou un groupe d'enseignants, il prend en compte les instructions et les programmes officiels.

II.1.1.3.2.2. La pédagogie du projet dans l'enseignement du FLE en 4^{ème} AM

Avec les nouvelles réformes, les établissements d'enseignement du FLE en Algérie, ne sont plus ce lieu de transmission passive de savoirs. En effet, la pédagogie du projet occupe une véritable place dans les programmes officiels du système éducatif algérien. Elle devient

une démarche pédagogique sur laquelle s'appuient les enseignants dans le déroulement des séances dans les salles des établissements scolaires.

Tout comme ces dernières années, le programme de 4^{ème} AM s'inscrit dans « la pédagogie du projet » où les apprenants mettent en pratique des savoirs, tentent de résoudre des problèmes et réfléchissent comme des spécialistes pour trouver des solutions, travaillent en équipe, deviennent créatifs, plus productifs et apprécient davantage leur apprentissage. En d'autres mots, la démarche par les projets place l'apprenant en situation de résolution de problème où il va pouvoir construire et structurer les savoirs. L'enseignant quant à lui, n'est plus le maître, mais cet accompagnateur. Il s'agit donc, d'appliquer au sein de la classe une démarche guidée et autonome dont les apprenants sont les acteurs principaux.

II.1.1.3.3. Planification du projet : Apprendre en classe à travers des projets pourquoi et comment ?

Quelle que soit l'appellation de la méthode « *pédagogie du projet, approche par projet, enseignement par projet, apprentissage par projet* », il est toujours question d'une démarche pratique où le projet est l'élément fondamental et dans lequel sont mises en place des conditions favorables pour donner du sens aux apprentissages, pour engager cognitivement les apprenants à se questionner sur les ressources à développer et trouver des solutions (LAFORTUNE, 2010 : 20).

La démarche pédagogique de la planification du projet organise les apprentissages en séquences. Celles-ci organisées à son tour en activités qui rassemblent des contenus différents autour d'un ou plusieurs objectifs. Les apprentissages sont centrés sur l'apprenant qui devient le principal acteur de son savoir et savoir-faire. Il s'agit d'une forme de pédagogie active dans laquelle, il est maître du projet. Celui-ci possède des savoirs et des compétences sur lesquelles il va s'appuyer pour construire son projet.

Dans la réalisation de ce projet, il construit son savoir au fur et à mesure, il essaye de résoudre des tâches aussi complexes. Cette étape lui apporte autant de nouvelles connaissances. Il acquiert des connaissances, des savoirs nécessaires à la réalisation du projet. Celle-ci contribue ainsi, au développement des compétences de l'apprenant. Acteur de son projet, il développe une certaine autonomie.

II.1.1.3.3.1. Le projet pédagogique

La pédagogie du projet organise les apprentissages en séquences suivant un enchaînement et une progression qui répondent aux objectifs du projet en question. Entre les séquences, une évaluation des acquis est effectuée dans le but d'estimer les besoins des apprenants qui restent à combler. Elle est une démarche anticipée, en partie planifiée par l'enseignant et négociée avec ses apprenants. Ces derniers assure sa réalisation en groupes, sous-groupes, en binômes ou individuellement. Pour mener au bien ce projet, il doit être adapté à la réalité de la classe et aux moyens dont il dispose.

L'enseignant analyse les besoins de ses enseignés, sélectionne les compétences à faire acquérir et fixe clairement les objectifs, détermine les contenus linguistiques et discursifs (2013 : 37). Le délai de la réalisation du projet est de 03 à 06 semaines. En cours de son exécution, des points de la langue (orthographe, vocabulaire, grammaire et conjugaison), des activités de compréhension, lecture et production sont programmés. Des moments de métacognition seront ménagés. En cas de nécessité et de besoins, d'autres activités, peuvent être incluses hors séquence.

Le projet est composé de séquences d'enseignement / apprentissage dont chacune d'elle à son tour, déclinée en plusieurs activités.

II.1.1.3.3.1.1. La séquence

Selon les instructions officielles préconisées par les l'équipe de circonscription (inspecteur et conseillers pédagogiques) et les enseignants, il s'agit de travailler le projet en séquences. Celle-ci est l'ensemble des séances, des activités orales et/ ou écrites qui s'organisent dans le temps à partir des objectifs qui construisent le projet. Elle est considérée comme une nouvelle pratique qui exige de définir préalablement les objectifs d'apprentissage à atteindre à travers les activités y compris celle de la compréhension écrite (cadre de notre recherche). D'autres séances peuvent être mises en place sans être intégrées dans la séquence.

II.1.1.3.3.1.2. Activité de compréhension de l'écrit

Au collège, l'apprenant doit savoir lire des textes variés en cernant le thème et l'intention principale. Ces textes peuvent être issus de journaux, d'ouvrages documentaires, d'encyclopédies, de romans, de manuels scolaires d'autres disciplines, de dictionnaire ou de tout texte relevant de la vie quotidienne (prospectus, petite annonce, notice, publicité, etc.).

La compétence de lecture consiste à comprendre le sens d'un texte ou d'un message. Face à un écrit nouveau, l'élève doit construire cette compréhension à partir de deux démarches :

- La reconnaissance d'éléments connus, déjà vus dans d'autres documents ;
- Les hypothèses de sens issues de l'observation d'éléments paratextuels ou textuels tels que la disposition sur la page, les caractères utilisés, la présence ou pas d'auteur, d'illustrations, qui amèneront l'élève à deviner le contenu du texte, à qui il s'adresse et quelle est sa visée.

L'enseignant approfondit la compréhension du document chez ses enseignés à partir d'un questionnement oral et collectif qui permet la découverte du texte. Ce questionnement passe de la perception la plus globale du texte (à votre avis, de quoi parle ce texte ? à qui s'adresse-t-il ? etc.) à sa compréhension plus fine (quels est le point de vue de l'auteur ?), voire sa compréhension implicite (selon vous, les exemples choisis par l'auteur illustrent-ils les arguments avancés?). Afin d'assurer leur bonne compréhension, une justification des réponses est exigée (quelles expressions le montrent dans le texte).

II.1.1.3.3.1.3. Questionner un texte oral ou écrit

La présentation d'un texte est nécessairement accompagnée d'un questionnement oral ou par écrit. Les premières questions visent à faire « entrer » l'élève dans le texte, l'inciter de façon à ce que lui-même questionne le texte en vue de le cerner. Pour ce faire, l'enseignant doit varier les questions allant du plus simple au plus complexe. Toutes ces questions sont des variantes de consignes, puisqu'il s'agit d'une demande d'action. Les membres de la conception du document d'accompagnement distinguent cinq types de questions (2013 : 41) :

Type 1 : celles dont la réponse se trouve directement dans le texte. Elles facilitent l'ancrage dans le texte.

Type2 : celles qui supposent une compréhension globale du texte.

Type3 : celles dont la réponse demande une interprétation globale du texte, où il faut lire « entre les lignes ». C'est pourquoi, le jeune lecteur doit avoir des connaissances préalables sur le sujet du texte.

Type4 : celles dont l'apprenant s'appuie sur le texte mais doit aussi chercher des informations ailleurs (dictionnaire, connaissances personnelles, actualité, internet, etc.).

Type 5 : celles dont la réponse est hors du texte ayant une nette relation avec les points de la langue (question de grammaire, de conjugaison ou de vocabulaire).

Les types 1, 2 et 3 sont celles les plus privilégiées, selon les instructions des textes officiels.

Partant de ces données, nous tenterons par la suite, de découvrir et d'analyser les consignes qui accompagnent les textes en situation de lecture figurant dans le manuel scolaire de français destinés aux apprenants du dernier palier au cycle moyen et de voir s'il répond aux programme et instructions préconisées par le système éducatif. Pour ce faire, une présentation et une description brève du manuel en question s'impose. Il s'agit d'un livre qui a ses propres particularités. Avant de traiter son contenu, il nous semble pertinent de rappeler compendieusement ses fonctions.

II.1.2. Description du manuel scolaire de 4 A.M

II.1.2.1. Le manuel scolaire et la conformité aux instructions officielles

Certes, le manuel scolaire de français est un ouvrage de référence pour les enseignants et leurs enseignés ; un support didactique et pédagogique essentiel pour les activités d'enseignement / apprentissage du français comme langue étrangère. Entre ses pages, tout un savoir, un savoir-faire, un savoir-être et un savoir-devenir sont transmis à l'apprenant tout au long de l'année scolaire. Ce support matérialise et concrétise le contenu du programme officiel envisagé par le système éducatif algérien,

L'élaboration et la conception du manuel de 4.AM se veut conforme aux directives et orientations introduites par la tutelle dans le programme et le document d'accompagnement tant sur le plan des finalités de l'enseignement du français dans le cycle moyen définies par la loi d'orientation de l'Éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008). (11 : 2013)

II.1.2.1.1. Ses fonctions

Le programme est interprété à travers les contenus du manuel. Celui-ci revêt plusieurs fonctions qu'on peut résumer en quatre fonctions essentielles (CHOPPIN, 2005 : 39).

II.1.2.1.1.1. Référentielle, curriculaire ou programmatique

Rédigé selon le programme scolaire, le manuel est le principal voire parfois l'unique support du contenu éducatif. Les programmes scolaires s'imposent aux professeurs et aux apprenants du territoire national algérien, « *les manuels scolaires doivent être en concordance avec les curriculums nationaux qui déterminent les objectifs à maîtriser par les élèves et l'esprit dans lequel l'acquisition de ces objectifs doit se dérouler* » (2009 : 321). Il se veut un document à l'usage de l'apprenant et un appui sur lequel l'enseignant fonde sa pratique. Il

demeure un ouvrage de référence d'accès aux savoirs voire même pour les parents qui cherchent à soutenir leurs enfants dans leur parcours scolaire. Toutefois, le « manuel n'est pas le programme », il est l'application et la mise en œuvre du programme officiel de l'éducation nationale. Il est une déclinaison pratique de celui-ci. Il fournit à l'enseignant et à l'apprenant des supports d'enseignement ou d'apprentissage pour l'acquisition des connaissances ou des compétences visées par ce programme.

II.1.2.1.1.2. Instrumentale

Cette fonction correspond à l'usage pédagogique du manuel. Ce dernier transmet des connaissances, propose des méthodes d'apprentissage (les apports des approches par compétences et par projets) des progressions et des activités pour la classe. En outre, il fait réfléchir l'apprenant sur sa manière d'apprendre (la métacognition). D'autant plus, comme le rappelle CHOPPIN (1996) spécialiste du manuel scolaire, si ce celui-ci est « *un instrument pédagogique, indissociable des objectifs et des méthodes de l'enseignement de son temps* », il

Ne peut non plus être envisagé indépendamment, on l'oublie trop souvent, et de la panoplie d'outils qui sont alors offerts concurremment ou subsidiairement aux enseignants – à commencer par le tableau noir, introduit à la fin du XVIIe siècle dans les écoles lassaliennes pour les exercices d'arithmétique – et du niveau de formation (ou du degré de maîtrise) qu'ont réellement acquis les enseignants qui sont censés l'utiliser.

Les supports ou dispositifs de traitement et de visualisation tels que les tableaux noirs, blancs, numériques et interactifs tous comme le livre scolaire jouent un rôle important. Ils apportent une aide aux apprentissages et à l'évaluation des acquis, visent à faciliter l'accès des connaissances, favorisent l'acquisition et le développement des compétences chez les apprenants.

II.1.2.1.1.3. Idéologique et culturelle

Là où le manuel s'avère comme un vecteur de la langue, de la culture ou des habitudes culturelles adoptées dans la société voire même des attitudes. Il apparaît également, comme une source d'informations sur les valeurs sociales jugées essentielles et les idéologies valorisées que transmet l'institution scolaire. Il est l'outil privilégié de la construction

identitaire qui tend explicitement ou implicitement à « acculturer » les apprenants (CHOPPIN, 2005 : 40).

II.1.2.1.1.4. Documentaire

Documentaire dans le sens où le manuel scolaire offre à son utilisateur un ensemble de documents textuels ou iconiques dont l'observation et l'exploitation développent l'esprit critique de l'apprenant, assurent son autonomie et l'adaptent aux technologies nouvelles de l'information et de la communication.

II.1.2.2. Présentation générale du manuel scolaire de français 4^{ème} AM

« *Mon Livre de Français, 4ème Année Moyenne* » est un manuel scolaire édité pour la première fois en 2013 – 2014 par l'Office national des publications scolaires (Onps). Cet ouvrage est destiné aux apprenants du 3^{ème} palier, qui correspond à la 4^{ème} année d'apprentissage du FLE au collège, en vue d'obtenir le Brevet de fin d'Études Moyennes. Il vise à renforcer les compétences acquises par la mobilisation des actes de paroles dans des situations de communication diversifiées à travers la compréhension et la production de texte argumentatif.

Conformément au programme et aux instructions du ministre de l'éducation nationale, il a été conçu et supervisé par un organisme spécialisé d'inspecteurs « Melkhir AYAD HAMRAOUI et Nouria LARDJANE », de conseillers et de professeurs de l'enseignement moyen « Saliha HADJI AOUDIA et Ourida MOUHOU BENTAHHA ».

En consultant les premières pages du manuel, nous y trouvons :

II.1.2.2.1. Une présentation à travers laquelle les concepteurs du livre s'adressent directement à l'apprenant de façon à le solliciter et à l'impliquer dans son propre apprentissage.

II.1.2.2.2. Un sommaire dans lequel sont répartis les projets en séquences avec l'indication du numéro de page pour chaque objectif d'apprentissage et en activités avec les détails qu'elles peuvent contenir.

II.1.2.2.3. Un contrat d'apprentissage où est annoncée la compétence globale de la 4AM ainsi que les énoncés des projets à réaliser au cours de l'année scolaire.

Le programme de la 4^{ème} année compte trois grands projets. Ces projets contribuent au développement des compétences argumentatives en mobilisant les acquis antérieurs. Chaque

projet renferme deux à trois séquences pédagogiques. Tout au long de la séquence, plusieurs activités accompagnent l'apprenant en vue de réaliser au final une production écrite. Chaque activité est organisée en rubriques. Nous les résumons comme suit :

Projet 01			Projet 02		Projet 03	
A l'occasion de la journée internationale de l'environnement, tu vas réaliser avec tes camarades, un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : « Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement »			Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, tes camarades et toi allez écrire un dialogue argumenté ayant pour titre« Mieux vaut prévenir que guérir ». Ce dialogue sera mis en scène pour être joué devant tes camarades.		Tes camarades et toi allez réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de votre choix pour inciter les gens à la visiter.	
Séquence 01	Séquence 02	Séquence 03	Séquence 01	Séquence 02	Séquence 01	Séquence 02
Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement.	Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral.	Argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux.	Argumenter dans le récit.	Argumenter dans le dialogue.	Argumenter pour inciter à la découverte.	Argumenter dans la lettre.

Tableau 10 : Répartition des projets en séquences

Les activités de l'oral (compréhension et production)

• J'écoute et je comprends

L'apprenant développe ses capacités d'écoute et de compréhension de l'oral à partir d'un document audio, d'une vidéo ou de la voix du professeur. Avant de répondre aux consignes de la compréhension de l'oral, l'apprenant est invité à une préécoute (visionnage sans le son), une 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} écoute (visionnage avec le son), récapitulation en deux ou trois phrases du contenu du film documentaire.

• Je m'exprime

Afin d'établir une situation de communication en FLE avec son professeur ou avec ses pairs, l'apprenant est invité à prendre la parole à partir d'un support (dessin, photo, tableau, vignettes de BD, ...) et d'un questionnaire pour produire des énoncés oraux.

Les activités de lecture compréhension d'un texte

• Je lis et je comprends

En compréhension écrite d'un texte, l'apprenant tente de construire progressivement le sens du document en question en passant par quatre phases : j'observe et j'anticipe (phase d'anticipation), je lis pour comprendre (phase de compréhension globale), je relis pour mieux comprendre (phase de compréhension détaillée) et je retiens l'essentiel (phase de synthèse). Nous y reviendrons ultérieurement en phase d'expérimentation.

Les activités de fonctionnement de la langue

(Vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe)

• Outils de la langue pour dire, lire et écrire

Faire le point sur les différentes règles qui structurent la langue française en passant par cinq étapes : je lis et je repère, j'analyse, faisons le point, je m'exerce, j'écris.

Ateliers d'écriture

- **Je me prépare à l'écrit**

Une batterie d'activité d'entraînement progressive à la production écrite est proposée à l'apprenant.

- **J'écris**

L'apprenant est invité à produire un écrit dans lequel il réinvestit tout ce qu'il a appris au cours de la séquence.

Évaluation-bilan

- **Je me prépare au brevet**

Une évaluation des connaissances en vue d'une remédiation

Les stations-projets

Démarche de réalisation du projet didactique

Lecture récréative

Une lecture plaisir amène progressivement les apprenants à être des lecteurs autonomes

Tableau 11: Répartition d'une séquence pédagogique en activités et en rubriques

La compréhension orale est la première compétence mise en place en classe d'apprentissage du FLE. Elle vise l'acquisition progressive de stratégies d'écoute et de construction du sens de divers énoncés oraux. L'écoute active de documents sonores variés est précédée de consignes d'écoute ou de tâches à accomplir. Afin de développer la compétence de production orale chez l'apprenant, une boîte à outils lui est recommandée pour l'aider à s'exprimer oralement sur le thème du jour abordé dans le projet et la séquence, des activités de synthèse lui sont proposées (résumé, reformulation, etc.). Dans un cas comme dans l'autre, il est appelé à fournir son avis sur différents sujets, d'argumenter sa position, de justifier son choix et d'exprimer son accord ou désaccord.

Quant à la compréhension de l'écrit, elle tente à travers un questionnaire sous forme de consignes, d'analyser un texte argumentatif lu en vue de former des lecteurs sachant justifier leur réponse, capables d'exprimer leur opinion en donnant leur avis et de développer chez eux le sens critique, de jugement comme en situation de l'oral. Une lecture expressive à haute voix du même support textuel, permet de manifester leur appropriation du texte et de travailler l'expression et la communication en séance de lecture entraînement.

Pour pouvoir s'exprimer oralement ou par écrit et parvenir à comprendre, l'apprenant a besoin d'outils. Ces outils obéissent à des règles qui structurent la langue française. L'étude de chaque point de langue en classe de 4^{ème} AM s'appuie sur la lecture du corpus, le repérage du fait de langue, l'analyse, la conceptualisation et l'appropriation (systématisation orale, exercices écrits progressifs, activité d'intégration).

Travailler la compréhension et la production orales, la compréhension de l'écrit et développer la maîtrise des outils linguistiques, tend à améliorer les compétences scripturales chez l'apprenant. Une évaluation-bilan est programmée à la fin de chaque projet en vue de l'entraîner au brevet et de prévoir des activités de remédiation en fonction des besoins des apprenants.

Pour mener au bien le travail du projet pédagogique, ils doivent négocier et planifier le travail (au début du projet), trier les documents et y sélectionner les informations nécessaires (à la fin de la séquence 01), rédiger et être corrigés par leur enseignant (à la fin de la séquence 02) et enfin finaliser le travail (à la fin de la séquence 03). Pour leur offrir un moment de détente et de plaisir, une lecture récréative est prévue en fin de chaque séquence. Pour ce, un texte d'une page ou des poèmes leur sont proposés afin de les amener à lire l'œuvre intégrale et leur donner envie de lire en toute autonomie. Qu'en est-il pour le choix des textes à lire ?

II.1.2.3. Le choix des textes supports à la compréhension écrite

Faut-il s'en tenir au manuel scolaire ou encore l'abandonner au détriment des textes de sources variées ? Est-ce que les textes figurants sur le manuel de la 4^{ème} année moyenne sont à la portée des apprenants de niveau moyen ?

Comme réponse à la première question, les textes proposés dans le manuel scolaire de 4AM, sont en général, à la portée d'un élève moyen qui est supposé avoir le profil d'entrée au collège décrit dans le document d'accompagnement. Ce document définit éventuellement le

niveau des élèves en termes de compétences acquises, sous le titre de « *profil de sortie d'un élève de la 3AM* » qui au même temps renvoie au « *profil d'entrée en 4AM* ». A partir de ce profil, se conçoit le manuel de la 4AM et sur ce s'appuie le choix des textes qui le composent, autrement dit, les textes du manuel scolaire de la 4AM sont destinés à un élève qui normalement est supposé être « *capable de comprendre / produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication* »⁹ et qui parvient à l'écrit, à analyser un récit de faits réels pour en construire le sens.

Au terme de la 4^{ème} année moyenne, « *l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif* »¹⁰. A ce stade, il maîtrise la typologie des textes dans lesquels il sait retrouver la situation de communication, est apte à analyser le contenu et à en retenir l'essentiel. Par conséquent, il développe ainsi ses compétences de lecteur autonome capable d'identifier tout type de texte et sa fonction qu'on résume dans le tableau ci-dessous :

Types de textes	Fonctions	Exemples	Caractéristiques
Explicatif (Informatif)	Renseigner, informer ou communiquer des connaissances sur un thème précis, expliquer afin de rendre plus clair un sujet	Manuels scolaires, contes, romans, nouvelles, faits divers, revues, ouvrages scientifiques, documentaires, reportages, récits historiques encyclopédies, guides touristiques	- Absence du narrateur (locuteur) - Emploi du présent de vérité générale ou d'actualité ; - Abondance des procédés d'explications et d'un lexique spécialisé ; - Utilisation des connecteurs logiques chronologique (d'abord, ensuite, ...)
Narratif	Raconter une histoire	Romans, contes, nouvelles, fables	- Temps du récit (passé simple, imparfait, présent de narration) ; - Schéma narratif (situation

⁹Document d'accompagnement 3e AM – 2011. P.06.

¹⁰Document d'accompagnement 4e AM – 2013. P.06.

			initiale, élément perturbateur, péripéties, élément de résolution, situation finale) ; - Indicateurs temporels (puis, soudain, ...) et spatiaux (là, à cet endroit, ...) ; - Emploi de verbes d'action (venir, passer, ...) ; - Quelques aspects énonciatifs (présence du narrateur (pronom, modalisateurs), discours rapporté
Dialogué (conversationnel, discursif)	Rapporter des propos	Théâtre, roman, BD	- Ponctuation (exclamations, interrogations, les deux points, les tirets, les guillemets, les interjections) ; - Prédominance du présent et du passé composé ; - Identification des interlocuteurs ; - Niveaux de langue
Descriptif	Décrire une personne, un lieu, un objet ou une action à réaliser	Portraits, passages d'un roman, guides touristiques, inventaires, dépliants touristiques, curriculum vitae, lettres, exercices	- Temps de la description (imparfait ou le présent de l'indicatif) ; - Repère spatiaux ; - Emploi des adjectifs, des comparaisons, des métaphores, etc.)
Argumentatif	Convaincre de la justesse d'une idée, d'une pensée ou d'un	Essais, articles, dépliants, lettres, essais, articles de presse	- Présence du présent de l'indicatif (vérité générale, d'actualité, présent atemporel ou intemporel) ;

	avis en apportant des arguments illustrés par des exemples		- Termes d'articulation (mots de liaisons /connecteurs logiques argumentatifs) ; - L'utilisation des procédés de persuasion (conviction) : le lexique appréciatif, les marques de l'énonciation, les figures rhétoriques et stylistiques, etc.
Injonctif (Prescriptif, incitatif, fonctionnelle)	Faire agir, incite à l'action (ordre ou interdiction), à faire appliquer des consignes	Les consignes scolaires, de compréhension et d'écriture, les notices d'emploi, les recettes de cuisine, règlements, publicité	- L'impératif, l'infinitif, le futur et le subjonctif ayant une valeur injonctive ; - Très fréquemment la 2^{ème} personne du singulier et du pluriel

Tableau 12 : Les consignes dans la typologie des textes

Au terme des quatre années qui constituent le cycle moyen, les apprenants de la 4^{ème} année doivent avoir acquis une certaine autonomie. En l'occurrence, ils ont élargi leurs connaissances sur la langue et sur le monde, affiné leur pensée et ont enrichi leur culture à travers la lecture de textes variés.

En effet, étudier la typologie textuelle d'un document permet de travailler les compétences tracées par les concepteurs du programme et faciliterait la compréhension du texte. Nous avons ajouté à cette typologie « le texte injonctif » qui fait agir pour exécuter un travail et qui appartient à la même catégorie des consignes qui sont omniprésentes en classe et dans les modes d'emploi. Dans le domaine scolaire, ce type de texte a un certain aspect prescriptif et fonctionnel. En séance de lecture, il nous permet d'aider l'apprenant à comprendre le texte, d'autant plus, de vérifier ce qu'il a compris, retenu, assimilé et d'évaluer ses connaissances et ses savoir-faire (ZAKHARTCHOUK, 1987 : 12).

II.1.3. Analyse des consignes adjointes aux textes de lecture

Cependant, dans le manuel scolaire, ce texte qui incite à faire peut se présenter dans une autre forme que celle injonctive ; nous y reviendrons ultérieurement. Car, nous ne pouvons analyser ce type de texte qu'on retrouve sempiternellement sans avoir présenté les textes évoqués en séance de compréhension de l'écrit.

II.1.3.1. Présentation des supports textuels en compréhension de l'écrit

La place accordée au texte dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est incontestable dans la mesure où la langue n'est plus enseignée seulement comme un système de règles linguistiques, mais aussi comme un réservoir culturel avec l'avènement de l'approche par compétences. Pour ce faire, les textes exploités en séance de compréhension de l'écrit figurant dans le manuel de FLE sont répartis ainsi :

Projet / Séquence		Type de texte et sa visée	Intitulé du texte		L'auteur	Nature du support	Page
Projet 01	Séquence 01	Explicatif / argumentative	01	La nature et l'homme	N. Hulot	Scientifique	18
	Séquence 02	Explicatif / argumentative	02	La méditerranée est malade	Paul Evan Rese	Scientifique	44
	Séquence 03	Explicatif / argumentative	03	Et si les oiseaux venaient à disparaître	Lise Barnéoud	Scientifique	67
Projet 02	Séquence 01	Narratif / argumentative	04	Pourquoi faire des études ?	G. Duhamel	Littéraire	91
			05	Le loup et l'agneau	Jean de La Fontaine	Littéraire	93
	Séquence 02	Dialogue / argumentative	06	Quand je serai grand...	Fouillade et M. Moulin	Littéraire	115

			07	Monsieur Perrichon, Acte III, scène 3, 1860	Eugène Labiche	Littéraire	117
Projet 03	Séquence 01	Descriptif / argumentative	08	Le littoral algérien...	Kamel Bouslama	Scientifique	144
	Séquence 02		09	Lettre à un ami	R.Ziani	Littéraire	170

Tableau 13 : Lire et comprendre à l'écrit chez les apprenants de 4AM

Compte tenu de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à activer, les textes de lecture destinés aux apprenants algériens sont adaptés à leur âge. En vue de former des lecteurs autonomes, ces textes aussi riches que variés sont choisis pour développer les compétences de lecture chez le collégien en fin de cycle moyen. Nous tenons à signaler que nous avons écarté ceux réinvestis pour l'enseignement apprentissage exclusif des points de la langue ainsi que ceux de la lecture récréative qui d'une longueur importante ne sont pas suivies de questions. Nous nous sommes donc, intéressé seulement aux supports textuels exploités en séances de compréhension écrite comme domaine de notre recherche.

Dans le manuel de 4^{ème} année moyenne, le texte littéraire (04, 05, 06, 07 et 09) est la forme privilégiée (56%) pour l'enseignement apprentissage de la lecture. Les documents écrits (textes 01, 02, 03 et 08) qui se basent sur un langage scientifique sont également présents (44%). Ils sont principalement explicatifs voire même descriptifs. Les apprenants de 4^{ème} AM sont amenés à analyser un texte explicatif, narratif, dialogué et descriptif à visée argumentative où l'auteur désire persuader ou convaincre ses lecteurs de son opinion. L'objectif serait de construire progressivement un sens à partir d'un document lu en passant par quatre étapes préalablement citées. Cette construction de sens est guidée par un questionnaire qui accompagne le texte en question.

II.1.3.2. Particularités du questionnaire de lecture du manuel

L'analyse du questionnaire, nous renseigne davantage sur le type d'exercices proposés par les auteurs du manuel, sur la nature des phrases qui constituent les consignes et sur les tâches fréquemment sollicitées en classe de FLE notamment dans l'étude d'un texte écrit et lu.

II.1.3.2.1. Types d'exercices en compréhension de l'écrit

Bien entendu, il est nécessaire de varier la typologie d'exercices en compréhension de lecture d'un texte en FLE. Compte tenu de l'hétérogénéité de la classe, des activités leurs sont présentées comme :

- Questionnaires fermés ;
- Questionnaires ouverts ;
- Questionnaire à choix multiples (Q.C.M) ;
- Tableau à compléter et phrase(s) à compléter.

Types d'exercices	Textes de compréhension de l'écrit									Total	Pourcentage
	01	02	03	04	05	06	07	08	09		
Questionnaire fermé	14	09	11	07	19	16	12	11	13	112	75,17 %
Questionnaire à réponses ouvertes et courtes	01	01	02	02	02	01	02	01	01	13	08,72 %
Q.C.M	01	01	03	02	01	01	00	01	00	10	06,71 %
Tableau à compléter	01	01	01	01	01	01	01	01	00	08	05,37 %
Phrase(s) à compléter	00	01	00	01	00	02	00	01	01	06	04,03 %
Nombre d'exercices	17	13	17	13	23	21	15	15	15	149	100 %

Tableau 14 : Les exercices de compréhension écrite proposés par les auteurs du manuel
Commentaire

Nous tenons à signaler le nombre des pages correspondant aux questionnaires qui accompagnent les textes (01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08 et 09) qui sont respectivement 19, 45, 68, 92, 94, 116, 118, 145 et 170. A titre de précision, nous avons constaté que les exercices de compréhension de l'écrit occupent l'espace d'une à deux pages.

D'après le tableau, nous mentionnons que le nombre de questions exigeant une réponse précise, construite, extraite explicitement ou implicitement du texte convient à 75,17 % de

questionnaires fermés ou partiellement ouverts. Nous citons à titre d'exemple : « De quel ouvrage est tiré ce texte ? Qui en est l'auteur ? Quel est le champ lexical développé dans ce texte ? », « Relève quelques mots ou expression de ce champ lexical ». Cependant, les questionnaires nécessitant des réponses d'élaboration sont moins sollicités avec un taux de 08,72 % comme dans « Qu'en penses-tu ? Imagine la réponse ; Développe ton point de vue en le justifiant par un ou deux arguments ». Les questions à choix multiples sont également présentes avec un taux de 06,71 % ; il en est de même pour les tableaux dans lesquels se rassemble généralement la thèse et les arguments contenus dans le texte (05,37%).

II.1.3.3. Types de consignes en C.E

Les exercices qui accompagnent le support textuel s'adressent directement à l'apprenant par des consignes. Nous allons tenter de faire une analyse rapide dans le but de déceler le type de consigne auquel l'apprenant en situation de lecture est invité à manipuler.

Consignes	01	02	03	04	05	06	07	08	09	Total	Pourcentage
Simple s	24	19	24	19	23	38	23	22	24	216	92,70 %
Composées	04	02	02	01	00	01	03	03	01	17	07,30 %
Fermées	27	21	25	18	22	36	24	23	23	219	94 %
Ouvertes	01	00	01	02	02	02	02	02	02	14	06 %
Total	28	21	26	20	24	38	26	25	25	233	100 %

Tableau 15: Consignes simples/ composées et fermées/ouvertes en compréhension de lecture

Afin d'éviter toute surcharge cognitive possible et d'assurer au contraire, une clarté cognitive offrant ainsi, la possibilité aux jeunes lecteurs de mieux comprendre ce qu'il leur est demandé d'exécuter comme action, l'inspectrice avec la collaboration de P.E.M proposent majoritairement aux apprenants de la 4^{ème} année moyenne, des consignes plus simples incitant une seule tâche (92,70 %).

Toutefois, on peut trouver celles qui sollicitent la réalisation de plusieurs tâches et qui constituent 07,30 % de l'ensemble des textes qui incitent à faire. La consigne s'avère plus longue, plus compliquée pour le traicteur de tâches qui risque en l'occurrence, de se perdre au fil de sa réflexion et de son raisonnement.

Nous verrons en phase d'expérimentation l'impact de celle-ci, sur la compréhension des apprenants de FLE. A titre d'exemples illustratifs de consignes complexes ou composées, nous citons : « Relis les passages argumentatifs puis complète le tableau suivant », « Avec ton camarade, choisissez une réplique de Madame PERRICHON et insérez-y une indication scénique », « Relis la dernière phrase de la lettre. Quelle partie de cette phrase correspond à Rachid ? ». Les apprenants sont également confrontés à des consignes quasiment fermées (94 %) avec un faible pourcentage en consignes ouvertes (06 %). Nous analyserons par la suite, la forme dans laquelle se présente ce type de texte en compréhension de l'écrit.

II.1.3.3.1. Formes grammaticales des consignes de C.E

L'étude d'un texte argumentatif consiste à identifier la thèse ou le point de vue de l'énonciateur par la lecture du document en question, à repérer les arguments et les exemples qui les renforce ainsi que la visée argumentative. Cela exige une grande attention à l'écrit, mais aussi des connaissances préalablement acquises et enrichies par d'autres lectures en vue de mettre au jour les éléments implicites du texte.

Une variété de consignes d'anticipation, de retour en arrière, de construction de réseaux de signification et de synthèse est sollicitée. La compréhension des écrits littéraires et scientifiques se développe certes, à travers les textes qui demandent de lire, de dire ou de faire. Nous avons préalablement noté dans le chapitre précédent qu'ils peuvent se présenter sous différentes formes¹¹.

Le tableau ci-dessous précise la forme grammaticale des consignes suggérées dans le manuel en compréhension de lecture. Sachant que chaque titre de rubrique est représenté par une phrase déclarative à la 1^{ère} personne du singulier au présent de l'indicatif : **j'observe et j'anticipe, je lis pour comprendre, je relis pour mieux comprendre et je donne mon opinion**. Les deux premières expressions sont précédées par deux images iconiques symboliques « une loupe, un livre ouvert » qui résument le contenu de la rubrique. Les deux dernières sont quant à elles, alignées à gauche de la feuille. Le titre de ces rubriques est mis en évidence par le caractère gras noir en minuscule tout comme le titre du texte à étudier pour montrer qu'il a autant de valeur que celui-ci. Les quatre titres de rubriques annoncent explicitement ou implicitement le but des exercices qu'ils précèdent (j'observe et j'anticipe sur le sens du texte avant de le lire ; je lis le texte pour le comprendre ; je le relis pour mieux

¹¹ Nous ne cherchons pas à les définir, mais à identifier les différentes formes proposées par les spécialistes

le comprendre et enfin, je termine en donnant mon avis personnel). Ces exercices sont numérotés, écrits en minuscule et en caractère simple. Chaque exercice est présenté par une seule consigne ou un ensemble de questions.

Cette présentation est identique pour toutes les activités de compréhension de l'écrit du manuel qui devrait créer des attitudes, des automatismes chez le jeune lecteur. Cependant, nous nous interrogeons sur la façon par laquelle sont présentés ces exercices et les consignes. Nous nous demandons, si d'autres formes coexistent. Dans quelle(s) forme(s) se manifestent-elles à l'apprenant ?

Les chiffres présentés dans le tableau suivant, nous en disent davantage.

Formes grammaticales	Textes de compréhension de l'écrit									Total	Pourcentage
	01	02	03	04	05	06	07	08	09		
Déclarative (affirmative)	04	04	04	04	04	05	04	04	04	37	15,88 %
Impérative	11	09	09	07	06	09	07	08	06	72	30,90 %
Interrogative	13	08	13	09	14	24	15	13	15	124	53,22 %
Infinitive	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00 %
Nombre total des consignes de C.E	28	21	26	20	24	38	26	25	25	233	100 %

Tableau 16 : Formes grammaticales des consignes de compréhension de l'écrit

Pour s'adresser aux apprenants, les concepteurs du manuel adoptent trois formes grammaticales interrogative (53,22 %), impérative (30,90 %) et déclarative (15,88 %). L'observation du tableau montre une fréquence de l'emploi des consignes interrogatives et injonctives au détriment des autres formes. Bien que notre objectif, ne consiste pas à déterminer la forme la plus utilisée mais à prouver que l'apprenant est confronté et familiarisé aux différentes structures grammaticales. Quelque soit cette structure, il est conscient qu'on lui demande d'accomplir une tâche.

Nous nous apprêtons d'analyser par ce qui suit, les mots et les expressions qui incitent à l'action et de mettre en évidence les différentes formes verbales associées à l'injonction.

II.1.3.3.2. Le choix du vocabulaire spécifique aux consignes de C.E : Les consignes sont partout en classe de FLE notamment en compréhension de lecture. Le tableau suivant, nous renseigne objectivement sur le vocabulaire opté par les auteurs du manuel dans la formulation des consignes de compréhension écrite (C.E). Nous nous intéressons plus précisément aux mots et aux outils interrogatifs qui les introduisent.

Formes interrogatives et Verbes d'action des consignes de C.E		
Formes interrogatives	Outils	(De, par, à, dans) quel(s), (à) qui, (dans, de, sous) quelle(s), laquelle, comment, que, (sur) combien, (par, sur, à, de) quoi, pourquoi, où, lequel, que, quand, où
	Formules	est-ce, qu'est-ce que, qu'est-ce qui
	Inversion verbe-sujet	Parait-elle, es-tu, signifie-t-elle, exprime-t-elle, approuvent-ils, partages-tu, approuve-t-il, sais-tu, sont-ils, sont-elles, as-tu, arrive-t-il, trouves-tu
Phrases déclaratives	Verbes incitateurs à l'action	J'observe, j'anticipe, je lis, je relis, je donne, tu illustreras, tu choisiras
Phrases impératives		Dis, reformule, relève, justifie, complète, imagine, construis, donne, développe, observe, relis, choisissez, insérez,
		te servant, la mettant, relevant, résumant, reformulant, utilisant, les résumant, te référant, le justifiant, suivant

Tableau 17: Liste des mots qui incitent à faire les plus fréquemment utilisés dans les consignes de compréhension de l'écrit

Sur l'ensemble des consignes de C.E, la question est l'une des formes appréciées par les concepteurs du manuel. Elle se manifeste par différentes formules et outils interrogatifs. Il est indiqué dans le tableau ci-haut, le type de questions posées. Marquées par un point d'interrogation, les questions sont introduites par de simples outils « qui, combien, quel, laquelle, pourquoi, comment, etc. » souvent composés « (de, par, à, dans) quel(s), (à) qui, (dans, de, sous) quelle(s), etc. » ou formées à partir des expressions « est-ce, qu'est-ce que, qu'est-ce ». Ces questions sont directes ; elles exigent une réponse d'après le texte. Toutefois, poser la question par l'inversion du verbe et du pronom sujet « partages-tu, es-tu, as-tu, etc. » sollicitant un oui ou un nom comme élément de réponse, est très fréquent en séance de compréhension de l'écrit notamment en rubrique « je donne mon opinion » là où l'apprenant

est en mesure de justifier sa réponse, d'expliquer et d'argumenter en illustrant parfois par des exemples.

A titre de précision, nous avons identifié en analysant de plus près les consignes de compréhension de textes dont 25 directives exigent une justification de la part du répondant. Ce type de questionnement préconisé par les conceptrices du manuel vient renforcer les réponses aux questionnaires fermés. Pour appuyer son choix, l'apprenant est appelé dans ce cas, à justifier oralement ou par écrit sa réponse afin de montrer qu'il a raison. Ceci permet à l'enseignant de vérifier le caractère non aléatoire de la réponse, d'apporter des preuves qu'ils ont compris ce qui leur est demandé et de voir le raisonnement de ses enseignés. D'autant plus, la consigne de justification fait également intervenir des jugements, des connaissances et des émotions envers un fait traduit par l'objet de la consigne.

La lecture du tableau marque la présence d'autres variantes de la consigne, celle d'une phrase déclarative. Les formes verbales des phrases déclaratives sont à « la première personne du singulier au présent de l'indicatif » (J'observe, j'anticipe, je lis, je relis, je donne) là où l'apprenant doit se sentir interpellé, engagé, plus impliqué et plus actif dans les tâches qui lui sont indiquées. L'emploi du « je » nous laisse imaginer qu'il est en position d'énonciateur qui décrit ce qu'il fait «: j'observe et j'anticipe ; je donne mon opinion », autrement dit, « *le processus se réalise nécessairement au moment même où le locuteur parle* » (CHARAUDEAU, 1992 :452). Cependant, on relève deux verbes mis à « la deuxième personne du singulier au futur simple de l'indicatif » (tu illustreras, tu choisiras). L'énonciateur réel se révèle par l'emploi du « tu » et place l'apprenant en position d'exécuteur de consignes. L'utilisation du futur marque tout comme son nom l'indique une postériorité par rapport à un acte ou à une action accomplie.

Quant aux verbes d'action qui introduisent les consignes injonctives rencontrées dans le livre de français en compréhension de lecture sont : dire, reformuler, relever, justifier, compléter, imaginer, construire, donner, développer, observer, relire, choisir et insérer. Nous avons constaté que ces verbes d'action qui forment les noyaux des consignes sont réutilisés à maintes reprises.

Ces verbes les plus employés, nous laisse comprendre que les apprenants s'engagent dans les mêmes types de tâches qui pour leur exécution nécessitent le même type de procédure. L'exécution des mêmes tâches engendre par conséquent, une automatisation chez

les lecteurs traiteurs de consignes. Nous verrons ultérieurement dans le prochain chapitre, les verbes d'action les plus usuels chez les apprenants du FLE.

Nous examinons de plus près, l'emploi des verbes d'action mentionnés ci-haut, qui composent les consignes de lecture tirées du manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne. Nous citons entre autres, le verbe :

- **Reformuler**, est employé pour redire les arguments ou la thèse soutenu dans le texte étudié mais avec les mots de l'apprenant ou encore de formuler à sa manière les propos d'un personnage cité par l'auteur.
- **Relèver**, est généralement utilisé pour *chercher, trouver, donner, identifier* dans le texte : le champ lexical d'un mot, un mot de la même famille qu'un autre mot, des phrases ou indices en vue de justifier sa réponse, des arguments développés par l'auteur, des exemples qui viennent à l'appui de ces arguments, l'antonyme d'un mot ou le contraire d'une expression, les verbes de parole quand il s'agit d'un texte narratif ou d'un dialogue voir même de recopier et choisir la bonne réponse parmi tant d'autres proposées ; prenons l'exemple de l'exercice tiré du questionnaire de lecture du texte 01 : « Dans ce texte, l'auteur veut faire partager son point de vue avec le lecteur. Pour cela : a. Il argumente en expliquant l'importance de la biodiversité. b. Il argumente en décrivant certaines espèces qui composent la biodiversité. Relève la bonne réponse. ».
- **Justifier**, sollicité le plus souvent pour : prouver à l'enseignant que l'apprenant a compris la consigne et ou le texte ; appuyer sa réponse par des éléments du texte ; expliquer l'emploi du temps qui domine le texte ou d'un signe de ponctuation particulier quand il s'agit d'une discussion entre les personnages du récit ; d'autant plus, pour exposer un avis personnel et renforcer son point de vue illustré à l'aide d'arguments, d'exemples ou d'explications.
- **Compléter**, proposé en vue de reformuler et de résumer les arguments dans un tableau après que le lecteur traiteur de consignes ait lu les passages argumentatifs du texte. Nous avons également identifié, un autre type de directives introduit par ce verbe où l'apprenant est censé de choisir des mots parmi une liste de mots déterminés fournis par le concepteur de la directive et de les placer dans le texte à trous.
- **Imaginer**, employé très souvent dans les consignes orales lors de l'émission des hypothèses de sens. L'enseignant invite ses apprenants à imaginer le thème du texte d'après les éléments paratextuels ou d'imaginer une réponse au titre formulé sous

forme de question ; prenons l'exemple du texte 03 « Et si les oiseaux venaient à disparaître ? ».

- **Construire**, conduit l'apprenant à former une phrase à partir d'un ensemble de mots et de groupes de mots comme indiqué dans l'exemple qui suit : « Le problème soulevé dans ce texte peut être résumé en une phrase. Construis cette phrase en utilisant les mots et expressions suivants : conséquences - diminution – certaines espèces d'oiseaux – négatives – monde naturel – équilibre. ».
- **Donner**, est utilisé moins souvent dans une demande du genre « Donne ton avis » dans la rubrique « Je donne mon opinion ». Il s'agit d'explicitier son point de vue sur une idée du texte comme dans : « La morale de cette fable exprime-t-elle une leçon de conduite que nous devons suivre ? ».
- **Développer**, qui va dans le sens de « donner, expliquer et justifier » sa position en y apportant des arguments telle que dans la directive : « Développe ton point de vue en le justifiant par un ou deux arguments que tu illustreras par un exemple ou explication ».
- **Observer**, s'emploie généralement dans le but d'examiner attentivement le texte pour répondre à des consignes de type : « Observe ce document : 1- De quel genre de texte s'agit-il ? A quoi le vois-tu ? 2- Complète : Ce texte est une extraite de dont l'auteur est ».
- **Relire**, très fréquemment utilisé par l'enseignant dans les différentes activités en classe notamment en lecture compréhension d'un texte. Ce verbe invite l'apprenant à revoir le texte ou l'un de ses passages pour répondre à des consignes de type : « A quel(s) temps et à quelle personne sont conjugués les verbes ? ».

La forme verbale principale de l'injonction adoptée est « *l'impératif présent à la deuxième personne du singulier* ». Cette forme employée, traduit généralement un ordre, un commandement ; le répondant n'a pas le choix de ne pas faire. Il doit exécuter la tâche qu'on lui demande. Certes, il est d'usage que les enseignants tutoient les apprenants du moyen. Ce ton familier peut être la marque d'un lien affectif entre l'enseignant et ses enfants, ce qui favorise leur apprentissage. Néanmoins, nous avons enregistré un seul cas où les auteures du manuel ont utilisé dans la formulation de leur consigne, « *la deuxième personne du pluriel* » dans le texte 08 « Avec ton camarade ». L'emploi implicite du « vous » se justifie par l'idée de travailler en binôme « Avec ton camarade, choisissez une réplique de Madame PERRICHON et insérez-y une indication scénique. ». Cette injonction invite le répondant

dépositaire du savoir à faire l'exercice, à se joindre à son camarade pour l'accompagner dans la résolution de la tâche.

Toutefois, comme forme verbale associant la forme principale de l'injonction, nous identifions « *le participe présent* », introduit par le connecteur *en* comme dans (en te servant, en relevant, en suivant, etc.). Celui-ci intervient pour marquer une simultanéité des actions comme illustré dans les exemples suivants : Reformule ces arguments en les **résumant**. Développe ton point de vue en le **justifiant** par un ou deux arguments que tu illustreras par un exemple ou une explication. Complète le tableau suivant en **reformulant** la thèse et les arguments.

Cette multiplication des verbes incitateurs à l'action permet d'éviter l'implicite, donne une représentation précise des tâches à exercer et rend ainsi, explicite la planification des activités utiles au traitement de l'information. De plus, nous n'avons enregistré aucune utilisation de l'infinitif par les concepteurs de consignes.

Conclusion

Dans ce chapitre, il est question de rappeler les grandes lignes retracées par le ministre de l'éducation nationale. Pour ce, une lecture des textes et des instructions officielles du document d'accompagnement au programme de l'enseignement apprentissage du français comme langue étrangère en 4^{ème} année moyenne (2013), paraît évidente. Afin de répondre aux exigences ministérielles et aux besoins des enseignants et des enseignés, le manuel scolaire actualise les recommandations et les orientations éducatives émises par les autorités. Il semble être une référence inévitable pour ces derniers. Il s'agit d'un outil pédagogique destiné à accompagner l'apprenant dans son processus d'apprentissage et à aider l'enseignant dans la gestion de ses cours.

Pour développer leurs compétences en lecture, les supports écrits mis à la disposition des apprenants sont très variés. L'analyse des textes du livre de français adressé aux collégiens en fin de cycle, nous renseigne sur la forme privilégiée dans l'enseignement de la lecture. Les textes littéraires constituent 56% des écrits étudiés en classe de FLE face à 44% qu'occupent les écrits scientifiques. Les apprenants de 4^{ème} moyenne sont appelés à analyser les différents types de textes : explicatif, narratif et descriptif à visée argumentative. Quant à l'analyse des consignes qui accompagnent ces textes, elle révèle un taux important incluant les questionnaires fermés et modéré pour les questionnaires à réponses ouvertes/courtes, les

QCM et les tableaux ou phrases à compléter. Les consignes simples et fermées à fort guidage sont les plus recommandées par les concepteurs du manuel. L'apprenant est exposé majoritairement, à des consignes de structures interrogative et impérative. Approcher ces textes qui incitent à faire, nous a permis d'identifier les mots interrogatifs et les verbes d'action les plus fréquemment utilisés dans les consignes de compréhension de l'écrit.

CHAPITRE 2

**REFLEXION SUR LES PRATIQUES
ENSEIGNANTES ET APPRENANTES
ENVERS LA COMPREHENSION
ECRITE DES CONSIGNES DE LECTURE**

Introduction

En Algérie, le français demeure une langue étrangère enseignée qui prend trois ans au stade primaire, quatre ans au moyen et enfin, trois autres années au stade secondaire. Arrivés en septième année d'apprentissage, les apprenants de FLE éprouvent toujours des difficultés pour cette langue.

Ce chapitre est une réflexion sur les pratiques enseignantes et apprenantes en compréhension écrite des consignes de lecture. Pour un départ, nous avons jugé utile de démontrer par un large échantillon de collégiens qu'il n'est pas simple de lire une consigne ; au contraire, le traitement d'une question s'avère une activité très ardue. Il s'agit d'un témoignage sur leurs insuffisances. Nous cherchons à déclarer par leur conduite à tenir, les comportements qu'ils ont face aux consignes de compréhension écrite et à dénoncer les obstacles rencontrés au moment de la lecture des directives. Nous les incitons implicitement à en prendre conscience et invitons les professeurs à penser aux solutions possibles. C'est pourquoi, nous accordons et nous exigeons une sincérité totale de la part des sujets enquêtés. En revanche, une enquête similaire est menée auprès des professeurs de français appartenant à divers collèges dans le but de cerner les pratiques enseignantes en classe de compréhension de l'écrit notamment dans la formulation des textes qui demandent de faire.

Nous décrirons les enquêtes l'une après l'autre en déterminant la population visée. Nous analyserons les résultats obtenus par lesquels nous apporterons des éléments de réponse à notre problématique. Nous validerons nos hypothèses à partir des données déclaratives des apprenants et des dires des enseignants aux questionnaires. Les réponses aux questions sont analysées par le biais de tableaux et de diagrammes. Nous interpréterons les propos des enseignants et ceux des apprenants enquêtés.

II.2.1. Enquête sur les pratiques apprenantes en compréhension de consignes

Réfléchir sur la pratique apprenante dans le traitement des consignes en compréhension de l'écrit, est ce que nous visons par une enquête qui « *permet d'étudier les façons de faire, de penser ou de sentir de ces populations* » (ANGERS M : 1997 : 73). Nous exposerons les résultats et analyserons les réponses.

Étant une technique quantitative, nous avons opté pour l'enquête, reconnue comme un procédé d'investigation scientifique qui permet d'interroger directement notre public. Il s'agit d'un type d'outil de recueil de données permettant l'obtention d'un maximum d'informations possible en peu de temps. D'autant plus, cet instrument de recherche semble le plus adéquat vu le nombre des enquêtés, le plus convenable pour atteindre un grand nombre d'intervenants dispersés géographiquement ayant comme privilège de répondre en s'exprimant librement en anonymat ; le questionnaire est

*Une suite de questions standardisées destinées à normaliser et à faciliter le recueil de témoignages. C'est un outil adapté pour recueillir des informations précises auprès d'un nombre important de participants. Les données recueillies sont facilement quantifiables (excepté lors de questions ouvertes).*¹²

C'est pourquoi, nous avons trouvé opportun de recourir à ce type d'instrument qui nous permet de fournir le plus d'informations possibles sur les conduites à tenir des apprenants, leur comportement envers les consignes de compréhension de l'écrit. Nous voulons faire émerger les représentations « *comment les élèves lisent-ils les consignes, que font-ils lorsqu'ils ne comprennent pas ? Etc.* » (ZAKHARTCHOUK, 1999 : 76) ; en outre, de vérifier si les collégiens en fin de cycle sont conscients de leurs lacunes.

II.2.1.1. Questionnaire d'enquête auprès des apprenants

L'enquête menée au profit des apprenants de FLE en fin de cycle est réalisée au niveau des établissements d'enseignement moyen. Elle vise à décrire leur comportement face aux consignes qui accompagnent les textes de lecture ; d'autant plus, à anticiper les problèmes de compréhension qu'ils y rencontrent. Nous supposons que :

- Les apprenants ne lisent pas tous les mots de l'énoncé et se contentent d'une seule lecture pour y répondre car, « *souvent, le problème se situe au niveau d'une lecture superficielle des consignes et de l'autonomie de l'étudiant, dans la mesure où il doit se débrouiller seul face aux consignes* » (ZAKHARTCHOUK et CASTINAUD, 1999 : 80).

¹² ESEN, *études et conseils : démarche et outils*, disponible à l'adresse : <http://www.esen.education.fr/conseils/recueil-de-donnees/operations/construction-des-outils-de-recueil/questionnaire/> consulté le 29/10/2017 à 09 :25.

- La reformulation est l'une des pratiques enseignantes rarement réalisée par l'apprenant.
- Il est possible qu'ils éprouvent des difficultés avec la compréhension du vocabulaire ; qu'ils ne saisissent pas la tâche à accomplir ou qu'ils confondent le sens de mots à d'autres mots.

II.2.1.1.1. Détermination de notre échantillon

L'échantillon à partir duquel est effectué l'enquête est au nombre de 200 participants. Nous avons opté pour un échantillonnage aléatoire formé de 50 apprenants en 4^{ème} année moyenne dans chaque établissement (en nombre de quatre CEM) pour avoir au final 200 questionnaires à récupérer. Les réponses ainsi que l'analyse des résultats ci-après ont été obtenus à partir de cet échantillon.

II.2.1.1.2. Le choix du lieu de l'enquête

Bou-Saâda renferme 17 établissements d'enseignement moyen. Il est donc, impossible de travailler avec tous les élèves de collèges de la ville vue le nombre important. C'est pourquoi, nous avons préféré mener notre enquête au niveau des établissements les plus populaires pour des raisons histo-géographique de la médina et qui reçoivent par conséquent, chaque année, un bon nombre d'apprenants.

Les quatre établissements concernés par ce recueil se trouvent au niveau de la commune de Bou-Saâda wilaya de M'Sila. Le choix s'appuie sur les résultats obtenus au cours de ces deux dernières années scolaires (2015/2016 et 2016/2017) à l'examen du brevet d'enseignement moyen (B.E.M) notamment ceux du français.

Les collèges d'enseignement moyen dont il est question sont :

- Ibn Khaldoun ou l'ancienne école nommée école du plateau qui date de 1939, situé au centre-ville et comptant parmi les collèges issus du milieu favorisé.
- Sidi Thameur¹³, collège jouxtant l'école Lucien Chalon instaurée en 1857. La première classe de cours complémentaire d'enseignement général (CCEG) ouvrait ses

¹³ Le nom de l'école est attribué au cheikh Sidi Thameur, un grand érudit des sciences islamistes, père fondateur de la médina Bou-Saâda. La ville où le défunt Mohamed Boudiaf a séjourné chez sa famille maternelle Labadi afin de suivre ses études complémentaires dans le même collège.

portes à l'année scolaire 1924-1925. Situé au cœur du centre-ville de Bou-Saâda, il compte parmi les collèges issus du milieu hétérogène.

- Abou Kamel Choudjaâ, se trouve au nord de la ville et comptant parmi les collèges issus du milieu intermédiaire
- Frères Ben Chellali, se trouve dans l'Elbatten, quartier de la périphérie de Bou-Saâda ; raison pour laquelle certains la nomme la nouvelle ville. Les apprenants du collège de la nouvelle ville sont issus du milieu défavorisé

Les caractéristiques de chaque établissement cité sont résumées dans le tableau suivant :

- Les deux CEM Sidi Thameur et Ibn Khaldoun sont considérés les plus anciens dont la construction et la représentation architecturale remontent à la période coloniale. C'est pourquoi, ces deux écoles offrent un nombre de places bien limité aux apprenants. Les données du tableau montrent que les résultats obtenus aux examens du brevet sont très satisfaisants.

Nom de l'établissement		Sidi Thameur	Ibn Khaldoun	Abou Kamel Choudjaâ	Frères Ben Chellali
Date d'instauration		1924 – 1925	1939	1980	1999
Nombre d'enseignants	C.E.M	40	21	62	42
	Français	06	03	08	06
Nombre d'élèves	C.E.M	666	419	1218	986
	4 A.M	169	123	297	230
Classement et Taux de réussite à l'examen du BEM	2015 -	7 ^{ème}	1 ^{ère}	4 ^{ème}	13 ^{ème}
	2016	38,10	66,30	42,14	21,47
	2016 -	12 ^{ème}	1 ^{ère}	3 ^{ème}	15 ^{ème}
	2017	24,67	66,32	52,65	22,90
Moyenne et Taux de réussite à l'examen de français	2015 -	7,91	9,52	5,70	4,97
	2016	7,41	47,83	14,47	5,65
	2016 -	7,13	11,96	9,14	7,15
	2017	14,54	65,26	36,75	14,49

- Le CEM Ibn Khaldoun est en tête de classement durant les deux années scolaires 2015/2016 – 2016/2017. Contrairement aux résultats du CEM Sidi Thameur avec une chute du taux de réussite 24,67% perdant ainsi 13,43 points par rapport à juin 2016.
- Tandis que le collège Abou Kamel Choudjaâ qui inclut un nombre énorme d'apprenants 1218, les candidats au brevet sont admis avec un taux de réussite 52,67% proche de celui de l'année précédente soit – 10,51 points. Par comparaison, le collège Frères Ben Chellali occupe le 13^{ème}, 15^{ème} classement au cours des dernières années.

Le tableau révèle des résultats accablants à l'examen du français. Ceci nous amène à conclure que le français comme matière à enseigner constitue pour les collégiens un véritable obstacle.

II.2.1.1.3. Le questionnaire de la pré-enquête¹⁴

La qualité scientifique d'une recherche expérimentale dépend de la qualité de l'instrument de collecte des données afin d'arriver à des résultats fiables et valides. Il est donc important de s'assurer sur la pertinence des questions posées.

A ce titre, une étape de la pré-enquête s'avère cruciale. C'est pourquoi, nous avons tenté de valider notre questionnaire auprès de 10 collégiens en classe d'examen final. Nous admettons avoir repris quelques questions différemment afin de les rendre plus claires, plus compréhensibles avec un vocabulaire usuel. Nous avons également changé des questions par d'autres, qui répondraient mieux à nos objectifs. Nous avons tenté de proposer moins de questions possibles afin que le questionnaire ne soit pas trop long et ennuyeux.

Nous tenons juste à préciser que ces questions sont le fruit de nos observations et discussions entamées avec l'inspecteur et les professeurs de français du moyen.

II.2.1.1.4. Passation du questionnaire

La distribution du questionnaire adressé aux apprenants de 4^{ème} AM a été effectuée au début du 2^{ème} trimestre au mois de janvier 2018, après la reprise des vacances d'hiver. Il importe de noter qu'il nous a fallu un mois pour la réaliser, car ce n'était pas facile d'accéder à quatre établissements d'enseignement moyen.

¹⁴ Nous l'avons élaboré à maintes reprises. Les Pré-questionnaires sont inclus dans l'annexe.

La passation des questionnaires s'est produite au cours des séances de rattrapage ou de travaux dirigés pour ne pas perturber le déroulement des autres séances vu qu'il est question de classe d'évaluation certificative. Après la distribution du questionnaire, nous avons lu et expliqué les questions aux apprenants. Nous avons jugé utile de traduire en arabe quelques questions pour ceux qui l'ont sollicité. Raison pour laquelle, nous leur avons permis de répondre en arabe s'ils ne parviennent pas à le faire en français.

II.2.1.2. Présentation et analyse du questionnaire

En vue d'obtenir des réponses claires et précises, nous adressons à ce jeune public des questions mixtes ; la catégorie « autre(s) réponse(s) » permet de cerner d'autres points de vue et comportements qui ne sont pas suggérés dans nos réponses ; du coup, nous leur accordons la possibilité de s'exprimer librement. Il s'agit de fusion entre les questions à choix multiples avec des questions ouvertes.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les objectifs des dix questions posées aux apprenants :

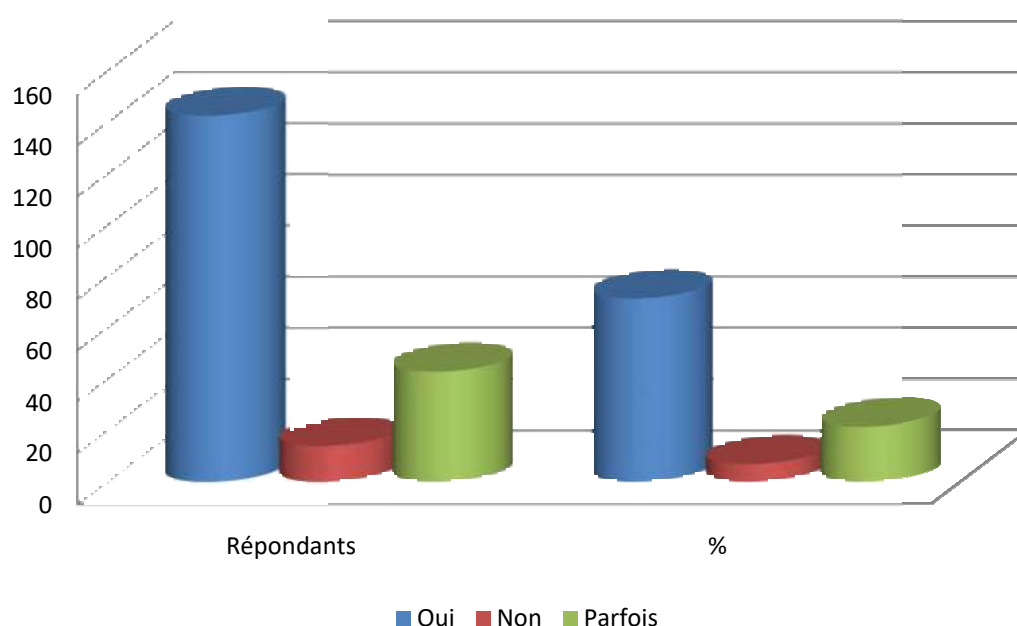
Questions	Objectifs
1	Savoir si l'apprenant reconnaît avoir des difficultés de compréhension, s'il en est conscient
2	Identifier les mots-consignes les plus connus chez les apprenants de 4 AM
3	Savoir s'il réalise le rôle que jouent ces mots situés en début de phrase
4	Se renseigner sur la manière dont-il lit une consigne.
5	Connaitre la manière dont-il s'y prend avant de répondre aux consignes
6	Savoir si on lui a appris à reprendre autrement les consignes
7	Prévenir les sources d'incompréhension des consignes de lecture
8	Connaitre la manière dont-il s'y prend en cas de difficultés
9	S'informer sur la façon dont-il traite la consigne
10	Savoir ce qu'est « respecter une consigne » pour l'apprenant

Tableau 18 : Objectifs d'élaboration du questionnaire destiné aux apprenants

II.2.1.3. Résultats et discussion : représentations et pratiques apprenantes

Q1/ Éprouves-tu des difficultés pour comprendre les consignes de la compréhension écrite ?

Réponses	Répondants	Pourcentage
Oui	143	71.5%
Non	14	07%
Parfois	43	21.5%



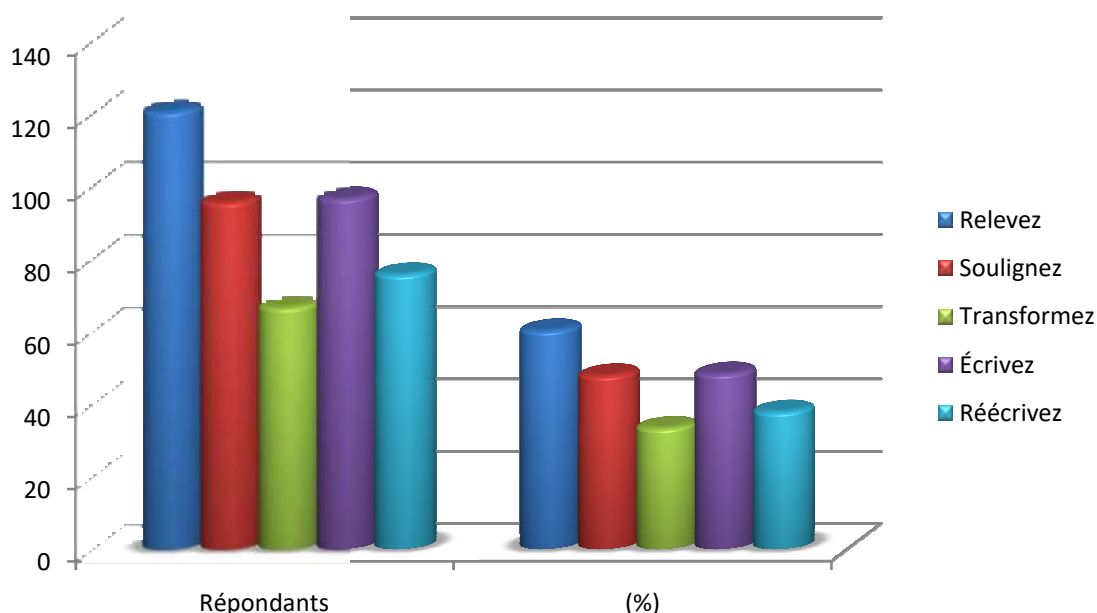
Commentaire

D'après les résultats, la quasi-totalité des apprenants interrogés soit 71,5% sont conscients d'avoir des difficultés de compréhension envers les consignes adjointes au texte. D'autres, soit 21,5% admettent ne pas saisir parfois les questions qu'on leur pose en séance de lecture. Seulement 14 / 200 répondants n'éprouvent aucun souci de compréhension ; cette minorité de la population enquêtée représente certainement, les bons éléments de la classe. Il est donc nécessaire de travailler sur ces difficultés. Il convient d'abord de les cibler.

Q2/ Souligne les mots (verbes d'action, outils interrogatifs) que tu comprends :

Relève - souligne- transforme – écris – réécris – classe – relie – recopie – lis – remplace – trouve – cherche - corrige – fais – reformule- quand – pourquoi – quoi.

Verbes	Répondants	(%)	Verbes	Répondants	(%)
Relève	121	60,5%	Trouve	103	51,5%
Souligne	96	48%	Cherche	104	52%
Transforme	67	33,5%	Corrige	96	48%
Écris	97	48,5%	Fais	10	05%
Réécrit	76	38%	Reformule	00	00%
Classe	55	27,5%	Remplace	68	34%
Relie	27	13,5%	Pourquoi	119	59,5%
Recopie	82	41%	Quoi	102	51%
Lis	57	28,5%	Quand	61	30,5%



Commentaire

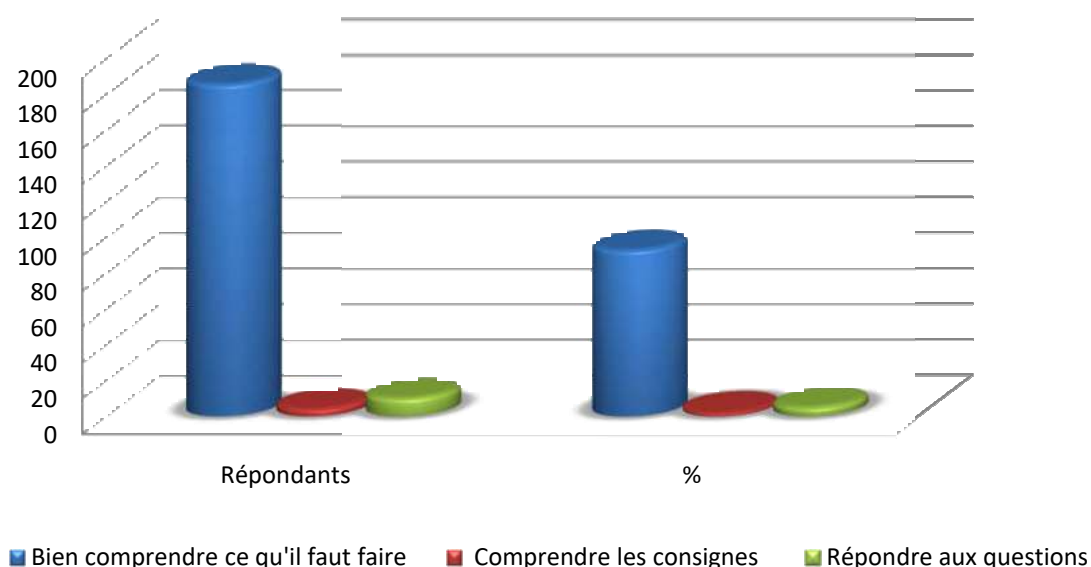
Les résultats du tableau, nous dévoile les verbes d'action et les mots interrogatifs les plus fréquemment rencontrés, connus ou reconnus par les apprenants de 4^{ème} année moyenne en séance de compréhension de l'écrit, citons entre autres : relève (60,5%), trouve (51,5%), cherche (52%), recopie (41%), pourquoi (59,5%) et quoi (51) ; d'autres sont moins d'usage et causent davantage de difficultés : fais (05%), relie (13,5%), classe (27,5%). Ces mots les aident à mener au bien la tâche. En l'occurrence, il importe de partager avec ses enseignés les mêmes-mots consignes ce qui permet aux enseignants « *de leur donner l'occasion d'exercer*

les compétences appropriées, de vérifier leur compréhension des termes utilisés pour les orienter dans les tâches, et de discuter de ce qui est attendu ou requis, ainsi que des étapes intervenant dans l'exécution probante des tâches » (Guide pédagogique : 2010 : 07).

Dans ce contexte, Bernadette PLENNEVAUX ¹⁵ insiste sur l'intérêt qu'on devrait accorder au vocabulaire qui tourne autour de la consigne étant donné qu'il représente l'élément pivot qui permet à l'enfant d'entrer dans l'activité. Il est donc nécessaire qu'il dispose d'un lexique précis. Il convient ainsi d'attirer son attention sur la pertinence de ces mots qui se situent en début de phrases.

Q3/ Ces mots en début de phrases te permettent de :

Réponses	Répondants	Pourcentage
Bien comprendre ce qu'il faut faire.	186	93%
Comprendre les consignes.	04	2%
Répondre aux questions.	10	5%



Commentaire

Pour l'ensemble des apprenants interrogés (93%), ces mots situés en tête de phrases permettent de comprendre précisément ce qui est demandé et de savoir ce qu'il convient de

¹⁵Bernadette Plennevaux, institutrice maternelle à l'école des frères Saint Barthélemy de Châtelineau.

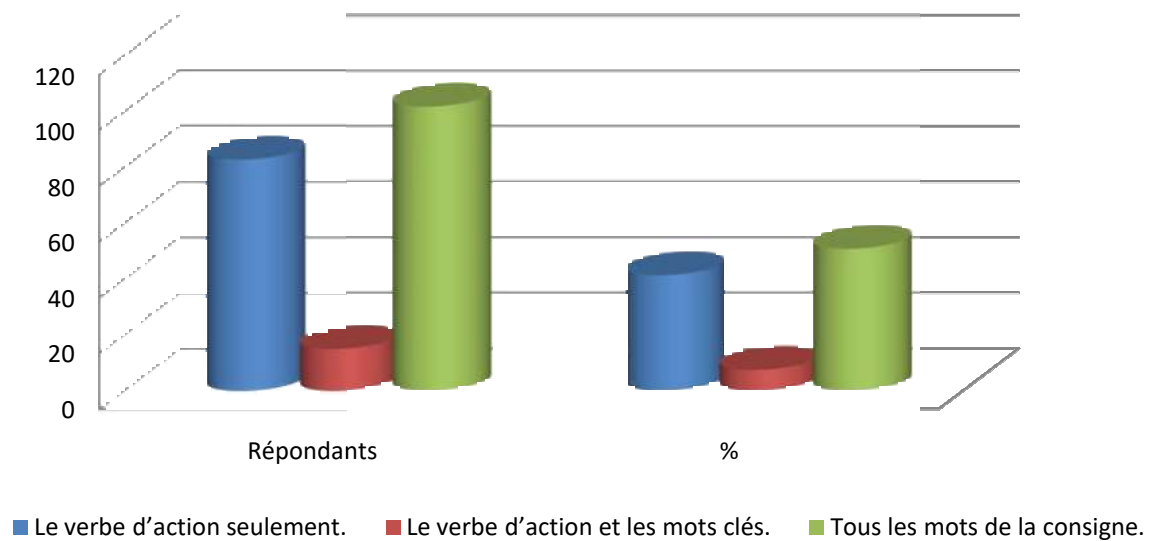
faire. Toutefois, l'apprenant doit se méfier des ressemblances et confusions existant entre certains verbes d'action qui par conséquent, engendrent d'autres erreurs d'interprétation comme pour « argumenter, justifier, expliquer, commenter, résumer ». Le professeur doit être précis dans la formulation de ses consignes et doit choisir avec précision sa terminologie. Il est indiqué dans l'un des guides pédagogiques australiens destiné aux enseignants et apprenants du cycle secondaire (2010) et qui retrace le rôle des mots-consignes utilisés dans l'enseignement et l'apprentissage :

Les capacités de raisonnement et les processus cognitifs représentés par les mots-consignes font partie intégrante de la communication quotidienne qui se produit entre élèves et enseignants dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage. Les enseignants utilisent des mots-consignes lorsqu'ils donnent des instructions, posent des questions aux élèves, proposent des problèmes et suscitent des réactions de la part de la classe. Les élèves doivent comprendre les mots-consignes figurant dans les instructions d'enseignement, les questions et les problèmes qui leur sont présentés, et être capables de réagir correctement face à ces termes. (2010 : 04)

En effet, la compréhension et la maîtrise des mots-consignes (l'identification et la compréhension des verbes d'actions et des mots interrogatifs) est primordial dans la compréhension des consignes ; elle constitue une compétence liée à la réussite de l'exécution de la tâche et permet de répondre efficacement aux attentes de la consigne.

Q4/ Pour mieux comprendre ce qu'il t'est demandé de réaliser, il suffit d'identifier :

Réponses	Répondants	Pourcentage
Le verbe d'action seulement.	83	41.5%
Le verbe d'action et les mots clés.	15	7.5%
Tous les mots de la consigne.	102	51%



Commentaire

Selon la moitié de la population enquêtée, il convient de lire entièrement la consigne (51%). Toutefois, il est important de saisir non seulement le sens du verbe d'action comme le prétend (41,5%) des enquêtés, mais également l'identification des autres mots clés qui composent la consigne s'avère primordial pour (07,5%) des apprenants interrogés, afin de comprendre exactement ce qui est demandé.

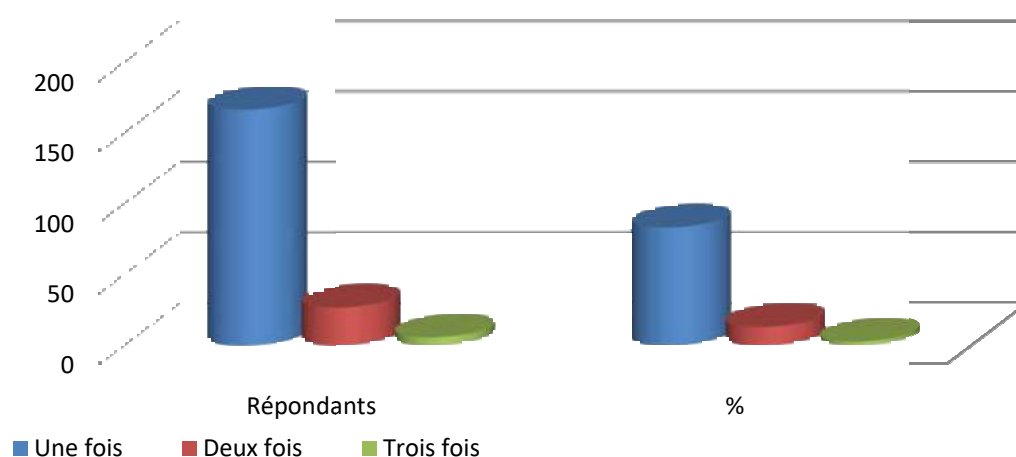
Identifier les mots importants de la consigne et en connaître le sens, guide l'apprenant dans sa démarche de réponse. Ces mots importants sont l'objet de l'activité et les indicateurs d'informations nécessaires à la réalisation de la tâche. Il est strictement recommandé de lire attentivement la consigne et de prendre en compte les éléments pertinents qui la constituent

Plus qu'une simple instruction, la consigne est porteuse d'informations qui permettent à l'élève de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation. (ZERBATO-POUDOU, 2001 : 06)

Le plus souvent, les problèmes rencontrés sont dus à une lecture approximative ou au manque d'attention. Dans ce cas, il est fortement conseillé de relire la consigne (CHEVREL S, et al, 2008 : 09 ; DEBUIGNY P et SIEBERT C, 2008 : 04).

Q 5/ Combien de fois lis-tu la consigne ?

Réponses	Répondants	Pourcentage
Une fois	167	83,5%
Deux fois	27	13,5%
Trois fois	06	03%



Commentaire

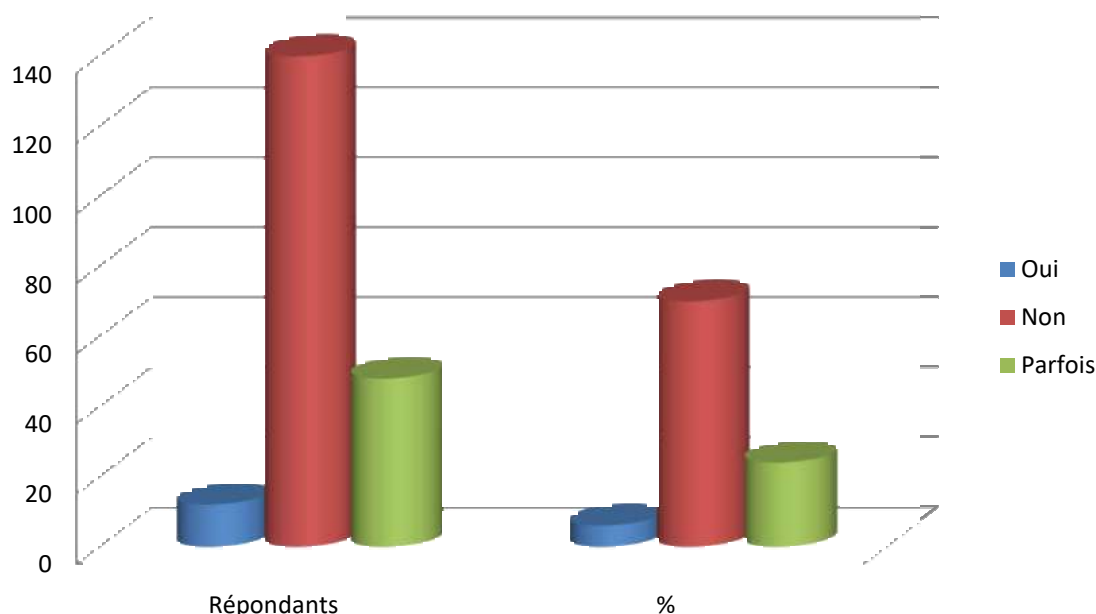
Selon les résultats du tableau, la plupart des enquêtés (83,5%) avoue lire la consigne qu'une seule fois. Seulement trente-trois apprenants sur deux cent interrogés soit 13,5% prennent le soin de la relire une deuxième fois. Les expériences et les observations d'Isabelle GREGORI l'ont menées à conclure que les élèves ont de mauvaises habitudes de lecture. Elle précise qu'ils :

ont parfois tendance à survoler la consigne plutôt que la lire très attentivement et dans son intégralité. Ils ne prennent que très peu d'indices. Cette précipitation induit donc une lecture très approximative chez un élève qui fait ainsi abstraction de certains éléments qui modifient et complexifient la consigne de départ. L'élève se construit donc représentation erronée de la tâche à accomplir. (2005 :24)

Pour Frank WAGNER (2010 : 50) la place de la relecture au sein même de la lecture devient a fortiori évidente à l'échelle de la constitution du sens. Effectuer des retours en arrière lors de l'exécution d'une tâche permet à l'apprenant de mieux comprendre ce qu'on attend de lui, de planifier le travail qu'il va réaliser après se l'être présenté, d'anticiper le résultat final avant de l'exécuter. N'ayant pas pris cette habitude de relire les consignes au cours de l'exécution de la tâche, l'enseignant doit comme l'affirme C. METTOUDI et A.YAICHE (Cités par Aurélie LENGAGNEE, 2005 :42) travailler avec méthode et inciter ses apprenants à acquérir ce comportement de traiteur de consignes en vue de former des lecteurs de consignes autonomes. Avant d'entreprendre l'activité, redire la consigne et la reformuler est indispensable.

Q 6/ Le professeur vous demande-t-il de dire la consigne par vos propres mots?

Réponses	Répondants	Pourcentage
Oui	12	06%
Non	140	70%
Parfois	48	24%



Commentaire

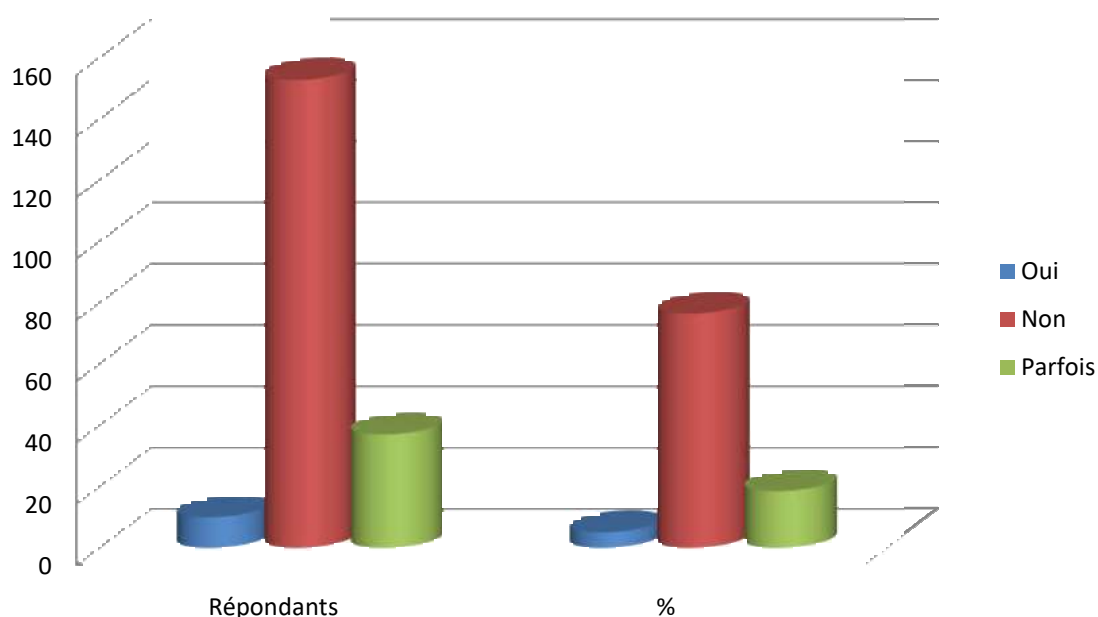
Les réponses à cette question, nous laisse comprendre que l'enseignant exige rarement des reformulations de la part de ses élèves. Comme source référentiel de ces derniers, il s'est

accoutumé lui-même à reprendre la question autrement, en l'expliquant, en la reformulant afin de permettre à ses apprenants d'élaborer des réponses. La reformulation devient ainsi, un geste professionnel (Stéphanie VOLTEAU, 2015), un comportement langagier de l'enseignant, une tradition, une pratique enseignante habituelle routinière en classe de FLE.

Claudine GARCIA-DEBANC (2015) dans son article intitulé « La reformulation : usages et contextes », évalue l'expertise professionnelle de l'enseignant non seulement à sa capacité de produire des reformulations, mais également à en susciter chez ses apprenants. Reformuler la consigne s'avère comme un moyen d'évaluation de la compréhension des apprenants.

6.1- Le faites-vous ?

Réponses	Répondants	Pourcentage
Oui	10	05%
Non	153	76.5%
Parfois	37	18.5%



Commentaire

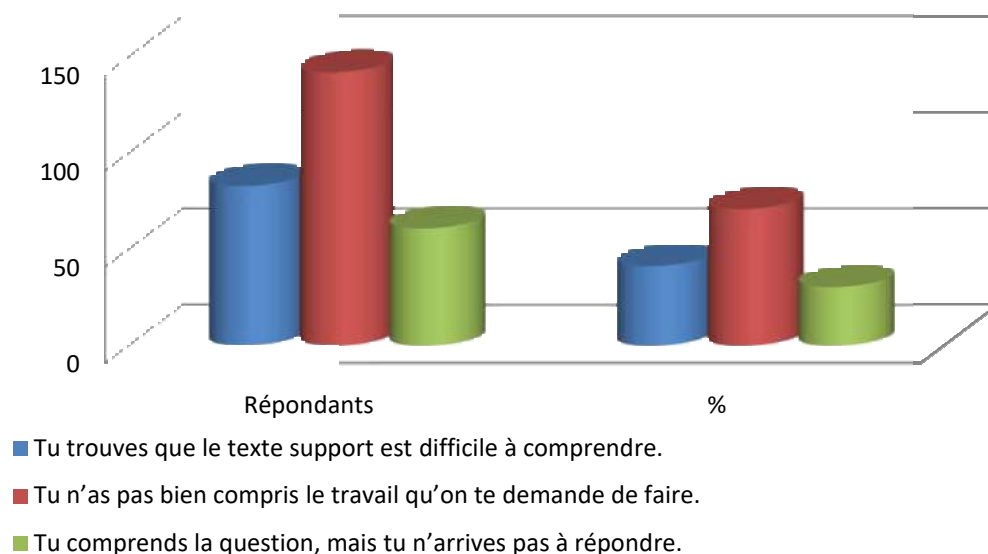
Certes, reformuler la consigne permet de vérifier si l'apprenant a bien compris ce qu'on attend de lui. Selon le témoignage de l'un des enseignants « Lors de la correction, les élèves éprouvent d'énormes difficultés pour répondre à la question : « Que me demande-t-on ?

Explique-moi ce que tu as compris qu'il fallait faire ». En l'occurrence, il apparaît nécessaire de les inviter à réfléchir individuellement sur le contenu de la consigne, les inciter successivement et systématiquement tant à l'oral qu'à l'écrit à redire d'une façon différente la question, les entraîner à reformuler une phrase interrogative sous forme d'injonction ou l'inverse. La formule « qui va dire mieux » devrait être omniprésente dans nos classes. La majorité représentée par un taux de (76.5%), soit l'équivalent de 153 apprenants en 4^{ème} année moyenne parmi les 200 interrogés, n'a pas tendance à faire usage aux reformulations.

Anne-Marie LOFFLER-LAURIAN explique clairement, dans son article « Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation et traduction » en quoi consiste ce procédé d'explication. Elle souligne le besoin et l'intérêt de redire une donnée par ses propres mots ; elle estime bien que « *reformuler une donnée, c'est en quelque sort se l'approprier. On ne connaît bien un objet mécanique que si l'on sait le démonter et le remonter. On ne possède bien que ce que l'on sait exprimer avec ses propres mots, dans son propre langage* » (1984 : 112). Elle ajoute que la traduction ou le recours à la langue maternelle de l'élève peut être considérée comme « *une seconde reformulation par rapport à un original* » (Ibid., 124). Le principe est de s'assurer que la consigne a été bien assimilée pour parvenir à réagir et à proposer une réponse adéquate.

Q 7/ Pourquoi tu n'arrives pas à répondre aux consignes de la compréhension de l'écrit, c'est parce que:

Réponses	Répondants	Pourcentage
Tu trouves que le texte support est difficile à comprendre.	83	41,5%
Tu n'as pas bien compris le travail qu'on te demande de faire.	142	71%
Tu comprends la question, mais tu n'arrives pas à répondre.	61	30,5%



Commentaire

L'observation du graphique révèle une très grande majorité de jeunes enquêtés (71%) saisissant mal le travail qu'on leur demande de faire. Ils lisent la consigne sans pouvoir y donner sens. Pour certains (41,5%), le texte leur pose problème. Bien qu'il n'a pas besoin de comprendre tous les mots du texte pour trouver la réponse. Il est amené à comprendre le sens des phrases dans leur contexte ; il se pourrait que la réponse ne soit pas donnée directement par le texte. Pour d'autres par contre (30,5%), ils comprennent la question sans parvenir à répondre ; probablement parce qu'ils ont du mal à chercher, à extraire les informations du texte. Ils ignorent si la réponse se trouve dans le texte ou dans leur tête. Si la réponse est dans le texte, il suffit de la recopier. Parfois, l'apprenant doit réunir les informations du texte et ou ses connaissances pour en déduire la réponse. Ces apprenants ne savent donc, pas comment et où chercher l'information, ils manquent de stratégies.

La manière de rédiger, de formuler sa réponse pourrait également, être source de difficulté. Le fait de reprendre les termes de la question dans l'élaboration d'une réponse justifiée permet au correcteur de deviner ce dont il est question sans qu'il éprouve le besoin de s'y reporter. Le bagage linguistique ou le vocabulaire nécessaire pour pouvoir répondre pourrait trahir la volonté de l'apprenant. Des erreurs de langue pourront être commises lors de

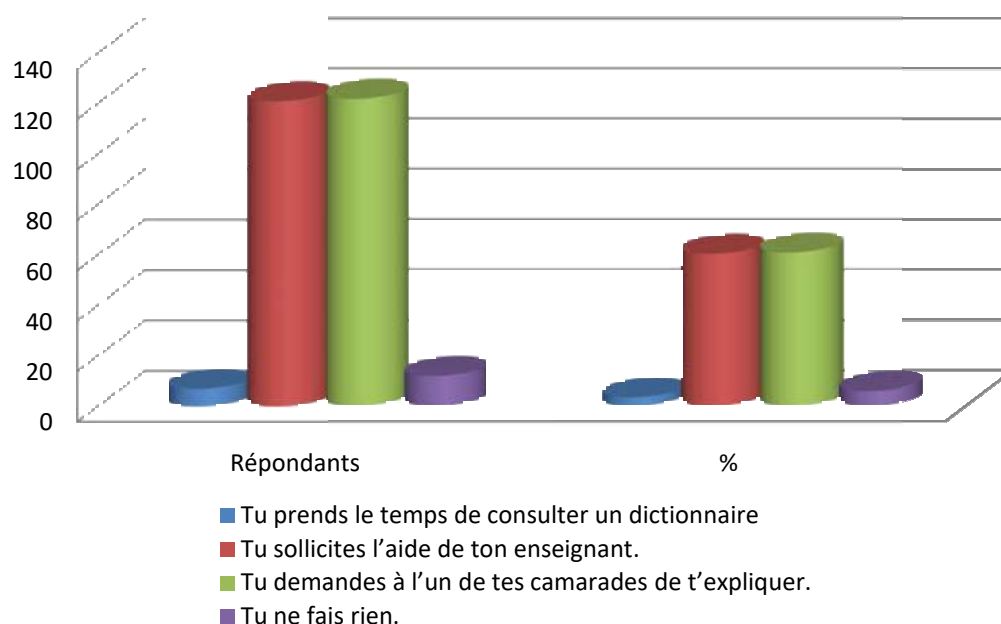
la rédaction. Par ailleurs, certains répondants proposent d'autres réponses dont la traduction en français est comme suit :

- Le temps est insuffisant « lwaqet maykfich » ;
- Je stress « artabik » ;
- J'ai peur de répondre faussement « nkhaf njaweb khattaa », « akhaf mena elijjaba elkhataa » ;
- Je comprends mais vu que je stress j'inverse mes réponses « nafhem elasiila we na'kess elajwiba mena elkhawef » ;
- Les questions sont difficiles « elaasiila sa'ba » ;
- Je lis mais je ne comprends pas « naqra w ma nafhamech ».
- Je lis mais je manque de concentration « naqra bessah ma nrakkazech »

La répartition du temps, les difficultés du français comme langue, l'effet psychologique qui se traduit par le sentiment d'être dominé par le stress, le manque de confiance en soi, les difficultés d'attention sont des facteurs perturbateurs imposant un comportement qui consécutivement, pourrait troubler la lecture, la compréhension et l'exécution d'une consigne chez l'apprenant.

Q 8/ Que fais-tu, lorsque tu n'arrives pas à comprendre ce qu'on te demande ?

Réponses	Répondants	Pourcentage
Tu prends le temps de consulter un dictionnaire.	07	03,5%
Tu sollicites l'aide de ton enseignant.	121	60,5%
Tu demandes à l'un de tes camarades de t'expliquer.	122	61%
Tu ne fais rien.	12	06%



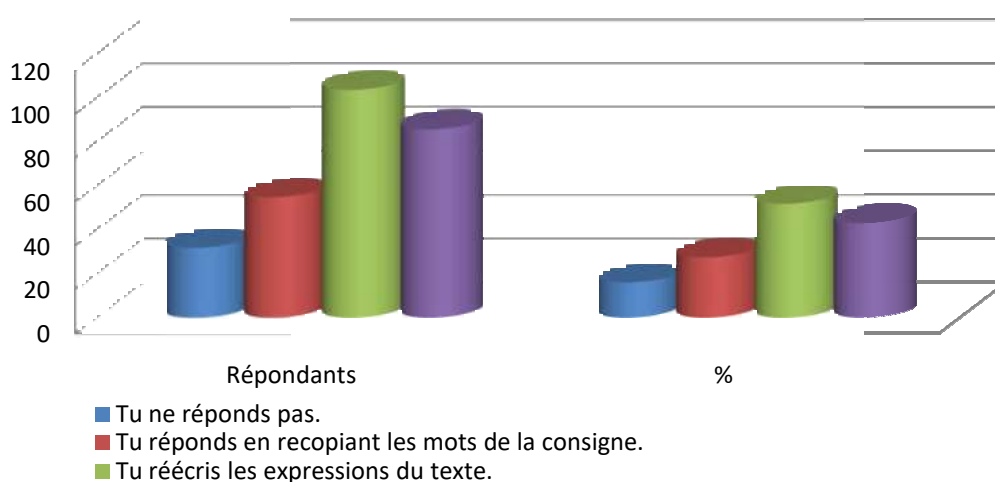
Commentaire

Plusieurs choix à la fois sont accordés à l'apprenant pour répondre à cette question. D'après la lecture des résultats, une minorité seulement (3,5%) qui correspond à sept parmi les 200 participants à l'enquête ont tendance à se servir d'un dictionnaire pour accéder au sens d'un mot. Cependant, l'enseignant demeure une source de référence incontournable pour la plupart des apprenants soit 60,5%. En situation d'incompréhension, d'autres par contre (61%) éprouvent une impérieuse nécessité de solliciter l'aide de leurs camarades. Ils se livrent à leurs pairs pour obtenir des explications « *Inévitablement, pour être efficace, l'enseignement doit amener l'élève à s'engager dans le processus d'apprentissage. Une bonne part de l'activité d'apprentissage est intérieure à l'élève* » (Michel SAINT-ONGE, 1993 : 118).

Selon les propos des apprenants interrogés, certains préfèrent ne pas répondre « manjawebech, nkhalih fargha » ; quelques uns s'acharnent à relire la question pour comprendre « âïd qiraaet essouàal » ; alors que d'autres passent directement à la question suivante « àamour illa souàal elmouwali ».

Q 9/ Que fais-tu, lorsque tu n'as pas de réponse à la consigne ?

Réponses	Répondants	Pourcentage
Tu ne réponds pas.	32	16 %
Tu réponds en recopiant les mots de la consigne.	55	27,5%
Tu réécris les expressions du texte.	104	52 %
Tu recopies la réponse de ton voisin.	86	43 %



Commentaire

Le répondant peut opter pour plusieurs réponses à la fois. La réalité du terrain montre des apprenants qui lisent mal les questions et ne comprennent pas ce que le concepteur de la directive leur demande de réaliser. Pour répondre aux questions de compréhension de l'écrit, plus de la moitié se contente de recopier intégralement les expressions du texte (52%) ou celles de la consigne (27,5%). Certains soit 43% éprouvent le besoin de recopier ce qu'écrivent leurs camarades, contrairement à d'autres apprenants (16%) qui préfèrent s'abstenir et se montrer volontairement distant par rapport à la question avec toutes ses exigences.

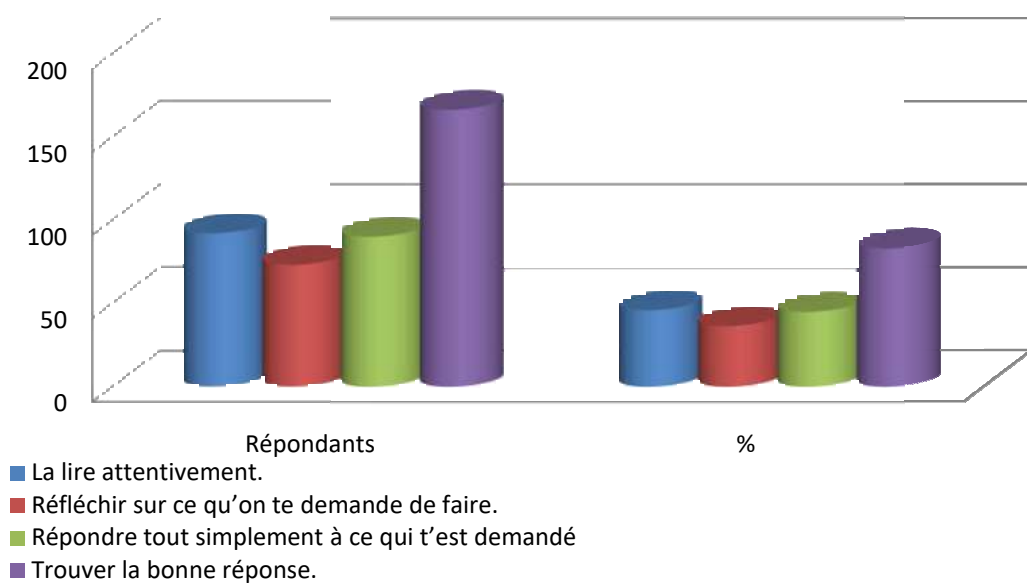
D'autres propositions ont été fournies par les sujets enquêtés, telles que :

- Je me connecte et je cherche sur internet ; « nconnecti w nabhathfelinternet ».
- Je mets n'importe quelle réponse ; « nadhaâ ay ijaba ».

- Je comble le vide en y plaçant l'une des réponses qu'on me propose ; « naâamarha w khlass, nkayerijaba ».
- Je propose deux réponses « adhaâeijabatayne ».

Q 10/ A ton avis, respecter une consigne, c'est :

Réponses	Répondants	Pourcentage
La lire attentivement.	92	46 %
Réfléchir sur ce qu'on te demande de faire.	73	36,5 %
Répondre tout simplement à ce qui t'est demandé.	90	45%
Trouver la bonne réponse.	166	83%



Commentaire

Le respect d'une consigne selon 46% des participants, exige qu'on la lise avec soins. Chez 36,5 % des sujets interrogés, il convient de réfléchir sur ce qui est incité d'effectuer comme tâche(s). Selon 45% avis, respecter une consigne c'est répondre tout simplement à ce qui est demandé. Alors que presque la moitié des enquêtés voit la nécessité de fournir la bonne réponse. Il est évident que le respect d'une consigne résulte d'une bonne lecture

compréhension de la question et de la tâche, de l'anticipation, de la planification et de l'exécution des actions.

Pour Adeline SONTOT, « respecter une consigne, cela s'apprend ! »¹⁶. Les apprenants

ne savent pas respecter une consigne. Ils ne savent pas lire une consigne. C'est vrai, on a remarqué cela lors des examens. Il faut les lire avec eux, il faut leur expliquer. Normalement, nos consignes sont justement faites de telle sorte qu'on ne soit pas obligé de les leur expliquer ! Je crois que si on n'intervenait pas, mes collègues et moi, ce serait une fameuse catastrophe ! Donc, je me dis qu'il y a quand même un problème : est-ce qu'ils ne font pas de compréhension à la lecture en primaire ? Ils ne lisent pas assez, je suppose. Je ne sais pas ! Par exemple, on leur demande un nom, ils mettent un nombre. Vous leur demandez une date, ils vont vous mettre le lieu de naissance. Ce sont des choses aussi aberrantes que ça. (Ibid.)

Ces propos sont le témoignage d'un enseignant parmi tant d'autres au quotidien, dans les classes ou les salles des professeurs.

Nous avons remarqué dans les réponses au questionnaire que certains apprenants auxquels nous avons sollicité de cocher la case qui correspond à leur réponse, n'ont pas respecté la consigne, malgré l'avoir bien expliquée. Alors qu'il était question de marquer la case d'un trait ou d'une croix, ils se sont mis à entourer ou à encadrer la bonne réponse. Ils n'appliquent pas avec rigueur ce qui leur est exigé comme travail. Nous déduisons qu'une lecture approximative et le manque d'attention ont un impact sur la résolution de la tâche, ceci a pour conséquence une réponse inexacte.

Pour conclure respecter une consigne, c'est apprendre à la lire en entier, attentivement et profondément ; identifier les verbes d'action et les mots clés puis effectuer une réflexion et se poser tout un tas de questions : « Que me demande-t-on exactement ? Que dois-je faire ? Par où commencer ; pour arriver à quoi ? ».

¹⁶ http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/francais/Pages/2008/92_Lirecomprendreuneconsigne.aspx , consulté le 06/04/2018.

II.2.2. Enquête sur les pratiques enseignantes face aux consignes de lecture

Pour enrichir notre étude, il est à noter qu'une enquête similaire est menée en faveur des professeurs appartenant à divers établissements d'enseignement moyen de la ville de Bou-Saâda, dont l'intérêt est de récolter plus d'informations et d'obtenir plus d'explications sur leur pédagogie, en séance de compréhension des textes. Nous tentons de comprendre la manière dont l'enseignant du FLE procède pour assurer une bonne et meilleure lecture des consignes. Nous exposerons les résultats et analyserons les réponses.

II.2.2.1. Questionnaire d'enquête auprès des enseignants

Nous nous adressons aux professeurs de langue française dans l'enseignement du moyen et plus particulièrement ceux de la 4^{ème} année. Nous cherchons à partager à travers leur expérience professionnelle, les pratiques enseignantes notamment dans la conception et la confection des consignes de lecture. Pour ce faire, nous avons recouru aux questionnaires que nous avons jugés nécessaires pour la récolte d'un maximum d'informations et vue leur indisponibilité pour organiser des entretiens.

Certes, les consignes sont omniprésentes en classe. C'est pourquoi, la question de la compréhension de ce type de texte préoccupe tout enseignant. En interrogeant les professeurs de français nous cherchons à comprendre :

- Les consignes de compréhension de l'écrit adressées aux apprenants sont-elles conçues par l'enseignant ou sont-elles reprises du livre de français qui leur est destiné ?

Entre d'autres termes, comment l'enseignant se représente-t-il les consignes de compréhension de l'écrit proposées dans le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne ?

- Privilégier quelles formes et types de consignes en séance de compréhension écrite ?
- Comment interviennent-ils auprès de leurs apprenants pour éviter toute incompréhension probable ou possible envers les consignes ?

L'enquête menée auprès des enseignants du cycle moyen par le biais d'un questionnaire tente d'apporter des éléments de réponse. Nous supposons que :

- Les consignes en situation de lecture d'un texte en FLE sont majoritairement celles du manuel scolaire jugées comme inadmissibles pour l'apprenant.

- La formulation des consignes répond à certains critères de clarté, de précision et de concision ou d'autres. Portant sur les informations explicites et implicites du texte, elles doivent amener l'apprenant à découvrir progressivement le sens du texte.
- L'enseignant fait recours à la re-formulation des consignes de compréhension de l'écrit.

II.2.2.1.1. Détermination de notre échantillon et passation du questionnaire

Pour cela, 40 exemplaires leur sont transmis dont 32 ont été récupérés le lendemain. Les huit restants n'ont pas remis leur copie pour des raisons ou pour d'autres. La plupart des enquêtés ont une licence de français (29 enseignants), d'autres sont licenciés en interprétariat (03 enseignants). La majorité est âgée de 24 à 45 ans dont 90% sont des femmes.

Le questionnaire d'expérimentation administré aux enseignants de la ville de Bou-Saâda qui compte 17 établissements d'enseignement moyen est élaboré conformément au cadre contextuel de notre étude. Nous nous sommes rendu à ces établissements pour la distribution des questionnaires. Pour ce faire, nous avons sollicité l'aide des directeurs de collèges dont certains nous ont envoyé à la rencontre des enseignants, ce qui nous a permis de leur adresser directement les questionnaires et de leur expliquer notre démarche ainsi que l'objectif de notre étude. D'autres directeurs se sont chargés d'en faire la distribution, c'est pourquoi, un en-tête est rajouté au questionnaire afin de les informer sur les motifs et les conditions dans lesquels ils doivent compléter le questionnaire.

II.2.2.1.2. Le questionnaire de la pré-enquête

Avant de lancer ce questionnaire, nous l'avons testé sur cinq enseignants. Nous l'avons modifié après avoir échangé avec ces derniers sur la clarté et la pertinence des questions. Cela nous a également permis, d'analyser la façon de comprendre telle ou telle question et de clarifier ce qui n'était pas saisi dans le sens du chercheur. Par conséquent, nous avons régulé notre questionnaire en fonction des discussions et remarques faites par ces enseignants.

II.2.2.2. Présentation et analyse du questionnaire

Les questions (01, 02, 03, 04, 06 et 07) sont fermées permettant ainsi, aux professeurs participants à l'enquête de choisir entre des réponses formulées à l'avance. La liste de réponses est conçue en fonction du critère de la pertinence. Pour plus d'objectivité, nous accordons aux enquêtés la possibilité de proposer d'autres réponses. Le reste des questions

sont ouvertes (05, 08, 09,10, 11 et 12) afin de permettent aux enquêtés de s'exprimer et d'exposer librement leurs idées comme ils le souhaitent.

Le tableau suivant éclaire les objectifs des questions posées aux enseignants.

Questions	Objectifs
1	- Savoir si les textes du manuel scolaire répondent aux besoins des apprenants
2	- Connaitre les fonctions des consignes de compréhension de l'écrit au regard des enseignants
3	- Savoir si les consignes du manuel travaillent la compréhension du texte
4	- Savoir si les consignes du manuel sont adaptables au niveau des apprenants
5	- Inciter implicitement les enseignants à confectionner des consignes en fonction des besoins de leurs enseignés
6	- Connaitre les critères de formulation d'une consigne au regard des enseignants
7	- Se renseigner sur la forme la plus fréquente dans la formulation des consignes
8	- S'informer sur le type de consignes proposées par les enseignants
9	- S'interroger sur la manière dont les enseignants procèdent lors de la non compréhension des consignes chez leurs apprenants
10	- S'informer sur les obstacles qui entravent la compréhension des consignes chez les apprenants
11	- Déterminer les critères de réussite d'une séance de compréhension de l'écrit
12	- Proposer des solutions qui permettent aux apprenants d'être plus performants en compréhension des consignes

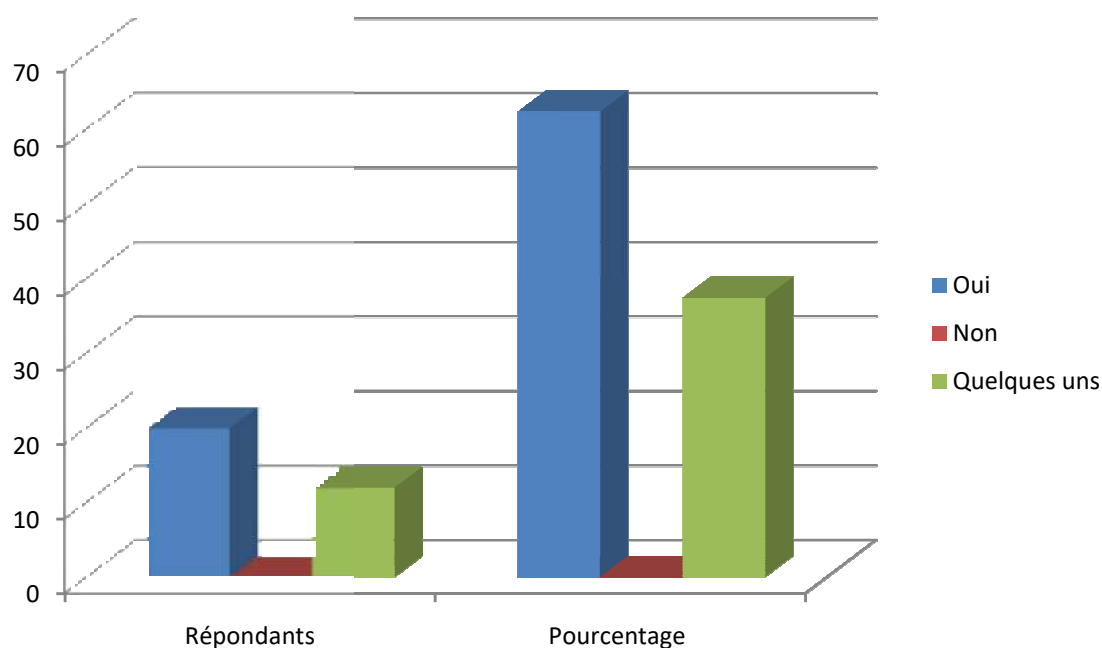
Tableau 19 : Objectifs d'élaboration du questionnaire destiné aux enseignants

L'analyse des résultats du questionnaire, nous fournit des réponses à notre problématique et nous permet de valider nos hypothèses.

II.2.2.3. Résultats et discussion : représentations et pratiques enseignantes

1. Les textes du livre de français, sont-ils à la portée des apprenants de 4^{ème} année moyenne ?

Réponse	Répondants	Pourcentage
Oui	20	62,5%
Non	00	00%
Quelques-uns	12	37,5%



Commentaire

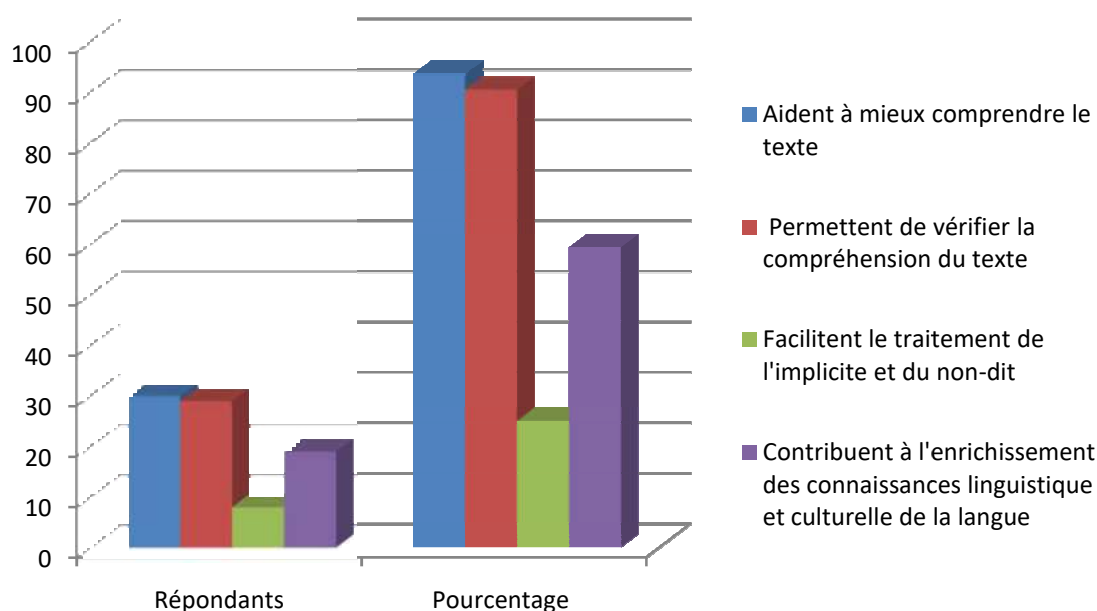
Nous nous interrogeons sur le choix des textes et leur conformité au niveau des apprenants de la 4^{ème} année moyenne. La plupart des enseignants (62,5%) estime que les textes proposés dans le manuel scolaire sont à la portée des apprenants supposés avoir le profil d'entrée au collège, comme indiqué dans le programme et document d'accompagnement. Cela laisse entendre qu'ils éprouvent moins de difficulté avec le texte.

Toutefois, 12 enseignants soit 37,5% affirment exister des textes qui ne sont pas conformes aux exigences des apprenants de FLE. Comme cité précédemment, nous ne pouvons certes, négliger le rôle des éléments du paratexte dans l'accès au sens de la langue écrite. Le paratexte assure en effet, une fonction informative vue les renseignements qu'il

transmet au lecteur qui s'informe sur l'histoire. Il en est de même pour les consignes accompagnant le texte ; celles-ci se révèlent comme une entrée pour approcher ce texte, un point d'accès à la compréhension de l'écrit.

2. Les consignes ou les questions de compréhension de l'écrit :

Réponse	Répondants	Pourcentage
Aident à mieux comprendre le texte.	30	93,75 %
Permettent de vérifier la compréhension du texte.	29	90,62 %
Facilitent le traitement de l'implicite et du non-dit.	08	25%
Contribuent à l'enrichissement des connaissances linguistique et culturelle de la langue.	19	59,37%



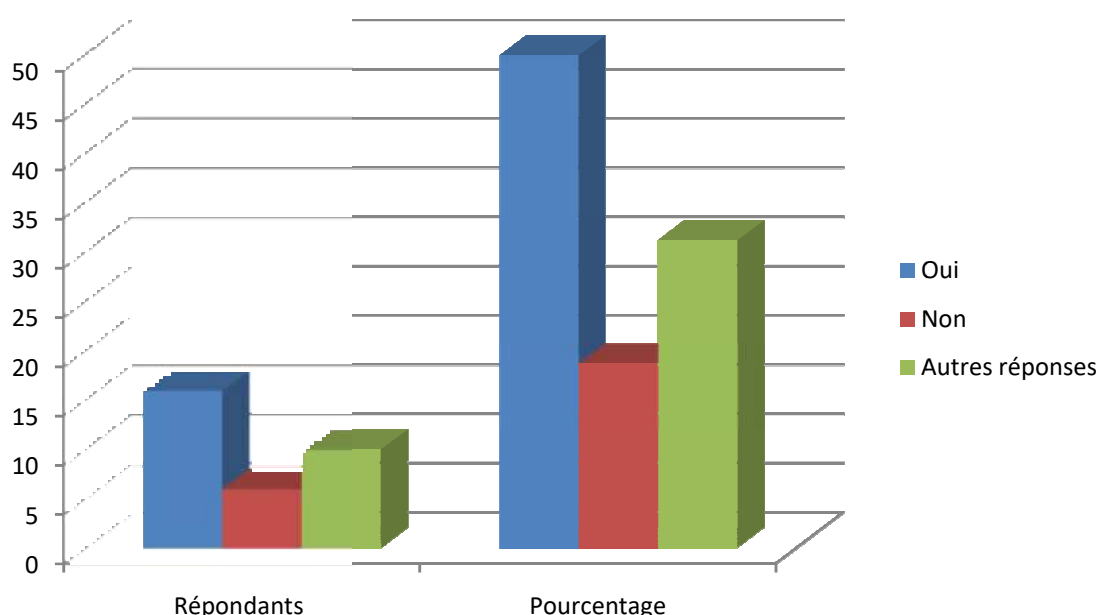
Commentaire

Les consignes constituent un outil d'enseignement / apprentissage par excellence en classe de FLE. Elles sont inhérentes en compréhension de l'écrit et incontournables pour traiter un texte. Certes, en situation de lecture, les questions de compréhension de l'écrit sont omniprésentes. Pour 93,75% des professeurs interrogés, elles aident à mieux comprendre le texte ; permettent de vérifier la compréhension du texte chez 90,62% ; contribuent à l'enrichissement des connaissances linguistique et culturelle de la langue d'après 59,37% et facilitent le traitement de l'implicite et du non-dit selon 25% des enseignants enquêtés.

D'autant plus, elles forment l'apprenant à devenir bon lecteur, à se poser des questions sur le texte, à chercher des éléments de réponses et à accroître son bagage linguistique, littéraire et culturel.

3. Les consignes proposées dans le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne, sont-elles au service de la compréhension du texte ? Dites pourquoi.

Réponse	Répondants	Pourcentage
Oui	16	50 %
Non	06	18,75 %
Autres réponses	10	31,25%



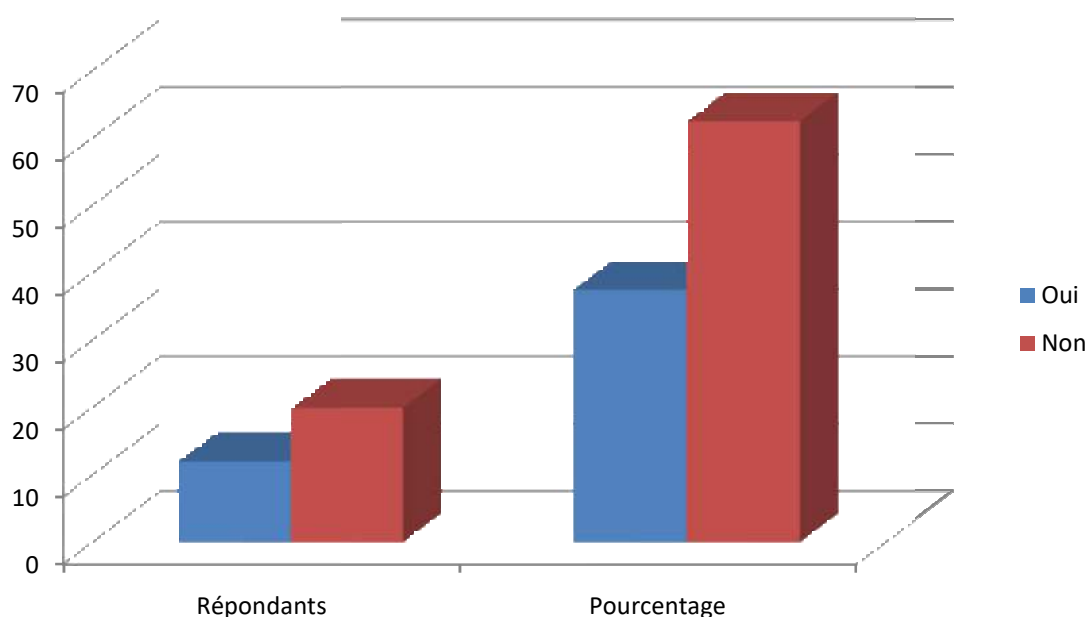
Commentaire

Là où il y a des textes, il y a des questions ! Ce sont les manuels qui fournissent les questions la plupart du temps (DE KONINCK, 1993, 2005). Il est à noter selon les résultats de l'enquête que (50%) des enseignants du moyen sont d'accord sur le fait que l'ensemble des consignes proposées dans le livre de français destiné aux apprenants de la 4^{ème} année moyenne, sont au service de la compréhension du texte étant donné qu'elles lui permettent d'apprendre à construire le sens du texte ; lui facilitent l'accès au contenu de l'écrit ; visent l'enchaînement des idées du texte et contribuent à mieux comprendre la visée de l'auteur.

Toutefois, d'autres consignes selon les propos des professeurs interrogés (31,25%) ne travaillent pas seulement le contenu du texte mais également, préparent les activités de langue incluses dans la séquence. Elles mettent parfois, l'accent sur la grammaire, la conjugaison et le lexique pour renforcer les points de la langue. Alors que d'autres (18,75%) par contre, jugent qu'elles sont loin de viser une réelle évaluation de la compréhension du texte de façon à mener l'apprenant lecteur à une véritable synthèse de ce qu'il a lu en reformulant.

4. Les consignes du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne, sont-elles adaptées au niveau des apprenants ? Dites pourquoi.

Réponse	Répondants	Pourcentage
Oui	12	37,5%
Non	20	62,5%



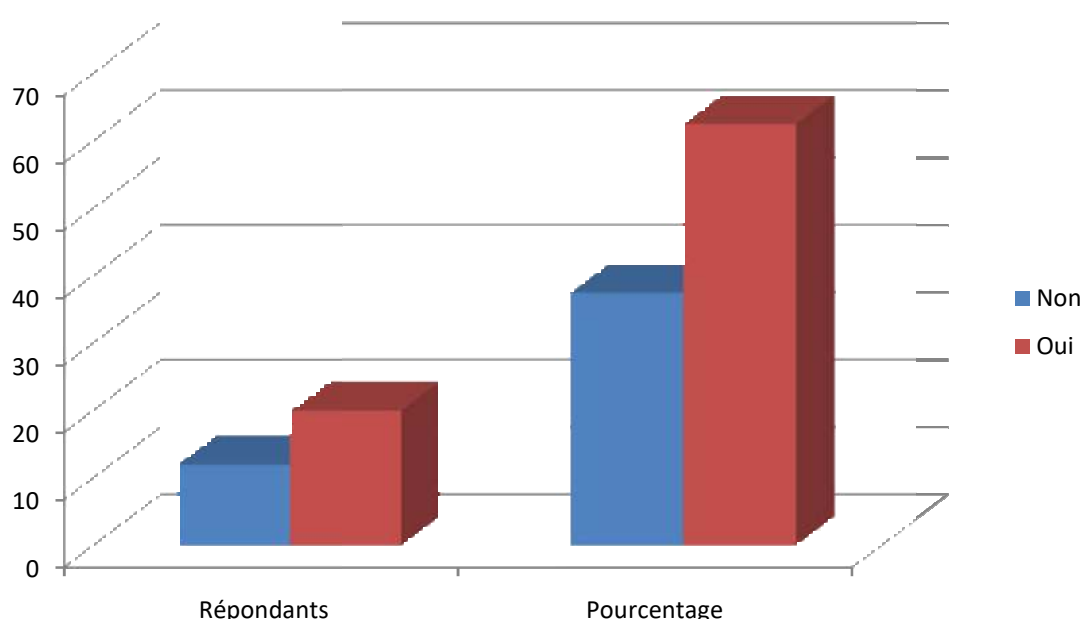
Commentaire

La plupart des enseignants (62,5 %) affirment que les consignes du manuel scolaire, ne sont pas adaptées au niveau réel de leurs apprenants bien qu'elles soient au service de la compréhension du texte. Ils estiment qu'elles sont incompréhensibles pour l'apprenant. Certains reprochent qu'elles soient mal conçues ; avec une syntaxe assez complexe ; trop longues avec des détails inutiles causant une surcharge cognitive pour le traiteur de consignes ou trop courtes au point où l'apprenant ne réalise pas ce qu'il doit faire. Néanmoins une

minorité (37,5%) soit douze professeurs de français affirment qu'elles sont pertinentes, bien construites avec un vocabulaire approprié.

5. Proposez-vous à l'apprenant d'autres consignes que celles du manuel ? Dites pourquoi.

Réponse	Répondants	Pourcentage
Oui	10	31,25 %
Non	22	68,75 %



Commentaire

Le manuel scolaire de français est évidemment, un outil pédagogique et didactique incontournable, qui remplit plusieurs fonctions dans le processus d'enseignement / apprentissage du FLE. Conçu comme un instrument de travail, il est une référence destinée à la fois, aux apprenants pour assurer ses fonctions de transmission, de connaissances, de développement des capacités et des compétences, de consolidation des acquis et d'évaluation de ceux-ci et aux enseignants comme un guide de formation, de savoirs, de préparation de cours, à la gestion des unités didactiques et aux évaluations des acquis. Beaucoup de questions se sont posées sur les contenus des manuels scolaires et leur conformité aux méthodologies et aux attentes des programmes.

La polémique sur l'adéquation des manuels scolaires aux exigences des apprenants et du programme, ne cesse de susciter le regard d'un bon nombre d'enseignants, d'auteurs et de chercheurs en didactique du FLE. Vingt-deux enseignants de français (soit 68,75%) sur les trente-deux interrogés préfèrent se livrer au manuel et se contenter de ses consignes vu qu'il s'agit des apprenants en classe d'examen national et d'évaluation certificative ; il serait en l'occurrence, préférable de « ne pas sortir du contenu des programmes officiels et des instructions ministérielles ; se fier à la démarche du projet proposée dans le manuel scolaire s'avère nécessaire », d'après leur témoignage. Dans l'ensemble de son contenu, il est au service d'un programme officiel qu'il faut respecter ; autrement dit, « *les manuels scolaires doivent être en concordance avec les curriculums nationaux qui déterminent les objectifs à maîtriser par les élèves et l'esprit dans lequel l'acquisition de ces objectifs doit se dérouler* » (ROEGIER, 2009 : 321).

Cependant, l'observation des pratiques enseignantes tend à montrer qu'il faut fortement relativiser cet usage. Certains (31,25 %) affirment que « l'enseignant doit être autonome » et jugent la nécessité de s'adapter à son public pour un meilleur rendement pédagogique. Selon les propos de ces derniers, il faut se confier à « la réalité des apprenants », les consignes sont inadaptées à leurs niveaux et à leurs exigences.

6. D'après quels critères vous vous basez pour rédiger vos consignes ? Citez-en quelques-uns.

Nous résumons fidèlement, les propos des professeurs tels qu'ils sont décrits dans leur questionnaire :

- « Selon les sujets (les projets).
- Par une image véritable support pédagogique en l'observant et en répondant à des questions simples, l'élève est conduit à découvrir petit à petit l'objectif de la consigne.
- Le choix des termes abordables, simples et accessibles. Commencer du plus général vers le particulier et du plus facile vers le plus difficile. Diversifier les questions de tout type.
- Consigne destinée à la 2^{ème} personne, simple, courte et compréhensible.
- Les consignes doivent répondre à l'intitulé de la séquence.
- Le niveau de chaque élève. La compétence de chaque élève.
- Les consignes les plus faciles aux difficiles, faux/vrai, des questions concernant l'image du texte, avoir un enchaînement.

- En général, les consignes visent les trois niveaux : niveau faible, niveau moyen, niveau fort (meilleur) dans un enchaînement progressif.
- Niveau de l'élève. Niveau de l'apprentissage.
- Nous rédigeons les consignes selon le vécu de l'élève et sa pensée.
- Critères : clarté, facilité, niveau des apprenants.
- 1) Côté formel (le plan du texte) ; 2) Le contenu du texte (les idées / les messages à transmettre, ...) ; 3) Le niveau vocabulaire, ...
- 1) D'après les compétences visées. 2) D'après le niveau des élèves et c'est le critère le plus important.
- Il y a des passages clés qui aident à la compréhension alors personnellement, je vise ces passages et je cherche toujours à simplifier les consignes (ça dépend du niveau).
- 1) Sur les mots clés ; 2) Sur le thème ; 3) Type de texte, ...
- Généralement, on doit chercher les mots clés qui simplifient le sens global et qui rendent le texte abordable.
- 1) La consigne doit être précise et explicite. Elle doit focaliser l'attention de l'apprenant. 2) La consigne sera orientée vers une tâche fine et précise.
- Par l'illustration (support, images, gestes) et même en utilisant des questions faciles et très simples.
- Par une illustration images qui conduisent l'apprenant à découvrir l'idée principale de la consigne.
- Le thème du texte et niveaux des élèves.
- Des critères de réussite d'après le niveau des élèves, le contenu et le type de texte.
- La préparation varie selon le genre de texte et le niveau des apprenants.
- Selon l'intitulé de la séquence et les objectifs du projet entier.
- On se base sur la typologie des questions données par les inspecteurs.
- On se base sur la typologie des questions données. ».

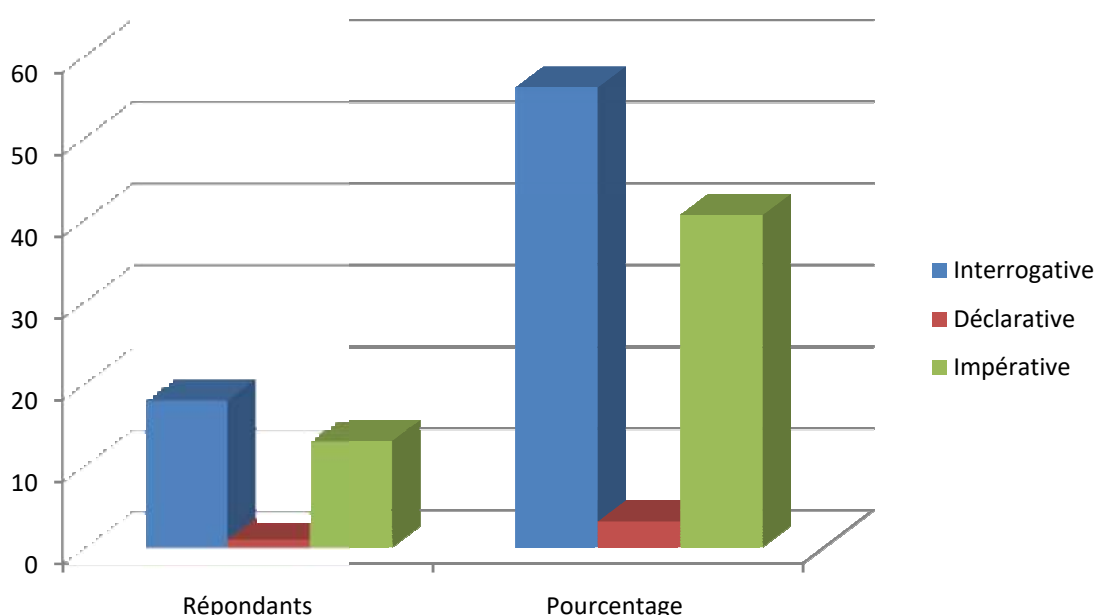
D'après les professeurs de français du cycle moyen, les consignes doivent être claires, explicites, précises et simples avec un vocabulaire approprié au niveau et compétences des apprenants afin qu'elles soient accessibles et compréhensibles. D'autres précisent, qu'elles doivent être rédigées à la 2^{ème} personne du singulier ou pluriel (tu/ vous). Certains, proposent de varier les consignes et les activités.

En effet, la préparation des questions se fait principalement, en fonction des objectifs du projet didactique et de la séquence voire même au type et thème du texte. Étant donné qu'elles

visent la compréhension du texte, le concepteur de consignes doit se focaliser sur les passages clés pour poser ses questions. De plus, la mise en place d'une gradation allant du simple au complexe et le respect de l'enchaînement des faits et des idées de cet écrit, sont également des critères sur lesquels on doit s'appuyer pour rédiger des consignes.

7. Vous privilégiez quelle forme de consigne. Dites pourquoi ?

Réponse	Répondants	Pourcentage
Interrogative	18	56,25 %
Déclarative	01	03,12 %
Impérative	13	40,63 %



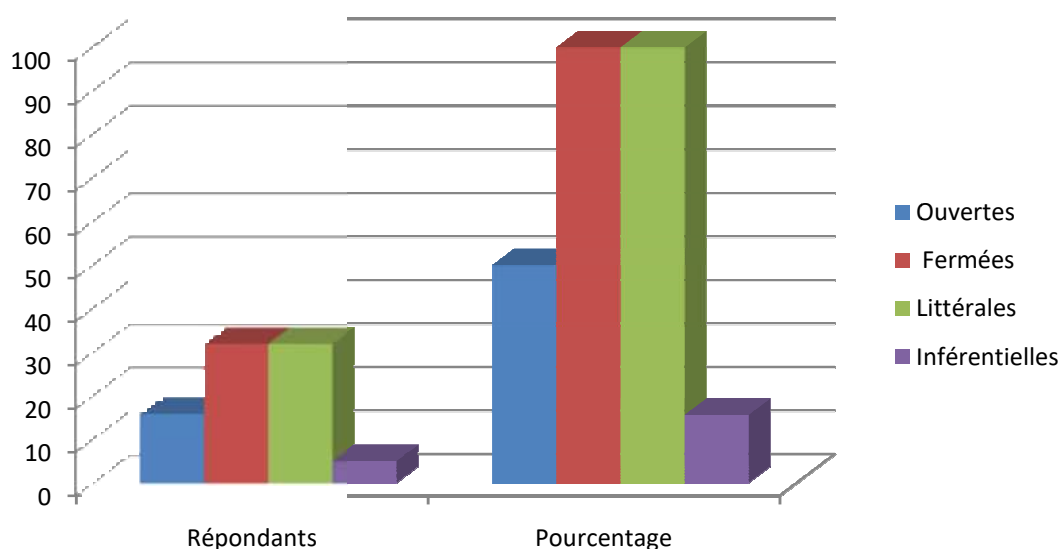
Commentaire

Pour la conception de leurs consignes 56,25 % des enquêtés privilégient la forme interrogative et 40,63 % la forme impérative. Nous constatons une répartition en apparence équilibrée.

La lecture du tableau indique seulement 03,12 % des enseignants optant pour la consigne déclarative. Cela nous laisse comprendre que les apprenants se sont accoutumés et se sont familiarisés aux questions et aux textes injonctifs au détriment de la consigne dans sa forme déclarative.

8. Quels types de question proposez-vous en séance de lecture ?

Réponse	Répondants	Pourcentage
Ouvertes	16	50 %
Fermées	32	100 %
Littérales	32	100 %
Inférentielles	05	15,62 %



Commentaire

Selon les résultats du tableau et l'observation de la graphique, les enseignants suggèrent à leurs enseignés des consignes fermées (100%) auxquelles l'apprenant est supposé de répondre par « oui ou non » ou de choisir une réponse parmi d'autres. Il semblerait également facile pour lui de prélever des informations du texte pour ensuite, recopier intégralement ses expressions quand il s'agit de consignes littérales (100%). Les questions ouvertes (50%) sont elles aussi, présentes dans le questionnaire de lecture. Néanmoins, il ne s'agirait pas d'exclure les questions inférentielles (15,62 %) qui incitent l'apprenant à réaliser des inférences et à traiter l'implicite du texte.

9. Que faites-vous quand les élèves ne comprennent pas une consigne (soit en le constatant, soit lorsqu'ils vous le font savoir ou quand ils ne répondent pas) ?

La totalité des enseignants participant à l'enquête préconisent que la reformulation de la consigne s'avère nécessaire quand les apprenants ne comprennent pas ou ne fournissent pas de réponse à ce qui leur est demandé. Poser la question autrement, leur faire rapprocher le sens de ce qu'on attend d'eux en se limitant au vocabulaire qu'ils sont capables d'absorber, est vivement recommandé pour s'assurer de leur bonne compréhension. Certains suggèrent de traduire dans la langue maternelle de l'apprenant. D'autres, conseillent de modifier et de changer carrément la question et d'en proposer de plus simples.

10- Quels sont chez les apprenants, les différents obstacles qui viennent brouiller leur compréhension de la consigne ?

Comme éléments de réponse à cette question, les enseignants ont rapporté que : « Certains apprenants ne comprennent pas parce qu'ils ne savent pas lire ; le niveau de l'apprenant est insuffisant ; le manque de bagage linguistique ; les difficultés des termes utilisés dans la consigne ; la non compréhension du verbe de la consigne ; la complexité du contenu de la consigne ; la nature des consignes (les questions ouvertes exigent plus de réflexion, les questions sans choix prédéfinis, les questions inférentielles) ; la méconnaissance de l'objectif du concepteur de la demande ; l'incompréhension de la directive ; le manque de précision ; le choix du texte (démotivant) et le problème de la lecture dû au mauvais comportement du traiteur de la consigne », tous ces éléments viennent brouiller la compréhension chez les apprenants de FLE.

11- Citez quelques critères qui vous permettent de réussir la séance de compréhension de l'écrit.

Pour réussir la séance de compréhension de l'écrit, les enseignants interrogés ont cité :

- Travailler la compréhension et l'expression orale en classe ;
- « La lecture du texte ;
- L'annonce des hypothèses de sens ;
- La formulation des hypothèses de sens à partir du titre et des éléments périphériques.
Poser la question avant d'inviter l'apprenant à lire. Apprendre à l'apprenant à reconnaître le type dominant d'un texte.
- Faciliter les questions de contrôle et de compréhension. Résumer le texte.

- Choisir des questions simples et des Q.C.M ; reformuler les questions.
- La place accordée à l'illustration qui accompagne le texte.
- Pour réussir, on doit motiver les apprenants par des thèmes favoris (sport, musique, ...) car, il est difficile d'accrocher des adolescents.
- Repérage des mots clés ; reformuler les consignes ; expliquer la démarche pour répondre aux consignes.
- Suivre et respecter les différentes étapes du déroulement de la séance de la compréhension écrite (éveil d'intérêt, image du texte, hypothèses de sens, lecture silencieuse guidée par des questions, lecture magistrale de l'enseignant).
- La participation des apprenants.
- L'interaction et le dialogue.
- Il faut d'abord lancer les hypothèses de sens, simplifier les questions d'exploitation du texte, guider les apprenants à chercher les parties intéressantes du texte.
- Le dialogue ; lire le texte plusieurs fois ; comprendre les mots difficiles.
- La photo qui accompagne le texte ; le vocabulaire ; pas trop de complexité ; le texte maîtrisé par les apprenants.
- Préparer l'apprenant lors de compréhension de l'oral et l'expression orale ; enrichir l'apprenant par une banque de mots ; déterminer les hypothèses de sens.
- Préparer et expliquer les mots difficiles du texte à l'avance.
- Démarche de l'enseignant appropriée.
- L'apprenant est capable de répondre au questionnaire de lecture.
- Lecture et compréhension du texte. ».

Il existe en effet, des relations entre la compréhension / l'expression orales et la compréhension de l'écrit,

la compréhension de l'écrit (en particulier au début de son apprentissage) est étroitement dépendante de la précision, de la rapidité et de l'automatisation des processus d'accès au lexique et de reconnaissance du mot qui eux-mêmes sont liés à l'existence et au développement de la compétence phonologique ainsi qu'à l'efficience d'une mémoire de travail que l'âge et la lecture contribuent à développer. Par ailleurs, la compréhension à l'oral bénéficie très certainement d'un contact performant avec l'écrit, qu'il s'agisse de l'augmentation du vocabulaire disponible, du traitement de certaines structures syntaxiques, de l'augmentation de la base

de connaissances et de l'affinement de stratégies d'analyse et de raisonnement. (LECOCQ et al. 1996a : 05)

Développer les deux compétences la compréhension et l'expression orales contribuent à l'enrichissement du vocabulaire de l'apprenant par une banque de mots. Cette étape lui fournit l'occasion de réinvestir ce qu'il vient de comprendre et d'acquérir des connaissances linguistiques qui lui permettent de s'exprimer oralement sur une question.

Certes, la motivation des apprenants de FLE est une condition qui favorise la compréhension écrite d'un texte. Susciter leur intérêt en choisissant des textes courts avec un vocabulaire plus ou moins approprié, des thèmes attractifs car, il s'avère difficile d'accrocher les adolescents. Il est également parfaitement recommandé par les enseignants enquêtés de proposer des questions faciles, qui inciteraient les enseignés à se lancer dans leur propre apprentissage. Formuler des hypothèses de sens à partir du paratexte les met en interaction avec le texte.

Pour accéder au sens globale, littérale, implicite du texte et approfondir leur compréhension, ils sont invités à répondre à une batterie d'exercices et de consignes orales et ou écrites préalablement reformulées ; ce qui semble évident pour l'enseignant ne l'est pas nécessairement pour l'apprenant. Les questions doivent donc, être adaptées au niveau de ses apprenants.

12- Que proposez-vous pour améliorer les performances de vos apprenants dans la compréhension des consignes?

Afin d'améliorer les performances de leurs apprenants dans la compréhension des consignes, les enseignants de FLE au moyen lors d'une enquête proposent comme solutions :

- Ne pas toujours se confier au manuel, changer de support textuel et confectionner ses propres consignes ;
- Simplifier les consignes ;
- Amener les apprenants à se poser des questions, agir seul, à communiquer dans la classe ;
- Chercher à produire et à deviner des réponses à des questions posées par l'enseignant ;
- Organiser le plus souvent des travaux de groupes en classe. L'enseignant doit aider ses apprenants et les encourager ;
- Utilisation de supports courts et simples qui doivent être à la portée de ses enseignés ;

- Varier les consignes : utiliser beaucoup plus les Q.C.M.
- Reformuler les questions. Accorder l'occasion à tous les apprenants de comprendre et d'accepter toutes les réponses y compris celles qui sont fausses, le but serait de les encourager.
- Choisir soigneusement des textes motivants et les thèmes doivent être accessibles et abordables avec les apprenants. Expliquer les mots et expressions du texte.
- Sensibiliser les apprenants sur les différentes consignes et effectuer des reformulations par l'enseignant afin que l'apprenant puisse comprendre. Expliquer les mots difficiles.
- Habituer les apprenants aux différents types de consigne. Tenter d'exploiter les textes supports des activités de langue. Utiliser le code gestuel en cas d'incompréhension des questions.
- Lecture et relecture du texte en expliquant les mots difficiles. Avoir un temps suffisant pour lire les questions (maîtriser les mots interrogatif) et repérer les réponses.
- Inciter les apprenants à confectionner des consignes.
- Apprendre et entraîner les apprenants à lire des consignes.
- Habituer et familiariser l'apprenant aux consignes. Donner plus d'importance aux séances de compréhension écrite et de vocabulaire.
- Varier les consignes (QCM, exercice à trous, consignes forme interrogative et impérative, question avec inversion du sujet, ...) et les simplifier. Donner plus de rigueur et de sérieux à la séance de compréhension de l'écrit. Faire travailler les apprenants chez eux, en les accoutumant à répondre à tout type de consignes. Planifier des devoirs périodiques en fin de chaque séquence dont le sujet portera sur l'étude d'un texte suivi de consignes.
- Inciter les apprenants à relire le texte plusieurs fois. Rendre la consigne plus simple, plus explicite que possible par la reformulation.
- Il est nécessaire que les apprenants éprouvent du plaisir à lire le texte. Les amener à poser des questions et les inciter à agir en classe. Chercher à produire et à deviner des questions à des réponses proposées par l'enseignant.
- Aider l'apprenant à lire la consigne. On doit la décomposer pour repérer le verbe et les éléments importants. Au cours de l'apprentissage, proposer des activités de remédiation aux insuffisances constatées chez l'apprenant.

Dans notre démarche expérimentale, nous nous inspirons en grande partie de la théorie et des travaux mis en pratique portant exclusivement sur les consignes. Nous tenterons

également, de prendre en compte quelques propositions des enseignants tirées de leurs réponses à notre questionnaire. Nous les exploiterons sur le terrain, en classe. Nous exposerons les résultats dans les chapitres qui suivront pour en tirer des conclusions. Ce questionnaire, nous a donc fourni des réponses sur les pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit par le biais des consignes.

Conclusion

Une enquête de terrain est réalisée au niveau des établissements d'enseignement moyen de Bou-Saâda. Nous cherchons à mettre en évidence le comportement des apprenants ou leur manière de réagir face aux textes qui incitent à l'action et d'anticiper les difficultés que rencontrent les jeunes traiteurs de consignes de lecture ; d'autant plus, se renseigner sur les représentations et la conception des questions de la compréhension de l'écrit. Pour atteindre nos objectifs deux questionnaires ont été administrées en faveur des apprenants de 4^{ème} année moyenne et des professeurs de français d'enseignement moyen. Les résultats ont été discutés, il en ressort qu'il est impératif de travailler sur les difficultés d'incompréhension des consignes de lecture chez les apprenants du FLE. Il convient d'abord, de les cibler. Le chapitre suivant, nous invite à confirmer les propos des apprenants et à identifier concrètement les problèmes de lecture qu'ils éprouvent face aux questions de compréhension de l'écrit et de proposer des pistes de remédiation.

CONCLUSION

Une fois les finalités, les objectifs et les compétences déterminés, les auteurs du manuel scolaire se chargent de dresser le contenu des séquences et des projets en s'appuyant sur le programme dicté par le ministériel et sur leurs expériences professionnelles. Ils choisissent les supports textuels proches des intérêts et des besoins des apprenants en cherchant à les rendre autonomes, conçoivent différents types d'exercices avec des consignes appropriées qui faciliteraient l'accès au sens du texte. Nous témoignons de la complexité de formulation des consignes. Sur ce point, nous en dirons davantage en phase expérimentale. Nous avons analysé les consignes de lecture du livre de français destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne en vue d'obtenir une idée sur les consignes les plus utilisées en séance de compréhension de l'écrit. Pour ce, nous avons tenté d'identifier :

- Le type de consignes plus fréquemment proposé en compréhension de lecture ;
- Les formes grammaticales privilégiées pour représenter les textes incitateurs à l'action ;
- Le choix du vocabulaire dans la formulation des verbes d'actions ou des mots interrogatifs comme mots clés dans les consignes ;

La lecture et l'observation des directives qui accompagnent les textes nous renseignent sur la place accordée à ce type de texte en compréhension d'un document écrit en français comme langue étrangère. L'analyse nous mène à connaître les très fréquemment rencontrées par les apprenants en compréhension de lecture. Il est à noter que celles proposées par le manuel sont majoritairement fermées (94 %), simples (92,70 %) incitant son lecteur à accomplir une seule tâche présentée en tant que questions (53,22 %) et d'injonctions à valeur impérative (30,90 %). Ce choix limité « *de verbes du faire par consigne peut être attribué à une volonté de simplifier l'activité de l'élève en ne le dispersant pas sur des tâches trop multiples et différentes* » (DAUDET-DURAND, 2001 : 321). Quoique la multiplication des tâches (consigne composée), permet d'éviter l'implicite et rend la planification des actions plus explicite.

Nous constatons effectivement la présence de la marque d'injonction de la consigne sous sa forme affirmative (phrase déclarative), utilisée le moins souvent pour annoncer les titres des rubriques. Nous avons relevé les mots consignes qui introduisent les directives (combien, de quel, comment, es-tu, partages-tu, justifie, j'observe, tu illustreras, reformulant, tec.). En ce qui concerne les formes verbales ou les temps exprimant l'injonction utilisés dans le manuel

sont le présent de l'indicatif à la première personne du singulier traduit par le « je » qui implique l'apprenant et le place en position d'énonciateur et d'exécuteur de consignes. Quant à l'emploi du futur simple de l'indicatif à la deuxième personne du singulier « tu » dicte et impose à l'apprenant ce qu'il doit réaliser comme tâches(s). L'impératif présent à la deuxième personne du singulier est privilégié en compréhension de lecture ; l'apprenant devient celui à qui le locuteur s'adresse directement. Par ailleurs, nous retrouvons le participe présent qui remplit les mêmes fonctions. Il est un marqueur temporel de simultanéité des activités. D'autant plus, nous remarquons l'utilisation répétitives des outils interrogatifs et de verbes qui incitent à faire dans la conception des consignes de compréhension de l'écrit par les auteurs du manuel scolaire. Ces mots clés intégrés dans la culture scolaire du collégien devraient faciliter la compréhension et la résolution de la tâche.

Une enquête par la passation de deux questionnaires en faveur des professeurs de français d'enseignement moyen et des enseignés dont le but est de s'informer sur leurs représentations et pratiques autour de l'incompréhension des consignes de lecture et proposer des solutions possibles. De manière récurrente, un bon nombre d'apprenants en classe de FLE éprouvent des difficultés dans le traitement des textes qui incitent à l'action. Les réponses aux questions qui leur sont proposées jouent un rôle crucial dans l'analyse des résultats. Ces résultats ont approfondi notre réflexion.

PARTIE III

LA COMPREHENSION DES CONSIGNES, UN MOMENT DE COGNITION ET DE METACOGNITION

INTRODUCTION

Depuis toujours, le taux d'apprenants en difficulté d'apprentissage du français comme langue étrangère s'accroît de manière progressive et significative. Les résultats des épreuves sont décevants en matière de langue française. Les enfants lisent mal et ne parviennent pas à comprendre ce qui leur est demandé comme tâche à effectuer. C'est le cas de tous les élèves en classe de langues. Les enseignants qui sont souvent les premiers à déceler les problèmes de leurs enfants, se préparent tant à les prévenir qu'à réagir. Les parents s'inquiètent !

Dans cette présente partie, nous portons un diagnostic sur ces anomalies et y apportons des explications aux incompréhensions. De ce fait, le premier chapitre se veut un état de lieux des difficultés rencontrées par les apprenants de fin cycle collégial. Ce travail est centré sur une étude par traitement métacognitif des textes qui incitent à l'action dans un cadre axé sur la remédiation. Ce chapitre décrit une situation de travail des consignes orales et écrites en classe de FLE lors du déroulement de l'activité compréhension de l'écrit. Nous étudions l'impact de la formulation des textes qui disent de faire sur la compréhension des apprenants de 4^{ème} année moyenne. Pour cela, nous avons opté pour une approche mixte qui associe l'analyse qualitative à l'analyse quantitative.

Par l'analyse qualitative, nous cherchons à recueillir des données décrivant des situations d'intérêt (liées à notre problématique) et de laisser les explications émerger de ces descriptions (KARSENTI et SAVOIE-ZACJ, 2004 : 116). Il est primordial de souligner qu'une recherche qualitative n'élimine pas pour autant l'approche des données quantitatives ; *« les chiffres ne viennent qu'enrichir et soutenir les résultats de l'étude »* (Ibid. : 116). Le deuxième chapitre, tend à proposer une méthodologie de pratique qui privilégie le questionnement métacognitif afin d'assurer une meilleure compréhension de ce qui est demandé. Comprendre les textes qui incitent à accomplir des tâches, devient un moment de cognition et de métacognition.

Cette partie de l'étude, nous invite à réaliser comment la réflexion métacognitive peut-elle améliorer la compréhension des consignes de lecture. Nous allons voir comment la métacognition aide les traiteurs de questions à développer leur compétence en compréhension. Notre attention se porte donc, non seulement sur la compréhension de l'apprenant comme activité cognitive mais sur la façon dont il mobilise des stratégies métacognitives pour parvenir à répondre aux questions qui accompagnent les textes de lecture.

CHAPITRE 1

DIFFICULTES DES APPRENANTS DANS LA COMPREHENSION DES CONSIGNES

Introduction

« *Votre évidence n'est pas forcément celle de l'élève* » (BONNICHON, G, MARTINA, D1996 :50).

Ce chapitre s'appuie sur une expérimentation menée dans deux CEM pour déceler concrètement et de plus près, les problèmes des apprenants de FLE dans la compréhension des consignes de lecture en vue de suggérer quelques pistes de remédiation. Nous décrivons le déroulement de notre expérimentation guidée par ses objectifs.

III.1.1. Cadre expérimental

Rappelons d'emblée, que cette étude portent sur les problèmes relatifs à la compréhension des consignes de lecture par les apprenants de FLE. Notre objectif est de cerner ces incompréhensions. Par conséquent, il semble évident de chercher et de suggérer des pistes d'intervention ou de remédiation.

III.1.1.1. Élaboration du protocole expérimental

III.1.1.1.1. Problématique et hypothèses

Nous tenons à stipuler qu'il ne s'agit pas d'évaluer la compréhension d'un texte par les consignes d'accompagnement mais d'évaluer la compréhension de ces consignes chez des collégiens. Nous ne cherchons pas vraiment à mesurer le degré de compréhension chez ces derniers, mais de repérer les difficultés qu'ils éprouvent en les traitant. Nous essayons de comprendre ce qui vient brouiller leur lecture par l'analyse de leurs réponses. C'est pourquoi, nous nous sommes intéressé de manière plus détaillée à la consigne écrite, qui permet d'identifier fidèlement les lacunes de chaque apprenant sans négliger pour autant celle transmise oralement. A ce niveau de notre travail, nous pensons que la formulation du texte qui incite à l'action peut constituer un véritable obstacle pour les enfants du collège.

Notre problématique se propose donc, de répondre aux questions suivantes :

- Dans quelle mesure la consigne représente-t-elle une gêne pour l'apprenant ?
- Quelles sont les entraves qui perturbent sa lecture, sa compréhension et son exécution?
Quelle est l'origine de ces entraves ?
- Comment peut-on y remédier et lui apporter de l'aide afin de les surmonter ?

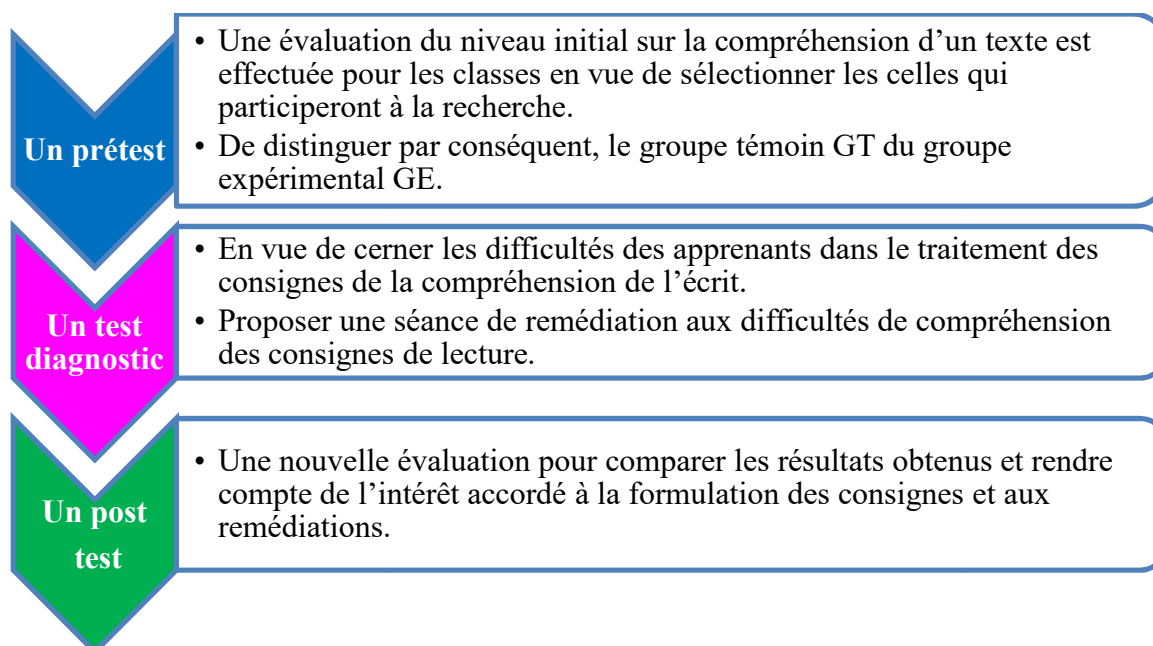
Nous émettons les hypothèses suivantes :

- La formulation d'une consigne peut être parfois source de confusion, d'ambiguïté ou d'incompréhension.
- Le vocabulaire employé dans la consigne et les déficits linguistiques dont souffrent les apprenants du FLE leur causent un sérieux blocage tant au niveau de la compréhension qu'au niveau de l'expression.
- La reformulation de la consigne par l'apprenant lui permet de la simplifier, de la rendre plus claire et d'évaluer sa compréhension.
- Ils ne savent pas comment lire, analyser une consigne pour pouvoir comprendre la tâche qui leur est demandé afin de parvenir à y répondre correctement. S'ils ne savent pas bien lire les consignes, ils auront des difficultés pour répondre à ce qui est demandé. Ils manquent de stratégies ; ils ignorent comment chercher et où trouver l'information. Il convient en l'occurrence d'adopter une certaine méthodologie pour le traitement de celle-ci.

Par conséquent, notre objectif est de cibler les lacunes des apprenants, d'en connaître les raisons en vue de développer chez eux des stratégies métacognitives dans le traitement d'une demande. Pour atteindre ces objectifs, nous devons d'abord, déterminer nos groupes expérimentaux.

III.1.1.1.2. Méthodologie

Notre démarche expérimentale se déroule en trois phases auxquelles les participants sont des apprenants en fin de cycle moyen. Chacun d'eux est soumis à :



Cette expérimentation comporte plusieurs tâches :

- Préparer un sujet d'évaluation incluant texte et questionnaire pour l'épreuve pré-test par lequel nous ne retiendrons que deux classes pour la constitution de nos groupes témoin et expérimental.
- Concevoir des consignes variées en fonction de ce qui a été avancé en théorie, destinées aux sujets du groupe expérimental lors de l'épreuve test.
- Analyser et comparer les items du questionnaire proposé aux groupes témoin et expérimental pour vérifier s'ils pourraient être source de difficulté.
- Établir une grille d'évaluation de réponses pour chaque sujet proposé lors des trois épreuves.
- Corriger 80 copies pour chaque test ; au final, nous avons 243 copies à examiner.
- Pour chaque copie, nous analysons de manière plus approfondie les réponses à l'épreuve test en vue de mettre en évidence les difficultés de chaque apprenant et porter attention aux consignes (longues, complexes, difficiles, incomprises, etc.) qui leur causent problème.
- Réfléchir sur les causes de ces difficultés.
- Préparer une grille d'autoévaluation destinée aux participants du groupe témoin et expérimental afin de les sensibiliser et qu'ils prennent conscience de leur(s) lacune(s).
- Comparer les résultats des classes expérimentées.
- Préconiser et proposer des activités d'entraînement pour remédier aux lacunes.
- Après l'épreuve post-test, une lecture critique des résultats est effectuée en faveur des deux groupes.

III.1.1.2. Le pré-test

III.1.1.2.1. Description du lieu de l'épreuve

Nous avons consulté différents professeurs de français du cycle moyen assurant l'enseignement des classes de 4^{ème} année. Deux enseignantes seulement ont répondu positivement à notre requête et ont accepté de coopérer. Notre expérimentation est menée dans deux établissements d'enseignement moyen : Frères Ben Chellali et Mohamed Chaâbani.

- Profil des collèves

- Le CEM Frères Ben Chellali regroupe 909 apprenants répartis de la première à la 4^{ème} année moyenne avec 42 enseignants dont 06 seulement sont professeurs de français. Ces enseignants cumulent plus de 10 ans d'expérience. Le collège dispose de six classes de 4^{ème} année. Les cours de français pour les apprenants de 4A.M sont assurés par deux enseignants chargés d'une dizaine d'années d'expérience.

- Le CEM Mohamed Chaâbani comprend 612 apprenants et 32 enseignants dont cinq professeurs enseignent le français. Ce collège renferme quatre classes en fin du cycle moyen. L'enseignante de français a accumulé treize années d'expérience.

- Nous rappelons que ces chiffres sont donnés en fonction de l'année scolaire 2017/2018. Le volume horaire consacré pour l'enseignement apprentissage du FLE est de 21 heures par semaine ; soit cinq heures réparties en cinq jours auxquelles s'ajoutent une heure de rattrapage.

III.1.1.2.2. Déroulement de l'épreuve

Elle permet de sélectionner les apprenants qui participeront à l'expérimentation en fonction des résultats obtenus en fin de cette épreuve. Les classes dans lesquelles nous avons réalisées l'évaluation pré-test, sont celles des deux CEM pris en charge par les deux enseignantes qui ont acceptée de participer volontairement à cette étude.

C.E.M	Classes	Nombre d'apprenants		Total
		Garçons	Filles	
Mohamed Chaâbani	4AM1	09	34	43
	4AM2	08	33	41
Frères Ben Chellali	4AM1	06	35	41
	4AM2	10	32	42

Tableau 20 : Profil des classes du pré-test

Cette épreuve destinée aux apprenants des quatre classes de 4AM est préparée avec la contribution des deux enseignantes. Elle est réalisée en début d'année scolaire 2017/2018. C'est pourquoi, nous avons proposé un texte narratif¹⁷ étudié au sein du programme de la 3AM, d'une longueur de six lignes incluant approximativement 90 mots. Il s'agit d'un extrait du conte légendaire de Blanche Neige, accompagné d'un ensemble de questions élaborées en coordination avec les deux enseignantes. Plongés dans le monde féérique, les apprenants sont appelés à parcourir le texte pour répondre aux activités. Le texte est lisible, facile et agréable à lire. D'après les enseignantes, le questionnaire de l'épreuve est à la portée des élèves moyens.

¹⁷ Voir l'annexe

III.1.1.2.3. Le questionnaire

1- Choisis la bonne réponse :

Ce texte est : - argumentatif - narratif - explicatif

2- Quels sont les personnages du texte ?

3- Réponds par vrai ou faux :

- La reine était plus belle que Blanche Neige.
- La reine était très gentille.
- Blanche Neige avait les cheveux blonds

4- Complète le tableau suivant :

Portrait physique de Blanche Neige	Portrait moral de la reine
-	-
-	-

5- Pourquoi la fille a été nommée Blanche Neige ?

6- Pourquoi la méchante femme déteste la petite princesse ?

7- Souligne d'un trait l'adjectif qualificatif et de deux traits le complément de nom dans la phrase suivante : « Le miroir magique de la reine disait la vérité ».

8- Conjugue au présent de l'indicatif les verbes entre parenthèses :

- Le chasseur (partir) avec Blanche Neige à la forêt.
- La reine (vouloir) tuer la fille.

III.1.1.2.4. Mode d'évaluation

Pour chaque item, nous avons attribué 01 point pour chaque bonne réponse. Les erreurs morphosyntaxiques ont été sanctionnées, c'est pourquoi nous avons accordé 2 à 3 points pour les consignes 5 et 6 où le répondant est appelé à construire correctement une phrase. Nous avons par contre, négligé les fautes d'orthographe. L'évaluation est donc, effectuée à l'aide de la grille suivante :

Consigne	Réponses attendues	Notation
1	Narratif	+ 01
2	Blanche Neige, la reine et le chasseur.	(+ 01) x 3
3	Faux Faux Faux	(+ 01) x 3

4	- Grande, belle.	(+ 01) x 2
	- Méchante, jalouse.	(+ 01) x 2
5	La fille a été nommée Blanche Neige parce que sa peau est blanche comme la neige.	+ 03
6	La méchante femme déteste la petite princesse parce qu'elle est jalouse d'elle.	+ 02
7	Je souligne d'un trait l'adjectif qualificatif et de deux traits le complément de nom dans : « Le miroir <u>magique</u> de la reine..»	(+ 01) x 2
8	Part, veut.	(+ 01) x 2
Totale		20 points

Tableau 21: Grille d'évaluation du pré-test

III.1.1.2. 5. Résultats et synthèse

C.E.M	Classes	Nombre d'apprenants		
		(+ 09) points	(- 10) points	Total
Mohamed Chaâbani	4AM1	06	37	43
	4AM2	05	36	41
Frères Ben Chellali	4AM1	04	37	41
	4AM2	03	39	42

Tableau 22 : Résultats de l'épreuve pré-test

En effet, « *Le niveau de compétence des élèves en français est fortement identique dans tous les CEM et dans toutes les classes* » d'après les propos de l'une des enseignantes qui assure l'enseignement des classes de 4^{ème} année. Selon la lecture du tableau, les résultats de l'épreuve marquent une homogénéité de l'échantillon. Désormais, nous n'avons pas pu écarter ceux qui ont eu la moyenne 10 et 13/20, car il semblerait que même les bons éléments éprouvent des difficultés. Toutefois, nous précisons que ceux qui ont plus de 13 points et dont les réponses étaient exemplaires n'ont pas été retenus à la prochaine épreuve soit disant 05 apprenants.

Deux classes sont désignées comme expérimentales avec une proportion similaire de 40 apprenants ; mentionnons que les groupes témoin et expérimental ont été attribués au hasard. Nous exposons donc, leur répartition en fonction des classes retenues et des CEM d'appartenance comme suit :

C.E.M	Classes	Groupes	Taille de l'échantillon	Pourcentage (%)
Mohamed Chaâbani	4AM1	GT	40	50%
Frères Ben Chellali	4AM2	GE	40	50%
Total	4AM	2G expérimentaux	80	100 %

Tableau 23 : Répartition de l'échantillon

Pour mener au bien cette expérience, le choix des classes expérimentales est fait de manière aléatoire vu que le nombre de participants dans chacune d'elles est identique au niveau des deux établissements. Les milieux socioculturels dont ils sont issus sont assez similaires en grande majorité issus de milieux défavorisés dont les parents ne sont pas assez instruits pour la prise en charge de l'enseignement et l'orientation de leurs enfants. En outre, ils rencontrent approximativement les mêmes difficultés, éprouvent les mêmes besoins, présentent les mêmes intérêts puisqu'ils partagent quasiment le même âge (entre 14 et 15 ans) et ont tous les mêmes lacunes vu les résultats du pré-test, d'autant plus ceux du premier trimestre le confirment.

III.1.1.2.6. Profils de l'échantillon

La lecture du tableau révèle que l'échantillon comprend 80 participants répartis dans deux classes appartenant à deux CEM différents situés dans la ville de Bou-Saâda. Les participants des classes 4AM1/4AM2 forment respectivement le groupe témoin et celui du groupe expérimental (GT/GE). Les deux classes comportent une proportion quasi équivalente d'adolescents du même âge avec un profil similaire, assez hétérogènes avec quelques bons éléments, un grand groupe d'un niveau moyen et faible selon les résultats obtenus en langue française au premier trimestre.

- La première classe 4AM1 ; classe du groupe témoin (GT) est formée de 40 apprenants (33 filles et 07 garçons) du CEM Mohamed Chaâbani, avec une moyenne de 4,18 /10 en matière de langue française au 1^{er} trimestre.
- La deuxième classe 4AM2, celle du groupe expérimental (GE) composée de 40 apprenants (30 filles et 10 garçons) du CEM Frères Ben Chellali, avec une moyenne de 4,20 sur 10 en matière de langue française au 1^{er} trimestre.

Nous avons jugé utile de travailler avec ces deux classes venant de collèges différents afin d'élargir notre champ d'étude pour recueillir toutes les difficultés possibles que peut rencontrer l'apprenti lecteur dans le traitement d'une question. Étant donné que les collégiens dans notre système éducatif algérien, changent de professeurs d'une année à l'autre, nous avons pensé qu'il n'était pas nécessaire de travailler avec la même enseignante. Pour ce faire, nous essayons d'analyser les consignes de compréhension écrite et d'interpréter les réponses des collégiens expérimentés en vue de voir ce qui entrave leur compréhension.

III.1.1.3. Le test

Pour cela, nous nous sommes inspiré des travaux de Roland GOIGOUX, Sylvie CEBE et de Serge THOMAZET (2012, 2013) qui ont beaucoup travaillé sur l'enseignement de la compréhension de textes et ceux de ZAKHARTCHOUK (1987, 1999, 2004, 2015) qui a porté autant d'intérêt à la question de la lecture des consignes.

L'activité de la compréhension de l'écrit est répartie en trois séances :

- ❖ La première séance se déroule en quatre phases :
 - Appréhender globalement le sens du texte par l'exploitation de l'image du texte ou le paratexte.
 - Anticiper sur le sens du texte en émettant des hypothèses de sens à partir de l'observation d'éléments paratextuels (le titre, la source, l'illustration, etc.).
 - Première lecture silencieuse en vue de vérifier les hypothèses émises et d'amener progressivement l'apprenant à accéder au sens du texte.
 - Lecture magistrale pour clôturer la séance.
- ❖ Quant à la deuxième séance, il s'agit de travailler la compréhension du texte par la passation de consignes écrites, bien que notre objectif premier soit d'évaluer la compréhension de ces textes qui incitent à faire, chez les collégiens du FLE.
- ❖ Nous exposons ensuite durant la troisième séance, des dispositifs de remédiation mis en œuvre au travers des activités menées en classe.

Un post-test est effectué en vue de déterminer la progression ou la régression des apprenants expérimentés après la séance de remédiation et de comparer les résultats avec ceux du GT.

III.1.1.3.1. Les conditions du déroulement de l'épreuve

Cette étude est menée au cours de l'année scolaire 2017 / 2018 à partir du dimanche 28 janvier jusqu'au jeudi 10 mai auprès des apprenants de 4^{ème} année moyenne appartenant aux CEM cités ci-avant. Nous avons repris contact avec les deux enseignantes volontaires afin de leur réexpliquer minutieusement les objectifs de notre recherche, d'en expliciter les raisons et de discuter sur les modalités concrètes de travail.

Nous avons assisté aux séances de compréhension de l'écrit du deuxième et troisième projet. Nous avons exploité les séances de rattrapage et de TD planifiées selon les emplois de temps des deux enseignantes pour y effectuer les corrections ou remédiations nécessaires après l'épreuve test. Compte tenu aux exigences des deux enseignantes, nous avons veillé à ne pas perturber le déroulement ordinaire des séances de façon à ne pas influencer le contenu du programme vu qu'il s'agit de classes d'examen.

Un climat propice aux apprentissages, un air sérieux en classe identique à ce qui prime habituellement les cours de français ; un cadre rassurant pour l'enseignant et l'apprenant pour pouvoir travailler. Il est question de transmettre des situations vécues en classe de 4^{ème} AM. Une analyse approfondie des consignes et des réponses des participants est entrepris dans le but de décrire, de comprendre leur attitude, aptitude devant une tâche et de cibler tout type de difficultés auxquelles ils sont confrontés. Ce recueil de données nous permet de vérifier ce qui a été avancé par les apprenants au cours de l'enquête et de confirmer les propos des PEM¹⁸. Pour faire face aux problèmes rencontrés en lecture des consignes de CE¹⁹, le GE dispose d'une séance de remédiation.

III.1.1.3.2. L'épreuve de la situation expérimentale : Test Diagnostic

Pour ce faire, les apprenants du GT ont bénéficié d'un enseignement habituel de leur enseignante en faisant recours aux consignes de CE du manuel scolaire de 4^{ème} AM. Pour ceux du GE, il leur a été proposé d'autres, rédigées par l'enseignante et nous même d'après ces critères :

- Rédiger des items selon PROULX (2009) et SALABURA (2001-2002) ; à l'impératif présent, directives, concises, explicites, sans ambiguïté, clairement formulés qui ne

¹⁸Professeur d'Enseignement Moyen

¹⁹Pour désigner la compétence de la Compréhension Ecrite

révèlent pas de pièges avec une terminologie courante voire une langue compatible avec le niveau de compétence de l'apprenant.

- Décrire de préférence la tâche à réaliser par le biais d'un verbe d'action (relève, justifie, recopie, ...).
- Compte tenu de la diversité et de l'hétérogénéité des participants, nous avons varié le format des questions (ZAKHARTCHOUK, 1987 : 18) pour les solliciter dans des registres cognitifs différents et de les adapter consécutivement, à tout type de consignes afin qu'ils prennent conscience de cette pluralité (ZAKHARTCHOUK, 1999 : 78).
- Ne pas utiliser de négation et exprimer ce que l'apprenant doit faire au lieu de ce qui n'est pas permis.
- Être cohérent dans l'ordre de présentation des consignes.
- La question n'est pas extrêmement difficile ou extrêmement facile.
- Demander à l'apprenant de justifier sa réponse pour les questions à choix multiples et celles de type vrai ou faux.

Nous précisons avoir éliminé les tâches qui évaluent les points de la langue.

Les consignes de compréhension de l'écrit sont proposées aux participants pour qu'ils y répondent de manière autonome. Nous n'avons porté aucune attention aux fautes de langue dans la rédaction des réponses lors de notre évaluation.

III.1.1.3.2.1. Le choix du texte

Les sujets des classes expérimentées sont exposés au même texte tiré de leur livre de français. L'expérimentation a coïncidé le déroulement de l'activité - compréhension écrite de la 2^{ème} séquence du 2^{ème} projet qui correspond à l'analyse des consignes du texte « Quand je serai grand... » de G. Fouillade et M. Moulin (page 115 -116); il s'agit d'un dialogue à visée argumentative.

- **Le texte** intitulé « **Quand je serai grand...** », à la page 115 du manuel scolaire de la 4^{ème} AM est un texte littéraire rédigé par les deux écrivains Guy Fouillade et Michel Moulin dans un style clair et simple soit plus intelligible et facilement accessible aux élèves. Ce texte à visée argumentative est un dialogue entre le père et son fils sur son projet d'avenir. Ce dernier tente de convaincre son père par le choix du métier de clown.

Quand je serai grand...

Ma décision était arrêtée. Il fallait en parler à mon père. Alors, je pris mon courage à deux mains et je me lançai.

« J'ai réfléchi longtemps, lui annonçai-je. Je sais maintenant ce que je ferai lorsque je serai grand. C'est décidé.

(Il rajusta ses lunettes et prit son air satisfait.)

- Voilà qui est intéressant. Tu as raison de penser à l'avenir, répondit mon père, je t'écoute.

- Eh bien voilà ! Je serai clown.

- Clown ? Tu veux dire clown ? Pitre, guignol, saltimbanque ! Rien, quoi !

(Il en perdait sa respiration.)

- Ecoute papa ! c'est le plus beau métier du monde. Je porterai un habit blanc et un chapeau pointu. J'aurai un nez rouge. Tu as pensé au nez rouge !

- Un nez rouge ? On choisit un métier, pas un nez ! s'exclama-t-il.

- Et les enfants ? Lorsque j'entrerai sur la piste, superbe, avec la fanfare et les projecteurs, les enfants, d'un seul coup s'arrêteront de parler. J'éblouirai les enfants.

- Mais si tu veux faire taire les enfants, alors deviens maître d'école !

- Je ne veux pas les faire taire. Je veux les éblouir. Et puis les maîtres d'école ne font pas rire. Moi je ferai rire. Je raconterai des histoires folles, des fleurs multicolores sortiront de mes oreilles... tu verras...

- Je verrai ? Comment, je verrai ? Mon fils avec des fleurs dans les oreilles ! Mais justement je ne veux pas voir ça, s'indigna-t-il.

(son visage était rouge de colère.)

- Je jouerai de la trompette, je cracherai du feu, insista-t-il, je sèmerai des étoiles partout. Tu seras fier de moi.

- Pas clown ! Tu ne seras pas clown ! Tu feras des études. Tu choisiras un métier sérieux. Tu deviendras un homme en vue*.

- Un homme en vue ? Justement : clown. Vous serez tous assis sur les gradins, dans l'ombre. Vous m'attendrez. Et moi j'arriverai, seul, magnifique dans la lumière. Alors tu seras fier, papa, car à ce moment-là, ton fils sera le centre du monde. »

G. Fouillade et M. Moulin, *Grammaire du texte au mot*, Ed. Bordas.



Hdidouane

PROJET 2

(*) homme en vue : personnage important

Figure 09 : Texte proposé dans l'épreuve test (Mon livre de français, 2013 : 115)

III.1.1.3.2.2. Déroulement de l'épreuve test

Cette épreuve est consacrée à l'étude des incompréhensions de consignes orales et écrites chez les sujets participants. Comme de coutume, une fois la séance lancée, l'enseignant est appelé à gérer l'activité comme il avait l'habitude de le faire dans son quotidien. Nous avons choisi de nous placer au fond de la classe afin de pouvoir noter les échanges et intervenir en cas de besoin. Notre présence ne gêne pas les apprenants qui se sont habitués à nous voir dans leur classe au cours des séances antérieures.

Elle nécessite trois séances de travail pour le GT ainsi que pour le GE. Nous avons demandé aux deux enseignantes de mener l'activité de compréhension de l'écrit à partir du même texte « Quand je serai grand... » et selon l'organisation chronologique de la séquence.

Ces séances permettent de vérifier la compréhension des consignes orales (SP1) et écrites (SP2) ; d'étudier l'impact de la formulation des consignes sur le traitement de celle-ci, afin de relever les difficultés rencontrées par les participants et éventuellement de corriger ou de remédier aux erreurs détectées (SP3).

III.1.1.3.2.2.1. Première séance pédagogique SP1

Rappelons d'emblée que les objectifs de la séance sont d'anticiper sur le sens du texte par l'émission des hypothèses de sens et d'évaluer la compréhension globale du texte par des consignes orales. L'analyse des réponses nous permet de vérifier si les apprenants comprennent ce qu'on leur demande.

Les deux enseignantes suivent les mêmes étapes pour le déroulement de la séance. Après avoir rappelé le thème du projet 02 (Argumenter en racontant) et le titre de la séquence 02 (Argumenter dans le dialogue) au cours de cette première leçon dont l'objectif est de lire, d'analyser un dialogue argumentatif :

- L'enseignante travaille progressivement le sens du texte avec ses apprenants en leur posant des questions du genre « Quel est le titre du texte ? A qui renvoie le « je » dans le titre ? Est-ce un adulte ou un enfant ? Qui est l'auteur de ce texte ? Pourquoi le verbe du titre est au futur ? Citez la source ? Que représente l'illustration ? Quel était son métier ? (des questions que pose très souvent l'enseignant pour dégager l'image textuelle).

L'enseignante rassemble les éléments de réponses fournies à partir du titre et de la photo qui accompagne le texte, les note au tableau, leur demande ensuite, d'imaginer le thème traité par l'auteur : « De quoi parle-t-on dans ce texte, à ton avis ? » (Pour anticiper sur le sens du texte par l'émission des hypothèses de sens qu'il faudra vérifier pendant la lecture).

Se basant sur ces indices et leur propre expérience en ce qu'ils connaissent déjà sur le sujet, les apprenants prédisent le contenu du document écrit : « *le but de l'anticipation est de stimuler la curiosité de l'élève, encourager à faire part des connaissances ou expériences sur le sujet, réactiver ou introduire le vocabulaire qui aidera à la compréhension, mettre en attente* » (Y.COSSU, 1998 : 82). Leurs propositions sont mentionnées au tableau, du moins les plus plausibles.

- Une première lecture silencieuse du texte s'impose dans le but de confirmer ou d'infirmer ces propositions, « De quoi s'agit-il dans le texte ? ».

« Quels signes de ponctuation remarques-tu dans les passages du texte ? Pour quelle raison ? »

- Pour une compréhension globale de l'écrit et pour dégager les idées véhiculées, une lecture alternée de questions est réalisée. L'enseignante reprend : « Quels sont les personnages de ce dialogue ? Quel est leur sujet de discussion ? Partagent-ils le même point de vue ? Que présentent chacun pour convaincre l'autre ? » (Afin d'identifier la typologie et la visée du texte).

- A la fin de la séance, une lecture magistrale est effectuée par certains éléments de la classe.

III.1.1.3.2.2.2. Deuxième séance pédagogique SP2

Premier moment : Rappel du thème et des idées du texte étudié en SP1.

Deuxième moment : Les apprenants relisent le texte pour une dizaine de minutes, puis, tentent de répondre aux consignes écrites présentées par leur enseignante.

Sachant que le thème du texte porte sur le choix du métier, les objectifs de la séance sont :

- Lire et analyser un dialogue à visée argumentative ;
- Lire et répondre aux consignes de la compréhension de l'écrit.

Il s'agit de travailler la compréhension du texte par des consignes écrites. L'analyse des réponses nous permet de vérifier la compréhension de ces consignes. Nous rappelons que les questions du manuel scolaire sont destinées aux apprenants du GT. Cependant, celles conçues selon les critères cités précédemment sont administrées à ceux du groupe expérimental. Toujours dans l'optique de les rendre le plus autonome possible face aux consignes, nous avons diversifié les types d'exercices pour ces derniers.

Tous les participants à l'épreuve test sont confrontés à des consignes purement écrites reformulées à l'oral si ces derniers le sollicitent. Certes, l'explication des consignes très souvent présentées par l'enseignant, a son importance, mais « *tout se joue dans le face à face, souvent solitaire, de l'apprenant et de la consigne de travail, ce qu'elle représente pour lui, le sens qu'il lui donne et qui ne correspond pas forcément aux intentions de l'enseignant* » (ZAKHARTCHOUK, 2000 : 63). Pour s'assurer de la clarté, de la faisabilité et de la pertinence des consignes du GE, nous les avons préalablement fait lire aux deux enseignants coordinateurs des deux établissements en question.

III.1.1.3.2.2.2.1. Pertinence des consignes

Les consignes de compréhension de l'écrit sont une série de questions ou d'injonctions élaborées en fonction des objectifs de la séance en question. Pour ce, des consignes constructives tirées du manuel scolaire de 4 A.M sont proposées au GT d'autres sont conçues pour être destinées au GE. Nous ne pouvons adresser aux membres du GT toutes les questions qui figurent dans leur manuel par manque de temps ; le tri s'attache à mettre en évidence les éléments clés et non les détails du texte ; c'est pourquoi, nous avons opté pour les questions n°05, 06, 08, 17 et 18. Éviter les questions trop simples ou l'effet de topaze est prise en compte dans la conception des questions du GE, de façon à ne pas les habituer à trop de facilité ce qui banaliserait l'activité. En revanche, selon le témoignage des enseignantes « elles sont adaptées au niveau des apprenants » dans la mesure où le vocabulaire est approprié et limité, les questions sont « précises et comprises » par tout le monde.

Mais, cela ne veut pas dire qu'il faut proposer des consignes ne contenant aucune difficulté ; au contraire, il convient de les adapter au niveau de maîtrise dont doit faire preuve l'apprenant en 7^{ème} année d'apprentissage du français. Consécutivement, le participant du GE sera confronté à d'autres plus complexes. Pour les questions fermées où il répond par oui ou par non, il est pertinent de solliciter des phrases complètes et de se justifier par un retour au texte en fournissant des indices pour renforcer son interprétation ou sa réponse. Pour les questions type vrai ou faux, il est appelé à corriger ce qui s'avère faux afin d'éviter la chance d'obtenir un bon résultat, au pur hasard. En activant ses stratégies de compréhension, l'apprenant doit chercher la réponse ou l'information qui se trouve d'emblée, explicitement ou implicitement dans le texte et ou ses expériences personnelles.

III.1.1.3.2.2.2.2. Passation des consignes écrites aux groupes expérimentés

A la suite du texte, il y a des consignes auxquelles il est demandé d'y répondre, à savoir :

III.1.1.3.2.2.2.2.1. Les consignes du GT

Lis attentivement avant de répondre à ce qui suit.

1- Complète le titre : Quand je serai grand...

2- Le père approuve-t-il la décision de son fils ? 2-a Justifie ta réponse d'après le texte.

3- Complète le tableau suivant en te référant au texte. Tu choisiras deux arguments de l'enfant et deux arguments du père.

Deux arguments de l'enfant	Deux contre-arguments du père
1-.....	1-.....
2-.....	2-.....

4- Partages-tu le point de vue de ce père ? 4-a Justifie ta réponse.

5- Et toi, quel métier aimerais-tu exercer ? 5-a Justifie ton choix par deux arguments illustrés par un ou deux exemples.

III.1.1.3.2.2.2.2. Les consignes du GE

Lis attentivement avant de répondre à ce qui suit.

1/ « Quand je serai grand... » est un texte:

- a. Narratif (Dialogal).
- b. Prescriptif.
- c. Explicatif.

-Choisis l'une des propositions et (1-a) relève dans le texte les indices qui le montrent.

2/ Réponds par vrai ou faux. Puis, corrige ce qui est faux.

- a- L'enfant a choisi un bon métier selon lui.
- b- Le père s'inquiète pour l'avenir de l'enfant.
- c- Le fils veut devenir maître d'école.
- d- Le père s'oppose à la décision de son fils.

3/ Complète ce tableau, en te référant au texte :

Deux arguments du fils	Deux contre-arguments du père
-	-
-	-

4/ Donne ton opinion sur le métier de clown. 4-a Explique pourquoi.

5/ Justifie par deux arguments, le choix du métier que tu aimerais faire, quand tu seras grand.

Nous avons précisé lors de la passation aux répondants qu'il ne s'agissait pas d'un examen pour lequel ils obtiendraient une note en chiffres. Nous leur expliquons brièvement et rapidement la raison de notre présence avec une voix rassurante : « *Je veux seulement savoir si les questions sont assez difficiles pour vous et voir comment vous répondez ! Sinon, aucune note ne vous sera attribuée ; il ne s'agit pas d'un examen ! Je ne suis pas là pour vous juger, mais juste pour voir les problèmes que vous rencontrez en traitant les consignes ; comprendre*

pourquoi vous avez du mal à répondre aux questions que l'on vous propose en compréhension de l'écrit. Voilà, c'est tout ! Merci de m'avoir écouté ! »

Ce travail accompagné d'une grille pour interpréter leurs réponses déterminera leur incompréhension à l'égard des questions qu'on propose en séance de compréhension de l'écrit ou lors des évaluations de celles-ci. Il apparaît dès lors nécessaire de concevoir un outil auquel ils sont invités à cocher la case qui correspond à leur manière de faire pour chaque consigne. Après avoir ramassé les feuilles de réponses, nous proposons une séance de correction pour le groupe témoin et une séance de remédiation aux difficultés pour le GE. Avec cette grille, ils peuvent se rendre compte de ce qu'ils sont capables ou non de réaliser, de fixer eux-mêmes des objectifs et de constater par conséquent, leur propre progrès.

III.1.1.3.2.2.3. Outil d'évaluation

Les questions citées ci-dessus, sont accompagnées d'une grille fondée sur les processus cognitif et métacognitif. Elle est élaborée suite à nos lectures et en se basant sur les concepts théoriques et pratiques évaluatives dans le domaine didactique. Très largement inspirée de celle proposée par ZAKHARTCHOUK (1987 : 102), cette grille est rectifiée en fonction de notre objectif. Il s'agit d'un questionnement métacognitif qui tient compte de faire le point des conduites du sujet et de connaître sa démarche dans le traitement des consignes afin de mieux comprendre sa manière de faire ; d'autant plus, l'amener à prendre conscience de ses difficultés. Pour améliorer sa compréhension, l'apprenant s'évalue et se fait évaluer. Il joue ainsi, un rôle majeur dans son apprentissage et dans son évaluation ; permettre « *une participation significative dans le suivi du développement de ses compétences, l'élève peut être amené à s'évaluer lui-même et à participer à l'évaluation avec un enseignant* » (MELS, 2003 : 18). Cet outil nous aide ainsi dans notre raisonnement en phase d'analyse à mieux saisir ce qui vient brouiller sa compréhension afin de lui apporter les remédiations nécessaires.

Critères	Indicateurs (Comportements&Difficultés face aux consignes écrites)	Items							
		1	2				3	4	5
			2a	2b	2c	2d			
Lecture	J'ai lu la consigne.								
	Je n'ai pas compris le sens du verbe d'action ou du mot interrogatif.								
	Je n'ai pas compris le sens de certains mots ou de certaines parties de la consigne ou de l'exercice.								
Compréhension	Je n'ai pas compris ce qu'il m'est demandé de faire.								
	Pour comprendre, j'ai demandé de l'aide.								
Planification	j'ai imaginé ce que je dois faire.								
	Je n'ai pas eu assez de temps								
Exécution de la tâche et stratégie de résolution	J'ai compris, mais je n'ai pas de réponse.								
	J'ai compris, mais je ne sais pas comment répondre.								

Tableau 24 : Grille d'autoévaluation 01 présentée à l'apprenant pendant le test

III.1.1.3.2.2.2.4. Les critères de réussite

- Lire attentivement la consigne en identifiant les mots clés et en se représentant mentalement ce qui est demandé.
- La relire et être capable de la relire mentalement par ses propres mots.
- Prendre le temps d'imaginer ce que veut l'enseignant et se créer une image du résultat attendu.
- Planifier les actions en imaginant les différentes opérations qui le conduiront au résultat demandé.
- Se demander de quoi avoir besoin pour réaliser cette tâche (dictionnaire, textes étudiés ou lus précédemment,...).
- Réaliser correctement la consigne après l'avoir compris.
- Faire une relecture pour vérifier si le travail effectué est-il conforme à la consigne.

Cette démarche nous paraît plus abstraite pour déterminer le travail effectif à faire accomplir par l'apprenant. C'est pourquoi, nous avons opté pour la grille citée précédemment qui répond à nos objectifs et hypothèses de recherche (PUREN C, 2013 : 36). Chaque répondant des groupes expérimentés la remplit en fonction de son approche et cheminement intellectuel. Les résultats représentés en taux globaux, sont exposés sous forme de tableaux.

III.1.1.3.2.2.5. Grille de correction

Les critères d'une bonne réponse s'appuient sur :

- Exactitude de la réponse et des éléments convoqués pour la justification.
- Se contenter de retrouver les éléments essentiels dans chaque réponse sans tenir compte des fautes d'orthographe. Nous avons dû négliger l'organisation et la structure de la bonne réponse (reprendre les mots de la question comme si le correcteur ne la connaissait pas, formuler des phrases grammaticalement correctes).
- Justifier sa réponse en apportant un (des) argument(s) ou une preuve pertinente que celle-ci est juste.
- Retrouver la bonne réponse en se référant au texte et ou à ses connaissances.

En résumé, pour chaque consigne, l'apprenant est amené à effectuer les opérations suivantes :

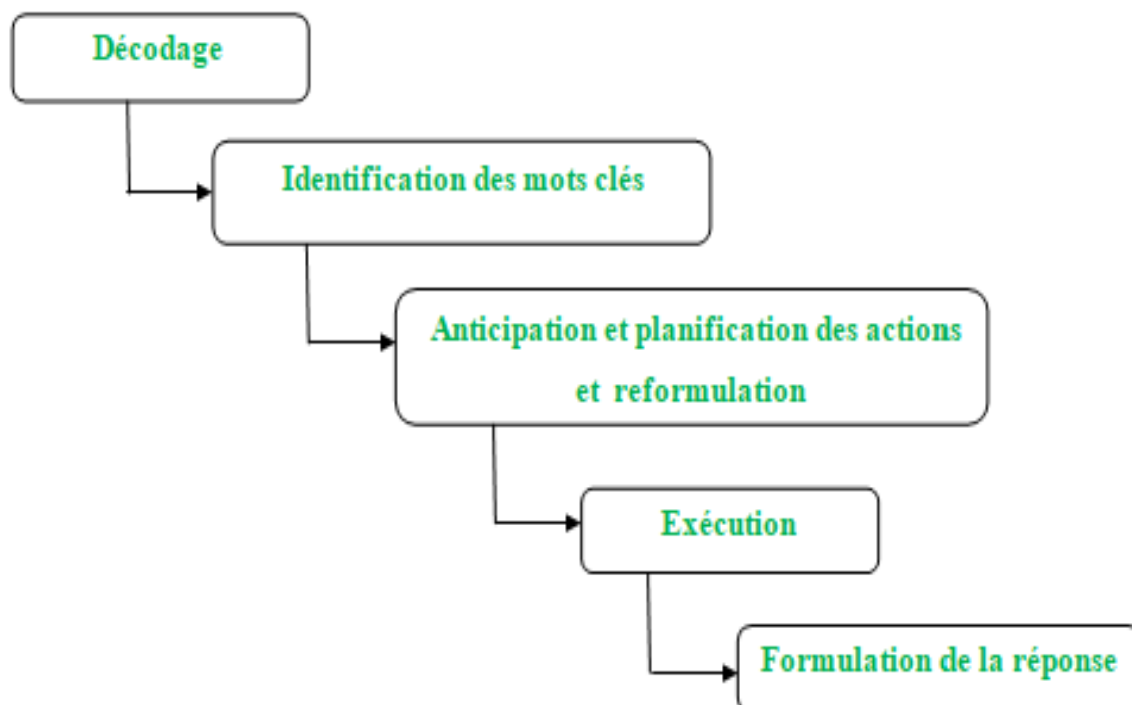


Figure 10 : Schéma récapitulatif des différents mécanismes de traitement d'une consigne

III.1.1.3.2.2.3. Troisième séance pédagogique PS3

a- Séance de correction : Un rappel centré sur le titre, la source, le nom des auteurs ainsi que la thématique et la typologie du texte sont évoqués en début de séance. L'enseignante a remis les feuilles de réponses à ses enseignés après que nous ayons pris le soin de les analyser. Ils avaient donc, en possession le texte ainsi que leurs copies pour procéder à une correction collective en classe. L'enseignante demandait à certains éléments de lire la question, sollicitait une réponse qui par la suite est mentionnée au tableau par l'apprenant. Les élèves consultaient leur copie pour y participer. En cas de non réponse, elle relit, explique la question et y répond. Les élèves du groupe témoin se sont avérés plus calmes, moins intentionnés, se sont montrés passifs. Peu sont ceux à participer à la correction. Ils parlaient tous en même temps.

b- Séance de remédiation : est un moment privilégié qui inciterait les apprenants du groupe expérimental à réfléchir sur leurs propres erreurs ; leur fournir par la suite de l'aide afin de les amener à pallier aux défaillances. C'est pourquoi, nous lui avons accordée toute l'attention qu'elle mérite. De plus, nous lui avons consacré le temps nécessaire pour atteindre nos objectifs en nous limitant à trois pôles : apprendre à lire une consigne en repérant les éléments importants, à reformuler dans d'autres mots le contenu de sa lecture ainsi qu'à comprendre les procédures pour mieux répondre. Pour cela, nous nous sommes inspiré des travaux de S.CEBE, R.GOIGOUX et S.THOMAZET (2013) portant sur l'enseignement de la compréhension de tâches et d'activités.

Nous précisons que les activités au cours de cette séance ont été préparées en fonction des résultats obtenus après avoir analysé les réponses des apprenants aux consignes de compréhension de l'écrit.

III.1.1.4. Le post-test

III.1.1.4.1. Présentation de l'épreuve

Vu qu'il s'agit de classes d'examen, nous avons proposé le sujet de l'épreuve de la deuxième composition en mois de février comme post test en vue d'une part, de comparer les résultats des deux classes expérimentées ; d'une autre part, mesurer la progression du GE par rapport à celle de l'épreuve test, nous permet de vérifier si la démarche métacognitive en lecture soit disant appliquée en séance de remédiation améliore les performances des apprenants en compréhension.

Pour ce faire, nous proposons avec l'accord des enseignants de 4 A.M des deux CEM, le même sujet d'épreuve de français²⁰ pour les classes y compris celles expérimentées ; comme support texte, un extrait d'Émilie Carles tiré de son livre « Une soupe aux herbes sauvages », un récit autobiographique d'une petite paysanne devenue institutrice engagée habitée par le désir d'enseigner...

III.1.1.4.2. Déroulement du post-test

Cette épreuve dure une heure de temps. Les apprenants des deux établissements expérimentés seuls face à un texte accompagné de consignes, répondent à cinq questions réparties en fonction de leur nature et des tâches à effectuer, comme suit :

Consigne de compréhension de l'écrit		Tâche(s) à accomplir	Type de question
1	Ce texte, est-il à dominante : a. argumentative? b. narrative? c. descriptive ?	Identifier le type de texte.	(1) : dont la réponse se trouve directement dans le texte
2	D'après ce texte, où voulait travailler l'auteur ? - Justifie ta réponse en relevant une phrase du texte.	- Citer le lieu de travail de l'auteur. - Relever une phrase du texte pour justifier sa réponse.	(2) : D'après ce texte, l'auteur voulait travailler dans une école. La phrase qui le montre est : « J'ai tellement désiré devenir maîtresse d'école. ».
3	Selon le texte, quelle est la mission des instituteurs envers les enfants ?	Repérer dans le texte, la mission des instituteurs.	(1) : Selon le texte, la mission des instituteurs est de : - ouvrir l'esprit des gosses, qui montrent ce qui est bien et ce qui est mal. - leur apprendre à lire, à écrire et à compter. - leur apprendre à réfléchir et à penser.

²⁰Voir dans l'annexe

4	Réponds par vrai ou faux : a. L'instituteur prépare l'enfant à la vie. b. Éduquer des enfants est toujours facile.	- Répondre par vrai ou faux. - Relire le texte. - Mobiliser ses stratégies de lecture compréhension.	(3) : vrai ; D'après les informations du texte, l'apprenant déduit la réponse (a). (1) : faux ; La réponse est directement citée dans le texte.
5	L'auteur désire devenir maitresse d'école. Et toi, quel métier aimerais-tu exercer à l'avenir ? - Justifie ton choix par deux arguments.	- Exposer brièvement son choix du métier. - Citer deux arguments.	(5) : L'apprenant cite le métier dont il souhaiterait exercer à l'avenir en apportant deux arguments pour consolider son choix de profession.

Avant d'exposer les résultats des épreuves, nous signalons quelques problèmes que nous avons rencontrés au cours de cette première expérimentation.

- Nous avons éprouvé quelques difficultés pour rédiger les consignes du groupe expérimental pour la PS2 qui inclurait « tous les critères » mentionnés dans la partie théorique bien qu'il n'existe pas de consigne idéale ou parfaite (ZAKHARTCHOUK, 1999 : 37).
- Le but de la recherche était de voir comment les apprenants réagissent-ils à l'égard d'une consigne. Une heure est consacrée à l'épreuve ce qui est normalement, un temps plus que suffisant pour traiter les cinq questions lors de notre première expérimentation. Toutefois, la plupart des participants se plaint du temps.
- Certes, « la réponse » est une phrase grammaticalement, sémantiquement correcte. Il est pertinent d'élaborer des phrases complètes. Elle reprend certains éléments de la question. Toutefois, nous avons constaté que la quasi-totalité des participants lors des épreuves ont présenté des réponses courtes, nous avons dû les accepter.

III.1.2. Analyse et interprétation des résultats

Pour présenter assez de garanties et faire d'une recherche en didactique une étude sérieuse et fiable, nous privilégions l'approche mixte afin d'obtenir des connaissances scientifiques tout-à fait valables et objectives. Pour ce, nous procédons par une analyse du

contenu des consignes proposées (qualitative) et une lecture interprétation de réponses des apprenants qui seront traduits en taux de réussite et d'échec (quantitative) lors des deux épreuves test et post-test pour les deux classes. Nous exposons les résultats dans les pages suivantes. Nous terminerons par une comparaison des résultats des groupes expérimentés.

III.1.2.1. Résultats de l'épreuve expérimentale

III.1.2.1.1. Savoir écouter pour dire

SP1 : La passation des consignes orales s'est fait avec succès, « *si l'on souhaite qu'une consigne soit comprise il faut qu'elle puisse être entendue, il faut donc la formuler dans un environnement calme. L'enseignant veillera alors à faire régner le silence dans sa classe* » (BOURGEOIS, 2006 : 12). Cependant, une certaine ambiance marquante rassurante prédominait la classe par la suite. Les apprenants des deux groupes semblent être motivés, accoutumés et familiarisés par ces questionnements, ce qui explique la justesse des réponses. Nous exposons dans le tableau ci-dessous, les consignes orales, les tâches exigées au cours de cette séance ainsi que les réponses rapportées par les participants représentées en caractère italique.

Questions de l'enseignante	Consignes	Réponses des apprenants
-Quel est le titre de ce texte ? - A qui renvoie le « je » ? Est-un adulte ou un enfant ? - Pourquoi le verbe du titre est au futur ?	-Citer le titre du texte. -Deviner à qui renvoie le pronom « je » et la raison pour laquelle le verbe est mis au futur.	- <i>Quand je serai grand...</i> -« Je » renvoie à l'auteur, c'est <i>un enfant</i> . - <i>Il parle du futur, de l'avenir.</i>
-Qui est l'auteur de ce texte ?	- Citer le nom de l'auteur.	- Les auteurs sont : <i>G.Fouillade et M.Moulin.</i>
-Citez la source ?	- Repérer la source.	- <i>Grammaire du texte au mot.</i>
Que représente l'illustration ?	Interpréter l'image qui accompagne le texte.	<i>Hdidouane, c'est un clown.</i>
De quoi parle-t-on dans ce texte, à ton avis ?	Anticiper sur le thème du texte en émettant des hypothèses de sens.	Ce texte parle de : <i>projet d'avenir, du choix d'un métier, du métier de clown, de Hdidouane.</i>
De quoi s'agit-il ?	Confirmer ou infirmer les	<i>Le choix d'un métier, d'être</i>

	propositions mentionnées au tableau par l'enseignante.	<i>clown.</i>
Quels signes de ponctuation remarques-tu dans les passages du texte ? Pour quelle raison ?	Relever directement du texte, les indices qui le caractérisent.	<i>Les tirets, les guillemets et les deux points. C'est un dialogue.</i>
Quels sont les personnages de ce dialogue ?	Chercher et identifier du texte les personnages du récit.	Les personnages du texte sont : <i>l'enfant et son père.</i>
Quel est leur sujet de discussion ?	Lire les passages du dialogue et en tirer le sujet de conversation entre le père et son fils.	Le sujet de leur discussion est <i>le choix du métier de l'enfant qui veut devenir clown.</i>
Partagent-ils le même point de vue ? Que présentent chacun pour convaincre l'autre ?	Relire le dialogue et en déduire le point de vue des deux personnages ainsi que la visée du texte.	<i>Ils ne partagent pas le même avis. Pour convaincre l'autre, chacun présente des arguments.</i>

Tableau 25 : Analyse des consignes orales

Commentaire

Nous avons remarqué que l'intonation, le rythme, la bonne articulation, le niveau de langue et le vocabulaire employés par les deux enseignantes sont des conditions qui ont favorisées la transmission et la compréhension du message. Lors de la passation des consignes orales, les apprenants des deux classes écoutaient attentivement leur enseignante qui instaure un milieu propice à l'écoute et à la réception. Ces consignes permettent de travailler l'attention, la concentration et la compréhension orale chez les apprenants.

Le questionnaire leur permet de répondre mécaniquement et avec succès. Les consignes sont proposées sous forme de phrases interrogatives simples, claires, courtes, explicites, ouvertes moins souvent fermées nécessitant une réponse immédiatement formulée par l'apprenant. Ces questions sont principalement de type anticipation (Exemple : De quoi parle-t-on dans ce texte ?) et de repérage (Exemple : Quels sont les personnages de ce dialogue). L'objectif est d'émettre des hypothèses de sens à partir du titre et de l'illustration, d'en détecter le sens global et de reconnaître le type du texte. Il s'agit d'un dialogue à dominante argumentative.

Nous concluons que les consignes orales proposent des tâches qui préparent l'activité de compréhension ou de l'anticipation du sens. Ce type de directive, centré sur les hypothèses de sens et le sens global de l'écrit propose des tâches qui se pratiquent collectivement à l'oral. Cependant, nous nous demandons, si ces questions sont suffisantes pour reconnaître le type du texte et la visée de l'auteur.

Nous soulignons, que les réponses étaient parfois directement citées, sans avoir le soin de formuler une phrase complète en sujet, verbe et complément vu qu'il s'agit d'un échange verbal immédiat qui sollicite des réponses courtes ou par la simple raison, nos collégiens ne sont pas aptes à formuler des phrases complètes grammaticalement correctes.

Nous rappelons qu'une certaine ambiance règne l'espace. Ceux du GT répondent en masse ; il est donc difficile de remarquer ceux qui ont compris de ceux qui n'ont pas compris. En revanche, nous avons constaté la participation et la dominance des mêmes éléments de la classe du GE. De ce fait, nous nous demandons si vraiment les consignes orales sont un outil fiable qui nous permet de vérifier la bonne compréhension de consignes chez les membres de la classe. C'est pourquoi, nous avons jugé la pertinence de proposer des consignes écrites. Celles-ci permettent également de :

- Développer la réflexion, le raisonnement et la capacité de l'apprenti traiteur à faire face aux consignes.
- Prendre conscience de ses difficultés et de ses erreurs.
- Rectifier des comportements et acquérir l'attitude d'un compreneur de consignes.
- Développer sa capacité d'argumentation et de justification.
- Prendre en compte et valoriser les différences entre les apprenants.

III.1.2.1.2. Savoir lire pour faire

SP2 : Tous les participants ont immédiatement été invités à répondre au questionnaire de lecture. Ce questionnaire est organisé selon une progression qui va du plus simple au plus complexe et qui vise à faire comprendre progressivement le texte. Les questions peuvent également porter sur la compréhension de la grammaire, l'orthographe ou la conjugaison. Cependant, nous avons tenté d'écarter les consignes qui traitent le fonctionnement de la langue car, l'apprenant est engagé d'autant plus, à appliquer le plus souvent les règles de leçons de grammaire, de vocabulaire ou de conjugaison. Il ne s'agit pas d'évaluer sa performance dans ces différents points de langue. Nous ne pouvons gérer la complexité de

leur contenu vu qu'il s'agit d'un autre thème de recherche. De ce fait, nous nous focalisons uniquement sur les consignes visant concrètement la compréhension du texte.

III.1.2.2. Analyse des types de consignes écrites

La réponse aux trois premières consignes adressée aux deux groupes, se trouve dans le texte dont la première est une consigne de compréhension littéral, la deuxième de compréhension inférentielle et la troisième est une consigne accompagnée d'un tableau dans lequel l'apprenant est appelé à identifier dans le texte les arguments des deux personnages. Les deux dernières directives nécessitent un peu de réflexion de la part des répondants.

Du point de vue paradigmatique, la quatrième consigne semble être identique pour les deux groupes participants. Elle exige de faire un lien entre le texte et ce que sait déjà le lecteur avant son accès au texte. Le répondant est censé apporter un jugement à l'égard de la vision du père ou de l'enfant pour le choix du métier et de justifier son point de vue.

Quant à la cinquième est une question ouverte qui invite tous les participants à réfléchir sur leur avenir. Ces derniers sont appelés à rédiger, à construire une réponse en justifiant leur propre choix du métier. Sur ce, certains chercheurs en lecture (MAISONNEUVE, 2002 et TURCOTTE, 1997) et en évaluation (SCALLON, 2004 et HIVON, 1993) estiment qu'un outil diagnostique devrait laisser place à l'élaboration de réponses par l'apprenant.

L'étude de la formulation des consignes de compréhension de l'écrit est menée par une analyse des éléments constitutifs de chaque consigne dans le but d'en tirer les caractéristiques et dégager à posteriori les difficultés liées à la formulation des consignes. A ce propos TREMBLAY clarifie que

analyser une question consiste à identifier et à définir précisément ses composantes (ce à propos de quoi on vous interroge) et à établir les relations précises qui existent entre elles. Cela consiste aussi à clarifier les opérations intellectuelles particulières qu'implique la réponse (ce que l'on vous demande de faire). (1989 : 1009)

Nous avons jugé nécessaire d'examiner de plus près les composantes de chaque consigne. Cette analyse de la formulation des consignes, nous montre l'intérêt, le rôle et la pertinence de chaque élément dans la compréhension, la planification et la réalisation de la tâche.

III.1.2.3. Analyse linguistique qualitative dans la formulation des consignes

III.1.2.3.1. Analyse des items de la classe témoin GT

Le premier item (1) ; est une consigne injonctive qui incite l'apprenant à compléter le titre : « Complète le titre : Quand je serai grand... ». Il s'agit d'un énoncé de consigne simple limité seulement à deux constituants. Il est formé d'un seul verbe d'action **complète** attaché à l'objet de l'activité **le titre : Quand je serai grand...**

Le deuxième item (2) ; est une consigne ou phrase interrogative fermée voire une question par inversion avec dédoublement du sujet, à laquelle l'apprenant répond par un oui ou non. Cette question dont le modèle de base est **Le père approuve la décision de son fils**, est dépourvue de mot interrogatif. Elle est ainsi, marquée par la présence du sujet en tête de phrase **Le père** pour renforcer l'inversion dite complexe verbe-pronom sujet **approuve-t-il**. Autrement dit, il s'agit d'une construction où le sujet employé comme nom est repris par un pronom postverbal ; les deux constituants partageant les traits morphologiques de genre et de nombre. Ce type de constructions est très fréquent. Cette première partie est associée au complément d'objet de la question **la décision de son fils**. Les éléments de cette question sont repris en ordre lors de la réponse. Par référence au texte, une justification de la réponse est exigée.

Troisième item (3) est une consigne dans sa forme impérative « Complète le tableau suivant en te référant au texte » accompagnée d'une autre consigne en forme déclarative « Tu choisiras deux arguments de l'enfant et deux arguments du père. ». La première consigne exige de **compléter** le tableau, verbe employé à l'impératif présent à la deuxième personne du singulier, comme tâche impliquant l'apprenant à s'engager dans l'activité. L'objet de l'activité **tableau** est suivi de l'adjectif **suivant** relié à une autre forme verbale, un participe présent **référant** pour annoncer une simultanéité des deux activités. Il s'agit de relever deux arguments du père et deux arguments de son fils en se référant **au texte** qui sert de complément d'information facilitant ainsi la résolution de la tâche. Quant à la 2^{ème} consigne, est une phrase déclarative à la 2^{ème} personne du singulier qui rappelle l'apprenant à ce qu'il est censé de choisir : deux arguments de l'enfant et deux arguments du père.

Quatrième item (4), est une question fermée par inversion simple verbe-sujet **partages-tu** sollicitant un oui ou non comme élément de réponse. **Le point de vue** est l'objet de l'activité à savoir de qui ? **De ce père** est un complément d'information qui s'avère indispensable dans

l'exécution de la tâche. Cette question est donc, une prise de position. Après avoir dévoilé son accord ou son désaccord, l'apprenant doit justifier ses propos.

Dernier item (5), est une question ouverte à laquelle l'apprenant est appelé à citer son choix du métier d'avenir. Cette question rend l'apprenant beaucoup plus autonome est indépendant du texte car, il fait recours à ses expériences personnelles pour répondre. Cette autonomie invite l'apprenant à élargir sa pensée. C'est pourquoi, il lui est demandé de **justifier son choix**. L'objet de cette activité **son choix** est relié au connecteur **par** qui amène l'apprenant à mieux comprendre la manière dont il doit procéder pour réaliser cette tâche. Cet indicateur de procédure introduit un complément d'information sur l'activité en question. Pour plus de précision, le concepteur de la consigne rajoute le déterminant numéral **deux** qui renvoie à la partie support **arguments**. Ces deux arguments doivent être à leur tour **illustrés par un ou deux exemples**.

III.1.2.3.2. Analyse des items de la classe expérimentale GE

Le premier item (1) QCM ou QRU avec justification : est une question à choix multiple avec réponse unique à laquelle l'apprenant répond en sélectionnant une seule réponse parmi plusieurs solutions suggérées. Or, cela ne garantit pas qu'il aille choisir la bonne réponse et même si c'est le cas, cela peut tout simplement relever du hasard. C'est pourquoi, il est appelé par la suite à justifier son choix en relevant des indices. La consigne « **Choisis** l'une des propositions et **relève** dans le texte les indices qui le montrent » est une consigne complexe avec deux verbes d'action : « chois / relève » à l'impératif présent deuxième personne du singulier, suivis respectivement de l'objet de l'activité « l'une des propositions / les indices ». Nous constatons effectivement que l'apprenant est engagé à choisir « une » seule proposition parmi tant d'autres et à justifier sa réponse en relevant tous les indices du texte. Le déterminant numéral **une** et le déterminant ou article défini **les** apportent une précision d'information sur l'objet de l'activité. Cette première partie de la consigne **Choisis** est reliée par le connecteur **et** au deuxième verbe d'action **relève** qui marque une postériorité du déroulement d'action. **Relève** est directement suivi du connecteur textuel **dans** qui indique le lieu où l'on doit relever les preuves. Le connecteur **dans** introduit un complément d'information sur l'activité. Sans la subordonnée relative **qui le montre** introduite par le pronom relatif, l'exercice n'a pas de sens.

Afin qu'il puisse se représenter convenablement la tâche à accomplir, il est important de sensibiliser les élèves à ces petits détails. Pour ce type d'item, l'apprenant répond rapidement en cochant la bonne réponse. Celle-ci est justifiée par des éléments identifiés par le texte.

Le deuxième item (2) à choix simple ou question binaire de type vrai ou faux : est un item à laquelle l'apprenant est censé de répondre en sélectionnant si l'énoncé est vrai (une affirmation) ou faux (une négation). Pour s'assurer qu'il a bien compris, il est appelé à corriger l'énoncé s'il est faux. Pour ce type d'item, nous sommes en présence d'une injonction représentée par le verbe d'action **Réponds** relié directement au connecteur procédural **par**. Ce dernier s'avère un élément important dans la réalisation de la tâche, introduit un complément d'information **vrai ou faux** qui précise la manière de résoudre à ce type d'exercice. Pour exprimer un rapport de successivité intervient **puis** comme un indicateur temporel de chronologie ou de planification de l'action. Cet indicateur annonce la deuxième tâche que l'apprenant doit réaliser **corrige**. Ce verbe introduit la subordonnée **ce qui est faux** qui sans elle, l'exercice demeure inachevé ou non faisable.

Le troisième item (3) est celui de compléter le tableau à l'aide du texte. La lecture et l'analyse de l'énoncé de la consigne paraît simple. La tâche à réaliser est annoncée par le verbe d'action **complète** à la deuxième personne du singulier de l'impératif présent. Il est relié à son objet de l'activité **le tableau**. Cependant, une autre forme verbale est incluse dans la formulation de cette consigne. Il s'agit du participe présent **référant** qui marque une simultanéité dans la réalisation des deux activités. L'apprenant doit compléter le tableau en choisissant deux arguments du fils, deux autres arguments du père tirés du texte.

Le quatrième item (4), est représenté par deux consignes : une question ouverte dont l'apprenant est invité à citer sont point de vue et d'une autre question à réponse courte de type quelques mots ou phrases. Nous constatons dans la 1^{ère} consigne, le verbe d'action **Donne** lié directement à la partie support introduite par la présence significative de l'adjectif possessif **ton** rattaché à **point de vue**. L'ensemble **ton point de vue** représente l'objet de l'activité. Ce dernier est relié au complément d'information sur l'activité **le métier de clown** par le biais du connecteur procédural **sur**. La deuxième consigne est formée seulement de deux constituants qui semblent suffisant pour mener ce type d'exercice : **Explique**, le verbe qui décrit l'action à effectuer est accompagné d'un outil d'interrogation **pourquoi** qui donne du sens à l'activité. L'apprenant est donc appelé à apporter des explications qui justifient sa position.

Le dernier item (5), est une question à réponse élaborée de type rédaction simple à laquelle l'apprenant répond en élaborant un court texte. Pour cette consigne, il s'agit de *justifie* comme verbe indiquant à l'apprenant ce qu'il doit faire. Cet élément facilitateur de la tâche est relié au connecteur procédural *par* qui joue un rôle capital dans le traitement de la consigne. *Par* accompagne le complément d'informations sur l'activité *deux arguments* lié à l'objet de l'activité *le choix du métier*. Ce dernier est suivi de deux subordonnées relative *que tu aimerais faire* et temporelle *quand tu seras grand* qui sont des indicateurs complémentaires à propos de l'objet de l'activité.

L'analyse de ces consignes, nous sensibilise sur la pertinence des mots introducteurs et prépositions qui les composent. D'emblée, nous constatons que les consignes de compréhension de l'écrit suivent l'enchaînement du texte et vont de l'explicite à l'implicite, du facile qui donne confiance au plus difficile. Chaque consigne facilite la réponse à celle qui la suit. Nous estimons que les réponses des apprenants permettent d'évaluer leur capacité à comprendre.

III.1.3. État de lieux des difficultés chez les apprenants de 4 A.M

L'étude va porter à présent sur l'analyse concrète des réponses aux consignes de CE. Il est normal que ces réponses s'appuient sur le texte et ou sur les connaissances du lecteur et ses expériences. Il pourrait s'agir d'un mot, de quelques mots ou d'une phrase. Toutefois, « S'appuyer sur » ne signifie pas toujours recopier littéralement le texte (consignes 4 et 5). L'apprenant doit prouver au correcteur qu'il a compris l'objet de l'activité ou de la question. Pour ce faire, 80 copies ont été examinées de plus près. Les réponses relevées dans ces copies, nous permettent de mieux comprendre la manière dont-ils résolvent aux tâches et d'identifier par conséquent, les difficultés de compréhension des consignes de lecture chez les apprenants de 4^{ème} moyenne.

Nous avons scanné toutes les réponses dont nous exposons quelques échantillons. Raisons pour lesquelles notre analyse est à la fois qualitative et quantitative et ce, dans le but de déterminer et de comparer le taux de compréhension des groupes expérimentés au cours des épreuves test et post test. Nous avons ainsi, procédé à une analyse statistique exprimée par le nombre/ le taux de réussite et d'échec pour chacune des réponses aux questions du test. De plus, pour plus d'objectivité afin de mieux interpréter les causes des échecs, nous nous

sommes appuyé sur les résultats de la grille d'autoévaluation pour interpréter les cas de non réponses.

III.1.3.1. Analyse des réponses aux consignes de compréhension de l'écrit

III.1.3.1.1. La classe témoin

1^{er} item :

Item 1	Réponses justes		Réponses fausses		Pas de réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
	20	50%	17	42,5%	03	07,5%
	Taux de réussite		Taux d'échec			
	50%		50%			

Taux de réponse à la 1^{ère} consigne

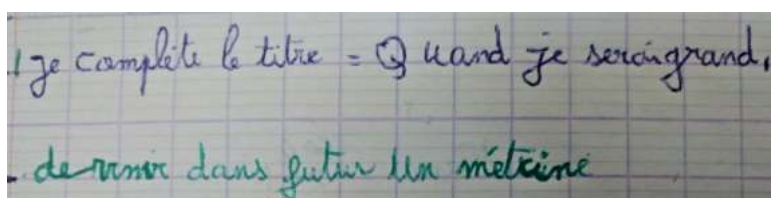
Réponse attendue : « Je complète le titre : Quand je serai grand, je deviendrai/ serai clown. ».

Tous les apprenants ont complété le titre, ce qui nous laisse entendre qu'ils ont tous probablement compris. Pour cet item, le jeune traiteur de consigne repère les mots clés et tente de les retrouver dans le texte. La moitié de la classe (50%) a répondu correctement à la consigne, contrairement au reste de la classe qui a dû mal à interpréter la question, consécutivement, n'ont pas su répondre. Il convient dans ce cas, d'entretenir une analyse minutieuse des réponses fausses en vue de comprendre en quoi réside la difficulté et en déterminer sa cause.

Il est évident pour la plupart (27 apprenants sur 40) de se référer au texte pour y répondre. Bien que sept apprenants n'ont fait que recopier machinalement les mots ou expressions du texte : « *on choisit un métier ; C'est décidé ! ; Courage à deux mains et je me lançai ; Il fallait en parler à mon père* ». Certes, nous avons à faire à une directive dont la réponse se trouve directement dans le texte ; sont-ils capables de la retrouver ? Cependant, nous nous demandons s'ils sont capables de comprendre le sens du texte à partir d'une lecture silencieuse sans qu'il y ait l'intervention de l'enseignant.

A ce propos, dix apprenants parmi les 17 (42,5%) dont les réponses sont fausses, ont fait preuve d'une grande passivité ou d'une extrême intelligence de ne pas avoir eu la peine de lire. Il apparaît que ces dix cas se sont appuyés seulement sur leurs connaissances antérieures. Ils se sont contentés d'identifier l'identité du personnage qui figure dans l'image

accompagnant le texte « *Hdidouane ; Hdidouane aime* ». Certes, l'image est un élément du paratexte porteur de sens, qui nous permet d'avoir une idée sur le texte même avant d'entamer son contenu. Toutefois, pour compléter le titre du texte l'apprenant doit planifier la lecture du document dans sa démarche de résolution. Nous notons un cas où l'apprenant a dû interpellé sa vision personnelle pour y apporter un élément de réponse « *devenir dans futur un médecin* ».



Échantillon 01

Ceci, nous amène à saisir que cette question paraît floue voir incomplète pour certains. Par conséquent, il est pertinent de rappeler ou de rajouter au 1^{er} item l'expression « à partir du texte ou en t'aidant du texte » en vue de le rendre plus explicite. Comme le souligne ZAKHARTCHOUK, la consigne peu trop précise peut être source de difficulté. Une consigne doit, en effet, contenir tous les éléments nécessaires à la réalisation de la tâche, de telle manière à ce que l'apprenant sache exactement quoi faire sans solliciter de nouvelles informations. En outre, trois apprenants n'ont malheureusement pas pu répondre. Plusieurs interprétations face aux non réponses (07,5%) interviennent. Nous les aborderons ultérieurement.

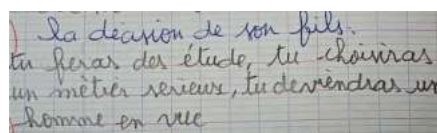
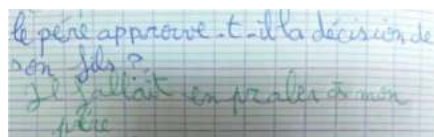
2^{ème} item

Item	Réponses justes		Réponses fausses		Non réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
2	09	22,5%	17	42,5%	14	35%
	Taux de réussite		Taux d'échec			
	22,5%		77,5%			

Réponse attendue : « Le père n'approuve pas la décision de son fils. Je justifie ma réponse, d'après le texte : « Pitre, guignol, saltimbanque ! Rien, quoi ! ».

Le quart de la classe soit disant 22,5% a correctement répondu à la question, tandis que les trois quart restants ont faussement répondu. Ils sont appelés à déduire la réponse d'après les propos du père : « Clown ? Tu veux dire clown ? ». Nous comprenons par là qu'il n'approuve pas le choix de son fils. Il renforce son étonnement en rajoutant avec un air irrité : « Pitre, guignol, saltimbanque ! Rien, quoi ! ». En analysant les réponses : « *Il fallait en parler*

à mon père ; Tu as raison de penser à l'avenir ; Alors je pris mon courage à deux mains et je me lançais ; C'est le plus beau métier du monde ; etc. », nous supposons que ces apprenants n'ont pas compris ce qui leur est demandé vu qu'ils ont recopié les phrases précédées ou suivies de papa ou de père.



Échantillons 02, 03

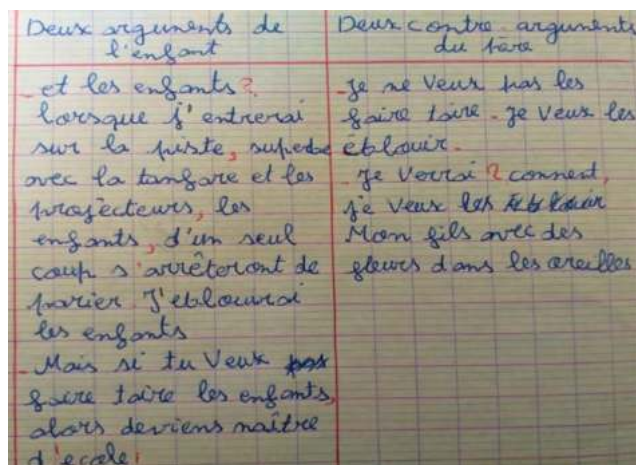
Ils n'ont probablement pas compris le sens du verbe « approuver » mais ont capté « père » comme mot clé qui se retrouve à maintes reprises dans le texte. Ils ont par conséquent, réécrit les phrases incluant « père ou papa ». D'autres se sont contentés de recopier la question.

3^{ème} item

Item	Réponses justes		Réponses fausses		Non réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
3	09	22,5%	18	45%	13	32,5%
	Taux de réussite		Taux d'échec			
	22,5%		77,5%			

Pour la 3^{ème} consigne de compréhension de l'écrit, il s'agit de relever deux arguments de l'enfant et deux autres contre arguments du père en se référant au texte. Nous remarquons que la consigne suggérée est trop longue : « Complète le tableau suivant en te référant au texte. Tu choisiras deux arguments de l'enfant et deux arguments du père » ; ce qui pourrait causer « une surcharge cognitive » chez le sujet traitant. Elle nécessite ainsi une plus grande concentration chez l'apprenant. Les efforts à fournir sont également plus importantes. On a utilisé beaucoup de mots pour dire le peu, ce qui pourrait affecter la compréhension du jeune traiteur de tâches et peut consécutivement engendrer une difficulté dans la résolution de la question. De ce fait, il convient d'être concis et précis : « Complète ce tableau, en te référant au texte ».

La manière de formuler cette question a eu un impact négatif sur la compréhension des apprenants. La moitié de la classe n'ont pas pu identifier les arguments du père et ceux du fils. En consultant les copies des 18 apprenants, nous avons constaté que certains ont confondu les arguments du père à ceux de son fils par manque d'intention ou de concentration, qui a sans doute prédominé ces derniers.



Échantillon 04

4^{ème} item

Item	Réponses correctes		Réponses incorrectes		Non réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
4	03	7,5%	00	00%	37	92,5%
	Taux de réussite		Taux d'échec			
	07,5%		92,5%			

Pour ce type d'item exigeant son point de vue envers la décision du père, les apprenants (37/40 soit 92,5%) n'ont pas su justifier leur avis. Ils n'ont pas pu s'exprimer. Cette consigne amène le jeune traiteur à faire le lien entre le texte et sa vision personnelle. Elle nécessite une réponse qui n'est forcément pas citée dans le texte. Rappelons que ce type de consigne est très fréquemment utilisé dans les questionnaires de lecture du manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne. Ceci nous incite à déduire que l'apprenant a sans aucun doute compris ce qui est attendu de lui. Mais, il se retrouve contraint de justifier son accord ou désaccord avec le père sur le choix du métier de son fils. Nous estimons qu'il est incapable de lancer un jugement, d'apporter à son tour son propre point de vue. La grille d'autoévaluation confirmera ou infirmera notre hypothèse.

5^{ème} item

Item 5	Réponses correctes		Réponses incorrectes		Non réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
	03	07,5%	00	00%	37	92,5%
	Taux de réussite		Taux d'échec			
	07,5%		92,5%			

Nous tenons à souligner, que les apprenants ont sollicité l'explication de cette consigne. L'enseignante a pris le soin de la reformuler en leur disant qu'elle porte sur le choix de leur métier d'avenir et qu'il convient de justifier ce choix par deux arguments. Une minorité soit 07,5% de la classe répondent à la question différemment en fonction de leur connaissance, de leur personnalité, de leur histoire, de leurs expériences personnelles et de ce qu'il prévoit pour leur avenir. Or, comprendre la consigne ne signifie pas toujours y répondre. Il s'agit d'un exercice de rédaction ayant une relation étroite avec le thème du texte. Le manque de vocabulaire pourrait trahir la quasi-totalité de la classe. La quasi-totalité des apprenants soit 92,5% se sont sentis inaptes à s'exprimer par voire même une seule phrase, hormis les (07,5%) ; nous confirmerons nos propos à postériori par la grille.

III.1.3.1.2. La classe expérimentale

1^{er} item :

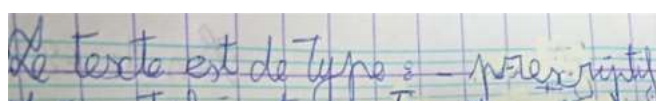
Item 1	Réponses justes		Réponses fausses		Pas de réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
	22	55 %	18	45%	00	00%
	Taux de réussite		Taux d'échec			
	55 %		45%			

« Quand je serai grand... », est un récit raconté par le narrateur « l'enfant » à la première personne du singulier. Ce texte se présente sous forme de discussion, de dialogue, de conversation entre le père et son enfant d'où le nom de texte conversationnel ou texte dialogal²¹.

²¹Pour une explication plus détaillée et complète des concepts, on peut se référer à l'ouvrage de Jean-Michel ADAM, Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue, 2^e édition, coll. Fac-Linguistique », Arman Colin, 2005.

Sans avoir compris le texte, l'apprenant répond mécaniquement à cette question qui porte sur le type de texte, à partir d'indices textuelles. Toutefois, il doit impérativement avoir des connaissances préalablement maîtrisées sur les caractéristiques des différents types de texte. Ce type d'item sert donc, à rappeler le lecteur et à mobiliser son savoir, ses connaissances antérieures en relation avec l'aspect formel du texte. Le dialogue extrait du texte narratif « Grammaire du texte au mot » fait alterner le discours direct du père et du narrateur.

Sur 40 copies examinées, nous constatons que 18 apprenants soit 45% ont répondu faussement à la question qui leur est posée, sans aucune justification. En observant de plus près les copies, ces apprenants étaient hésitants, car ils ont repris leur réponse.



Échantillon 05

La plupart d'entre eux prévoit qu'il s'agit d'un texte prescriptif sans pour autant relever les indices qui le montrent. D'autres par contre, ont répondu correctement mais, leur réponse n'a pas été acceptée pour ne pas avoir apporté d'éléments justificatifs. Nous rappelons que cette question leur a déjà été destinée, lors de la 1^{ère} SP. De ce fait, nous jugeons que nous ne pouvons déceler réellement les élèves en difficulté qu'après les avoir placés en situation de réflexion ou en situation d'écrit. L'enseignant ne peut donc, repérer les difficultés de compréhension de chacun de ses apprenants qu'après les avoir mis en activité. En consultant la grille d'évaluation, aucune remarque n'a été signalée pour la 1^{ère} consigne ce qui impliquerait qu'aucune difficulté n'a été trouvée à ce niveau. Néanmoins, une partie de la consigne est négligée, nous comprenons par là que probablement nos apprenants lisent à la hâte et avec précipitation. Par conséquent, le fait de « Relever les indices » qui orientent leur choix n'a pas été planifié dans leur démarche de résolution de cette consigne.

Item2 :

Item 2	Réponses justes		Réponses fausses		Pas de réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
a	36	90%	04	10%	00	00%
b	02	05%	38	95%	00	00%
c	38	95%	12	05%	00	00%
d	10	25%	30	75%	00	00%
2	Taux de réussite		Taux d'échec			
	53,75%		46,25%			

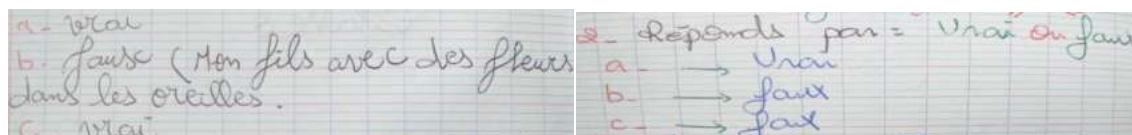
Les apprenants sont invités à relire le texte afin d'identifier les éléments qui permettent de juger si chaque proposition est juste ou fausse et de corriger celle qui s'avère incorrecte. Ces propositions véhiculent et rassemblent les idées contenues dans le texte par le biais de termes synonymes ou phrases reformulées de façon à inciter l'apprenant à aller au-delà d'un traitement littéral. En l'occurrence, il doit non seulement saisir et établir des liens entre les phrases du texte, mais également relier celles-ci aux propositions de l'item. Pour s'assurer de leur compréhension, l'enseignante exige une correction au niveau de fausses propositions. Ce qui n'a pas été planifié pour la plupart. De ce fait, les réponses non rectifiées sont rejetées.

Les résultats au tableau montrent ainsi clairement, l'origine de la difficulté de cet item qui réside au niveau des deux affirmations (b et d), c'est-à-dire au niveau des données ou la partie informative de la consigne.

Pour la 1^{ère} proposition (a), la quasi-totalité des apprenants (90%) sont d'accord sur le fait que l'enfant aurait choisi un bon métier selon lui, ce qui prouve qu'ils ont bien compris le texte.

Pour la proposition (b), deux apprenants seulement sur 40 interrogés comprennent l'inquiétude du père pour l'avenir de son enfant. Le reste de la classe soit 95% n'ont pas pu dépasser le texte et déduire l'angoisse du père exprimé par son refus et par sa colère vis-à-vis les arguments avancés par son fils. La réponse à la proposition (c) nous renseigne sur ce que veut l'enfant ; ne pas devenir maître d'école pour ne pas faire taire les enfants, devenir clown ou maître de clown selon l'interprétation de certains apprenants. Quant à la dernière proposition (d) 25 apprenants soit 75% n'ont pas saisi le sens du verbe « s'oppose » ce qui a

faussement erroné leur réponse. En effet, le lexique employé par l'enseignant peut mettre l'apprenant en réelle difficulté. (Échantillons 06, 07)



Item 3

Item 3	Réponses justes		Réponses fausses		Non réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
	23	57,5%	07	17,5%	00	00%
	Taux de réussite		Taux d'échec			
	57,5%		42,5%			

Cet item permet d'identifier la visée de l'auteur. Comprendre les arguments, amène le lecteur à identifier et à distinguer les positions et les points de vue des deux personnages. Il a été difficile pour certains (07 apprenants) de traiter cette tâche nécessitant de leur part l'utilisation de la bonne stratégie de lecture ; la lecture du texte a été probablement trop rapide ou superficielle. Quant à la plupart (23/40 apprenants), a réussi à relever du texte les arguments du père et de son fils. Les tâches que doit effectuer le traiteur de cet item sont : chercher, localiser, sélectionner et distinguer les arguments du père de ceux de son fils. Vingt-trois apprenants soit 57,5% ayant participé à ce test ont été capables d'identifier la bonne réponse.

Parmi les arguments du père qui ont été cités : « Un nez rouge ? On choisit un métier pas un nez » ; « Mais si tu veux faire taire les enfants, alors deviens maître d'école. » ; « Tu feras des études. Tu choisiras un métier sérieux. Tu deviendras un homme en vue. » Ceux du fils : « Écoute papa ! C'est le plus beau métier du monde. » ; « J'aurai un nez rouge. » ; « J'éblouirai les enfants. ». Les apprenants ont donc, manifesté une vaste compréhension de la consigne et celle du texte. Le taux d'échec 42,5% est beaucoup moins élevé par rapport à 65,86% qui correspond à celui du GT, ce qui laisse entendre que la formulation de cette consigne comparant à celle (item3) présentée au groupe témoin est plus compréhensible voire accessible pour les apprenants du GE.

Item 4

Item 4	Réponses correctes		Réponses incorrectes		Non réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
	02	05%	06	15 %	32	80%
	Taux de réussite		Taux d'échec			
	05%		95%			

Une tâche qui repose essentiellement sur les connaissances sémantiques du texte et de ses propres connaissances. Il s'agit d'établir le lien entre les informations réunies et ses croyances personnelles. L'analyse des réponses exprime l'incompréhension de cette consigne malgré les explications exigées et fournies. Cette dernière incite l'apprenant à se situer par rapport au texte, à donner son point de vue et d'expliquer ensuite, s'il est du même avis du père. Ce type de tâche l'invite à élaborer son opinion personnelle. Six apprenants ont tenté tant bien que mal d'exposer la vision du parent et d'expliquer les raisons de son refus et de son désaccord alors qu'il est question de donner son propre point de vue vis-à-vis celui du père. Les répondants soit 15% n'ont pas bien lu la question et du coup l'ont mal interprétée. La plupart soit 32 parmi 40 apprenants n'ont pas fourni de réponse.

5^{ème} item

Item 5	Réponses correctes		Réponses incorrectes		Non réponse	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
	04	10%	00	00%	36	90%
	Taux de réussite		Taux d'échec			
	10%		90%			

Cette question est doublement problématique puisqu'elle exige la compréhension et l'expression écrite. Tous les apprenants s'abstiennent de répondre. Seulement quatre répondants s'approchent d'une explication cohérente et satisfaisante. Ces données nous laissent comprendre que le jeune collégien traître de consigne éprouve des difficultés non seulement au niveau de la compréhension, mais également l'expression ou la manière de répondre lui cause un réel problème.

III.1.3.1.3. Résultats bilan

L'analyse de résultats des réponses aux questions de compréhension de l'écrit chez le GT auxquels des consignes du manuel scolaire leur sont proposées et ceux du GE, fait apparaître ce qui suit :

- En effet, la formulation des consignes peut faire obstacle à la compréhension chez les apprenants (77,5% du GT voir 3^{ème} item). Les résultats montrent que deux tiers de réponses du groupe expérimental sont correctes pour le 3^{ème} item or, moins d'un seul tiers pour ceux du groupe témoin. Cet item démontre donc, qu'il est possible de réussir à répondre correctement à une consigne si les éléments constitutifs de celle-ci s'avèrent compréhensibles, précises et concises. La syntaxe et le vocabulaire choisi par le concepteur de consignes demeure incontournable pour les apprenants du FLE. Une consigne trop longue peut engendrer une surcharge cognitive chez l'apprenant.
- Toutefois, une consigne trop brève, qui manque de clarté peut désorienter l'apprenant (voir les résultats du GT au 1^{er} item). Elle doit au contraire, contenir tous les éléments « clés » pour assurer sa bonne compréhension et exécution.
- La lecture des consignes est très souvent rapide voire même superficielle ou incomplète. On croit savoir ce qu'on nous demande de faire cela produit des réponses partielles ou erronées. Les apprenants ne prennent pas la peine de tout lire. Il est important de les sensibiliser à l'importance de bien lire, de repérer les termes clés, planifier les actions pour répondre et les inciter à réfléchir sur l'objectif de la tâche.
- Malgré les explications et les éclaircissements fournis par les deux enseignantes pour les items 4 et 5, les expérimentés ne répondent toujours pas aux attentes de leur tuteur. Il se peut qu'ils oublient ce qui leur est dit ou ce qu'il faut faire. Nous supposons que les facteurs psychologiques se répercutent sur la façon dont ils lisent et comprennent la consigne. En dépit de leur bonne volonté, ils retrouvent des difficultés à se concentrer et à soutenir leur attention lors d'une tâche ou d'une activité particulière. Par conséquent, cela mène à de nombreuses erreurs d'inattention, à un travail inabouti ou non réalisé, à une interprétation erronées, au non-respect des consignes et à une mauvaise organisation. De là, nous jugeons la nécessité de faire reformuler les questions par les apprenants afin de s'assurer de leur compréhension.
- Les absences sont en effet, nombreuses. Les tableaux dévoilent des cas de non réponse pour chaque consigne. L'absence de réponse peut être interprétée de façons différentes. Nous supposons que les apprenants éprouvent des difficultés dans la compréhension, la planification des actions, l'exécution de la consigne et ou dans la manière de répondre. Raison

de plus, pour faire redire les consignes par les enseignants. Les résultats de la grille d'autoévaluation, nous fournissent avec précision des réponses sur les cas de non réponse.

III.1.3.2. Résultats de la grille d'autoévaluation

Après avoir présenté la grille aux répondants, nous leur avons demandé de la remplir avec soin au fur et à mesure qu'ils répondent aux questions. Les tableaux suivants relatent respectivement les résultats exprimant leur conduite et les difficultés rencontrées dans le traitement de chaque consigne ; consécutivement, nous offrons la possibilité de réfléchir sur la façon d'intervenir auprès d'eux. En outre, cet outil d'analyse permet d'expliquer notamment les cas de non réponses. Nous tenons juste à attirer l'attention du lecteur que les cas surlignés en jaune (pour le GT) et en vert (pour le GE) correspondent aux résultats des répondants qui n'ont fourni aucune réponse aux items.

III.1.3.2.1. La classe témoin

Indicateurs	Résultats en nombre de oui et en pourcentage									
	Item 1		Item 2		Item 3		Item 4		Item 5	
	Oui	%	Oui	%	Oui	%	Oui	%	Oui	%
J'ai lu la consigne	40	100	40	100	40	100	40	100	40	100
Je n'ai pas compris le sens du verbe d'action ou du mot interrogatif.	00	00	00	00	00	00	37	92,5	00	00
Je n'ai pas compris le sens de certains mots ou de certaines parties de la consigne ou de l'exercice.	00	00	32	80	00	00	00	00	00	00
Je n'ai pas compris ce qu'il m'est demandé de faire.	00	00	14	35	13	32,5	37	92,5	37	92,5
Pour comprendre, j'ai demandé de l'aide.	00	00	18	45	00	00	38	95	39	97,5
Je n'ai pas eu assez de temps.	00	00	00	00	00	00	37	92,5	37	92,5
J'ai compris, mais je ne sais pas comment répondre.	03	7,5	00	00	00	00	37	92,5	37	92,5

Tableau 26 : Résultats du GT à la grille

III.1.3.2.1.1. Interprétation des non réponses

Pour le **1^{er} item** dont la consigne est de compléter le titre du texte ; tous semblent avoir lu et saisi la question. Toutefois 03 répondants parmi les 40, prétendent avoir compris sans qu'ils aient une réponse.

Après avoir lu le **2^{ème} item**, certains mots de la consigne provoquent un blocus chez 80% dont 45 % ont tenté de débloquent leur situation en sollicitant de l'aide. Un taux de 35% soit 14 participants décident de rester passifs.

Quant au **3^{ème} item** où il est exigé de compléter le tableau par le biais de deux arguments, 13 sujets n'ont pas saisi ce qu'il leur est demandé de réaliser. Les mots qui composent la consigne semblent être clairs. La façon de formuler la question paraît inadéquate à cette tranche d'apprenants.

La plupart des apprenants soit disant 92,5% ne réalise pas le sens du verbe d'action « partager qui introduit le **4^{ème} item** et donc ne comprennent pas ce qu'il est demandé de faire». Quoiqu'ils aient exigé des explications, ils n'ont toujours pas pu exécuter cette tâche et pas pu y répondre par manque de temps comme ils le prétendent. Le même taux réapparaît pour l'indicateur « J'ai compris, mais je ne sais pas répondre » ; ce qui confirme notre hypothèse avancée dans l'interprétation de la réponse au **4^{ème} item** adressé aux éléments du GT.

Le lexique du **dernier item** semble être accessible pour les répondants mais assez difficile à réaliser. Malgré les éclaircissements fournis, 92,5% du GT n'ont pas pu répondre. Cette incapacité de ne pouvoir produire une réponse résulte sans doute d'un manque de vocabulaire chez les apprenants du FLE pour s'exprimer librement.

III.1.3.2.2. La classe expérimentale

Indicateurs	Résultats			
	Item 4		Item 5	
	Oui	%	Oui	%
J'ai lu la consigne	40	100	40	100
Je n'ai pas compris le sens du verbe d'action ou du mot interrogatif.	00	00	00	00
Je n'ai pas compris le sens de certains mots ou de certaines parties de la consigne ou de l'exercice.	32	80	00	00
Je n'ai pas compris ce qu'il m'est demandé de faire.	32	80	36	90
Pour comprendre, j'ai demandé de l'aide.	40	100	39	97,5
Je n'ai pas eu assez de temps.	32	80	36	90
J'ai compris, mais je ne sais pas comment répondre.	32	80	36	90

Tableau 27 : Résultat du GE à la grille

III.1.3.2.2.2. Interprétation des non réponses

Pour le 4^{ème} item, il est demandé à l'apprenant de lancer un jugement sur l'opinion du père. Le traiteur de cet item est invité à justifier sa réponse. La lecture de la grille dévoile des incompréhensions au niveau de cette consigne chez la plupart (80%). Ces derniers se plaignent du temps.

Quant au 5^{ème} item, l'apprenant est en situation de rédaction. Ce dernier item incite le répondant à faire le choix de son métier d'avenir. Il est appelé à justifier son choix par des arguments. Il est certain que la majorité (90%) n'a pas compris cette consigne malgré la simplicité des mots qui la composent ; ils ont fini par céder. Ils prétendent que le temps est insuffisant pour répondre.

D'autres difficultés ont été signalées au-dessous de la grille par les apprenants. Citons entre autre l'incapacité de s'exprimer en français.

III.1.3.3. Penser l'hétérogénéité : inventaire des difficultés

A partir de ces résultats, nous récapitulons les difficultés faisant obstacle aux apprenants de la 4^{ème} année moyenne face au traitement des consignes de compréhension de l'écrit par la mise en évidence d'une liste de points à travailler.

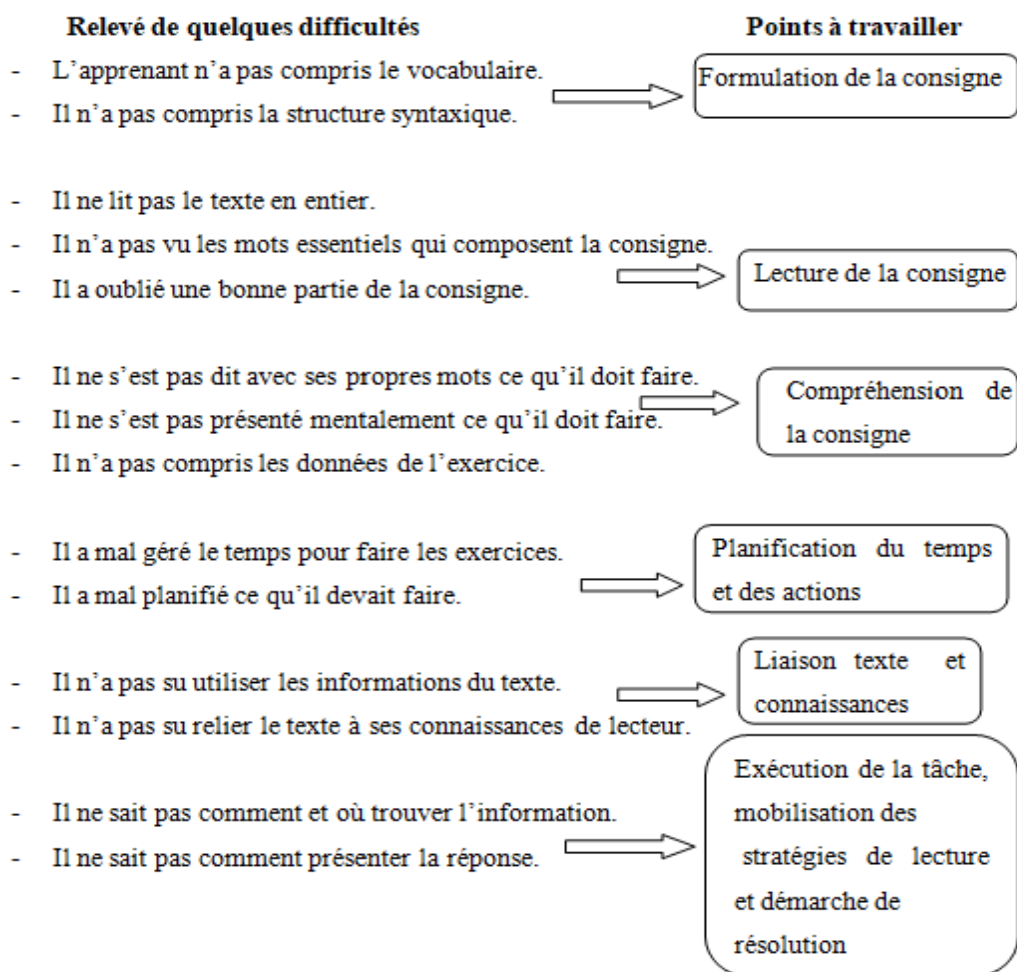


Figure 11 : Repérage de quelques difficultés dans le traitement des consignes

L'hétérogénéité est inévitable. Les résultats montrent qu'il existe dans la même classe différents profils cognitifs. Certains sont impulsifs, risquent d'en oublier les détails. D'autres réflexifs, prennent leur temps à analyser et avancent avec prudence craignant l'erreur. Les auditifs sont également présents, se rappelant de l'énoncé oral de l'enseignant préfèrent se répéter mentalement l'énoncé écrit avec leurs mots. Les individualistes aiment travailler seuls ; il s'avère pour eux indispensable de leur montrer l'intérêt du travail de groupe ou en collectivité. Quant aux conviviaux munis d'esprit du travail en groupe, il est utile de les inciter à travailler individuellement.

S'appuyer sur ces différences entre apprenants, s'adresser à eux, être accessible à tous, participer à une meilleure compréhension et entrer dans les tâches, mettre en place des activités pour remédier, organiser le temps qu'il faut : sont les conditions que nous essayons d'instaurer afin d'en tirer le meilleur parti possible.

III.1.4. Présentation du protocole de remédiation aux difficultés

Nous décrivons les activités proposées en fonction des difficultés soulevées chez les apprenants du GE. Nous cherchons à développer chez les participants une attitude de lecteur autonome actif face au traitement des questions de la compréhension écrite en mobilisant des stratégies efficaces. Nous mettons en place ces stratégies pour leur faire acquérir une certaine méthodologie. Il s'agit donc, d'un entraînement à la lecture compréhension d'une consigne de manière réflexive.

III.1.4.1. Aide méthodologique : Apprendre à lire de façon stratégique

Comment aider les apprenants ayant des difficultés en lecture pour répondre aux consignes ?

III.1.4.1.1. Procédure

III.1.4.1.1.1. Première séance de remédiation SR1

- Repérer le verbe d'action et les autres éléments clés de la consigne.
- S'entraîner à la formulation et à la reformulation de la consigne pour acquérir un certain automatisme

III.1.4.1.1.2. Deuxième séance de remédiation SR2

- Distribuer une grille de réponses pour surligner ce qui a permis de donner les bonnes réponses.
- Classer les questions selon leur nature entraîne l'apprenant à réaliser par conséquent, une typologie de réponses.

III.1.4.1.2. Objectifs

Il convient d'abord, d'initier les apprenants à la manière d'analyser une consigne, la comprendre et de la traiter ; d'installer chez eux de nouvelles habitudes, des attitudes de traiteur de tâches. Avant de commencer ce que nous avons planifié pour la séance de remédiation, nous avons tenté de faire émerger les représentations des participants sur la consigne (ZAKHARTCHOUK, 1987 : 21). Pour ce faire, nous leur demandons s'ils savent ce qu'est une consigne ? Un silence absolu règne la classe ce qui nous laisse entrevoir que la réponse est négative. Nous avons donc, noté au tableau deux exemples : « Citez les personnages du texte. » et « Quels sont les personnages du texte ? ». Nous leur avons ensuite demandé s'il s'agissait de la même phrase. Aucune réponse ! Nous les avons incités à réfléchir sur le sens de ces deux expressions et ce qui les différenciait. Nous leur avons expliqué que les deux énoncés, sont des consignes dont la première est une consigne

injonctive et la seconde une consigne interrogative connue sous le nom de question, dont chacune d'elle implique la même tâche à exécuter.

III.1.4.1.3. Déroulement

La séance en question est assurée par nous-même en deux étapes, à raison d'une heure pour chacune des deux séances SR1 et SR2 auprès des sujets du groupe expérimental. Il s'agit d'un travail alternant exercices et réflexion en deux heures d'affilée. Nous leur avons annoncé d'emblée l'objectif de la séance qui se résume sur le fait de leur apprendre à mieux lire, comprendre et exécuter correctement ce qui leur est demandé. Cette activité est réalisée collectivement en vue de favoriser ce que nomme ZAKHARTCHOUK (1999 :51) « un dialogue pédagogique » entre les membres de toute la classe ce qui les rend mentalement actif et de les sensibiliser à tel ou tel problème. Toutefois, après chaque discussion, nous avons exigé qu'ils répondent par écrit pour garder une trace de leur raisonnement. Elle s'est déroulée ainsi :

Tout d'abord, nous avons sollicité une lecture oralisée de la consigne à voix haute par certains sujets. Nous avons incité toute la classe à repérer, à définir le sens du verbe d'action ainsi que les mots clés pour comprendre ce qui leur est demandé et ce qu'on attendait d'eux.

Une discussion sur les tâches effectuées et les procédures envisagées, nous permet d'être véritablement à leur écoute. Nous tentons ainsi, de les accompagner afin qu'ils puissent expliciter clairement leur démarche. Pour favoriser cet échange verbal, les consignes sont traitées collectivement une par une. Nous avons orienté un débat vers des questions portant sur :

- Les tâches qu'ils devaient réaliser. (Quel travail nous demande-t-on de faire d'après cette consigne ?)
- Ce qu'ils ne comprenaient pas dans la consigne. (Quels sont les mots ou la partie de la consigne que vous n'avez pas comprise?)
- Les intentions du concepteur de consigne pour chaque question. (Quel but a votre professeur en vous demandant cela ?)
- Ce dont on a besoin pour répondre à cette consigne. (De quoi a-t-on besoin pour répondre à cette question. Où doit-on chercher ? Où se trouve la réponse ?)
- Le temps qu'il me faut pour traiter la consigne. (Quel temps consacrer pour chaque activité ? (ZAKHARTCHOUK, 2004 :75)

Ce questionnement est une démarche mentale, un engagement intellectuel que devrait effectuer tout traiteur de consigne lorsqu'il réfléchit sur son action et sur la manière de sa réalisation. Par conséquent, nous développons ainsi, la métacognition de l'apprenant en le conduisant à adopter une attitude réflexive. C'est par le biais de cet auto-questionnement qu'il prend conscience d'être en mesure d'acquérir un automatisme, le menant vers l'autonomie. Nous exposerons ultérieurement, les réponses apportées par les participants à ces questions.

ZAKHARTCHOUK et CASTINEAUD (1987 :14) concluent que l'apprenant a besoin d'une aide méthodologique en affirmant : « *Certes, le professeur de français a un rôle spécifique et essentiel à jouer dans la lecture efficace des consignes* ». Ils précisent que l'enseignant doit aider l'apprenant dans son cheminement, lui permettre d'accomplir un parcours où se tromper ne sera pas une faute, bien au contraire les erreurs commises sont pleines d'enseignements, et sont souvent un passage obligé ; lui donner plus de conscience de ce qu'il fait lorsqu'il apprend. L'aide méthodologique doit faire partie du quotidien d'enseigner. Elle doit être l'affaire de toutes les disciplines car, la lecture des énoncés et consignes est un problème qui se rencontre partout à l'école. C'est dans ce cadre qu'il faudra faire travailler la lecture des consignes.

A travers les activités présentées, ci-dessous, nous incitons les éléments de la classe à réfléchir sur leur façon de faire afin de les rendre plus conscients dans leur raisonnement ou dans leur manière de fonctionner intellectuellement.

III.1.4.2. Apprendre à comprendre pour agir de manière adéquate

III.1.4.2.1. Première séance de remédiation SR1 : Est une première séance de méthodologie pour travailler les consignes. Pour ce, nous proposons :

Première activité : Lecture de la consigne, identification des tâches et planification des actions

Tout d'abord, la lecture est un exercice de compréhension. De ce fait, il ne s'agit en aucun cas de déchiffrer ou de décoder les mots écrits en mots parlés. Un apprenant en fin de cycle moyen est censé être capable de lire à voix haute ou mentalement une phrase écrite. Rappelons qu'en Algérie, les enfants dès l'âge de 9 ans en 3^{ème} année primaire apprennent la langue française comme première langue étrangère. Après sept années d'apprentissage du FLE, il paraît une évidence de dire que le temps n'est plus à l'apprendre à lire. C'est

pourquoi, nous consacrons cette activité à une lecture analyse afin de le préparer au mieux pour les études secondaires.

La 1^{ère} activité est donc, un travail d'analyse de la tâche à travers lequel nous les avons entraînés à identifier les différentes tâches incluses dans la directive et à anticiper sur la représentation mentale des actions à réaliser. Autrement dit, après avoir observé la consigne dans son ensemble, l'apprenant doit la décortiquer. Il se demande comment cette dernière lui est-elle présentée (phrase impérative ou question), quels mots importants doit-il s'appuyer pour comprendre ce qu'il lui est demandé d'exercer, quel est le verbe ou le mot interrogatif qui lui précise ce qu'il doit faire, par quoi doit-il commencer ou quel est son plan de travail pour appliquer cet exercice ; autrement dit, il s'interroge à chaque fois sur les opérations intellectuelles mises en œuvres dans l'exécution de telle ou telle tâche.

La réponse à cette activité d'après les apprenants est comme suit :

- **Lisez ces consignes. Puis, encadrez les verbes d'action et soulignez les mots clés.**

1/ « Quand je serai grand... » est un texte :

- a. Explicatif
- b. Narratif (Dialogal)
- c. Prescriptif

- | |
|----------------|
| Choisis |
|----------------|

l'une des propositions et

relève

dans le texte les indices qui le montrent.

Voici un extrait de la conversation qui a eu lieu entre « E » enseignant et « A » apprenant :

E : Quel travail nous demande-t-on de faire dans cette activité ?

A1 : Choisir la bonne réponse.

E : Quoi d'autre ? Est-ce la seule tâche qui vous est demandé de réaliser ?

A2 : Relève(r) dans le texte, des indices !

E : Alors que doit-on encadrer ?

A3 : Choisis et relève !

E : Que doit-on choisir ? Et qu'est-ce qu'on doit relever ?

A1 : euh.. ! Une proposition

A4 : Madame, madame ! On recopie la bonne réponse.

E : Voilà ! C'est parfait ! Nous devons choisir une seule proposition comme réponse et il va falloir faire quoi après ?

A3 : (...) Relève(r) dans le texte des indices.

E : C'est-à dire ?

A4 : Justifier notre choix, madame, [men énaas] (expression en arabe pour dire à partir du texte).

E : Alors, quels sont les mots importants que nous devons souligner ?

A5 : Une proposition, indices.

A1 : (...) dans le texte.

E : y a-t-il des mots que vous n'avez pas compris dans cette question ? [Silence]

E : Dites-moi, maintenant, quelles sont les actions que je devrais réaliser pour exécuter cette consigne ? Que dois-je faire ?

A6 : « Je choisis une réponse. Ensuite, je relis le texte et je dégage des éléments pour justifier ma réponse ».

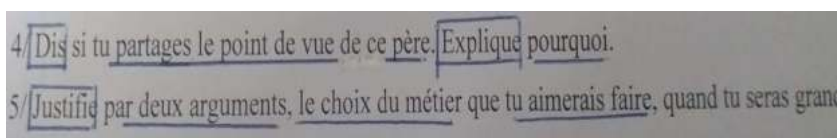
Nous tenons à signaler que la même démarche a été adoptée pour le reste des consignes²².

2/ Réponds *par vrai ou faux. Puis, corrige ce qui est faux.*

- a- L'enfant a choisi un bon métier selon lui.
- b- Le père s'inquiète pour l'avenir de l'enfant.
- c- Le fils veut devenir maître d'école.
- d- Le père s'oppose à la décision de son fils.

Certains ont resollicité la signification du verbe s'oppose, bien qu'il ait été expliqué au moment du test. D'autres ont précisé que les affirmations (b et d) étaient difficiles (...); « [makanech fi nass] », rajoutent-ils en arabe pour dire qu'elles ne sont pas citées dans le texte. Nous leur avons expliqué qu'un message pourrait être transmis de différentes manières par le biais d'autres mots synonymes ou d'autres expressions d'où la nécessité d'une relecture du texte qui par conséquent, leur permet d'aller au-delà d'une simple lecture et d'en saisir le sous-entendu et le non-dit. De ce fait, nous avons tenté de les sensibiliser sur l'intérêt des consignes de compréhension de l'écrit qui résident non seulement à évaluer ce qu'ils ont retenu du texte, mais une incitation à le revoir, à se reconnecter avec ses connaissances et découvrir un nouveau sens ; consécutivement, ces consignes les aidaient à mieux appréhender le texte.

3/ Complète *le tableau suivant : deux arguments de l'enfant / deux contre arguments du père.*



Échantillon 08

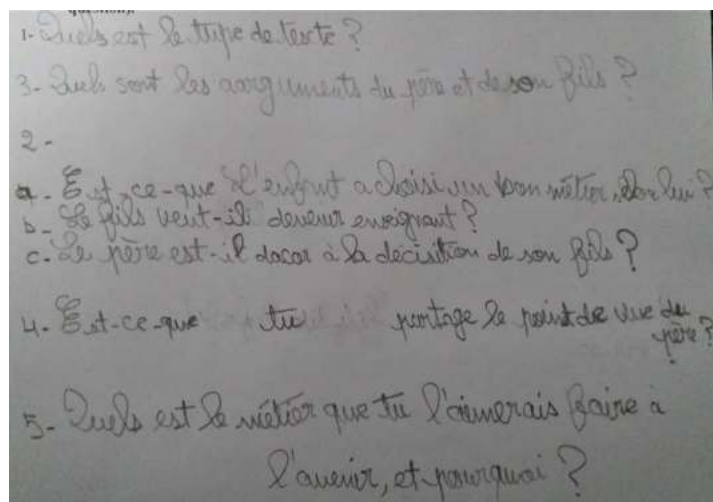
Deuxième activité : Reformulation / compréhension de la consigne

Une première fois, l'apprenant lit, analyse la consigne, est invité à la redire par son propre répertoire linguistique. La redire dans ses propres mots, permet de vérifier la compréhension ou l'incompréhension de celle-ci. L'enseignant est appelé à corriger dans ce cas, les incompréhensions de chacun. En classe de FLE, nous remarquons que très souvent

l'enseignant, a tendance à monopoliser la parole. Il lit et explique ce qu'ils doivent faire. Il croit aider ses élèves sans se rendre compte qu'il pourrait la (consigne) rendre plus complexe ou inintelligible. C'est pourquoi, une reformulation de la consigne par ses enseignés est sollicitée en vue de vérifier leur interprétation et de s'assurer de leur compréhension.

ZAKHARTCHOUK préconise d'entraîner les élèves et les inciter à pratiquer systématiquement les reformulations en l'exprimant à nouveau de façon simplifiée. Nous avons insisté à ce qu'elle soit transformée en consigne interrogative pour les familiariser avec les formes les plus fréquemment utilisées. Nous pensons que ce type d'exercice sur la reformulation est un entraînement à « la formulation des consignes » en traduisant un texte injonctif en phrase interrogative. Faire reformuler la consigne par plusieurs participants et imaginer les intentions du concepteur de la consigne, un double objectif est visé par cette activité. Après les avoir entendu, nous leur avons demandé de les réécrire. Les résultats de cette activité sont comme suit :

- **Reformulez chaque consigne par une autre de nature différente (en consigne interrogative ou question).**



Échantillon 09

Il est indispensable d'inciter les apprenants à réfléchir sur les intentions du concepteur de ces consignes pour qu'ils comprennent mieux ce qu'il est attendu d'eux. Ils doivent « parvenir à décoder l'intention du « donneur de consignes » [...] afin d'aboutir à un questionnement » (ZAKHARTCHOUK, 2015 : 51). En conséquence, elles leur permettent de « construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre » *en mobilisant des « mécanismes de compréhension ou d'interprétation »* (RAYNAL et RIEUNIER, 1997 : Sp.). Cette phase ne peut être réalisée sans notre aide. Nous résumons les réponses, qui ont été apportées

verbalement par les apprenants, après avoir corrigé les fautes de langue, dans le tableau suivant :

Consignes	Intentions de l'auteur
C1	Savoir identifier le type du texte. Apporter ou réunir des éléments de justification en se référant au texte.
C2	Évaluer la compréhension du texte
C3	Être capable de repérer les arguments des personnages du texte
C4	Être capable de donner son avis par rapport aux positions des personnages du texte
C5	Être capable de s'exprimer librement

Tableau 28 : Rendre explicite les intentions du donneur des consignes

III.1.4.2.2. Deuxième séance de remédiation SR2 : Est une deuxième séance de méthodologie pour apprendre à comment répondre aux questions. Pour ce, nous proposons :

Troisième activité : Exécution de la tâche et répondre aux consignes

- **Surlignez dans le texte, les mots ou expressions qui correspondent aux bonnes réponses citées ci-dessous.**

Il s'agit d'une tâche réalisée individuellement. Nous avons demandé aux apprenants de surligner pour chaque item et avec un stylo de couleur différent, les mots ou les expressions se trouvant dans le texte et qui nous orientent vers la bonne réponse figurant sur la fiche: « Pour mieux comprendre comment on fait pour répondre aux consignes de compréhension de l'écrit, vous allez surligner les mots qui à votre avis, peuvent nous aider à trouver la bonne réponse mentionnées sur votre fiche. Si vous ne trouvez pas de mots à surligner, dans ce cas ne surlignez rien ! Nous en reparlerons après ». De ce fait, ils sont engagés à établir en relation les informations du texte à celle du contenu de la consigne ; prennent conscience de ce dont ils ont besoin pour réaliser chaque tâche. Afin qu'ils comprennent mieux ce qui est attendu d'eux, nous avons traité la question 3 comme exemple.

Selon la réponse fournit par la liste des bonnes réponses, nous avons surligné deux expressions du texte qui correspondent aux arguments de l'enfant : « J'aurai un nez rouge » et « J'éblouirai les enfants ». Nous avons ensuite, tenté d'inciter les apprenants à réfléchir sur ce qui nous a mené à croire qu'il s'agit des arguments dont il est question. Ils effectuent le même

travail pour chaque question. Un surlignage de réponses est réalisé en se référant aux bonnes réponses qui leur sont présentées ci-dessus. Une réflexion s'impose sur les procédures qui ont permis de trouver ces réponses. Ils sont appelés ainsi, à chercher les indices qui permettent de trouver la bonne réponse. Cette phase implique la mobilisation des stratégies de lecture compréhension d'un texte (BIANCO, 2015).

Le résultat est comme suit :

Après avoir appliqué cette tâche individuellement, nous leur avons fourni un moment de réflexion afin d'expliquer pourquoi ont-ils surligné telle(s) expressions(s). Ce moment rend leurs activités bien plus efficaces. La question qui leur a été posée à chaque fois est « Qu'est-ce qui vous permet de répondre à cette consigne ? ».

Pour le premier item, les participants ont surligné les indices qui prouvent qu'il s'agit d'un texte dialogué. Certains ne sont pas satisfaits et trouvent que leur réponse aurait dû être acceptée car, pensent-ils : « Le père et son fils sont en position d'expliquer un point de vue cela implique que le texte est explicatif ». En discutant avec l'ensemble de la classe, ils ont fini par comprendre que le père et son fils argumentent, qu'ils ne sont pas en position d'expliquer mais, chacun essaye de défendre sa vision dans le but de convaincre l'autre.

Nous avons ensuite traité collectivement le 2^{ème} item.

Affirmation (a) : « L'enfant a-t-il choisi un bon métier selon lui ? »

Tous les apprenants confirment que le fils a choisi d'être clown censé être le plus beau métier qui puisse exister car, il est cité dans le texte : « Écoute papa ! C'est le plus beau métier du monde. ».

Affirmation (b) : « Le père s'inquiète-t-il pour l'avenir de l'enfant ? Est-ce vrai ou faux ? »

Le silence règne la classe. Aucune réponse n'a été fournie. Puis, nous avons repris « Est-ce que le père se fait du souci pour le choix du métier de son fils ? ».

E : « C'est bien autour du choix du métier que porte la discussion entre ces deux personnages ? »

A : « Oui, madame ! »

E : « D'après le fils, clown est le plus beau métier du monde. Euuh... ! Est-ce que le père partage le même point de vue ? »

A : « Non, contre ! »

E : « Dites-moi, dans ce cas, que fait le père ? »

A : « Il essaye de convaincre l'enfant (de) ne pas devenir clown. ».

E : « A votre avis, pourquoi essaye-t-il de le convaincre en lui apportant différents arguments jusqu'à en perdre sa respiration ? »

A : « Parce qu'il ne veut pas que (son fils devienne) clown. ».

E : « Cela sous-entend quoi ? » ; le père dit à son fils : « Voilà ce qui est intéressant. Tu as raison de penser à l'avenir, je t'écoute. ». De plus, toute la discussion tourne autour du choix de métier du fils dont le père n'était pas satisfait ! Pourquoi, à votre avis ?

A : « [lianou mahtem w methayar ala wlidou habou ykoun haja] » : répondent les apprenants de façon éparpillée pour dire que le père s'intéresse et s'inquiète pour son fils vu qu'il lui souhaite le meilleur !

Cette question mène l'apprenant à saisir que parfois, il est appelé à lire entre les lignes et à comprendre ce qui est dit implicitement dans le texte. Elle permet de faire prendre conscience aux participants d'une part, que toutes les réponses ne sont pas dans le texte et d'une autre part, de l'intérêt porté au traitement de consignes dans la compréhension d'un écrit.

Nous remarquons, que tous les répondants n'ont rien surligné pour celles qui correspondent aux C4 et C5.

E : « Qu'en est-il pour la 4^{ème} consigne ? Dis si tu partages le point de vue de ce père. Explique pourquoi. Selon la fiche, on vous a proposé deux possibilités pour répondre : Oui, je partage le point de vue du père parce que devenir clown n'est pas un métier sérieux ou, non, je ne partage pas le point de vue du père parce que devenir clown est un métier noble. Pour les deux réponses qu'on vous a proposées, est ce qu'elles se trouvent dans le texte ? ».

A : « Pour la 1^{ère} proposition, j'ai surligné « Tu choisiras un métier sérieux » ; Pour la 2^{ème} je n'ai pas trouvé de réponse. »

E : « Non, je ne partage pas le point de vue du père parce que devenir clown est un métier noble ; est le point de vue personnel du traiteur de cette consigne. ».

E : « Pourquoi n'avez-vous rien surligné comme réponse à la dernière consigne. ».

A : « La réponse ne se trouve pas dans le texte. ».

E : « De quoi avons-nous besoin pour répondre à une consigne ou à une question ? ».

Pour ce, nous avons tracé un tableau dans lequel nous avons mentionné la réponse des apprenants :

Consigne		Où se trouve la réponse	Ce dont j'ai besoin
C1		Je déduis la réponse à l'aide des indices du texte + ma tête	Mes connaissances + le texte
C2	a	Je reformule les morceaux du texte	Le texte
	b	Il faut réunir les informations du texte pour déduire la réponse	Le texte
	c	Je recopie les morceaux du texte	Le texte
	d	Il faut réunir les informations du texte pour déduire la réponse	Le texte

C3	Je recopie les morceaux du texte	Le texte
C4	Les informations ne sont pas forcément dans le texte	Mes connaissances + le texte
C5	Ma tête	Mes connaissances

Tableau 29 : Relation entre question et réponse

Le résultat était d'établir le lien entre la question et la réponse et de comparer la réponse à la sienne. Nous sommes arrivés à tracer une typologie assez proche de celle de R. GOIGOUX (2013) sur la nature des questions ou sur les procédures pour y répondre, nous obtenons le schéma suivant :

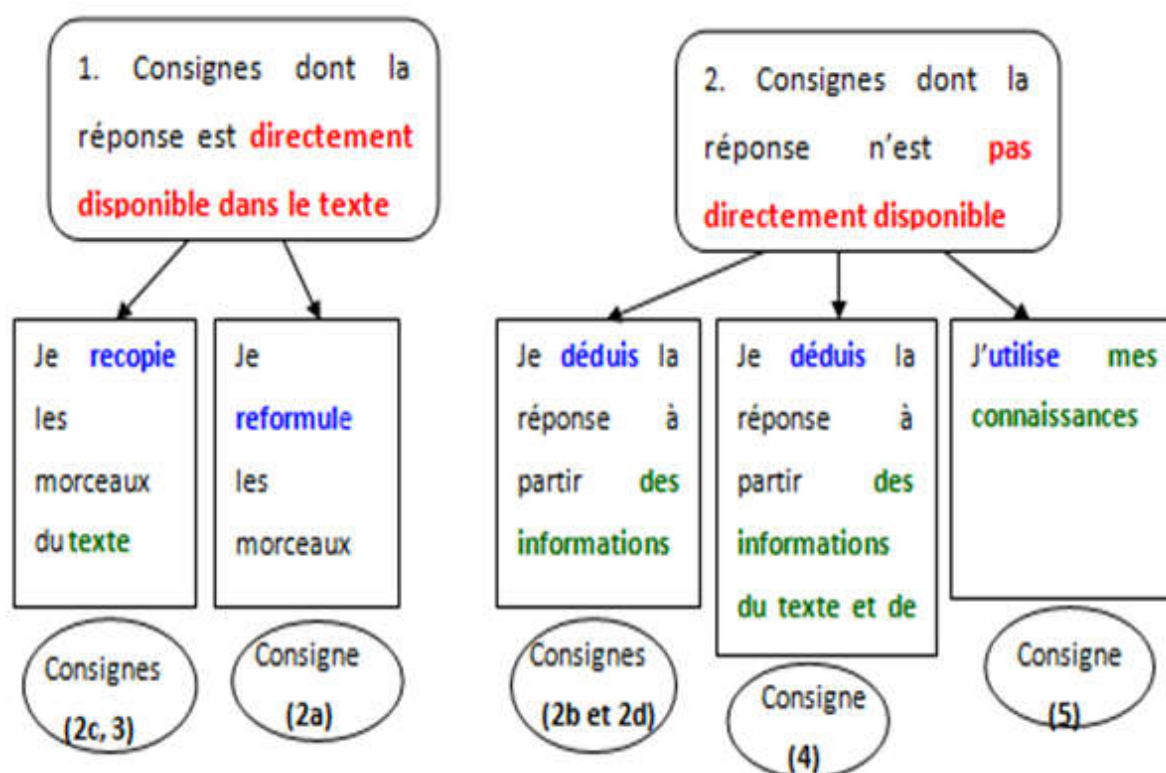


Figure 12 : Typologie des consignes en fonction des procédures



Figure 13 : Exemple de typologie des consignes en fonction des relations consigne-question, texte et d'autres ressources

La figure (12) ci-dessus (Typologie des consignes en fonction des procédures), permet à l'apprenant de prendre conscience que la réponse ne se trouve pas forcément explicitement (Exemples : C2c et C3) ou implicitement (Exemples : C2b et C2d) dans le texte mais parfois, elle dépend totalement de ses connaissances (Exemples : C4 et C5) dont il dispose (des lectures antérieures ou d'autres sources telles que la télévision ou internet). Ces activités sont ainsi clôturées par le schéma ci-dessus, réalisé avec l'aide des participants ; sont un moment de réflexion et de compréhension des procédures qui ont contribué à trouver ces réponses.

Pour terminer, nous leur avons demandé de répartir ces consignes en 4 catégories en se basant sur les relations consigne, texte d'appui et d'autres ressources dont dispose le lecteur. Ils ont abouti au classement des questions, représenté dans la figure (13) :

- La réponse se trouve directement dans le texte (**Catégorie 1**). Exemples : C2a, C2c et C3 ;
- La réponse se trouve dans le texte, si on sait interpréter les informations écrites par l'auteur (**Catégorie 2**). Exemples : C2b et C2d ;
- La réponse se trouve à la fois dans le texte et dans les connaissances du lecteur (**Catégorie 3**). Exemples : C4 ;
- La réponse ne dépend pas du texte (**Catégorie 4**). Exemples : C5.

Les réponses fournies aux membres de la classe expérimentale lors de cette dernière activité, leur permettent d'explicitement la démarche ayant conduit à ces réponses.

Ce travail sur les consignes fait prendre conscience non seulement de leurs erreurs mais aussi d'élaborer une certaine méthodologie et d'acquérir des stratégies efficaces. La prise de conscience de leur manière d'apprendre, de comprendre, et d'apprendre à comprendre les mènent à adopter une attitude réflexive envers le traitement des tâches. Finalement, ces activités aident les participants à raisonner pour mieux saisir ce qui leur est demandé de réaliser et contribuent par conséquent, à réduire leurs difficultés. Précisément, cet entraînement vise une mise en place de réflexes de lecteurs chez les traiteurs de demandes.

Il est pertinent de souligner que les remédiations aux défauts de maîtrise de la langue s'effectuent continuellement au cours des séances des activités de langue. Cette séance n'est pas présentée comme une séance de remédiation aux échecs des apprenants en expression écrite mais en compréhension des questions qui accompagnent un texte. Il est donc pertinemment évident d'apprendre aux apprenants la manière de lire, d'analyser et de répondre aux demandes qui leurs sont données. Car, leur incompréhension pourrait avoir des

incidences sur le traitement de celle-ci. Comprendre, les mène à construire une représentation de la tâche ou de l'objectif. Consécutivement, si cette représentation semble inadéquate, la tâche ne sera pas ainsi correctement exécutée. Une lecture efficace et pertinente des textes qui incitent à faire permet une élaboration plus facile de la réponse. De ce fait, nous concluons qu'un travail sur la lecture- compréhension d'une consigne contribuerait activement à accompagner les apprenants en compréhension de l'écrit.

Cependant, une autre grande difficulté rencontrée par les apprenants de la 4 A.M est la gestion du facteur temporel qui s'avère indispensable dans le traitement des consignes. Théoriquement, le temps qui traite les notions du passé, présent et du futur s'avère un concept très complexe. On ne peut le percevoir, mais le ressentir. C'est pourquoi, il est difficile de le cerner, de l'organiser et de le contrôler. Dans notre contexte, pour traiter une consigne, nous pensons qu'il existe plusieurs temps : le temps de l'observation, de la lecture, de la planification, de compréhension et celui de l'exécution. Il est donc, difficile pour un apprenti lecteur de le maîtriser !

Tous les participants se plaignent de l'insuffisance du temps qui paraît être un obstacle pour répondre à la C4 d'autant plus la dernière consigne où ils sont appelés à s'exprimer, à rédiger et à mobiliser leur compétence linguistique. Sur ce, nous supposons que la non maîtrise de ce facteur semble résulter de l'incapacité des apprenants à mesurer à priori, la durée d'une tâche (pour C1, C2 et C3) et ou de l'incapacité de résoudre une tâche (C4 et C5). S'adressant à tous les enseignants dans son «Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant) », François MULLER estime que l'élève en difficulté manque de temps car « *il en prend beaucoup pour entrer dans la tâche* », *du coup il perd contrôle et ne sait plus le gérer* » (2005 : 329). De ce fait, nous avons incité les répondants à réfléchir sur le temps consacré à chaque question.

Nous rappelons que nous avons accordé une durée d'une heure pour traiter un nombre restreint de questions (cinq items). Une durée à travers laquelle l'apprenant doit prendre des décisions, faire des choix, abandonner ou avancer. Le problème serait comment apprendre à planifier son temps. Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur les propos de Philippe MEIRIEU en affirmant que « [...] *le temps est mécanique : toutes les minutes se valent et il suffit de les organiser correctement pour qu'elles soient bien utilisées [...]*²³ » et

²³Meirieu in : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/temps.ht>. Consulté le 20/03/2015

ceci s'inscrit tout à fait dans notre étude. Il nous rappelle l'importance de bien organiser son travail et ce que l'on veut envisager, en prenant en compte la valeur de cette notion du temps, compté en minutes, pour pouvoir bien l'utiliser. Il est donc, indispensable d'apprendre à anticiper non seulement sur les actions à exécuter ou sur le résultat mais également sur le temps nécessaire au traitement de ces actions. Il convient ainsi, de répartir le temps en fonction de l'objectif visé par la consigne ou prévoir de consacrer en minutes ce qui pourrait être réalisé. Face à un public « hétérogène », comment les aider à planifier un travail ?

PERRENOUD (2000 : 308) nous rassure : « *apprendre à gérer son temps est une habitude qui s'acquiert par la pratique, une habileté qui se perfectionne par essais et erreurs* ». Dans son article « gestion du temps », Klaus MOSELEIT (2012), nous en dit davantage. Il précise que le temps lui-même ne peut à proprement parler être géré. Mais, ce qui est par contre gérable, c'est nous-mêmes et notre rapport avec le temps. La gestion du temps est donc, une partie de l'autogestion. En s'appuyant sur les propos de SEIWERT (1997 :14), il rajoute qu'elle est une application systématique dans le but de s'organiser soi-même de telle façon qu'il soit employé à bon escient et de manière optimale.

Certes, chaque personne a son propre compte temps personnel ; elle seule peut décider de l'utilisation appropriée de chaque moment et c'est là qu'intervient la gestion du temps. Plus on devient performant, actif dans son engagement intellectuel et autonome, plus on gagne plus de capital temps pour une utilisation judicieuse. L'apprenant est en mesure de savoir quelles sont les consignes qui lui paraissent particulièrement faciles, difficiles, réalisables ou représentent un grand défi et quelles sont les tâches qui lui prennent beaucoup plus de temps. La durée de l'activité peut varier d'un enfant à un autre.

« Gérer son temps » est une compétence dont lui seul pourra réellement la maîtriser en fonction de ses connaissances (ses expériences, ses lectures antérieures, sa vision du monde) et de sa performance dans le traitement des questions. Cette auto-responsabilité ne se développe pas en un jour ! Pour pallier à cette situation due au facteur temporel, nous recommandons aux jeunes traiteurs de suivre les mêmes instructions extraites du cahier d'évaluation Français (1999), sont les suivantes : « *Laissez le temps nécessaire pour lire le texte et répondre aux questions. Temps indicatif : quatre minutes* » (Ministère de l'éducation nationale, 2017 : 02). On peut accorder six minutes et laisser les 30 minutes restantes à la lecture du texte.

Suite à ce type d'entraînement systématique et régulier, nous postulons que les apprenants de FLE sont mieux armés face aux consignes et comprennent mieux les textes qui leur sont proposés.

III.1.4.3. Résultats du post test

A l'issue de l'entraînement par le biais des activités de remédiation, un post-test au contenu identique a été administré en février 2018. L'évaluation du post test consiste à proposer le même texte et consignes aux deux classes. Elle a comme principale visée de vérifier la progression des apprenants par rapport au GT ou de déceler une possible amélioration suite aux activités de remédiation pour le G E. Le tableau suivant résume les résultats obtenus.

Item	Groupe témoin		Groupe expérimental	
	Réponses correctes	Taux de réussite	Réponses correctes	Taux de réussite
C1	34	85 %	37	92,5%
C2	02	05%	17	42,5%
C3	00	00%	08	20%
C4a	00	00%	00	00%
C4b	40	100%	40	100%
C5	05	12,5%	16	40%

Tableau 30 : Résultats à l'épreuve post-test

Nous rappelons que le nombre d'apprenants du GT est semblable à ceux du GE 40 participants. Cinq items ont été proposés aux classes expérimentées. En consultant les réponses des participants, nous soulignons une difficulté au niveau de C2, C3, C4a et C5 :

- 1-** L'auteur voulait travailler maitresse d'école : « J'ai tellement désiré devenir maîtresse d'école »
- 2-** Le temps de prendre conscience de l'importance de cette mission des instituteurs.
- 3-** a) faux.
- 4-** Pas de réponse

Pour la deuxième consigne, il est évident que les membres du GT ont négligé la présence de l'adverbe interrogatif dans la question « où voulait travailler l'auteur ? ». Ils ont mal analysé la consigne ce qui a conduit à une fausse interprétation d'où l'intérêt de chaque élément qui compose la consigne.

Quant à la question suivante où le répondant devait citer la mission de tout enseignant au sein de sa classe, les participants n'ont pas compris la tâche à effectuer ce qui mène à une réponse erronée. Ils se sont contentés de repérer la phrase insérant le mot mission.

La première affirmation C4a avance que l'instituteur prépare l'enfant à la vie. Il faut noter que la réponse relève d'une bonne compréhension du texte. L'enseignant soucieux, consciencieux et passionné par son travail doit non seulement assurer la scolarité de ses disciples, mais également leur inculquer des valeurs morales, ouvrir leur esprit, leur montrer ce qui est bien et ce qui est mal. En conséquence, l'affirmation (a) est correcte. Nous remarquons que tous les participants ne disposent pas de la capacité à inférer. Ils se sont montrés inattentifs aux détails enfouis dans le texte. Alors que les items 1 et 4b se révèlent faciles pour l'ensemble des participants, ce qui était attendu. Cinq participants seulement du GT ont pu répondre à la dernière consigne contrairement à ceux du GE dont presque la moitié a fourni une réponse satisfaisante.

La comparaison des résultats obtenus fait apparaître un taux élevé de réussite pour le GE soit disant 92,5%, 42,5%, 20% et 40% respectivement aux items 1, 2, 3 et 5 par rapport à celui du GT 85 %, 05%, 00% et 12,5%. Ces chiffres nous laissent comprendre que les apprenants du GE ont éprouvé moins de difficultés que ceux du GT.

La lecture et l'interprétation des résultats montrent que les séances de remédiation mises en place semblent avoir été profitables pour la plupart des membres du GE. Elles ont pu les aider à ne pas rester bloqués face aux questions et leur ont permis au contraire de se lancer dans le travail. Les résultats du post test le démontrent. Bien que le travail sur les consignes reste un travail de longue haleine.

III.1.4.4. Étude comparative critique des taux de réussite des groupes expérimentés

Nous cherchons à comparer les résultats des groupes participants aux épreuves test et post test en vue d'étudier l'impact de la formulation des consignes sur le rendement des apprenants et l'effet des remédiations sur le GE. Le taux de réussite représente le nombre de réponses correctes divisé par le nombre total de répondants qui sont en nombre de 40. La moyenne du taux de réussite pour chaque épreuve est la somme de ces taux divisée par le nombre de taux de réussite. Pour ce, nous obtenons les valeurs suivantes :

Groupes	Moyenne du taux de réussite	
	Test	Post-test
Témoin	22	33,75
Expérimental	34,25	49,16

Tableau 31: Comparaison de moyennes du taux de réussite par groupe (test et post-test)

La comparaison des moyennes aux épreuves test et post-test pour chaque groupe, manifeste des progrès plus importants pour le GE que pour le GT. Le groupe expérimental lors du test marque une moyenne (34,25%) supérieure à celle du groupe témoin (22%). La formulation des consignes dans leur variété et clarté lors du post test a eu un impact positif sur le rendement des apprenants du GT (33,75%). Cette moyenne semble être proche de celle obtenue par le GE lors du test (34,25%). Nous concluons, qu'il est profitable de modifier les consignes du manuel si la compréhension des apprenants s'en trouve améliorée. Il est donc, aussi important de varier les activités afin de s'adresser au plus grand nombre de profils. Le GE après remédiation se retrouve avec une moyenne beaucoup plus supérieure que celle du test avec une nette amélioration d'une différence de 14,91%. Cela, nous mène à conclure que les éléments du GE ont significativement progressé (49,16%) par rapport à ceux du GT (33,75%) et ont pu surmonter leurs difficultés.

Nous rappelons que les deux groupes ont été exposés au même sujet avec des consignes conçues, comme il a été cité dans la partie théorique. Il convient ainsi, de les varier, de les diversifier et de bien réfléchir sur leur formulation quoiqu'il n'existe pas de consigne idéale. Nous avons tenté d'améliorer les consignes en les rendant plus claires, plus explicites. Cela paraît insuffisant, si on veut obtenir un résultat meilleur que les (49,16%).

Conclusion

Évidemment les choses ne sont pas si simple pour les apprenants de FLE, ni pour les enseignants. Les deux face aux consignes de compréhension de lecture rencontrent des difficultés. Il n'est pas facile pour l'enseignant de rédiger des directives. Celles-ci exigeraient de la part de son concepteur beaucoup d'attention ; il doit être bien au clair sur ce qu'il demande. La formulation des textes qui disent de faire peut être source de blocus chez de nombreux apprenants. Le vocabulaire employé, les déficits linguistiques, la structure syntaxique de la directive, la mauvaise planification des tâches, la mauvaise gestion du temps le manque de concentration et de stratégies de lecture, ne pas savoir comment lire la

consigne ; tous ont un impact sur la compréhension des consignes chez l'apprenant. Pour faire face à ces incompréhensions, de nombreuses activités sont proposées en séances de remédiation.

Il est donc, nécessaire de retravailler les consignes « dans le quotidien de la classe » et d'acquérir une certaine méthodologie dans le traitement de celles-ci. Finalement, les résultats du groupe expérimental lors des deux épreuves test et post-test, nous invitent à penser à retravailler systématiquement et régulièrement les consignes avec les apprenants pour l'obtention de résultats plus meilleurs. Il est temps de penser à un enseignement qui tend à faire acquérir des compétences de lecture des textes qui incitent à l'action.

CHAPITRE 2

**VERS UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE
DES STRATEGIES DE LECTURE DES
CONSIGNES EN COMPREHENSION
DE L'ECRIT AU COLLEGE**

Introduction

« Chaque difficulté rencontrée doit être l'occasion d'un nouveau progrès. »

Pierre de Coubertin

Compte tenu des éléments théoriques, des résultats du test diagnostic et de l'étude comparative des résultats obtenus auprès des deux groupes expérimentés, nous envisageons une mise en place d'un enseignement explicite de stratégies de lecture des consignes en séance de compréhension de l'écrit, dans une perspective métacognitive. Certes, savoir répondre à ce qui est demandé est capital ; il convient en l'occurrence, de gérer les incompréhensions qui peuvent conduire l'apprenant à de fausses interprétations. C'est pourquoi, nous avons jugé qu'il est maintenant nécessaire d'approfondir notre étude et d'adapter l'apprentissage à un enseignement méthodologique qui inclut des stratégies. Pour ce faire, nous proposons cette nouvelle expérience à travers laquelle nous suggérons le même texte et mêmes consignes aux participants. Le protocole de cette expérimentation ainsi que les résultats sont décrits dans le chapitre présent.

III.2.1. Cadre expérimental

III.2.1.1. Élaboration du protocole expérimental

Quand on souhaite améliorer la qualité et l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement du FLE, il semble évident pour un enseignant-chercheur de s'intéresser à la manière de travailler et de renforcer la compréhension chez les apprenants. C'est pourquoi, nous avons comme ambition d'installer un cadre d'apprentissage bienveillant et exigeant qui développe la réflexion des jeunes traiteurs de consignes.

III.2.1.1.1. Problématique et hypothèses

Après avoir identifié les difficultés des apprenants de 4^{ème} année moyenne face aux textes qui incitent à faire, nous avons conclu qu'ils ne savent pas lire correctement une consigne. Ils ne comprennent pas ce qu'on leur demande. Ces résultats mettent l'accent sur le fait qu'ils n'ont pas encore atteint à la sortie du collège, un niveau de compréhension qui leur permet de traiter sans problème les questions adjointes au texte, en contexte de FLE. Il est donc, tout à fait légitime de penser que la compréhension des consignes doit être enseignée.

A cette étape de notre recherche, différentes interrogations interpellent notre réflexion :

- Comment est-il possible « d'apprendre à comprendre » pour améliorer la compréhension des consignes, et cette habileté peut-elle être enseignée ?

- Quelle forme doit prendre cet enseignement ?
- Autrement dit, comment travailler la compréhension des consignes chez les apprenants de FLE en séance de lecture ?
- Est-ce que la clarté des explications fournies par l'enseignant demeure suffisante pour comprendre et répondre aux questions.
- Comment intervenir auprès des jeunes lecteurs pour les aider non seulement à surmonter leur problème de compréhension mais à les rendre plus habiles, plus performants, sans être non directif ni faire à leur place?

Notre inquiétude en tant que chercheur s'inscrit autour de ces questions cruciales que se pose chaque enseignant.

Pour tenter de répondre à ce questionnement, Maryse BIANCO fonde sa position sur le pari didactique qui consiste à penser que l'apprenant peut apprendre et qu'on peut lui enseigner à devenir acteur de sa propre compréhension (2003 : 158). Afin de former un lecteur indépendant et compétent, la chercheuse préconise un enseignement direct de stratégies cognitives utilisables par celui-ci, de manière systématique ou lorsqu'il rencontre une difficulté.

Chez Michael PRESSLEY, Richard ALLINGTON et Ruth WHARRON-Mc DONALD, la compréhension se développe ; elle peut être améliorée en l'enseignant (2003 : 215). Cette amélioration peut s'obtenir par des entraînements métacognitifs incitant les apprenants à participer plus activement à l'élaboration de leur propre compréhension. Pour Martine REMOND, la métacognition est en étroite relation avec la compréhension de l'écrit et ce lien se renforce avec l'âge. Depuis une vingtaine d'années des interventions et des entraînements s'appuyant sur les aspects métacognitifs de la compréhension ont été proposées afin d'accroître l'efficacité de la compréhension et le contrôle du lecteur sur sa propre activité. Ces interventions ne visent pas seulement les enfants représentant des difficultés de compréhension, mais aussi elles accélèrent le développement métacognitif de tous les apprenants (2003 : 215).

De plus, des études sur des élèves en échec, ont prouvé que ces derniers manquent en particulier de compétences métacognitives et font apparaître que « *l'explication la plus précise pour rendre compte des difficultés des enfants en échec est leur incapacité à retrouver une stratégie apprise spécifique à la tâche* » (CULLEN cité par DOLY, 2006 : 90). De ce fait, la métacognition sert « *à être plus autonome dans la gestion des tâches et dans les*

apprentissages » (GRANGEAT, 1999). L'utilisation des stratégies métacognitives dans la compréhension des consignes permet à l'apprenant d'entrer plus facilement dans la tâche. Elles contribuent par conséquent, à l'amélioration de la qualité de son apprentissage.

III.2.1.1.2. Méthodologie

La recherche est menée auprès des mêmes groupes : témoin (GT), expérimental (GE). Les deux enseignantes ont pour mission d'accompagner leurs apprenants dans chaque traitement de consignes. L'accent est mis sur l'enseignement des stratégies métacognitives dans la lecture compréhension des consignes chez les sujets du GE. Nous cherchons à instaurer chez eux de nouvelles habitudes, les faire réfléchir métacognitivement sur la manière de réaliser une tâche. Il s'agit à chaque fois d'explicitier ou de les aider à expliciter les procédures qu'ils doivent suivre dans la résolution d'une tâche. Dans notre démarche, nous nous appuyons sur les deux voix didactiques retenues par Michel FAYOL et Daniel GAONAC'H (2003 : 159) :

- L'explication directe de la stratégie et modélisation de son déroulement par démonstration magistrale est un enseignement dirigé et contrôlé qui incite l'apprenant à s'approprier progressivement la stratégie.
- L'instruction transactionnelle de stratégie (T.S.I) ; parallèlement à la modélisation et à la démonstration par l'enseignant, les apprenants échangent verbalement leur manière de procéder. Ils explicitent et prennent progressivement conscience des processus mentaux et des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour comprendre.

Nous jugerons l'efficacité ou non de l'utilisation de ces stratégies après avoir analysé les résultats de cette expérience chez les sujets expérimentés en sessions test et post-test. Nous montrerons l'intérêt d'intégrer la métacognition en classe de lecture.

A la fin du chapitre, nous suggérons d'autres idées d'exercices de remédiation possibles. De plus, « une entrevue » portant sur les résultats de l'expérimentation est menée auprès de l'enseignante qui assure l'enseignement du GE. L'entretien est une des méthodes qualitatives les plus utilisées dans les recherches. Nous en exposons les détails ultérieurement.

III.2.1.1.3. Les participants à l'expérimentation

Compte tenu des données recueillies par le pré-test lors de la première expérience, notre échantillon est constitué de 40 apprenants en 4^{ème} année moyenne dans chacun des deux groupes GT et GE. Nous avons jugé, qu'il est préférable de travailler avec les mêmes participants en vue d'étudier l'évolution des résultats entre test2 et post-test2 et entre test1, post-test1, test2 et post-test2. De ce fait, la constitution de notre échantillon est représentée par le diagramme circulaire ci-dessous :

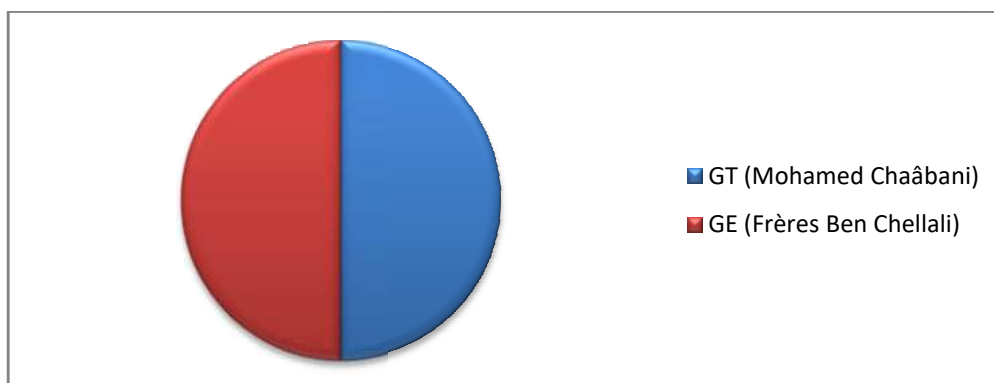


Figure 14 : Répartition de l'échantillon

III.2.1.2. Description du déroulement de l'expérimentation

Elle se déroule sur plusieurs périodes. Pour cela, nous avons suivi les étapes décrites ci-dessous, par l'inspectrice de l'éducation et de l'enseignement moyen AYAD HAMRAOUI Melkheir dans le guide du manuel de français, 4^{ème} année moyenne (2014 : 15).

Les activités proposées permettront à l'apprenant d'apprendre à construire progressivement le sens d'un texte en passant par quatre étapes :

- *J'observe et j'anticipe (phase d'anticipation),*
- *Je lis pour comprendre (phase de compréhension globale et de vérification des hypothèses de sens formulées auparavant),*
- *Je relis pour mieux comprendre (phase de compréhension détaillée),*
- *Récapitulons /je retiens l'essentiel (phase de synthèse et d'extension).*

✓ Les élèves doivent argumenter, aller plus loin qu'ils ne l'avaient fait individuellement en retournant à chaque fois au texte pour justifier leur réponse.

✓ Les habituer à donner leur avis, exprimer leur opinion en posant à la fin une ou deux questions qui l'amèneront à établir un lien entre le contenu du texte et leur propre expérience, à exprimer leur sentiment, leur impression ; ceci dans le but de développer chez eux l'esprit

critique et de jugement.

Au cours des deux épreuves test2 et pos-test2, nous suggérons aux deux groupes expérimentés, l'étude du même texte support suivi des mêmes questions auxquelles ils devraient y répondre. Les principaux thèmes abordés sont le voyage, les vacances, la culture, la nature, la découverte des pays et des villes plus particulièrement de l'Algérie. Nous précisons que ces travaux coïncident le déroulement des séquences n°1 et 2 du troisième et dernier projet.

III.2.1.3. Description des conditions du déroulement des épreuves

L'objectif de notre éventuelle recherche consiste à proposer une piste d'intervention comme une aide qui pourrait inspirer les enseignants du FLE à instaurer un enseignement explicite des consignes de la compréhension écrite. Cette expérience est menée au cours du troisième trimestre, auprès des mêmes sujets participant à la première expérience dans le but de comparer les résultats de la 1^{ère} et 2^{ème} expérimentation et de constater l'évolution des groupes expérimentés.

Elle se déroule en deux périodes « la situation expérimentale » à partir du 11 avril 2018 et l'épreuve du post-test2 réalisée le jeudi 10 mai 2018. Les séances assistées ont été programmées en fonction des emplois du temps des enseignantes. Nous avons ainsi, été présente aux activités de la compréhension de l'écrit du troisième projet (1^{ère} et 2^{ème} séquence). Rappelons que nous avons agi à titre d'observateur, notre présence se limitera uniquement à la description du déroulement de la séance ; d'autant plus, les tâches demandées par les deux enseignantes. Nous tentons de faire travailler les textes qui incitent à exécuter une tâche auprès des apprenants de 4^{ème} année moyenne.

Au cours de la première séance de compréhension écrite, les apprenants à l'aide de leur enseignante travaillent le sens global du texte. Cette phase PS1 demeure essentielle pour le bon déroulement de la PS2 consacrée à l'étude approfondie du texte à travers un ensemble de consignes écrites. Celles-ci sont tirées du livre de français destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne. Au moment du test2, les participants du GT et ceux du GE sont exposés aux mêmes conditions de préparation ; même texte écrit en français et à répondre aux mêmes consignes qui accompagnent ce document. La lecture de ce texte s'insère dans la planification habituelle de la compréhension de l'écrit programmée pour la 4^{ème} année moyenne.

Lors de l'épreuve test, les sujets du GT ont eu les mêmes tâches à exercer sans un encadrement similaire à celui du GE. Ce dernier reçoit un enseignement explicite des stratégies de compréhension des consignes. Le groupe témoin pour sa part, lui est administré un enseignement habituel dépourvu de stratégies comme c'est le cas pour le GE. Nous précisons que les consignes sont traitées une par une. Nous veillons à ce que les réponses soient présentées dans des doubles feuilles. Une lecture analytique et comparative des réponses aux questions de compréhension écrite est envisagée en faveur des deux groupes pour juger l'efficacité ou non des stratégies.

L'objectif est donc, d'enseigner ces stratégies afin de pouvoir agir sur les processus cognitifs intervenant dans la résolution d'une tâche, et ce par la mise en pratique de procédures qui permettent de répondre aux consignes de compréhension de l'écrit. De ce fait, les apprenants vivent une expérience métacognitive à travers laquelle ils prennent conscience de ce qu'ils font, mettent en rapport données-procédures-buts et activent des métaconnaissances sur soi et sur le thème, sur la tâche et sur les stratégies.

Nous avons scanné tous les travaux, nous exposerons quelques échantillons dans la partie annexe. Après avoir interprété les résultats de l'expérimentation, nous proposons d'autres pistes d'intervention pour entraîner et renforcer la compréhension des directives.

III.2.2. Le test

III.2.2.1. Enseigner la compréhension des consignes en classe de FLE

- Avec le groupe témoin, il est question d'un enseignement habituel de la compréhension de l'écrit suivant une fiche pédagogique standard. Pour le bon déroulement de la leçon, l'enseignante gère sa séance. Elle propose des consignes orales (SP1) et écrites (SP2) pour travailler le texte. Elle invite ses apprenants à chercher l'information dans le texte. Le critère de réussite ne reflète pas la compréhension du texte dans sa totalité, mais bien la capacité à répondre correctement aux consignes. Pour ce, elle répète la question, y apporte les explications et les éclaircissements nécessaires pour s'assurer que celles-ci soient bien comprises par ses apprenants.

- Quant au groupe expérimental, il est question d'apprendre à comprendre et non pas seulement de répondre correctement sans travail de réflexion. Au cours de la première séance pédagogique (SP1), les apprenants doivent répondre aux consignes orales posées par l'enseignante. Lors de la deuxième séance (SP2), nous leur demanderons de réaliser par écrit

les tâches de la compréhension écrite afin d'analyser leurs réponses. D'une autre part, il s'agit d'une prise de conscience du cheminement intellectuel suivi et des opérations mentales qu'ils effectuent dans la résolution d'une tâche. Ils développent ainsi, leur capacité de raisonnement et découvrent une façon de traiter les tâches. Le GE bénéficie donc, d'un enseignement explicite des stratégies pour mieux aborder les consignes qui accompagnent le texte. Nous en profitons pour rappeler en quoi consiste l'enseignement explicite.

Prenant appui aux études de Steve BISSONNETTE, Mario RICHARD et Clermont GAUTHIER (2005 : 116), il s'avère indispensable d'offrir aux apprenants en difficultés d'apprentissage une «démarche d'enseignement explicite », visible et efficace qui devrait s'appliquer de manière rigoureuse, régulière et systématique en trois étapes : le modelage, la pratique guidée ou dirigée et la pratique autonome. L'étape du modelage est celle où l'enseignant s'efforce de rendre explicite tout raisonnement «en enseignant les pourquoi, comment, quand et où faire». Il met en surface sa propre métacognition pour que ses apprenants puissent avoir une représentation de ce qui est attendu d'eux. La pratique dirigée permet d'ajuster et de consolider la compréhension dans l'action. Soutenu et guidé par son enseignant, le lecteur rend explicite sa démarche et verbalise sa façon de procéder. Avec la pratique autonome, l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris, s'entraîne pour accéder à la maîtrise et à l'automatisation des connaissances de base.

L'originalité de cette approche pédagogique réside dans les stratégies proposées pour mieux comprendre une consigne. Pour ce faire, nous mettons à la disposition de l'apprenant une fiche méthodologique élaborée par nous même à la base de nos lectures sur les études de ZAKHARTCHOUK et d'Anne-Françoise HENNY (1999).

La démarche peut se résumer ainsi :

Processus	Stratégies	Procédures
L'analyse de la tâche	Je lis la consigne.	J'identifie le verbe d'action de la consigne. Je repère les mots clés de celle-ci.
Lecture active (compréhension)	Je me pose des questions.	Se demander que faire ? pourquoi le faire ? dans quel but ?

		Je redis par mes propres mots ce qu'il est demandé de faire.
Planification	Je réfléchis par quoi commencer pour arriver à quel résultat.	J'anticipe sur les actions, les étapes et sur le résultat.
Exécution de la consigne et représentation du résultat	Je me demande comment je vais répondre	J'ai besoin de mes connaissances et ou du texte. Je réponds par une phrase complète. Je reprends des éléments de la consigne.

Tableau 32 : Parcours stratégique en lecture compréhension d'une consigne chez le GE

Pour enseigner une stratégie, il faut poser des questions sur le processus. Les processus sont considérés comme agissant de façon automatique et inconsciente. On retrouve souvent le terme processus associé à ce qui est activé par les stratégies (ROMAINVILLE, 1993). Les stratégies sont alors les moyens conscients par lesquels ces processus sont mis en action et organisés. Elles varient selon le contexte ou le contenu de la tâche. Elles font référence à des actions métacognitives, cognitives ou à des processus mentaux (MATLIN, 2001). Leur utilisation favorise la compréhension des consignes. La planification est un processus qui permet d'anticiper sur les tâches au même titre que deviner, prévoir ou prédire soit disant les actions, les étapes ou le résultat. Pour l'exécution d'une tâche impliquant l'analyse, la lecture et la planification, nous proposons la mobilisation des cinq stratégies figurées dans le tableau ci-dessus. Nous postulons qu'il est possible d'enseigner ces stratégies qui s'appliquent en mettant en action les connaissances déjà acquises dans les situations de lectures antérieures.

La résolution de la tâche ne dépend donc, pas uniquement des connaissances préalables sur l'action à réaliser mais également de ces stratégies. L'apprenant en situation d'apprentissage de la métacognition, les utilise pour se créer un environnement ambiant propice au traitement des demandes à faire. Il est invité à expliciter sa façon de lire et de comprendre. Une telle approche devrait rendre plus transparente l'application des consignes.

En phase d'analyse, une comparaison des résultats obtenus des groupes expérimentés, nous permet de vérifier l'impact que pourrait avoir ces stratégies sur le groupe expérimental. La réussite au test dépend de la justesse et de la pertinence des réponses.

III.2.2.1.1. Le choix du texte de l'expérimentation

Pour le temps que nous disposons comparant au souci des enseignantes pour terminer le programme, nous faisons recourt au texte programmé selon la séquence didactique prévue pour la semaine.

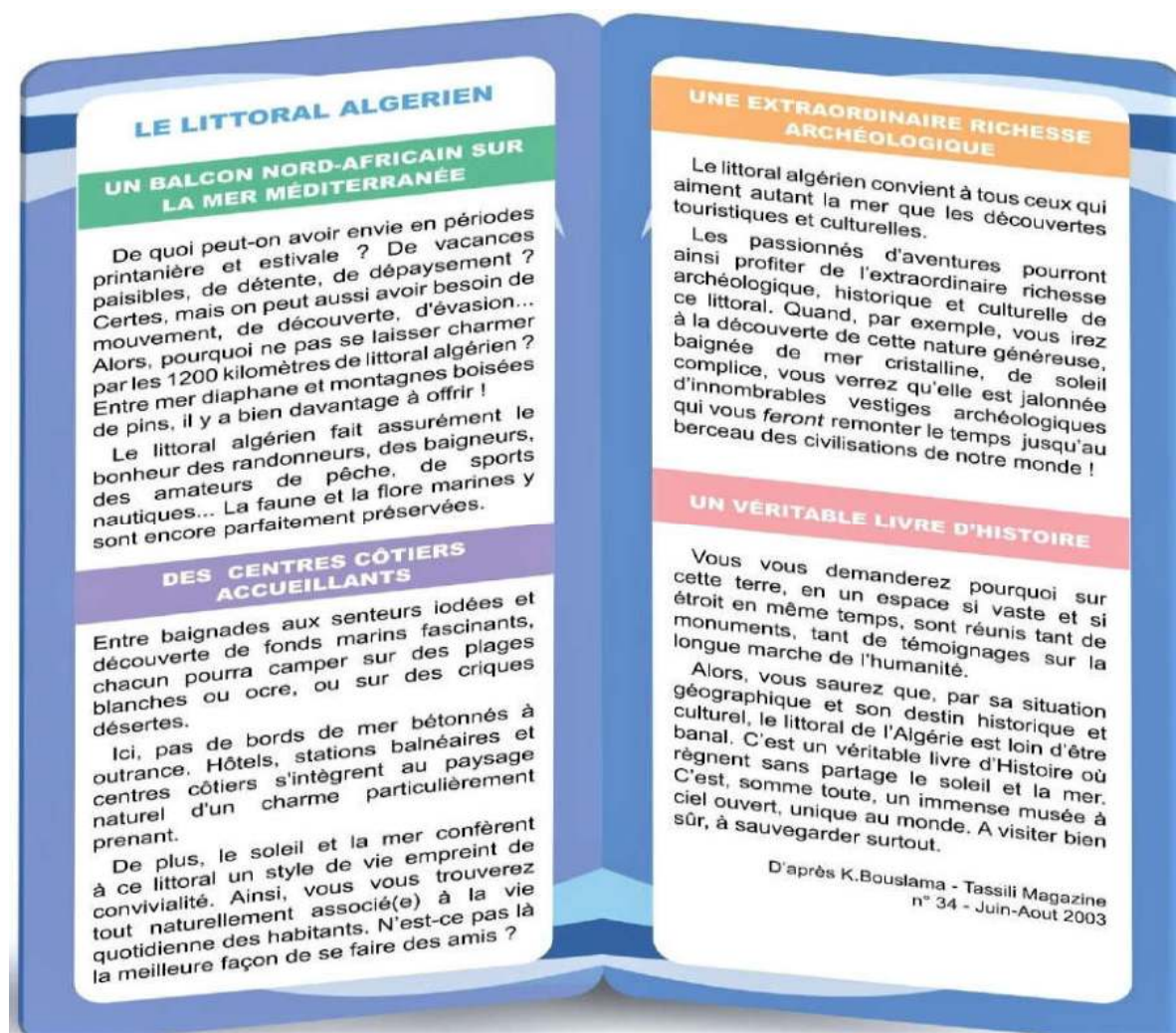


Figure 15 : Texte proposé dans l'épreuve test (Mon livre de français 4AM, 144 : 2013)

- Le texte intitulé « Le littoral algérien », à la page 144 du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne est un texte à caractère scientifique rédigé par l'auteur Kamel Bousslama et publié dans Tassili Magazine. Ce document sous forme de dépliant relate la beauté du littoral algérien à travers un reportage. L'auteur tente de séduire son lecteur et de l'inciter à découvrir, à visiter l'Algérie à travers une description du littoral nord-africain, des centres côtiers, des richesses archéologiques, historiques et culturelles du pays.

III.2.2.1.2. Démarche d'une leçon de compréhension de l'écrit en quatre étapes

Nous avons assisté au déroulement de la séance de compréhension écrite du texte « Le littoral algérien » Kamel Bouslama - Tassili Magazine n° 34 – Juin – Août 2003, à la page 144 de « Mon livre de Français 4^e Année Moyenne ». Nous avons jugé utile de travailler avec les mêmes groupes expérimentés lors de notre première expérience afin de comparer les résultats de la 1^{ère} et 2^{ème} expérience et de constater la progression ou la régression des participants. Nous suivons les mêmes étapes décrites dans le manuel scolaire pour le déroulement d'une activité de compréhension écrite.

- **J'observe et j'anticipe (phase d'anticipation, étude du paratexte)**

- Exploitation de l'image textuelle ou du paratexte ; il s'agit d'une approche externe où l'apprenant est invité à appréhender globalement le sens de l'écrit par l'image du texte et les indices périphériques.
- Lancement des hypothèses de sens ; il s'agit d'entraîner le jeune lecteur à formuler des hypothèses de sens en s'appuyant sur le titre, sur l'illustration et / ou la source pour anticiper sur le sens du texte. Ces hypothèses notées au tableau sont à corroborer au cours de leur lecture.

- **Je lis pour comprendre (phase de compréhension globale, lecture silencieuse)**

- Vérification des hypothèses de sens formulées auparavant ; par la pratique d'une lecture silencieuse, qui se veut délinéarisée, décloisonnée, globale dans le but de trouver, retrouver et de découvrir les éléments porteurs de sens ainsi que les indices en vue de dégager une image globale de la signification du texte.

- **Je relis pour mieux comprendre (phase de compréhension détaillée du texte, lecture exploitation)**

- Il s'agit d'orienter progressivement les apprenants vers une compréhension plus précise, plus fine pour accéder au sens du texte. Un type de questionnement s'impose afin de les inciter à revenir en arrière et d'appliquer des lectures en vue d'une compréhension approfondie du texte. Pour une lecture exploitation du texte, ils mobilisent les différentes stratégies de lecture.

- **Je donne mon opinion (phase de récapitulation et d'extension)**

- En fin de séance, le lecteur est censé d'exposer son opinion et à s'exprimer librement en argumentant sa position. Cette phase le conduit à développer chez lui l'esprit critique.

Cette séance est précédée par deux activités « la compréhension et production orales » comme une introduction au thème de la séquence. Par la compréhension de l'oral, l'apprenant est appelé à construire du sens à partir d'un texte écouté à trois reprises accompagné d'un ensemble de questions à travers lesquelles il découvre ce que représente un dépliant. Ce texte est un extrait de dépliant touristique « Un voyage au bout du rêve, p.142 ». Quant à la 2^{ème} activité, elle l'incite à produire des énoncés oraux pour une description à visée argumentative à partir d'une carte des paysages contrastés de l'Algérie.

III.2.2.1.3. Déroulement de l'expérimentation

Pour mener au bien notre expérimentation, nous l'avons répartie en séances pédagogiques qui durent une heure de temps. Notre présence se limitait à observer ainsi qu'à décrire le déroulement d'une leçon de compréhension d'un texte en FLE chez le groupe témoin et le groupe expérimental puis, à récupérer les copies de réponses aux consignes écrites de compréhension de l'écrit tirées du manuel scolaire.

III.2.2.1.3.1. Première séance pédagogique SP1

Niveau : 4AM.

Projet 03 : Réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs de sa région pour inciter les gens à la visiter.

Séquence 01 : Argumenter dans l'affiche publicitaire (pour inciter à la découverte)

Activité : Compréhension de l'écrit

Texte : « Le littoral algérien », Kamel Bouslama

Support : tableau, fiches, Livre pages 144/145.

Durée : 1heure.

Objectifs d'apprentissage : A la fin de la séance, l'élève doit être capable de :

- Analyser un texte descriptif à visée argumentative.
- Répondre correctement aux consignes orales.

Mise au travail (Débuter la séance ; environs trois minutes)

- Accueil des apprenants, contrôle des absences, mise en situation d'écoute, etc.

Mise en situation (pour environs sept minutes)

Rappel du : - Projet et l'objectif de la séquence ;

- Thème de la compréhension et production orales ;

- Type et genre textuel du document étudié.

J'observe et j'anticipe (pour environs vingt minutes)

1. D'où est extrait ce document ?
2. Son auteur, est-il un romancier ou un journaliste ?
3. Ce document se présente sous forme de dépliant. Combien de parties comporte-t-il ?
4. D'après le titre du document et ceux des parties, dis quel est le thème et quels sont les sous-thèmes qui sont traités.

Je lis pour comprendre (pour environs trente minutes)

1. Les phrases interrogatives utilisées dans la première partie sont-elles de vraies questions ou servent-elles à interpeler le lecteur ?
2. Quelles sont les saisons citées dans cette partie ? Pourquoi ?
3. Dans quelle partie, l'auteur parle-t-il des habitants du littoral ?
Quel adjectif peut les caractériser?

Explication des mots et expressions difficiles

Détente, randonneurs, la faune et la flore, fonds marins, richesse archéologique, destin historique et culturel, etc.

III.2.2.1.3.2. Deuxième séance pédagogique SP2

Niveau : 4AM.

Projet 03 : Réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs de sa région pour inciter les gens à la visiter.

Séquence 01 : Argumenter dans l'affiche publicitaire (pour inciter à la découverte)

Activité : Compréhension de l'écrit

Texte : « Le littoral algérien », Kamel Bouslama

Support : Livre pages 144/145.

Durée : 1 heure.

Objectifs d'apprentissage : A la fin de la séance, l'élève doit être capable de :

- Analyser un texte descriptif à visée argumentative.
- Lire, comprendre et répondre aux consignes écrites.

Mise au travail (Débuter la séance ; environs trois minutes)

- Accueil des apprenants, contrôle des absences, mise en situation d'écoute, etc.

Mise en situation (pour environs sept minutes)

Un bref rappel sur le titre, le nom de l'auteur, du thème et sous thèmes du texte étudié précédemment en SP1: « Le littoral algérien » de Kamel Bouslama.

Lecture et compréhension des consignes

1. Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ?
2. Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1ère partie.
3. « Un style de vie empreint de convivialité », est-ce : une façon de vivre à l'écart des autres ? Une façon de vivre ouverte aux autres ?
4. « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?
5. Complète avec des éléments des deux dernières phrases.
« Il faut donc que vous cet et surtout que vous ».
6. As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

III.2.2.1.3.2.1. La pertinence des consignes

Pour favoriser au bien la mise au travail et le bon déroulement de la séance, les consignes sont traitées qu'une à la fois, même si cela prend beaucoup de temps. C'est pourquoi, nous avons restreint le nombre de questions proposées. Nous avons laissé libre choix aux enseignantes de faire le tri parmi celles qui accompagnent le texte, tirées du manuel scolaire à la page 145. Les mêmes items sont adressés aux deux groupes expérimentés. Elles ont été sélectionnées en fonction des objectifs de la séance pour être administrées aux GT et GE ; elles portent sur les éléments importants du texte. Les consignes 1, 4 et 5 ont été écartées, car elles abordent les points de la langue.

III.2.2.1.3.2.2. Passation des consignes aux groupes expérimentés

Ces consignes sont mentionnées au tableau par l'enseignante. Elles correspondent aux questions 02, 03, 06 et 07 de la rubrique « je relis pour mieux comprendre » et la partie « Je donne mon opinion » à la page 145 dans le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne. Les items sont traités une à la fois. Une lecture à haute voix est sollicitée par une vingtaine d'apprenants. Avant de se mettre au travail, l'enseignante les rappelle de relire attentivement la consigne avant la lecture du texte. Nous leur accordons tout le temps pour qu'ils répondent aux 5 items.

En fin de séance, nous récupérons les doubles feuilles pour réexaminer les réponses.

III.2.2.1.3.2.3. Compréhension des consignes

Chez le GT : Les consignes mentionnées au tableau sont travaillées une par une. L'enseignante explique, réexplique ce qui leur est demandé de faire dans chaque item. Elle y apporte les éclaircissements nécessaires pour la réalisation de la tâche. Avant de passer à l'item suivant, elle leur laisse le temps qu'il faut pour répondre, après avoir effectué des allers-retours sur le texte.

Chez le GE : Quant aux sujets du GE, ces consignes sont accompagnées d'une fiche méthodologique pour les rappeler éventuellement les stratégies à mettre en place par l'application des procédures telles décrites. L'objectif de ce document qui est loin d'être une fiche modèle est l'automatisation des procédures de résolution des tâches. Ainsi, en la visualisant une fois, ils s'en souviendront plus aisément les prochaines fois. Il s'agit de pratiquer un véritable travail métacognitif sur la compréhension des consignes.

Pour un enseignement explicite, le rôle de l'enseignante est de les accompagner dans leur apprentissage, les guider dans leur démarche, les interroger sur leurs processus mentaux, les aider à prendre conscience des procédures qu'ils vont utiliser pour l'accomplissement de la tâche, les guider vers la maîtrise des stratégies, favoriser l'autonomie dans l'utilisation de ces stratégies, veiller et assurer son application pour aboutir à un résultat. La mission de l'enseignante est de les orienter dans leur activité intellectuelle. Nous lui permettons ainsi d'accéder à l'activité de l'apprenant pour pouvoir la réguler. Elle décide de traiter en collectif la première consigne sans donner la réponse. Ainsi, les participants ont compris ce qu'il est attendu d'eux. Ils abordent ensemble la deuxième consigne. Elle intervient pour les faire verbaliser sur leur manière de fonctionner.

Afin de s'assurer de leur compréhension, elle les interroge sur ce qu'ils doivent faire et dans quel but. Elle écoute attentivement les reformulations de la consigne faites avec leurs propres mots. Après s'être redit la consigne, l'apprenant imagine les actions qu'il va réaliser et les étapes qu'il va mener. Il se représente mentalement la réponse à quoi elle devrait ressembler. Il rejoint son texte, part en quête de ce qu'il s'est représenté comme réponse. Il cherche, mobilise ses stratégies de lecture, met en interaction ses connaissances antérieures avec les informations du document. Il utilise le surligneur pour marquer l'endroit où se trouve la réponse dans le texte. Cela l'aidera à gagner du temps ; il n'aura pas à relire plusieurs fois le texte.

En phase finale, il est en mesure de fournir une réponse par le biais d'une phrase complète qui contient des éléments de la consigne. C'est ainsi, que l'apprenant s'implique dans son apprentissage, s'engage dans sa propre activité réflexive. Il se pose des questions sur sa manière de faire, s'explique à lui-même et explique à l'enseignante ainsi qu'à ses camarades. Expliciter sa démarche, favoriserait chez lui une conscientisation de ses processus intellectuels. Il développe son sentiment de contrôle pris sur son travail, prend conscience des stratégies efficaces qu'il est en mesure de mobiliser en répondant en premier temps oralement aux questions métacognitives proposées par la fiche.

Afin de vérifier l'efficacité de cet enseignement et de mémoriser les stratégies pour qu'ils puissent les automatiser, nous leur avons demandé de retracer par écrit ce qui est apporté verbalement. Cet enseignement permettra de faire évoluer l'apprenant seul dans sa démarche. Les résultats de cette épreuve sont exposés ci-après dans les pages qui viennent.

III.2.2.1.3.2.4. Outil d'évaluation

Notre travail porte sur l'incompréhension des consignes chez les apprenants de 4^{ème} année moyenne. Par cette expérience, nous tentons d'une part, d'opérer d'autres difficultés que peuvent rencontrer les collégiens dans le traitement des consignes de compréhension de l'écrit en classe de FLE. D'une autre part, nous avons comme ambition de rendre les apprenants plus actifs dans leur raisonnement. C'est pourquoi, nous avons proposé aux sujets du GE un ensemble de stratégies mises en œuvre par un questionnement métacognitif. Par ce questionnement, nous visons à vérifier l'impact de ces stratégies sur le travail du GE.

L'évaluation de la compréhension des consignes chez l'apprenant dépend de l'exactitude et la qualité de sa réponse.

III.2.2.1.3.3. Troisième séance pédagogique PS3

a- Séance de correction : Manifestement est une correction dite « magistrale ». Ce type de correction habituelle est couramment utilisé en classe de FLE où l'enseignante est au tableau et corrige elle-même les questions. Les apprenants du GT n'avaient qu'à recopier les réponses. Pour le temps qui reste, l'enseignante décide d'entamer une séance de lecture entraînement du même texte support « Le littoral algérien » par les éléments du GT.

b- Séance de remédiation : est un moment privilégié qui devrait être une partie intégrante du processus d'apprentissage. Une correction des consignes traitées préalablement est effectuée collectivement. Proposer des activités de remédiation s'effectue à partir de l'observation des

résultats. Elles ont donc, été préparées en fonction des résultats obtenus après avoir analysé les réponses des apprenants du GE aux consignes de compréhension de l'écrit. Pour ce, des exercices d'entraînement sont proposés en séance de TD dont l'objectif est de formuler des consignes. Contrairement à l'accoutumée, l'enseignante suggère des réponses erronées qu'elle a récoltées des copies du GE. Le but est de les habituer à bien lire la consigne, à relire leur travail, à prendre conscience de leurs erreurs commises et de la valeur des éléments qui constituent les textes qui incitent à faire ; ils sont appelés à en formuler.

Travailler la formulation des questions dans sa variété, est un moment de réflexion sur les intentions et un engagement intellectuel, qui leur permet une meilleure maîtrise du vocabulaire et de la syntaxe de la consigne, une familiarisation avec ses éléments constitutifs ; elle est une aide à mieux comprendre et à gagner confiance en eux. Cette activité développe à la fois les capacités linguistique et cognitive. Élaborer des consignes, offre la possibilité à l'apprenant de se mettre à la place du professeur.

III.2.2.1.3.3.1. Activités d'entraînement à la compréhension de consignes

Niveau : 4AM

Projet 03, Séquence 01

Activité : Séance de remédiation

Support : « Le littoral algérien », Kamel Bouslama

Durée : 1heure.

Objectifs :

- Placer les apprenants en situation de formulation de consignes.
- Inventer de nouvelles consignes selon la typologie des réponses.

Activité 1

- *Propose des consignes qui correspondent à ces réponses fausses.*

R1. Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants.

R1. Le littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs.

R4. Il faut donc que vous irez à la découverte de cette nature généreuse, baignée de mer cristalline, de soleil complice, vous verrez qu'elle est jalonnée d'innombrables vestiges archéologiques qui vous feront remonter le temps jusqu'au berceau des civilisations de notre monde.

R 5. A visiter bien sûr, à sauvegarder surtout.

R 5. Le littoral algérien, un balcon nord-africain sur la mer méditerranée.

Activité 2

- *Invente des consignes aux réponses suivantes :*

1. L'auteur décrit le littoral algérien pendant la période de l'été.
2. Un style de vie d'empreint de convivialité est la meilleure façon de se faire des amis.
3. Le littoral algérien est loin d'être banal.

Activité 3

- *Crée de nouvelles consignes de compréhension du texte « Le littoral algérien » rédigé par K.Bousslama.*

III.2.2.2. Le Post-test

Après la correction des consignes et remédiation aux difficultés, les groupes expérimentés passent à l'épreuve du post-test. Ce, pour vérifier si les sujets du GE utilisent les stratégies qui leur sont enseignées de façon explicite et voir l'impact qu'auraient celles-ci sur leur rendement. En outre, la comparaison des résultats obtenus avec celle de la première expérience permet de distinguer l'évolution distinguée par les deux groupes expérimentés.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons proposé un sujet composé d'un texte littéraire intitulé « La lettre » rédigé par l'auteur Rabia Ziani. Il est programmé dans la 2^{ème} séquence du même projet, à la page 170 du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne. Cet écrivain est un pédagogue et homme de lettre algérien. Quittant l'Algérie à l'âge de quinze ans, il s'installe en France. Il vit actuellement dans un petit village du Sahel où il exerce le métier de directeur d'école. Il a publié huit romans, douze nouvelles dans les journaux, une encyclopédie pédagogique et didactique en direction des jeunes et moins jeunes, un essai à paraître sur la littérature universelle (y compris l'écriture algérienne). La beauté de son pays natal, de ses villes est le thème dont parlent ses textes.

Ce texte est suivi de consignes ou d'activités auxquelles les apprenants du GT et ceux du GE sont appelés à traiter. Durant une heure, ils tentent de répondre seuls à six items conçus par les deux enseignantes.

III.2.2.2.1. Les consignes de compréhension écrite dans l'épreuve post-test

Après avoir lu attentivement le texte. Tous les participants sont censés de répondre aux consignes de la compréhension écrite proposées comme suit.

1- L'émetteur de cette lettre est :

- Rachid.
- L'ami de Rachid.
- Les voisins de Rachid.

Recopie la bonne réponse.

2- Réponds par vrai et faux. Corrige ce qui est faux.

- a. Cela fait longtemps que Rachid n'a pas reçu des nouvelles de son amie.
- b. Le voyage de Rachid en Europe est très agréable.
- c. Rachid fait l'éloge des villes de l'Algérie.

3- A quoi est comparée la Kabylie ? Quel est l'élément commun à ces deux régions ?

4- Qu'a fait Rachid pendant que son ami visitait l'Europe ?

5- Partages-tu le point de vue de Rachid ? Justifie ta réponse.

Après le déroulement du test et post-test de la deuxième expérimentation, une entrevue est programmée en faveur de l'enseignante du GE.

III.2.2.3. Conditions du déroulement de l'entretien

Une entrevue sous forme d'entretien semi-dirigé est réalisée par l'enregistrement des propos avec un dictaphone. L'entretien est une méthode qualitative dont la particularité est la manière de traiter les thèmes, la façon dont les questions sont posées et les réponses fournies par l'enseignante du groupe expérimental durant la conversation. Il s'agit donc, d'un processus de communication à travers lequel nous évoquons ce qui a été réalisé au cours de nos expérimentations notamment les progrès constatés et sur ce qui pourrait être changé en séance de compréhension écrite dans le but de former des lecteurs autonomes bons traiteurs de consignes.

Pour compléter les informations recueillies et afin d'obtenir plus de précision sur ce qui est ressorti de nos expérimentations, nous avons mené un entretien qualitatif ou approfondi avec l'enseignante de français qui a participé et partagé notre expérience auprès du GE. Nous l'avons nommée E2. A ce propos, A. Anger (1997 : 44) indique que « *le chercheur interroge telle personne parce que cette personne possède telle caractéristique, parce qu'elle appartient à telle couche sociale, parce qu'elle a connue tel type d'expérience* ». Pour cela, nous avons élaboré une grille d'entretien pour orienter les échanges. Nous avons opté pour ce type d'entretien étant donné qu'il permet de recueillir des informations de qualité et laisse libre court au propos de l'interlocuteur d'enrichir et de s'exprimer librement. Bien que la

grille d'entretien conçue selon nos objectifs, s'appuie sur des thèmes prédéfinis et des questions orientées selon les idées de l'enseignante E2.

Il est donc, possible de poser de nouvelles questions et de modifier le cheminement en fonction des réponses et du raisonnement de notre interlocutrice ; ce qui nous offre la possibilité d'approfondir notre sujet. Notre questionnement porte sur sa pratique d'enseignant plus particulièrement sur les textes exploités en séance de lecture et les consignes qui les accompagnent, les obstacles, les pistes qu'on a exploré lors des expérimentations pour améliorer la compréhension de ses apprenants et d'écouter éventuellement ses suggestions. Cela nous a offert l'occasion d'obtenir l'avis de l'enseignante du GE sur la démarche et les résultats obtenus suites aux entraînements qui visent à établir une certaine méthodologie et à adopter des stratégies métacognitives pour le traitement de questions.

L'entretien est donc basé sur trois axes : il définit le profil des apprenants en 4AM éprouvant des difficultés en compréhension de l'écrit (difficultés scolaire générales, langagières voire psychologiques) ; il s'intéresse à la manière de travailler les consignes en classe et enfin, aborde la nécessité de formation du personnel enseignant dans le domaine de la compréhension de l'écrit notamment la méthodologie des consignes.

Afin de parvenir à nos fins, nous avons pris contact avec l'enseignante (E2) par téléphone. Avant de commencer l'entretien en tant que tel, nous demandions au répondant la permission d'enregistrer ses réponses afin de les retranscrire par écrit. Il lui est précisé qu'il lui revenait de répondre ou pas à telle ou telle question et d'interrompre l'enregistrement en cas d'épuisement. Notre discussion est enregistrée par l'enregistreur d'appel « Call Recorder », qui a duré une heure dix-sept minutes de temps ; puis a été fidèlement retranscrite. Lors de la retranscription des verbatims, nous désignons par :

E2 : L'enseignante du groupe expérimental (notre interlocutrice) ;

C : La chercheuse (notre humble personne).

... : Une pause pour marquer le silence de l'interlocutrice ;

[...] : Hésitation.

Notre présence est en tant que stimulateur et intervenant neutre afin d'instaurer un climat de confiance. Nous étions à l'écoute de l'interrogée, cela ne nous empêche pas de prendre note sur la fiche comprenant la grille auxquelles nous mentionnons les questions. Après lui avoir

d'abord, rappelé le contexte de notre travail de recherche de façon concise et claire, nous lui avons posé les questions présentées dans le tableau ci-dessous.

Nous commençons l'entretien en lui demandant le nombre d'années d'expérience au sein de l'enseignement en cycle moyen afin de tirer profit de sa carrière professionnelle.

Notre questionnement tourne autour de ces trois questions : « Quels sont généralement, les difficultés éprouvées par les apprenants de 4AM ? Comment travaille-t-on les consignes ? Comment peut-on les travailler au sein de nos classes ? »

Thèmes	Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
Profil professionnel de l'enseignante	1. Vous avez combien d'années d'expérience ?		
Difficultés des apprenants en 4 ^{ème} année moyenne	2. Les apprenants de 4 A.M, ont-ils le profil d'un apprenant en 4 ^{ème} année ?		2. Pouvez-vous m'en dire davantage sur ce point ?
Le texte source de motivation / de démotivation / de difficulté	3. Pensez-vous que les textes du manuel scolaire sont motivants pour les apprenants ?	3. Que faites-vous dans ce cas-là ?	3. Pouvez-vous nous citer des exemples ?
La consigne en compréhension de lecture	4. Le rôle des consignes seraient de faciliter la	4. Si ce n'est pas le cas ? Que faites-vous ?	4. Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?

	compréhension du texte. Qu'en dites- vous ?		
	6. Comment s'assurer de la compréhension des consignes chez vos apprenants ? 7. Menez-vous, en classe un travail sur les consignes ?	7. Vous l'a-t-on proposé lors d'un séminaire ou d'une journée d'étude ?	
Évaluation des résultats de l'expérimentation	8. Comment jugez- vous les résultats de notre deuxième expérimentation ? 9. Selon vous, est-il possible de pratiquer cet enseignement dans nos classes ? 10. Avez-vous quelque chose à rajouter ?		8. Pouvez-vous, nous en dire plus ?

Tableau 33:Grille d'entretien avec l'enseignante du GE

Les réponses à nos questions, permettent de valider nos hypothèses. Nous nous sommes attardé sur l'opinion de l'enseignante dans le but de comparer sa pratique à l'apport de la métacognition dans l'enseignement des consignes en recourant aux stratégies de compréhension. A la fin de l'interview, nous la remercions en lui promettant de la recontacter en cas de besoin.

III.2.3. Analyse et interprétation des résultats

Nous discuterons les résultats de cette expérimentation en fonction de l'analyse des réponses aux consignes de lecture et ce pour proposer des pistes de remédiation.

L'analyse des copies du groupe témoin et expérimental, nous a permis de souligner d'autres problèmes. En premier lieu, nous décrivons l'échange verbal qui a eu lieu durant la séance de compréhension en lecture. Nous exposons ensuite, les réponses fournies par les participants, aux consignes orales et écrites. Nous tentons d'opérer d'autres obstacles qui entravent la compréhension des consignes chez les apprenants du collégial. Pour pallier aux difficultés, une proposition de remédiation et de renforcement est envisagée au profit du GE. La comparaison des résultats des épreuves test et post-test de la première et deuxième expérimentation jugera de la valeur des stratégies de compréhension des consignes et de l'apport de la métacognition à la compréhension des questions.

III.2.3.1. Description du déroulement de la PS1

III.2.3.1.1. Classe témoin

Éveil d'intérêt

Rappeler le projet et l'objectif de la séquence.

L'enseignante : « Les deux textes que l'on a étudiés dans la leçon passée sont tirés d'un document que l'on a appelé,... ? »

L'apprenant (A1) a répondu par « *dépliant touristique* ».

L'enseignante : « Qui peut nous rappeler ce qu'il signifie ? »

Personne n'a levé le doigt. Elle se retourna vers l'apprenant (A1) qui a répondu précédemment exigeant une réponse de sa part. Celui-ci n'a pas réagi.

Elle reprend : « - Citez un lieu auquel vous voulez inciter les gens à le visiter. ».

(A1) : « *Bou-Saâda* ».

(A2) : « *Oran* ».

(A3) : « *Jijel* ».

E : « Comment les encourager à venir pour visiter Bou-Saâda ? Qu'est-ce qu'il nous faut ? »

Apprenant (A1) : « *un dépliant touristique avec des photos* ».

E : « Voiiiilà ! Excellente réponse ! C'est un document plié en parties, c'est pour cette raison qu'on le nomme dépliant ; touristique c'est parce qu'il s'adresse aux touristes. » « Vous avez compris maintenant ? ». « *Oui, madame !* »

J'observe et j'anticipe

1. « D'où est extrait ce document ? »

La plupart des membres de la classe ont répondu collectivement à voix haute, sans lever le doigt ! « *Tassili Magazine n°34* ».

2. « Son auteur, est-il romancier ou journaliste ? »

« *L'auteur est journaliste* », répondit l'apprenant (A2)

« Qu'est-ce qui vous fait dire qu'il est journaliste ? » : demanda l'enseignante

Aucune réponse !

Le même apprenant (A2) répondit tardivement et avec hésitation : « *euh ! Parce que c'est un euh...dépliant* ».

E : « Quoi d'autre ? Regardez la source ! (silence), « *Tassili Magazine n°34 – Juin-Août 2003* », toutes ces informations nous laissent comprendre quoi ? »

Aucune réponse, de la part des élèves !

L'enseignante explique en disant : « magazine, signifie une revue telle que majalat sayidati »

3. « Ce document se présente sous forme de dépliant. Combien de parties comporte-t-il ? »

Les apprenants crièrent : « *4 parties !* »

4. « D'après le titre du document et ceux des parties, dites quel est le thème et quels sont les sous-thèmes qui sont traités. ».

(A3) répond : « *Le thème est le littoral algérien* ».

(Silence), aucune réaction pour la question des sous thème. Cela, sous-entend qu'ils n'ont pas compris la notion de « sous thème » ! De ce fait, l'enseignante explique disant : « ce document parle du littoral algérien. Mais, comme vous venez de le précisez, il contient quatre parties, chaque partie parle de quelque chose, d'une idée ou d'un sous thème ! Lesquels ? »

L'apprenant (A2) répondit en insistant « *madame, madame, madame !* » ; « Oui, vas-y, sans criez madame ! ».

L'apprenant commence par lire les titres figurant au-dessus de chaque partie : « *un balcon nord-africain sur la mer méditerranée, des centres côtiers accueillants, une extraordinaire richesse archéologique, un véritable livre d'histoire* ».

E : « ce que tu viens de nous lire, ce sont les titres de chaque partie qu'on appelle sous-titre ; vous mélangez entre sous-titre et sous thème ! (silence). Je reprends ma question : De quoi parle l'auteur dans la 1^{ère} partie ? 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} partie ? »

Le même apprenant (A2) répond par : « *la mer méditerranée, les centres côtiers, richesse archéologique, historique et culturelle de ce littoral, le littoral est un livre d'histoire* ». L'enseignante remercia et félicita l'apprenant pour son intelligence !

Je lis pour comprendre

Effectuer une lecture silencieuse et l'exploitation du texte sont menées dans le but de vérifier les hypothèses de sens. Pour ce, l'enseignante pose des questions et les apprenants y répondent au fur et à mesure.

1. « Les phrases interrogatives utilisées dans la première partie sont-elles de vraies questions ou servent-elles à interpeller le lecteur ? ».

(Silence), aucune réponse ! Elle reprend autrement, en désignant cette fois-ci un élément de la classe (A4) pour lire les premières questions citées au début de la 1^{ère} partie. Nous avons remarqué que l'élève a mal lu. Le silence régnait la classe. Certainement, aucun ne compris le sens de ces phrases. C'est pourquoi, l'enseignante commença à expliquer en faisant parfois recours à la langue maternelle. « Pourquoi à votre avis l'auteur de ce dépliant commence son texte par des questions ? Sont –elles vraiment des questions ? »

L'apprenant (A3) déduit la réponse en répondant par « *non, madame !bèche yéjdheb intibah* ²⁴ »

L'enseignante reprit en disant : « Très bien ! Donc, les phrases interrogatives utilisées dans la première partie sont-elles de vraies questions ? »

Toute la classe : « *Non !* »

« Elles servent à interpeller le lecteur, à le capter, à attirer son attention ».

2. « Quelles sont les saisons citées dans cette partie ? Pourquoi ? »

(A4) : « *Le printemps* ». « Et quoi d'autre ? », demanda l'enseignante. « *L'été, [silence]* ». « Qu'est-ce qu'il y a de spécial au printemps et en été ? Qu'est-ce qu'on fait en printemps et en été ? [Silence] De quoi peut-on avoir envie ? », demande encore une fois l'enseignante. N'obtenant toujours pas de réponse, elle reprend en insistant : « La réponse se trouve dans les premières phrases du texte ! ». Toute la classe devine qu'il s'agissait : « *de vacances paisibles, de détente, de dépaysement* ».

L'enseignante enfin rassurée : « Voilà, enfin ! Ces deux saisons correspondaient aux vacances ».

E : « L'auteur est-il charmé par la beauté du littoral ? [Silence] Comment l'auteur trouve-t-il le littoral ? Beau ou triste ? »

A : « *Beau* ».

E : « Pourquoi le trouve-t-il beau ? »

(A1) : « Parce que le littoral algérien fait le bonheur des touristes ».

3. « Dans quelle partie, l'auteur parle-t-il des habitants du littoral ? »

(A1) : « *la deuxième partie* ».

E : « Très bien ! L'auteur parle des habitants du littoral dans la deuxième partie. », « Comment sont les habitants du littoral ? Quel adjectif peut les caractériser ? ».

Les apprenants demandent la signification de quelques mots et expressions comme « *centres côtiers accueillants, fonds marins fascinants, outrance, convivialité et de l'adjectif quotidienne* ».

²⁴ La traduction en français : « Pour attirer l'attention du lecteur »

E : « Quel est donc, l'adjectif qui caractérise les gens du littoral ? »

(A3) : « *accueillant* ».

E : « Pourquoi le littoral est loin d'être banal ? »

(A2) : « *Par sa situation géographique et son destin historique et culturel, le littoral de l'Algérie est loin d'être banal* ».

Pour clôturer la séance, l'enseignante lit les quatre parties du document dans les cinq minutes restant. Elle s'arrête de temps à autre pour expliquer le sens d'un mot et sa signification dans le contexte de la phrase.

III.2.3.1.2. Classe expérimentale

Éveil de l'intérêt

Un bref rappel du projet et de l'objectif de la séquence.

L'enseignante : « Qui peut me rappeler le thème de la séance passée ? »

Des réponses éparpillées : « *l'Algérie* », « *vacances* », « *voyage* », « *Sahara* », « *la mer* ».

L'enseignante : « « l'Algérie », « Sahara », « la mer », tous ces mots que vous venez de citer incitent et encouragent les gens à faire quoi ? Les apprenants répondirent par « *voyager* ». Puis, elle reprit : « à voyager, à prendre des vacances et d'aller visiter, découvrir le Sahara pour voir le charme des Touaregs et l'accueil chaleureux de ses habitants », « tous ces mots sont cités dans un document. Qui peut me rappeler maintenant « le nom » de ce document ? »

Apprenant (A1) : « *dépliant touristique* ».

« Nous allons aujourd'hui étudier un autre texte sous forme de dépliant. Je vous invite donc, à ouvrir vos livres à la page 144. Nous allons le découvrir tous ensemble ! »

J'observe et j'anticipe

Analyser les éléments périphériques du texte est un moment d'observation de la présentation du texte : titre, corps du texte, auteur, référence, etc. A partir de ces informations, les apprenants sont amenés à formuler des hypothèses de sens dont les plus pertinentes sont notées au 1^{er} tableau réservé aux explications.

« D'après vous, de quoi parlerait ce texte ? » : questionne l'enseignante.

Les apprenants proposent : « *l'Algérie* », « *littoral algérien* », « *voyage au littoral* », « *la découverte du littoral* », « *le tourisme en Algérie* ».

Je lis pour comprendre

Vérifier l'idée faite préalablement sur le contenu du document avant d'entamer sa lecture est un moment marqué par une lecture silencieuse du texte. Cette activité a pour premier objectif de vérifier les hypothèses de sens formulées précédemment par les apprenants. L'enseignante continue et ne cesse de poser des questions.

E : « De quoi parle le texte ? »

Les apprenants : « *Du littoral* ».

- « Où se trouve ce littoral ? »

Les élèves répondirent : « *dans le nord-africain* », « *en Algérie* ».

On demande l'explication du mot « *littoral* ». L'enseignante semble ne pas avoir écouté la question et reprit : « D'où est extrait ce document ? Qu'elle est sa source ? »

A : « Tassili Magazine »

L'auteur de ce document est donc, un romancier ou un journaliste ? »

A : « *journaliste* ».

E : « A qui ce journaliste s'adresse-t-il ? »

(A1) : « *Aux gens* » ; (A3) : « *aux touristes* » ; (A5) : « *aux lecteurs* ».

(A2) : « *Les gens qui aiment les voyages, ... qui euh ! [Hésitation] aiment l'Algérie* ».

L'enseignante demande à ses apprenants le thème de chacune des quatre parties du document.

Ils commencent à lire les sous-titres des quatre parties.

(A4) : « *un balcon nord-africain sur la mer méditerranée, des centres côtiers accueillants, une extraordinaire richesse archéologique, un véritable livre d'histoire* ».

L'enseignante explique qu'il ne faut pas confondre thème et titre, en citant des exemples des textes étudiés préalablement.

Elle reformule sa question par : « De quoi parle-t-on dans la 1^{ère} partie ? Que décrit-il dans cette partie ?

A : « *Le littoral et la mer méditerranée* » ;

Dans la 2^{ème} ? « *Les centres côtiers* » ;

La 3^{ème} ? « *Les découvertes touristiques et culturelles du littoral* » ;

Et dans la 4^{ème} partie ? « *Destin historique et culturel du littoral* ».

E : « Que signifie donc le mot « littoral » ? ». [Silence]

A3 : « *La mer !* »

L'enseignante réexplique qu'il s'agit du bord de la mer, de la bande côtière, de la côte.

Pour une compréhension détaillée du texte elle demande : « Quel est l'intention ou le but de l'auteur pour avoir écrit ce texte ? »

Les apprenants : « *Pour la découverte* ».

E : « Excellente réponse ! Mais, pour faire découvrir quoi ? »

(A3) : « *le littoral algérien* ».

E : « D'après l'auteur, visiter le littoral est une chose bonne ou mauvaise chose ? » Toute la classe : « *Une bonne chose* ».

E : « Cherchez donc, dans le texte les mots ou expressions qui expriment la beauté du littoral ». Les apprenants relèvent : « *le littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs, des baigneurs, des amateurs de pêche. La faune et la flore marines sont parfaitement préservées. Découverte des*

fonds marins sont fascinants. Le soleil et la mer confèrent à ce littoral un style de vie d'empreint de convivialité, etc.)

E : « Et les habitants du littoral, comment sont-ils ? »

(A4) : « Généreux ! »

E : « Observez maintenant, les phrases interrogatives utilisées dans la première partie du texte. Est-ce que l'auteur pose de vraies questions ? Attend-il des réponses ou juste pour interpeler, attirer l'attention du lecteur ? »

A : « Attirer l'attention du lecteur ».

E : « Il invite les gens à découvrir le littoral algérien dans quelles périodes de l'année ? La réponse se trouve dans la 1^{ère} partie du document ! »

A2 : « Les vacances ».

E : « En périodes ? »

A : « En périodes printanière et estivale ? C'est-à-dire en printemps et en été ».

Au terme de la séance, dans les cinq dernières minutes, l'enseignante lit à haute voix le texte et le réexplique.

III.2.3.2. Résultats du test

III.2.3.2.1. La consigne orale, une aide ou une entrave à la compréhension de l'écrit

Il est question d'observer pour décrire le déroulement de la compréhension de l'écrit (SP1) par le biais de consignes orales, et ce pour cibler d'autres difficultés rencontrées par les apprenants. Un échange de questions-réponses entre l'enseignant et ses enseignés est instauré en classe. En vue de découvrir le sens du document, plusieurs types de question sont posés. Pour les sensibiliser à l'objectif global de l'unité didactique une étape d'éveil s'impose. L'enseignant pose des questions d'anticipation pour donner l'occasion au lecteur de faire des hypothèses sur le sens du texte avant sa lecture. En s'appuyant sur le paratexte du document écrit, l'apprenant établit un lien avec ses connaissances préalables ; il prédit le sens qu'il s'est représenté mentalement. Pour vérifier les hypothèses émises, il appréhende la compréhension globale du texte en répondant aux questions de repérage. Afin de satisfaire sa curiosité, le lecteur cherche les détails du texte.

Au-delà de la compréhension des textes, en effet, les apprenants du FLE rencontrent des problèmes à l'égard de cette langue qui leur est étrangère. A l'oral comme à l'écrit, il paraît évident pour un apprenant non natif d'éprouver la plus grande peine à comprendre et à s'exprimer correctement. En effet, les consignes orales, ne nous permettent pas vraiment d'évaluer le degré de compréhension de chaque apprenant. Certes, les échanges effectués en

classe de compréhension de l'écrit sont incontournables et faciliteraient l'accès au sens du texte.

Cependant, nous ne pouvons relever toutes les incompréhensions, ni cerner les difficultés de toute la classe. Les enseignantes interrogent les participants. Les questions qui leur sont adressées semblent être admissibles. Elles visent en premier temps, à dégager les éléments paratextuels et à identifier la situation de communication. Elles les mènent à formuler des hypothèses de sens, à découvrir le texte, les amènent progressivement à accéder au sens global et les conduisent ainsi à se créer des images mentales pendant la lecture. Ces consignes orales sont littérales et explicites. Les réponses se trouvent directement dans le texte.

Toutefois, il arrivait où les participants ne parviennent pas à fournir une réponse. Les deux enseignantes font ainsi, recourt aux différents procédés explicatifs (l'explication, l'illustration, l'exemple, la simplification, la reformulation, la traduction, etc.) pour les rendre plus claires, plus simples et compréhensibles pour tous. Parfois, la reformulation orale de la consigne se fait spontanément. Il leur arrivait même de répéter la même question plusieurs fois ! Celle-ci semble résoudre aux problèmes de compréhension et d'audibilité. Nous déduisons que les consignes orales sont difficiles à mémoriser. Nous avons également constaté qu'ils ne cessent de solliciter l'explication d'un mot, d'une phrase ou d'un passage du texte. Cela explique la difficulté du document en question.

Désormais, le travail sur les consignes doit également avoir comme objectif d'aider l'apprenant à comprendre le texte. Cependant, pour répondre nous avons remarqué des hésitations de la part de certains apprenants qui étaient probablement timides ou incertains de leur réponse. Le stress, l'anxiété, le manque de courage, de confiance, la peur de prendre la parole ou de se tromper, de répondre faussement et de se faire humilier devant leurs camarades ; tout cela (comme facteurs psychologiques et comportementaux) peut entraver la contribution de certains.

Il est donc, nécessaire voire impératif d'adopter une pédagogie centrée sur l'apprentissage de la lecture d'une consigne qui favoriserait l'autonomie de l'apprenant.

III.2.3.2.2. Analyse des résultats obtenus en SP2

Les membres des classes expérimentées (GT et GE) sont appelés à répondre aux consignes écrites qui accompagnent le texte « Le littoral algérien », qui figurent à la page 145 dans le manuel scolaire de français. Les participants des deux groupes sont d'abord, sollicités pour lire à haute voix les items qui leur sont présentés. Pour vérifier la qualité de leur lecture, nous avons choisi au hasard une vingtaine d'apprenants. L'écoute attentive de ces lectures, nous incite à tracer le tableau suivant :

Qualité de lecture	Lecture difficile		Lecture acceptable		Lecture courante	
Groupes expérimentés	G T	GE	G T	GE	G T	GE
Nombre d'apprenants	05	05	12	13	03	02
Pourcentage	25%	25%	60%	65%	15%	10%

Tableau 34 : Contrôle de la qualité de lecture chez les apprenants de 4 A.M

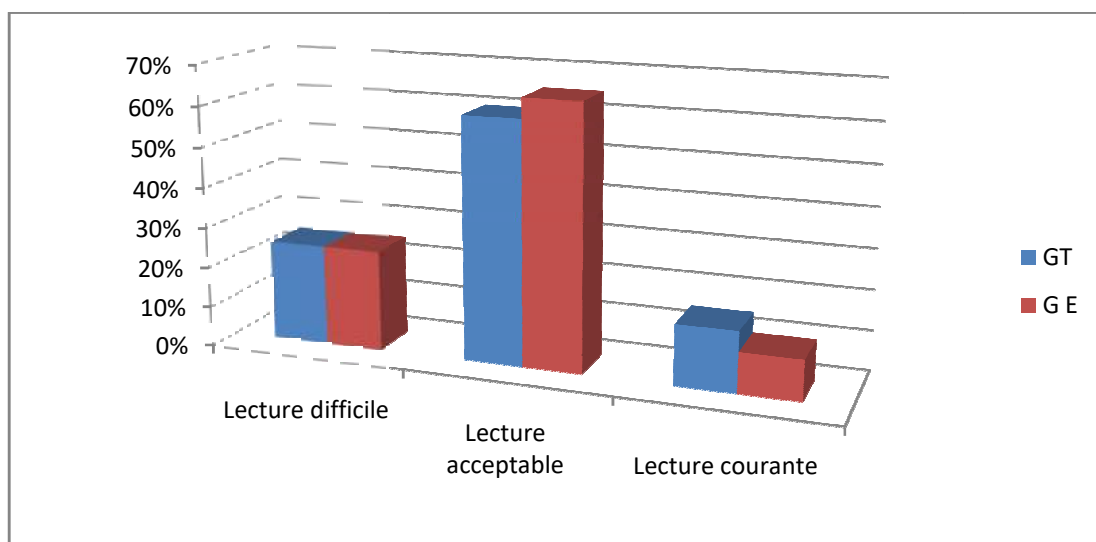


Figure 16 : Graphique représentant la qualité de lecture des consignes

Les résultats démontrent que la lecture des apprenants, en 4^{ème} année d'apprentissage du FLE au stade moyen, est acceptable avec un taux de 60% pour le GT et 65% pour le GE. Ils parviennent plus ou moins à reconnaître la plupart des mots de l'exercice. Nous avons constaté qu'ils ont eu recours à la méthode syllabique dans l'identification des mots et expressions comme pour : empreint de convivialité, à l'écart des autres, convaincu. Certes, le décodage est une phase capitale dans la reconnaissance des mots ; GAONAC'H (2003 : 141)

renvoie ce déficit sur le degré d'automatisation et non sur la maîtrise du code. Ces apprenants ont donc, besoin de lire le plus fréquemment pour acquérir une lecture courante semblable aux deux (du GE), trois jeunes lecteurs (du GT). Nous supposons que ces derniers se sont accoutumés à lire chez eux. Cinq apprenants sur 20 lisent très lentement voire avec difficulté. De nombreuses études montrent en effet que les mécanismes qui portent sur le décodage sont peu automatisés en langue étrangère notamment le français. Cependant, les déficits d'automatisation « *ont comme caractéristique qu'ils n'ont pas nécessairement d'effet direct : ils ne provoquent pas par eux-mêmes de problèmes de compréhension* » (2003 : 146).

Nous rappelons que les participants du GE ont bénéficié d'un enseignement explicite de stratégies qui leur sont fournies par le biais d'une fiche d'aide. Après avoir consulté les 80 copies, voici les résultats et les analyses que nous en ressortons.

1^{er} item

Classes expérimentées	Groupe Témoin		Groupe Expérimental	
	Répondants	(%)	Répondants	(%)
Réponses correctes	01	02,50%	26	65%
Réponses incorrectes	39	97,5%	14	35%

Il s'agit d'une question littérale dont la réponse est explicitement citée dans le texte. Dans cette consigne, il est demandé aux apprenants de citer la raison pour laquelle les fonds marins du littoral algérien sont fascinants. Le concepteur de cette question oriente explicitement les répondants vers la 1^{ère} partie. La réponse attendue est donc : « Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants parce que la faune et la flore marines y sont encore parfaitement préservées ». Malgré les explications de l'enseignante, seulement 01 /40 apprenants du GT est parvenu à trouver la bonne réponse. Les 39 apprenants ont localisé les phrases incluant « le littoral algérien » ou « fonds marins fascinants » pour les recopier intégralement. Ces derniers n'ont pas cherché à évaluer leur propre compréhension. Ils sont allés directement vers le texte pour pêcher les mots, sans planifier leur activité, ni s'interroger sur ses buts.

Les deux tiers du GE (65%) ont su gérer leur activité. En consultant de plus près leur fiche soit disant celles des 26 apprenants, nous avons remarqué qu'ils ont appliqué avec

rigueur les procédures à suivre. Par ce résultat, nous estimons l'utilité des stratégies métacognitives dans l'accomplissement de la tâche. Après bonne réflexion et meilleure compréhension, ils ont réalisé la tâche avec succès.

2^{ème} item

Classes expérimentées	Groupe Témoin		Groupe Expérimental	
	Répondants	(%)	Répondants	(%)
Réponses correctes	35	87,5%	34	85%
Réponses incorrectes	05	12,5%	06	15%

Cet item est une question pour laquelle le répondant doit choisir une réponse parmi les deux propositions. Il suffit de bien lire le dernier paragraphe de la 2^{ème} partie, l'apprenant pourrait déduire la réponse comme suit : « Un style de vie empreint de convivialité est une façon de vivre ouverte aux autres » et non à l'écart des autres. Le tableau démontre un résultat fort satisfaisant pour les deux groupes témoin (87,5%) et expérimental (85%).

3^{ème} item

Classes expérimentées	Groupe Témoin		Groupe Expérimental	
	Répondants	(%)	Répondants	(%)
Réponses correctes	00	00%	08	20%
Réponses incorrectes	40	100%	32	80%

En lisant le commencement de la 4^{ème} partie, les apprenants déduiront que « sur cette terre » désigne l'Algérie et l'expression « en un espace si vaste et si étroit » renvoie au littoral algérien. Seulement huit apprenants parmi les 80 expérimentés ont su répondre à la question. Nous supposons que cela revient à la difficulté du texte. Aucune réponse valable pour les membres du GT.

4^{ème} item

Classes expérimentées	Groupe Témoin		Groupe Expérimental	
	Répondants	(%)	Répondants	(%)
Réponses correctes	01	02,50%	15	37,5%
Réponses incorrectes	39	97,5%	25	62,5%

Cet item est un exercice à trous dans lequel il est demandé aux traités de cette question de retrouver les mots manquants à la phrase dans laquelle le concepteur de cet exercice a ménagé des lacunes. Pour rendre la tâche plus facile, une aide lui est fournie. Il doit compléter avec des éléments des deux dernières phrases du texte. Les mots qui composent la phrase lacunaire semblent compréhensibles. Dans ce cas, le répondant doit relire attentivement la phrase et souligner les mots qui précèdent les espaces blancs : « Il faut donc que vous..... cet.....et surtout que vous..... ». L'analyse syntaxique de cette phrase, l'incite à réfléchir sur la nature de la classe grammaticale des mots manquants. Les mots soulignés « vous, cet et vous » exigent respectivement « un groupe verbal, groupe nominal et un groupe verbal ». A partir de ces données, il cherche dans les deux dernières phrases deux verbes et un GN dont la fonction est un COD: « C'est, somme toute, un immense musée à ciel ouvert, unique au monde. A visiter bien sûr, à sauvegarder tout ». En rassemblant ces éléments de réponse et en faisant les modifications nécessaires, il obtient : « Il faut donc que vous visitiez cet immense musée à ciel ouvert, unique au monde et surtout que vous le sauvegardiez ».

Les résultats dans le tableau révèlent un pourcentage de 37,5% soit disant 15 apprenants du GE dotés d'un bon raisonnement. Les sujets du GT ne parviennent pas à trouver la réponse malgré les explications de l'enseignante hormis un seul apprenant.

5^{ème} item

Classes expérimentées	Groupe Témoin		Groupe Expérimental	
	Répondants	(%)	Répondants	(%)
Réponses correctes	06	15%	25	62,5%
Réponses incorrectes	34	85%	15	37,5%

Ce dernier item incite le lecteur à donner son avis sur le sujet du texte (As-tu envie de visiter le littoral algérien ?). Il doit appuyer sa position en citant les arguments de l'auteur qui l'ont le plus convaincu (Quels arguments du journaliste qui t'ont le plus convaincu(e) ?). Il s'agit donc, de poser un jugement sur le texte. L'objectif du concepteur de cette consigne est de pousser l'apprenant à argumenter pour inciter à la découverte. Nous réalisons que les sujets du GT soit 85% n'ont malheureusement pas compris ce qui leur est demandé. Certains n'ont fait que recopier des fragments du texte sans comprendre ce qu'ils ont rapporté et sans se soucier de la manière dont les lettres sont écrites et dont les mots sont structurés dans la phrase. D'autres, n'ont pas répondu du tout ! Contrairement aux participants du GE dont 62,5% ont répondu correctement à la consigne. Plusieurs réponses sont possibles à cet item.

III.2.3.2.3. Interprétation et discussion des résultats

- Au collège, il existe des routines comme le fait que les consignes posées par l'enseignant en cours de langue française soient expliquées par lui-même sans s'assurer qu'elles soient comprises par ses apprenants (GT). De ce fait, il est tout à fait normal que ces derniers adoptent une attitude de passivité (intellectuelle) et de dépendance à l'enseignant. Comprendre est une activité pour faire réfléchir et non une activité mécanique.
- Croire que ses apprenants ont compris alors que ce n'est pas le cas ! Être persuadé d'avoir bien compris et être persuadé d'avoir été compris, met non uniquement l'apprenant, mais l'enseignant en grande difficulté ! Lui donner l'impression de travailler dans le vide avec eux.
- Les sujets du groupe témoin (GT), auxquels les stratégies de lecture des consignes n'ont pas été enseignées ne sentent pas le besoin de lire les questions s'ils savent que quelqu'un va expliquer ce qu'ils doivent faire. Nous avons remarqué qu'ils ne prêtent pas suffisamment attention aux explications fournies par l'enseignant. C'est pourquoi, il convient de les faire réfléchir avant de solliciter une réponse.
- L'une des stratégies de compréhension est la reformulation, c'est-à-dire inciter le lecteur à redire la consigne avec ses propres mots afin de vérifier et de s'assurer qu'elle a été comprise. La détermination de la capacité de l'apprenant à comprendre dépend essentiellement de sa capacité à reformuler la consigne par ses mots. Nous remarquons que les scores des consignes reformulées par le répondant sont beaucoup plus meilleurs que celles reformulées par l'enseignante.

- Aider les apprenants du collégial à réaliser les activités de compréhension de l'écrit qui leur sont demandées par l'utilisation de stratégies qui leur sont transmises et qui leur sont enseignées de façon explicite, amène les participants du GE à prendre conscience des opérations mentales qu'ils effectuent lors de la résolution de la tâche.
- La mise en pratique de la métacognition grâce à l'application des procédures décrites dans la fiche guide et explicitées par l'enseignante permet aux apprenants du GE de diminuer les difficultés et de parvenir à répondre aux consignes de compréhension de l'écrit de manière plus efficace. La métacognition est donc, indispensable au progrès du jeune lecteur traiteur de consignes.
- Les apprenants du GE sont capables d'analyser une consigne, de manifester leur compréhension par une reformulation. Ils savent ce qu'ils doivent faire, planifient leurs actions, les exécutent et tentent de chercher une réponse adéquate en se référant au texte et à leurs connaissances.
- L'enseignement explicite de la compréhension de textes qui incitent à l'action est défini par un ensemble de stratégies. Les résultats semblent avoir été satisfaisants chez les sujets du GE qui ont eu recours aux stratégies qui les orientent, les guident dans leur cheminement cognitif. Cet enseignement a contribué avantageusement à la compréhension des consignes en formant des élèves stratèges

III.2.3.2.4. Former des élèves stratèges²⁵.

Comme l'affirme ZAKHARTCHOUK, notre objectif est bien de développer les « bons comportements », « les bons gestes » devant une tâche ; la faire reformuler pour soi, mobiliser les bonnes ressources, anticiper sur le résultat final ; tout ce, afin de devenir des stratèges et d'acquérir simultanément les bons réflexes qui permettent une relative automatisation. En situation de compréhension de l'écrit, il s'agit de faire travailler les apprenants du GE sur des consignes écrites, en faisant recours à des stratégies mobilisées par une série de procédures. Les participants ont été invités à appliquer ces procédures verbalement sous l'encadrement de l'enseignant. Ces verbalisations ont été ensuite transcrites, ce qui a donné les résultats suivants :

²⁵Ce titre est emprunté à ZAKHARTCHOUK dans son article « Quelques pistes pour enseigner la lecture de consignes » (2004 : 74).

L'analyse du 1^{er} item

Consigne	Stratégie	Application des procédures
1. Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ? - Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1 ^{ère} partie.	Je lis la consigne.	Pourquoi les <u>fonds marins du littoral algérien</u> sont-ils <u>fascinants</u> ? - Réponds à cette question en relevant une phrase de la <u>1^{ère} partie</u> .
	Je me pose des questions.	- Je relève dans la 1 ^{ère} partie du texte la phrase qui explique pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont fascinants - On me pose cette question pour savoir pourquoi les fonds marins sont beaux et attirants.
	Je réfléchis par quoi commencer pour arriver à quel résultat.	- Je relis la 1 ^{ère} partie du texte. - Je cherche les mots clés dans cette partie. - Je cherche une réponse à la question. - J'ai trouvé la réponse
	Je me demande comment je vais répondre	-J'ai besoin de la 1 ^{ère} partie du texte. - La réponse se trouve directement dans le texte. « Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants parce que la faune et la flore marines y sont encore parfaitement préservées ».

L'analyse du 2^{ème} item

Consigne	Stratégie	Application des procédures
2.« Un style de vie		« Un <u>style de vie</u> empreint de

empreint de convivialité », est-ce : une façon de vivre à l'écart des autres ? Une façon de vivre ouverte aux autres ?	Je lis la consigne.	<u>convivialité</u> », est-ce : une <u>façon</u> de <u>vivre</u> à <u>l'écart</u> des autres ? Une façon de vivre <u>ouverte</u> aux autres ?
	Je me pose des questions.	- Je choisis quelle proposition comme réponse ? - On me pose cette question pour expliquer « convivialité » - Je dois dire ce que signifie « un style de vie convivial ».
	Je réfléchis par quoi commencer pour arriver à quel résultat.	- J'explique le mot « convivialité ». - Je cherche les mots clés dans le texte. - Je raisonne à partir des informations données dans le texte. - Je recopie la bonne réponse.
	Je me demande comment je vais répondre.	-J'ai besoin de la 2^{ème} partie du texte. - La réponse se trouve directement dans le texte. « Un style de vie empreint de convivialité » est une façon de vivre ouverte aux autres.

L'analyse du 3^{ème} item

Consigne	Stratégie	Application des procédures
3. « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?	Je lis la consigne.	« sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle <u>terre</u> et de quel <u>espace</u> s'agit-il ?
		- L'auteur parle dans le texte

	Je me pose des questions.	de quelle terre et de quel espace ? - On me pose cette question pour comprendre que l'Algérie est riche.
	Je réfléchis par quoi commencer pour arriver à quel résultat.	- Je cherche les mots clés dans le texte. - Je réfléchis et je cherche à comprendre de quelle terre et de quel espace, l'auteur parle dans le texte.
	Je me demander comment je vais répondre	-J'ai besoin de la 4 ^{ème} partie du texte. - Je raisonne à partir des informations données dans cette partie du texte. « Il s'agit de la terre de l'Algérie et l'espace du littoral algérien ».

L'analyse du 4^{ème} item

Consigne	Stratégie	Application des procédures
4. Complète avec des éléments des deux dernières phrases. « Il faut donc que vous cet et surtout que vous ».	Je lis la consigne.	Complète avec des éléments des <u>deux dernières phrases</u> . « Il faut donc que <u>vous</u> <u>cet</u> et surtout que <u>vous</u> ».
	Je me pose des questions.	- Je complète la phrase avec des éléments qui se trouvent dans les deux dernières phrases du texte. - On nous pose cette question

		pour nous inciter à visiter le littoral algérien et surtout à le sauvegarder.
	Je réfléchis par quoi commencer pour arriver à quel résultat.	- Je cherche les mots clés dans le texte. - Je complète la phrase.
	Je me demander comment je vais répondre	-J'ai besoin des deux dernières phrases de la 4 ^{ème} partie du texte. - J'ai besoin d'un verbe, d'un GN et d'un autre verbe. - La réponse se trouve directement dans le texte. « Il faut donc que vous visitiez cet immense musée à ciel ouvert, unique au monde et surtout que vous le sauvegardiez ».

L'analyse du 5^{ème} item

Consigne	Stratégie	Application des procédures
5. As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?	Je lis la consigne.	As-tu envie de <u>visiter</u> le <u>littoral algérien</u> ? Quels arguments du journaliste t'ont <u>le plus convaincu(e)</u> ?
	Je me pose des questions.	- Est-ce que je veux visiter le littoral algérien ? Est-ce que je partage le point de vue du journaliste ? Pourquoi ? - On me pose cette question pour exprimer mon opinion.
	Je réfléchis par quoi commencer pour arriver à	- Je réponds à la question par oui ou non.

	quel résultat.	- Je justifie ma réponse par des arguments du texte.
	Je me demander comment je vais répondre	-J'ai besoin du texte. - La réponse se trouve directement dans le texte. « Oui, j'ai envie de visiter le littoral algérien. Les arguments du journaliste qui m'ont le plus convaincu sont : - Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants et la faune et la flore marines y sont encore parfaitement préservées. - J'aime la mer et les découvertes touristiques et culturelles.».

Commentaire

La mise en place d'un questionnaire métacognitif dans le but de mobiliser des stratégies incluant cognition et métacognition sont des stratégies de résolution de la tâche. L'appropriation de cet outil d'aide est la responsabilité de l'enseignant. Il contribue alors, au développement du raisonnement cognitif et métacognitif chez les apprenants ; leur permet ainsi de travailler explicitement la compréhension des consignes. Recourir à la métacognition, c'est-à dire penser sa pensée, offre à l'apprenant la possibilité de s'autoréguler, de planifier, de contrôler et de réguler la tâche qu'il effectue.

L'enseignement de la métacognition s'avère avantageux en compréhension pour les apprenants du GE. Ce dernier s'engage mentalement, intellectuellement et adopte un mouvement de pensée sur l'action. L'engagement cognitif du lecteur est donc, lié au travail demandé dans la tâche. Les résultats montrent l'intérêt de l'utilisation de la fiche comme guide ; elle incite l'apprenant à réfléchir avant d'agir. A l'aide de cette fiche, il prend conscience de son activité et des opérations mentales ; il découvre la manière dont il apprend

à comprendre en portant son attention sur les marques linguistiques (verbes d'action ou mots interrogatif) de la consigne et l'information sémantique associée à celles-ci. Il entre dans le monde de la métacognition. Peu à peu si tout va bien, il devient un expert qui acquiert de la souplesse et de l'automatisme des stratégies, d'un certain nombre de comportements et à prendre de bonnes habitudes.

III.2.3.3. Résultats de la remédiation : Apprendre à travailler

L'enseignant a une mission forte importante que celle de faciliter la tâche. Il aide ses apprenants à disposer de stratégies pour affronter les difficultés de lecture, de compréhension, de planification et d'exécution de la consigne. Il les incite à réfléchir, à être plus vigilants et attentifs. Il les invite à anticiper sur ce qu'ils vont faire et sur le résultat. Il leur planifie des cycles d'entraînement à travers lesquels ils s'exercent, acquièrent de bonnes habitudes. Il leur enseigne la méthodologie et le bon raisonnement. Il les forme à devenir des apprenants stratégiques, plus autonomes, des lecteurs experts. En cela, le travail de consignes est un travail sur le long terme et ne porte ses fruits immédiatement. Il est évident de penser continuellement et régulièrement à réaliser des exercices de renforcement pour apporter de l'aide à ses apprenants.

C'est pourquoi, nous avons mené une séance de remédiation auprès des participants du groupe expérimental à qui nous avons proposé trois types d'activités. La première activité est axée sur les mauvaises réponses des répondants afin qu'ils prennent conscience de leurs erreurs et tirent profit de celles des autres. Nous leur avons demandé d'imaginer les consignes correspondantes. La seconde, est également centrée sur la formulation des consignes ; il s'agit de retrouver la consigne manquante aux réponses qui leur sont suggérées. La dernière activité quant à elle, exige de leur part, de créer d'autres consignes ou exercices qui n'ont pas été proposées, en s'appuyant sur la typologie des réponses tracée lors de la 1^{ère} expérimentation.

Afin de rendre cette séance d'entraînement plus productive et plus efficace, nous avons divisé la classe en cinq équipes hétérogènes dont chacune est constituée de huit représentants. Pour Philippe MEIRIEU :

Un sujet, en effet, n'évolue que par la nécessité d'intégrer dans son architecture psychique de nouvelles données qui l'amènent à la reconfigurer et à accéder à un niveau supérieur de complexité. [...] il lui est nécessaire de confronter ses représentations des phénomènes à celles

d'autrui, de comparer ses manières d'apprendre avec celles de ses camarades, de rapprocher ses conceptions d'autres façons de voir pour repérer ce qu'elles ont de commun et de différent. (2004 : 48)

Il s'agit d'un travail en groupes qui crée une ambiance conviviale au sein de l'équipe, une atmosphère de collaboration qui amène les membres de l'équipe à travailler ensemble ; ils s'engagent activement dans les activités. D'autant plus, le travail en groupes leur permet, de s'exprimer aisément au sein d'un nombre restreint d'apprenants ce qui est rassurant, de développer leur vocabulaire, de discuter entre eux sur les questions, d'échanger des idées pour apprendre à penser, de s'entraider et s'entre-corriger, d'aider les autres à progresser et de prendre conscience des erreurs commises. Il est en effet, reconnu que « *le travail en groupe favorise les échanges et la confrontation, permet une meilleure construction des savoirs* » (2013 : 34).

Cette séance est donc, réalisée sous forme d'atelier de travail, un lieu de partage où les différents participants travaillent collectivement. Un animateur est désigné par les membres du groupe. Celui-ci gère son groupe et encourage les silencieux, les timides à participer au débat. En les observant travailler, nous avons remarqué que tous les apprenants étaient motivés, plus à l'aise et rassurés par la présence de leurs camarades. Nous avons constaté que chaque membre du groupe s'investissait dans la tâche demandée ; même de la part des plus faibles, il y avait un réel effort pour trouver des réponses.

Notre intervention auprès d'eux consistait à :

- Expliquer les objectifs de cette séance ;
- Décrire les étapes du travail ;
- Rappeler les stratégies de compréhension ;
- Renforcer leur développement cognitif ;
- Accorder aux groupes un temps suffisant pour s'exprimer, pour discuter toute proposition de formulation ou de reformulation possibles ;
- Solliciter ceux qui interviennent et parlent peu ou pas ;
- Circuler dans les rangs pour suivre l'avancée des uns par rapport aux autres ;
- Fournir de l'aide en cas de besoin.

Les résultats de cette intervention sont illustrés par cinq échantillons que nous exposons dans la partie annexe.

III.2.3.3.1. Analyse et interprétation des réponses aux activités de remédiation

Après avoir fait les corrections nécessaires, nous présentons les réponses proposées par les cinq groupes dans le tableau suivant :

Consigne	Données (Propositions)	Réponses proposées
1 -Propose des consignes qui correspondent à ces fausses réponses.	R1. Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants.	- Comment sont les fonds marins du littoral algériens. (5)
	R1. Le littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs.	- Pourquoi aimes-tu le littoral algérien ? (1) - Que fait le littoral algérien aux randonneurs ? (2) - Le littoral algérien fait-il le bonheur des randonneurs ? (2)
	R4. Il faut donc que vous irez à la découverte de cette nature généreuse, ... des civilisations de notre monde.	- Pourquoi l'auteur incite les gens à visiter le littoral algérien ? (1) - Comment est cette nature ? (1) - Comment est le littoral ? (1) - Pourquoi faut-il visiter le littoral algérien ? (1) - Pourquoi faut-il aller à la découverte du littoral algérien ? (1)
	R 5. A visiter bien sûr, à sauvegarder surtout.	- Est-ce que tu as visité le littoral algérien ? (1) - Est-ce que tu veux visiter le littoral algérien ? (1) - Est-ce que je dois visiter le littoral algérien ? (1) - Relève une expression du texte qui montre qu'on doit visiter le littoral. (1) - L'auteur encourage-t-il les gens à visiter le littoral algérien ? (1)
	R 5. Le littoral algérien,	- Où se trouve le littoral algérien ? (2)

	un balcon nord-africain sur la mer méditerranée.	- Que représente le littoral algérien ? (1) - Décris le littoral algérien. (1) - Par quoi l'auteur compare-t-il le littoral algérien ? (1)
2- Invente des consignes aux réponses suivantes	1. L'auteur décrit le littoral algérien pendant la période de l'été.	- Dans quelle période l'auteur décrit-il le littoral algérien ? (2) - L'auteur décrit le littoral algérien pendant la période de : a) L'hiver ; b) L'été ; c) L'automne. - Choisis la bonne réponse. (1) - Quand est-ce que l'auteur décrit-il le littoral algérien ? (2)
	2. Un style de vie d'empreint de convivialité est la meilleure façon de se faire des amis.	- Quelle est la meilleure façon de se faire des amis ? (3) - Comment est le style de vie d'empreint de convivialité ? (2)
	3. Le littoral algérien est loin d'être banal.	- Est-ce que le littoral algérien est banal ? (2) - Est-ce que le littoral algérien est loin d'être banal ? (1) - Que représente le littoral algérien ? (1) - Comment est le littoral algérien ? (1)
3-Crée de nouvelles consignes de compréhension du texte « Le littoral algérien » rédigé par K. Bouslama.		- Quel est le type de ce texte ? - Quel est le thème / sujet de ce texte ? - Le thème de ce document est : a) Notre littoral ; b) La faune et la flore ; c) Les montagnes. Recopie la bonne réponse. - Propose un autre titre au texte. - Quelle est la thèse de l'auteur dans

		ce texte ? - Relève le champ lexical du « littoral ». - Quels sont les arguments du journaliste pour visiter le littoral ? - Combien mesure le littoral algérien ? - Combien y a-t-il de paragraphe dans ce dépliant ? - Réponds par vrai ou faux : a) La faune et la flore ne sont pas préservées ; b) Le littoral algérien mesure 1300 km ; c) Il faut visiter le littoral algérien et le sauvegarder. - « Quand vous irez à la découverte de cette nature généreuse, vous verrez qu'elle ... archéologiques ». - a- Quel est le rapport exprimé ? - b- Remplace « Quand » par un autre mot équivalent. - Complète : « Ce texte est de type ... et de visée ... ».
--	--	--

Ce travail d'atelier met les participants en situation de discussion, de confrontation de leurs idées. Tous les apprenants travaillent en même temps, mais pas de la même manière. La lecture du tableau démontre diverses façons- de penser, exprimées par une variété d'idées en réponse. Le chiffre dans la dernière colonne du tableau correspond au nombre de groupes optant pour la même réponse. Nous avons remarqué qu'ils ont apprécié le travail qui leur est demandé. Ils sont motivés à l'idée et sont beaucoup plus persévérants. L'évaluation de ce travail auprès des apprenants met en exergue leur progrès dans la compétence à comprendre les consignes et leur progrès dans la conscience de leurs erreurs et difficultés. Ils ont davantage confiance en eux ; d'autant plus qu'ils ont le sentiment d'être capable de formuler des questions.

II.2.3.4. Résultats du post-test

Cette épreuve permet d'évaluer le progrès des membres de groupes testés et de vérifier l'efficacité de cet enseignement. Ils sont appelés à répondre sur la même feuille où nous avons mentionné les items. Les sujets du GT et du GE ont effectué toutes les tâches de manière totalement autonome. L'évaluation des copies est estimée sur la base du pourcentage d'apprenants qui y répondent correctement. La performance relative des participants dans cette épreuve est estimée sur la base du pourcentage de tâches auxquelles ils répondent correctement. Les résultats sont comme suit :

Item	Groupe témoin		Groupe expérimental	
	Réponses correctes	Taux de réussite	Réponses correctes	Taux de réussite
1	40	100 %	40	100%
2(a/	08	20%	23	57,5%
b/	00	00%	07	17,5%
c)	36	90 %	38	95 %
3	00	00%	06	15%
4	11	27,5%	12	30 %
5	04	10 %	25	62,5 %

Les résultats obtenus au post-test avec les participants du GT sont comparés à ceux du GE. La lecture du tableau a permis de constater que les taux de réussite du groupe expérimental (57,5%, 17,5%, 17,5%, 95 %, 15%, 30 %, 62,5 %) sont beaucoup plus élevés que ceux du groupe témoin (20%, 00%, 90 %, 00%, 27,5%, 10 %). Ces taux témoignent d'une meilleure compréhension chez les apprenants du GE. A partir de leurs traces laissées dans leurs feuilles de réponse, nous repérons des marques de traits de soulignement des mots clés au niveau des consignes. Un surlignage de phrases et de certains passages sont observés au niveau du texte. Cela amène à saisir qu'ils se sont engagés intellectuellement dans l'activité. Ils ont bien progressé ; ils font moins d'erreurs en répondant aux questions de compréhension de l'écrit.

D'après ces constats et résultats, il convient de comprendre que les apprenants du GE ont acquis de nouveaux comportements, de nouveaux réflexes face aux consignes. Ils mettent en œuvre les stratégies qui leur sont enseignées (ce qui a facilité leur compréhension). Les résultats sont fort satisfaisants pour le groupe expérimental. Nous concluons que ces stratégies

ont contribué au développement de la compréhension des consignes chez ce groupe d'apprenants.

III.2.3.5. Comparaison critique des épreuves de la 1^{ère} et 2^{ème} expérience : L'évaluation des effets de l'intervention métacognitive

Nos expérimentations ont été menées auprès de deux classes d'apprenants en 4^{ème} année moyenne. Le déroulement de ces expérimentations a eu lieu en séance de compréhension de l'écrit. Les sujets du GT ont simplement suivi un enseignement habituel et ce, depuis le début du déroulement des épreuves. Leur progression est comparée à celle des sujets du groupe expérimental. Sachant qu'il a été administré à ces derniers, des stratégies de compréhension des consignes, qui favoriseraient le développement de la métacognition. Des séances de remédiation ont été programmées pour le même objectif au profit du GE. Les résultats sont nombreux et intéressants. Ils feront l'objet d'une analyse vis-à-vis de l'hypothèse de départ.

Classes Expérimentées	Taux de compréhension			
	1 ^{ère} expérimentation		2 ^{ème} expérimentation	
	Test1	Post-test1	Test2	Post-test2
Témoin	22	33,75	21,5	35,5
Expérimentale	34,25	49,16	54	53,92

Tableau 35 : Taux de compréhension des classes testées

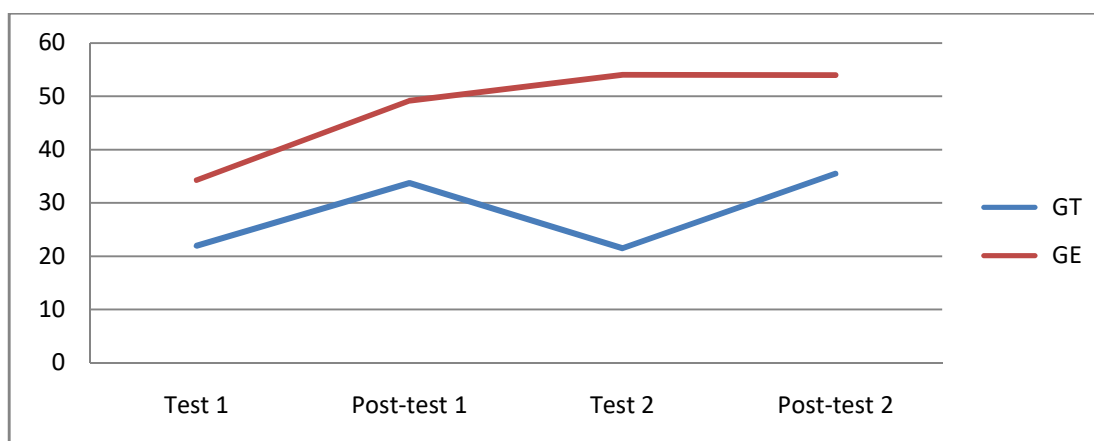


Figure 17 : Taux de compréhension des consignes chez les apprenants de 4 A.M aux épreuves test et post-test

Le taux de compréhension est représenté par la moyenne du taux de réussite aux épreuves test et post-test. Nous soulevons une stabilité des valeurs du taux de compréhension

pour le GT dans l'épreuve test1 (22%) et test2 (21,5%). D'un point de vue statistique, ces valeurs paraissent trop faibles par rapport à celles envisagées par le GE. Cela s'explique par les difficultés liées plus particulièrement à la formulation des consignes. Les consignes du manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne ne sont pas conformes aux niveaux et besoins des apprenants du FLE ; confirmant ainsi, les propos des PEM enquêtés²⁶. Nous y reviendrons à ce sujet ultérieurement lors des résultats de l'entretien mené auprès de l'enseignante. Le taux de compréhension des sujets du GE au test1 est de 34,25%. Des consignes rédigées selon des critères basés sur ce qui a été rapporté en partie théorique sont destinées à ces derniers. Ce taux (34,25%) est très proche de celui du GT dans les épreuves post-test1 (33,75%) et post-test2 (35,5%). Bien qu'il n'existe pas de consigne idéale, il convient de porter attention à la formulation de celle-ci et de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe en variant le format des questions.

Les résultats sont frappants pour les apprenants du groupe expérimental dont le taux de compréhension ne cesse de s'augmenter 34,25% (test1), 49,16% (post-test1), 54% (test2) et 53,92% (post-test2). Nous remarquons une évolution cohérente des résultats du GE. Elle est probablement révélatrice de l'évolution du progrès fournis par les participants de ce groupe. Ces apprenants ont rapporté, suite aux interventions, une amélioration dans la compréhension des consignes due aux stratégies appliquées en résolution des tâches. Ils maintiennent cette progression. Nous comprenons par là que l'utilisation de ces stratégies développe les compétences de compréhension chez ces apprenants. De ce fait, elles permettent d'améliorer leurs performances, en situation de traitement des consignes. Par contre, nous n'avons observé aucune évolution pour le GT. Travailler régulièrement et progressivement les consignes de manière stratégique, est une démarche d'apprentissage positive et efficace.

Nous concluons que le traitement des consignes est étroitement lié à la métacognition. La réflexion métacognitive peut contribuer à l'amélioration des compétences en lecture des consignes chez les apprenants de FLE. Ces derniers s'interrogent sans cesse sur ce qu'ils sont capables de faire ou pas et contrôlent leur compréhension. La métacognition est donc, un outil qui permet de développer l'autonomie chez les apprenants en situation de compréhension des consignes. Elle est un véritable engagement intellectuel qui permet aux apprenants en difficulté de se représenter la tâche à faire de manière plus concrète, de s'approprier les

²⁶ Voir la réponse à la 4^{ème} question de questionnaire adressé au PEM

démarches et les procédures, d'adopter des réflexes, d'installer des automatismes et de gagner confiance en soi.

Au terme de cette étude, nous soulevons les compétences que les apprenants du GE ont acquises durant ces expériences : le savoir Lire, le savoir Comprendre, le savoir Planifier, le savoir Exécuter, le savoir Répondre.

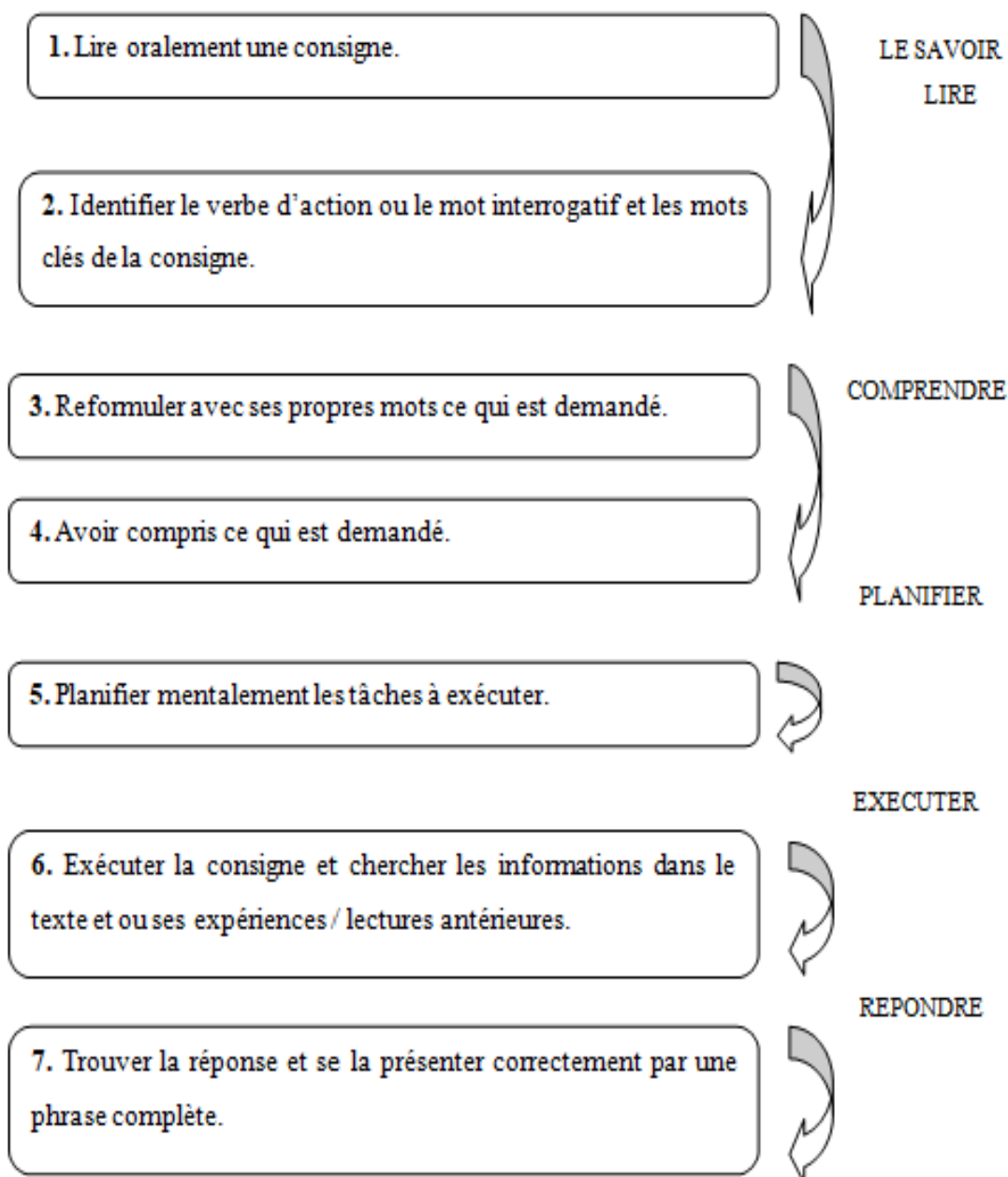


Figure 18 : Les compétences (LCPER) acquises chez les participants du GE dans le traitement d'une consigne

III.2.4. Méthodologie de la consigne : Des consignes pour lire les consignes

Pour bien mener le métier de lecteur de consignes, ZAKHARTCHOUK (1999 : 04) conseille de bien :

1. Lire silencieusement le texte, la feuille de travail, en se représentant dans sa tête ce qu'on lui demande. Être capable de redire la consigne sans la regarder.
2. Prendre le temps d'imaginer ce que veut le concepteur de consignes, se créer une image du résultat attendu.
3. Imaginer les différentes opérations qui le conduiront au résultat demandé, en se créant des images des actions nécessaires.
4. Écrire les étapes successives de ce qu'il doit réaliser.
5. Se demander de quoi aurait-on besoin pour faire le travail (leçons étudiées précédemment, outils comme dictionnaires, livres, ...)
6. Se demander en faisant le travail : « Ce que je fais est-il bien conforme à la consigne ? ». Faire une relecture.

Pour clôturer ce chapitre d'autres recommandations sont indiquées ; des pistes de réflexion pour un travail en classe entière : redonner du sens à ces activités, aides à fournir aux élèves en difficulté. A cet effet, DUMORTIER (1994) eu l'idée d'accorder l'opportunité à l'apprenant de concevoir lui-même un questionnaire qui rassemble des consignes favorisant la compréhension d'un texte, ce qui serait un excellent exercice formateur.

D'autres propositions s'avèrent pertinentes, nous les résumons dans les points suivants espérant qu'elles soient une source d'inspiration aux enseignants :

- Retrouver l'ordre des questions.
- Relier chaque consigne à sa réponse en justifiant le choix.
- Trouver les consignes correspondant aux réponses.
- Repérer les erreurs dues aux mauvaises lectures de consignes.
- Classer les consignes en fonction de leur type (interrogatif, impératif, déclaratif).
- Inviter l'apprenant à proposer d'autres consignes au texte étudié ou d'inventer des consignes à un nouveau texte dont chacune d'elle procédera à diverses reformulations.
- Créer un glossaire exhaustif ou un répertoire de liste de verbes d'action et de mots interrogatifs symbolisés, schématisés tout au long de l'année ou brièvement expliqué par eux-mêmes afin de faciliter leur compréhension et leur appropriation. Il reste à l'enseignant de vérifier de temps en temps l'exactitude de ces fiches. Après avoir

mémorisé la signification et les implicites des consignes, les apprenants s'en détachent complètement et deviennent autonomes.

- Fournir des énoncés incomplets dont il faut retrouver la partie manquante (verbe d'action ou l'objet).
- Proposer des reformulations aux consignes du professeur.
- Transformer des questions en phrases impératives et vice versa.
- Proposer des consignes incomplètes dépourvues de réponses. Faire des hypothèses sur les tâches à réaliser et compléter.
- Proposer un exercice de planification des actions (retrouver l'ordre dans lequel on exécutera telle consigne).

Les exercices proposés sur la lecture de consigne, comme l'indique ZAKHARTCHOUK (1990 :17) « *ont pour but de faire réfléchir les élèves à la manière qui leur conviendra le mieux pour s'approprier cet apprentissage* ». Le travail sur les consignes et « *la difficulté à les comprendre doit être un souci permanent ; elle peut être circonscrite comme objectif d'un trimestre* » (1999 : 77), lui consacrer une heure par semaine pour sensibiliser, prendre conscience des erreurs et difficultés afin d'y remédier.

III.2.5. Résultats de l'entretien

Il est tout à fait normal lors de l'entretien que notre interlocutrice prend plus de temps sur une question que sur une autre.

C : Vous avez combien d'années d'expérience ?

E2 : *J'ai exactement, douze ans d'expérience professionnelle dans l'enseignement moyen.*

C : Les apprenants de 4 A.M, ont-ils le profil d'un apprenant en 4^{ème} année ?

E2 : *Oui, si on peut dire [...] les apprenants de la 4^{ème} année moyenne ont le profil d'un apprenant en 4^{ème} année. Certains individus sont mieux que les autres, d'autres réussissent moins que d'autres. Tout au long des trois dernières années qui précèdent leur apprentissage, ils ont beau travailler leurs compétences, accompagnés de leur enseignant bien sûr ! En tant que langue étrangère, il est évident que nos apprenants aient des carences. Qu'ils aient des difficultés de compréhension et de production en FLE à l'oral tant qu'à l'écrit est tout à fait normal ! Notre mission en tant qu'enseignant est de les aider à développer ce qu'ils ont acquis, les rendre plus performants afin qu'ils puissent surmonter ça et heu...surtout ce dont ils souffrent vu qu'il s'agit d'adolescents [...] c'est que heu..certains sont timides, très timides ! On essaye de les faire parler mais, ce n'est pas toujours le cas, sauf si, tout le monde se met à parler en même temps ! Ce n'est pas facile de les motiver, non plus !*

C : Pensez-vous que les textes du manuel scolaire sont motivants pour les apprenants ?

E2 : *Les textes du manuel scolaire ne sont pas tous motivants, car ils traitent des thèmes qui n'attirent pas vraiment leur attention. D'autant plus, le langage n'est pas aussi simple, le comparant avec leurs compétences.*

C : Pouvez-vous, nous citer des exemples !

E2 : *Oui bien sûr, [...] les deux supports textuels exploités lors des deux expérimentations par exemples, ... le premier intitulé « Quand je serai grand... » est à la portée des apprenants. Ces derniers se sentent impliqués dans le sujet qui évoque « le rêve et le métier d'avenir d'un enfant ». En revanche, le deuxième texte est difficile à saisir de la part des apprenants, car le style d'écriture de l'auteur est compliqué ; d'autant plus, les mots utilisés ne facilitent pas la compréhension du contenu. La complexité de son contenu relève de sa scientificité ! Du coup, le texte en question devient une source de difficulté pour l'apprenant.*

C : Que faites-vous dans ce cas là ?

E2 : *C'est la raison, pour laquelle mes élèves exigeaient à chaque fois l'explication d'un mot, d'une phrase du texte. Je cède à leur demande ! J'explique, au fur et à mesure, je pose des questions.*

C : Le rôle des consignes seraient de faciliter la compréhension du texte. Qu'en dites-vous ?

E2 : *Oui, si l'apprenant comprenait les consignes, celles-ci pourraient l'aider à comprendre le texte. Les consignes orales qu'on propose généralement lors de la première séance, traitent le paratexte, le sens global du texte... les apprenants s'attendent à ce genre de questions. Ils retrouvent et repèrent facilement les réponses dans le texte.*

C : Si ce n'est pas le cas ? Que faites-vous ?

E2 : *Je reformule la consigne en la disant autrement, d'une manière plus simple, de façon à ce qu'elle soit accessible pour l'apprenant, tout comme je l'avais faite l'autre fois et celui-ci finit parfois, par donner une réponse.*

C : Vous arrive-t-il de négocier les objectifs d'une question avec vos apprenants ?

E2 : *Non, jamais ! Désormais, je le ferai à l'avenir [...], deviner l'objectif du concepteur de la consigne est une partie de la réponse ; décortiquer la consigne en ses éléments : verbe d'actions et mots importants, planifier les actions et le reste des stratégies mènent l'apprenant vers la réponse.*

C : Comment s'assurer de la compréhension des consignes chez vos apprenants ?

E2 : *Les faire redire par un bon nombre d'apprenants ! J'ai fini par comprendre que faire reformuler les consignes par les apprenants eux-mêmes rassurait l'enseignant et crée une certaine confiance chez l'apprenant.*

C : Menez-vous, en classe un travail sur les consignes ?

E2 : *Malheureusement, non ! On ne consacre ni de temps, ni d'activités sur les consignes !*

C : *Vous l'a-t-on proposé lors d'un séminaire ou d'une journée d'étude ?*

E2 : *[...] Non, jamais ! On s'intéressait beaucoup plus à comment apprendre à lire et à écrire... le travail sur les consignes n'a jamais été abordé dans les journées d'étude.*

C : Comment jugez-vous les résultats de notre deuxième expérimentation ?

E2 : *Ils sont bons ! Surtout si on les compare avec ceux de la première expérimentation, sans oublier l'intérêt et l'apport des exercices de remédiation.*

C : Pouvez-vous, nous en dire plus ?

E2 : *La remédiation a permis de combler les lacunes des apprenants constatées lors de la PS2. Elle a fortement contribué à l'amélioration de la compréhension des consignes ; elle a développé la réflexion des apprenants. L'utilisation des stratégies leur apprend à comment réfléchir avant de se précipiter.*

C : Selon vous, est-il possible de pratiquer cet enseignement dans nos classes ?

E2 : *Évidemment ! Il est possible d'appliquer cet enseignement dans nos classes ! Personnellement, je le ferai avec les miens ! Ce qui m'a plu c'est... leur apprendre à comment réfléchir ...*

C : Avez-vous quelque chose à rajouter ?

E2 : *Ah, oui ! Je souhaiterais qu'on y accorde plus d'intérêt à la lecture des consignes ; qu'elle soit une activité parmi les autres faisant partie de la séquence ... Pourquoi, ne pas penser à généraliser ce travail sur les consignes jusqu'à en faire une matière à part, qui s'enseigne tout comme l'arabe et les math. Une matière, qui enseigne aux apprenants la méthodologie du bon raisonnement, la manière de réfléchir et d'aborder tout type de question ! Penser à travailler la consigne qui est au service de toutes les disciplines.*

Dans l'ensemble, les problèmes concrets qui sont mis en évidence sont la pauvreté ou les limites des compétences linguistiques, difficultés à comprendre les consignes et à y répondre, difficultés de raisonnement. Le jugement de notre expérimentation selon E2, est une contribution à l'amélioration et au perfectionnement de l'enseignement des consignes et ce pour un meilleur rendement pédagogique. C'est donc la volonté d'améliorer la situation d'enseignement-apprentissage en classe de français, d'offrir à nos apprenants un enseignement répondant mieux à leurs besoins réels et de développer leur compétence en compréhension. Afin de pallier les obstacles rencontrés par les apprenants lors du traitement des consignes, les activités de remédiation ont abouti à de bons résultats. L'utilisation des

stratégies donnent sens à leur apprentissage, leur permettent de prendre conscience des opérations mentales et de leur raisonnement intellectuel.

En effet, cet entretien nous apporte des éléments de réponses et ouvre d'autres pistes de réflexion et d'intervention d'aide pour travailler la consigne en classe. Il est donc, pertinent de penser sérieusement à former les enseignants sur le travail des consignes.

III.2.6. Formation des enseignants

La consigne est un thème central. Tous les apprenants doivent réaliser des activités de lecture à partir de textes écrits. L'apprenant seul, ne peut résoudre des situations problèmes auxquelles il est confronté. Il est en effet, de la responsabilité de l'enseignant d'aider ses enseignés dans le développement de leurs compétences en compréhension et de les guider dans leurs apprentissages.

L'enseignement / apprentissage des consignes mérite d'être considéré comme prioritaire. Pour accomplir au mieux leur mission, il s'avère donc indispensable de former les enseignants du collégial sur le travail des consignes. Il faut cerner quelques pratiques enseignantes et apprenantes dans le but de faire évoluer. D'autant plus, l'élaboration des consignes doit faire partie des thèmes majeurs de la formation des enseignants. Celle-ci a un impact sur la réussite des apprenants.

A ce propos, ZAKHARTCHOUK (2004 : 79) préconise plusieurs dispositifs favorisant la sensibilisation d'enseignants sur : les représentations que chacun se fait d'une bonne consigne et surtout les qualités d'un bon lecteur de consignes ; les études de cas en vue d'analyser les causes et origines des erreurs commises par les apprenants ; les mises en situation des enseignants devant des consignes d'autres disciplines pour une prise de conscience de l'implicite et la fabrication d'activités sur les consignes à partir d'exemples donnés par le formateur. La formation à cet enseignement est primordiale. Elle ne peut être productive que si elle place les formés « *en situation active et trouve les bons dispositifs pour les faire réfléchir* » (Ibid. : 79).

Conclusion

Nos propositions didactique, à l'image de l'exemple que nous venons de développer au cours de la 2^{ème} expérimentation, visent à former des apprenants stratégies car, ces derniers manquent de stratégies de lecture. Ils doivent prendre conscience qu'il faut d'abord lire attentivement toute la consigne.

Quelque soit le niveau de départ, les résultats montrent que les sujets qui ont participé aux séances d'activités inhabituelles progressent mieux que ceux du groupe témoin ; le taux de compréhension pour le GE dans les épreuves test1, post-test1, test2, post-test2 respectivement sont : 34,25%, 49,16%, 54% et 53,92% comparant aux taux de compréhension du GT sont : 22%, 33,75%, 21,5% et 35,5%. Cette étude comparative des résultats du GT et GE obtenus lors du test1 et 2 et du post-test1 et 2 confirme nos attentes et nos hypothèses. Nous avons ainsi, touché une amélioration des compétences de compréhension chez les participants du GE, qui a été significativement plus forte chez les apprenants bénéficiant des activités d'entraînement. Le travail sur les consignes a permis aux participants du groupe expérimental de développer leur compétence en compréhension.

Dans l'ensemble les progrès fournis par les participants du GE sont appréciables. Les résultats de l'enseignement basé sur le travail des consignes sont beaucoup plus meilleurs que pour ceux du GT. La métacognition est donc, indispensable au progrès des apprenants.

Il est donc, nécessaire voire impératif d'enseigner explicitement la compréhension des consignes en classe de FLE.

CONCLUSION

Les incompréhensions envers ce qui est demandé en FLE, touchent un nombre relativement important d'apprenants. En vue de mettre en évidence ces incompréhensions, un échantillon de 81 élèves issus de deux collèges est mis à l'épreuve. Après le pré-test, une classe a été désignée comme témoin et l'autre en tant qu'expérimentale. Ces deux groupes ont subi l'épreuve du test ou test1 auquel il a été proposé respectivement aux GT et GE, les consignes de compréhension écrite tirées du manuel scolaire, d'autres formulées selon les critères de ZAKHARTCHOUK et de PROULX (2009).

Pour des raisons objectives, nous ne pouvons nier que nous nous sommes appuyé beaucoup plus sur les consignes écrites sans négliger pour autant les consignes orales ; ce qui nous permet par conséquent, de mettre le doigt sur toutes les difficultés que peut rencontrer un apprenant en 4AM à partir de ses éléments de réponse que l'on peut cerner à travers une trace écrite. Nous avons constaté lors de la PS1 que la question exige une mémorisation de tous ses éléments et une réponse immédiate de la part de l'élève. Ce dernier revendique l'explication des mots, des expressions du texte ou de ce qu'on lui exige de dire ou de faire. Par des procédés explicatifs tels que la reformulation, l'enseignant tente d'éviter toute complexité relative au texte et aux consignes chez ses enseignés. Il est à souligner que nous essayons de mettre ces derniers dans une situation reposante. Pour ce faire, nous avons également, écarté le facteur temporel ; nous avons accordé tout le temps qu'il fallait pour réfléchir afin de parvenir à y répondre.

Notre réflexion s'appuie sur l'analyse des consignes et des réponses obtenues par les apprenants en vue de repérer les erreurs et de les étudier. Certes, le recours à des activités d'entraînement portant essentiellement sur la reformulation des consignes par les apprenants et sur la manière de les lire et de les comprendre sont bénéfiques. A l'issue de l'entraînement, un post-test, au contenu identique au Test, a été effectué au profit des deux groupes expérimentés. Il a été constaté que le résultat à l'épreuve post-test est satisfaisant comparant à ceux du test. Le taux de compréhension du GE au post- test1 (49,16%) est beaucoup plus frappant par rapport à celui du test1 (34,25%) et au taux du GT (33,75%) à l'épreuve post-test1.

Nous avons constaté que la rédaction des consignes de compréhension de l'écrit est une tâche complexe ; elle représente un grand défi pour les enseignants. Il n'est donc, pas facile de

concevoir des consignes ; les trop courtes peuvent manquer de clarté et les longues peuvent causer une surcharge cognitive. Toutefois, il est nécessaire de porter attention à chaque mot de la directive au moment de son élaboration. Il convient également, d'anticiper les comportements avec d'autant plus de soin et renoncer à l'idée de consigne idéale ou parfaite (ZAKHARTCHOUK, 1999 : 34), même si théoriquement, aucune étude ne s'intéresse à l'utilisation des consignes au moment de sa rédaction avant qu'elles aient été administrées aux apprenants. Nous pouvons par contre, différencier les bonnes des moins bonnes questions une fois qu'elles ont été traitées par les apprenants. La qualité des consignes reste donc, à vérifier à posteriori. Au terme de l'analyse des copies, nous avons identifié les difficultés dont éprouvent les lecteurs de 4^{ème} année moyenne en séance de compréhension de l'écrit. La question peut désormais, constituée une entrave chez ces derniers. Cependant, aucune consigne ne semble à elle seule livrer tous les renseignements sur les difficultés de compréhension. Le traitement des textes qui incitent à l'action nécessite une méthodologie spécifique avant même d'accéder à la réalisation de la tâche.

Par cette étude nous avons comme ambition de suggérer une des pistes qui se trace comme but l'amélioration de l'enseignement de la lecture des consignes en séance de compréhension écrite au collège. C'est pourquoi, la 2^{ème} expérimentation est principalement centrée sur l'enseignement explicite des stratégies et des procédures qui permettent de traiter les textes qui incitent à faire et de construire une réponse. Cet encadrement est effectué auprès du GE. Notre hypothèse s'appuie sur le fait que les apprenants deviennent actifs et performants dans leur raisonnement en stimulant des stratégies métacognitives. Pour cela, l'enseignante incite par questionnement les sujets du GE à réfléchir sur les actions, les étapes qu'ils réalisent dans la résolution d'une tâche. Ils s'engagent ainsi dans l'activité intellectuellement et métacognitivement telle que nous l'avons suggéré.

Il convient ainsi, d'apprendre aux jeunes traiteurs de textes qui incitent à la réalisation d'actions de considérer leur lecture comme un temps important de la compréhension, ce en aidant les répondants à s'interroger et à réfléchir sur le sens de la consigne, à identifier les mots pesants, les redire avec leurs propres mots, se représenter mentalement le travail à effectuer , se constituer une image du résultat attendu, freiner l'impulsivité et la passivité en stimulant leur réflexion, leur raisonnement, leur attention et leur concentration. De ce fait, les apprenants ont la possibilité d'acquérir des stratégies grâce au questionnement de l'enseignant. Ils ont par la suite l'occasion d'appliquer ces stratégies à nouveau sur d'autres consignes de manière plus automatisée et plus autonome.

CONCLUSION GENERALE

Exposé aux textes d'instruction dans la lecture d'une notice d'un médicament, d'un mode d'emploi d'un produit ou d'un appareil ou celle des panneaux de routes ; ces textes constituent en effet, un outil solide chez l'apprenant pour s'adapter à la société. Les consignes occupent certes, une place incontournable en classe de FLE. Les comprendre sous-entend une bonne partie de la réussite scolaire. En tant que telle, elles méritent d'être enseignées. Les copies des apprenants aux évaluations formatives, sommatives laissent entrevoir d'apparentes difficultés de compréhension envers ce qui leur est demandé pouvant parfois, engendrer des situations de blocus chez les répondants. D'autant plus, les résultats des épreuves de français au brevet d'enseignement moyen où la compréhension de l'écrit est évaluée sur 12 points sont d'année en année, décevants. Face à ces constats, « aborder le thème des textes d'instruction dans le cadre de la compréhension des écrits en FLE », motive le choix de notre présente recherche.

Ayant envie de nous investir un maximum pour aider au mieux les enseignants dans leur enseignement, nous avons choisi de nous intéresser à la lecture des consignes qui accompagnent les textes. L'importance que prennent ces consignes en compréhension de l'écrit parle d'elle-même. Elles sont un outil qui permet non seulement de vérifier la compréhension d'un écrit mais aussi, un moyen d'accès qui par un retour au texte, le lecteur en détecte de nouveaux sens. Enseigner l'apprentissage de la lecture à l'école cesse en effet, d'être considéré comme une fin en soi. Lire devient, dès lors, non seulement une activité de reconnaissance de lettres, mais surtout une activité de compréhension. Certes, le décodage des mots n'est que le commencement de l'activité de la lecture ; il est un enjeu essentiel de l'école primaire. Par la suite, l'apprenant doit prouver au cours Moyen, par sa manière de lire, qu'il parvient à comprendre ce qu'il lit ; c'est ainsi que la lecture devient une quête au sens. Au collège, il découvre d'autres textes selon les objectifs et les finalités générales assignées à l'école.

Toutefois, comprendre l'écrit est un véritable défi pour les apprenants dont le français est une langue étrangère. Quoiqu'il ne suffise pas d'appréhender les textes, il faut en l'occurrence pouvoir montrer qu'on les a compris en répondant convenablement et correctement aux consignes de compréhension de l'écrit dont les modalités de résolution ne sont pas du tout enseignées. Il est nécessaire de penser sérieusement à organiser des séances de manière très ponctuelle afin d'y mener un travail régulier et progressif sans lasser les apprenants. Il est temps de changer quelques pratiques enseignantes en vue d'installer de nouvelles attitudes

chez les apprenants de FLE. C'est dans cette perspective que se dresse l'objectif pivot de notre recherche. Planifier un enseignement explicite et consacrer du temps à retravailler les textes d'instruction en classe de FLE notamment en séance de lecture, est ce que nous visons par cette étude. Il a été pour nous, raisonnable de détecter d'emblée, les problèmes des traiteurs de consignes à l'égard de celles-ci, censées être une aide et non un obstacle à la compréhension.

Au regard de ce qui précède, notre problématique tourne autour de cette inquiétude ; c'est pourquoi, nous nous sommes demandée sur la façon dont l'apprenant réagit face aux questions en séance de compréhension écrite et la façon dont pourrait intervenir l'enseignant afin de remédier aux soucis d'incompréhension de ses enseignés. Nous avons estimé que les jeunes apprentis lecteurs ne savent pas comment lire une consigne. Ils ont du mal à comprendre ce qui leur est demandé. Ils ne savent pas comment réaliser les tâches. Notre objectif était donc, de repérer ce qui freine les apprenants de FLE quand ils abordent les textes qui incitent à *faire*. L'intervention didactique que nous avons élaboré à la suite de cette étude, visait à cibler les difficultés que rencontrent les collégiens en fin de cycle dans le traitement des consignes de lecture, en vue de les aider à reprendre le contrôle de leur propre apprentissage et les inciter à mettre en œuvre des stratégies pour développer leur compréhension.

Dans la première partie, nous avons essayé de cerner les fondements théoriques autours de la didactique de la lecture en FLE où la compréhension des textes en français comme langue étrangère, constitue un défi à relever en permanence. Nous ne pouvons, certes, parler de compréhension sans évoquer la lecture et son apprentissage. Apprendre à lire et acquérir des compétences pour comprendre des textes en français chez des apprenants non francophones n'est pas sans défi. La lecture est une tâche complexe qui fait interagir le lecteur, le texte et le contexte en vue de donner sens à ce qui est lu. Inspirée des modèles de lecture de son époque notamment l'approche globale des textes, Francine CIRCUREL (1991) lui vient l'idée d'instaurer les principes d'une nouvelle méthodologie de lecture en classe de FLE, la lecture interactive se propose d'initier la compréhension de l'écrit et de faire interagir constamment le texte, les connaissances antérieures du lecteur en rapport avec le contenu du texte.

Guidés par des consignes cherchant à motiver le lecteur et à favoriser sa compréhension, les textes, sous la forme d'une demande à faire, sont une composante de la compréhension en

lecture ; elles sont une manière d'entrée dans le texte. Dans sa variété, la consigne avec ses particularités fait parler le texte. Il convient pour l'enseignant, d'être très vigilant dans la rédaction de ses questions quoiqu'il n'existe pas de consigne idéale. Ces questions peuvent se présenter sous forme d'activités diverses avec des tâches qui, selon les intentions de son concepteur, assureraient la compréhension ou l'évaluation de celle-ci. L'approche des textes d'instruction est intimement liée aux étapes de son exécution. La tâche ne peut être exécutée sans compréhension et décodage de la directive qui exige l'identification de ses éléments constitutifs. Pour répondre aux directives de la compréhension d'un écrit, nous ne pouvons nier la relation existante entre la question et la réponse qui peut se trouver explicitement et ou implicitement dans le texte.

Dans la deuxième partie, nous avons procédé à lire, en analysant de plus près, les consignes de compréhension de l'écrit retrouvées dans le livre de français destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne. Pour ce, nous avons rappelé, d'abord, les grands axes du programme officiel en exposant les finalités, les objectifs d'enseignement apprentissage du FLE. Cette partie insistait sur le type de texte qui selon le programme, le collégien en fin de cycle doit maîtriser. Nous nous sommes interrogée sur le choix des textes et des consignes qui les accompagnent. L'exposition des différents types de demandes en compréhension de l'écrit, nous renseigne davantage sur leur conception chez les auteur(e)s du manuel scolaire. Cependant, nous nous sommes demandée si les textes et les consignes de lecture du manuel sont conformes au besoin et au niveau des élèves.

Pour rassembler plus d'informations portant sur la confection des consignes et les problèmes de compréhension qu'elles engendrent chez les collégiens, nous avons eu recours à un outil méthodologique de recueil qui consiste à mener une enquête de terrain. A l'issue de cette enquête par la passation de questionnaires aux apprenants de 4^{ème} année moyenne et des professeurs de français appartenant à divers établissements d'enseignement moyen, nous avons pu affirmer que les principales difficultés rencontrées par les collégiens face au traitement des consignes de compréhension de l'écrit sont résumées dans les propos de Chantal METTOUDI et Alain YAICHE :

L'exécution de certaines consignes nécessite que l'élève fasse la preuve de compétences comportementales qui n'ont pas été enseignées ou insuffisamment exercées : il manifeste peu d'autonomie lorsque la consigne nécessite de sa part autre chose qu'une simple exécution, mais fait plutôt

appel à un raisonnement, une recherche ou la rédaction d'une réponse construite. Il n'anticipe pas sur la tâche à effectuer et ne se représente pas le type de réponse qu'on attend de lui. Il peut également anticiper trop sur le début de la consigne et en oublier la fin : il fait ainsi preuve d'impulsivité dans la réalisation de la tâche demandée. Son attention, au cours de la réalisation du travail exigé, peut s'éparpiller : il en arrive parfois à oublier la consigne de départ et y substituer une autre très approximative. Enfin, il n'a pas acquis l'habitude de relire la consigne durant la réalisation de la tâche et se contente d'une exécution partielle. (1996 : 23)

La plupart des enquêtés, soit 71.5%, admettent avoir des difficultés pour comprendre ce qui leur est demandé en séance de lecture. Certains verbes d'action sont moins d'usage comme faire (05%), relier (13,5%), classer (27,5%) et causent davantage de difficultés. Selon 51%, il est nécessaire de prendre en compte la totalité des éléments qui constituent la directive ; pour 41,5% des enquêtés, il convient de se focaliser sur les mots clés. Très souvent, les problèmes rencontrés sont dus à une lecture approximative ou au manque d'attention ; c'est pourquoi, il est vivement recommandé de relire la question. Toutefois, la plupart des apprenants ont de mauvais comportements ; 83,5% des enquêtés ne prennent pas le soin de relire ce qui leur est demandé ; 76.5% ne réfléchissaient pas sérieusement sur le contenu de la consigne et ne prennent pas la peine de se la redire ; 41,5% des participants à l'enquête éprouvent des difficultés envers la compréhension des textes en FLE, d'autres (71%) admettent ne pas comprendre le travail qui leur est exigé alors que pour d'autres (30,5%), le problème réside dans l'incapacité de répondre.

En cas de non réponse, certains soit disant 27,5% de la population interrogé, réécrivent les mots de la consigne, d'autres (52 %) se contentent de recopier intégralement les expressions du texte. Alors que d'autres (43 %) éprouvent le besoin de recopier ce qu'écrivent leurs camarades, contrairement à 16 % des participants à l'enquête qui préfèrent s'abstenir et se montrer distant par rapport à la question. D'après ces résultats, l'analyse des pratiques adoptées par les apprenants confirme qu'ils ne savent pas comment lire une question et ont du mal à saisir les tâches. Du côté des enseignants, ils nous renseignent davantage sur la conception des consignes. Pour améliorer les performances de leurs enseignés dans la compréhension des questions, ils prévoient des solutions centrées sur la lecture des textes qui incitent à agir.

Dans la troisième partie, nous avons entrepris de mener une étude expérimentale, une étude sur le terrain en vue de cibler les incompréhensions des participants. Il s'agit de faire un état de lieux des difficultés en vue de suggérer des pistes de remédiation. Notre hypothèse de départ est que les apprenants éprouvent des difficultés pour s'approprier les consignes car ils ne savent pas comment les lire ; ils ne parviennent pas à y mettre du sens. Nous avons estimé que la formulation d'une consigne peut parfois être source de confusion, d'ambiguïté ou d'incompréhension ; elle devient une véritable gêne. Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons mis en place dès janvier, des collégiens en phase d'expérimentation. Après avoir déterminé nos classes expérimentales, celles-ci ont subi un premier test. Ce test consiste à administrer le même texte aux participants du groupe témoin et ceux du groupe expérimental avec des consignes différentes. Nous avons prévu des consignes tirées du manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne pour les participants du groupe témoin et d'autres conçues à la base de critères scientifiques appuyés par la théorie pour ceux du groupe expérimental.

Cette épreuve qui s'est déroulée en trois séances pédagogiques a permis, d'une part, de voir l'impact de la formulation des consignes sur la compréhension des participants ; d'une autre part, de repérer ce qui entrave leur cheminement et d'avoir par conséquent, une vue d'ensemble sur les difficultés des apprenants en fin de cycle collégial à l'égard des consignes orales et écrites. Il en ressort les résultats suivants : les apprenants de 4^{ème} AM éprouvent des difficultés tant sur la compréhension que sur le raisonnement et sur l'expression. Ils ne savent pas comment lire, ni comment résoudre une tâche. Lors de cette première expérimentation, chacune des consignes proposées a fait l'objet d'une analyse pour vérifier leur impact sur la compréhension des répondants. Les réponses que nous avons obtenues dépendent en partie de la qualité de la formulation des questions.

D'autres obstacles peuvent être une gêne à l'apprenant dans la résolution de la tâche telle que le texte, la formulation de la consigne sans pour autant négliger les déficits liés aux connaissances lexicales et syntaxiques, et la méconnaissance des stratégies pour traiter les textes qui exigent de faire. Nous avons remarqué que l'absence d'éléments pesants a engendré un manque de clarté cognitive ; en revanche, la présence de mots inutiles pourrait causer une surcharge cognitive pour l'élève. Il convient en cela, d'être attentif tant dans l'élaboration de ses directives que dans leur transmission pour que celles-ci puissent être comprises des apprenants et être exécutées conformément aux attentes de l'enseignant. Ce dernier attire l'attention de ses enseignés : il varie les tâches et les activités, choisit avec soin le vocabulaire employé, fait preuve de précision, de concision et de clarté. Les résultats de cette épreuve,

nous ont mené à conclure qu'il importe de s'assurer de la compréhension de l'apprenant en reformulant avec ses propres mots. Au fil des séances de remédiation, nous l'avons incité à lire les consignes, analyser les tâches et à s'interroger sur les stratégies qu'il convient d'appliquer. Pour ce, nous avons tenté de le mettre en situation de réflexion à travers un questionnement métacognitif. Les résultats étaient satisfaisants dans l'épreuve post-test. Cela n'exclut en aucun cas le fait d'entraîner l'apprenant à répondre à tout type de consigne.

Lors de l'enquête menée auprès des professeurs de français, 68,75% des interrogés préfèrent se livrer au contenu du manuel et ne pas sortir du cadre des programmes officiels et des instructions ministérielles ; raisons pour lesquelles, nous avons proposé aux groupes expérimentés lors de la deuxième expérimentation, les consignes du manuel scolaire. Le groupe expérimental a bénéficié d'un enseignement direct des stratégies sous forme de questionnement métacognitif pour mener au bien les tâches et répondre correctement aux demandes ; la présence active de l'enseignant était « *non pas pour rendre la consigne claire ni pour expliquer ce qu'il faut faire, mais pour accompagner l'élève dans son effort pour interpréter, s'approprier les contraintes et le sens de la tâche* » (CAUTERMAN et DELCAMBRE, 1997:128). Par cette contribution, nous nous sommes adressée en effet, aux apprenants de fin cycle collégial leur permettant ainsi de se positionner par rapport à leurs capacités avant leur entrée en secondaire et de prendre conscience de leurs faiblesses pour se prendre en charge.

Cette phase de l'épreuve, nous a permis de constater que les jeunes collégiens des classes expérimentales, n'ont jamais fait d'activités de type métacognitif ; ils ne se sont jamais interrogés sur leur manière de faire, ils ne savaient pas comment analyser, interpréter, appliquer une consigne, ils contrôlaient mal leur activité, ils manquaient de stratégies et ignoraient la manière dont il convient de présenter une réponse. Les activités de remédiation ont permis aux participants du groupe expérimental non seulement de faire face à leurs lacunes, mais également de prendre conscience que la compréhension est un véritable travail intellectuel qui s'apprend. Par cette expérience, nous voulons souligner l'apport de la cognition et de la métacognition à l'enseignement de la compréhension de l'écrit et mettre en évidence l'aspect métacognitif dans le traitement des consignes. Les résultats ont prouvé que la métacognition contribue dans la formation des élèves stratèges autonomes qui prennent leur succès scolaire en main. L'interprétation des résultats aux épreuves tests et post tests sont assez prometteurs. Le traitement des consignes faisant recours à la métacognition, reste un travail à intégrer régulièrement et en permanence dans les classes de FLE.

En effet, les ouvrages et les travaux de Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, Roland GOIGOUX, Sylvie CEBE et d'autres ont enrichi notre pensée ; ils sont la source de notre inspiration. Ils se donnent pour objectif d'accompagner les enseignants à tout mettre en pratique pour aider les apprenants à améliorer leur compétence de compréhension aboutissant ainsi à répondre en autonomie aux consignes. Le travail sur la métacognition permet à l'apprenant de reconnaître son activité intellectuelle qui doit apparaître clairement dans son raisonnement et cheminement. Il doit apprendre à comprendre, à prendre conscience des opérations mentales qui s'effectuent dans la résolution de la tâche, être attentif aux stratégies mises en œuvre et de les travailler. Il convient de s'assurer que la consigne est comprise, notamment en la faisant reformuler, de s'assurer que l'objectif de la tâche est perçu par l'apprenant pour qu'il en appréhende le sens. Apprendre à comprendre et la mise en œuvre des procédures efficaces doivent être explicités et enseignés. Il est donc, pertinent d'inclure la compréhension des consignes au cœur des activités d'apprentissage et des contenus à enseigner et de l'inscrire dans les rituels de la classe. Il est temps de penser sérieusement à former les enseignants sur le travail des textes qui incitent à l'action. D'autres recommandations et solutions sont suggérées pour mener au bien la lecture des consignes ; il faudra dans des travaux futurs les expérimenter sur le terrain, dans des conditions favorables.

Ce travail de recherche bien qu'imparfait, n'est cependant qu'une ébauche qui mérite approfondissement dans les projets du futur. Il n'est que l'aboutissement de nos réflexions et suggestions dont nous avons tenté de les exprimer et de les concrétiser sur le terrain ayant comme ambition de proposer aux enseignants des pistes d'intervention, qui peuvent favoriser des changements susceptibles d'influencer les pratiques d'accompagnement, qui contribuent au comment « enseigner à apprendre » ou « apprendre à enseigner » la compréhension des consignes.

BIBLIOGRAPHIE

A. Ouvrages théoriques

- ANGERS, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie de la recherche en sciences humaines*, Casbah, Alger.
- BAUDET, S. & DENHIERE, G. (1992). *Lecture compréhension de texte et science cognitive*. Paris : PUF, coll. Le psychologue.
- BELLENGER, L. (1978). *Les méthodes de lecture*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je ?
- BENTOLILA, A. (1976). *Recherche actuelle sur l'enseignement de la lecture*, Retz, Paris.
- BENTOLILA CHEVALIER, A., FALCOZ-VIGNE. (1991). *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Ed, Nathan, Paris.
- BESSE, H. (2001). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : CREDIF Didier, coll. Essais, F. Lapeyre dir.
- BEST, F. (1997). *L'échec scolaire*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?
- BLANC, N. & BROUILLET, D. (2003). *Mémoire et compréhension : Lire pour comprendre*. France : In Press Éditions, coll. Psycho.
- BLANC, N. & BROUILLET, D. (2005). *Comprendre un texte : L'évaluation des processus cognitifs*. Edition illustrée, in Press. Paris.
- BLANC, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- BLOOM, B S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Labor, coll. Éducation 2000.
- BORDALO, I. & GINESTET, J-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Livre.
- BORE, C. (2007). *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires : Échos de la journée d'étude du 10 juin 2006*. Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français. Presses universitaires de Namur.
- BOUQUET, G. (1961). *L'apprentissage de la lecture*, Bourrelier, Paris, France.
- BOYER, H. et coll. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, collection français sans frontière, outils théoriques. Paris, clé international.
- CALMY-GUYOT, G. (1982). *Le soutien en lecture ou la lecture soutenue ? Références et pratiques*. Paris : Fernand Nathan.
- CARETTE, V., & REY, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire. Didactique générale*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- CASTELLOTTI, V. & DE CARLO, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.
- CHABERT-MENAGER, G. (1996). *Des élèves en difficultés*. Paris : L'Harmattan.

- CHARMEUX, E. (1987). *Apprendre à lire : Échec à l'échec*. France : Les Éditions Milan.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Éducation
- CHAUVEAU, G. (2002). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : RETZ.
- CHESNAIS, M-F. (1998). *Vers l'autonomie. L'accompagnement dans les apprentissages*. Paris : Hachette Éducation, coll. Questions d'éducation.
- CHEVREL, S. (2008) : *S'entraîner en pédiatrie*. La collection, Évaluation en IFSI, éditeur Elsevier Masson SAS, France.
- CHOPPIN, A. (2005). *L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique*, in Bruillard Eric (dir.). *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- CIRCUREL, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Hachette FLE. Paris.
- CORNFIELD, R.J. et al. (1994). *Construire la réussite. L'évaluation comme outil d'intervention*. Montréal : Chenelière.
- COSSU, U & FAYEL, J. J. (1998). *L'enseignement de l'anglais : préparation aux capes*, Nathan, Paris.
- COSTE, D. (1978). *Lecture et linéarité*. In *Studies in Second Language Acquisition*, vol 1, Cambridge : University Press.
- COSTE, D & al. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier Didier, coll. Langues et apprentissage des langues.
- CUQ, J-P. & ISABELLE GRUCA Isabelle. (2006). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- DABENE, M. & QUET, F. (1999). *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. Grenoble : CRDP.
- DABENE, M. (1981). *Recherches en didactique du français*. Grenoble : Centre de recherche sur l'édition.
- DABENE, M. (1987). *L'empan œil-voix. Contribution à l'analyse du savoir-lire*. Grenoble : Centre de recherche sur l'édition.
- DABENE, M. (2001). *Pratiques de lecture et cheminement du sens*. Cahiers du français contemporain 7. Lyon : ENS Éditions.
- DALGALIAN, G. & al. (1983). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galissondir.

- DALGALIAN, G. (2000). *Enfances plurilingues: témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. L'Harmattan, Paris, France.
- DE LANSHEERE, V. (1992). *L'éducation et la formation. Science et pratique*. Paris : PUF, coll. Premier Cycle.
- DERRADJI, Y & al. (2002). *Le français en Algérie. Lexique dynamique des langues*. Bruxelles : De boeck, coll. Universités francophones.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Pour une épistémologie scolaire, Paris : ESF éditeur.
- DSCHENES A-J. (1991). *Les stratégies de lecture*. In Les entretiens, Nathan sur la lecture-acte1, Nathan, Paris.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF, coll. Éducation et formation, Gaston Mialaret dir.
- FAYOL, M & GAONAC'H, D. (2003). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Hachette Éducation, Paris.
- FERRAND, L & AYORA, P. (2015). *Psychologie cognitive de la lecture*. Éditions : De Boeck Supérieur. Paris.
- FOUCAMBERT, J. (1980). *La manière d'être lecteur. Apprentissage de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris : SERMAP-OC DL.
- FOULIN, J-N & MOUCHON, S. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan.
- FUSIER, B. & FUSTIER, M. (2006). *Exercices de créativité à l'usage du formateur*. Paris : Éditions d'Organisation, coll. Livres outils.
- GADEAU, J. & FINET, C. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe*. Paris : Hachette Livre, coll. Pédagogies pour demain.
- GALISSON, R. & al. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson dir.
- GALISSON, R. & al. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Remembrement de la pensée méthodologique. Paris : CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.
- GALISSON, R. & al. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : Hatier Didier, coll. LAL, Robert Galisson dir.
- GARCIAS, C. (1996). *Didactique de la lecture regards croisés*, Ed Presses universitaires du Mirail, Toulouse.

- GATE, J-P. (1998). *Éduquer au sens de l'écrit*. Paris : Nathan Pédagogie, coll. Gestion mentale.
- GAONAC'H, D. & GOLDER, C. (2008). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Belgique : SNEL 2ème édition, coll. Profession Enseignant.
- GERARD, F-M. & ROEGIER, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser*. DeBoeck Supérieur, Bruxelles.
- GIASSEN, J. (2007). *La compréhension en lecture*, Ed De Boeck université. Bruxelles.
- GRUNDERBEEK N.V. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- HYMES, Dell H. (2004). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier Didier, coll. Langues et apprentissage des langues, H. Besse & E. Papodir.
- JORRO, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck, coll. Pratiques Pédagogiques.
- LA BORDERIE, R. & al. (2000). *Les sciences cognitives en éducation*. Paris : Nathan Université, coll. Éducation 128.
- LAFORTUNE, L. (2010). *Pédagogie du projet et développement des compétences transversales : un changement de posture pédagogique*. Éducation Canada.
- LECLERCQ, S. (1995). *Scolarisation précoce : un enjeu*. Paris : Nathan, coll. Les repères pédagogiques.
- LECOCQ, P. (1996). *L'E.CO.S.SE, une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- LEGROS, D & MARIN, B. (2008). *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck Université, coll. Ouvertures psychologiques.
- LIEURY, A. (2010). *La psychologie pour l'enseignant*. Paris, DUNOD
- MATHIS, G. (1997). *Professeur de français : les clés d'un savoir-faire*. Paris : Nathan Pédagogie, coll. Perspective didactique.
- MERIEUX, P. (1993). *Apprendre, oui...mais comment ? Pédagogies*, ESF éditeur, Paris.
- MEIRIEUX, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, collection pédagogies.
- METTOUDI, C.YAICHE, A., COCOLE, M., TEMPEZ, P. et Bernard. (1998). *Objectif méthode*. Hachette Éducation (chapitre I : repérer les consignes)
- METTOUDI, C & YAICHE, A. (2003). *Travailler avec méthode. L'École au quotidien*, Hachette Éducation (chapitre I : les consignes).

- MIALARET, G. (1966). *L'apprentissage de la lecture. Étude psychopédagogique*. Paris : PUF.
- MICHEL, J-F. (2005). *Les 7 profils d'apprentissage pour former et enseigner*. Paris : Éditions d'Organisation.
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit*. CLE international Paris.
- MORFAUX, L-M & LEFRANC, J. (2005). *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- NISUBIRE, P. (2002). *La compétence lexicale en français langue seconde. Stratégies et activités didactiques*. Belgique : Editions Modulaires Européennes.
- PELPEL, P. (2005). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod, Coll. Cognitive.
- PERRENOUD, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s. a. coll. Pédagogies en développement, Jean-Marie De Keteledir.
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF Editeur, coll. Pédagogies.
- PERRENOUD, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF Editeur, coll. Pédagogies.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF éditeur.
- PERRENOUD, P. 2000. *Gérer le temps qui reste : l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme*. Université de Genève, FAPSE. In : *Le temps en éducation : regards multiples*, Grenoble : PUG.
- PORCHER, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Livre.
- PROULX, J. (2009). *Enseigner, réflexions et pratiques*. Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières. Québec.
- RAFONI, J-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à lire*. Paris : ESF Éditeur.
- ROSSINI, M. (1986). *Le petit RETZ de la pédagogie moderne*, Paris, Ed. RETZ.
- SOUCHE, A. (1962). *Nouvelle Pédagogie Pratique*, F. Nathan, Paris.
- TAGLIANTE, C. (1991). *L'évaluation*. Paris : CLE International, coll. Techniques de classe.
- TAGLIANTE, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE International, coll. Techniques et pratiques de classe.

- TARDIF, J., (2006). *L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation, documenter le parcours de développement*, Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- TREMBLAY, R. (1994). *Savoir-faire : précis de méthodologie pratique pour le collège et l'université*. 2e éd. Montréal (Qc), Mc Graw-Hill.
- TURCOTTE, A.G. (1994). *Compétences et perceptions du lecteur évaluées de façon authentique, L'évaluation de la lecture. Approches didactiques et enjeux sociaux*. Presses Universitaires de Grenoble.
- ZAKHARTCHOUK J-M. (1990). *Lecture d'énoncés et de consignes*, CRDP Amiens, 2^{ème} édition.
- ZAKHARTCHOUK J-M. (préface de Philippe Mérieux). (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*, CRDP Amiens.
- ZAKHARTCHOUK J-M. (2006). *Apprendre et Comprendre : Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Editions Retz, Paris.
- ZAKHARTCHOUK J-M. (2015). *Apprendre à apprendre*. Réseau Canopé-CNDP, Edition Éclairer.

B. Dictionnaires

- COLOMB, J. (1994) : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.
- COURCHELLE, C & all. (1998). *Dictionnaire pour l'étude et la pratique du français au collège*. Paris : Librairie Vuibert.
- CUQ, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé international, Paris.
- *Dictionnaire de pédagogie*. (1996). Edition Bordas
- *Dictionnaire Le Petit Larousse*. (1998).
- *Grand dictionnaire de la psychologie* (1999), Paris, Larousse
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Montréal.
- RAYNAL, F & RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. ESF éditeur Paris
- REUTER, Y & al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

C. Revues, articles

- BISSONNETTE.S, RICHARD.M & GAUTHIER.C. (janvier-février-mars 2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux

défavorisés. Revue française de pédagogie, n° 150. pp. 87-141; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3229>.

- BOUBIR, N. (2010). Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez les étudiants algériens. Synergies Algérie n° 9.
- BOUTIN, G. (2004/1). L'approche par compétences en éducation : un amalgame Paradigmatique, Connexions (no81), p. 25-41. [EN Ligne] <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>
- CAUTERMAN, M-M. & DELCAMBRE, I. (1997). Pour des consignes floues. Recherches 27, p.115-127. Consulté le 25 juin 2017. Disponible sur : http://www.recherches.lautre.net/wpcontent/uploads/2015/08/115_CautermanDelcambre_R27.pdf.
- CASNAV-Rectorat de Toulouse et rectorat de Bordeaux, Recherche-formation interacadémique. (2003-2007). Évaluation diagnostique des difficultés en lecture-écriture, pour non lecteurs ou lecteurs débutants de 9 à 15 ans. En ligne sur : pedagogie.ac-toulouse.fr
- CEBE, S., GOIGOUX, R & THOMAZET, S. (2008). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. <http://rased.unblog.fr/files/2008/09/problme comprehension lecture cebe.pdf>
- CHARMET, A. & Martin, E. (2007). Comment nos étudiants déchiffrent-ils. Revue Le français dans le monde. n° 350, Mars-Avril, pp. 32-33. Paris : CLE International.
- DABENE, M. & coll. (1985). L'adulte face à l'écrit. Revue Étude de linguistique appliquée. Didactique du français : Théories, pratiques, histoire. n° 59. p-p. 43-53. Paris : Didier Érudition.
- DOLY, A-M. (2006). La métacognition de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école, in Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée. Sous la direction de Gérard Toupiol. Editions RETZ
- DUFOUR, I. (2003). Compétence linguistique ou communicative. Revue Le français dans le monde. n° 328, Juillet-Aout, Paris : CLE International
- DUVERT, R. (1995). Soyez un peu plus attentifs. Les Cahiers pédagogiques n°336.
- FRESNAULT-DERUELLE, P & URBAIN, J-D. (1984). Avant-propos. Revue Langages. n°75, pp.5-7.
- GARCIA -DEBANC, C. (2015). La reformulation : usages et contextes, Corela [Online], HS-18 | 2015, Online since 15 November 2015, connection on 05/12/ 2017. URL : <http://journals.openedition.org/corela/4032> ; DOI : 10.4000/corela.4032
- GOMBERT, J-E. & all. (1993). L'enfant apprenti lecteur, l'entrée dans le système écrit. France : L'Harmattan, coll. CRESAS, n° 10, Gérard Chauveau dir.

- GRUNDERBEEK N.V. (2003). Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Conférence, In www.bienlire.education.
- JOB, B. (1989). Enseigner la grammaire des langues. Revue Étude de linguistique appliquée, n°74, avril-juin, Paris : Didier Erudition.
- LEBLANC, C & GUILLEMETTE, F. (2014) : Consignes claires : travail réussi! Volume 3No 2, université du Québec.
- LOFFLER-LAURIAN, A-M. (1984). Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction. In: Langue française, n°64, Français technique et scientifique : reformulation, enseignement, sous la direction de Jean Peytard, Daniel Jacobi et André Pétroff. pp. 109-125.
- LUCAS, J. (2007) Les modèles de lecture : historiques des méthodes ENEP / FP2 / Pédagogie du français cycle 2. <https://enep.ddec.nc/spip.php?article10>
- MARTINEZ, J.P. (2003). Un dyslexique ou un mauvais lecteur, Le grand malentendu. Montréal : Éditions Nouvelles.
- MATLIN, M. W. (2001). La cognition : une introduction à la psychologie cognitive. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- MILLER, M. (2007). « La compréhension écrite ». Disponible sur : <http://www.alsace.iufm.fr/web.iufm/web/ressourc/pedago/discipli/anglais/2nddegre/comprehensioecrite.pdf>
- MOSELEIT, K. (2012). Gestion du temps. Disponible sur : <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/741/>
- REMOND, M. (11/ 2003). Pour une pédagogie de la compréhension au cycle3. Disponible sur : www.bienlire.fr.
- ROMAINVILLE, M. (1993). Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmael.
- ROYCOURT, D. (mai 2011). Les modèles de lecture : vieux débats et faux espoirs. Icem, pédagogie Freinet. Disponible sur : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/17274>
- TAMAS, C. & VLAD, M. (2010). Lecture et compréhension du sens des textes. Les questions de la psychologie cognitive et les réponses de la didactique du *FLE*. Revue Synergies Roumanie. n°5, pp.99-105.
- VAIVRE-DOUNET, L et TURSZ, A. (mars 1999). Les troubles d'apprentissage chez l'enfant, Paris adsp n° 26.
- VERDELHAN, M. (1986). Compétence de communication et communication de cette compétence. Revue Langue française. n°70, pp.72-86.

- VERGNAUD, G. (1986). Psychologie du développement cognitif et Didactique des Mathématiques. Grand N, n°38.
- VERGNAUD, G. (1989-1990). Psychologie du développement cognitif et didactique des mathématiques. Un exemple : les structures additives. Petit x. n°22.
- VOLTEAU, S. (2015). Analyse des reformulations dans les interactions orales : l'exemple d'une séquence portant sur *l'écosystème en CM2*, Corela [En ligne], HS-18 | 2015, mis en ligne le 15 novembre 2015, consulté le 05/12/2017. URL : <http://journals.openedition.org/corela/4045> ; DOI : 10.4000/corela.4045
- WAGNER, F. Relire le temps (Sur l'expérience de relecture), Dans [A contrario2010/1 \(n° 13\)](#), pages 50 à 69 à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2010-1-page-50.htm>, consulter le 06/01/2018.
- ZAKHARTCHOUK J-M. (1995). Lecture de consignes, où en est-on? Aider à travailler, aider à apprendre, Cahiers pédagogiques n°336, CRAP, pp 39-42.
- ZAKHARTCHOUK J-M. (1996). Consignes : Aider les élèves à décoder. Pratiques 90.
- ZEBARTO-POUDOU, M.-T. (2001). Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche IUFM d'Aix-Marseille. Revue pratiques 111-112

D. Mémoires et thèses

- DAUDET-DURAND, M-C. (2001). Lecture et compréhension des consignes d'exercices : problèmes linguistiques et psychologiques. Thèse de doctorat science du langage, université Montpellier III-Paul Valéry. UFRI.
- MICHEAU, C., Mémoire. (2005-2006). Comment favoriser la compréhension des consignes en cycle 2 ? Mémoire, Académie de Montpellier.
- SALABURA, S. (2001-2002) : Comment rédiger les consignes pour que les élèves de 6^e soient autonomes lors d'une séance de travaux pratiques. Mémoire. I.U.F.M. Académie de Montpellier.
- SYLVESTRE, E. (2006). Améliorer la compréhension de textes au cycle 3 de l'école primaire : Les effets d'un entraînement informatisé des stratégies de contrôle. Thèse en Science de l'Éducation soutenue le 06 novembre à Grenoble II.

E. Documents pédagogiques : documents d'accompagnement, manuels et guides

- AYAD HAMRAOUI, M. Inspectrice de l'Éducation et de l'Enseignement Moyen. (Année scolaire 2013- 2014). Guide du manuel de Français 4ème Année Moyenne.
- ANTONIETTI J-P, MOREAU J, MOSER Urs, RAMSEIER E. (octobre 20016). Harnos, Guide méthodologique
- Circulaire du 2 janvier 1958, sur l'enseignement de la lecture

- Document d'accompagnement du nouveau programme de la 4^{ème} année moyenne. (2013-2014).
- Guide programme de premier cycle secondaire, (Décembre 2010) : de Mots-consignes dans le Programme de premier cycle secondaire
- MULLER, F. (2005). Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant), (Français). Prix Louis-Cros de l'académie des sciences morales et politiques.
- PABA J-P(2016). Guide pratique 2016/17 sur l'approche par compétence, un ensemble de fiches d'aide à la définition et la construction des maquettes du MEEF. Disponible sur : https://espe.univ-amu.fr/sites/espe.univ-amu.fr/files/160928_guide_pratique_sur_l-ape.

E. Sitographie

<http://www.alsace.iufm.fr>

<http://www.bienlire.education>

http://www.fname.fr/Sommaire/Evenements/2005Angers/jm_zakhartchouk.htm

<http://www.pedagogie.ac-toulouse.fr>

<http://www.oasisfle.com>

<http://zonelitteraire.e-monsite.com/medias/files/fiche-argumentation.pdf>

[https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_Freinet#%C2%AB_Expression_libre_par_l'imprimerie_%C3%A0_l'%C3%A9cole_%C2%BB_\(1924\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_Freinet#%C2%AB_Expression_libre_par_l'imprimerie_%C3%A0_l'%C3%A9cole_%C2%BB_(1924))

<https://www.samuelhuet.com/43-paid/melanges/86-savoir-lire.html>

www.hcsp.fr

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/17274>

www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Lire_et_comprendre_au_cycle_2.pdf

ANNEXES

FICHE RÉCAPITULATIVE : « La formulation des consignes »

PISTES DE RÉFLEXION	
<i>.Quand un élève dit qu'il ne comprend pas ce qu'il y a à faire</i>	
C'est peut-être parce que...	Ce que peut faire l'enseignant...
Il ne se représente pas la tâche demandée(ne voit pas la démarche intellectuelle entreprendre)	Travailler sur <i>l'expression de la tâche</i> (verbes de consignes), faire <i>explicitement le sens des mots</i> , en <i>partant des représentations</i> de l'élève.
Il ne sait pas choisir la bonne méthode, planifier les tâches, ne sait pas par où commencer	Faire <i>réfléchir</i> sur les <i>bonnes stratégies à adopter</i> en <i>groupe</i> , <i>regarder</i> l'élève <i>faire</i> et lui faire <i>explicitement ses choix</i> , et <i>en discuter</i> avec lui.

FAIRE	NE PAS FAIRE
Des <u>indicateurs</u> qui peuvent vous aider à élaborer une consigne avec plus de précision : - Pourquoi ce travail? (quel intérêt pour l'élève). - Quoi faire? (ce que l'élève doit être capable de réaliser). - Comment faire, avec quoi? (dans quelles conditions matérielles, le temps imparti...). - Jusqu'où, quel degré d'achèvement ou de réussite? (ce qu'il faut faire pour que le travail soit considéré comme terminé et conforme au but recherché, nombre de réponses acceptées, type de justifications...)	Des <u>écueils à éviter</u> lors de la formulation des consignes : - consignes complexes (deux ou plusieurs propositions, à éviter les premiers temps) - choix de verbes mentalistes (manquent de précision et peuvent induire en erreurs) - mots polysémiques (porteurs de plusieurs sens d'une discipline à une autre)
PROPOSITIONS	
- Travail sur des textes injonctifs (recette de cuisine, mode d'emploi,	- Anticipation du résultat attendu (apprendre à décortiquer les consignes

<i>notices techniques, etc...)</i> - Consignes simples <i>(tenant en une seule proposition)</i> - Reformulation des consignes <i>(permet d'expliquer et donc comprendre ce qui est attendu)</i> - Constitution d'une liste de verbes d'action <i>(les familiariser avec pour une meilleure compréhension et pour gagner en confiance)</i> - Standardisation des consignes <i>(au risque de leur apprendre des automatismes au lieu d'une vraie méthode : souligner ou mettre en gras les verbes d'action, et l'action à mener),</i>	<i>et ainsi permettre de mobiliser des savoirs antérieurs).</i> - Rédaction des consignes à inventer <i>(les confronter à la question du sens des activités données, faire tester leurs consignes à d'autres élèves)</i> - Familiarisation avec le vocabulaire spécifique aux disciplines <i>(les verbes d'action de la consigne tels que « comparer, classer, justifier », faire préciser les actions attendues voire le résultat attendu)</i> - Analyse des énoncés de toutes les matières <i>(souligner les mots importants, polysémie des termes dans les disciplines et dans la vie courante),</i>
---	---

LES QUESTIONNAIRES DE L'ENQUÊTE

Pré-questionnaire destiné aux enseignants de français du moyen

Dans le cadre d'une recherche scientifique ayant pour objectif de déceler les différentes difficultés qu'éprouvent les apprenants de la 4^{ème} année moyenne, dans la compréhension des consignes au niveau de la lecture-compréhension en classe de FLE et de proposer des pistes de remédiation, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Nous vous remercions pour votre collaboration.

1- Pouviez-vous réaliser un projet pédagogique sans passer par la séance de la compréhension de l'écrit ?

- Oui ☐ Pourquoi

- Non ☐ Pourquoi

Autre réponse :

2- Comment évaluez-vous le savoir-lire de vos apprenants ?

.....
.....

3- D'après quels critères vous vous basez pour :

a/ Rédiger vos consignes :

.....
.....
.....

b/ Évaluer la pertinence de vos consignes :

.....
.....
.....

4- Lisez-vous à haute voix les consignes à vos apprenants?

- Oui ☐ Pourquoi

- Non ☐ Pourquoi

- Autre réponse :

5- Vos apprenants accordent-ils de l'importance à répondre aux questions de la compréhension de l'écrit ?

- Oui ☐ Pourquoi

- Non ☐ Pourquoi

- Autre réponse :

6- A quel (s) type(s) de question(s) vos apprenants réagissent-ils ?

- Ouvertes ☐

- Fermées ☐

- Littérales ☐

- Inférentielles ☐

- Autre réponse :

7- Vos apprenants parviennent-ils à répondre à une question par phrase complète à l'écrit, de manière autonome ?

- Oui ☐

- Non ☐

- Parfois ☐

8- Quels sont les différents obstacles qui viennent brouiller la compréhension d'une consigne de vos apprenants?

.....
.....
.....
.....

9- Quand est-ce que vous jugez votre séance de compréhension de l'écrit réussie ?

.....
.....
.....
.....

10- Que proposez-vous pour améliorer les performances de vos apprenants dans la compréhension des consignes?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Questionnaire destiné aux enseignants de français du moyen

Ce questionnaire a été conçu, dans le cadre d'une recherche scientifique ayant pour objectif de déceler les différentes difficultés qu'éprouvent les apprenants de la 4^{ème} année moyenne, lors de la compréhension des consignes en classe de lecture compréhension d'un texte en FLE et de proposer des pistes de remédiation. Nous vous prions de bien vouloir y répondre. Vous pouvez cocher plusieurs réponses par question et/ou proposer d'autres réponses.

Nous vous remercions pour votre collaboration.

1. Les textes du livre de français, sont-ils à la portée des apprenants de 4^{ème} année moyenne ?

- Oui ☐

- Non ☐

- Quelques-uns ☐

2. Les consignes ou les questions de compréhension de l'écrit :

- Aident à mieux comprendre le texte. ☐

- Permettent de vérifier la compréhension du texte. ☐

- Facilitent le traitement de l'implicite et du non-dit. ☐

- Contribuent à l'enrichissement des connaissances linguistique et culturelle de la langue. ☐

Autre(s) réponse(s) :

3. Les consignes proposées dans le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne, sont-elles au service de la compréhension du texte ? Dites pourquoi.

- Oui ☐ - Non ☐

- Autres réponses :

Pourquoi :

4. Les consignes du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne, sont-elles adaptées au niveau des apprenants ? Dites pourquoi.

- Oui ☐ - Non ☐

- Autres réponses :

5. Proposez-vous à l'apprenant d'autres consignes que celles du manuel ? Dites pourquoi.

- Oui ☐ ☐ - Non

- Autres réponses :

6. D'après quels critères vous vous basez pour rédiger vos consignes ? Citez-en quelques-uns.

.....
.....
.....

7. Vous privilégiez quelle forme de consigne. Dites pourquoi ?

Interrogative. ☐

Déclaratives. ☐

Impératives. ☐

8. Quels types de question proposez-vous en séance de lecture ?

- Ouvertes ☐

- Fermées ☐

- Littérales ☐

- Inférentielles ☐

-Autre(s)réponse(s) :

.....

9. Que faites-vous quand les élèves ne comprennent pas une consigne (soit en le constatant, soit lorsqu'ils vous le font savoir ou quand ils ne répondent pas) ?

.....
.....
.....

10. Quels sont chez les apprenants, les différents obstacles qui viennent brouiller leur compréhension de la consigne ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. Citez quelques critères qui vous permettent de réussir la séance de compréhension de l'écrit.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

12. Que proposez-vous pour améliorer les performances de vos apprenants dans la compréhension des consignes?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Des remarques ou d'autres suggestions :

Pré-questionnaire destiné aux apprenants de la 4^{ème} année moyenne

1/ Qu'est-ce qu'une consigne, pour toi ?

- Une question ☐
- Une réponse ☐
- Un ordre ☐

2/ Peux-tu citer des exemples de consignes ?

-
-
-

3/ A ton avis, pourquoi doit-on respecter une consigne ?

-
-

4/ Selon toi, à quoi sert la consigne ? En quoi peut-elle nous être utile ?

-
-
-

5/ Éprouves-tu des difficultés pour comprendre une consigne ?

- Oui. ☐
- Non. ☐
- Parfois. ☐

6/ Pourquoi tu n'arrives pas à répondre à la consigne, c'est parce que tu trouves que :

- Le texte est difficile à comprendre. ☐
- Les mots qui composent la consigne sont difficiles à saisir. ☐
- Autre(s) réponse(s) :
-
-
-

7/ Que fais-tu, lorsque tu n'arrives pas à comprendre une consigne ?

- Tu prends le temps de consulter un dictionnaire. ☐
- Tu demandes de l'aide à l'enseignant. ☐
- Tu réponds en recopiant les mots de la consigne. ☐
- Tu comprends la question mais, tu n'arrives pas à répondre. ☐

Autre(s) réponse(s) :

8/ Mets une croix devant les phrases qui correspondent le mieux à ta manière de faire (plusieurs réponses sont possibles) :

- Je commence par lire toutes les consignes.
- Je commence par résoudre les consignes avant de lire le texte.
- Je commence par résoudre les consignes après avoir lu le texte.
- Je décompose les consignes en petits morceaux.
- Je reformule les consignes avec mes propres mots.
- Je cherche la signification des mots que je n'ai pas compris dans les consignes.
- Je ne comprends pas les consignes, mais je devine le sens de la consigne par rapport à quelques mots dont je parviens à déchiffrer et à en détecter le sens.

Questionnaire destiné aux apprenants de la 4^{ème} année moyenne

Consigne : Pour certaines questions (06, 08, 09 et 10), plusieurs réponses sont possibles.
Veux-tu s'il te plaît, cocher la case correspondant à ta réponse. Merci.

Q1/ Éprouves-tu des difficultés pour comprendre les consignes de la compréhension écrite ?

- Oui. ☐ - Non. ☐ - Parfois. ☐

Q2/ Souligne les mots (verbes d'action, outils interrogatifs) que tu comprends :

Relève - souligne – transforme – écris – réécris – classe – relie – recopie – lis – remplace –
trouve – cherche - corrige – fais – reformule- quand – pourquoi – quoi.

Q3/Ces mots situés en début de phrases te permettent de :

- Bien comprendre ce qu'il faut faire. ☐
- Comprendre les consignes. ☐
- Répondre aux questions. ☐

Q4/ Pour mieux comprendre ce qu'il t'est demandé de réaliser, il suffit d'identifier :

- Le verbe d'action seulement. ☐
- Le verbe d'action et les mots clés. ☐
- Tous les mots de la consigne. ☐

Q 5/ Combien de fois lis-tu la consigne ?

- Une fois. ☐ - Deux fois. ☐ -Trois fois. ☐

Q 6/ Le professeur vous demande-t-il de dire la consigne par vos propres mots?

- Oui. ☐ - Non. ☐ - Parfois. ☐

6.1- Le faites-vous ?

- Oui. ☐ - Non. ☐ - Parfois. ☐

Q 7/ Pourquoi tu n'arrives pas à répondre aux consignes de la compréhension de l'écrit, c'est parce que:

- Tu trouves que le texte support est difficile à comprendre. ☐
- Tu n'as pas bien compris le travail qu'on te demande de faire. ☐
- Tu comprends la question, mais tu n'arrives pas à répondre. ☐

Autre(s) réponse(s) :

Q 8/ Que fais-tu, lorsque tu n'arrives pas à comprendre ce qu'on te demande ?

- Tu prends le temps de consulter un dictionnaire. ☐
- Tu sollicites l'aide de ton enseignant. ☐
- Tu demandes à l'un de tes camarades de t'expliquer. ☐
- Tu ne fais rien. ☐

Autre(s) réponse(s) :

Q 9/ Que fais-tu, lorsque tu n'as pas de réponse à la consigne ?

- Tu ne réponds pas. ☐
- Tu réponds en recopiant les mots de la consigne. ☐
- Tu réécris les expressions du texte. ☐
- Tu recopies la réponse de ton voisin. ☐

Autre(s) réponse(s) :

Q 10/ A ton avis, respecter une consigne, c'est :

- La lire attentivement. ☐
- Réfléchir sur ce qu'on te demande de faire. ☐
- Répondre tout simplement à ce qui t'est demandé. ☐
- Trouver la bonne réponse. ☐

Autre(s) réponse(s) :

**TEXTE, CONSIGNES
DU PREMIER TEST
ET
QUELQUES ECHANTILLONS
DU GT ET DU GE**

Texte :

Compréhension de l'écrit



Quand je serai grand...

Ma décision était arrêtée. Il fallait en parler à mon père. Alors, je pris mon courage à deux mains et je me lançai.

« J'ai réfléchi longtemps, lui annonçai-je. Je sais maintenant ce que je ferai lorsque je serai grand. C'est décidé.

(Il rajusta ses lunettes et prit son air satisfait.)

- Voilà qui est intéressant. Tu as raison de penser à l'avenir, répondit mon père, je t'écoute.

- Eh bien voilà ! Je serai clown.

- Clown ? Tu veux dire clown ? Pitre, guignol, saltimbanque ! Rien, quoi !

(Il en perdait sa respiration.)

- Ecoute papa ! c'est le plus beau métier du monde. Je porterai un habit blanc et un chapeau pointu. J'aurai un nez rouge. Tu as pensé au nez rouge !

- Un nez rouge ? On choisit un métier, pas un nez ! s'exclama-t-il.

- Et les enfants ? Lorsque j'entrerai sur la piste, superbe, avec la fanfare et les projecteurs, les enfants, d'un seul coup s'arrêteront de parler. J'éblouirai les enfants.

- Mais si tu veux faire taire les enfants, alors deviens maître d'école !

- Je ne veux pas les faire taire. Je veux les éblouir. Et puis les maîtres d'école ne font pas rire. Moi je ferai rire. Je raconterai des histoires folles, des fleurs multicolores sortiront de mes oreilles... tu verras...

- Je verrai ? Comment, je verrai ? Mon fils avec des fleurs dans les oreilles ! Mais justement je ne veux pas voir ça, s'indigna-t-il.

(son visage était rouge de colère.)

- Je jouerai de la trompette, je cracherai du feu, insista-t-il, je sèmerai des étoiles partout. Tu seras fier de moi.

- Pas clown ! Tu ne seras pas clown ! Tu feras des études. Tu choisiras un métier sérieux. Tu deviendras un homme en vue*.

- Un homme en vue ? Justement : clown. Vous serez tous assis sur les gradins, dans l'ombre. Vous m'attendrez. Et moi j'arriverai, seul, magnifique dans la lumière. Alors tu seras fier, papa, car à ce moment-là, ton fils sera le centre du monde. »



Hdidouane

PROJET 2

G. Fouillade et M. Moulin, *Grammaire du texte au mot*, Ed. Bordas.

(*) homme en vue : personnage important

Les consignes écrites du premier Test

GT : Lis attentivement avant de répondre à ce qui suit.

1- Complète le titre : Quand je serai grand...

2- Le père approuve-t-il la décision de son fils ? 2-a Justifie ta réponse d'après le texte.

3- Complète le tableau suivant en te référant au texte. Tu choisiras deux arguments de l'enfant et deux arguments du père.

Deux arguments de l'enfant	Deux contre-arguments du père
1-.....	1-.....
2-.....	2-.....

4- Partages-tu le point de vue de ce père ? 4-a Justifie ta réponse.

5- Et toi, quel métier aimerais-tu exercer ? 5-a Justifie ton choix par deux arguments illustrés par un ou deux exemples.

GE : Lis attentivement avant de répondre à ce qui suit.

1/ « Quand je serai grand... » est un texte:

d. Narratif (Dialogal).

e. Prescriptif.

f. Explicatif.

- Choisis l'une des propositions et (1-a) relève dans le texte les indices qui le montrent.

2/ Réponds par vrai ou faux. Puis, corrige ce qui est faux.

e- L'enfant a choisi un bon métier selon lui.

f- Le père s'inquiète pour l'avenir de l'enfant.

g- Le fils veut devenir maître d'école.

h- Le père s'oppose à la décision de son fils.

3/ Complète ce tableau, en te référant au texte :

Deux arguments du fils	Deux contre-arguments du père
-	-
-	-

4/ Donne ton opinion sur le métier de clown. 4-a Explique pourquoi.

5/ Justifie par deux arguments, le choix du métier que tu aimerais faire, quand tu seras grand.

Grilles d'autoévaluation destinées aux apprenants au moment du test1

1. Grille n° 01 adressée aux apprenants du GT :

Grille pour mieux comprendre mes difficultés

- Avec cette grille, tu vas pouvoir mieux comprendre tes difficultés.

Pour chaque consigne (question), essaye de cocher dans la case qui correspond à la difficulté décrite dans la 2^{ème} colonne.

Critères	Indicateurs (Comportements&Difficultés face aux consignes écrites)	Items				
		1	2	3	4	5
Lecture	J'ai lu la consigne.					
	Je n'ai pas compris le sens du verbe d'action ou du mot interrogatif.					
	Je n'ai pas compris le sens de certains mots ou de certaines parties de la consigne ou de l'exercice.					
Compréhension	Je n'ai pas compris ce qu'il m'est demandé de faire.					
	Pour comprendre, j'ai demandé de l'aide.					
Planification	j'ai imaginé ce que je dois faire.					
	Je n'ai pas eu assez de temps					
Exécution de la tâche et stratégie de résolution	J'ai compris, mais je n'ai pas de réponse.					
	J'ai compris, mais je ne sais pas comment répondre.					

Autres difficultés :

.....

.....

.....

.....

1- Grille n° 02 adressée aux apprenants du GE

Grille pour mieux comprendre mes difficultés

- Avec cette grille, tu vas pouvoir mieux comprendre tes difficultés.

Pour chaque consigne (question), essaye de cocher dans la case qui correspond à la difficulté décrite dans la 2^{ème} colonne.

Critères	Indicateurs (Comportements&Difficultés face aux consignes écrites)	Items							
		1	2				3	4	5
			2a	2b	2c	2d			
Lecture	J'ai lu la consigne.								
	Je n'ai pas compris le sens du verbe d'action ou du mot interrogatif.								
	Je n'ai pas compris le sens de certains mots ou de certaines parties de la consigne ou de l'exercice.								
Compréhension	Je n'ai pas compris ce qu'il m'est demandé de faire.								
	Pour comprendre, j'ai demandé de l'aide.								
Planification	j'ai imaginé ce que je dois faire.								
	Je n'ai pas eu assez de temps								
Exécution de la tâche et stratégie de résolution	J'ai compris, mais je n'ai pas de réponse.								
	J'ai compris, mais je ne sais pas comment répondre.								

Autres difficultés :

.....

.....

.....

.....

Des échantillons du GT (Test1) : GT1

5- Je complète le titre : quand je serai grand, je demandrai un clown.

6- Le père n'approuve pas la décision de son fils : Clown ? Tu veux être clown ? Pire, guignol, saltimbanque, Rien, quoi !

8- Je complète le tableau suivant.

L'avis argument de l'enfant	L'avis contre-argument du père
C'est le plus beau métier du monde.	an choisit un métier pas un nez.
- je jouerai de la trompette.	Mais si tu veux faire taire les enfants, alors deviens maître d'école.
- je crachera du feu.	

Je donne mon opinion :

2) - le métier que je aime :

- Je veux être médecin parce que j'aime bien ce métier.

D'abord, ce métier est noble et je pourrai sauver les gens malades.

Enfin, quand je serai médecin je aiderai les hommes pauvres, et je participerai à la protection sanitaire des citoyens.

Pour ce la, mon préféré métier est la médecine.

4)

Échantillon 01 (GT1)

Les arguments du père :

- * on choisit un métier pas un nez
- * si tu veux faire taire les enfants alors deviens maître

métier aimerais tu exercer =

- clown. Vous serez tous assis sur les gradins dans l'ombre. Vous m'attendrez. Et moi j'arriverai. Seul magnifique dans la lumière.

5- Quand je serai grand, je demandrai clown.

6- Le père désapprouve la décision de son fils : pire guignol, saltimbanque ! Rien, quoi !

8- Les arguments de l'enfant :

- * c'est le plus beau métier du monde
- * les enfants s'arrêteront de parler lorsque j'interviendrai sur la
- * tu seras fier de moi

Échantillon 02 (GT1)

1 - Complete le titre =
Quand je serai grand clown

2 - La décision est-elle pas travailler clown (tu veux dire clown ?
Père, guignol, saltimbanque !
Rien, quoi ?)

3 - je complete le tableau suivante

Deux arguments de l'enfant	Deux arguments de père
- tu choisiras un métier sérieux	- C'est le plus beau métier du monde
- Alors deviens maître d'école	- j'aurai un nez rouge - tu as pensé au nez rouge-

Échantillon 03 (GT1)

5 - je complete le titre = Quand je serai grand je choisirai clown

6 - "Pas clown ! Tu ne seras pas clown ! Tu feras des études"

3)

Deux arguments de l'enfant	Deux contre-arguments du père
- c'est le plus beau métier du monde	- Deviens maître d'école
- je veux choisir les enfants	- Tu seras un bonhomme en une personne importante

Échantillon 04 (GT1)

Ex 5 p 116
complete le titre: quand je serai grand je serai clown.
c'est décidé.

Ex 4 p 116
le père approuve-t-il la décision de son fils ?
je l'ai fait en premier de mon père

Ex 2 p 116

Deux arguments de l'enfant	Deux contre arguments du père
- C'est le plus beau métier du monde	- ne peut pas, père, je t'écoute

Échantillon 05 (GT1)

- complete le titre
1) Quand je serai grand c'est décision clown
2) la décision de son fils.
tu feras des études, tu choisiras un métier sérieux, tu deviendras un homme en vue

3)

Deux arg de l'enfant	Deux contre du père
- C'est le plus beau métier du monde	- Deviens maître d'école
- je veux choisir les enfants	- Tu seras un bonhomme en vue (personnage important)

Échantillon 06 (GT1)

Je vais être maître parce que
j'aime et désire devenir maître
d'école.
D'abord, ce métier n'est pas
toujours facile.
Ensuite, les instituteurs sont
responsables de tout la société.
Pour moi, c'est une rêve.

Échantillon 07 (GT1)

Je les pour comprendre.
5) Je complète le titre.
Quand je serai grand, je deviens
clown.
6) Le père n'approuve. Père qui ne
s'attimberne. Rien qu'un.
8) Je complète le tableau suivant.

Deux arguments de l'enfant	Deux contre arguments du père
J'avais un nez rouge Je blouirai les enfants	On choisit un métier pas un nez. Mais tu veux faire tout les enfants.

Je donne mon opinion.
Qui

Échantillon 08 (GT1)

5- le titre: Quand je serai
grand, clown.
6- < Pas clown! Tu ne seras pas
clown. Tu auras des études.
8- >

Deux arguments de l'enfant	Deux contre- arguments du père
C'est le plus beau métier du monde. Je pourrais aller les enfants.	< Deviens maître d'école > Tu seras un homme en vue, pers onnage important.

Échantillon 09 (GT1)

5 Quand je serai grand je
deviendrai clown.
6- Le père désapprouve la décision
de son fils. Père - gironel - sal-
timbanque - Rien - quoi >

Deux arguments de l'enfant	Deux arguments du père
Je pourrais aller les enfants. C'est le plus beau métier du monde.	Deviens maître d'école. Tu seras un homme en une personnage important.

Échantillon 10 (GT1)

Des échantillons du GE (Test1) : GE1

1/ Le texte est de type : prescriptif
 - le dialogue se mettra dans père et l'enfant.
 2-
 a - vrai
 b - faux (Mon fils avec des fleurs dans les oreilles)
 c - vrai
 3- a - L'enfant : 1 - Je veux être un homme, je veux être...
 2 - Je pourrais faire l'air...
 Du père : 1 - Lorsque j'entrerai sur la piste
 2 - Mais si tu veux faire l'air les enfant

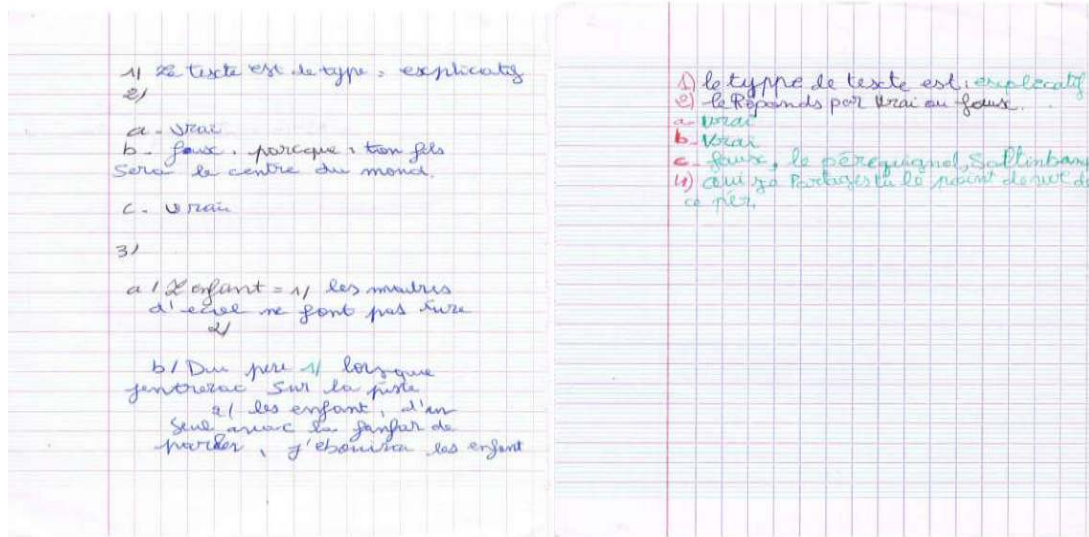
1/ Le texte est de type : prescriptif
 j'justifiant la réponse : c'est de plus beau métier de monde. Je porterai un habit blanc et un chapeau pointu.
 2/ Je réponds par "vrai" ou "faux"
 a - vrai
 b - faux. Mon fils avec des fleurs dans les oreilles
 c - vrai
 3/ a L'enfant : 1 - Ecoute papa...
 2 -
 b Du père : 1 - Eh bien voilà ! Je serai...
 2 - Je ne veux pas les faire l'air.
 4/

Échantillon 01 (GE1) Échantillon 02 (GE1)

1. Le texte est de type : prescriptif
 2-
 a - faux
 b - faux
 c - faux
 3-
 a - faux
 b - vrai
 c - faux
 3- l'argument
 a - L'enfant : 1 -
 2 -
 b Du père : 1 - on choisit un métier pas...
 2 -

1/ Le texte est de type : prescriptif
 2/ Justification : Ecoute papa ! C'est le plus beau métier du monde.
 3/ Je réponds par "vrai" ou "faux".
 a - vrai
 b - faux Mon fils avec des fleurs dans les oreilles
 c - vrai
 4/ a L'enfant : 1 - c'est le plus beau métier du monde.
 2 -
 b Du père : 1 - alors deviens maître d'école.
 2 -

Échantillon 03 (GE1) / Échantillon 04 (GE1)



Échantillon 05(GE1)

/

Échantillon 06 (GE1)

Apprendre à comprendre les consignes

Activités d'entraînement à la compréhension de consignes du Test1

Activité 1

Lecture des consignes et repérage de ses éléments constitutifs

1/ Le texte est de type :

- Narratif (Dialogal)
- Explicatif
- Prescriptif

- Choisis l'une des propositions en justifiant ta réponse.

2/ Réponds par vrai ou faux. Puis, corrige ce qui est faux.

- a. L'enfant a choisi un bon métier selon lui.
- b. Le fils veut devenir maître d'école.
- c. Le père s'oppose à la décision de son fils.

3/ Relève du texte deux arguments de l'enfant et deux arguments du père.

4/ Dis si tu partages le point de vue de ce père. Explique pourquoi.

5/ Justifie par deux arguments, le choix du métier que tu aimerais faire, quand tu seras grand.

Activité 2

Reformulation des consignes par d'autres de nature différente (en consignes interrogatives)

1- Quel est le type du texte ?

2- a- L'enfant a-t-il choisi un bon métier, selon lui ?

b- Le fils veut-il devenir maître d'école ?

c- Le père s'oppose-t-il à la décision de son fils ?

3- Quels sont les arguments du père et ceux de son fils ?

4- Partages-tu le point de vue du père ? Pourquoi ?

5- Qu'aimerais-tu faire, quand tu seras grand ?

Activité 3

Les bonnes réponses

1. Le texte est de type « narratif », pour diverses raisons (parce que, à cause de,...) : il s'agit d'un dialogue, la ponctuation (les tirets,...), la présence du « je » de narration, les personnages (le père et son fils), les temps du récit (présent, passé simple et le futur).

2. Je réponds par vrai ou faux. Puis, je corrige ce qui est faux.

a- L'enfant a choisi un bon métier selon lui. (Vrai)

b- Le fils veut devenir maître d'école. (Faux) parce qu'il veut devenir clown.

c- Le père s'oppose à la décision de son fils. (Vrai)

3. Je relève du texte deux arguments :

De l'enfant : 1- J'aurai un nez rouge.

2- J'éblouirai les enfants.

Du père : 1- On choisit un métier pas un nez.

2- Mais, si tu veux faire taire les enfants, alors deviens maître d'école.

4. Première proposition : Oui, je partage le point de vue du père parce que devenir clown n'est pas un métier sérieux.

Deuxième proposition : Non, je ne partage pas le point de vue du père parce que devenir clown est un métier noble.

5. Quand je serai grand, j'aimerais devenir pompier parce que je veux éteindre le feu et sauver la vie des gens.

- Surligner les réponses sur le texte et comprendre comment traiter une consigne

Sujet de l'épreuve Post-test1

CEM : Frères Ben Chellali et Mohamed Chaâbani

Date : Le 07 février 2018

Niveau : 4 A.M

Durée : 1 heure

Deuxième devoir de français du 2^{ème} trimestre

Texte :

J'ai tellement désiré devenir maîtresse d'école depuis mon enfance que j'ai eu le temps de prendre conscience de l'importance de cette mission. A mes yeux, les instituteurs sont responsables de toute la société. Ce sont eux qui ouvrent l'esprit des gosses, qui montrent ce qui est bien et ce qui est mal. Cette responsabilité est maintenant la mienne et je dois en assumer les conséquences.

Quand on a des gosses à soi, il ne suffit pas de leur apprendre à lire, à écrire et à compter, il faut aussi leur apprendre à lire entre les lignes, c'est-à-dire à réfléchir et à penser et ce n'est pas toujours facile. Ce qui est essentiel, c'est qu'un enfant dans une classe se sente aimé et considéré. Donc il faut aimer son métier pour réussir, sans amour il vaut mieux ne pas enseigner. Pour moi, c'est une vocation.

Adapté d'E. Carles, une soupe aux herbes sauvages. Ed. Siméon.

Compréhension de l'écrit

Après avoir lu le texte, réponds aux consignes de compréhension de l'écrit.

1-Ce texte, est-il à dominante :

- d. argumentative?
- e. narrative?
- f. descriptive ?

2-D'après ce texte, où voulait travailler l'auteur ?

- Justifie ta réponse en relevant une phrase du texte.

3- Selon le texte, quelle est la mission des instituteurs envers les enfants ?

4- Réponds par vrai ou faux :

- c. L'instituteur prépare l'enfant à la vie.
- d. Éduquer des enfants est toujours facile.

5-L'auteur désire devenir maîtresse d'école. Et toi, quel métier aimerais-tu exercer à l'avenir?

- Justifie ton choix par deux arguments.

**TEXTE, CONSIGNES
DU DEUXIEME TEST
ET QUELQUES ECHANTILLONS
DU GT ET DU GE**

Texte et consignes de l'épreuve Test 2 :

SEQUENCE 1

Compréhension de l'écrit

Je lis et je comprends

PROJET 3

LE LITTORAL ALGERIEN
UN BALCON NORD-AFRICAÏN SUR LA MER MÉDITERRANÉE

De quoi peut-on avoir envie en périodes printanière et estivale ? De vacances paisibles, de détente, de dépaysement ? Certes, mais on peut aussi avoir besoin de mouvement, de découverte, d'évasion... Alors, pourquoi ne pas se laisser charmer par les 1200 kilomètres de littoral algérien ? Entre mer diaphane et montagnes boisées de pins, il y a bien davantage à offrir !

Le littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs, des baigneurs, des amateurs de pêche, de sports nautiques... La faune et la flore marines y sont encore parfaitement préservées.

DES CENTRES CÔTIERS ACCUEILLANTS

Entre baignades aux senteurs iodées et découverte de fonds marins fascinants, chacun pourra camper sur des plages blanches ou ocre, ou sur des criques désertes.

Ici, pas de bords de mer bétonnés à outrance. Hôtels, stations balnéaires et centres côtiers s'intègrent au paysage naturel d'un charme particulièrement prenant.

De plus, le soleil et la mer confèrent à ce littoral un style de vie empreint de convivialité. Ainsi, vous vous trouverez tout naturellement associé(e) à la vie quotidienne des habitants. N'est-ce pas là la meilleure façon de se faire des amis ?

UNE EXTRAORDINAIRE RICHESSE ARCHÉOLOGIQUE

Le littoral algérien convient à tous ceux qui aiment autant la mer que les découvertes touristiques et culturelles.

Les passionnés d'aventures pourront ainsi profiter de l'extraordinaire richesse archéologique, historique et culturelle de ce littoral. Quand, par exemple, vous irez à la découverte de cette nature généreuse, baignée de mer cristalline, de soleil complice, vous verrez qu'elle est jalonnée d'innombrables vestiges archéologiques qui vous feront remonter le temps jusqu'au berceau des civilisations de notre monde !

UN VÉRITABLE LIVRE D'HISTOIRE

Vous vous demanderez pourquoi sur cette terre, en un espace si vaste et si étroit en même temps, sont réunis tant de monuments, tant de témoignages sur la longue marche de l'humanité.

Alors, vous saurez que, par sa situation géographique et son destin historique et culturel, le littoral de l'Algérie est loin d'être banal. C'est un véritable livre d'Histoire où règnent sans partage le soleil et la mer. C'est, somme toute, un immense musée à ciel ouvert, unique au monde. A visiter bien sûr, à sauvegarder surtout.

D'après K.Bouzlama - Tassili Magazine n° 34 - Juin-Aout 2003



J'observe et j'anticipe

1. D'où est extrait ce document ?
2. Son auteur, est-il romancier ou journaliste ? Justifie ta réponse.
3. Ce document se présente sous forme de dépliant. Combien de parties comporte-t-il ?
4. D'après le titre du document et ceux des parties, dis quel est le thème et quels sont les sous-thèmes qui sont traités.



Je lis pour comprendre

1. Les phrases interrogatives utilisées dans la première partie sont-elles de vraies questions ou servent-elles à interpeller le lecteur ?
2. Quelles saisons sont citées dans cette partie ? Pourquoi ?
3. Dans quelle partie, l'auteur parle-t-il des habitants du littoral ? Quel adjectif peut les caractériser ?

Je relis pour mieux comprendre

1. Complète le tableau en suivant les exemples donnés.
Quelles remarques peux-tu faire sur certains qualificatifs ?

	Le littoral	La mer	Le soleil	La nature
1 ^{ère} partie	<i>le littoral algérien</i>	<i>mer diaphane</i>	X	<i>montagnes boisées de pins</i>
2 ^{ème} partie	<i>ce littoral</i>			
3 ^{ème} partie				
4 ^{ème} partie				

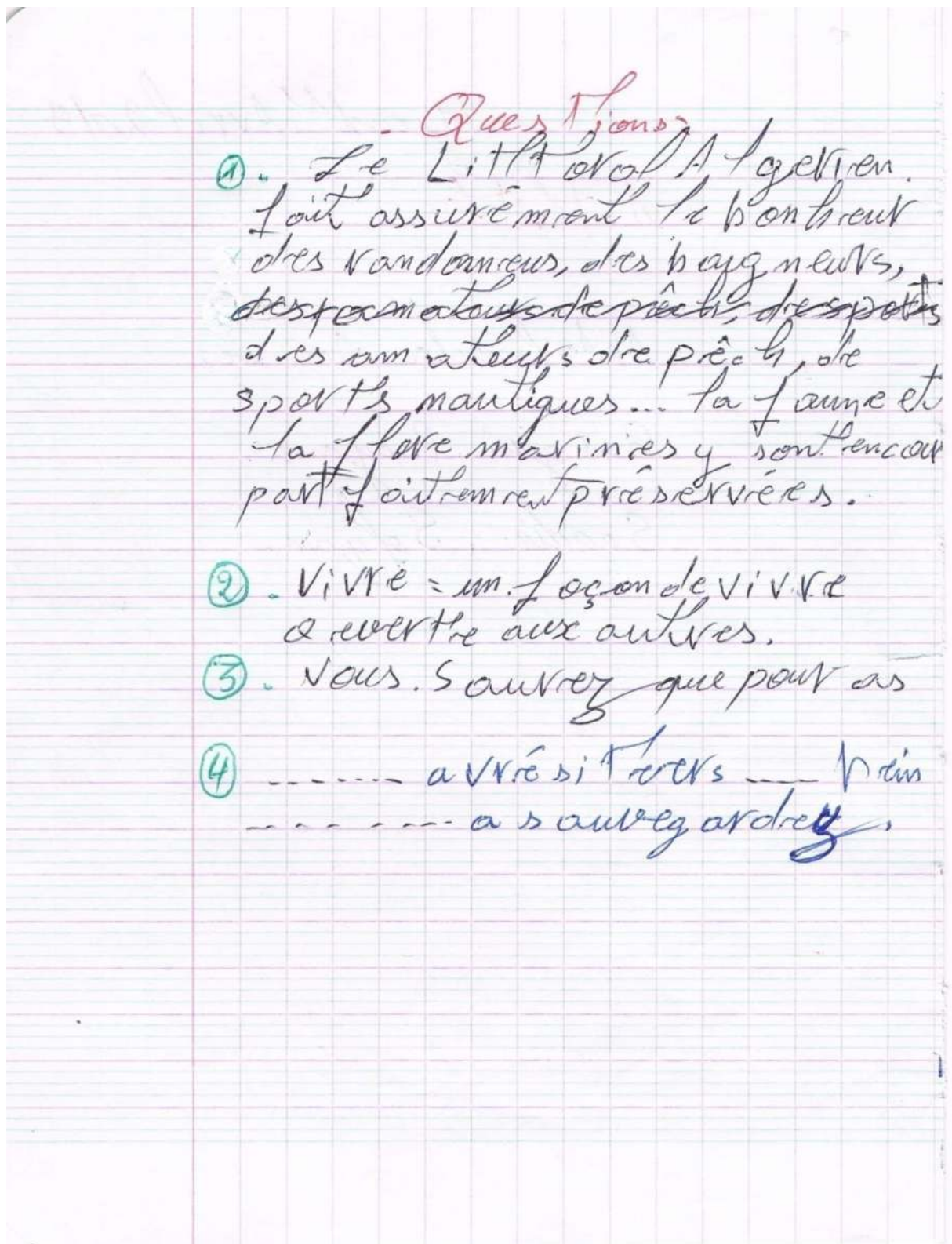
2. Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ? Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1^{ère} partie.
3. « Un style de vie empreint de convivialité », est-ce : une façon de vivre à l'écart des autres ? une façon de vivre ouverte aux autres ?
4. Justifie l'emploi du pronom « vous » à partir de la deuxième partie.
5. A quel temps sont les verbes qui suivent ce pronom ? Pourquoi ?
6. « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?
7. Complète avec des éléments des deux dernières phrases.
Il faut donc que vous cet Et surtout que vous

Je donne mon opinion

- As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

Les consignes n° 01, 04 et 05 de la rubrique « Je relis pour mieux comprendre » ne font pas partie de l'épreuve.

Des échantillons du GT (Test2) : GT2



Échantillon 01 (GT2)

1)
le littoral algérien fait assurément
le bonheur des randonneurs, des baigneurs
des amateurs de pêche.

2)
à ce littoral un style de vie empreint de
convivialité. Ainsi, vous vous trouverez
tout naturellement associé(e) à la vie
quotidienne des habitants. N'est-ce pas ?

3)

② Les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants? Le littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs, des baigneurs, des amateurs de pêche, de ... préservées.

③ « un style de vie empreint de convivialité » est-ce une façon de vivre ouverte aux autres.

⑥ « sur cette terre » en un espace si vaste et si étroit,
La terre est Algérienne

⑦ il faut donc que vous êtes toute, cet immense musée à ciel ouvert unique au monde et surtout que vous visitiez bien sûr à regarder.

je donne mon opinion

Qui j'envie de visiter le littoral
Algérien

Ses arguments du journaliste
l'ont le plus convaincu un balcon
nord-Africain sur la mer
méditerranée.

1) il y a bien davantage à offrir :

2) Pourquoi sur cette terre, en un espace si vaste et si étroit en même temps

3) < un style de vie empreint de convivialité
Avisiter bien sûr, à sauvegarder
surtout.

6) < ~~sur cette terre~~ en un espace si
le littoral algérien.

7) il faut donc que vous ~~Avisitez~~
cet ~~E~~ surtout que vous ~~sauvegardez~~
↑
sauvegardez

1) il y a bien davantage à offrir

5) Un style de vie empreint de convivialité »
est ce : une façon de vivre ouverte aux autres.

6) sur cette terre » il s'agit de l'algerien
en un espace si vaste et si étroit » il s'agit
le littoral algerien

4) je complète :

Il faut donc que vous visitiez cet ciel ouvert
et surtout que vous saluez

je donne mon opinion

oui,

* Les arguments sont :

- le littoral algerien fait ... de sports
nautiques.
- le sable et la mer -- de convivialité.
- c'est un -- et la mer

Des échantillons du GE (Test2) : GE2

Lis attentivement ces consignes avant de répondre.

1- Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ?

Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1ère partie.

2- « Un style de vie empreint de convivialité » est-ce : une façon de vivre à l'écart des autres ?

Une façon de vivre ouverte aux autres ?

3- « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?

4- Complète avec des éléments des deux dernières phrases.

Il faut donc que vous..... et et surtout que vous.....

5- As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

Réponses

R₁ : Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants parce qu'ils ne sont pas pollués. « La faune et la flore marines préservées »

R₂ : Reformulation : Choisir la bonne réponse.

Réponse : « Un style de vie empreint de convivialité est une façon ouverte aux autres. »

R₃ : Reformulation : A quoi s'agit-il « cette terre et cet espace »

Réponse : Cette terre est l'Algérie, cet espace est le littoral algérien.

R₄ : Remplace avec des mots des deux dernières phrases du texte. (Reformulation)

Réponse : les éléments de deux dernières phrases sont : Il faut donc que vous visitiez cet immense musée et surtout que vous le sauvegardiez.

R₅ : Reformulation : Tu veux visiter le littoral algérien ?

Pourquoi ?

Réponse : Oui, je veux visiter le littoral algérien parce qu'il est unique au monde, il fait assurément le bonheur des randonneurs.

Échantillon 01 (GE2)

Haideche Ayat Elghofrane

Lis attentivement ces consignes avant de répondre.

1- Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ?

Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1ère partie.

2- « Un style de vie empreint de convivialité », est-ce : une façon de vivre à l'écart des autres ? Une façon de vivre ouverte aux autres ?

3- « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?

4- Complète avec des éléments des deux dernières phrases.

Il faut donc que vous..... cet et surtout que vous.....

5- As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

Réponses

R₁ : Les fonds marins du littoral algérien sont fascinant parce qu'il ne sont pas pollués. « La faune et la flore marines... préservées »

R₂ : « Un style de vivre - convivialité » est une façon de vivre ouverte aux autres.

R₃ : Reformulation : Dès à quoi renvoie « cette terre » et « cet espace » ? Réponse : « Cette terre » est l'Algérie, « cet espace » est le littoral algérien.

R₄ : Reformulation : Complète la phrase suivante en t'aidant des deux dernières de la dernière phrases.

Il faut donc que vous visitiez cet immense musée. Et surtout que vous le sauvegarder.

R₅ : Est ce que vous voulez visiter le littoral algérien ?

Justifie la réponse avec un argument du journaliste.

Réponse : Oui, Je veux visiter le littoral algérien.

Argument : Entre baignades aux senteurs iodées et découverte de fonds marins fascinants, chacun pourra camper sur des plages blanches ou orre, ou sur des criques

Le littoral algérien convient à tous ceux qui aiment la mer que les découvertes touristiques et culturelles.

Lis attentivement ces consignes avant de répondre.

1- Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ?

Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1ère partie.

2- « Un style de vie empreint de convivialité », est-ce : une façon de vivre à

l'écart des autres ? Une façon de vivre ouverte aux autres ?

3- « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?

4- Complète avec des éléments des deux dernières phrases.

Il faut donc que vous.....cetet surtout que vous.....

5- As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

Réponses

R1 - Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants parce qu'il ne sont pas pollués. « La faune et la flore marines sont préservées ».

R2 - « Un style de vie empreint de convivialité », est une façon de vivre ouverte aux autres.

R3 - Reformulation : Dit à quelqu'un que cette terre est cet espace.

Réponse à cette question est l'algérie, cet espace est le littoral algérien.

R4 - Reformulation = Récris les mots des deux dernières phrases.

R5 - Il faut donc que vous visitez cet espace et surtout que vous un immense musée.

Lis attentivement ces consignes avant de répondre.

1- Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ?

Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1ère partie.

2- « Un style de vie empreint de convivialité », est-ce : une façon de vivre à l'écart des autres ? Une façon de vivre ouverte aux autres ?

3- « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?

4- Complète avec des éléments des deux dernières phrases.

Il faut donc que vous cet et surtout que vous

5- As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

Réponses

R₁ Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants parce qu'ils ne sont pas pollués. La faune et la flore marines sont préservées.

R₂ Un style de vie --- convivialité est une façon de vivre ouverte aux autres.

R₃ Reformulation : Dis à qui renvoie « cette terre » et cet espace.
Réponse : Cette terre est l'Algérie, cet espace est le littoral algérien.

R₄ complète la phrase ci-dessous par les mots de deux dernières phrases ?

La réponse : Il faut donc que vous visitiez cet immense musée à ciel ouvert, unique au monde et surtout que vous la sauvegardiez.

R₄ Voulez-vous de visiter le littoral algérien ? justifie la réponse par les arguments de journaliste ?

Oui, je veux visiter le littoral algérien parce que les arguments qui m'ont le plus convaincu sont :

Le soleil et la mer confèrent à ce littoral un style de vie empreint de convivialité. Vous irez à la découverte de cette nature généreuse, baignée de mer cristalline.

Lis attentivement ces consignes avant de répondre.

1- Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ?

Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1^{ère} partie.

2- « Un style de vie empreint de convivialité », est-ce une façon de vivre à l'écart des autres ? Une façon de vivre ouverte aux autres ?

3- « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?

4- Complète avec des éléments des deux dernières phrases.

Il faut donc que vous.....cetet surtout que vous.....

5- As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

Réponses

R₁ Les fonds marins du littoral algérien sont fascinant parce qu'ils ne sont pas pollués. La faune et la flore marines sont encore parfaitement préservées.

R₂ « Un style de vie empreint de convivialité », ainsi, vous vous trouvez tout naturellement associé (e) à la vie quotidienne des habitants : est une façon de vivre ouverte aux autres.

R₃ Reformulation : Dis à qui tu penses que cette terre et cet espace ?

R₄ Répons : « cette terre » est l'Algérie, cet espace est le littoral algérien.

R₅ Je complète cette phrase avec des éléments des deux dernières phrases :

il faut donc que vous visitez ce littoral algérien et surtout que vous saisissez toutes les opportunités.

R₆ Je envie de visiter le littoral algérien.

Car, bien sûr, j'aimerais à littoral algérien.

Le littoral algérien comprend à tous ceux qui aiment autant la mer que les découvertes touristiques et culturelles et 1900 kilomètres de littoral entre mer d'azur et méditerranée.

montagnes boisées de pins, il y a bien davantage à offrir littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs, des baigneurs, des amateurs de pêche et de sports nautiques.

Un Balcon nord-Africain sur les mers méditerranéenne.

Des centres côtiers accueillants.

Une escale extraordinaire au cœur d'un schéma géologique.

Un véritable livre d'histoire.

Lis attentivement ces consignes avant de répondre.

1- Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ?

Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1ère partie.

2- « Un style de vie empreint de convivialité », est-ce : une façon de vivre à l'écart des autres ? Une façon de vivre ouverte aux autres ?

3- « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?

4- Complète avec des éléments des deux dernières phrases.

Il faut donc que vous.....cetet surtout que vous.....

5- As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

Réponses

- R1 Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants parce qu'ils ne sont pas pollués : « la faune et la flore marines y sont réservées »
- R2 « Un style de vie empreint de convivialité » est une façon de vivre ouverte aux autres.
- R3 - Reformulation : Dis-moi qui quoi. Réponds : « cette terre » et cet espace. Réponse : « Cette terre » est l'Algérie, cet espace est le littoral Algérien.
- R4 - Reformulation : Réécris les éléments des deux dernières phrases. Réponse : Il faut donc que vous visitiez cet espace bien sûr et surtout que vous soyez regardés surtout.

Lis attentivement ces consignes avant de répondre.

1- Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ?

Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1ère partie.

2- « Un style de vie empreint de convivialité », est-ce : une façon de vivre à l'écart des autres ? Une façon de vivre ouverte aux autres ?

3- « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?

4- Complète avec des éléments des deux dernières phrases.

Il faut donc que vous.....etet surtout que vous.....

5- As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

Réponses

R₁ : Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants parce qu'ils ne sont pas pollués. La faune et la flore marines y sont encore parfaitement préservées.

R₂ : « un style de vie... convivialité » est une façon de vivre ouverte aux autres.

R₃ : Reformulation : À quoi renvoie « cette terre » et « cet espace » ? Réponses : « Cette terre » est l'Algérie
« Cet espace » est le littoral algérien.

R₄ : Reformulation : Résume des éléments des deux dernières phrases qui complète la phrase suivante :

Réponses : Il faut donc que nous : a) visitons bien cet espace. Et surtout que nous le préservions.

R₅ : Reformulation : est-ce que tu visites le littoral algérien ? donne des arguments du journaliste t'ont le plus convaincu ?

Réponses : Je pense que le littoral algérien fait vraiment le bonheur des randonneurs ; et qu'il est un véritable livre d'Histoire où regnent sans partage le soleil et le mer.

Lis attentivement ces consignes avant de répondre.

1- Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ?

Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1^{ère} partie.

2- « Un style de vie empreint de convivialité », est-ce une façon de vivre à

l'écart des autres ? Une façon de vivre ouverte aux autres ?

3- « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?

4- Complète avec des éléments des deux dernières phrases :

Il faut donc que vous cet et surtout que vous

5- As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

Réponses

R₁ Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants parce qu'ils ne sont pas pollués. La faune et la flore marines y sont très riches.

R₂ Un style de vie empreint de convivialité est une façon de vivre ouverte aux autres.

R₃ Formulation : Pourquoi sur cette terre et cet espace ? Réponse : Cette terre est l'Algérie, et espace est le littoral algérien.

R₄ Complète la phrase ci-dessous par deux de ces verbes :

Il faut donc que vous soyez et aimez aussi le ciel, la mer, le soleil et surtout que vous la saviez.

R₅ Voulez-vous de visiter le littoral ?

- Oui, parce que l'Algérie de plus, le soleil et la mer complètent ce littoral. Un style de vie empreint de convivialité. Le littoral de l'Algérie est tout d'abord bon. Les paysages d'aventure pour tous, la possibilité de l'explorer, la richesse archéologique, historique et culturelle de ce littoral.

Lis attentivement ces consignes avant de répondre.

1- Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ?

Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1ère partie.

2- « Un style de vie empreint de convivialité », est-ce : une façon de vivre à l'écart des autres ? Une façon de vivre ouverte aux autres ?

3- « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?

4- Complète avec des éléments des deux dernières phrases.

Il faut donc que vous cet et surtout que vous

5- As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

Réponses

R₁ : Ses fonds marins du littoral algérien sont fascinants parce qu'ils ne sont pas pollués. La faune et la flore marines y sont préservées.

R₂ : Un style de vie convivialité est une façon de vivre ouverte aux autres.

R₃ : Reformulation. On a qui quoi remplace "cette terre et cet espace ?

Réponds : Cette terre est l'Algérie, cet espace est le littoral algérien.

R₄ : Relève deux phrases ou un élément pour compléter la phrase suivante.

Réponds : Il faut donc que vous visitiez cet espace et surtout que vous le sauvegardiez.

R₅ : Le littoral algérien à visiter As-tu envie ?
Oui, je veux visiter le littoral algérien.
Donne moi les arguments du journaliste t'ont le plus convaincu.

- A visiter bien sûr, à sauvegarder.
- Il y a bien davantage à offrir.

Lis attentivement ces consignes avant de répondre.

1- Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ?

Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1^{ère} partie.

2- « Un style de vie empreint de convivialité », est-ce une façon de vivre à l'écart des autres ? Une façon de vivre ouverte aux autres ?

3- « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?

4- Complète avec des éléments des deux dernières phrases.

Il faut donc que vous.....cetet surtout que vous.....

5- As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

Réponses

R₁ Les fonds marins du littoral algérien sont fascinant parce qu'ils ne sont pas pollués. La faune et la flore marines sont encore parfaitement préservées.

R₂ « Un style de vie empreint de convivialité », ainsi, vous vous trouvez tout naturellement associé (e) à la vie quotidienne des habitants : est une façon de vivre ouverte aux autres.

R₃ Reformulation : Dis à ton opinion sur cette terre et cet espace.

R₄ Répons : « cette terre » est l'Algérie, cet espace est le littoral algérien.

R₅ Je complète cette phrase avec des éléments des deux dernières phrases :

il faut donc que vous visitez le littoral algérien et surtout que vous saisissez toutes les opportunités.

R₆ Je envie de visiter le littoral algérien.

Car, bien sûr, j'aimerais à littoral algérien.

Le littoral algérien comprend à tous ceux qui aiment autant la mer que les découvertes touristiques et culturelles et 1900 kilomètres de littoral entre mer d'azur et méditerranée.

montagnes boisées de pins, il y a bien davantage à offrir littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs, des baigneurs, des amateurs de pêche et de sports nautiques.

Un Balcon nord-Africain sur les mers méditerranéenne.

Des centres côtiers accueillants.

Une escale extraordinaire au cœur d'un schéma logique.

Un véritable livre d'histoire.

Activités d'entraînement à la compréhension de consignes du Test2

Niveau : 4AM

Projet 03, Séquence 01

Activité : Séance de remédiation

Support : « Le littoral algérien », Kamel Bouslama

Durée : 1 heure.

Objectifs :

- Placer les apprenants en situation de formulation de consignes.
- Inventer de nouvelles consignes selon la typologie des réponses.

Activité 1

- *Propose des consignes qui correspondent à ces réponses fausses.*

R1. Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants.

R1. Le littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs.

R4. Il faut donc que vous irez à la découverte de cette nature généreuse, baignée de mer cristalline, de soleil complice, vous verrez qu'elle est jalonnée d'innombrables vestiges archéologiques qui vous feront remonter le temps jusqu'au berceau des civilisations de notre monde.

R 5. A visiter bien sûr, à sauvegarder surtout.

R 5. Le littoral algérien, un balcon nord-africain sur la mer méditerranée.

Activité 2

- *Invente des consignes aux réponses suivantes :*

1. L'auteur décrit le littoral algérien pendant la période de l'été.

2. Un style de vie d'empreint de convivialité est la meilleure façon de se faire des amis.

3. Le littoral algérien est loin d'être banal.

Activité 3

- *Crée de nouvelles consignes de compréhension du texte « Le littoral algérien » rédigé par K.Bouslama.*

Séance de remédiation

Activité 1

- Propose des consignes qui correspondent à ces fausses réponses :

R1. Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants.

Comment sont les fonds marins du littoral algérien ?

R1. Le littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs.

Que fait le littoral algérien aux randonneurs ?

R4. Il faut donc que vous irez à la découverte de cette nature généreuse, baignée de mer cristalline, de soleil complice, vous verrez qu'elle est jalonnée d'innombrables vestiges archéologiques qui vous feront remonter le temps jusqu'au berceau des civilisations de notre monde.

Comment est cette nature ?

R5. A visiter bien sûr, à sauvegarder surtout.

Est-ce que tu as visité le littoral algérien ?

R5. Le littoral algérien, un balcon nord-africain sur la mer méditerranée.

Où se trouve le littoral algérien ?

Activité 2

- Invente des consignes aux réponses suivantes.

1. L'auteur décrit le littoral algérien pendant la période de l'été.

Quand l'auteur décrit le littoral algérien ?

Quel temps l'auteur décrit le littoral algérien ?

2. Un style de vie d'empreint de convivialité est la meilleure façon de se faire des amis.

Quel est le style de vie d'empreint de convivialité ?

3. Le littoral de l'Algérie est loin d'être banal.

Est-ce que le littoral algérien est bien d'être banal ?

Activité 3

- Crée de nouvelles consignes de compréhension du texte « Le littoral algérien », K.Bousslama.

1- Quel le thème de ce texte ?

Quel la thèse de l'auteur de ce texte ?

Quel l'auteur de ce texte ?

Séance de remédiation

Activité 1

- Propose des consignes qui correspondent à ces fausses réponses :

R1. Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants.

Comment sont les fonds marins du littoral algérien ?

R1. Le littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs.

Le littoral algérien fait-il le bonheur ?

R4. Il faut donc que vous irez à la découverte de cette nature généreuse, baignée de mer cristalline, de soleil complice, vous verrez qu'elle est jalonnée d'innombrables vestiges archéologiques qui vous feront remonter le temps jusqu'au berceau des civilisations de notre monde.

Pourquoi faut-il visiter le littoral algérien ?

R5. A visiter bien sûr, à sauvegarder surtout.

Est-ce que tu veux visiter le littoral algérien ?

R5. Le littoral algérien, un balcon nord-africain sur la mer méditerranée.

Où se trouve le littoral algérien ?

Activité 2

- Invente des consignes aux réponses suivantes.

1. L'auteur décrit le littoral algérien pendant la période de l'été.

Dans quelle période l'auteur décrit-il le littoral algérien ?

2. Un style de vie d'empreint de convivialité est la meilleure façon de se faire des amis.

Quel est la meilleure façon de se faire des amis ?

3. Le littoral de l'Algérie est loin d'être banal.

Comment est le littoral algérien ?

Activité 3

- Crée de nouvelles consignes de compréhension du texte « Le littoral algérien », K.Bousslama.

1. Réponds par "vrai" ou "faux".

- La faune et la flore marine ne sont pas préservées. ---)

- Le littoral algérien mesure 1300 Km. (---)

- Il faut visiter le littoral algérien et le sauvegarder. (---)

2. « Quand vous irez à la découverte de cette nature généreuse, vous verrez qu'elle est jalonnée d'innombrables vestiges archéologiques » - Quel est le rapport logique exprimé ?

- Remplace "Quand" par un autre mot équivalent.

3. Complète : Ce texte est de type ----- et de visée -----

Séance de remédiation

Activité 1

- Propose des consignes qui correspondent à ces fausses réponses :

R1. Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants.

Comment sont les fonds marins du littoral algérien ?

R1. Le littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs.

Pourquoi tu aimes le littoral algérien ?

R4. Il faut donc que vous irez à la découverte de cette nature généreuse, baignée de mer cristalline, de soleil complice, vous verrez qu'elle est jalonnée d'innombrables vestiges archéologiques qui vous feront remonter le temps jusqu'au berceau des civilisations de notre monde.

Pourquoi l'auteur donne les personnages visite du littoral algérien ?

R5. A visiter bien sûr, à sauvegarder surtout.

Est-ce que l'auteur accept-il le visiter ?

R5. Le littoral algérien, un balcon nord-africain sur la mer méditerranée.

Pourquoi l'auteur compare le littoral algérien ?

Activité 2

- Invente des consignes aux réponses suivantes.

1. L'auteur décrit le littoral algérien pendant la période de l'été.

Quel temps l'auteur décrit le littoral algérien ?

2. Un style de vie d'empreint de convivialité est la meilleure façon de se faire des amis.

Explique comment est le style de vie d'empreint de convivialité

3. Le littoral de l'Algérie est loin d'être banal.

Que représente le littoral algérien ?

Activité 3

- Crée de nouvelles consignes de compréhension du texte « Le littoral algérien », K.Bousslama.

1. Quel est le sujet du texte ?

2. Combien mesure le littoral algérien ?

3. Donne moi la date que décrit cet dépliant ?

4. Combien t-il paragraphes dans cet dépliant ?

5. Quel est le type du texte ?

6.

Séance de remédiation

Activité 1

- Propose des consignes qui correspondent à ces fausses réponses :

R1. Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants.

...Comment sont les fonds marins du littoral algérien ?

R1. Le littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs.

...Que fait le littoral algérien au randonneurs ?

R4. Il faut donc que vous irez à la découverte de cette nature généreuse, baignée de mer cristalline, de soleil complice, vous verrez qu'elle est jalonnée d'innombrables vestiges archéologiques qui vous feront remonter le temps jusqu'au berceau des civilisations de notre monde.

...Pourquoi faut-il aller à la découverte du littoral ?

R5. A visiter bien sûr, à sauvegarder surtout.

...Est-ce que je dois visiter le littoral ?

R5. Le littoral algérien, un balcon nord-africain sur la mer méditerranée.

...Que représente le littoral algérien ?

Activité 2

- Invente des consignes aux réponses suivantes.

1. L'auteur décrit le littoral algérien pendant la période de l'été.

...L'auteur décrit le littoral algérien pendant la période de
a. l'été b. l'hiver c. l'automne

2. Un style de vie d'empreinte de convivialité est la meilleure façon de se faire des amis.

Quelle est la meilleure façon de se faire des amis ?

3. Le littoral de l'Algérie est loin d'être banal.

...Est-ce que le littoral algérien est banal ?

Activité 3

- Crée de nouvelles consignes de compréhension du texte « Le littoral algérien », K.Bousslama.

1. Le thème de ce document est littoral

la faune et la flore
le littoral algérien

2. Recopie la bonne réponse.

3. Reclenche le champ lexical du littoral.

4. Quels sont les arguments du journaliste pour visiter le littoral algérien ?

Séance de remédiation

Activité 1

- Propose des consignes qui correspondent à ces fausses réponses :

R1. Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants.

Comment sont les fonds marins du littoral algérien ?

R1. Le littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs.

Que fait le littoral algérien aux randonneurs ?

R4. Il faut donc que vous irez à la découverte de cette nature généreuse, baignée de mer cristalline, de soleil complice, vous verrez qu'elle est jalonnée d'innombrables vestiges archéologiques qui vous feront remonter le temps jusqu'au berceau des civilisations de notre monde.

Comment est cette nature ?

R5. A visiter bien sûr, à sauvegarder surtout.

Est-ce que tu as visité le littoral algérien ?

R5. Le littoral algérien, un balcon nord-africain sur la mer méditerranée.

Où se trouve le littoral algérien ?

Activité 2

- Invente des consignes aux réponses suivantes.

1. L'auteur décrit le littoral algérien pendant la période de l'été.

Quand l'auteur décrit le littoral algérien ?

Quel temps l'auteur décrit le littoral algérien ?

2. Un style de vie d'empreint de convivialité est la meilleure façon de se faire des amis.

Quel est le style de vie d'empreint de convivialité ?

3. Le littoral de l'Algérie est loin d'être banal.

Est-ce que le littoral algérien est bien d'être banal ?

Activité 3

- Crée de nouvelles consignes de compréhension du texte « Le littoral algérien », K.Bousslama.

1- Quel le thème de ce texte ?

Quel la thèse de l'auteur de ce texte ?

Quel l'auteur de ce texte ?

Lis attentivement ces consignes avant de répondre.

1- Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ?

Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1ère partie.

2- « Un style de vie empreint de convivialité », est-ce une façon de vivre à l'écart des autres ? Une façon de vivre ouverte aux autres ?

3- « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?

4- Complète avec des éléments des deux dernières phrases.

Il faut donc que vous.....cetet surtout que vous.....

5- As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

Réponses

- R1- Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants parce qu'ils ne sont pas pollués. « La faune et la flore marines sont préservées ».
- R2- « Un style de vie empreint de convivialité » est une façon de vivre ouverte aux autres.
- R3- Reformulation : Dis-moi quel espace c'est cette terre et cet espace.
Réponse : Cette terre est l'Algérie, cet espace est le littoral Algérien.
- R4- Reformulation : Réécris les éléments des deux dernières phrases.
Réponse : Il faut donc que vous visitiez cet espace bien sûr et surtout que vous sachiez le préserver.

Échantillon 06 (GE2)

Lis attentivement ces consignes avant de répondre.

1- Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ?

Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1ère partie.

2- « Un style de vie empreint de convivialité », est-ce une façon de vivre à l'écart des autres ? Une façon de vivre ouverte aux autres ?

3- « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?

4- Complète avec des éléments des deux dernières phrases.

Il faut donc que vous.....cetet surtout que vous.....

5- As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

Réponses

R₁ : Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants parce qu'ils ne sont pas pollués. La faune et la flore marines y sont encore parfaitement préservées.

R₂ : « un style de vie... convivialité » est une façon de vivre ouverte aux autres.

R₃ : Reformulation : À quoi renvoie « cette terre » et « cet espace » ? Réponses : « Cette terre » est l'Algérie.
« Cet espace » est le littoral algérien.

R₄ : Reformulation : R relève des éléments des deux dernières phrases qui complètent la phrase suivante :

Réponses : Il faut donc que vous : a) visitiez bien cet espace et surtout que vous y preniez garde.

R₅ : Reformulation : est-ce que tu visiter le littoral algérien ? donne des arguments du journaliste t'ont le plus convaincu ?

Réponses : Je pense que le littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs ; et qu'il est un véritable livre d'Histoire où regnent sans partage le soleil et le mer

Échantillon 07 (GE2)

Lis attentivement ces consignes avant de répondre.

1- Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ?

Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1ère partie.

2- « Un style de vie empreint de convivialité », est-ce : une façon de vivre à

l'écart des autres ? Une façon de vivre ouverte aux autres ?

3- « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?

4- Complète avec des éléments des deux dernières phrases :

Il faut donc que vous cet et surtout que vous

5- As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

Réponses

R₁ Les fonds marins du littoral algérien sont fascinants parce qu'ils ne sont pas pollués. La faune et la flore marines y sont très riches.

R₂ Un style de vie empreint de convivialité est une façon de vivre ouverte aux autres.

R₃ Rémoukhone. D'ici, on peut voir de cette terre et cet espace. Réponse : Cette terre est l'Algérie, cet espace est le littoral algérien.

R₄ Complète la phrase ci-dessous par deux de ces verbes :

- Il faut donc que vous visitiez et admirez ce littoral immense et magnifique. Et surtout que vous le fériez.

R₅ Voulez-vous de visiter le littoral ?

- Oui, parce que l'Algérie de plus, le soleil et la mer complètent ce littoral un style de vie empreint de convivialité. Le littoral de l'Algérie est loin d'être banal. Les paysages diversifiés permettent aux visiteurs de l'extraordinaire richesse archéologique, historique et culturelle de ce littoral.

Lis attentivement ces consignes avant de répondre.

1- Pourquoi les fonds marins du littoral algérien sont-ils fascinants ?

Réponds à cette question en relevant une phrase de la 1ère partie.

2- « Un style de vie empreint de convivialité », est-ce : une façon de vivre à l'écart des autres ? Une façon de vivre ouverte aux autres ?

3- « sur cette terre », « en un espace si vaste et si étroit » : de quelle terre et de quel espace s'agit-il ?

4- Complète avec des éléments des deux dernières phrases.

Il faut donc que vous cet et surtout que vous

5- As-tu envie de visiter le littoral algérien ? Quels arguments du journaliste t'ont le plus convaincu(e) ?

Réponses

R₁ : Ses fonds marins du littoral algérien sont fascinants... parce qu'ils ne sont pas pollués. La faune et la flore marines... préservées.

R₂ : Un style de vie... convivialité est une façon de vivre ouverte aux autres.

R₃ : Reformulation. On a qui quoi remplace "cette terre et cet espace ?

Réponds : Cette terre est l'Algérie, cet espace est le littoral algérien.

R₄ : Relève deux phrases ou des éléments pour compléter la phrase suivante.

Réponds : Il faut donc que vous visitiez cet espace et surtout que vous le sauvegardiez.

R₅ : Le littoral algérien à visiter As-tu envie ?
Oui, je veux visiter le littoral algérien.
Donne moi les arguments du journaliste t'ont le plus convaincu.

- A visiter bien sûr, à sauvegarder.
- Il y a bien davantage à offrir.

LES TYPES DE TEXTES

LE TEXTE ARGUMENTATIF

LES TEXTES QUI VISENT À INFLUENCER L'OPINION, À CONVAINCRE OU À PERSUADER

FONCTION

Le texte à dominante argumentative sert à :

- convaincre;
- persuader;
- influencer;
- défendre une opinion.

PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES

Ce type de texte comprend :

- un message, une opinion ou un point de vue;
- la présence d'une thèse;
- des arguments et des contre-arguments;
- des exemples;
- une prise de position engagée ou un point de vue neutre.

SÉQUENCE TEXTUELLE

La séquence argumentative – séquence dominante dans un texte argumentatif – contient :

- une **phase introductive** (présente le sujet ou la problématique et ses enjeux);
- une **phase argumentative ou développement** (présente et défend la thèse : arguments, exemples, références, témoignages, citations, comparaisons, anecdotes, précisions, réfutation, contre-arguments);
- une **phase conclusive** (reformule la thèse, résume la justification, énonce la prise de position finale).

LES OUTILS LINGUISTIQUES

Temps et modes verbaux de base :

- le présent;
- l'imparfait;
- le passé composé;
- le conditionnel;
- le subjonctif.

Les principaux marqueurs de relation utilisés :

- de **but** (ex. pour, afin de, pour que);
- d'**explication** ou de **cause** (ex. puisque, parce que, car, en effet);
- de **conséquence**, de **déduction** ou de **conclusion** (ex. donc, ainsi, alors, c'est pourquoi);
- d'**illustration** (ex. par exemple, notamment);
- d'**addition**, d'**hiérarchisation** ou d'**énumération** (ex. de plus, ni, enfin, et, ensuite, cependant, etc.);
- de **comparaison** (ex. comme, moins que, plus que, etc.);
- d'**opposition** et de **concession** (mais, toutefois, bien que, par contre, certes, cependant, en revanche, etc.);
- de **précision** (c'est-à-dire, en d'autres mots, etc.).

Syntaxe et vocabulaire :

- expressions qui indiquent la modélisation (ex. à mon avis, selon moi, etc.);
- marques de modalité :
 - pronoms à la première personne pour exprimer son engagement;
 - pronoms à la 3^e personne pour exprimer un point de vue distancié;
- termes mélioratifs ou péjoratifs pour exprimer des jugements positifs ou négatifs;
- adjectifs mélioratifs (magnifique, efficace, etc.) et adjectifs péjoratifs (affreux, mauvais, etc.);
- types de phrases exclamatif, interrogatif ou impératif pour exprimer son engagement;
- phrases du type déclaratif pour exprimer un point de vue distancié;
- auxiliaires de modalité (sembler, vouloir, pouvoir, devoir, etc.).

PROCÉDÉS EMPLOYÉS

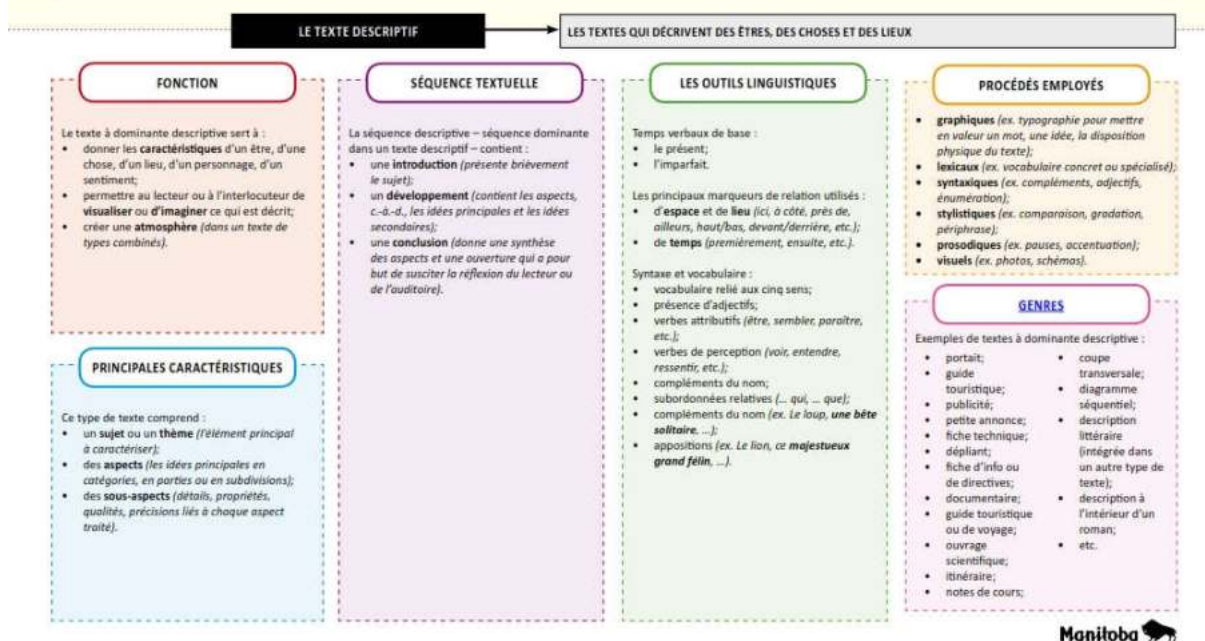
- **lexicaux** (ex. choix d'adjectifs mélioratifs ou péjoratifs);
- **syntactiques** (ex. utilisation des pronoms personnels et des questions, des verbes d'opinion, etc.);
- **stylistiques** (ex. figures de style tels que l'allusion, la métaphore, reprise de l'information, etc.);
- **prosodiques** (ex. rythme, pauses, accentuation);
- **visuels** (ex. gestes, expression du visage).

GENRES

Exemples de textes de type argumentatif :

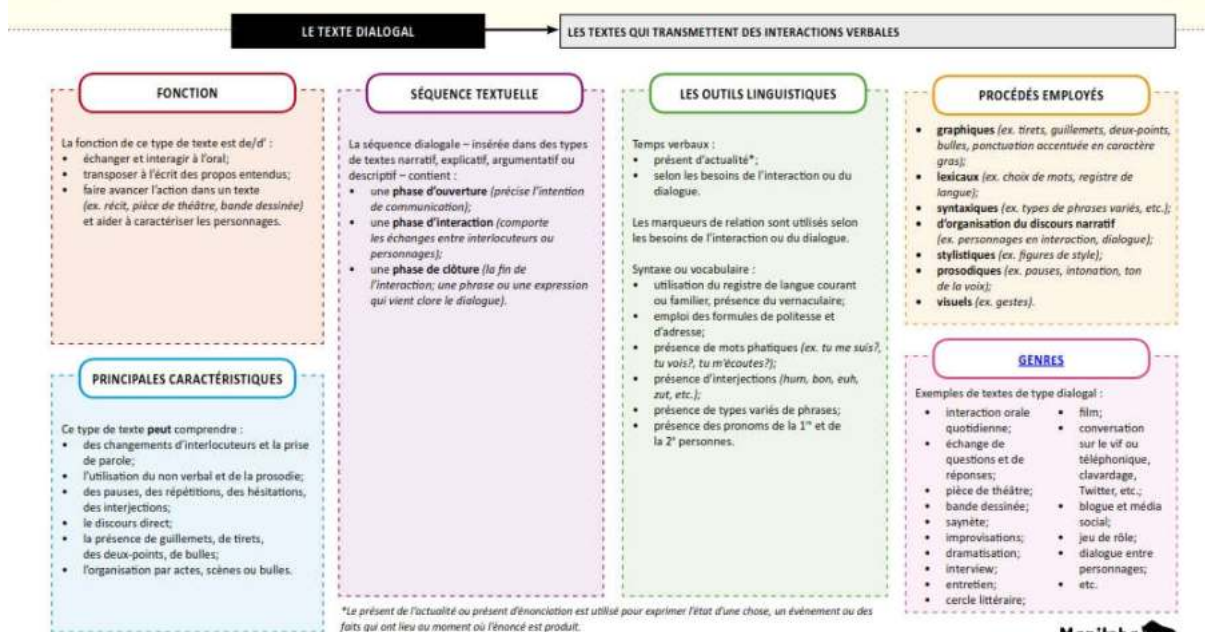
- affiche de sollicitation ou promotionnelle;
- critique;
- éditorial;
- message publicitaire;
- analyse littéraire;
- discours politique;
- sermon;
- fable;
- éditorial;
- plaidoyer;
- publicité (affiche, à la télé, à la radio);
- critique de films, de livres, d'œuvres d'art;
- dissertation, essai;
- lettre au rédacteur;
- etc.

LES TYPES DE TEXTES



Manitoba

LES TYPES DE TEXTES



*Le présent de l'actualité ou présent d'énonciation est utilisé pour exprimer l'état d'une chose, un événement ou des faits qui ont lieu au moment où l'énoncé est produit.

Manitoba

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	04
PARTIE I	
LA COMPREHENSION DE L'ECRIT EN FLE, UN DEFI EN PERMANENCE	11
INTRODUCTION	12
CHAPITRE 1	14
L'ACCES A LA LECTURE – COMPREHENSION D'UN TEXTE EN FLE	
Introduction	
I.1.1. Réflexion sur l'acte de Lire	16
I.1.1.1. L'évolution des conceptions de la lecture	16
I.1.1.1.1. Lire c'est déchiffrer, décoder	16
I.1.1.1.2. Lire, c'est comprendre	21
I.1.1.1.3. Comprendre et savoir lire	24
I.1.1.2. Psycholinguistique cognitive de la lecture : Reconnaissance des mots écrits	26
I.1.1 2.1. Processus cognitifs impliqués dans la lecture	26
I.1.1.2.1.1. Le traitement visuel	26
I.1.1.2..2. Fonctionnement de la mémoire	27
I.1.1.2.2. Les voies de lecture et la reconnaissance des mots	28
I.1.1.2. 2.1. La voie lexicale, directe ou lecture par adressage	29
I.1.1.2.2.2. La voie phonologique, indirecte ou lecture par assemblage	29
I.1.1.3. Stades d'acquisition de la lecture	31
I.1.1.3.1. La phase logographique	31
I.1.1.3.2. La phase alphabétique	31
I.1.1.3.3. La phase orthographique	32
I.1.2. Lire en français, lire en langue étrangère	32
I.1.2.1. L'apprentissage de la lecture en FLE dans un contexte algérien	34
I.1.2.2. Les particularités et les difficultés de lire en langue étrangère	35
I.1.2.3. De l'apprentissage de la lecture vers la compréhension en lecture	36
I.1.3. Apprendre à comprendre en lecture au collège	36
I.1.3.1. La compréhension en lecture et l'évolution de sa conception	39

I.1.3.1.1. La compréhension comme interaction entre trois pôles interdépendants	42
I.1.3.1.1.1. La composante Lecteur	43
I.1.3.1.1.2. La composante Texte	48
I.1.3.1.1.3. La variable Contexte	49
I.1.3.2. Enseigner la compréhension de l'écrit en FLE	50
I.1.3.2.1. Approche interactive et globale des textes écrits en FLE, une méthodologie innovante	52
I.1.3.3. Le rôle des consignes dans l'enseignement de la compréhension en lecture	54
Conclusion	55

CHAPITRE 2

LA CONSIGNE, UNE COMPOSANTE DE LA COMPREHENSION EN LECTURE

Introduction	58
I.2.1. La consigne et ses particularités	58
I.2.1.1. La variété des consignes en compréhension de l'écrit	61
I.2.1.1.1. Les consignes gestuelles et les consignes visuelles	62
I.2.1.1.2. Les consignes simples et consignes complexes	62
I.2.1.1.3. Les consignes fermées et les consignes ouvertes	62
I.2.1.1.4. Les consignes orales et les consignes écrites	63
I.2.1.2. Les questions de compréhension de l'écrit : Des consignes pour faire parler le texte	65
I.2.1.2.1. La consigne de compréhension globale, littérale de l'écrit	66
I.2.1.2.2. La consigne de compréhension fine, inférentielle ou interprétative de l'écrit	66
I.2.1.2.3. La consigne de compréhension critique ou consigne de jugement critique	66
I.2.1.2.4. La consigne de compréhension créative ou consigne de réflexion créative	67
I.2.1.3. La formulation des consignes de compréhension de l'écrit et métacognition	67
I.2.1.3.1. Qu'est-ce qu'une bonne consigne ?	67
I.2.1.3.2. Qu'est-ce qu'une « mauvaise » consigne ?	70
I.2.1.3.3. Difficultés d'élaborer des consignes	71
I.2.2. Propositions de tâches de lecture et d'activités de compréhension: types et fonctions	72
I.2.2.1. Confusions terminologiques	72
I.2.2.2. Exemples d'activités de lecture et d'activités d'évaluation de la compréhension	74
I.2.2.2.1. Les questionnaires	74

I.2.2.2.1.1. Le questionnaire à réponses ouvertes	74
I.2.2.2.1.2. Le questionnaire à choix multiple (QCM) / à choix unique (QCU)	74
I.2.2.2.1.3. Les questions fermées	75
I.2.2.2.1.4. Les questions orientées, directives ou guidées	75
I.2.2.2.2. Les exercices de réparation de texte ou les textes lacunaires	75
I.2.2.2.2.1. Le texte à trous ou le texte lacunaire	75
II.2.2.2.2.2. Le test de closure	75
I.2.2.2.3. Les exercices de reconstitution de texte ou les puzzles	76
I.2.2.2.4. Les exercices de mise en relation ou tests d'appariement	76
I.2.2.2.5. Les activités d'analyse et de synthèse	77
I.2.2.2.5.1. Tâche de résumé	77
I.2.2.2.5.2. Le compte rendu	78
I.2.2.2.5.3. La synthèse de documents	78
I.2.2.2.5.4. L'explication de texte et le commentaire de texte	78
I.2.2.2.6. Tâche de reconnaissance de phrases	79
I.2.2.3. Fonctions des activités de lecture	80
I.2.3. Traitement des consignes de compréhension de l'écrit	81
I.2.3.1. Lecture des consignes	81
I.2.3.1.1. Structure de la consigne	81
I.2.3.1.1.1. Schéma de la superstructure	81
I.2.3.1.1.2. Schéma de la macrostructure	82
I.2.3.1.2. Le lexique propre aux consignes de compréhension de l'écrit	84
I.2.3.2. Compréhension de la consigne, une approche de la psychologie cognitive	86
I.2.3.2.1. Lecture, compréhension de la consigne	86
I.2.3.2.2. L'intégration de l'information et planification de l'action	88
I.2.3.2.3. L'exécution de la consigne : du plan à l'action	89
I.2.3.2.3.1. Une situation se révèle être un problème	89
I.2.3.2.3.2. Une situation-problème devient une situation d'exécution	91
I.2.3.3. L'évaluation de la compréhension d'une consigne	92
I.2.3.3.1. Étude du couple « Question- Réponse »	93
I.2.3.3.2. Poser de meilleures questions pour un bon raisonnement	93

I.2.3.3.3. Démarches pédagogiques pour répondre à une consigne	94
Conclusion	96
CONCLUSION	98

PARTIE II

LECTURE DES CONSIGNES DE COMPREHENSION DE L'ECRIT EN CONTEXTE FLE AU COLLEGE	100
---	-----

INTRODUCTION	101
---------------------	-----

CHAPITRE I

LA PLACE DES CONSIGNES DE COMPREHENSION DE L'ECRIT DANS LE PROGRAMME DE 4^{ème} A.M	103
--	-----

Introduction	104
---------------------	-----

II.1.1. Rappel des grandes lignes du programme officiel	104
--	-----

II.1.1.1. Aperçu sur les finalités et les objectifs de l'enseignement du FLE au collège	105
---	-----

II.1.1.1.1. Objectif de l'enseignement du français en 4 ^{ème} AM	107
---	-----

II.1.1.1.2. Compétences et objectifs d'apprentissage	109
--	-----

II.1.1.1.3. Contenus d'enseignement / apprentissage	111
---	-----

II.1.1.2. L'argumentation	111
---------------------------	-----

II.1.1.2.1. Caractéristiques du texte argumentatif	112
--	-----

II.1.1.2.1.1. Thèmes et supports	114
----------------------------------	-----

II.1.1.2.1.2. Structure du texte argumentatif	115
---	-----

II.1.1.2.2. Analyser un texte argumentatif	117
--	-----

II.1.1.2.3. Produire un texte argumentatif	118
--	-----

II.1.1.3. Choix méthodologiques	118
---------------------------------	-----

II.1.1.3.1. L'approche par les compétences (l'APC)	119
--	-----

II.1.1.3.1.1. Origines, fondements théoriques et principes de l'APC	119
---	-----

II.1.1.3.1.2. Le concept de compétence	120
--	-----

II.1.1.3.1.3. L'APC dans le programme d'enseignement du FLE en 4 ^{ème} année moyenne	121
---	-----

II.1.1.3.2. La pédagogie de projet (PP)	121
---	-----

II.1.1.3.2.1. Origines, fondements théoriques et principes de la PP	121
---	-----

II.1.1.3.2.2. La pédagogie du projet dans l'enseignement du FLE en 4 ^{ème} AM	122
--	-----

II.1.1.3.3. Planification du projet : Apprendre en classe à travers des projets pourquoi et	123
---	-----

comment ?

II.1.1.3.3.1. Le projet pédagogique	124
II.1.1.3.3.1.1. La séquence	124
II.1.1.3.3.1.2. Activité de compréhension de l'écrit	124
II.1.1.3.3.1.3. Questionner un texte oral ou écrit	125
II.1.2. Description du manuel scolaire de 4 A.M	126
II.1.2.1. Le manuel scolaire et la conformité aux instructions officielles	126
II.1.2.1.1. Ses fonctions	126
II.1.2.1.1.1. Référentielle, curriculaire ou programmatique	126
II.1.2.1.1.2. Instrumentale	127
II.1.2.1.1.3. Idéologique et culturelle	127
II.1.2.1.1.4. Documentaire	128
II.1.2.2. Présentation générale du manuel scolaire de français 4ème AM	128
II.1.2.2.1. Une présentation	128
II.1.2.2.2. Un sommaire	128
II.1.2.2.3. Un contrat d'apprentissage	128
II.1.2.3. Le choix des textes supports à la compréhension écrite	132
II.1.3. Analyse des consignes adjointes aux textes de lecture	136
II.1.3.1. Présentation des supports textuels en compréhension de l'écrit	136
II.1.3.2. Particularités du questionnaire de lecture du manuel	137
II.1.3.2.1. Types d'exercices en compréhension de l'écrit	138
II.1.3.3. Types de consignes en C.E	139
II.1.3.3.1. Formes grammaticales des consignes de C.E	140
II.1.3.3.2. Le choix du vocabulaire spécifique aux consignes de C.E	142
Conclusion	146
CHAPITRE 2	
REFLEXION SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET APPRENANTES ENVERS LA COMPREHENSION ECRITE DES CONSIGNES DE LECTURE	
Introduction	149

II.2.1. Enquête sur les pratiques apprenantes en compréhension de consignes	149
II.2.1.1. Questionnaire d'enquête auprès des apprenants	150
II.2.1.1.1. Détermination de notre échantillon	151
II.2.1.1.2. Le choix du lieu de l'enquête	151
II.2.1.1.3. Le questionnaire de la pré-enquête	153
II.2.1.1.4. Passation du questionnaire	153
II.2.1.2. Présentation et analyse du questionnaire	154
II.2.1.3. Résultats et discussion : représentation et pratiques apprenantes	155
II.2.2. Enquête sur les pratiques enseignantes face aux consignes de lecture	170
II.2.2.1. Questionnaire d'enquête auprès des enseignants	170
II.2.2.1.1. Détermination de notre échantillon et passation du questionnaire	171
II.2.2.1.2. Le questionnaire de la pré-enquête	171
II.2.2.2. Présentation et analyse du questionnaire	171
II.2.2.3. Résultats et discussion : représentation et pratiques enseignantes	173
Conclusion	186
CONCLUSION	187
PARTIE III	
LA COMPREHENSION DES CONSIGNES, UN MOMENT DE COGNITION ET DE METACOGNITION	189
INTRODUCTION	190
CHAPITRE 1	
DIFFICULTES DES APPRENANTS DANS LA COMPREHENSION DES CONSIGNES	191
Introduction	192
III.1.1. Cadre expérimental	192
III.1.1.1. Élaboration du protocole expérimental	192
III.1.1.1.1. Problématique et hypothèses	192
III.1.1.1.2. Méthodologie	193
III.1.1.2. Le pré-test	194
III.1.1.2.1. Description du lieu de l'épreuve	194

III.1.1.2.2. Déroulement de l'épreuve	195
III.1.1.2.3. Le questionnaire	196
III.1.1.2.4. Mode d'évaluation	196
III.1.1.2. 5. Résultats et synthèse	197
III.1.1.2.6. Profils de l'échantillon	198
III.1.1.3. Le test	199
III.1.1.3.1. Les conditions du déroulement de l'épreuve	200
III.1.1.3.2. L'épreuve de la situation expérimentale : Test Diagnostic	200
III.1.1.3.2.1. Le choix du texte	201
III.1.1.3.2.2. Déroulement de l'épreuve test	202
III.1.1.3.2.2.1. Première séance pédagogique SP1	203
III.1.1.3.2.2.2. Deuxième séance pédagogique SP2	204
III.1.1.3.2.2.2.1. Pertinence des consignes	205
III.1.1.3.2.2.2.2. Passation des consignes écrites aux groupes expérimentés	205
III.1.1.3.2.2.2.2.1. Les consignes du GT	205
III.1.1.3.2.2.2.2.2. Les consignes du GE	206
III.1.1.3.2.2.2.3. Outil d'évaluation	207
III.1.1.3.2.2.2.4. Les critères de réussite	208
III.1.1.3.2.2.2.5. Grille de correction	209
III.1.1.3.2.2.3. Troisième séance pédagogique PS3	210
III.1.1.4. Le post-test	210
III.1.1.4.1. Présentation de l'épreuve	210
III.1.1.4.2. Déroulement du post-test	211
III.1.2. Analyse et interprétation des résultats	212
III.1.2.1. Résultats de l'épreuve expérimentale	213
III.1.2.1.1. Savoir écouter pour dire	213
III.1.2.1.2. Savoir lire pour faire	215
III.1.2.2. Analyse des types de consignes écrites	216

III.1.2.3. Analyse linguistique qualitative dans la formulation des consignes	217
III.1.2.3.1. Analyse des items de la classe témoin GT	217
III.1.2.3.2. Analyse des items de la classe expérimentale GE	218
III.1.3. État de lieux des difficultés chez les apprenants de 4 A.M	220
III.1.3.1. Analyse des réponses aux consignes de compréhension de l'écrit	221
III.1.3.1.1. La classe témoin	221
III.1.3.1.2. La classe expérimentale	225
III.1.3.1.3. Résultats bilan	230
III.1.3.2. Résultats de la grille d'autoévaluation	231
III.1.3.2.1. La classe témoin	231
III.1.3.2.1.1. Interprétation des non réponses	232
III.1.3.2.2. La classe expérimentale	233
III.1.3.2.2.2. Interprétation des non réponses	233
III.1.3.3. Penser l'hétérogénéité : inventaire des difficultés	233
III.1.4. Présentation du protocole de remédiation aux difficultés	235
III.1.4.1. Aide méthodologique : Apprendre à lire de façon stratégique	235
III.1.4.1.1. Procédure	235
III.1.4.1.1.1. Première séance de remédiation SR1	235
III.1.4.1.1.2. Deuxième séance de remédiation SR2	235
III.1.4.1.2. Objectifs	235
III.1.4.1.3. Déroulement	236
III.1.4.2. Apprendre à comprendre pour agir de manière adéquate	237
III.1.4.2.1. Première séance de remédiation SR1	237
III.1.4.2.2. Deuxième séance de remédiation SR2	241
III.1.4.3. Résultats du post test	248
III.1.4.4. Étude comparative critique des taux de réussite des groupes expérimentés	249
Conclusion	250
CHAPITRE 2	252
VERS UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATEGIES DE LECTURE	

DES CONSIGNES EN COMPREHENSION DE L'ECRIT AU COLLEGE

Introduction	253
III.2.1. Cadre expérimental	253
III.2.1.1. Élaboration du protocole expérimental	253
III.2.1.1.1. Problématique et hypothèses	253
III.2.1.1.2. Méthodologie	255
III.2.1.1.3. Les participants à l'expérimentation	255
III.2.1.2. Description du déroulement de l'expérimentation	256
III.2.1.3. Description des conditions du déroulement des épreuves	257
III.2.2. Le test	258
III.2.2.1. Enseigner la compréhension des consignes en classe de FLE	258
III.2.2.1.1. Le choix du texte de l'expérimentation	261
III.2.2.1.2. Démarche d'une leçon de compréhension de l'écrit en quatre étapes	262
III.2.2.1.3. Déroulement de l'expérimentation	263
III.2.2.1.3.1. Première séance pédagogique SP1	263
III.2.2.1.3.2. Deuxième séance pédagogique SP2	264
III.2.2.1.3.2.1. La pertinence des consignes	265
III.2.2.1.3.2.2. Passation des consignes aux groupes expérimentés	265
III.2.2.1.3.2.3. Compréhension des consignes	266
III.2.2.1.3.2.4. Outil d'évaluation	267
III.2.2.1.3.3. Troisième séance pédagogique PS3	267
III.2.2.1.3.3.1. Activités d'entraînement à la compréhension de consignes	268
III.2.2.2. Le Post-test	269
III.2.2.2.1. Les consignes de compréhension écrite dans l'épreuve post-test	269
III.2.2.3. Conditions du déroulement de l'entretien	270
III.2.3. Analyse et interprétation des résultats	274
III.2.3.1. Description du déroulement de la PS1	274
III.2.3.1.1. Classe témoin	274

III.2.3.1.2. Classe expérimentale	277
III.2.3.2. Résultats du test	279
III.2.3.2.1. La consigne orale, une aide ou une entrave à la compréhension de l'écrit	279
III.2.3.2.2. Analyse des résultats obtenus en SP2	280
III.2.3.2.3. Interprétation et discussion des résultats	285
III.2.3.2.4. Former des élèves stratèges	286
III.2.3.3. Résultats de la remédiation : Apprendre à travailler	292
III.2.3.3.1. Analyse et interprétation des réponses aux activités de remédiation	294
II.2.3.4. Résultats du post-test	297
III.2.3.5. Comparaison critique des épreuves de la 1ère et 2ème expérience : L'évaluation des effets de l'intervention métacognitive	298
III.2.4. Méthodologie de la consigne : Des consignes pour lire les consignes	301
III.2.5. Résultats de l'entretien	302
III.2.6. Formation des enseignants	305
Conclusion	306
CONCLUSION	307
CONCLUSION GENERALE	309
BIBLIOGRAPHIE	317
ANNEXES	328

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 01 : Grille de classification des textes, selon Marshall (1984)	48
Tableau 02 : Différentes variantes de la consigne	64
Tableau 03 : Les verbes d'action les plus couramment utilisés en séance de lecture et épreuves de compréhension d'un texte en FLE	85
Tableau 04 : Les types de textes par palier	106
Tableau 05 : Profils d'entrée et de sortie de l'apprenant en 4 ^{ème} AM	109
Tableau 06 : Objectifs d'apprentissages et compétences à développer à l'écrit chez les apprenants du 3 ^{ème} palier	110
Tableau 07 : Matrice conceptuelle pour la 4 ^e AM	111
Tableau 08 : Les connecteurs argumentatifs	114
Tableau 09 : Exemple de structure d'un texte argumentatif	115
Tableau 10 : Répartition des projets en séquences	129
Tableau 11: Répartition d'une séquence pédagogique en activités et en rubriques	131
Tableau 12 : Les consignes dans la typologie des textes	135
Tableau 13 : Lire et comprendre à l'écrit chez les apprenants de 4AM	137
Tableau 14 : Les exercices de compréhension écrite proposés par les auteurs du manuel	138
Tableau 15: Consignes simples/ composées et fermées/ouvertes en compréhension de lecture	139
Tableau 16 : Formes grammaticales des consignes de compréhension de l'écrit	141
Tableau 17: Liste des mots qui incitent à faire les plus fréquemment utilisés dans les consignes de compréhension de l'écrit	142
Tableau 18 : Objectifs d'élaboration du questionnaire destiné aux apprenants	154
Tableau 19 : Objectifs d'élaboration du questionnaire destiné aux enseignants	172
Tableau 20 : Profil des classes du pré-test	195
Tableau 21: Grille d'évaluation du pré-test	197
Tableau 22 : Résultats de l'épreuve pré-test	197
Tableau 23 : Répartition de l'échantillon	198
Tableau 24 : Grille d'autoévaluation 01 présentée à l'apprenant pendant le test	208
Tableau 25 : Analyse des consignes orales	214
Tableau 26 : Résultats du GT à la grille	231
Tableau 27 : Résultat du GE à la grille	233
Tableau 28 : Rendre explicite les intentions du donneur des consignes	241
Tableau 29 : Relation entre question et réponse	244
Tableau 30 : Résultats à l'épreuve post-test	248
Tableau 31: Comparaison de moyennes du taux de réussite par groupe (test et post-test)	250
Tableau 32 : Parcours stratégique en lecture compréhension d'une consigne chez le GE	260
Tableau 33:Grille d'entretien avec l'enseignante du GE	273
Tableau 34 : Contrôle de la qualité de lecture chez les apprenants de 4 A.M	281
Tableau 35: Taux de compréhension des classes testées	298

LISTE DES FIGURES

Figure 01: Les deux voies de la lecture	30
Figure 02 : Les phases d'apprentissage de la lecture ; Modèle d'Uta FRITH (1985)	33
Figure 03 : Modèle contemporain de compréhension en lecture	43
Figure 04: Les composantes de la variable lecteur	45
Figure 05 : Les processus de lecture : composantes et fonction selon GIASSEN	45
Figure 06 : Les composantes de base d'une situation de lecture, conditions et relations	50
Figure 07: Macrostructure d'une consigne simple	82
Figure 08 : Macrostructure d'une consigne complexe ou composée	83
Figure 09 : Texte proposé dans l'épreuve test	202
Figure 10 : Schéma récapitulatif des différents mécanismes de traitement d'une consigne	209
Figure 11 : Repérage de quelques difficultés dans le traitement des consignes	234
Figure 12 : Typologie des consignes en fonction des procédures	244
Figure 13 : Exemple de typologie des consignes en fonction des relations	244
Figure 14 : Répartition de l'échantillon	256
Figure 15 : Texte proposé dans l'épreuve test	261
Figure 16 : Graphique représentant la qualité de lecture des consignes	281
Figure 17: Taux de compréhension des consignes chez les apprenants de 4 A.M aux épreuves test et post-test	298
Figure 18 : Les compétences (LCPER) acquises chez les participants du GE dans le traitement d'une consigne	300

ملخص

هذا البحث العلمي هو وعي بالصعوبات التي يواجهها المتعلمون في السنة الرابعة من المتوسط عندما يتعلق الأمر بفهم تعليمات القراءة. حان الوقت للتفكير في إعادة صياغة النصوص التي تحت على الأمر. يتمثل التحدي في تزويد المتعلمين الإستراتيجيات لتطوير "السلوكيات الصحيحة"، والإجراءات الصحيحة" تجاه عمل ما. تقترح هذه الدراسة وضع تعليم واضح لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم النصوص التي تحت على القيام بعمل. سوف نرى كيف يمكن لما وراء المعرفة أن يحسن مهارات قراءة التعليمات لدى متعلمي الفرنسية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: فهم النص - التعليمات - صياغة التعليمات - صعوبات فهم التعليمات - ما وراء المعرفة.

Résumé

Ce travail de recherche est une prise de conscience des difficultés qu'éprouvent les apprenants de 4^{ème} année moyenne face aux consignes de compréhension de l'écrit. Il est temps de penser à retravailler en classe, les textes qui disent de faire. L'enjeu est de former des apprenants stratégiques et de développer « les bons comportements, les bons gestes » devant une tâche. Cette étude se propose de mettre en place un enseignement explicite des stratégies métacognitives dans la compréhension des textes qui incitent à l'action. Nous verrons comment la métacognition peut-elle améliorer les compétences en lecture des consignes chez les apprenants de FLE.

Mots clés : Compréhension de l'écrit – les consignes – tâche - formulation des consignes - difficultés de compréhension des consignes – métacognition.

Abstract

This research is an awareness of the difficulties that is encountered by learners of the fourth year of middle school regarding their understanding of written comprehension. It is about time to consider reworking the texts that is said to be done. The main challenge is in providing the learners with the right strategies and develop "the right behaviors, the right actions" when faced with a task. This study proposes the use of a clear teaching of metacognitive strategies in text comprehension that incite action. We will see how metacognition can improve instruction reading skills for learners of French as a foreign language.

Keywords : Reading comprehension- Instructions - Formulating instructions - Difficulties understanding instructions - Metacognition.