

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abbès LAGHROUR- KHENCHELA



Faculté Des Lettres Et Des Langues
Département Des Lettres Et Langue Française

Thème :

**Le rôle des connaissances socioculturelles de l'apprenant
dans la compréhension écrite
Cas des apprenants de la 5^{ème} année primaire**

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master
Option : Langues appliquées

Sous La Direction de:

BENHAFSI Dalila MA 'B' Université de Khenchela

Présenté et soutenu Publiquement par : MARIR Rahma

Devant Le Jury Composé de :

Président : BOUDJELLEL Hacene MA 'A' Université de Khenchela

Rapporteur : BENHAFSI Dalila MA 'B' Université de Khenchela

Examineur : BOUZAHER Hanane MA 'B' Université de Khenchela

Année Universitaire 2013 – 2014

Dédicace

À la mémoire de ma chère mère .

A mon puits de sagesse et mon seul recours, **mon cher père.**

À mes frères et mes sœurs,

A mes neveux : Nadir et Moutassim

A mes nièces: Khawla, Hind , Ines , Alaa –errahmane.

A toutes mes amies surtout : Leila, Chahinez, Amel, Farida, Fatima,

Nouara, Rabab, Chahra, Bouchra, Fouzia, Wassila.

Pour clôturer, je n'oublierai pas de dédicacer ce travail à tous mes collègues de l'école primaire **Belmekki Ali** à Khenchela et surtout à ma chère ancienne enseignante de français au primaire **Zerdoum**

Saida

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pu se concevoir ni d'ailleurs aboutir sans l'aide d'un certain nombre de personnes qui, tout au long de ce travail, ont eu la grande patience et la gentillesse de me prodiguer conseils et encouragements. Je tiens à leur exprimer toute ma reconnaissance. Je tiens d'abord à exprimer ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, BANHEFSI Dalila, dont j'ai apprécié les qualités scientifiques et humaines, je la remercie pour la confiance qu'elle m'a témoignée, en répondant favorablement et sans hésitation à ma sollicitation, pour sa grande modestie, son aide précieuse et les conseils formateurs qu'elle m'a prodigués.

J'exprime ma profonde gratitude à mes professeurs à l'université pour la qualité de leur enseignement, pour leurs sérieux, et leurs conseils fructueux.

J'adresse mes sincères remerciements aux membres de jury pour avoir accepté d'évaluer le présent travail.

Je remercie également toutes ces personnes, ces amis, qui m'ont entouré durant mon cursus à l'université de Khenchela et qui ont rendu cette période de ma vie particulièrement agréable.

Je remercie chaleureusement mes chers apprenants pour leur collaboration, sans qui ce travail n'aurait pas abouti.

Mes derniers remerciements à ces nombreux collègues enseignants de leur contribution, et de leurs points de vues, dans ce travail ; ils avaient bien accepté de répondre au questionnaire que nous leur avons soumis.

Je pense enfin à ma famille qui m'a donné le goût d'apprendre et la force de persévérer sans laquelle je n'aurais pu mener à bien mon projet.

A toutes ces personnes, un immense merci

Table des matières

Introduction générale	5
-----------------------------	---

Cadre théorique

Chapitre I : La lecture et la compréhension

I-1 La lecture et la compréhension.....	10
I-2 Qu'est-ce que la compréhension en lecture?	11
I-2-1 Comprendre: un processus interactif entre trois variables.....	13
a) Le texte	13
b) Le contexte.....	13
c) Le lecteur	14
I-3 Les stratégies de lecture.....	15
I-3-1 Les stratégies de compréhension en lecture.....	15
I-4 Les processus de la lecture.....	18
I-4-1 Les inférences.....	20

Chapitre II : Les connaissances socioculturelles ; un pont entre le lecteur et le texte

II-1 Les connaissances antérieures du lecteur.....	24
II-1-1 Le rôle des connaissances antérieures du lecteur.....	25
II-1-2 La stimulation des connaissances.....	26
II-1-2-1 Activer les connaissances des apprenants	26
II-1-2-2 Organiser ces connaissances.....	28
II-1-2-3 Relier les connaissances antérieures au texte.....	29
II-2 Le choix des textes et les critères de sélection.....	29
II-2-1 Les champs référentiels et socioculturels des textes.....	31
II-2-1-1 L'approche par compétence et le champ socioculturel du texte.....	32
II-3 Le déficit socioculturel du lecteur et les difficultés de la lecture.....	33

Cadre pratique

Chapitre I: Méthodologie

Introduction	36
I-1 Problématique et hypothèses.....	36
I-2 Les conditions de recueil de données.....	36
I-2-1 Particularité d'une région	36
I-2-2 Détermination de l'échantillon.....	37
I-2-3 Présentation et analyse des textes expérimentaux.....	37
I-3 Recueil de données.....	39
I-3-1 Déroulement de l'expérimentation.....	39
I-3-2 Organisation du questionnaire.....	40
I-3-3 Passation des questionnaires.....	41

Chapitre II : Présentation et analyse des résultats

II-1 Analyse du questionnaire portant sur l'identification des scripts préalables avant la lecture.....	43
II-2 Démarche d'analyse des réponses des apprenants aux tests de compréhension.....	44
II-2-1 La grille d'analyse.....	44
II-2-1-1 Texte culturellement proche.....	44
II-2-1-2 Texte culturellement étranger.....	48
II-2-2 Analyse comparative des résultats des tests de compréhension des deux textes.....	50
II-2-3 Les inférences.....	51
II-3 Analyse du questionnaire destiné aux enseignants.....	52
II-3-1 Bilan et perspectives de l'analyse du questionnaire destiné aux enseignants.....	65
Conclusion générale.....	66

Bibliographie	69
Annexes	71
Annexe 1: Premier corpus	
a - Les textes expérimentaux	
b - Questionnaire portant sur l'identification des scripts préalables avant la lecture.	
c- Tests de compréhension	
Annexe 2: Deuxième corpus	
a- Questionnaire destiné aux enseignants du français au cycle primaire.	
Résumé	82

Introduction

générale

Introduction générale

La question de la compréhension de lecture étant cruciale dans l'enseignement de la lecture aux apprenants du cycle primaire dans une classe de FLE. Aujourd'hui, la lecture est la pierre angulaire de la réussite scolaire et sociale, elle représente l'une des quatre compétences à maîtriser durant l'apprentissage de la langue étrangère. En fait, la maîtrise de cette compétence semble indispensable pour accéder aux autres savoirs.

Après la réforme qu'a connue le système éducatif algérien depuis septembre 2003, l'apprentissage de la lecture a changé de perspective «*la mise en place de la lecture articulera décodage et compréhension dans une pédagogie de construction du sens par hypothèses et anticipation* » (M. E. N, 2011:14).

De ce fait, la lecture est un processus très complexe, allant au-delà d'une simple opération de déchiffrage et faisant intervenir des opérations cognitives, des stratégies de lecture et des savoirs préexistants chez les apprenants-lecteurs. L'objectif de la lecture est de comprendre, la construction de sens à la fois au niveau de la phrase (niveau local) et au niveau du texte (niveau global). Mais lire implique la mise en œuvre des processus de bas niveau telle que l'identification des mots écrits et des processus de haut niveau telle que la compréhension des mots, des phrases et des textes lus.

L'objectif sera atteint que si l'on décode ce qu'on est en train de lire. La phase d'identification est donc un préalable indispensable. Autrement dit, décodage et compréhension sont indissociables de l'activité de lecture.

En revanche, la compréhension consiste à construire progressivement un modèle mental de ce qui est évoqué. Cette construction se fait à partir des éléments du texte et des connaissances du lecteur. En intégrant ses connaissances aux informations du texte, le lecteur va s'enrichir des informations extérieures et construire une représentation personnelle de la signification du texte.

Notre recherche porte sur le rôle des connaissances socioculturelles des apprenants de la 5^{ème} année primaire dans la construction du sens des textes écrits dans un cours de langue française, en effet, après une courte expérience dans l'enseignement aux différents établissements primaires, nous avons souvent été amenés à voir des apprenants en difficulté de lecture et de compréhension de textes. En outre, nous avons constaté que les apprenants sont plus motivés et réagissent mieux devant des textes culturellement proches.

Introduction générale

Par ailleurs, on pense toujours que la lecture au cycle primaire se limite à la maîtrise de la combinatoire des lettres pour former des syllabes, des mots et des phrases, estimant que la compréhension concerne seulement les autres cycles mais d'après notre expérience au primaire, nous sommes convaincus que nos enfants sont suffisamment intelligents pour comprendre ce qu'ils lisent.

Ainsi, notre choix de la classe de la 5^{ème} année primaire s'explique par le fait qu'elle constitue l'année terminale du cycle primaire là où l'apprenant a déjà développé des compétences au niveau de la maîtrise de la correspondance graphie-phonie régulière et irrégulière. Il a aussi des prérequis sur l'écrit et des aptitudes de compréhension diverses développées pendant les deux premières années d'apprentissage du français. De même, en fin de la 5^{ème} AP, il est attendu de l'élève qu'il soit capable de lire et comprendre le texte proposé dans l'épreuve de français de fin du cycle primaire qui sert d'aide à la décision pédagogique pour le passage au collège.

Nous tentons, dans notre présente recherche d'apporter des éléments de réponse à la problématique suivante : **Les connaissances socioculturelles de l'apprenant pourraient-elles être un facteur déterminant dans la construction du sens des textes écrits en langue étrangère ?** Ainsi, nous souhaitons chercher des réponses à deux questions essentielles qui sous-tendent cette dernière et qui nous préoccupent, entre autres : Les connaissances socioculturelles pourraient-elles compenser le déficit des connaissances linguistiques ? Autrement dit, même s'il s'agit d'une incompétence linguistique, l'apprenant pourrait-il accéder au sens d'un texte écrit en FLE ? De plus, se contenter des textes familiers pour enseigner la compréhension écrite en FLE au cycle primaire, est-il judicieux ?

Pour répondre à cette problématique, nous nous sommes inspirés, pour l'essentiel de la théorie des schèmes. Selon cette théorie (à titre de rappel, *la compréhension d'un texte est un processus interactif entre le lecteur et le texte. Pour comprendre un texte, le lecteur sélectionne des schèmes qui vont lui permettre de donner une signification au texte à partir de l'information contenue dans celui-ci. Il s'ensuit que l'on a compris un texte lorsqu'on possède une configuration de schèmes, ou encore lorsqu'on a élaboré une série d'hypothèses qui rendent compte de façon cohérente de la signification du texte*). (Claudette Carnaire, 1999: 24)

Cette théorie met en exergue les interactions possibles entre les connaissances que possède le lecteur et le texte lui-même, ce dernier fait surgir des hypothèses élaborées à partir de l'information contenue dans le texte ce qui permet de rendre compte de sa signification. En bref, la compréhension du texte résulte de l'activation de ces hypothèses.

Introduction générale

Donc, nous voulons, à travers cette recherche, mettre la lumière sur les connaissances socioculturelles de l'apprenant et leur rôle déterminant dans l'approche du texte en langue étrangère, ainsi qu'insister sur la nécessité d'appuyer l'enseignement/apprentissage de la lecture en langue étrangère sur les apports des connaissances antérieures notamment socioculturelles de l'apprenant-lecteur. Nous tentons également de mettre l'accent sur les différents processus mis en œuvre pendant cette activité par l'apprenant afin d'aider ce dernier à surmonter les entraves qu'il rencontre en lisant.

A cet effet, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Nous présumons que les apprenants dans une classe de langue étrangère éprouvent des difficultés à saisir le sens d'un texte d'une culture différente, à cause de leur faible étendue des connaissances socioculturelles.

- En lisant un texte dont le sujet est familier, l'apprenant pourrait retenir mieux l'information contenue dans le texte sur ce sujet, et effectuer des prédictions et des inférences correctes sur son contenu.

Alors, l'origine des difficultés qu'éprouve l'apprenant dans la construction du sens des textes lus peut être d'ordre socioculturel.

Notre travail est articulé en deux parties, dont la première examine les aspects théoriques de la lecture et les variables du processus de la compréhension : le lecteur et le texte. L'autre partie est consacrée à la méthodologie de la recherche et à l'analyse des données recueillies.

La première partie comprend deux chapitres :

Le premier chapitre : il s'agira de définir quelques concepts théoriques liés à la lecture et à la compréhension, d'exposer également les différents variables intervenant lors de la compréhension de l'écrit, et de mettre l'accent sur les stratégies ainsi que sur les processus de la lecture.

Le deuxième chapitre : sera essentiellement consacré aux connaissances socioculturelles de l'apprenant-lecteur et leur rôle dans la compréhension de l'écrit. Nous mettons également l'accent sur l'importance du champ référentiel de textes à lire.

La seconde partie : elle a pour objet d'étude la démarche pratique, elle comprend également deux chapitres consacrés à l'exposition détaillée de nos outils méthodologiques et l'analyse des deux corpus de notre recherche. Le premier corpus rassemble les résultats des tests de compréhension des deux textes (l'Adha, l'Halloween), suivis d'une analyse approfondie, Le

Introduction générale

deuxième résulte de la mise en œuvre d'une enquête par questionnaire auprès des enseignants du cycle primaire, dont l'objectif est de réaffirmer, consolider, et renforcer les résultats de l'expérimentation, ainsi que d'apporter des éléments de réponses aux autres interrogations, qui ne sont pas révélés par le premier corpus. Enfin, nous présenterons une conclusion générale pour une vérification des hypothèses.

Cadre théorique

Chapitre I

La lecture et la compréhension

I-1 La lecture et la compréhension

a- Qu'est-ce que la lecture ?

Pour répondre à cette question nous avons consulté le dictionnaire de **Robert 1987** :

*-Selon le **Petit Robert**, la lecture est une « action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit)...action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)...action de lire à haute voix (à d'autres personnes)... ».*

La lecture est aussi « le fait de savoir lire, l'art de lire... ».

La lecture est donc synonyme de déchiffrage, de sonorisation d'un code. C'est le fait d'identifier des symboles pour parvenir au contenu de l'écrit. La sonorisation n'est pas forcément extériorisée et réalise ainsi, une lecture silencieuse, ou alors extériorisée réalisant une lecture à haute voix.

- Selon **Jocelyne Giasson** (1990:9)

« La lecture peut être définie comme une construction de significations, réalisée par une personne à partir d'un texte écrit, dans un contexte donné. Cette construction est donc le fruit d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. »

Selon les nouvelles perspectives, Lire devient un processus « *actif* » (**Giasson**, 2005 :6) où l'apprenant, en plus de l'identification de ce qui est écrit, il traite le texte en élaborant et vérifiant des hypothèses de sens émises sur son contenu. C'est aussi un processus « *interactif* » (IDEM : 18) où différents variables (lecteur, texte, et contexte) interviennent. Elle est donc, perçue comme un processus plus cognitif que visuel, du fait que le lecteur doit construire le sens du texte en établissant des liens entre le nouveau (le texte lu) et le connu (ses connaissances antérieures).

-Lire est une activité langagière qui est toujours simultanément cognitive, linguistique, sociale, subjective. Lire est une pratique culturelle individuelle socialement partagée.

- **Foucambert** propose la définition suivante « *Lire c'est une activité de production ... C'est apporter une signification à ... et non tirer une signification de...* » (**Abdelkader EMIR**, 1994: 38)

Alors, lire ne consiste pas à aller du texte à sa signification mais au contraire à faire des hypothèses sur une signification possible puis à vérifier ces hypothèses dans le texte.

b- Qu'est-ce que la compréhension ?

Le dictionnaire « le Robert 1987 » propose la définition suivante :

Le mot comprendre vient du latin *comprehendere*, *cum* signifiant « avec » et *prehender*, « saisir, prendre ». La compréhension (*du latin comprehensio*), a deux grands sens dans la langue française : la compréhension comme une capacité à comprendre l'autre, faire preuve de bienveillance et la compréhension comme aptitude à comprendre le sens, le fonctionnement, la nature de quelque chose.

Selon le dictionnaire de didactique de français, la compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitif, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite).

Dans son ouvrage, **Abdelkader AMIR** propose les définitions suivantes « *Comprendre, c'est appréhender le sens du **dit**, les sens dénotés.* », autrement dit comprendre veut dire saisir le sens de ce qui est exprimé explicitement. Il ajoute : « *Comprendre, c'est accéder au sens du **non-dit** de l'implicite ou de l'allusif, aux sens connotés.* » (1995 : 71). Donc, la compréhension consiste à construire le sens à la fois de l'information explicite et implicite. Nous allons maintenant approfondir la signification de la compréhension, en nous appuyant sur le modèle interactif de **J. Giasson**.

I-2- Qu'est-ce que la compréhension en lecture ?

La compréhension de l'écrit est le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines, au primaire comme au secondaire.

Michel Fayol montre que comprendre c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par le texte. Comprendre se traduit par l'exécution d'un ensemble de tâches à savoir : prendre des indices, mémoriser les éléments, restituer l'ordre et les relations entre les éléments, reformuler, synthétiser, inférer, interpréter, questionner, contrôler ce qui nécessite l'utilisation de stratégies comme les prises d'indices, l'utilisation de connaissances antérieures, l'association d'informations.

Par ailleurs, on distingue différents niveaux de compréhension :

- **La compréhension inférentielle** : qui consiste à être capable de faire des inférences, c'est-à-dire construire les informations implicites du texte en établissant des relations logiques entre les indices sélectionnés et prélevés dans le texte, et en déduisant le non-dit du texte. Le degré d'implicite d'un texte est un critère pour déterminer sa complexité de lecture.

- **La compréhension fine** : quant à elle enseigne la capacité à proposer une interprétation du texte c'est-à-dire faire un choix parmi les significations possibles du texte pour retenir uniquement la plus plausible en mettant en confrontation les indices du texte, les informations implicites construites et sa propre culture. La compréhension fine consiste également à porter un jugement sur le texte. Être lecteur c'est avoir un accès autonome au texte, c'est le but de l'apprentissage de la lecture.

A son tour, Le programme d'étude de l'école du Saskatchewan (2006), propose quatre niveaux de compréhension :

- **Littérale** : le lecteur peut identifier les informations explicitement citées dans le texte (reconnaître des mots, des idées, des informations, des situations ou des événements)

- **Inférentielle ou interprétative** : Ce type de compréhension exige un certain effort de la part du lecteur dans la mesure où il est appelé à faire une synthèse de sa compréhension littérale, de ses connaissances personnelles et de son imagination afin de déduire les informations implicites (non mentionnées explicitement dans le texte).

- **Critique** : À ce niveau de compréhension, le lecteur porte des jugements sur le texte ou évalue son exactitude à la lumière de ses connaissances préalables.

- **Créative** : Ce niveau de compréhension permet au lecteur de mettre en application les significations déduites du texte dans sa vie personnelle.

Selon le Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde de **Jean-Pierre Cuq**, et de point de vue pragmatique, la compréhension d'un texte écrit constitue un événement ancré dans une situation communicative qui, par conséquent, se caractérise par plusieurs éléments :

A / **Le lecteur** : est un être dont les caractéristiques permanentes de personnalité psychologique et affective de passé, d'apprentissage, de style cognitif, sont uniques. En outre, il est dans un état momentané, et variable de fatigue, santé, disponibilité intellectuelle et affective.

B / **Projet de lecture** : le lecteur lit pour une bonne raison : pour s'informer.....pour agir....pour s'intégrer dans un groupe social ou pour se distraire.

C / L'**auteur** : du texte à comprendre est une individualité qui a son intention psychosociale, a une intention communicative, est intégré dans une situation de production, et produit un discours à caractéristiques linguistiques, référentielles et culturelles uniques.

I-2-1 Comprendre : un processus interactif entre trois variables :

Selon **J. Giasson**

« Pour favoriser la compréhension chez les élèves, il faut tout d'abord s'assurer que les trois variables sont adéquatement agencées? Le lecteur possède-t-il les connaissances nécessaires pour comprendre le texte ? Le texte... est-il au niveau d'habileté du lecteur ? le contexte psychologique, social ou physique favorise-t-il la compréhension ? » (1990:24)

J.Giasson distingue trois variables qui influent sur la compréhension de textes écrits.

(2005:18,19 ,20)

a) Le texte

La variable texte est modulable selon l'intention de l'auteur : divertir, apprendre ou informer... et il a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présentés.

La structure du texte va aussi jouer un rôle fondamental dans le processus de compréhension ainsi que les intentions de l'auteur, l'organisation des idées dans le texte et son genre littéraire. Les composantes du texte, c'est-à-dire le vocabulaire, les connaissances et les concepts, vont aider ou au contraire compliquer la compréhension du lecteur.

L'auteur ne dit pas tout dans son texte, pour lui, certains éléments sont logiques, et supposés connus. Nous trouvons ici de la notion d'implicite dans le texte. Ce qui est implicite, par nature, n'est pas dit, soit par soucis d'économie soit pour le dynamisme du récit. Dans le domaine de l'implicite, on peut distinguer ce qui est présupposé, ce qui est impliqué, et ce qui est sous-entendu.

Une des difficultés de compréhension est de concilier le travail de compréhension qui vise à révéler le sens du texte, établi par les informations explicites et le travail d'interprétation qui fait que le sujet fait irruption dans le texte, pour se l'approprier.

b) Le contexte

Le contexte représente la situation dans laquelle le lecteur se trouve quand il découvre l'écrit. Il est divisé en trois types :

- le contexte psychologique (les intentions et l'intérêt de la lecture)
- le contexte social (intervention ou pas de l'enseignant, ou des autres élèves)
- le contexte physique (le temps accordé à la lecture du récit, le bruit, l'espace...)

Nous nous apercevons déjà que le contexte et le texte sont deux variables qui influent sur la compréhension d'un écrit. Etudions à présent la variable lecteur, la plus importante selon **J.Giasson**.

c) Le lecteur

Le lecteur constitue certainement la variable la plus complexe. L'élève possède des connaissances et entame un texte avec des motivations et des intérêts qui lui sont propres. Il aborde la tâche de lecture avec des structures cognitives et affectives personnelles, et met en place différents processus qui lui permettent de comprendre l'écrit.

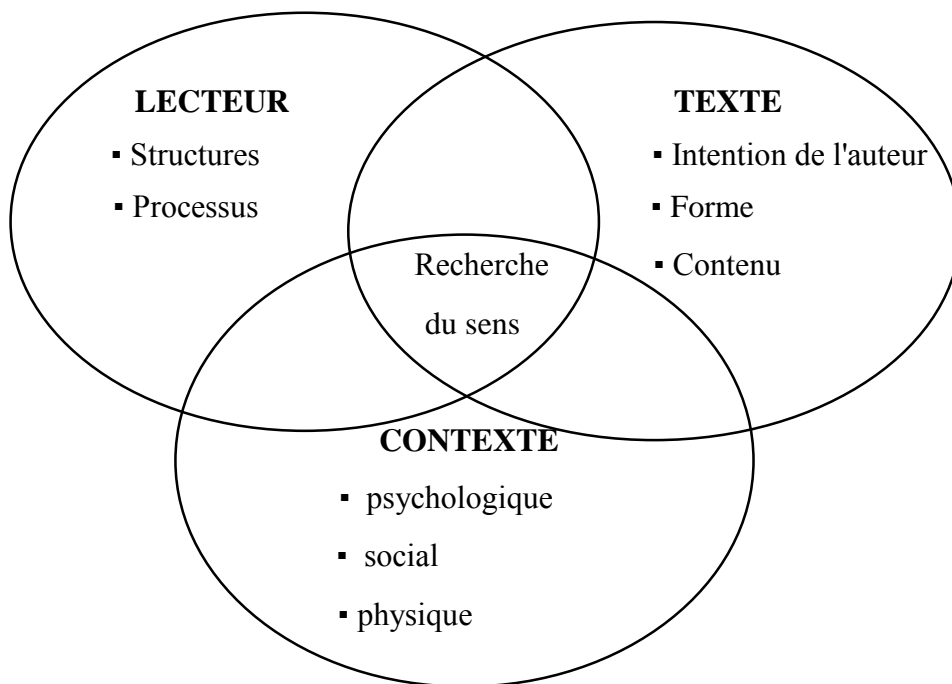


Figure 1 : Modèle contemporain de compréhension en lecture selon J.Giasson (1990, p.7)

I-3 Les stratégies de lecture :

Les stratégies sont définies par **Oléron** (1981) comme des actions cognitives.

Pour sa part, **Tardif** (1992) précise que les stratégies constituent aussi des connaissances, mais elles sont dynamiques contrairement aux connaissances théoriques, car elles permettent le traitement et la réutilisation fonctionnelle des connaissances théoriques statiques. En fait, la relation qui s'établit entre les connaissances théoriques et les stratégies n'est pas une relation d'opposition mais de complémentarité.

Pour **Kintsch** (1982), en rapport avec la lecture, les stratégies peuvent s'appliquer à de nombreux niveaux différents, depuis le niveau de l'identification du mot jusqu'aux unités les plus larges (le texte entier),

On peut penser que le lecteur dispose d'une gamme de stratégies spécifiques à chacun des niveaux de traitement du texte : les mots, les parties de phrases, les phrases, les liens entre celles-ci, les paragraphes, etc.

Il existe trois ensembles de stratégies. Le premier ensemble correspond aux stratégies qu'on peut utiliser lors de l'identification des mots ; le deuxième ensemble englobe les stratégies qu'on peut adopter lors de la compréhension du texte ; le troisième ensemble regroupe les stratégies auxquelles recourt le bon lecteur en fonction du but qu'il poursuit et qui indiquent qu'il adopte sa façon de lire à la situation. Ces trois ensembles s'emboîtent successivement les uns dans les autres et il y a une interaction continue entre eux.

I-3-1 Les stratégies de compréhension en lecture

R. Legendre définit la stratégie comme plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus. Stratégie pédagogique. Stratégie cognitive : technique intellectuelle choisie par une personne comme étant la plus propice à la résolution d'un problème.

Les stratégies de lecture sont indispensables dans l'enseignement de la compréhension écrite. Avec les différents niveaux de compréhension en lecture, l'intention du lecteur et le type d'écrit proposé, l'élève doit faire appel à différentes techniques et opérations qui lui permettront d'accéder au sens du texte, d'en retirer l'information nécessaire ou de réagir au texte.

L'élève peut utiliser ces différentes stratégies à différents moments de lecture. Il doit également prendre conscience des stratégies qu'il exploite, nous allons les résumer comme suit :

Certains chercheurs ont essayé de saisir le processus de lecture dans son ensemble, ils ont proposé d'en étudier seulement les stratégies qui se manifestent chez le bon lecteur, qui à leur tour servent à identifier celles du lecteur débutant, pour eux, un lecteur expert en langue seconde est celui qui non seulement possède certaines stratégies mais qui savent s'en servir en cas d'incompréhension.

Parmi les différentes classifications des stratégies de la lecture, nous ne retiendrons que les plus marquantes, plus précisément celle proposée par O'Malley et al(1985), citée par Claudette Cornaire & Germain (1999, p.42, 43, 44, 45).

Ils ont proposé une typologie qui comprend trois catégories de stratégies : **cognitive, métacognitive, socio affective, mnémonique et compensatoire.**

*** Les stratégies métacognitives :**

On parle de stratégies métacognitives lorsque le lecteur est conscient de ses progrès ou de ses difficultés de compréhension, ou s'il est capable de constater qu'il y a une perte de compréhension, en identifiant la source et trouver une solution pour rétablir la compréhension, pour réfléchir et planifier sa lecture en faisant appel aux autres stratégies adéquates et convenables pour son accomplissement, en fonction des besoins ressentis et du contexte de la lecture (cognitives, compensatoires, mnémoniques...)

***Les stratégies cognitives :**

Quant à elles, sont les différentes opérations mentales mises en œuvre par le lecteur lors de son interaction avec le matériel écrit en vue d'en retirer l'information nécessaire. Ces opérations préparent et facilitent la tâche de lecture ; par exemple, utiliser le dictionnaire, exploiter les indices contextuels pour donner le sens à un mot, faire des inférences, sont des procédures cognitives. Certaines études montrent que les lecteurs débutants et intermédiaires font plus appel aux stratégies cognitives qu'aux stratégies métacognitives, ce qui distingue le lecteur expert du lecteur débutant.

***Les stratégies socio-affectives**

Se manifestent pendant l'interaction du lecteur avec d'autres personnes, en effet les interventions de l'enseignant et des pairs pendant la lecture peuvent influencer la compréhension ; par exemple, si nous lisons un texte à haute voix devant un auditoire, nous

n'en aurons pas le même type de compréhension si nous le lisons silencieusement pour notre intérêt.

*Les stratégies mnémoniques

Renvoie à des techniques qui permettent au lecteur de conserver les nouvelles informations citées dans le texte dans sa mémoire et à pouvoir les retrouver. Le soulignement des idées principales, l'encadrement relèvent de ce type de stratégies.

*Les stratégies compensatoires

Elles interviennent lors d'un blocage ou incompréhension résultant d'une incompetence linguistique, c'est ainsi, essayer de deviner le sens d'un mot peu familier en se servant du contexte serait une stratégie compensatoire.

D'autres stratégies sont répertoriées à partir de l'observation des bons lecteurs par C. Hosenfeld et coll. (1981) et Carell (1989), cités par C. Cornaire (1999, p.44). Parmi les plus utilisées, P.L. Carell énumère le **balayage**, à travers lequel le lecteur tente de repérer des informations essentielles sans pour autant s'attarder sur les détails, l'**écrémage** qui consiste à faire un survol dans le texte pour avoir une idée globale. Avec cette stratégie, le lecteur peut prendre une connaissance rapide d'un texte, la lecture **critique** qui nécessite une lecture intégrale du texte dans une perspective d'évaluation, l'utilisation des inférences et des connaissances antérieures, référentielles et textuelles. D'autres chercheurs ajoutent les stratégies suivantes : l'anticipation, la capacité de résumer, l'utilisation des ressemblances lexicales, les préfixes, les suffixes, la capacité à cerner les idées principales d'un texte, l'utilisation de la structure des textes, etc.

Par ailleurs, il existe d'autres classifications, qui se démarquent de cette distinction entre bon et mauvais lecteur, et tendent à établir « *des profils de lecteur* ».

D'autres taxonomies basées sur l'antinomie lecteur-expert/lecteur-débutant ont été établies afin de rendre compte des différentes stratégies employées par ces types de lecteur lors de la compréhension d'un texte. Parmi celles-ci, notons celle de Hosenfeld (1984) qui a montré que les lecteurs compétents sont en mesure de lire de grandes unités linguistiques, de garder en mémoire le sens du passage lu, de négliger les éléments qui ne sont pas importants (action de contrôle) et de préserver une attitude positive face à la lecture. En revanche, le lecteur moins compétent a tendance à lire des entités limitées, à perdre rapidement l'enchaînement du texte, à accorder trop d'importance à des éléments non pertinents vu qu'ils sont dans l'incapacité de distinguer entre ce qui est important et ce qui ne l'est pas et à avoir une attitude négative vis-à-

vis de la lecture. Ainsi, à partir de ces stratégies, on peut déceler deux modes de lecture selon Block (1986) :

*« *le mode extensif* » (Bouvet & Bréelle, 2004, p.85) qui concerne les lecteurs moins compétents qui n'intègrent pas le texte et restent attachés à la surface textuelle.

*« *le mode réflexif* » (Ibid.) qui s'attache aux lecteurs compétents ayant une capacité d'intégrer au texte leurs connaissances antérieures, d'avoir une vue structurelle de ce qu'ils lisent et une réflexion sur la manière d'aborder un texte.

I-4 Les processus de la lecture

La lecture est une activité mentale complexe qui fait intervenir des opérations cognitives à différents niveaux dans le but d'accéder au sens d'un texte. Ces dernières peuvent s'effectuer très rapidement et simultanément. Ainsi, la lecture est un processus « *holistique ou unitaire* » (Giasson, 1990, p.5), l'accès au sens du texte est en effet le fruit des différentes interactions de ces habilités cognitives.

Durant la lecture, il existe des processus qui interviennent pour la compréhension de la phrase, d'autres pour la recherche de la cohérence entre les phrases, d'autres encore permettent de construire un modèle mental du texte et d'en faire également un tout cohérent, de formuler des hypothèses et d'établir des liens entre le contenu du texte et les connaissances antérieures du lecteur. Enfin, d'autres processus servent à guider la compréhension.

Le schéma ci-dessous permet de montrer le lien qui existe entre le texte et l'ensemble de ces processus. (cf. **Figure 2**) :

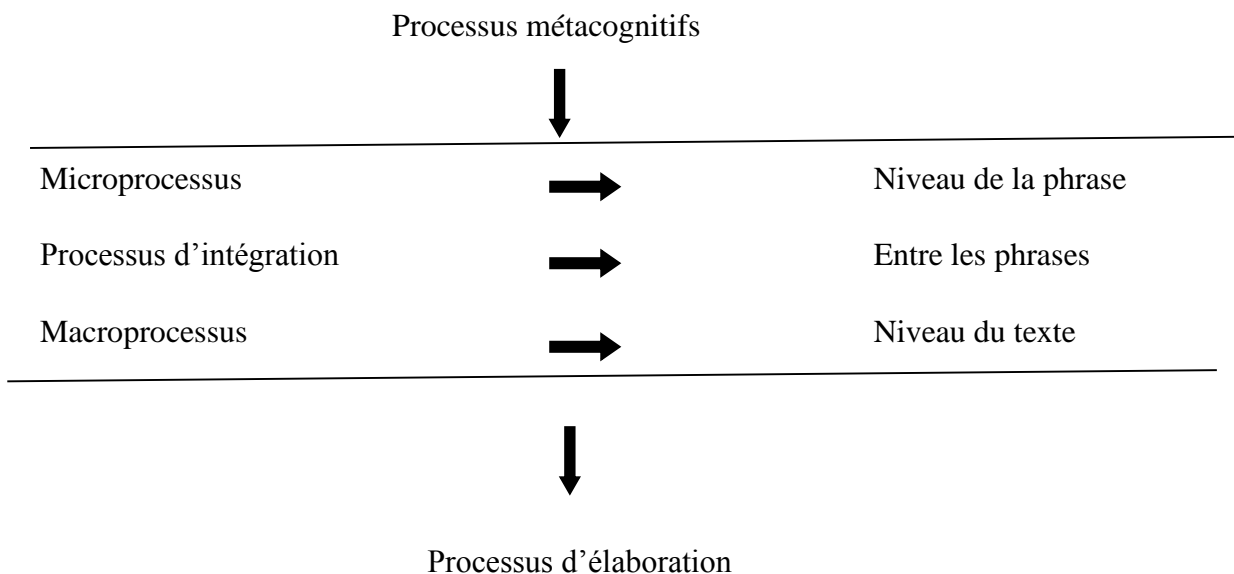


Figure2 : Lien entre le texte et les processus de compréhension (Giasson, 1990, p.17)

Giasson distingue cinq grandes catégories de processus (1990, p.16) :

- Les **microprocessus** qui servent à la compréhension de l'information contenue dans la phrase. Ils regroupent les connaissances des mots, la lecture des groupes de mots et la micro-sélection, cela permet d'identifier le sens de la phrase. il s'agit d'une compréhension littérale
- Les **processus d'intégration** rendent possible l'établissement des liens entre les phrases ou les propositions. Ils se manifestent à travers l'utilisation adéquate des mots de substitution (les référents) et des mots de relation (les connecteurs) ainsi que la formulation des inférences ;
- Les **macroprocessus** orientés vers la compréhension, vers des liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent.

Ces processus permettent de reconnaître les idées principales du texte, d'élaborer des résumés et d'utiliser la structure du texte ;

- Les **processus d'élaboration** permettent de dépasser le texte, d'aller plus loin que les attentes de l'auteur.

Il existe cinq types de processus d'élaboration : (1) faire des prédictions ; (2) se former une image mentale ; (3) réagir d'une manière émotive ; (4) intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures ; (5) raisonner sur le texte.

- Les **processus métacognitifs** : gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation. Ils lui permettent également de prendre conscience qu'il y a une perte de compréhension et d'intervenir en faisant appel aux bonnes stratégies pour y remédier.

Toutes ces catégories, à leur tour, se divisent en plusieurs composantes comme le montre le schéma suivant :

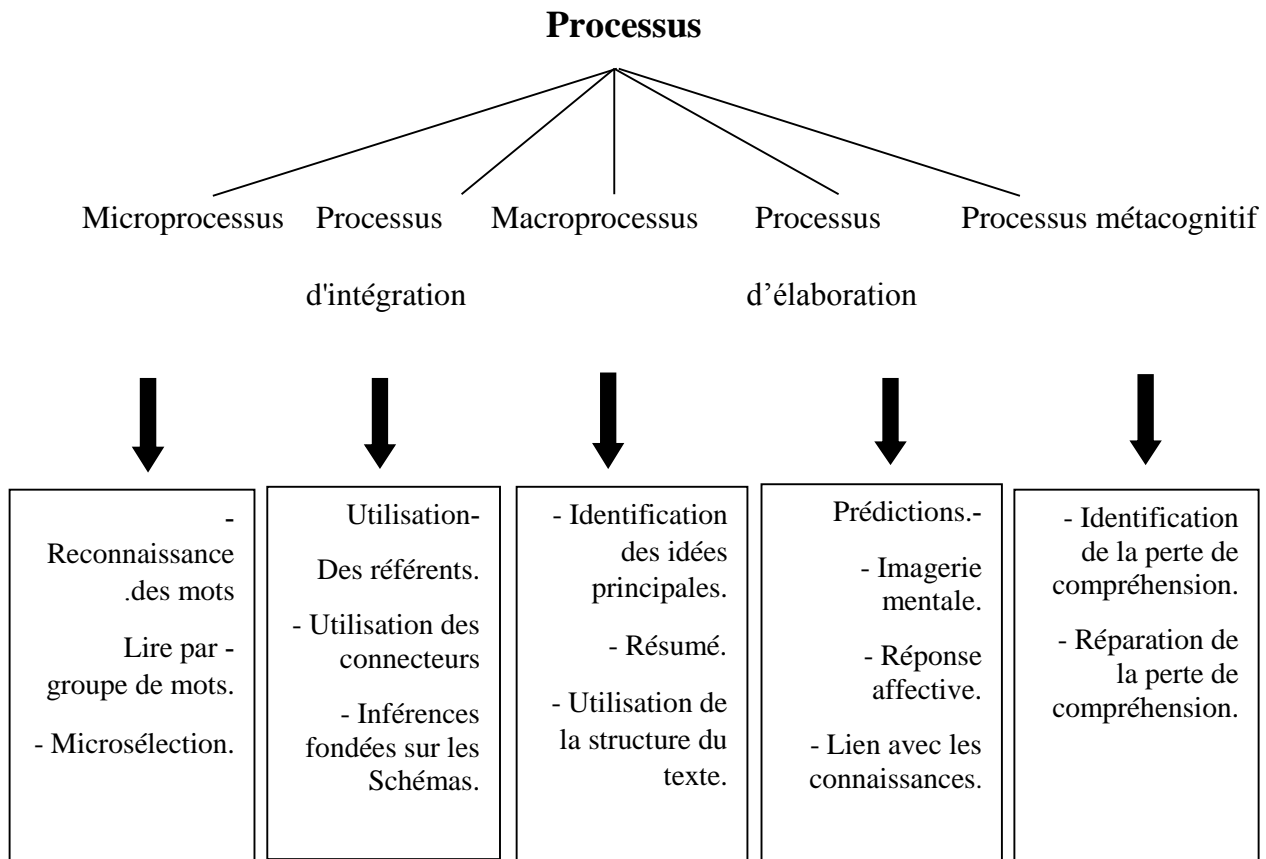


Figure 3 : Les processus de lecture et leurs composantes.

I-4-1 Les inférences

Une inférence est une idée qui n'est pas ouvertement exprimée dans un texte mais qui est plutôt suggérée par l'auteur.

Apprendre à l'étudiant à faire des inférences c'est le préparer à aller au-delà du texte, et c'est également le préparer à un nouveau type de lecture : la lecture critique. Pour en arriver là, le lecteur doit bien comprendre quel est le point de vue de l'auteur, s'il a exprimé ouvertement ses idées, ou si son message est plutôt implicite. Dans ce derniers cas, on doit alors faire certaines inférences avant de pouvoir tirer des conclusions sur le texte. (Claudette Cornaire, 1999 :94)

Selon **Fayol**, Les inférences sont «...des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relations qui ne sont pas explicités.» (2000.p20), donc il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte. **Cunnigham** considère qu'une réponse est littérale si elle est

sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte, ce qui peut être démontré à l'aide de la grammaire, de la syntaxe et de la connaissance des synonymes.

En fait, une bonne partie de l'information que le lecteur retire du texte est obtenue grâce à un processus d'inférence.

Ainsi, les inférences peuvent servir à relier des phrases, à compléter des informations manquantes ou implicites, à faire des rapprochements entre des informations éparses dans le texte.

* Le développement de la capacité à inférer :

La capacité à opérer des inférences augmente avec l'âge, mais elle apparaît très tôt ; en fait, la plupart des connaissances acquises par les enfants sont le fruit d'inférences qu'ils ont faites par rapport au monde qui les entoure, Quand un enfant voit la fumée, il en infère qu'il y a du feu.

L'inférence est fondée sur des expériences antérieures, les jeunes enfants sont capables d'opérer des inférences lorsque les éléments sur lesquels porte l'inférence sont situés les uns près des autres.

En fait, les jeunes lecteurs sont capables d'effectuer des inférences, mais ils ne sont pas organisés dans leur démarche.

Un facteur déterminant qui intervient dans la production d'inférences est la disponibilité des connaissances sur le contenu du texte. Très souvent, un élève qui ne comprend pas l'information implicite d'un texte éprouve de la difficulté non pas avec le processus même d'inférence, mais avec la disponibilité des informations nécessaires à l'élaboration d'une inférence. **Cunningham**, à l'instar de plusieurs auteurs, distingue deux grandes catégories d'inférences :

- Les inférences fondées sur le texte (**inférences logiques**) ; elles sont nécessairement vraies.
- Les inférences fondées sur les connaissances ou schémas lecteur (**inférences pragmatiques**) ; elles sont possiblement vraies, et communes à l'ensemble des lecteurs.
- **Les inférences créatives** ; tout comme les inférences pragmatiques sont des réponses provenant des connaissances ou schémas du lecteur. Elles sont possiblement vraies, non indispensables à la compréhension et particulières à quelques lecteurs.

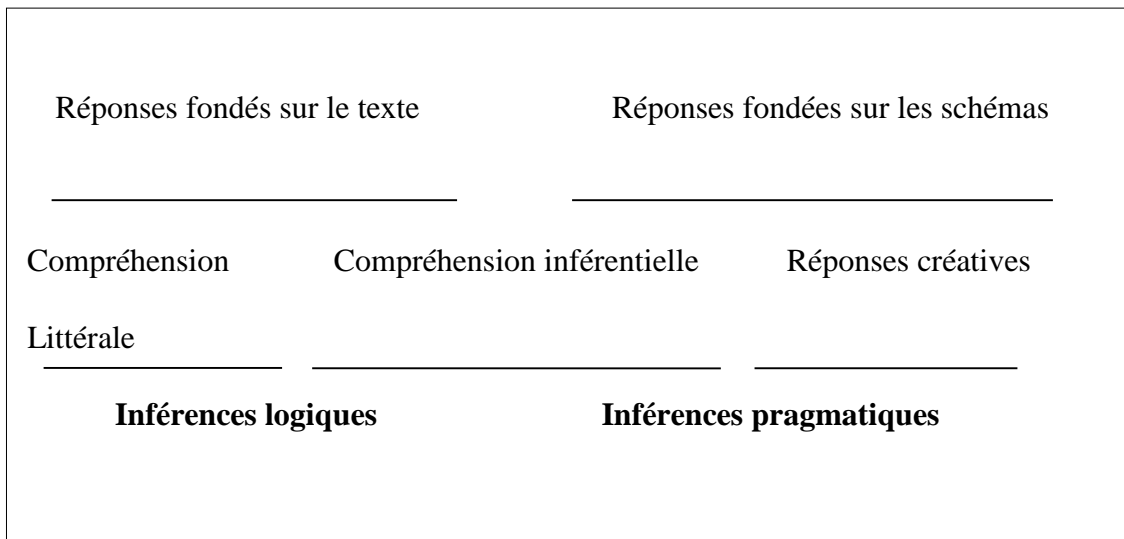


Figure 4 : Echelle des inférences de Cunningham

(Jocelyne Giasson, 1990 :61)

Chapitre II

**Les connaissances socioculturelles ; un
pont entre le lecteur et le texte**

II-1 Les connaissances antérieures du lecteur :

Il s'agit d'« *un ensemble d'informations culturelles, pragmatiques, linguistiques, activées sous l'effet des indices du texte.* » (Gaonac'h, 1987, p160).

La capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche, la capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité de comprendre et d'interpréter un texte de manière autonome, suppose que le lecteur ait des connaissances préalables qui relèvent de différents ordres :

Linguistique : c'est avoir des connaissances sur la langue, qui se répartissent, à leur tour en quatre catégories que l'enfant développe de manière naturelle dans son milieu familial. On distingue alors des connaissances « **phonologiques** », il s'agit de la capacité du lecteur de distinguer ou d'identifier les phonèmes propres à sa langue. En effet, le fait que certaines langues possèdent une plus grande variété de phonèmes, permet à ses interlocuteurs d'apprendre facilement une autre langue, prenant comme exemple la langue arabe dont la structure phonologique est très riche; « **syntactique** », en relation avec l'ordre des mots dans la phrase ; une même phrase peut avoir différentes structures syntaxiques ; les connaissances « **sémantiques** » renvoient au sens des mots et des relations qu'ils entretiennent entre eux, l'enfant aborde habituellement la lecture avec un bagage assez considérable de mots de vocabulaire acquis au sein de la classe ou résultant des expériences vécues par celui-ci ; et enfin « **pragmatiques** » c'est savoir quand utiliser telle expression selon les situations de communication. L'ensemble de ces connaissances permettra au lecteur de faire des hypothèses sur le sens du texte (Giasson, 1990, p.10-11).

Moirand (1979, p.22), distingue trois niveaux de connaissances que le lecteur fait intervenir simultanément pour saisir la portée d'un texte :

- **Des connaissances linguistiques** : le lecteur devra connaître les modèles syntactico-sémantiques de la langue, c'est-à-dire connaître le code linguistique (graphémie, morphologie, syntaxe, lexique).
- **Des connaissances discursives** : le lecteur doit être capable de différencier les types d'écrits, l'organisation rhétorique leur correspondant, ainsi que leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit). Il devra donc disposer d'une connaissance du fonctionnement textuel et intertextuel (organisation des phrases entre elles, relation du texte à d'autres textes, etc.)
- **Une connaissance des références extralinguistiques** : le lecteur est doté d'un bagage

socioculturel, de savoir-faire, d'une expérience du monde, étant un individu qui fait partie d'un groupe social, ce dernier possède des connaissances très larges sur sa communauté, sur la religion, les croyances, les traditions, les coutumes, l'appartenance politique, et les comportements sociaux qui lui sont propres, qui lui permettront de mieux comprendre sa lecture.

La compétence linguistique correspond aux processus du bas niveau, aux schèmes linguistiques, tandis que la compétence discursive et les connaissances extralinguistiques correspondent respectivement aux schèmes formels et aux schèmes du contenu, c'est-à-dire aux processus de haut niveau.

II-1-1 Le rôle des connaissances antérieures du lecteur :

Le lecteur constitue certainement la variable la plus complexe dans une situation de lecture. Quelques soient ses capacités cognitives, le lecteur possède des connaissances de différents ordres (communicatif, méthodologique, cognitif, social, collectif ou personnel) antérieures (scolaires ou extrascolaires). Ces connaissances qu'il a déjà acquises représentent bien évidemment un premier socle qui facilitera le développement de nouvelles connaissances.

En fait, les connaissances quelle que soit leur nature, interviennent pour rendre la tâche de lecture plus accessible. On peut postuler que la compréhension du texte résulte essentiellement de la mise en relation des différentes structures cognitives dont jouit le lecteur.

Mais, il est primordial que ces connaissances soient structurées et organisées afin que le lecteur puisse aborder aisément sa tâche de lecture. Ces informations organisées dans la mémoire de celui-ci, ont été décrites par les psychologues cognitivistes sous le nom de «schèmes » ou de «schémas». Cette notion a été proposée par Bartlett en 1932, puis relancée par Rumelhart (1975), Anderson (1977), Minsky. Elle désigne un groupement structuré de connaissances qui représentent un concept particulier (un objet, une perception, une situation, un événement, etc.). Ainsi la compréhension résulte de l'activation des schèmes ; prenant l'exemple suivant : «le père achète un mouton», plusieurs variables entrent en jeu pour attribuer une signification à cet énoncé : acheteur, vendeur, monnaie d'échange, ainsi que l'occasion d'achat du mouton (une fête de mariage, une fête religieuse, une pique-nique, pour l'offrir aux pauvres, etc.), un lecteur qui a vécu cette expérience est certainement mieux préparé à saisir le sens de cette phrase. Cette configuration des schèmes, qui sont aussi des hypothèses élaborées

à partir de l'information contenu dans le texte permettraient de rendre compte de sa signification.

Donc, avoir des connaissances antérieures sur un thème a un impact positif sur le traitement de l'information et influence fortement le processus de compréhension, cela augmente la vitesse de lecture, facilite l'accès au sens, permet une meilleure mémorisation, etc.

Bref, pour accéder au sens du texte le lecteur met en relation ses connaissances antérieures; en fait, un minimum de connaissances préalables et une certaine expérience du monde, la familiarité avec les concepts associés à l'écrit, une conscience phonémique, la connaissance des correspondances entre les lettres et les sons, un vocabulaire de base, des notions de sémantique et de syntaxe, une certaine capacité de métacognition. Ce ne sont pas là des éléments isolés sur lesquels l'acte de lecture portera tour à tour, mais plutôt des éléments interreliés et complémentaires qui se renforcent les uns les autres.

Alors, il est important, voire indispensable de miser sur ces acquis pendant la lecture

II-1-2 La stimulation des connaissances

II-1-2-1 Activer les connaissances des apprenants

Nous avons vu que les connaissances antérieures jouent un rôle du premier plan dans la compréhension du texte. Les connaissances guident le lecteur dans le texte en lui permettant de faire des prédictions, de saisir les motivations des personnages, d'établir des liens. Les recherches ont démontré que les élèves possédant des connaissances antérieures plus poussés sur un sujet comprenaient mieux l'information contenue dans un texte sur ce sujet, la renaient mieux et répondaient mieux aux questions mettant en jeu le raisonnement posés sur ce texte.

Il ne suffit pas, cependant, de posséder des connaissances pour que celles-ci interviennent automatiquement dans la compréhension du texte ; *«il faut qu'elles soient stimulées, c'est à dire rendues accessibles à l'esprit du lecteur»* (Giasson, 2005 ; 226). Stimuler les connaissances consiste à rendre ces connaissances immédiatement disponibles aux élèves, c'est à dire à leur faire prendre conscience de ce qu'ils savent déjà sur le contenu du texte à lire. Par exemple, l'enseignant peut proposer aux apprenants un mot clé provenant du texte et leur demander à quoi leur fait penser ce mot. Il est important que les élèves et surtout les jeunes lecteurs soient guidés par l'enseignant pendant la lecture parce que leurs compétences stratégiques restent encore bien limitées.

C'est pourquoi, avant la lecture d'un texte, il est important d'aider les élèves à activer les connaissances qu'ils possèdent sur le sujet du texte. En fait, l'activation des connaissances leur permettra de prendre conscience de ce qu'ils savent déjà sur le sujet du texte à lire. Elle servira à jeter un pont entre leurs connaissances et le texte, à crier, dans leur tête, une structure mentale qui leur permettra d'intégrer le contenu du texte. Pour que l'activation des connaissances soit efficace, elle doit surtout porter sur les concepts clés ou sur des informations essentielles du texte à lire. Donc, il ne faut pas aborder toutes les connaissances et expériences concernant un thème mais uniquement celles qui sont indispensables à la compréhension du texte. **Giasson** ajoute qu'il faut éviter d'activer des connaissances trop générales ayant peu de lien avec le contenu du texte et aussi de réaliser des activités de préparation qui portent sur des concepts spécifiques ou secondaires, mais qui ne sont pas essentiels à la compréhension du texte. En fait, cela amènent le lecteur à chercher des informations qui ne figurent pas dans le texte en suscitant une perte de compréhension, mais aussi une perte du temps. (1990: 175)

Quand l'activité est réalisée en groupe, la stimulation des connaissances s'accompagne d'une acquisition de nouvelles connaissances puisque chaque élève partage ses propres connaissances avec le groupe ; même si chacun possède une partie seulement des connaissances, le groupe, dans son ensemble, dispose des connaissances appropriées pour lire le texte. Alors, la stimulation des connaissances est bénéfique dans le sens où elle suscite une interaction entre les différentes connaissances des apprenants ce qui facilite la compréhension du texte.

Giasson propose quelques techniques permettant la stimulation des connaissances lors de la lecture, celles-ci se feront en fonction du type de texte, en effet, certaines activités sont conçues afin d'être utilisées pour lire un texte narratif, alors que d'autres sont plus appropriées à la lecture de textes informatifs (1990: 179). On cite ainsi trois techniques :

a -La technique du scénario ; utilisée lors de la lecture d'un texte narratif. C'est une sorte d'introduction rédigée par l'enseignant, elle comprend trois parties :

- 1- Commencer la préparation par une partie destinée à attirer l'attention des élèves suivie d'une discussion permettant la participation active des élèves à la démarche de la lecture.
- 2- Présenter ensuite les grandes lignes de l'histoire (personnage principal, situation initiale ...)
- 3- Poser des questions suscitant la curiosité des élèves en les invitant à prédire la suite de l'histoire.

b-Des versions différentes de la même histoire : consiste à composer une histoire à partir d'une liste de mot clés tirés du texte.

c- La technique PREP: conçue pour la lecture d'un texte informatif. Après avoir choisi 3 ou 4 concepts clés, l'enseignant invite les élèves à exprimer tout ce à quoi leur font penser ces mots, afin d'établir une vue d'ensemble sur les connaissances des élèves, ensuite, il leur demande des explications «qu'est- ce qui vous a fait penser à...?» ce qui permet à passer à une catégorie de réponse supérieure. Enfin, l'enseignant encourage les élèves à faire part au groupe des nouvelles idées retenues et aussi à l'organisation de leurs connaissances.

II-1-2-2 Organiser ces connaissances :

Une fois les connaissances des élèves stimulés et ramenées à leur mémoire, il faut en faciliter l'organisation si nous voulons qu'ils utilisent ces connaissances au moment de la lecture. En effet, c'est-à-dire aider les élèves à établir des liens entre les différents concepts mentionnés lors de l'activation « *Il est plus facile de rattacher une à un tout organisé qu'à un ensemble de connaissances éparses.* » (Giasson, 2005:94). Même si la tendance courante en classe est de limiter la préparation à la lecture à l'étape de la stimulation des connaissances, Il est primordial de poursuivre l'activité en favorisant l'organisation de ces connaissances afin que les élèves puissent établir des liens entre les différents concepts mentionnés lors de la période de stimulation. Par exemple, lorsque l'enseignant demande à l'élève de justifier les associations qu'il a effectuées à partir du concept clé, Il l'oriente vers l'organisation de ses connaissances. . L'organisation des connaissances peut se faire de façon verbale ou encore sous forme visuelle, par le biais des constellations sémantiques.

Donc, cette tâche est facilitée par «*les constellations sémantiques*» (Giasson, 2005:317), connues aussi sous le nom de réseaux sémantiques ou de cartes sémantiques, qui servent à représenter graphiquement les connaissances que possèdent les élèves sur un thème avant la lecture d'un texte. Cette technique offre d'avantage d'associer les élèves à l'organisation de leurs idées en les amenant à déterminer et à expliquer les relations entre les différents concepts. Les constellations sémantiques peuvent revêtir des formes graphiques comme :

1) **le schéma de définition** : pour désigner la catégorie à laquelle appartiennent la chose en question, par exemple, le rat fait partie des rongeurs.

2) **la constellation de type association** ; peut prendre également la forme de mot reliés au concept central et entre eux à l'aide de flèches.

3) **la constellation de type regroupement** : il s'agit d'un graphique qui regroupe les associations en catégories, par exemple, l'enseignant peut organiser les connaissances qu'a l'élève sur un animal en proposant des questions servant la catégorisation de ces connaissances; habitat, nourriture, description physique, attitudes ,etc.

II-1-2-3 Relier les connaissances antérieures au texte

Pour que la préparation à la lecture soit efficace, elle doit porter essentiellement sur les concepts clés du texte à lire. Ce ne sont pas toutes les connaissances et expériences concernant un thème qu'il faut partager durant cette période de préparation, mais uniquement, celles qui sont nécessaires à la compréhension du texte.

Concrètement, l'enseignant dégagera quelques concepts clés du texte, puis il se demandera quelles connaissances possèdent les élèves sur ces concepts ?, Il ne s'agit pas de se demander : qu'est-ce que les élèves ne savent pas et que je pourrais leur enseigner, mais, qu'est-ce que les élèves connaissent déjà du concept que je veux leur enseigner et comment puis-je utiliser cette connaissance comme point d'ancrage pour présenter une nouvelle information?

Signalons qu'il peut être utile de garder en réserve un concept plus familier pour accrocher les élèves au cas où le concept choisi ne susciterait que peu ou pas de réactions de leur part.

II-2 Le choix des textes et les critères de sélection

Le grand défi de l'enseignement/ apprentissage de la lecture consiste d'essayer d'exercer un contrôle sur plusieurs composantes en prenant de plus en plus compte de l'apprenant, de ses intérêts et de son expérience, en le stimulant par des textes bien choisis et des méthodologies actives qui ne soient pas de simple transmissions de connaissances mais qui donnent à l'apprenant des occasions plus nombreuses de choisir, de s'exprimer, et de prendre en main son apprentissage.

La lecture des textes à l'enfant est un élément important de ce volet de l'apprentissage : qualité des textes, qualité de la diction et réflexion sur leur sens et leur fonction constituent les conditions de l'efficacité.

En fait, les textes proposés aux lecteurs débutants jouent un rôle crucial dans le développement de leur habilité à lire. Il est important de choisir un texte qui convient au groupe. Le texte choisi présentera un défi, mais, il sera toutefois accessible aux élèves. *«Il vaut mieux choisir un texte trop facile qu'un texte trop difficile»* (Giasson,2005:189) donc la lecture ne

doit jamais devenir un combat. L'édial est de se constituer des textes qui soient à la fois intéressants et accessibles.

De même, les enfants au cycle primaire sont assez évolués sur le plan cognitif pour comprendre des textes portant sur des thèmes variés. Cependant, ils ne possèdent pas les capacités de lecture suffisantes pour lire des textes longs et complexes.

Selon **Giasson**, la complexité d'un texte dépend de plusieurs facteurs ; certains sont liés au texte lui-même et d'autres, au lecteur qui aborde le texte. Un texte peut être difficile pour un élève, mais pas nécessairement pour un autre. Un contenu familier et des connaissances préalables sont des facteurs qui déterminent la difficulté du texte pour un lecteur donné.

Il propose ,ainsi , certains indicateurs déterminant la complexité du texte : un texte peut être difficile parce qu'il présente des caractéristiques particulières :la longueur du texte, le vocabulaire employé (abstrait/ concret, connu/ nouveau), la longueur des phrases (une phrase d'e plus de15 mots est une longueur recommandée pour un lecteur débutant; la phrase peut aller jusqu'à 20 ou 25 mots à la fin du primaire), la structure des phrases (nombre de propositions), la densité de l'information (le nombre de mots d'information par proposition), la structure du texte (la façon dont les idées sont organisées et regroupées), la cohérence et l'unité du texte, la difficulté intrinsèque du sujet, la capacité de l'auteur à tenir compte de l'auditoire, le degré de traitement du sujet (superficiel ou complet), le niveau de difficulté des transitions (explicites ou implicites) (2005:120).

A son tour, **Claudette Cornaire** cite d'autres façons de déterminer le niveau de difficulté des textes, dont les **formules de lisibilité** qui sont des formules mathématiques qui prennent en compte la longueur des phrases et des mots ainsi que la présence de mots peu usuels et aussi l'absence des congénères⁽¹⁾.

Au début de l'apprentissage de la lecture, il est bon de rassurer l'étudiant et la meilleure façon de le faire selon cet auteur est de lui présenter du matériel lisible. La lisibilité représente l'un des caractères essentiels à prendre en compte lors du choix du texte de lecture, Par exemple, un apprenant débutant qui connaît bien le domaine référentiel d'un texte rencontrera habituellement peu de difficultés lexicales, même si la formule de lisibilité avait auparavant classé ce texte

⁽¹⁾ Les congénères comprennent les homographes dont la graphie est semblable en deux langues différentes, par exemple les mots table, direction, information s'écrivent de la même façon dans les deux langues française et anglaise, et les parographes , qui présentent quelques différences de forme (beauté, beauty)

comme étant difficile pour ce niveau particulier. Il s'ensuit qu'un des premiers critères à considérer dans le choix des textes serait peut-être le **caractère familier** d'un domaine ou d'un sujet ou l'intérêt qu'il suscite, une connaissance nouvelle n'a de sens que dans la mesure où l'étudiant peut la rattacher à ses connaissances antérieures. (1999:104)

En outre, **Claudette Cornaire** note que «*la structure textuelle et certains éléments linguistiques, référentiels et socio-culturels doivent être pris en compte lorsqu'il s'agit de sélectionner le matériel pédagogique*» (1999: 71)

Bref, La sélection des textes qui répondent effectivement aux attentes des apprenants et fassent de la lecture repose essentiellement sur leur structure textuelle, contextuelle et linguistique ainsi que sur des facteurs référentiels et des facteurs de motivation.

II-2-1 Les champs référentiels et socioculturels des textes.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés au contenu, plus précisément au domaine référentiel du texte, et ils ont tenté d'établir des relations entre cette caractéristique, et la compréhension de la signification. C'est ainsi qu'ils ont proposé des textes qui traitent le même thème à des sujets répartis en deux groupes : les connaisseurs et les non-connaisseurs. Ces recherches ont mis en évidence le fait que la familiarité avec un sujet ou l'intérêt qu'on lui porte influence directement la compréhension et la mémorisation d'un texte. (Claudette Cornaire, 1999:60)

Par ailleurs, la réalité socioculturelle véhiculée par un texte est un élément important qui peut affecter la compréhension et dont il faut tenir compte en sélectionnant les textes. Des textes dont le sujet est familier aux étudiants sont mieux reçus et plus accessibles, comme le montrent plusieurs études menées pour l'anglais et le français langues secondes (**Alderson et urquhart** 1984 ; **Cornaire** 1985 ; **Carrel** 1987). **Johnson** (1981) en a fait la démonstration en faisant lire à des étudiants iraniens dans leur langue seconde, c'est-à-dire en anglais. Un conte américain a présenté beaucoup de difficultés et cela principalement à cause de la méconnaissance de la réalité socio-culturelle du texte.

De ce fait, l'enseignant doit prendre en compte le champ référentiel dans lequel s'inscrit le texte choisi, puisque les connaissances référentielles que possède le lecteur sur son contenu peuvent même l'amener à construire une signification tout en dépassant ses incompétences linguistiques.

II-2-1-1 L'approche par compétence et le champ socioculturel du texte :

L'approche par compétences a été exploitée en Algérie avec la réforme du système éducatif, par souci de parfaire les performances de l'école algérienne et satisfaire les besoins de la société actuelle avec tout ce qu'elle connaît comme ouverture sur le monde et développement des technologies de l'information et de la communication. Son apparition est donc inévitable et objective dans le développement de la méthodologie et de la réalité d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Son objectif principal est de rendre l'élève capable de transposer et d'utiliser les savoirs acquis dans les situations réelles de son quotidien.

Du point de vue pratique et méthodologique, l'approche par compétences s'est vue concrétiser à travers le projet pédagogique. Ce cadre méthodologique d'enseignement/apprentissage vise un enseignement cohérent avec des possibilités de remédiation et mise à niveau continues des élèves, elle évite donc l'apprentissage morcelé et hors contextes.

La lecture dans le cadre de l'approche par compétences trouve une place importante. La compréhension écrite, dans cette approche, est l'une parmi les quatre compétences très nécessaires à l'enseignement de la langue étrangère. Cette dernière affirme une volonté de perfectionner les compétences à l'écrit et en premier lieu l'acte de lire. L'élève sera capable d'utiliser sa compétence en lecture (compréhension de l'écrit) pour la réalisation des tâches dans des situations complexes et différentes dans la vie de tous les jours.

Pour cette nouvelle approche, on utilise les documents authentiques sonores ou visuels avec les images choisies selon les besoins langagiers, socioculturels, les intérêts des apprenants afin de leur fournir des connaissances riches et variées du vocabulaire et des structures grammaticales et des formes linguistiques dans des différentes situations de communication. Les orientations tendent à placer l'élève au centre des activités d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère.

En fait, avec l'avènement de l'approche par compétence, il est devenu essentiel de mettre les étudiants devant des « *modèles de communication, du matériel puisé dans la vie réelle* » (Besse 1980:42), et désormais le document authentique va occuper une place de choix dans le matériel pédagogique qui sera sélectionné par le professeur selon les compétences linguistiques, référentielles, et notamment socioculturelles de l'apprenant.

Dans cette optique, Le projet doit s'organiser autour des activités de compréhension de l'écrit concernant des textes simples, clairs et motivants qui tiennent en compte l'appartenance socioculturelle de l'apprenant et qui répondent également à ses attentes et à ses préférences.

Les pratiques de lecture, dans cette approche mettent en jeu une compétence complexe aux composantes multiples : composantes de maîtrise linguistique, textuelle, situationnelle, et «référentielle» (Claudette Cornaire, 1999:8)

Dans le cadre de l'approche par compétence, l'appropriation de l'écrit en FLE est facilitée par des textes choisis afin de prendre en compte des besoins des apprenants ainsi que de leur origine et motivation vis à vis des thèmes particuliers, le texte doit être accessible et culturellement acceptable, il doit aussi être « adapté à la sensibilité des élèves et à leurs centres d'intérêt» (Document d'accompagnement de français au cycle primaire,2011:129, les textes à proposer doivent être intéressants, en rapport avec les préoccupations d'une certaine tranche d'âge. « ils doivent traiter des sujets familiers au jeune apprenant.» (IDEM/128). Il faut absolument éviter les sujets qui pourraient bloquer les apprenants, ceci permet une réelle ouverture sur le monde de l'écrit.

II-3 Le déficit socioculturel du lecteur et les difficultés de la lecture

La lecture est à la fois une activité visuelle, métacognitive et cognitive. Le lecteur est appelé à construire le sens du texte à partir à la fois de l'information explicite et implicite donnée par l'auteur et de ses propres connaissances. Adams et Bruce considèrent que « *La compréhension est l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance, sans connaissances antérieures un objet complexe, comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification*» (1982: 23) cité par (Joceline GIASSON, 1999:11). En effet, les connaissances qu'a développées le lecteur sur le monde qui l'entoure, constituent un élément crucial dans la compréhension des textes qu'il aura à lire, pour identifier la nouvelle information fournie par le texte, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau(le texte) et le connu (ses connaissances antérieures).

Toutes ces connaissances que le lecteur a développées grâce à son milieu (familial et social) et à l'apprentissage formel, vont lui permettre de déclencher le modèle mental auquel il va se référer pour traiter toute nouvelle information délivrée par le texte. Ce modèle mental est éminemment dépendant de sa culture d'origine. Si le texte lu fait référence à cette culture ou s'il en est directement issu, le modèle mental n'en sera que plus riche et facile à élaborer pour

le lecteur. Les expériences menées à ce sujet (Steffensen .1979, Reynolds 1982, Cité par (Maître de Pembroke, Legros, Rysman, 2001, p.3) montrent que les sujets lisent plus vite et plus facilement les textes portant sur leur propre culture, font plus d'inférences correctes et leur compréhension est plus fine.

Floyd et Carrel (1987) ont également fait une expérience intéressante en anglais langue seconde avec des étudiants de cultures diverses (Latino- Américains, Grecs, Iraniens, etc.)² (Claudette Cornaire, 1999:68)

En comparant les résultats du groupe de contrôle à ceux du groupe expérimental les chercheurs ont constaté :

- a) Que la connaissance du sujet du texte facilite la lecture.
- b) Que la connaissance du champ socio-culturel où se situe le texte joue un rôle primordial, plus important peut-être que le contenu linguistique.

En somme, l'écrit se présente avant tout comme une pratique culturelle ancrée dans l'environnement familial et social du lecteur et son acquisition dépend, pour une grande partie, de l'appartenance socioculturelle de ce dernier qui se présente comme un déterminant indispensable et un intermédiaire entre le lecteur et le texte. Ainsi, une connexion permanente entre les informations recueillies du texte et les connaissances antérieures du lecteur, tout au long du déroulement de l'acte, est une condition pour la réussite du processus de compréhension.

² Voici brièvement en quoi cette expérience consistait : les étudiants devaient lire deux lettres (de deux niveaux de difficulté) décrivant la célébration de la fête nationale des Etats-Unis à Boston au Massachusetts, faire ensuite un rappel écrit des descriptions et répondre à des questions à choix multiples. Des discussions en classe, une présentation de diapositives, des jeux, des pièces musicales (et même une pique-nique où l'on avait préparé des spécialités culinaires traditionnelles à Boston le 4 juillet) ont servi d'amorce à la lecture des lettres par les étudiants du groupe expérimental. Le groupe de contrôle, de son côté, a procédé à la lecture des textes sans particulière.

Cadre pratique

Chapitre I

Méthodologie

La partie théorique nous a permis de mettre en évidence le fait que l'activité de la compréhension en lecture regroupe autant de compétences, de processus, et de stratégies. Outre, la compétence référentielle et notamment socioculturelle est indispensable à la compréhension écrite en particulier à la construction du sens d'un texte écrit en langue étrangère. Dans cette partie pratique ,expérimentale et analytique ; au premier temps, nous proposons une investigation conduite en milieu scolaire dans le domaine de la compréhension des textes écrits en langue étrangère (FLE dans notre cas) auprès d'un public bien défini avec lequel nous avons exploré et vérifié nos hypothèses et ce en nous référant à la partie théorique. Ensuite, nous réaliseront une enquête par questionnaire auprès des enseignants de français du cycle primaire.

I-1 Problématique et hypothèses

Comme nous l'avons déjà signalé, La lecture est à la fois une activité visuelle, cognitive et métacognitive, c'est un processus qui implique l'utilisation de différentes compétences linguistiques, discursives et socioculturelles. Ces dernières sont construites grâce à l'interaction du lecteur avec son environnement familial et social, elles jouent un rôle déterminant dans l'interprétation d'un texte.

Dans cette perspective nous allons essayer de vérifier le rôle que puisse jouer la compétence socioculturelle du lecteur dans la compréhension de l'écrit et comment elle peut être un facteur déterminant dans la construction du sens des textes lus.

Partant de notre question de recherche, nous présumons que les difficultés qu'éprouve l'apprenant de la 5^{ème} année primaire dans la saisie du sens des textes écrit en FLE sont dues, en plus grande partie, à un déficit au niveau des connaissances culturelles indispensables pour la compréhension du texte. En plus, l'apprenant pourrait retenir mieux l'information contenue dans le texte dont le sujet est familier, et effectuer des prédictions et des inférences correctes sur son contenu.

I-2 Les conditions de recueil de données

I-2-1 Particularité d'une région :

Comme toutes les autres villes algériennes, Khenchela, ville du nord-est du pays où nous avons recueilli nos corpus, a connu une occupation lente du colonialisme français. Malgré cela, les autochtones de cette ville n'ont pas adopté le français comme outil privilégié de communication quotidienne, le français constitue donc un élément secondaire et accessoire de

la réalité linguistique de cette région. Nous pouvons affirmer ainsi que la majorité des parents ne sont pas instruits et ceux qui ont fréquenté l'école non pas achevé leurs études à quelques exceptions, il y a lieu d'ajouter qu'ils ont suivi leur formation en langue arabe et qu'ils ont une représentation exclusivement négative de la langue française. Toutes ces conditions évoquées peuvent influencer négativement sur les enfants quant à leur apprentissage de la langue française d'une manière particulière.

I-2-2 Détermination de l'échantillon

Les apprenants auprès desquels nous avons mené notre expérimentation sont des jeunes élèves de 5^{ème} année primaire, dont l'âge est 10 ans, scolarisés dans une école primaire située au centre-ville de la wilaya de Khenchela. Nous signalons également que la majorité des élèves habitent le même quartier et sont issus du même milieu socio-culturel.

En effet, il était plus simple pour nous de réaliser notre recherche sur le lieu même de notre travail. De plus, s'agissant d'un milieu et d'un public qui nous étaient familiers.

Au total un échantillon de 16 sujets a été retenu pour participer à cette étude. Le principal critère de sélection des sujets a été établi en fonction des besoins de la présente recherche, soit la sélection des sujets dont le niveau de compétence linguistique en français langue étrangère. permet en principe, la lecture des textes écrits en FLE. De plus nous voulions un échantillon homogène au niveau des connaissances linguistiques en français.

I-2-3 Présentation et analyse des textes expérimentaux

Les textes que nous avons choisis sont de type informatif, tirés des ouvrages extra-scolaires; il nous a été vraiment très difficile de trouver des textes adaptés au niveau des apprenants, d'autant plus que les textes proposés dans le manuel scolaire de la 5^{ème} AP portent sur des connaissances d'ordre générale (les métiers, les animaux, etc.) alors qu'ils ne sont pas basés sur des **scripts**³ socioculturels sur lesquels porte notre recherche.

D'ailleurs, nous avons choisi de travailler sur les fêtes car elles présentent un intérêt humain évident qui trouve matérielle à s'exprimer à travers l'expérience personnelle des jeunes enfants,

³ Le script est un type de schéma et il réfère à des situations stéréotypées et conventionnelles vécues par le lecteur. De plus, le script s'appuie sur une conception de la mémoire organisée autour d'expériences personnelles (Schank, 1982)

elles sont également les moments les plus privilégiés pour eux, ces derniers représentent certainement les personnages centraux de cette période.

Les deux textes utilisés dans notre étude sont basés sur des scripts socioculturels, ils représentent la culture familière (l'Adha) et non familière, étrangère (l'Halloween).le premier support porte sur la culture musulmane «Adha», soit le texte A, extrait d'un ancien document pédagogique algérien de la 4^{ème} année élémentaire, le second véhicule également une culture nord- américaine« l'Halloween », soit le texte B, établi par **Dallé** (1988).

Les deux supports correspondent au niveau intermédiaire des connaissances linguistiques des apprenants de la 5^{ème} année primaire, Textes choisis sans titre, ils sont écrits dans une langue accessible aux élèves, ils sont presque de la même longueur (environ 287 mots pour le premier texte et 277 mots pour le second).

L'organisation des textes montre qu'ils sont équivalents de point de vue de schème de contenu; on y trouve également des schèmes des actions, des rôles et des accessoires. Les actions sont les démarches entreprises pour atteindre les buts fixés (par exemple, pour la fête de l'Halloween, les enfants se déguisent), les rôles sont la fonction qu'exercent les acteurs (par exemple, les enfants passent de porte en porte pour quémander des bonbons) et les accessoires (par exemple, le costume, la citrouille vidée et sculptée pour décorer, les bonbons, etc.) sont une forme de soutien nécessaire à l'activité donnée.

	Schème des actions	Schème des rôles	Schème des accessoires
Adha	-Egorger le mouton - porter de nouveaux vêtements. - Se souhaiter bonne fête.	Rendre visite aux parents	Mouton- gâteaux - couscous- nouveaux vêtements – des bonbons.
Halloween	- Se déguiser - Chanter des chansons pour recevoir de l'argent - Décorer les maisons - Sculpter les citrouilles	-Passer de porte en Porte pour quémander des bonbons. - Les parents accompagnent leurs enfants dans leur visite aux maisons.	Le costume- la citrouille vidée pour décorer- des bonbons.

I-3 Recueil de données

I-3-1 Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation a été effectuée pendant deux séances de 1 heure et trente minutes, soit une séance pour chaque texte. Nous avons préparé deux textes sur les deux fêtes différentes. Un texte porte sur la culture musulmane « l'Adha », sujet qui devrait être familier aux sujets, et l'autre texte sur la culture nord-américaine, soit la fête de « l'Halloween », sujet qui devrait être étranger aux lecteurs. Nous avons donné les mêmes consignes aux sujets sur la démarche et le scénario de l'expérimentation. En premier lieu, nous avons fourni aux sujets un questionnaire afin d'identifier les scripts culturels de ces derniers, en effet cette partie nous a permis d'identifier les sujets qui possèdent des connaissances préalables sur le déroulement des deux fêtes avant la lecture des deux textes. L'objectif est d'identifier les sujets qui possèdent le script de l'événement qui va se dérouler dans le texte. Selon notre hypothèse, ces sujets auront moins de difficulté à comprendre le texte A, car son contenu correspond aux connaissances préalables qu'ils possèdent. Nous avons pris en considération l'appartenance à un événement socioculturel et son influence sur la compréhension de texte.

Dans notre étude, nous nous sommes servis d'un nombre limité de questions pour identifier les scripts préalables de la fête de l'Adha ainsi que de la fête de l'Halloween. Les raisons qui soutiennent cette décision pour ne pas être trop explicite et ne pas jouer le rôle d'activité de pré-lecture ou de phase de préparation à la lecture et ne pas activer les connaissances des sujets avant la lecture, un nombre élevé de questions peut donner aux apprenants des informations qui peuvent les aider à identifier au préalable les événements décrits dans les textes activant ainsi les connaissances antérieures des élèves. Cette activation leur permettrait de faire des liens entre ce qu'ils savent déjà sur le sujet traité dans le texte et ce qu'ils veulent savoir de plus en lisant.

Etant donné que l'activation des scripts avec précision et exactitude avant la lecture pourrait biaiser les résultats du test de compréhension, nous avons pris la décision de réduire le nombre de questions, réduisant ainsi le biaisement des résultats attendus. Par exemple les questions suivantes permettent de vérifier si les apprenants ont des connaissances sur les événements qui auront lieu dans les textes sans leur donner des indices qui peuvent jouer le rôle d'un auxiliaire à la compréhension des supports écrits : comment fête-t-on l'Adha ? Dis ce que tu sais sur l'halloween?

Ainsi, nous avons demandé aux apprenants de lire en premier le texte « l'Adha » dont le contenu culturel leur est familier, et ensuite le texte sur « l'Halloween » dont le contenu culturel leur est étranger. Une lecture silencieuse a précédé la phase de réponse aux tests de compréhension. Une fois la lecture terminée, l'apprenant doit répondre aux questions de compréhension relatives aux textes lus, l'objectif était de mesurer le degré de compréhension des deux textes chez les jeunes apprenants. Le nombre de questions est pareil pour les deux tests, 14 questions pour chaque test. Celles-ci varient entre questions fermées et ouvertes, de type explicite et implicite. Chaque type mesure un aspect différent de l'interaction lecteur- texte. Les réponses aux questions explicites sont tirées mot à mot des textes, elles servent à mesurer la reconnaissance des informations. Les questions implicites, ne sont pas incluses dans les deux textes, elles évaluent le recours aux connaissances antérieures relatives aux scripts sous-jacent aux textes.

I-3-2 Organisation du questionnaire :

Afin de donner plus d'appui et de crédibilité aux résultats issus de l'analyse des données obtenus auprès des apprenants de la 5^{ème} année primaire, pendant la compréhension des deux textes écrits, ainsi que pour rendre ces résultats généralisables, nous avons choisi de réaliser une enquête par questionnaire auprès des enseignants de français du cycle primaire.

Le questionnaire est composé de vingt questions fermées dont trois sollicitent une explication et un éclaircissement. Une logique dans leur enchaînement est préservée afin de faciliter le cheminement du répondant. Celui-ci doit pouvoir suivre, plus ou moins, le raisonnement de l'enquêteur.

La première partie du questionnaire (les dix premières questions) porte essentiellement sur des informations d'ordre général relatives à l'enseignement/ apprentissage de la compréhension écrite en classe de FLE (volume horaire consacré à l'activité de lecture, choix des supports écrits, attitudes des apprenants vis-à-vis cette activité, méthodes préconisées pour la pratique de la compréhension écrite en classe, difficultés majeures rencontrées par les apprenants pendant l'interprétation des textes écrits.)

Les dix questions ou les questions clés qui suivent, abordant la thématique centrale de notre étude : les connaissances encyclopédiques ou socioculturelles de l'apprenant comme étant un facteur déterminant dans la compréhension écrite. Le questionnaire s'achève par trois questions

cruciales portant sur le choix des supports écrits et son rapport avec l'appartenance socioculturelle du lecteur.

En bref, ce sondage a pour but de fournir des éléments de réponses aux interrogations suivantes :

- Les connaissances socioculturelles de l'apprenant peuvent-elles être un facteur déterminant dans la compréhension des textes écrits en langue étrangère ?
- enseigner la compréhension écrite dans une classe de FLE au cycle primaire tout en se limitant aux textes familiers à l'apprenant est-il suffisant pour acquérir une réelle compétence en compréhension écrite ?
- Est-ce qu'il suffit de posséder des connaissances pour que celles-ci interviennent automatiquement dans la compréhension du texte ?

I-3-3 Passation des questionnaires

Notre enquête a eu lieu le 20 avril 2014. Nous avons distribué notre questionnaire aux enseignants lors d'un séminaire organisé par l'inspecteur de la circonscription de la wilaya de Khenchela. Notre ambition consiste à solliciter les enquêtés à répondre de façon objective et rapide à notre questionnaire en veillant à ce que les réponses ne soient pas redondantes ou ambiguës

Notre échantillon est constitué de 20 fiches de questionnaire complété par ces enseignants, ceux-ci exercent leur tâche au niveau des écoles primaires appartenant aux différentes régions de la wilaya de Khenchela, dont six (6) écoles sont au chef-lieu de la wilaya, cinq(5) appartiennent aux régions semi rurales et trois (3) se trouvent dans des régions rurales.

Dix-huit réponses nous sont parvenues et tous les questionnaires ont été correctement renseignés à l'exception des deux questions (15 et 20) dont le décodage a été, parfois, mal compris.

Chapitre II

Présentation et analyse des résultats

Dans cette partie, nous présentons d'abord les résultats du questionnaire sur les informations générales et l'identification des scripts de la fête de l'Adha et de la fête de l'Halloween. Ensuite, nous tiendrons à mettre l'accent sur les données recueillies auprès des apprenants en répondant aux tests de compréhension en lecture, soit la lecture d'un texte familier sur la fête de l'Adha et d'un texte non familier sur la fête de l'Halloween, suivis d'une analyse descriptive et analytique, dont l'objectif est de décrire les différentes démarches et stratégies mises en œuvre par les sujets pour saisir le sens des deux textes, ceci permet de vérifier nos hypothèses de départ, ainsi que sur les réponses aux questionnaires destinés aux enseignants du cycle primaire servant à consolider, généraliser et réaffirmer les résultats de l'expérimentation obtenus.

Pour finir, nous tiendrons ainsi compte de quelques inférences effectuées par les apprenants lors de l'analyse des textes, chose qui permet la clarification des résultats des tests de compréhension en lecture tout en clarifiant les types de connaissances mobilisées par les élèves.

II-1 Analyse du questionnaire portant sur l'identification des scripts préalables avant la lecture

Le questionnaire sur les informations générales et l'identification des scripts de la fête de l'Adha et de la fête de l'Halloween a été passé aux sujets avant la lecture des deux textes. Il comporte six questions portant sur l'identification des scripts culturels des apprenants, celles-ci nous a permis d'identifier les sujets qui possèdent les scripts de la fête de l'Adha et de la fête de l'Halloween.

La première question nous a permis d'avoir une vue d'ensemble sur la représentation des fêtes chez les jeunes lecteurs, et leur attitude vis-à-vis les fêtes. Les résultats démontrent que tous les sujets aiment les fêtes.

La deuxième et la cinquième question, servaient à identifier les fêtes les plus connues par les apprenants, en effet la majorité des apprenants ont invoqué la fête de l'Adha, quant à la fête de l'halloween, elle n'est pas mentionnée par l'ensemble des sujets. Mais elle est seulement connue par quatre parmi les 16 sujets.

La troisième question visait à identifier la fête la plus privilégiée et estimée par les sujets. Ainsi les réponses ont montré que la majorité des apprenants préfèrent la célébration de l'Adha.

Les réponses aux questions ouvertes 4 et 6 sur le déroulement de l'Adha et de l'Halloween nous ont aidées à vérifier la connaissance des sujets sur le déroulement de ces fêtes. Pour l'Adha, tous nos sujets étaient capables de décrire en quelques phrases son déroulement, ces résultats

indiquent que tous nos sujets ont des connaissances préalables sur la fête de l'Adha et ce après avoir vécu et célébré cette fête, parce qu'ils ont tous été capables de rédiger le déroulement de la fête de l'Adha en quelques phrases, de plus, ils ont même donné des informations qui ne figurent pas dans le texte. En ce qui a trait à l'Halloween, seuls quatre apprenants ont décrit en deux phrases au maximum son déroulement, mais les informations fournies par ces apprenants sont d'ordre général et restent limitées et insuffisantes pour la compréhension du texte sur l'Halloween. De ce fait, inclure ces quatre apprenants dans l'analyse ne peut pas biaiser les résultats de l'étude.

II-2 Démarche d'analyse de réponses des apprenants aux tests de compréhension

II-2-1 La grille d'analyse

Nous voulions à partir de cette grille vérifier si les sujets se sont servis de leurs connaissances préalables, notamment socio culturelles pour analyser le contenu des textes et s'ils comprennent mieux l'information contenue dans le texte dont le contenu est proche à la réalité socioculturelle de l'apprenant que celle du texte culturellement étranger. Nous tiendrons aussi à mettre l'accent sur les différentes stratégies de compréhension exploitées lors de la lecture des deux textes.

II-2-1-1 Texte culturellement proche

Élèves	Critères de compréhension en lecture					
	Dégager le thème du texte	Répondre à des questions littérales	Répondre à des questions implicites	Répondre à des questions créatives	Répondre à un questionnement	
					Recopier les idées du texte	Reformuler les idées du texte
BELAA Aya	+	+	+	+	non	oui
LAACHI Haroun	+	+	+	+	non	oui
LEBOUAZDA Nesrine	+	+	+	+	non	oui
HEZIL Youcef	+	+	+	+	non	oui
REKAI Abir	+	+	+	+	non	oui
AIMECH Abdalaziz	+	+	+	+	non	oui
BOUH FAS Ghadir	+	+	+	+	non	oui
MAOUCHE Mourad	+	+	+	+	non	oui
BOUGANDOU RA Zineddine	+	+	+	+	oui	non
MAAZIZ Khaoula	+	+	+	+	non	oui
HOGGAS Amir	+	+	+	-	non	oui

KEFFALI Chamseddine	+	+	+	+	non	oui
HANNACHI Wiem	+	+	+	-	oui	non
HABBACH Manar	+	+	+	+	oui	non
BOUZEKRI Khalida	+	+	+	+	oui	non
CHORFI Abdallah	+	+	+	+	non	oui

(+) **Maitrise maximale**

(-) **Aucune maitrise**

D'après les totaux que nous avons pu obtenir, à partir de la grille d'analyse, nous avons retenu les remarques suivantes :

- L'identification du thème de texte : nous constatons que tous les apprenants sont arrivés à identifier le thème du texte.

-Répondre à des questions littérales : c'est l'identification des informations explicitement citées dans le texte tels que le repérage des personnages, du thème générale, le rôle des personnages.

Il est clair que l'ensemble des apprenants est arrivé à relever les informations explicites. Dans les exemples suivants les réponses fournies à propos des personnages du texte sont directement tirées du texte : réponse à la troisième question « les personnages sont le père. Malik, Farid, Zina, Dalila, Ali, la mère, l'oncle», réponse à la question 6 « le père va égorger le mouton» (cf, annexes)

-Répondre à des questions implicites : c'est identifier les renseignements qui ne sont pas en relation directe avec le texte, mais elles sont plutôt élaborées à partir de la mise en relation des données textuelles et les connaissances préalables des apprenants afin de déduire l'implicite du texte.

Nous constatons que la majorité des sujets ont pu aller au- delà du texte pour apporter des réponses aux questions implicites, ainsi les exemples suivants montrent la capacité des

apprenants de faire intervenir des stratégies de haut niveau afin de chercher le sens connoté. En effet, ils ont pu apporter des explications et des arguments d'un état ou d'une situation, comme nous le constatons dans l'exemple suivant «les enfants adorent cette fête car dans ce jour ils mangent beaucoup de viande et s'habillent de nouveaux vêtements - beaucoup d'argent et bonbons» (réponse à la question 12, cf, annexes). Cette justification est déduite à partir d'une mise en relation entre les indices textuelles «il faudrait que le jour de l'Aid ne finisse jamais, costumes neufs, un billet, bonbons, etc. » (cf, annexes) et les connaissances des élèves (leur propre expérience parvenant de la célébration de cette fête). D'ailleurs, ils ont été capables de relier des informations éparses pour répondre à un questionnement.

Les élèves ont également pu effectuer des interprétations, tel est le cas de la réponse 13 où les sujets ont fait des inférences ou des mises en relation qui ne sont pas explicites dans le texte à partir des éléments textuelles pour citer les leçons de moral tirées du texte (il faut aider les pauvres, il faut rendre visite aux parents.) (cf, annexes) mais aussi à partir de leurs connaissances préalables en avouant que la fête de l'Adha c'est le jour de la tolérance «il faut être comme des frères, jour de permission, forte relation entre les familles» (cf, annexes).

Nous conviendrons également que la majorité des apprenants ont bien répondu à la question 12 qui tourne essentiellement autour du plat fondamental préparé le jour de l'Adha. cette réponse bien qu'elle est explicitement exprimée dans le texte, elle provient essentiellement de leurs connaissances préalables et leur appartenance à la réalité socioculturelle annoncée dans le texte puisque le mot «couscous» (cf, annexes) relèvent de leur vie et coutumes, il est facilement connu et identifié par les apprenants.

- Répondre à des questions créatives :

La majorité des apprenants (88%) ont eu la capacité de répondre à des questions du genre créatif qui ne figurent plus dans le texte, par exemple ils ont arrivé à préciser le jour où est célébrée la fête de l'Adha (10 zheu-elhidja) (cf, annexes), ils ont également parvenu à identifier l'origine de cette fête « Nous fêtons l'Adha car Ibrahim va égorger Ismaïle mais le Dieu a donné un mouton à Ibrahim. » (cf, annexes). En effet, ce qui révèle plus pragmatique ici c'est que les apprenants ont fait intervenir des stratégies métacognitives, car ils étaient capables de détecter que la réponse aux questions créatives ne figurent plus dans le texte, alors ils ont fait appel à leurs connaissances antérieures en essayant de compenser et d'utiliser d'autres stratégies (stratégie cognitive et compensatoire) pour apporter des éléments de réponses à ces questions.

- Répondre à un questionnement : d'après la grille nous trouvons que douze (12) élèves ont pu reformuler les phrases du texte parmi les seize (16) en répondant aux questions et quatre (04) élèves ont recopié les idées du texte.

II-2-1-2 Texte culturellement étranger :

Élèves	Critères de compréhension en lecture					
	Dégager le thème du texte	Répondre à des questions littérales	Répondre à des questions implicites	Répondre à des questions créatives	Répondre à un questionnement	
					Recopier les idées du texte	Reformuler les idées du texte
BELAA Aya	+	-	-	/	oui	non
LAACHI Haroun	+	+	+	-	oui	non
LEBOUAZDA Nesrine	+	-	-	-	oui	non
HEZIL Youcef	+	+	+	/	oui	non
REKAI Abir	+	-	/	/	oui	non
AIMECH Abdalaziz	+	-	-	/	oui	non
BOUHNAS Ghadir	+	-	-	/	oui	non
MAOUCHE Mourad	+	-	-	/	oui	non
BOUGANDOURA Zineddine	+	-	-	/	oui	non
MAAZIZ Khaoula	+	-	-	/	oui	non
HOGGAS Amir	+	-	/	/	oui	non

KEFFALI Chamseddine	+	/	/	/	oui	non
HANNACHI Wiem	+	-	/	/	oui	non
HABBACH Manar	+	-	/	/	oui	non
BOUZEKRI Khalida	+	/	/	/	oui	non
CHORFI Abdallah	+	+	+	-	oui	non

(+) **Maitrise maximale**

(-) **Maitrise minimale**

(/) **Aucune maitrise**

D'après les totaux que nous avons pu obtenir, nous avons retenu les remarques suivantes :

- L'identification du thème du texte : nous remarquons que tous les apprenants sont arrivés à identifier le thème du texte. Cela s'explique par le recours aux indices textuels par les apprenants afin d'identifier le thème y traité.

- Répondre à des questions littérales :

A partir des statistiques établies sur ce type de compréhension, nous trouvons que seulement trois (3) apprenants (19%) ont pu apporter des réponses exactes à toutes les questions explicites, et 11 apprenants (69%) parmi les seize ont arrivé à répondre seulement à un nombre limité de ce genre de questions, notant aussi que deux élèves n'ont pas parvenu à fournir aucune réponse aux questions littérales.

Nous pouvons déduire qu'en lisant le texte B la plupart des apprenants ont manifesté une maitrise minimale concernant l'identification des informations explicitement citées dans le texte, cela s'explique par un accès lexical difficile à certains mots relevant d'un champ référentiel étranger à l'ensemble des apprenants, le mot «Québec» présente à la fois une difficulté de décodage et une difficulté sémantique pour ces élèves, la méconnaissance du sens

de ce mot a certainement empêcher les apprenants de trouver une réponse à la deuxième question « Dans quel pays est célébrée cette fête ? »

- Répondre à des questions implicites :

Les résultats obtenus ont fait surgir qu'il n'y avait aucune maîtrise de ce type de compréhension pour 37% d'apprenants. 43% ont parvenu à répondre d'une façon superficielle à ce type de questions (absence d'explication). Et seulement trois (3) apprenants ont arrivé à relever les informations implicites parmi les seize (16), il est à noter que ces derniers sont parmi les quatre apprenants possédant certaines connaissances référentielles sur l'Halloween.

Partant de ces résultats, on peut avouer que l'ensemble des élèves se sont contentés d'une compréhension littérale du texte B, cela se manifeste à travers le nombre très restreint des explications et des interprétations fournies par la majorité des sujets.

- Répondre à des questions créatives : les données obtenues indiquent que la majorité des apprenants (82%) ne sont pas habiles à fournir des réponses ou des informations qui ne sont pas citées dans le texte mais qui sont en relation avec son contenu, ceci s'explique par le manque des connaissances préalables portant sur le sujet du texte chez les apprenants.

- Répondre à un questionnement : d'après la grille nous trouvons que pour répondre aux questions de compréhension tous les élèves ont fait recopier les phrases du texte sans les reformuler.

II-2-2 Analyse comparative des résultats des tests de compréhension des deux textes:

Les résultats des deux tests de compréhension en lecture montrent que les sujets ont affiché un meilleur résultat au test de compréhension en lecture du premier texte sur la fête du l'Adha qu'au deuxième test de compréhension du texte sur la fête de l'Halloween.

Le nombre de réponses justes aux questions explicites et implicites du premier corpus (texte A) est nettement supérieur à celui de deuxième corpus (texte B) .il est clair que les sujets en lisant le deuxième texte se sont limités à une compréhension littérale, cela se manifeste par l'incapacité des élèves de répondre à des questions implicites ainsi que de lier des informations éparses et d'établir des enchaînements entre les différents éléments du texte afin d'effectuer des inférences de liaison. En effet les résultats de l'analyse du texte sur l'Halloween montrent que les apprenants ont adopté un mode de lecture extensif, c'est-à-dire qu'ils sont restés attachés à la surface textuelle. ils ont seulement parvenu à extraire des informations superficielles telles que le temps de la fête , ses actions,etc. De plus,il est clair, que les apprenants n'ont mobilisé

aucune connaissance antérieure ou référentielle pour accéder au sens du texte. Contrairement aux corpus B, nous avons constaté que les élèves ont abordé le texte sur l'Adha d'une manière réflexive, ils ont fait intervenir deux niveaux de compréhension littérale et interprétatives, ainsi ils étaient capables de répondre même aux questions créatives, et cela grâce aux rapprochements qu'ils ont pu établir entre les informations du texte et leurs connaissances socioculturelles.

Nous pouvons aussi supposer que tous nos sujets ont profité du questionnaire sur l'identification des connaissances préalables administré avant la lecture des textes comme de l'activité de pré-lecture qui leur a permis d'activer leurs scripts préalables sur l'Adha et de les exploiter dans l'interprétation du contenu du texte.

Aussi, ils ont fait appel à un ensemble de processus d'ordre supérieur tels que les **processus d'élaboration** où les apprenants ont parvenu à élaborer des **inférences logiques** fondée sur le texte et d'autres **pragmatiques** provenant des connaissances des apprenants, et Cela grâce à la connaissance de l'arrière-plan du texte.

II-2-3 Les inférences:

L'analyse du test de compréhension du texte dont le sujet est familier à l'apprenant nous a permis de voir que les sujets ont procédé à des stratégies de haut niveau pour l'interprétation du contenu du texte, en effet, ils ont pu accéder au sens littéral et implicite grâce au processus d'inférences élaborés à partir des mises en relation qui ne sont pas explicites, ainsi, les apprenants, pour répondre au questionnement implicite, ont fait appel à leurs connaissances antérieures tout en les reliant aux informations textuelles.

Nous avons constaté que les élèves ont réussi à établir des inférences logiques et pragmatiques :

- Par exemple, pour expliquer comment les fillettes fêtent l'Adha, les lecteurs ont pu faire des rapprochements entre des informations éparses dans le texte: les fillettes se préparent avec grand soin- acheter des bonbons- manger le couscous et la viande - rendre visite à la famille et aux amis- saluer les amis dans la rue- recevoir de l'argent. (cf, annexes)
- Les apprenants ont ainsi réussi à compléter des informations manquantes ; citer le jour de la fête de l'Adha « 10zeu-lhidja » (cf, annexes), énoncer la genèse de cette fête « Nous fêtons el-adha car le Dieu a demandé à Ibrahim égorger son petit enfant Ismail » (Chorfi Abdallah.cf, annexes) « Nous fêtons el- Adha car Ibrahim va égorger Ismàail mais le

Dieu a donné un mouton à Ibrahim » (Bellàa Aya.cf, annexes) , et aussi la classer comme étant une fête religieuse musulmane.

- Nos sujets ont également été aptes à effectuer des interprétations et à réfléchir sur le sens du texte, cela se manifeste par leur capacité à tirer des leçons de moral après la lecture du texte A ; ils expriment également la nécessité de la solidarité avec les pauvres, de rendre visite à la famille, de la tolérance et de respect des gens plus âgés. Ces inférences proviennent des éléments textuelles suivants (il fait une part pour les pauvres, les gens se saluent, l'oncle doit nous rendre visite. La fillette est rose de plaisir.) (cf, annexes), mais aussi de la culture musulmane des apprenants et leur connaissance parfaite des fondements et des obligations de cette religion.

Toutes ces inférences montrent que nos sujets ont eu accès à l’arrière-plan culturel du texte culturellement proche ce qui facilite son interprétation et permet une meilleur performance en compréhension.

D’après cette analyse, nous pouvons affirmer que les connaissances socio- culturelles du lecteur sont indispensables pour la compréhension d'un texte .

II-3 L’analyse du questionnaire :

- L’analyse de la première question :

Q1-Vos élèves aiment-ils lire ?

Réponses	En chiffre	Pourcentage %
Beaucoup	01	5%
Peu	19	95%
Pas du tout	00	0%

-Commentaire :

A partir de ce tableau, on peut constater que 95% des élèves n'ont pas du plaisir à lire ,en revanche, 05% présentent un intérêt vis- à- vis cette activité, cela peut être expliqué par les lacunes que présentent ceux-ci au niveau du décodage des supports écrits et aussi de stratégies nécessaires à la compréhension écrite, ainsi on peut admettre que cette attitude vis-à-vis la lecture provient du manque de connaissances linguistiques.

L'analyse de la deuxième question :

Q 2- Lisent-ils pour comprendre ?

Réponses	En chiffre	Pourcentage %
jamais	01	05 %
parfois	16	80 %
toujours	03	15 %

Commentaire :

Seize enseignants (80%) affirment que leurs apprenants, pendant la lecture, cherchent de temps à autre à tirer une signification du texte lu, ce changement d'attitude durant la lecture montre qu'il y a des variables qui entrent en jeu pendant la lecture et qui pourraient l'affecter (la nature du support écrit, le contexte socio-affectif dans lequel s'insère le lecteur au moment de lecture.), De leur part, 15% des répondants révèlent que leurs apprenants sont toujours actifs et cherchent à explorer le contenu du texte à lire. Un seul enseignant (05%) déclare que ses apprenants n'essayent en aucun cas à apporter une signification à ce qu'ils lisent.

L'analyse de la troisième question :

Q3-Le temps consacré à la compréhension écrite en classe de 5^{ème} année primaire est :

Réponses	En chiffre	Pourcentage %
insuffisant	16	80%
suffisant	04	20%
excessif	00	00%

-Commentaire :

La majorité des enseignants (80%) considèrent que le volume horaire consacré à l'activité de lecture en classe de 5^{ème} AP n'est pas suffisant pour construire une réelle compétence en compréhension écrite, en revanche 20% ont déclaré le contraire c'est-à-dire qu'ils en sont satisfaits. ainsi, on trouve qu'aucun enseignant 0% affirme que le volume horaire est largement suffisant pour la réalisation de cette activité.

L'analyse de la quatrième question :

Q4-Pendant l'activité de lecture, vous accordez une grande attention :

Réponses	En chiffre	Pourcentage %
au décodage	3	15%
à la compréhension	12	60%
décodage et compréhension	05	25%

- Commentaire :

Douze répondants (60%) parmi les vingt, affirment privilégier, dans leur pratique de la lecture, se focaliser sur la construction du sens du texte lu que son déchiffrage. Cette attitude peut parvenir du fait que le volume horaire reste insuffisant pour travailler les deux à la fois. Cela montre que ces enseignants sont vraiment conscients du fait que la lecture est au préalable un processus de construction du sens.

Par ailleurs, trois enseignants (15%) reconnaissent qu'ils se contentent de lancer les élèves dans une activité de déchiffrage. les cinq restants (25%) révèlent qu'ils pratiquent les deux à la fois.

L'analyse de la cinquième question :

5- Utilisez-vous le plus souvent :

Réponses	En chiffre	Pourcentage %
Les textes du livre de l'élève ?	1	05%
Des textes choisis par vous-même ?	14	70%
Un choix équilibré entre les deux	05	25%

Commentaire :

L'analyse des réponses fournies par les enseignants interrogés sur leurs choix des textes-supports de lecture, fait apparaître qu' un seul enseignant semble se limiter aux seuls textes proposés dans le livre de l'élève, pour les quinze restants qui paraissent faire absolument le contraire en s'en passant complètement; un quart opte pour un choix équilibré (50% de textes

du livre de l'élève et 50% pris à d'autres sources). Le reste (soit 70%) semble opter pour les deux choix, à la fois, mais avec la prédominance de l'un par rapport à l'autre : prédominance choix personnel par rapport au choix des textes du livre de l'élève.

Les résultats ci-dessus révèlent le souci des enseignants à propos du choix des textes adaptés au niveau réel des apprenants, qui répondent à leurs besoins.

L'analyse de la sixième question :

Q6-En choisissant le texte de lecture, vous tenez plus en compte :

Réponses	En chiffre	Pourcentage %
Sa longueur (long/ court)	06	30%
Sa structure (complexe / simple)	06	30%
Son contenu (sujet familier/étranger)	19	95%

Commentaire :

Les réponses obtenues à cette question montrent bien que la majorité des enseignants (95%), qui sont en nombre de (19), en choisissant le texte de lecture, prennent plus en considération son contenu c'est-à-dire le thème y traité, 30% donnent plus d'importance à sa structure, par souci de choisir des textes adaptés à la compétence langagière des apprenants, en revanche, 30% de répondants trouvent que la longueur du support écrit est un facteur déterminant pour la réussite de l'activité de la compréhension écrite. Toutes ces données dévoilent bien l'importance du sujet traité dans le texte dans la construction d'une réelle compétence en compréhension écrite.

L'analyse de la septième question :

Q7- Privilégiez-vous souvent une compréhension :

Réponses	En chiffre	Pourcentage %
globale	14	70%
détaillée	09	45%

- Commentaire :

La majorité des enseignants 70% déclarent qu'ils se contentent de lancer les élèves dans une recherche du sens général et des idées directrices pour analyser un support écrit, ce qui les amènent à élaborer une représentation mentale de l'ensemble du texte.

D'autre part, 45% des répondants optent pour une compréhension détaillée. C'est-à-dire des traitements locaux qui servent à construire la signification des groupes de mots et des phrases.

L'analyse de la huitième question :

Q8-Pendant la lecture, vos apprenants procèdent essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau :

Réponses	En chiffre	Pourcentage %
Propositionnel	10	50%
local (inter-phrastique)	06	30%
global (textuel)	04	20%

-Commentaire :

Les réponses révèlent que pendant la lecture, la moitié des apprenants 50% se limitent à une compréhension propositionnelle (**microprocessus**), Ils utilisent ainsi des stratégies de lecture mot à mot et ils traitent chacune des phrases comme étant de phrases isolées ce qui ne leur permet pas de contrôler la cohérence de l'information tout au long du texte. De leur part, 30% des répondants soulignent que leurs apprenants ont seulement recours à une compréhension locale c'est -à -dire à l'établissement des liens entre les phrases ou les propositions (**processus d'intégration**). Un tel résultat s'explique par la stratégie exercée généralement, par les lecteurs faibles, et qui consiste « *essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel, mais peu au niveau local (inter-phrastique) et global (textuel)* » (Goigoux, 2000, p.56).

Par ailleurs, 20% des enseignants déclarent que leurs élèves procèdent à une compréhension globale pour la construction du sens du texte lu, il s'agit d'une compréhension orientée vers des liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent (**macroprocessus**)

L'analyse de la neuvième question :

Q9- L'apprenant comprend-t- il généralement le sens du texte lu ?

Réponses	En chiffre	Pourcentage %
Oui, partiellement	19	95%
Oui, complètement	00	0%
Non	1	05%

- Commentaire :

Dix-neuf enseignants parmi les vingt interrogés, déclarent que les apprenants généralement n'arrivent pas à construire une signification parfaite de ce qu'ils lisent, un seul enseignant (5%) exprime l'incapacité de ses apprenants de saisir le sens du support écrit.

Ces réponses révèlent que les apprenants, dans la plupart des cas, éprouvent des difficultés à saisir le sens du texte. Ce qui suscite encore une autre interrogation portant sur la nature de ces difficultés et contraintes. C'est ce qu'on tente de traiter dans la prochaine question.

L'analyse de la dixième question :

Q10-D'après vous, quelles sont les difficultés rencontrées par vos apprenants pendant la compréhension écrite ?

Réponses	En chiffre	Pourcentage %
Manque de connaissances linguistiques	17	85%
Manque de connaissances référentielles (socioculturelles)	15	75%
Manque de connaissances relatives aux stratégies	05	25%

- Commentaire :

Pour la majorité des enseignants, les insuffisances que présentent les apprenants lors de la compréhension écrite sont dues essentiellement au manque des connaissances linguistiques et encyclopédiques (socioculturelles). 25% d'enseignants ajoutent que les apprenants ne disposent pas d'une gamme de stratégies permettant l'accès au sens du texte.

D'après ces résultats, ils semblent que la compréhension des supports écrits, autrement-dit, la construction des nouvelles connaissances, n'est possible que si elle s'appuie à la fois sur les connaissances antérieures (linguistiques et socioculturelles) de l'apprenant, et sur les stratégies cognitives nécessaires à l'activation de ces connaissances.

L'analyse de l'onzième question :

Q11-Vos apprenants semblent-ils actifs dans leur exploration de l'écrit?

Réponse	En chiffre	Pourcentage%
Jamais	00	0%
Parfois	18	90%
toujours	02	10%

-Commentaire :

Les réponses des enseignants interrogés, font apparaître que 10% seulement des apprenants qui traitent activement les textes écrits, 90% estiment que les élèves cherchent souvent à interpréter, analyser et extraire une signification de ce qu'il lit. Ces résultats font surgir plusieurs postulats ; le changement de l'intention de l'apprenant vis-à-vis la lecture est dû soit à la nature du support écrit (le thème y traité, sa structure.), soit au contexte dans lequel s'insère l'activité de lecture.

L'analyse de la douzième question :

Q12 – l'intérêt que portent vos apprenants à la lecture dépend-t-il du sujet traité dans le texte ?

Réponse	En chiffre	Pourcentage %
Oui	20	100%
Non	00	0%

-Commentaire :

Tous les enseignants (100%) répondent positivement à cette question, ils voient que l'intérêt que portent leurs élèves à la lecture dépend largement du contenu du support écrit.

Ces résultats viennent affirmer l'une des hypothèses qu'on a émis lors de l'analyse de la question précédente. En effet, toutes ces réponses laissent voir clairement l'importance du thème traité dans la construction du sens du support écrit et l'interprétation active de son contenu.

L'analyse de la treizième question:

Q13- Même s'il s'agit d'une incompétence linguistique, l'apprenant pourrait accéder au sens d'un texte tout en se référant à ses connaissances socioculturelles :

Réponse	En chiffre	Pourcentage
Tout à fait d'accord	20	100%
Pas du tout d'accord	00	0%

Commentaire :

(100%) des réponses des interrogés montrent que leurs jeunes apprenants puissent accéder au sens d'un texte écrit en langue étrangère s'ils disposent d'une connaissance parfaite de son arrière-plan, et cela même face à leurs compétences langagières assez limitées au niveau de cette langue.

Les réponses obtenues de cette question, montrent bien le rôle déterminant joué par la compétence référentielle et notamment socioculturelles de l'apprenant dans l'exploration et l'interprétation des textes écrits.

L'analyse de la quatorzième question :

Q14- Vos élèves abordent-ils de la même façon un texte culturellement proche et un texte culturellement étranger ?

Réponse	En chiffre	Pourcentage
Oui	01	05%
Non	19	95%

Commentaire :

Les réponses nous révèlent que la majorité des enseignants (95%) déclarent que leurs apprenants traitent différemment un texte dont le sujet est étranger et un texte dont le contenu

est proche à leur réalité culturelle, de leur part, (5%) seulement trouvent que le contenu du texte n'ait aucune incidence sur leur pratique et leur analyse des supports écrits.

L'analyse de la quinzième question :

Q15- Ayant des connaissances préalables sur le contenu du texte, le jeune apprenant n'a pas besoin de votre intervention pour saisir la portée du texte.

Réponse	En chiffre	Pourcentage
Tout à fait d'accord	01	05%
Pas du tout d'accord	19	95%

Commentaire :

La majorité des répondants, qui constituent 95% soulignent que lors de la lecture, l'élève ne construit pas seul les nouvelles connaissances, même s'il possède des connaissances antérieures parfaites relatives au contenu du texte, mais il le fait à l'aide d'autres partenaires (l'enseignant), en revanche, un seul enseignant (05%) avance qu'il suffit d'avoir des connaissances référentielles pour que l'apprenant soit apte à accéder au sens du texte sans aucune intervention. Donc, l'enseignant du primaire est appelé à orienter les apprenants durant leur exploration de l'écrit tout en stimulant leurs connaissances antérieures et à les exploiter convenablement pour attribuer une signification au texte lu, c'est ce qu'il déclare l'un des interrogés « **L'apprenant a toujours besoin de l'enseignant pour l'aider à mobiliser et exploiter ses connaissances** », un autre enseignant pense qu'il est indispensable de «**...proposer des questions qui aident l'apprenant à établir des liens entre ses connaissances et les informations du texte**», d'autres rajoutent que les apprenants au cycle primaire ne sont pas en mesure d'exploiter et de relier leurs connaissances préalables aux informations nouvelles évoquées dans le texte « **Le jeune apprenant n'est pas en mesure d'effectuer des interprétations sur le contenu du texte, il a besoin de l'aide de son enseignant pour mobiliser et exploiter ses connaissances.** », « **Étant débutant, l'apprenant ne possède pas des stratégies adéquates pour comprendre ce qu'il lit, c'est l'enseignant qui doit l'amener à se servir des connaissances préalables.**»

Un autre enseignant nous a révélé que «**l'intervention de l'enseignant est nécessaire puisqu'il peut arriver que l'apprenant ait des connaissances erronées et fausses sur le thème traité dans le texte, et par conséquent il fournit une fausse interprétation du contenu** », c'est-à-dire l'enseignant doit vérifier la crédibilité des informations préalables des apprenants afin qu'elles soient efficaces et au service de la compréhension.

L'analyse de la seizième question :

Q16- Le degré du traitement d'un sujet familier est :

Réponse	En chiffre	Pourcentage %
Complet	13	65%
Superficiel	07	35%
Pas du traitement	00	0%

Commentaire :

Les treize (65%) répondants révèlent que généralement les apprenants peuvent interpréter d'une manière parfaite un texte culturellement proche, De leur part, (35%) des enseignants déclarent que même s'ils possèdent des connaissances préalables, les élèves ne parviendront pas à exécuter une analyse complète du contenu du texte. Ceci peut être expliqué par des insuffisances d'ordre **linguistiques** et **stratégiques**.

En conséquence, les résultats obtenus de cette question vont affirmer l'information donnée dans la treizième question, affirmer que la compétence **référentielle** de l'apprenant occupe un rôle fondamental dans la construction du sens d'un support écrit.

L'analyse de la dix-septième question :

Q17- En lisant un texte dont le sujet est familier, l'élève peut répondre à :

Réponse	En chiffre	Pourcentage %
des questions littérales	04	20%
des interprétatives (déduire les informations implicites)	16	80%
des questions critiques (porter un jugement sur son contenu)	05	25%

-Commentaire :

Les réponses recensées dans cette partie montrent que 20% des enseignants considèrent que les apprenants, en traitant un texte familier, restent attachés à la surface textuelle. De plus, la majorité de nos sondés (80%) trouve que leurs apprenants sont capables de s'engager dans des activités cognitives qui amènent à construire les relations logiques permettant l'accès au sens implicite du texte (**macroprocessus**), ce est possible grâce aux informations encyclopédiques dont disposent les apprenants et leur mise en relation avec les informations nouvelles. cinq répondants (25%) conçoivent qu'il est parfois possible de porter des jugements sur le texte de la part des jeunes apprenants, lorsque le sujet y traité leur est familier (**processus d'élaboration**).

De ce fait, on peut déduire que lors de l'interprétation d'un texte proche à la vie sociale de l'apprenant, celui-ci fait intervenir des opérations cognitives de haut niveau.

L'analyse de la dix-huitième question :

Q18- D'après vous, proposer un texte culturellement étranger à l'apprenant c'est :

Réponse	En chiffre	Pourcentage
Décourageant	14	70%
Motivant	01	05%
Enrichissant	05	25%

Commentaire :

Interrogés sur la représentation des textes culturellement étrangers chez le jeune apprenant, (05%) des enseignants déclarent qu'ils sont stimulants, de même, cinq enseignants soutiennent qu'ils sont fructueux et enrichissants, de fait qu'ils permettent l'ouverture sur les autres cultures. En revanche, (70%) des répondants affirment que ces textes découragent les enfants et réduisent leurs motivations, car plus d'être écrits dans une langue étrangère, leur contenu est loin de leurs centres d'intérêt ainsi que de leurs attentes.

L'analyse de la dix-neuvième question :

Q19- Proposez-vous, en classe, des textes de lecture dont le sujet est étranger ?

Réponse	En chiffre	Pourcentage %
Jamais	12	60%
Parfois	08	40%
Toujours	00	0%

Commentaire :

60% des réponses indiquent que les enseignants, dans leur pratique de la lecture, sont habitués à travailler avec des textes familiers à l'apprenant. Ce qui montre que ces enseignants sont nettement mobilisés pour prendre en compte l'intérêt de leurs apprenants lors de la compréhension écrite. 40% préfèrent exploiter, de temps à autre, des textes traitant des sujets étrangers. Ces résultats indiquent que cette tendance d'exploiter généralement des textes familiers pour enseigner la compréhension écrite en langue étrangère, relèvent bien du fait que les textes dont le contenu est loin de la réalité culturelle de l'apprenant ne répondent pas suffisamment aux besoins des apprenants ainsi qu'aux attentes de leurs enseignants.

L'analyse de la vingtième question :

Q20- Se contenter des textes familiers pour enseignant, la compréhension écrite au cycle primaire c'est judicieux.

- Commentaire :

Réponse	En chiffre	Pourcentage
Tout à fait d'accord	19	95%
Pas du tout d'accord	01	05%

Nous ne pouvons clore cette analyse, sans nous interroger enfin sur les raisons qui justifient le choix des textes à lire au cycle primaire. À la lumière de ces résultats : un enseignant seulement sur vingt semble être convaincu qu'un enseignement efficace de la compréhension écrite en langue française au cycle primaire n'est possible qu'on faisant appel à textes culturellement étranger, il justifie ainsi « **le rôle c'est éducatif et informatif** » c'est-à-dire qu'on doit doter les apprenants d'une compétence interculturelle à travers des textes portant sur d'autres cultures. Par contre, 95% des éducateurs expriment leur satisfaction quant à l'exploitation régulière des textes familiers en classe, ainsi, les justifications à cette réponse étaient : « **Les apprenants au cycle primaire viennent d'entamer leur apprentissage du FLE et leurs connaissances langagières sont limitées**»

« **Parfois l'apprenant n'arrive pas à comprendre même le contenu d'un texte familier, alors comment peut-il comprendre un texte dont le thème lui est étranger?**»

«**Le texte étranger est efficace lorsqu'il s'agit d'une bonne maîtrise de la langue.**»

« **Dans le cadre de l'approche par compétence, les apprentissage doivent se centrer sur l'apprenant, sur ses intérêts et ses motivations, et tout cela permet un apprentissage efficace de la langue étrangère.**»

« **L'objectif est l'enseignement de la compréhension écrite, l'utilisation d'un texte familier évite aux apprenants un complexe de déchiffrement culturelle.**»

« **Parce que nos apprenants ont des connaissances socioculturelles antérieures, qui facilitent la compréhension.**» deux autres justifications portent sur l'idée que les textes étrangers seront plus efficaces aux cycles plus avancés « **Faire choisir des textes familiers facilite la compréhension pour aller en suite aux sujets étrangers.**», l'un des enseignants

s'interroge « **le contenu est étranger à l'apprenant, la langue aussi lui est étrangère, comment le pauvre jeune apprenant accède-t-il au sens du texte?** »

Ces réponses révèlent qu'il est concevable d'enseigner la compréhension écrite dans le cadre d'une situation de communication authentique.

II-3-1 Bilan et perspectives de l'analyse du questionnaire destiné aux enseignants

Notre interprétation des réponses aboutit à des conclusions essentielles et sans doute partielles et complémentaires ;

- En effet, les difficultés qu'éprouvent les apprenants lors de l'interprétation d'un texte sont souvent d'ordre **linguistique** et **référentiel** (manque de connaissances encyclopédiques).

- Généralement, les apprenants au cycle primaire se limitent à une analyse locale des écrits, ce qui nécessite une intervention rigoureuse et efficace de la part de l'enseignant tout en tenant compte du temps consacré à la lecture qui assez limité aux yeux des enseignants. Et cela à travers un choix judicieux des textes de lecture.

- Pour choisir les textes de lecture, il est primordial de tenir compte de son contenu ou du thème y traité.

- La compétence référentielle ou les connaissances socioculturelles du lecteur semblent avoir une fonction fondamentale dans la construction du sens des textes écrits, à condition qu'elles soient **stimulées**, **organisées**, et **limitées** à des concepts qui sont nécessaire à la compréhension.

- En lisant un texte dont le sujet est familier, les apprenants peuvent aller au-delà du texte, déduire le non-dit (**compréhension interprétative**), et même porter des jugements sur son contenu (**compréhension critique**).

- Au cycle primaire, il est convenable d'enseigner la compréhension écrite à travers des textes familiers, car les compétences langagières des apprenants restent assez limitées, ainsi, les textes étrangers présentent une double difficulté de déchiffrement ; l'une linguistique et l'autre culturelle.

- Les textes étrangers seront mieux enrichissants aux cycles avancés, là où l'apprenant dispose d'une compétence langagière satisfaisante permettant de se focaliser sur le contenu (le sens) du texte à lire, et non sur sa structure.

Conclusion

générale

Conclusion générale

Conclusion générale

Les commentaires relatifs au questionnaire destiné aux enseignants du français du cycle primaire, l'analyse des tests de compréhension des deux textes, et les éléments théoriques qu'on a pu regrouper, nous ont permis de vérifier nos hypothèses formulées au départ.

Toutefois, ces données nous ont permis de mesurer l'influence des connaissances socioculturelles sur la construction du sens d'un support écrit, en effet, il apparaît clairement, que ces dernières jouent un rôle prépondérant dans la compréhension des textes écrits en langue étrangère. De même, elles permettent au jeune apprenant de dépasser les difficultés relatives au manque de connaissances linguistiques et d'aller au-delà de la surface textuelle, pour tirer une signification, en les éloignant de la linéarité du décodage et en les incitant à prélever des indices, à émettre et vérifier des hypothèses. Mais cela est possible, à condition qu'elles soient **stimulées**, bien **organisées**, et **reliées** aux informations du texte. A ce sujet, **Jacques Tardif** proclame dans son livre *Pour un enseignement stratégique* «*essentiellement, on ne peut apprendre que ce qu'on connaît déjà. L'élève doit avoir en mémoire à long terme des connaissances qui lui permettent d'établir des liens avec les nouvelles informations qui lui sont fournies, sinon il ne peut les traiter d'une façon significative*»

Au terme de cette recherche, nous pouvons affirmer l'efficacité des textes familiers dans l'appropriation d'une réelle compétence en compréhension écrite en FLE, ainsi que la maîtrise de la structure de cette langue. De ce fait, un apprentissage efficace de la lecture en langue étrangère doit prendre de plus en plus compte de l'apprenant, de ses intérêts et de son expérience, en le stimulant par des textes bien choisis. En effet, «*Le succès, qui ne prouve pas toujours le mérite, tient souvent davantage au choix du sujet qu'à son exécution.* » **Pierre Choderlos de Laclos**. Les enseignants doivent donc s'intéresser aux antécédents, à la culture et au vécu de leurs élèves, afin d'en tenir compte dans leur enseignement.

Or, on ne peut plus négliger la dimension culturelle qui existe derrière toute pratique d'une langue étrangère, et l'importance de développement d'une compétence interculturelle, mais si nous insistons sur l'efficacité et l'importance des textes familiers dans l'enseignement de la lecture en FLE au cycle primaire, ce qui pourrait être une critique à notre étude, c'est que les apprenants dans ce cycle ne disposent pas d'une véritable compétence linguistique en langue française permettant de prendre en compte la diversité culturelle, et contribuant ainsi à une meilleure compréhension et interprétation des textes écrits en langues étrangères et portant sur une culture étrangère. De ce fait, Il serait convenable d'introduire cette compétence (la compétence interculturelle) aux cycles plus avancés, là où les apprenants auront une certaine

Conclusion générale

maitrise de la structure linguistique de la langue française, ce qui les qualifient à explorer et à interpréter des écrits étrangers, tout en approfondissant la notion de cultures nouvelles.

Enfin, vu l'importance de ce thème nous estimons n'avoir cerné d'une manière rationnelle dans ce modeste travail qu'une très petite partie d'étude et nous espérons ouvrir la voie à d'autres recherches qui viendront le compléter ou l'approfondir.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages:

- 1- **Abdelkader Amir**, (1995). Diagramme pour la lecture, I.P.N,
- 2- **Claudette Carnaire**. (1999). *Le point sur la lecture*, publié à Paris (France).
- 3- **Fayol. M**, (2000). La lecture au cycle III : difficultés, préventions et remédiations, dans Les actes du séminaire L'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : la lecture, Paris, ministère de l'éducation nationale.
- 4- **Giasson , J.** (1990), La compréhension en lecture, Bruxelles : De Boeck Université. Coll. Pédagogies en développement.
- 5- **Giasson. J**, (2005). La lecture. De la théorie à la pratique. Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a.
- 6- **Moirand. S**, (1979), Situation d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère. Paris : Clé International

Thèses et mémoires :

- 1- **Allison Yataghène & Amandine Lecoutre**. Mémoire de M2. *Les difficultés de compréhension en lecture en cycle3*. 2011/2012
- 2- **Dallé, E.-L.** 1988. Profils socio langagiers, scripts culturels et compréhension de texte écrit par des élèves en situation africaine de contact de langues. Thèse de doctorat. Université Laval, Québec.

Dictionnaires :

- 1- Le petit Robert(1987)
- 2- Dictionnaire de didactique du français **Jean-Pierre Cuq**.

Documents pédagogiques :

- 1- Ministère de l'Education Nationale, Document d'accompagnement de français au cycle primaire, juin (2011).

Sitographie :

- 1- <http://www.atelier.on.ca>
- 2- <http://www.bienlire.education.fr>
- 3- [http://www.Apprentissage – lecture.com](http://www.Apprentissage-lecture.com)

Annexes

Annexe 1 :Premier corpus

a- Les textes expérimentaux

- Texte A : l'Adha

C'est le jour de l'Aid. Papa va égorger le mouton. Malik et Farid l'accompagnent.

Très vite, la bête est égorgée et papa la découpe en quartiers. Il fait une part pour la famille, une pour les parents, une pour les pauvres.

A la maison, les fillettes se préparent avec grand soin.

- Fait-moi de jolies tresses, Zina, cela fera plaisir à notre oncle.

Salima se penche vers l'oreille de sa sœur et toutes deux éclatent de rire.

- Qu'est- ce que vous raconter ? demande maman. Ah ! Je comprends, vous espérez recevoir b e a u c o u p d'argent. Mais dépêchez-vous ! vous allez être les dernières.

Justement Omar et Dalila arrivent.

- bonne fête ! crient-ils dès l'entrée.

- Bonne fête à vous aussi. Venez, les amis ! Nous allons rendre visite à nos parents.

La rue est pleine de bandes joyeuses en robes fleuries, souliers bien cirés, costumes neufs. Tout le long du chemin, des gens s'arrêtent, se saluent, se souhaitent bonheur et santé à l'occasion de la fête.

- Nos amis rencontrent Ali et Chérifa qui se promènent.

- Viens manger chez nous à midi, propose Ali à Malik. Un bon couscous nous attend.

- Vas-y si tu veux, dit Zina. Moi, je rentre avec Salima. Tu sais que l'oncle doit nous rendre visite.

Les petits reviennent en courant à la maison. Leur invité est déjà là. On se souhaite une bonne fête ; chacun donne des nouvelles de sa famille.

L'oncle appelle Salima et lui glisse un billet dans la main.

- Allez- vous acheter des bonbons, les enfants !

La fillette est rose de plaisir.

Il faudrait que le jour de l'Aid ne finissent jamais... C'est une belle fête.

Texte B : l'Halloween

À la fin de l'automne québécois, les réjouissances de la fête de l'Halloween apportent une note de gaieté. En effet, dans tous les quartiers de Québec, les enfants se déguisent pour la circonstance. Ils passent de porte en porte, pour recevoir argent et friandises sous l'œil amusé des adultes.

Deux ou trois semaines avant la fête, apparaissent dans les magasins, costumes, masques et citrouilles, ainsi que toutes sortes de friandises. Les citrouilles seront vidées et deux yeux, un nez et une bouche édentée seront sculptés. À la maison, on discute du costume qu'on va porter le soir de l'Halloween :

«Serais-je, cette année sorcière, fantôme, cowboy ou magicien?» Après avoir arrêté son choix, il s'agit ensuite de fabriquer son costume ou d'aller l'acheter au magasin.

Mais la vraie fête commence à la tombée de la nuit. Alors, monstres et gentils hommes, fées et sorcières, robots et extra-terrestres envahissent les rues par petits groupes.

Sous la surveillance de leurs parents, ils passent de porte en porte pour quémander des bonbons. Quelquefois, on demande d'abord aux déguisés de chanter une petite chanson, ou de raconter une comptine.

Dans la fenêtre du salon brille la citrouille dans laquelle a été placée une bougie allumée qui invite les joyeux enfants à venir frapper à la porte.

De nos jours cependant, la fête de l'Halloween n'est plus seulement synonyme de déguisement, maquillage et friandises ! En effet, depuis quelques années, l'UNICEF distribue, dans les écoles, des petites tirelires que les enfants suspendent à leur cou. Ils y recueilleront de l'argent qui sera envoyé aux enfants souffrant de la famine et de la pauvreté.

Ainsi l'Halloween est devenue la fête du partage !

la circonstance: l'événement / **quémander:** demander avec insistance

la famine: manque d'aliments / **réjouissances:** la joie de la fête

b- Questionnaire portant sur l'identification des scripts préalables avant la lecture.

Texte A

Q1 : Aimes-tu les fêtes ?

.....

Q2 : Cite les fêtes que tu connais ?

.....

.....

.....

Q3 : Laquelle préfères-tu ?

.....

.....

Q4 : Comment fêtez-vous l'Adha ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Texte B

Q1- Connais-tu l'Halloween ?

.....

Q2- Si oui, dis ce-que tu connais sur l'Halloween?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

c- Tests de compréhension

Texte A

Q1 : De quoi parle t- on dans ce texte ?

.....
.....

Q2 : Il s'agit d'une fête : - kabyle
- chrétienne
- musulmane

-Choisis la bonne réponse.

.....

Q3 : Cite les personnages du texte ?

.....
.....
.....
.....

Q4 : Quand fête- on l'Aid-el-Kebir ?

.....
.....

Q5 : Qui sont les gens qui fêtent l'Aid- el- Kebir?

.....
.....

Q6 : D'après le texte, qui fait égorger le mouton ?

.....

Q7 : Pourquoi le mouton est découpé en quartiers ?

.....
.....
.....

Q8 : Comment les fillettes fêtent- elles ce jour ?

.....
.....
.....
.....
.....

Annexes

Q9 : Quel est le repas fondamental préparé le jour de l'Aid-el- Kebir?

.....
.....

Q10 : Comment sont les rues le jour de l'Aid ?

.....
.....
.....

Q11 : La fillette est « **rose de plaisir** » : cette expression veut dire qu' :

- a – elle a honte.
- b – elle est malade.
- c – elle est en colère.

- Mets une croix devant la bonne réponse.

Q 12 : Pourquoi les enfants adorent-ils cette fête ?

.....
.....
.....
.....

Q13 : Quelles leçons de moral peux- tu tirer de cette lecture ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Q 14 : Pourquoi fête-t -on El - Adha ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Texte B

Questions de compréhension:

1/ De quoi parle- t- on dans ce texte ?

.....

2/ D'après le texte, dans quel pays est célébrée cette fête ?.....

3/ Quand fête-on l'Halloween ?

.....
.....

4/ Les enfants aiment-ils cette fête ? Explique ta réponse.

.....
.....
.....
.....
.....

5/ Les adultes participent- ils aussi à l'Halloween? Relève du texte une phrase qui explique ta réponse.

.....
.....
.....

6/ Le soir de l'Halloween, les enfants portent-ils les mêmes masques et les mêmes costumes ? Explique ta réponse.

.....
.....

7/ Que doivent faire les enfants déguisés pour recevoir de bonbons et de friandises ?

.....
.....
.....

8/ Relève du texte deux expressions qui montrent que les parents doivent accompagner leurs enfants dans leurs visites aux maisons ?

.....
.....
.....

9/ Quel est le meilleur moment pour commencer la fête ?

.....

10/ Répond par **vrai** ou **faux**:

*La fête dure toute une semaine

Annexes

*Les enfants changent des costumes chaque année

*Les déguisements des enfants amusent les adultes

11/ Pourquoi l'UNICEF distribue-t-elle, dans les écoles des petites tirelires ?

.....
.....
.....

12/ Quelle(s) leçon(s) de moral peux- tu tirer de cette lecture ?

.....
.....
.....
.....

13/ Pourquoi les enfants se déguisent-ils le jour de l'Halloween ?

.....
.....
.....

14/ Est-ce qu'il s'agit d'une fête musulmane?

.....
.....

Annexe 2 :Deuxième corpus

a- Questionnaire destiné aux enseignants du français au cycle primaire

1- Vos élèves aiment lire : Beaucoup peu pas du tout

2- Lisent-ils pour comprendre ? Jamais parfois toujours

3- Le temps consacré à la compréhension écrite en classe de 5^{ème} année primaire est :

insuffisant suffisant excessif

4- Pendant l'activité de la lecture, vous accordez une grande attention :

au décodage à la compréhension

5- Utilisez-vous le plus souvent :

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Les textes du livre de l'élève											
Des textes choisis par vous même											

6- En choisissant le texte de lecture, vous tenez plus en compte :

- sa longueur (long / court)
- sa structure (complexe / simple)
- son contenu (sujet familier/ étranger)

7- Vous privilégiez souvent une compréhension :

globale détaillée

8- Pendant la lecture, vos apprenants procèdent essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau:

- propositionnel
- local (inter-phrastique)
- global (textuel)

9- L'apprenant comprend-il généralement le sens du texte lu ?

- oui, partiellement
- oui, complètement
- non

10- D'après vous, quelles sont les difficultés rencontrées par vos apprenants pendant la compréhension écrite ?

- manque de connaissances linguistiques.
- manque de connaissances référentielles (socioculturelles)

Annexes

manque de connaissances relatives aux stratégies.

- autres, précisez

.....

11- Vos apprenants semblent-ils actifs dans leur exploration de l'écrit ?

jamais

parfois

toujours

12- L'intérêt que portent vos apprenants à la lecture dépend-il du sujet traité dans le texte ?

oui

non

13- Même s'il s'agit d'une incompétence linguistique, l'apprenant pourrait accéder au sens d'un texte tout en se référant à ses connaissances socioculturelles.

tout à fait d'accord

pas du tout d'accord

14- Vos élèves abordent-ils de la même façon un texte culturellement proche et un texte culturellement étranger ?

Oui

non

15- Ayant des connaissances préalables sur le contenu du texte, le jeune apprenant n'a pas besoin de votre intervention pour saisir la portée du texte.

tout à fait d'accord

pas du tout d'accord

Expliquez.....

.....

.....

.....

16- Le degré du traitement d'un sujet familier est :

Complet

Superficiel

pas du traitement

17- En lisant un texte dont le sujet est familier, l'élève peut répondre à :

des questions littérales

des questions interprétatives (déduire les informations implicites)

des questions critiques (porter un jugement sur son contenu)

18- D'après vous, proposer un texte culturellement étranger à l'apprenant c'est :

décourageant

motivant

enrichissant

19- Proposez-vous, en classe, des textes de lecture dont le sujet est étranger ?

jamais

parfois

toujours

20- Se contenter des textes familiers pour enseigner la compréhension écrite au cycle primaire c'est judicieux.

Tout à fait d'accord

Pas du tout d'accord

Annexes

Expliquez.....
.....
.....
.....
.....
.....

Résumé

Savoir lire est plus que jamais essentiel, apprendre à lire est un processus continu qui concerne tout l'enseignement primaire et secondaire. En effet, La maîtrise de la lecture est la base même du rendement de l'élève tout au long de sa scolarité.

La conception de la compréhension en lecture a beaucoup évolué, Aujourd'hui, le but de la lecture d'un texte est indiscutablement sa compréhension. Dans l'enseignement de la lecture, la préoccupation majeure doit être de permettre à tous les apprenants d'acquérir très rapidement les moyens d'une lecture autonome aboutissant à la compréhension des textes, à cette fin, il faut combiner la maîtrise du décodage avec la construction du sens dans les textes.

La lecture est une activité d'une très grande complexité, qui suppose un lecteur, un texte, et surtout, une interaction entre un lecteur et un texte. Dans le cadre de notre recherche, nous mettons essentiellement l'accent sur la variable lecteur, et sur les structures cognitives avec lesquelles il entame un texte en FLE.

Nous tentons dans notre recherche d'examiner le rôle que puisse jouer la compétence référentielle et notamment socioculturelle dans la construction du sens d'un texte écrit en FLE. Nous présumons que l'origine des difficultés qu'éprouve l'apprenant dans la construction du sens des textes peut être d'ordre socioculturel, ainsi, l'apprenant pourrait retenir mieux l'information contenue dans un texte dont le sujet est familier, et effectuer des prédictions et des inférences correctes sur son contenu. Pour vérifier ces hypothèses, et sur la base des éléments théoriques, nous avons conduit une expérimentation auprès des élèves de la 5^{ème} année primaire, ces derniers ont dû répondre aux tests de compréhension des deux textes relevant de deux cultures différentes, nous avons ainsi réaliser une enquête par questionnaire auprès des enseignants du français du cycle primaire, D'une manière générale, l'analyse des deux corpus a révélé que les connaissances antérieures et le vécu de l'apprenant forment la base de la compréhension. De même, un enseignement efficace de la lecture en FLE au cycle primaire doit se fonder sur les connaissances préalables de l'apprenant, car celles-ci peuvent même compenser l'incompétence linguistique en FLE.

Mots-clés : l'acte de lire - la compréhension - le lecteur - les connaissances antérieures -les connaissances socioculturelles - les stratégies de lecture - les inférences.