



***Pratiques enseignantes en compréhension de l'écrit au cycle secondaire à
Blida***

Teaching practices in reading comprehension at high school level in Blida

CHIKHI Meriem^{1,*}, SAIDOUN Souad²

¹Université Lounici-Ali Blida 2, Laboratoire RIDILCA, (Algérie),
chikhimeriem22@gmail.com

²Université Lounici-Ali Blida 2, Laboratoire RIDILCA, (Algérie),
souadsaidoun@yahoo.fr

Reçu: 04 / 02 / 2023

Accepté: 26 / 06 / 2023

Publié: 31 / 10 / 2023

Résumé :

Notre travail s'intéresse à la compétence de compréhension des écrits et éclaire de ce fait sur les pratiques enseignantes qui la régissent en situation de classe durant la séance de lecture. Ainsi, nous nous sommes appuyées sur un questionnaire et une observation de classe explicités sous forme d'une étude empirique et qualitative.

Notre recherche s'inscrit dans la perspective selon laquelle l'applicabilité d'un modèle de compréhension de l'écrit faciliterait l'enseignement de la compétence et ainsi son acquisition par l'apprenant.

Mots clés : *compréhension des écrits ; lecture ; modèle de compréhension ; pratiques enseignantes.*

Abstract :

Our research focuses on the competence of reading comprehension and thus sheds light on the teaching practices that govern it in a classroom setting during the reading session. Therefore, we relied on an explicit survey and a classroom's observation in the form of an empirical and qualitative study.

Our research is based on the outlook that the applicability of a reading comprehension model would facilitate the teaching of the competence and so its acquisition by the learner.

Keywords : *comprehension model; reading; reading comprehension ;teaching practices.*

* Auteur correspondant

I. INTRODUCTION

La langue française occupe un statut prépondérant en Algérie depuis la période coloniale. Que ce soit en contexte familial, social ou institutionnel, l'individu apprenant se retrouve en liaison constante avec celle-ci. Être capable d'échanger en français devient, de ce fait, une nécessité. Pouvoir communiquer en langue française exige de la part de l'apprenant un effort de compréhension des énoncés émis en cette langue afin d'aboutir à un processus de construction du sens accompli.

En ce sens, les quatre compétences ; à savoir : parler, écrire, lire et comprendre sont convoquées par l'enseignement du Français Langue Etrangère en Algérie dans la mesure où ces dernières sont interdépendantes pour faciliter l'accès à une éventuelle maîtrise de la langue.

L'activité de compréhension de l'écrit occupe une place importante dans l'enseignement du français au cycle secondaire, compte tenu du fait qu'il s'agisse de l'aptitude pivot du processus scolaire. En effet, l'évaluation certificative de ce cycle communément connue sous le nom de « Baccalauréat » est essentiellement axée sur une épreuve de compréhension écrite.

L'intérêt porté à cette thématique renvoie à notre vécu personnel. En effet, en notre qualité d'enseignante au secondaire, nous n'avons pu nous empêcher de constater les nombreuses difficultés auxquelles se heurtent les enseignants quant à la transposition de la compétence de compréhension de l'écrit en situation de classe. Ces difficultés pourraient probablement entraver le bon déroulement du processus de construction du sens chez l'apprenant.

Ainsi, notre recherche sera centrée sur les pratiques enseignantes. L'accent est mis sur l'enseignant, compte tenu de son rôle décisif dans la transmission du savoir à l'apprenant. Notre enquête se fera au niveau de la région de Blida avec huit enseignants, du cycle secondaire, coordinateurs. Le choix des coordinateurs fut motivé par le fait que ces derniers s'appuient sur les directives des inspecteurs pour guider l'équipe et évoquer la démarche à adopter. Ils sont également chargés d'orienter les nouveaux enseignants et d'organiser régulièrement des journées pédagogiques internes.

A cet effet, la question centrale de notre recherche sera la suivante : Comment la compréhension de l'écrit est-elle enseignée au secondaire algérien ?

Pour y répondre, nous avons émis trois hypothèses :

- Il serait probable que l'enseignant appliquerait des étapes dans l'enseignement de l'activité de compréhension de l'écrit.
- Il se pourrait qu'il méconnaisse l'importance de ces étapes.
- Il serait possible que l'enseignant éprouve des difficultés quant à l'applicabilité de ces étapes.

L'objectif de la recherche est de faire un état des lieux des pratiques enseignantes. Elle s'inscrit donc au croisement de deux approches : une approche didactique afin de rendre compte de l'enseignement de la compréhension de l'écrit par les enseignants du secondaire. Mais également une approche cognitive pour traduire les processus mentaux mis en œuvre car comme le soulignent Coirier, Passerault et Gaonac'h (1996) pour comprendre un texte, il est indispensable de convoquer des processus cognitifs complexes. L'objectif de la recherche étant ainsi de vérifier les pratiques enseignantes quant à l'adaptation de l'activité de compréhension de l'écrit en classe de 3^{ème} année secondaire.

L'étude est présentée dans le cadre des parties et chapitres. Premièrement, nous commencerons par une partie théorique en retraçant les principales notions sur lesquelles nous nous sommes appuyées dans notre travail avant d'évoquer notre méthodologie dans la deuxième partie ainsi que les résultats qui en découlent.

1. Processus de construction du sens

La compréhension est un processus complexe qui exige l'intervention de plusieurs opérations menées par le lecteur ; commençant par la perception visuelle, allant vers le rôle de la

mémoire pour aboutir à une construction du sens. Nous nous intéresserons dans la présente étude sur cette dernière.

La construction du sens implique une interaction entre trois variables délimitées par Giasson : « *la compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte* » (Giasson, 1990). De plus chacune des variables comprend plusieurs éléments que nous expliciterons dans ce qui suit.

- La variable lecteur

Pour comprendre un texte le lecteur s'appuie sur deux composantes : les structures cognitives et affectives ainsi que les processus.

Les structures cognitives englobent la somme des connaissances qu'un lecteur a sur la langue en elle-même (phonétique, phonologie, syntaxe, sémantique, etc.) mais également sur le monde qui l'entoure. Celles-ci, lui permettront de faire des inférences entre ses connaissances antérieures et ce qu'il est en train de lire : « *Pour comprendre le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (les connaissances antérieures)* » (Giasson, La compréhension en lecture, 2007). Les structures affectives se résument, quant à elles, à l'attitude du lecteur vis-à-vis du texte lu et à ce qui l'intéresse dans celui-ci.

Les processus évoqués renvoient aux opérations par lesquelles passe un lecteur pour comprendre un texte. Giasson (1990) en dénombre en cinq, en l'occurrence : les **microprocessus** ; « micro » car ils sont convoqués afin d'assimiler et de gérer l'information contenue uniquement dans la phrase, allant de la reconnaissance des mots, passant par la lecture par groupe de mots pour arriver à la capacité de retenir l'information essentielle véhiculée par la phrase appelée *microsélection*.

Une fois l'opération sur l'énoncé phrastique achevée, arrivent les **processus d'intégration**. Ces derniers aident alors le lecteur à gérer les liens entre les propositions ou les phrases. Ces liens peuvent aussi bien être explicites dans le texte et facilement détectables à travers les référents et les connecteurs ou implicites devant faire appels à des inférences. La corroboration des deux liens est ce qui permettra une meilleure appréhension du sens du message véhiculé.

Puis, interviennent les **macroprocessus**, « macro » car ces derniers n'interviennent pas seulement au niveau de l'énoncé phrastique mais dans l'intégralité du texte et visent une compréhension globale de celui-ci. A travers ce type de processus, le sujet lecteur pourra, d'abord, reconnaître les idées principales transcrites par l'auteur, puis dégager la structure du support pour enfin pouvoir en rédiger le résumé qui correspond à : « *La réécriture d'un texte antérieur selon une triple visée : le maintien de l'équivalence informative, la réalisation d'une économie de moyens signifiants et l'adaptation à une situation nouvelle de communication.* » (Laurent, 1985). Cette citation englobe les caractéristiques d'un résumé dont : la sélection des idées principales, la réduction des mots et la reformulation personnelle des principales idées évoquées.

Nous avons évoqué dans l'explication des processus d'intégration, le recours aux inférences. Celles-ci interviennent également dans les **processus d'élaboration**. Néanmoins, elles renvoient dans ceux-là aux inférences établies par le lecteur mais qui n'étaient pas forcément prises en considération par l'auteur. Le lecteur va ainsi à travers ces inférences au-delà du texte. Irwin (1986) évoque cinq types d'inférences dans les processus d'élaboration : les prédictions, l'imagerie mentale, les réponses affectives, le raisonnement ainsi que le lien avec les connaissances.

Le dernier type évoqué renvoie aux **processus métacognitifs**. Ces derniers amèneront le lecteur à gérer sa compréhension en prenant en considération l'écrit qu'il a en face ainsi que la situation dans laquelle il se trouve. Le but étant de repérer les pertes de compréhension puis d'y remédier. Giasson évoque les moments par lesquels passe le lecteur dans ce type de processus et insiste sur le fait qu'il faudrait :

- « - savoir quand nous comprenons (et quand nous ne comprenons pas) ;
- savoir ce que nous comprenons (et ce que nous ne comprenons pas) ;
- savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre ;
- savoir que nous pouvons faire quelque chose quand nous ne comprenons pas. » (Giasson, La compréhension en lecture, 1990).

Ainsi, les structures et les processus régissent la variable lecteur. Nous passons, de ce fait, à la variable suivante.

- **La variable texte**

Le texte constitue le lien existant entre l'auteur et le lecteur, d'où la place primordiale de cette variable dans le processus de construction du sens. Celle-ci englobe deux composantes. D'abord, il s'agira de s'intéresser à l'intention de l'auteur ainsi qu'au genre littéraire dans lequel s'inscrit le texte écrit. Le but de l'auteur étant d'agir sur son destinataire, de provoquer quelque chose en celui-ci, d'élargir ses connaissances, etc. L'intention variera ainsi en fonction du support, elle peut être incitative, argumentative ou autre. Toujours en s'appuyant sur le message qu'il veut faire passer, l'auteur ciblera la structure textuelle qui conviendrait le mieux à son écrit et qui sera le plus à même d'intéresser son lecteur. Ainsi, ce dernier : *« Doit assumer que l'ensemble des compétences auquel il se réfère est le même que celui auquel se réfère son lecteur. C'est pourquoi il prévoira un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait... »* (Eco, 1985).

La deuxième composante nommée la structure du texte et le contenu renvoie respectivement à l'organisation et la présentation des idées du texte et à la thématique traitée. La cohérence textuelle découle de la corroboration entre ces deux éléments.

Ce qui nous amène à la troisième et dernière variable.

- **La variable contexte**

Le contexte dans lequel se trouve le lecteur durant sa lecture influe sur sa compréhension. On fait référence ici au contexte psychologique qui renvoie à l'intérêt que porte le lecteur au texte, à sa motivation vis-à-vis de celui-ci et au but de sa lecture, autrement dit ce qu'il cible à travers celle-ci. Au contexte social selon qu'il s'agisse d'une lecture individuelle, guidée, collective ou autre. Mais également au contexte physique relevant des conditions matérielles qui accompagnent la lecture, prenons à titre d'exemple : la lisibilité du support, la température de la salle, les nuisances sonores qui entourent le lecteur, etc.

Les divisions citées rendent ainsi compte de la complexité du processus de construction du sens qui implique une foultitude d'éléments. Nous passons de ce fait à l'insertion des notions citées en situation de classe à travers l'étude des modèles de compréhension de l'écrit pour arriver à déterminer celui appliqué dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit au secondaire algérien.

2. Modèle de compréhension de l'écrit

La centration sur l'apprenant ainsi que l'utilisation de documents authentiques voient le jour avec l'avènement de l'approche communicative, vers les années 70. Ce nouveau souffle donne naissance à une foultitude de modèles théoriques relevant de l'enseignement de la compréhension de l'écrit, dont ceux de : Smith (1971), Gough (1972), Van Dijk et Kintsch (1978/1983), Giasson (1990) et Cicurel (1991). En effet, la littérature scientifique propose plusieurs modèles de compréhension de l'écrit. Néanmoins, dans la présente recherche nous nous baserons sur le modèle de Cuq et Gruca (2017) dans la mesure où les résultats de notre travail ont prouvé qu'il s'agissait du modèle appliqué dans le secondaire algérien.

Selon les deux auteurs, l'enseignement de la compréhension passe par plusieurs étapes, classées comme suit :

- **La prélecture**

Comme son nom le stipule, celle-ci se fait avant la lecture du texte. Dans cette première étape, l'enseignant amène l'apprenant à parvenir à ce qui sera traité dans le texte en stimulant ses connaissances antérieures à travers plusieurs activités dont « une activité de remue-méninges qui peut consister à répondre à une question, à pratiquer un jeu lexical, à réagir par rapport à une

image, etc. »(Cuq & Gruca, 2017). Cette étape correspond, selon les résultats obtenus, à la première étape du cours de compréhension de l'écrit au secondaire appelée « Eveil de l'intérêt ».

- **L'observation du texte, si sa physionomie est pertinente**

Suite à la prélecture, l'enseignant demandera à l'apprenant d'effectuer une lecture balayage. Cette étape correspond, selon les résultats à la seconde étape intitulée « Image du texte » qui stipule un repérage des éléments périphériques qui aideront l'apprenant à anticiper sur le sens du texte avant sa lecture et donc à en émettre des « hypothèses de sens » qui renvoient à la troisième étape en classe.

- **La lecture silencieuse en fonction d'un projet**

Suite à la lecture balayage, on arrive dans cette étape à la lecture silencieuse du support écrit (quatrième étape). L'apprenant lira, seul, le texte en s'appuyant sur une ou plusieurs consignes proposées par l'enseignant. Suite à sa lecture, l'apprenant pourra affirmer ou infirmer les hypothèses émises auparavant.

L'enseignant proposera ensuite une série d'activités à ses apprenants, qu'ils devront faire individuellement ou collectivement, afin d'arriver à une analyse approfondie du texte lu : « *La finalité de cette étape est la compréhension approfondie du texte dans sa totalité.* »(Cuq & Gruca, 2017).

- **L'après lecture**

Durant cette dernière étape, l'aspect créatif de l'apprenant sera convoqué dans la mesure où il sera amené à réagir sur le contenu et la structure du texte « *sous la forme de discussion, de commentaire ou de toute autre activité* »(Cuq & Gruca, 2017). Afin de pouvoir consolider les connaissances nouvellement acquises ainsi que les connaissances préalablement acquises.

Selon les résultats récoltés, les enseignants de 3AS amènent leurs apprenants à clôturer par la rédaction du compte rendu du texte.

Nous pouvons ainsi constater, selon le modèle de Cuq et Gruca, que l'enseignement de la compréhension de l'écrit suit un enchaînement d'étapes. Ce processus commence par convoquer les connaissances antérieures de l'apprenant, puis l'amène à s'intéresser aux éléments para textuels pour émettre des hypothèses de sens sur le contenu du texte avant sa lecture. Suite à cela, l'apprenant entamera sa lecture silencieuse du texte accompagné d'une ou de plusieurs consignes qui guideront sa lecture. Ce qui l'amènera à une exploration approfondie du texte et à aller au-delà de celui-ci.

Le modèle élaboré par les deux auteurs rend ainsi compte de la réalité constatée sur le terrain quant à la transposition de la compréhension de l'écrit en situation de classe.

I. Méthodes et Matériels :

En vue de répondre à la question de recherche soulevée et pour vérifier les hypothèses émises, nous avons convoqué un protocole de recherche comportant un questionnaire destiné aux enseignants en vue de cerner les pratiques déclarées concernant l'enseignement de la compréhension de l'écrit. Aussi, et par soucis de fiabilité, nous avons décidé de rajouter à notre corpus une observation de classe afin de rendre compte des pratiques effectives.

Le questionnaire fut distribué à huit enseignants coordinateurs dans différents lycées de la ville de Blida. Celui-ci comporte 18 dix-huit questions réparties en trois volets :

- **Un volet pédagogique :** à travers lequel nous vérifierons l'applicabilité ou non d'un modèle de compréhension de l'écrit.
- **Un volet didactique :** pour rendre compte de la conscience ou non des enseignants quant à l'utilité de chacune des étapes suivies dans le cours.
- **Un volet scientifique :** dans lequel nous mettrons en relief la transposition de ces mêmes étapes en situation de classe.

Le questionnaire proposé aux enseignants fut accompagné d'un texte tiré du manuel scolaire de la troisième année secondaire, écrit par le journaliste Pierre Viansson-Ponte et le cancérologue Leon Schwartzenberg, intitulé « Faut-il dire la vérité au malade ? ». Le choix du support n'est pas

fortuit. Nous l'avons choisi dans la mesure où il s'agisse d'un texte déjà travaillé par les enseignants avec leurs élèves, ce qui les aidera à répondre plus aisément au questionnaire proposé. Aussi, car les questions proposées à la suite du support dans le manuel visent uniquement une étude de la structure argumentative, plus précisément celle du plan dialectique. Nous avons donc opté pour cet écrit afin de vérifier si les enseignants amènent les élèves à s'intéresser au message contenu dans le texte. Dans la mesure où, comme le soulignent Cuq et Gruca, il va sans dire que l'objectif premier de la compréhension en lecture est d'*«aider l'apprenant à construire le sens.»*(Cuq & Gruca, 2017).

Pour mieux approcher les enseignants, nous avons également opté pour une séance d'observation. Le but de celle-ci étant de décrire les pratiques effectives, elle fut réalisée lors d'une épreuve de titularisation (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) au sein du lycée « Tayeb El Okbi » qui se situe dans la commune de Bougara à Blida. Ce choix fut motivé par le fait que l'enseignant devra, lors de sa présentation, rendre compte des directives de son inspecteur concernant la démarche à adopter en compréhension de l'écrit. L'on peut donc le considérer comme un échantillon fiable.

Cette séance sera accompagnée d'une grille d'observation détaillée comportant un total de 54 critères dont l'objectif est de reconstituer les étapes du cours.

L'analyse des outils d'investigation convoqués nous a éclairé sur de multiples questionnements. Nous exposerons, ainsi, dans ce qui va suivre les principaux résultats de notre recherche.

II. Résultats et Discussion:

Commençons par ceux du questionnaire. Celui-ci a montré dans le volet pédagogique que 62,5 % des enquêtés font recours à la lecture magistrale en classe de FLE et 50 % d'entre eux déclarent que l'enseignant reste le modèle de lecture. Cependant, Cuq et Gruca(2017) affirment que la lecture magistrale est uniquement consacrée au FLI (Français Langue d'Intégration) et non au FLE (Français Langue Etrangère). Ainsi, et suite aux résultats nous constatons que seulement 37.5 % des enseignants ont connaissance du type de lecture adéquat en compréhension de l'écrit, selon l'approche par compétences. Néanmoins, 72,73 % des informateurs demandent à leurs apprenants de faire une lecture silencieuse avant l'analyse pour travailler le contenu du texte. Ce qui va en adéquation avec le modèle conçu par Cuq et Gruca(2017) selon lequel ce type de lecture aide au processus de construction du sens.

Nous remarquons également que tous les enseignants suivent effectivement une démarche pour enseigner la compréhension de l'écrit. Néanmoins, 92,30 % d'entre eux négligent l'éveil de l'intérêt cité par Cuq et Gruca(2017) comme renvoyant à la « *prélecture* » qui facilite les entrées dans le texte. L'on suppose que ce serait probablement dû à une méconnaissance de son importance.

Le volet didactique a prouvé que les informateurs ont des difficultés quant au choix du support à travailler avec leurs apprenants, en effet 50% d'entre eux jugent que le manuel scolaire n'est plus en adéquation avec le quotidien de l'apprenant. En revanche, seulement 20% d'entre eux font l'effort de recourir à des textes d'actualité qui n'y figurent pas. Aussi, ce volet a permis de confirmer la méconnaissance des enquêtés quant à l'importance des étapes suivies dans la mesure où lors de la synthèse, 45% des interrogés posent des questions d'analyse, ce qui se traduit par une confusion des étapes possiblement due à une méconnaissance du rôle de chacune d'elles.

La troisième partie du questionnaire, étant le volet scientifique, nous a permis de conclure que l'objectif premier de la majorité des enseignants dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit est l'étude de la structure textuelle au détriment du contenu et donc du message que le texte peut véhiculer. En effet, les résultats recensés stipulent que 61,54 % des enseignants se fixent comme objectif premier l'étude de la forme durant cette séance. Or le modèle de compréhension de l'écrit élaboré par Cuq et Gruca(2017) précise que celle-ci permet de travailler à la fois le contenu mais également la forme du support enseigné et ainsi sa structure.

Aussi, nous avons constaté que les informateurs confondent entre la notion de « consigne » et celle de « question » car nous avons constaté que la plupart d'entre eux s'appuie sur des questions au détriment des consignes. Ainsi, 54% d'entre eux ne font pas la différence entre ces deux notions.

Les résultats recensés suite à la séance d'observation ont montré que la maîtrise des moyens didactiques était apparente chez l'enseignante à travers sa disposition des informations sur le tableau à savoir la date et les intitulés du cours sur celui de gauche, celui du milieu lui sert à travailler l'image du texte, la consigne de sa lecture, son analyse ainsi que la synthèse. Cette organisation prouve que l'enseignante comprend le lien existant entre l'importance des étapes du cours ainsi que l'exploitation du tableau; tel est le cas par exemple des hypothèses de sens émises par les apprenants et portées par l'enseignante sur le tableau brouillon (celui de droite), du moment qu'elles ne sont pas encore vérifiées.

Nous avons constaté que l'enseignante a commencé par faire un rappel des intitulés en guise d'éveil de l'intérêt. Or, celui-ci implique de faire appel aux connaissances antérieures des apprenants « *prélecture* » pour arriver au « *processus de l'écrit* ». Nous en déduisons qu'elle méconnaît l'importance de cette étape dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit.

L'exploitation des éléments para-textuels les plus pertinents fut initiée par l'enseignante. Aussi, nous avons déduit qu'elle faisait cela habituellement avec ses apprenants dans la mesure où c'est devenu presque un automatisme pour ces derniers de s'intéresser aux éléments périphériques les plus significatifs. Ce qui a amené les élèves à émettre des hypothèses de sens en vue d'anticiper, seuls, sur le sens du texte avant sa lecture. Suite à cela, l'enseignante leur a demandé de faire une lecture silencieuse du texte, celle-ci fut accompagnée d'une consigne de lecture comme le stipule le modèle de Cuq et Gruca (2017). La consigne était en relation avec le champ lexical ce qui renvoie à la compréhension globale du texte dans la mesure où les réponses récoltées « *favorisent les entrées dans le texte et orientent les lecteurs à construire le sens* » (Cuq & Gruca, 2017). Néanmoins, l'enseignante n'a pas mis en relation la lecture silencieuse et la réponse à la consigne avec la vérification des hypothèses, ce qui laisse imaginer qu'elle méconnaît probablement l'importance qu'occupent les deux premières dans la vérification des hypothèses de sens émises.

Lors de l'analyse approfondie du texte, nous avons constaté que l'enseignante se fixe comme objectif l'étude de la forme au détriment du sens. En effet, elle travaille la structure du texte (exhortatif en l'occurrence) en s'appuyant sur les outils linguistiques qui lui sont propres (verbes performatifs, expression du but, utilisation de l'impératif et verbes de modalité).

Ainsi, l'analyse de la séance d'observation nous a permis de confirmer que l'enseignante suit bel et bien une démarche divisée en plusieurs étapes lors de son enseignement de la compréhension. Les résultats de l'analyse convergent également avec ceux du questionnaire concernant la confusion entre les étapes dans la mesure où elle pose des questions d'analyse en guise de synthèse mais également concernant la marginalisation de l'étude du contenu du texte au profit de sa forme puisque nous avons observé que l'enseignante vise une analyse purement structurale et linguistique. L'objectif de la construction du sens est alors inexistant. Les deux outils convoqués par notre protocole de recherche se complètent ainsi et convergent vers une même optique.

III. Conclusion:

Rappelons les hypothèses émises avant d'y répondre. Celles-ci stipuleraient que les enseignants appliqueraient des étapes pour enseigner la compréhension de l'écrit mais qu'ils n'aient pas forcément connaissance de leur importance. Mais également qu'ils éprouveraient des difficultés quant à la transposition des étapes en situation de classe.

Ainsi, en s'appuyant sur les résultats obtenus, nous pouvons affirmer que les enseignants enquêtés, travaillant au secondaire au niveau de la ville de Blida, suivent approximativement la même démarche dans leur enseignement de la compréhension de l'écrit. Celle-ci se trouve être parfaitement adaptée au modèle présenté par Cuq et Gruca qui stipule un enseignement à travers la *prélecture*, l'*observation du texte si sa physionomie est pertinente*, la *lecture silencieuse en fonction d'un projet* ainsi que l'*après lecture*. Cependant, ils n'ont pas connaissance du rôle de chacune des étapes dans la mesure où la majorité d'entre eux négligent la *prélecture* et confondent entre d'autres étapes citées auparavant. Ainsi, ces étapes se traduisent en classe par des questions et des consignes -sans pour autant faire la distinction entre les deux notions- qui traitent essentiellement de la structure du texte lu au détriment de son sens.

En définitive et à la lumière des résultats de l'étude menée, nous pouvons conclure que les hypothèses avancées ont été entièrement confirmées. Cependant, la confusion au niveau de la

démarche est bel et bien présente chez les informateurs. Celle-ci pourrait effectivement entraver le rendement scolaire de l'apprenant.

En vue de pallier cette confusion et suite aux résultats obtenus, nous suggérons une jonction entre les aboutissants de la recherche universitaire et les pratiques de classe au secondaire. Celle-ci permettrait aux enseignants d'ajuster leurs connaissances en compréhension de l'écrit mais également d'en fixer des nouvelles. Aussi et dans la mesure où cette étude est fondée sur les enseignants exerçant à Blida, nous estimons qu'il serait plus riche d'élargir l'étude en vue de comparer entre les résultats obtenus dans d'autres zones en Algérie, notamment l'est, l'ouest et le sud.

- **Liste Bibliographique :**

- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula- Le rôle du lecteur*. Paris: Grasset.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Québec: Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture* (éd. 3ème). Paris: Boeck.
- Irwin, J. W. (1986). *Teaching Reading Comprehension processus*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Laurent, J.-P. (1985). L'apprentissage de l'acte de résumer. Propositions d'une hypothèse de progression pour l'enseignement secondaire. *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique*(48), pp. 71-89.

- **Annexes:**

A. Texte support et questionnaire

Faut-il dire la vérité au malade ?

Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité ? Doit-il ou non révéler au malade le nom de sa maladie ? Vieux débat sans cesse repris. Quels sont les nombreux arguments avancés contre la vérité ?

Le cancer est porteur de mort et le malade atteint de cancer porte la mort en soi. A-t-on le droit de le désespérer ? L'homme est le seul être vivant qui sache qu'il doit mourir. Pourquoi le faire savoir à une seule catégorie d'êtres humains privilégiés, si l'on peut le dire, de ce seul point de vue : les cancéreux ? Pourquoi donner à leur vie la compagnie quotidienne de la mort ? La peine capitale n'est pas la mort ; c'est de l'attendre à tout moment sans savoir exactement quand elle doit venir.

Si un malade cancéreux guérit à quoi sert-il de lui dire ce qu'il avait puisque, de toute façon, il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute ? On lui impose une angoisse, un désespoir parfaitement inutiles.

Pourtant, c'est sa maladie, c'est son affaire à lui. Le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qu'il en est. Pourquoi serait-il le seul à n'avoir pas le droit de savoir ce qui le touche si profondément : que la maladie va, au minimum, ralentir sa vie et, au maximum l'interrompre ?

Ce qui est terrible quand on ment au malade, ce n'est pas de lui dissimuler la vérité, c'est de lui cacher ce que les autres savent. Une telle situation crée des relations entièrement faussées où se mêlent la pitié et l'hypocrisie. Il faut réussir à faire comprendre au malade ce qu'il peut ou veut comprendre. S'il souhaite se dissimuler à lui-même la vérité, alors qu'il le fasse ; qu'il soit lui, le responsable du mensonge, et non le médecin.

Les rapports médecin-malade gagnent énormément lorsque la vérité est connue. Le malade comprend mieux les exigences du traitement suivi, il accepte beaucoup plus aisément d'en supporter les effets secondaires. Il participe à son propre traitement, le suit avec beaucoup plus de soin et finit parfois par mieux connaître sa maladie que le médecin lui-même.

D'après **P. Viansson - Ponte et L. Schwartzenberg**, *Changer la mort*, Albin Michel, Paris 1997.

Questionnaire

1. L'activité de la compréhension de l'écrit du support « Faut-il dire la vérité au malade ? » sert à :
 - La préparation des autres séances ☐
 - La correction phonétique ☐
 - La structure du texte ☐
 - Faire comprendre le texte ☐
2. Vous arrive-t-il de faire une lecture magistrale en classe? dites pourquoi.
3. Les supports enseignés sont-ils en relation avec le quotidien de l'apprenant ?
 - a.
 - Oui ☐
 - Non ☐
 - b. Dites pourquoi.
4. Vous vous appuyez sur quelle information pour débiter votre séance de compréhension de l'écrit du support « Faut-il dire la vérité au malade ? » ?
5. Suivez-vous la même démarche pour effectuer votre cours de compréhension de l'écrit ? laquelle ?
6. Proposez trois consignes que vous donnez à vos élèves pour faciliter la compréhension du texte « Faut-il dire la vérité au malade ? ».
7. Respectez-vous les directives ministérielles ? dites pourquoi.
8. Comment réagissez-vous face au blocage des élèves ?
 - Vous donnez vous-même la réponse ☐
 - Vous les orientez ☐
 - Vous reformulez ☐
 - Vous faites appel à la langue maternelle ☐
9.
 - a. Quels sont les éléments périphériques que vous prenez en considération dans le support « Faut-il dire la vérité au malade ? ».
 - b. Dites pourquoi.
10. En vous appuyant sur le texte « Faut-il dire la vérité au malade ? », proposez trois questions.
11. Vous encouragez les élèves à travailler
 - En groupe ☐
 - Individuellement. ☐

Quand ? et pourquoi ?
12.
 - a. Suivez-vous les questions proposées dans le manuel scolaire ?
 - Toutes les questions ☐
 - Quelques questions ☐
 - Aucune question. ☐
 - b. Comment faites-vous le choix ?

13. Sur quels critères vous appuyez-vous dans le choix de votre support de la compréhension de l'écrit?
14. Donnez deux questions que vous poserez à la fin de la séance de compréhension de l'écrit qui traite du support « Faut-il dire la vérité au malade ? ».
- 15.
- A quel type de lecture faites-vous appel en classe de compréhension de l'écrit ?
Magistrale ☐
Silencieuse ☐
Balayage ☐
 - A quel moment et pourquoi ?
16. Demandez-vous à vos élèves de justifier leurs réponses ? dites pourquoi.
17. Quels sont les objectifs visés dans le support « Faut-il dire la vérité au malade ? »
18. Donnez trois questions que vous posez à la fin de la séance de compréhension de l'écrit.

B. Grille d'observation de la séance de compréhension de l'écrit

Critères	Oui	Non	Observation	Durée
1. L'enseignant organise son tableau de façon réfléchie.				
2. L'enseignant porte au tableau l'intitulé du support étudié.				
3. La longueur du texte correspond au niveau de l'élève. 4. La longueur du texte correspond à la durée de la compréhension de l'écrit.				
5. L'enseignant fait un rappel du projet et de la séquence.				
<u>Eveil de l'intérêt</u> 6. Pour introduire son cours, l'enseignant fait appel aux connaissances antérieures de l'élève. 7. L'enseignant utilise un support: iconique, audiovisuel ou autre pour faire appel aux acquis de l'élève. 8. Il fait appel aux acquis de la séance précédente en guise d'éveil de l'intérêt. 9. L'éveil de l'intérêt est en relation étroite avec le thème abordé dans le texte à étudier en compréhension de l'écrit. 10. L'enseignant laisse aux élèves le champ libre pour s'exprimer sur leurs connaissances antérieures. 11. Il consacre un laps de temps approprié à l'éveil de l'intérêt.				

<u>Observation</u> 12. L'enseignant amène les élèves à s'intéresser aux éléments périphériques du texte. 13. Il cible les plus pertinents d'entre eux. 14. Il les note sur le tableau. 15. Il demande aux élèves de les noter sur leurs cahiers. 16. Il fait une analyse détaillée du titre du texte. 17. Il décompose la source. 18. Les élèves trouvent des difficultés quant à la sélection des éléments para-textuels.				
<u>Hypothèses de sens</u> 19. Les éléments relevés aident les élèves à formuler des hypothèses de sens appropriées au contenu du texte. 20. L'enseignant note toutes les hypothèses proposées par les élèves. 21. Il les inscrit sur le tableau brouillon. 22. L'enseignant influence les propositions des élèves.				
<u>Lecture silencieuse et consigne</u> 23. L'enseignant demande aux élèves de faire une lecture silencieuse. 24. Cette lecture est guidée par une consigne. 25. Cette consigne est pertinente compte tenu de l'objectif de la séquence. 26. L'enseignant accorde aux élèves un temps suffisant pour lire le texte.				
<u>Vérification des hypothèses</u> 27. L'enseignant commence par répondre à la consigne avant de vérifier les hypothèses de sens. 28. Pour la vérification des hypothèses, l'enseignant demande aux élèves de se baser sur la réponse à la consigne.				
<u>Analyse</u> 29. Lors de l'analyse du support, l'enseignant vise le travail collectif et individuel à la fois. 30. Les questions de l'enseignant suscitent une interaction avec les élèves. 31. Les élèves sont réactifs aux questions proposées par l'enseignant. 32. Il n'y a pas de temps mort en classe. 33. Les questions posées par l'enseignant sont prises du manuel scolaire. 34. Les questions de l'enseignant se limitent à la structure du texte. 35. Il y a un enchaînement étudié dans la succession des questions posées. 36. Les questions posées aboutissent à une analyse approfondie du support étudié. 37. Les questions posées sont en relation avec les outils linguistiques de la séquence. 38. L'enseignant laisse une trace écrite de cette				

analyse sur le tableau et sur le cahier des élèves. 39. Pour faire face aux difficultés des élèves, l'enseignant recourt à une lecture magistrale. 40. L'enseignant recourt à la langue arabe en classe. 41. Il fait travailler l'ensemble des élèves. 42. En cas d'incompréhension, l'enseignant reformule la question aux élèves. 43. Face à un blocage de l'élève, l'enseignant donne lui-même la réponse. 44. L'enseignant manie correctement l'outil linguistique. 45. Les questions posées par l'enseignant sont claires. 46. L'enseignant donne-t-il des consignes aux élèves ? 47. Il encourage ses élèves.				
<u>Après la lecture (synthèse)</u> 48. L'analyse vise à fixer les informations délivrées par le texte dans sa forme ou son contenu. 49. L'enseignant clôture son cours par une discussion pour faire réagir l'élève sur le texte étudié. 50. Il interpelle l'aspect culturel ou créatif de l'élève.				
<u>Remarques générales</u> 51. Le thème choisi par l'enseignant est motivant. 52. L'enseignant procède de façon machinale lors du déroulement de son cours (étapes). 53. Il recourt constamment à sa fiche pédagogique. 54. L'enseignant répartit convenablement le temps dont il dispose entre les différentes étapes de la compréhension de l'écrit.				