

MENGUELLAT Hakim
Maitre de conférences HDR
Université Lounici Ali Blida 2. Algérie.
hakimmenguellat@yahoo.fr

Choix du genre et questionnement des textes : quelle évaluation des compétences en lecture au cycle moyen algérien ?

Résumé

L'évaluation est un processus complexe et délicat, elle ne consiste pas uniquement à porter un jugement sur un produit pédagogique en fonction d'un objectif tracé au préalable, mais de mesurer également le changement subi par l'élève suite à cet acte pédagogique et examiner, en outre, la nature de la tâche demandée. En lecture, l'acte d'évaluation doit cibler, d'un côté, la capacité de l'apprenant à comprendre non seulement ce qui est écrit explicitement dans le texte mais surtout comprendre ce qui n'est pas écrit, et d'un autre côté, évaluer les différentes opérations qui ont constitué la trajectoire qu'a poursuivie l'apprenant pour produire une réponse. Dans cet article nous allons nous intéresser aux genres textuels dans le manuel de l'élève et les questions d'évaluation qui les accompagnent, il s'agit de vérifier s'il existe une évaluation en adéquation avec la variété des textes proposés.

Mots clés : évaluation – compréhension – genre textuel – Manuel scolaire

Introduction

Depuis l'année 2003, une vague de réformes a touché le système éducatif algérien dans le but d'améliorer la qualité de la formation des apprenants et être en mesure de s'adapter aux exigences du monde actuel. L'apprentissage de la lecture a constitué un volet essentiel de ces réformes, en effet, l'alphabétisation est l'objectif primordial de toute action didactique. Il suffit de voir la place accordée à la lecture dans les différentes méthodologies qui se sont succédées à travers les siècles pour se rendre compte de l'importance de cette dernière dans toute conception de programme d'enseignement des langues.

Dans cet article, nous allons nous intéresser à l'évaluation de la lecture au cycle moyen algérien. Notre problématique s'articule comme suit : existe-il une évaluation de la compréhension en adéquation avec les genres textuels proposés ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les deux hypothèses suivantes :

- Il se pourrait que le manuel de l'élève de première année proposerait une variété de textes ;
- Il se pourrait que les questions qui accompagnent les textes sont formulées en fonction du genre textuel

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons analysé le choix du genre des textes proposés et les questions qui les accompagnent dans le manuel scolaire de la première année du deuxième palier de la deuxième génération, lancé durant l'année 2016/2017.

Nous allons commencer par donner quelques repères notionnels sur la lecture, le genre de texte et l'évaluation en lecture, nous passons par la suite au cadrage méthodologique où nous analyserons le manuel de l'élève de la première année pour vérifier l'adéquation entre les textes proposés et les questions qui les accompagnent.

1. La lecture : une activité de construction de sens.

La complexité de la lecture réside dans la jonction entre les trois variables qui constituent une situation de lecture à savoir le lecteur, le texte et le contexte. La réduction de la zone d'incompréhension d'un texte est tributaire du degré de jonction entre les différentes composantes de chaque variable. Ainsi, l'implication du lecteur, dans l'activité de lecture, en mobilisant ses connaissances antérieures et son expérience personnelle dans la formulation des hypothèses de sens sur le texte avant, pendant et après la lecture, permettrait une lecture fluide et enrichissante :

« Pour construire le sens du texte, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures). La compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien à quoi le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte. La quantité et la qualité des connaissances qu'un lecteur possède en relation avec le texte à lire influent donc sur la compréhension qu'il aura de celui-ci. » (Giasson, 2013, p : 13).

De même, un texte qui est un ensemble d'informations structurées en fonction d'une intention d'un auteur dont le but est de communiquer avec un lecteur, doit répondre aux exigences et aux règles de l'acte communicatif, d'où l'importance d'une connaissance des types de textes et leurs différentes structures :

« Le texte est donc un tissu d'espace blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc (...). Pour organiser sa stratégie textuelle, un auteur doit se référer à une série de compétences (terme plus vaste que connaissance de codes) qui confèrent un contenu aux expressions qu'il emploie. Il 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 prévoit un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait... » (Eco, 1985, p : 63).

Par ailleurs, l'interaction entre le lecteur et le texte dépend également du contexte de lecture, dont l'impact sur la compréhension est primordial. En effet, le lieu, le projet et l'intention de lecture sont des facteurs déterminants pour la compréhension d'un texte

« La lecture est dans tous les cas une prise d'informations et ce qui peut varier d'une situation à l'autre, c'est ce qu'on veut faire de ces informations : du rêve, du plaisir, de la spéculation, de l'action, etc. (...) Lire, c'est donc, avant même de chercher de l'information, avoir choisi l'information que l'on cherche. Lire (...) c'est toujours une activité qui trouve sa signification parce qu'elle est inscrite à l'intérieur d'un projet. » (Foucambert, 1994. P : 65).

Cela dit, la variété des paramètres qui définissent l'acte de lire témoignent de sa complexité et de sa nature difficilement cernable. Il est admis aujourd'hui que lire ne se résume pas à un transfert d'information d'une manière passive mais il s'agit d'une opération cognitivo-langagière hautement coordonnée et inextricable.

2. Genre textuel : quel support pour la lecture ?

Les méthodologies traditionnelles accordent une place importante aux textes narratifs. Ce dernier était l'unique support de lecture proposé dans les manuels scolaires. Cependant ces dernières décennies, la majorité des manuels scolaires contiennent divers genres textuels et le texte narratif est devenu un genre parmi d'autres. Pour mieux présenter les différents genres de textes, Giasson propose deux critères fondamentaux à savoir la fonction de la lecture et l'intention de l'auteur.

Dans la fonction de la lecture, l'auteure distingue entre la fonction utilitaire, dont l'objectif est d'ordre fonctionnel et la fonction esthétique, qui englobe les textes écrits dans le but de susciter du plaisir. Dans la catégorie des textes définis selon l'intention de l'auteur, Giasson

propose de répertorier trois types d'intentions à savoir agir sur les émotions, agir sur les comportements et agir sur les connaissances. Cette intention de l'auteur détermine la structure du texte. En effet, selon Giasson, trois types de structures différentes peuvent être dégagées en fonction de l'intention du scripteur : la structure des textes expressifs ou narratifs, des textes informatifs et des textes directifs :

« 1- l'auteur veut agir sur les émotions du lecteur ; il écrira alors des textes expressifs, comme des poèmes, ou narratifs, comme des contes ou des nouvelles ;

2- l'auteur veut agir sur les comportements du lecteur ; il écrira alors des textes directifs, tels que des marches à suivre, des consignes ;

3- l'auteur veut agir sur les connaissances du lecteur ; il écrira alors des textes informatifs, comme des monographies, des articles de revue, des comptes rendus ou articles d'encyclopédie. » (Giasson, 2013, pp : 114-115).

Cette classification des textes selon l'intention de l'auteur va nous servir de modèle pour répertorier les textes proposés dans le manuel de l'élève de première année cycle moyen algérien lancé durant l'année scolaire 2016 /2017.

3. Evaluation de la compréhension : quelles questions pour quelle compétence en lecture

L'évaluation, dans le cadre d'une situation d'enseignement / apprentissage, consiste à porter un jugement, le plus objectif possible, sur des productions ou réceptions écrites ou orales ou sur les processus déployés pour essayer d'atteindre ces productions. Le procédé d'évaluation permet d'informer ou de certifier, en fonction d'une intention traduite en objectif, la mesure entre le but tracé et les résultats obtenus.

« L'évaluation en éducation, peut être définie comme la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation, de formation, etc.), en les rapportant à des normes ou à des objectifs. » (Reuter, 2010, p : 105).

Cela dit, « *mesurer la performance réalisée par un élève (ou apprenti) sur un apprentissage considéré à l'issue ou au cours de cet apprentissage (.....) mais aussi la nature de*

l'apprentissage concerné » (Maisonneuve, 2002, p : 139), reste un acte complexe et délicat quel que soit l'objet à évaluer.

Effectivement, si l'acte d'évaluer est orienté vers les connaissances que l'enseignant veut transmettre, cela impose à l'évaluateur, afin de réussir son acte, de définir le savoir à enseigner en terme d'objectifs à court et à long terme, ce qui nécessite de structurer rigoureusement l'objet de l'évaluation en leçons, étape, projet, séquence ou unité...etc. Dans le cas où l'évaluation vise l'enseigné, le recours à la psychologie est préconisé car, généralement l'apprentissage est assuré en fonction de l'âge des apprenants. Enfin, si l'évaluation touche les pratiques enseignantes, cela guide l'acte d'évaluation essentiellement vers les visons et les intentions de l'enseignant. (Bentolila et al. 1991 : pp 5-6). Cuq propose de répartir l'évaluation en quatre étapes :

«- L'intention : elle détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche(le choix de la mesure et des tâches évaluatives à présenter aux élèves pour juger deleur performance langagière), les moments d'évaluation, les types de décision à prendre ; - La mesure : elle comprend le recueil de données par le biais d'observations, d'appréciations et de résultats de mesure, et par l'organisation et l'analyse des données et leur interprétation circonstancielle en vue de tirer des significations pertinentes ; - Le jugement : il permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement et de sa performance langagière compte tenu des buts et des objets de l'évaluation. Cette étape permet aussi de déterminer la valeur des instruments de mesure utilisés ou des observations recueillies. Juger, c'est en quelque sorte se positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir ;

- La décision : elle vise d'abord à rétroagir quant au cheminement ultérieur des élèves et à la progression des apprentissages. Il peut s'agir de passer à une autre séquence d'apprentissage si tous les élèves ont réussi les apprentissages visés ou de mettre en œuvre divers types d'activités répondant aux besoins des élèves... » (2003. P : 90).

L'évaluation peut être conçue comme « *une observation systématique d'objets clairement identifiés, visant à saisir la globalité d'une situation, en vue de poser un jugement prudent et circonstancié, qu'il soit provisoire ou décisif.* » (Forcier, cité par Boisvert, 1999, p : 104). En

effet visant à mesurer la performance ou le degré d'acquisition d'un apprenti, durant ou à la fin d'un apprentissage, l'évaluation est toujours considérée comme une opération complexe et d'une grande importance, vu ses répercussions sur le cursus d'apprentissage.

En séance de lecture, l'apprenant est appelé à lire une variété de textes, qui sont généralement proposés dans les manuels. Cependant, l'accès au sens de ces textes nécessite, de la part de l'élève, le recours à un ensemble de stratégies de lecture en fonction du texte proposé et de l'objectif poursuivi. Pour mieux former l'élève à lire, lui apprendre les stratégies de lecture nécessaire n'est pas suffisant, il est important d'évaluer régulièrement l'emploi de ces stratégies, dont l'utilisation par l'élève nous informe sur le degré de sa compétence en lecture.

Selon Durkin, il existe deux façons de classer les questions :

- Les questions qui visent à évaluer l'élève dans ses habiletés de compréhension, en l'amenant à réfléchir sur le processus utilisé pour répondre. Ces questions sont des questions d'**enseignement** comme par exemple :-Qu'est-ce qui te fait dire que... ? Qu'est-ce qui peut t'aider à trouver le sens du mot... ?

- Les questions sur le produit destinées à évaluer la compréhension de l'élève. Ces questions concernent les informations véhiculées par le texte. Ce sont des questions d'**évaluation** comme par exemple : Quel est le nom de... ? A quel endroit se passe l'histoire ?

Cependant, cette classification des questions ne doit pas remplacer celles de Raphael, mais la compléter, « *Les questions sur le produit serviront à évaluer l'acquisition de connaissances, et les questions sur le processus serviront à enseigner une stratégie ou à évaluer la maîtrise de cette stratégie* » (Giasson, 1990, p : 190). L'utilisation en classe des deux types de questions est essentielle et elle est tributaire de l'objectif fixé par l'enseignant.

Dans la question d'évaluation Raphael (1986), propose une classification des relations entre les questions et les réponses, selon le schéma suivant :

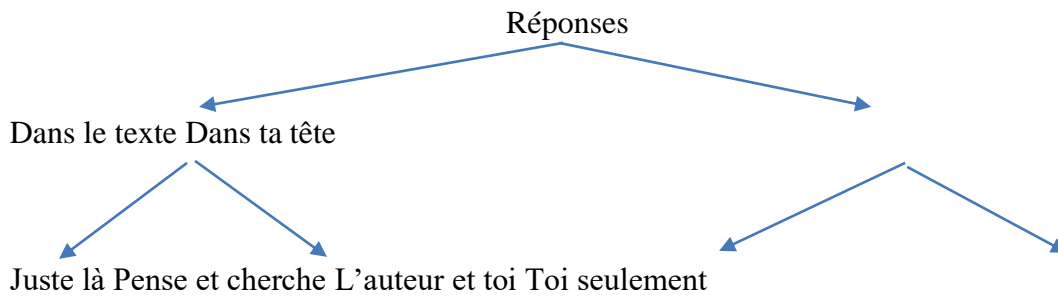


Schéma de relation entre les questions et les réponses

Source : RAPHAEL (cité par Giasson 1990)

Selon le schéma, les réponses peuvent figurer soit dans le texte, et là on les trouve dans une seule phrase (juste là) ou dans plusieurs phrases (pense et cherche) ; soit dans la tête du lecteur, en combinant ce que l'auteur dit et ce que le lecteur sait (l'auteur et toi) ou en mobilisant les connaissances du lecteur (toi seulement). De façon générale, l'enseignant, avant la lecture, commence par l'éveil de l'intérêt et l'activation des connaissances de l'élève sur le sujet en utilisant le type Toi seulement ; au cours de la lecture, il fait appel aux types Juste là et Pense et cherche avec la prédominance de ce deuxième type ; après la lecture, il insistera sur les questions Toi seulement et L'auteur et toi, afin d'aider les apprenants dans la jonction de leurs connaissances aux informations du texte. Il est important de souligner qu'une bonne compréhension est largement tributaire de l'interaction entre les informations véhiculées par le texte et les connaissances du lecteur, d'où l'importance d'insister en classe, à travers les questions, sur cette jonction.

Nous allons nous appuyer sur ces quatre types de réponses pour analyser les questions qui accompagnent les textes du manuel.

4. Positionnement méthodologique et analyse des données

Le manuel de l'élève de première année cycle moyen de la deuxième génération lancé durant l'année scolaire 2016 /2017 est constitué de 3 projets à savoir :

- Projet I : « Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement »

- Projet II : « Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences. »
- Projet III : « Sous le slogan : pour une vie meilleure, je réalise avec mes camarades un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen. »

Le premier projet est réparti en 3 séquences composée chacune de 8 séances. Le deuxième projet est composé également de 3 séquences dont chacune propose 8 séances. Le dernier projet est composé de 2 séquences réparties également en 8 séances. Afin de vérifier nos hypothèses nous nous intéresserons uniquement aux séances de lecture à savoir la deuxième et la dernière séance de chaque séquence intitulée respectivement « compréhension » et « Lecture récréative ». Nous regroupons dans le tableau ci-dessous les huit (8) textes proposés dans la séance 2 et les 6 textes de la séance 8, en les classant en fonction de la typologie du genre développé dans le point 2, à savoir selon l'intention de l'auteur.

Nous allons répartir notre analyse en deux phases : la première consiste à vérifier si le manuel propose le même genre de texte ou une variété de textes, et dans la deuxième phase, nous vérifions si la typologie des questions proposée est en adéquation avec le genre du texte.

Tableau : classement des textes du manuel de première année en fonction de l'intention de l'auteur (selon Giansson 2013)

Textes proposés dans la séance « compréhension »				Textes proposés dans la séance « Lecture créative »			
Textes définis selon l'intention de l'auteur				Textes définis selon l'intention de l'auteur			
Intentions Textes	Agir sur les émotions	Agir sur le comportements	Agir sur les connaissances	Intentions textes	Agir sur les émotions	Agir sur le comportements	Agir sur les connaissances
Des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle		///		Si Bachir	////		
Que devrions- nous manger et boire ?		////		L'olivier	////		
Pour votre santé, Bouger !		///		Bleu, blanc, vert	////		
Quel est le			///	Ali le	///		

train le plus rapide ?				pêcheur			
Peux-tu m'expliquer la pollution de l'air ?			///	La patrie	///		
Que se passera-t-il si toutes les glaces des pôles fondaient ?			///	Poème pour l'Algérie heureuse	///		
Pourquoi devrions-nous utiliser des énergies renouvelables ?			////				
Le bons réflexes pour devenir un éco-citoyen		///					

Le tableau est composé de deux volets en fonction des séances choisies, ainsi nous remarquons que la séances compréhension sont des textes courants et ceux de la séances lecture créative sont des textes littéraires, nous empruntons cette appellation à Giasson qui précise que :

« Un des critères auxquels on se réfère pour définir un texte tient compte des deux fonctions fondamentales de la lecture : la fonction utilitaire et la fonction esthétique. Dans le milieu scolaire, on parlera, selon la fonction associée aux textes, de textes courants et de textes littéraires. Cette catégorisation place d'un côté les textes qui visent un objectif d'ordre fonctionnel, comme s'informer ou réaliser une tâche, et de l'autre, les textes qui ont été écrits pour le plaisir du lecteur, c'est-à-dire les textes de fiction ou la poésie. » (Giasson,2013, p :114).

Le premier volet de textes est constitué de 8 textes qui sont répartis comme suit : 4 textes dont l'objectif est d'agir sur le comportement et 4 dont l'objectif est d'agir sur les connaissances. Par contre les six textes de la séance « Lecture créative » l'objectif est d'agir sur les émotions.

Cette répartition atteste que dans le manuel scolaire de la première année les textes proposés sont variés et visent des objectifs différents, ce que nous considérons très positif pour la formation des apprenants, ce qui confirme, par ailleurs, notre première hypothèse qui stipule que le manuel de l'élève propose une variées de textes.

Nous passons à l'analyse des questions accompagnant chaque texte du manuel. Nous nous appuyons sur le modèle proposé par Irwindéveloppé dans le point 3, pour classer les réponses aux questions d'évaluation.

Les questions proposées pour évaluer la compréhension des élèves dans la séance « Compréhension » sont réparties comme suit :

Une rubrique intitulée « Je comprends mon texte » dans laquelle se trouve un ensemble de question regroupées sous le nom de « Je vérifie ma compréhension » composée de 3 à 4 questions, une deuxième rubrique intitulée « Je m'entraîne à la lecture », composée de deux volets, le premier intitulée « J'approfondis ma compréhension » proposant de 2 à 3 question et le deuxième volet intitulé « j'en parle avec mes camarade », dans lequel nous trouvons une question incitant l'apprenant à s'exprimer oralement au sujet de la thématique développé dans le texte.

Par contre les questions des textes de la séance « lecture récréative », ne sont part réparties en rubriques, chaque texte est suivi de 4 à 5 questions.

Toutes les questions proposées dans les trois rubriquesde la séance « compréhension » et les questions de la séance « Lecture récréative » peuvent être classées dans le premier ou le deuxième type du schéma de Raphael à savoir : « juste là » et « pense et cherche » (voir schéma). En effet, les réponses attendues des apprenants ne nécessitent pas un effort réflexif ou la mise en œuvre d'inférences pour trouver la réponse.À titre illustratif, nous donnons quelques exemples de questions tirés de textes des trois projets qui composent le manuel, le choix des textes est effectué en fonction du classement qu'on a adopté pour les catégoriser (voir tableau).

Exemple 1 : texte intitulé : « **Des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle** », classé dans le type « agir sur le comportement » propose les questions suivantes :

- La première rubrique « **je vérifie ma compréhension** » :
 - 1- Quelle est la phrase qui se rapporte à la définition du lavage des mains ?

- 2- Que risquent les personnes qui n’ont pas une bonne hygiène des mains ?
- 3- Que faut-il faire pour éviter de rendre les autres malades ?
- 4- Dans le tableau suivant, coche la case qui convient.

	La phase de questionnement	La phase d’explication	La phase de conclusion
1 ^{ère} partie			
2 ^{ème} partie			
3 ^{ème} partie			

- La deuxième rubrique « **je m’entraîne à la lecture** »

Volet 1 : « j’approfondis ma compréhension »

- 1- Pourquoi les microbes sont-ils dangereux ?
- 2- Complète le tableau suivant avec tes propres mots.

Questions	Tes réponses
Pourquoi se couvrir la bouche quand on tousse ?	
Pourquoi se laver les mains	

- 3- Retrouve dans le texte le radical des mots en gras. Que remarques-tu ?

Volet 2 : « J’en parle avec mes amis »

Dans le texte de lecture, l’auteur explique l’importance de se laver les mains et de se brosser les dents. Ce sont des gestes que tu effectues tous les jours. A quel moment précis le fais-tu et pourquoi ?

Exemple 2 : texte intitulé « Quel est le train le plus rapide ? » classé dans les textes agir sur les connaissances

- **La première rubrique** : « **je vérifie ma compréhension** » :

- 1. Comment se nomme le train présenté dans le texte ?
- 2. Dans quel pays circule-t-il ?
- 3. D’après le texte, qui utilise ce moyen de locomotion ?
- 4. Retrouve, dans la partie explicative du texte, la raison pour laquelle ce train est aussi rapide.

- La deuxième rubrique « je m’entraîne à la lecture »

Volet 1 : « j'approfondis ma compréhension »

1. Explique l'originalité du Maglev chinois. ?
2. Quelle vitesse peut atteindre ce train à usage commercial ?
3. En combien de temps parcourt-il 30.5 kilomètres ?
4. Relève dans la dernière phrase du texte le mot équivalent à « ville ».

Volet 2 : **J'en parle avec mes camarades**

Si tu devais voyager, quel moyen de transport choisirais-tu Explique ton choix à tes camarades.

Exemple 3 : **texte intitulé :« L'olivier » classé dans agir sur les émotions**

1. Quel est le nom de l'arbre décrit par l'auteur ?
2. Retrouve les phrases qui montrent que cet arbre est décrit avec beaucoup d'émotions.
3. Quelle phrase montre que cet arbre est toujours la cible de l'ennemie ?
4. Un évènement important est cité dans le texte, lequel ?

La première remarque qui se dégage de ces exemples de question est l'absence de questions sur les processus. En effet, l'élève, dans sa construction du sens d'un texte, est appelé à déployer un ensemble de stratégies qui vont lui faciliter le cheminement vers la compréhension. Dans cette perspective, en plus de la nécessité de dispenser un enseignement explicite des stratégies de lecture (tardif : 1992, Germain : 1999), l'enseignant doit vérifier, avec des questions, la présence de ses stratégies et leur emploi en classe par les apprenants. Ainsi, il ne suffit pas de vérifier la compréhension du texte mais, il faut également évaluer l'utilisation des stratégies de lecture.

Concernant les questions de compréhension proposées dans le manuel, nous constatons qu'elles sont presque toutes du type 1 et 2 du modèle de Irwin. Les questions n'incitent pas l'apprenant à mobiliser ses connaissances antérieures et les faire interagir avec les informations véhiculées par le texte, qui est l'essence de toute activité de lecture. Les réponses aux questions, sont généralement explicitement écrites dans le texte, ce qui ne va pas favoriser le déploiement des processus inférentiels, qui sont le socle de toute activité de compréhension. Par ailleurs, nous remarquons également que le type de questions ne change pas en fonction du genre du texte, aucune adaptation dans la formulation des questions en fonction du texte n'est observée. Ainsi, notre deuxième hypothèse, qui stipule que les

questions qui accompagnent les textes du manuel sont élaborées en fonction du genre du texte est infirmée.

Conclusion

Le manuel de l'élève de première année cycle moyen lancé durant l'année scolaire 2016 /2017, présente de nombreux avantages pour l'élèves et l'enseignant. En effet, la présentation matérielle du manuel est hautement appréciable, notamment la qualité du papier et le choix des couleurs.

Comme nous l'avons mentionné, le manuel offre à l'élève et à l'enseignant une panoplie de textes riches et variés, avec un choix de thématiques très pertinent. Cette diversité dans le support de lecture offre à l'apprenant l'avantage de développer des attitudes différentes face à la tâche de lecture et une meilleure exploitation de ses stratégies. Cependant l'analyse des questions d'évaluation de la compréhension que propose le manuel semble ne pas exploiter à bon escient le matériel à lire. En effet, si nous considérons l'évaluation des compétences en lecture comme une incitation à construire le sens du texte, le mode d'évaluation adopté par le manuel reste insuffisant. La dominance des questions qui ne favorisent pas l'implication de l'apprenant, l'absence des questions sur les stratégies et l'adoption du même type de questions pour tous les genres de textes, nous amène à qualifier l'évaluation des textes du manuel de première année d'insuffisante.

Bibliographie :

- Bentolilaet al., 1991, *La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Paris : Nathan
- Boisvert, J., 1999, *La formation de la pensée critique Théorie et pratique*, Bruxelles : DeBoeck.
- Cuq, J., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris :CLE International.
- ECO, U, 1985, *LECTOR IN FABULA Le rôle du lecteur*, Paris :Grasset
- Foucambert, J., 1994, *La manière d'être lecteur*, Toulouse : Albin Michel.
- Giasson, J., 1990, *La compréhension en lecture*, Québec : Gaëtan Morin.
- Giasson, J., 1995, *La lecture De la théorie à la pratique*, Québec : Gaëtan Morin.
- Giasson, J., 2013, *La lecture de la théorie à la pratique*, de boeck : Bruxelles.
- Madagh, A., (ed), et al. 2016, *Mon livre de langue française*, ENAG Editions : Alger.
- Maisonneuve, L., 2002, *Apprentissage de la lecture. Méthodes et manuels*, Tome 1 et 2, Paris : L'Harmattan.
- Reuter, Y., (éd), et al. 2011, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Algérie : El Midad.