

L'élaboration des inférences: un savoir lire problématique.

Doctorant: Anissa Fellah
Université Blida 2(Algérie)
Fellahanissa77@gmail.com

Date de réception : 28/06/2018 Date d'acceptation : 14/08/2018 Date de publication : 01/09/2018

Résumé :

La compréhension d'un écrit nécessite chez le lecteur, la mise en place d'une démarche qui favorise la réceptivité du sens en faisant appel à ses pré-connaissances et en encourageant l'élaboration d'hypothèses sur le texte à lire. Ce dernier doit avoir un effet sur son lecteur, qui doit être en mesure d'exploiter ses indices de natures diverses et de s'appuyer sur des stratégies variables selon le type et le but de lecture.

Nous tentons par cet article de mettre en lumière l'activité de la lecture dans une classe de FLE particulièrement celle de la 1^{ère} année secondaire. Nous voulons ainsi exposer le phénomène de l'inférence et son impact sur la réussite ou non réussite d'une communication écrite.

Mots-clés : *L'élaboration des inférences ; phénomène de l'inférence ; lecture ; classe de FLE ; 1^{ère} année secondaire.*

Abstract:

The understanding of writing requires the reader, the establishment of an approach that promotes the receptivity of meaning by using its pre-knowledge and encouraging the development of assumptions on the text to read. This text must have an effect on his reader, who must be able to exploit his indices of various natures and rely on strategies that vary according to the type and purpose of reading.

This article attempts to highlight the activity of reading in a class especially that of the first year of secondary school. We want to expose the phenomenon of inference and its impact on the success or not of a written communication.

Key-words : *writing;reader; pre-knowledge; type of reading ; purpose of reading; written communication.*

Le système éducatif algérien a connu depuis 2003, plusieurs réformes « tant sur le plan de la structure que sur celui du curriculum, des pratiques pédagogiques et de la formation des enseignants. »¹. La perspective de promouvoir l'école algérienne est résolument inscrite dans la loi d'orientation sur l'Education Nationale, dont l'objectif d'enseignement reste sans conteste : l'amélioration qualitative du système éducatif.

La refonte des curricula entend favoriser des apprentissages solides et durables. C'est dans cet esprit que les contenus d'enseignements, leur organisation et leur évaluation au cours de la scolarité et surtout dans le cycle obligatoire ont été redéfinis et articulés de manière cohérente. »². Ainsi, mettre en place une nouvelle réforme éducative, vise l'organisation d'un plan d'action qui prend en charge tous les processus d'enseignement/apprentissage du point de vue intentions, organisations, contenus, méthodes, environnement, parcours, supports, évaluation...

Il est vrai que la réalisation de ces grands chantiers dans le domaine de l'enseignement résulte essentiellement des transformations importantes que connaît notre pays mais plus encore, des effets de la mondialisation dont les répercussions se sentent dans tous les domaines.

L'ouverture sur le monde implique une vision d'intérêt commun qui ne peut se faire sans l'implication de l'individu dans l'évolution internationale et sans une prise en considération de l'autre. Une volonté collective enrichie des réalités de tous et de chacun qui tend à réunir les efforts pour répondre aux défis en matière de politique, d'enseignement et de société. De ce fait, la didactique des langues s'appuie sur cette mouvance pour rendre cette vision du monde réaliste en

faisant de la maîtrise des langues, la clé de voute d'une compréhension mutuelle favorisant l'échange et la participation de ceux qui la pratique.

A l'instar de tous les pays, l'Algérie a fait de l'enseignement des langues étrangères une des priorités de la réflexion éducative et ceux depuis les premières prémises de la réforme. Du fait de la particularité du panorama linguistique d'abord, puis pour répondre aux exigences de l'universalité, l'école a été naturellement pensée pour concrétiser les aspirations au niveau de l'apprentissage du français langue étrangère. En effet, *« l'enseignement / apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. (...) les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique. »*³

C'est dans cette optique les nouveaux programmes ont été élaborés avec des objectifs et des contenus en adéquation avec les attentes institutionnelles, sociales puis universelles. Durant tout le long du cursus, l'apprenant est amené à développer des compétences qui lui permettront de faire face à tout type de situations qu'elles soient orales ou écrites pour interagir et manifester son engagement.

Dans la perspective d'une pédagogie du projet, ces attentes y trouvent parfaitement échos et les espoirs sont nourris par une volonté d'intégrer à l'aspect communicatif de la langue, un aspect actionnel et collaboratif. En effet, la particularité de cette pédagogie est que le processus d'enseignement / apprentissage se base sur la centration sur l'apprenant, ce dernier est partie prenante du processus et prend lui-même en charge les tâches à effectuer. Le groupe quant à lui, saura donner l'occasion à ses membres de s'impliquer et de négocier afin que chacun d'eux puisse s'approprier le projet en cours. Il s'agit de :

*« passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux »*⁴

L'apprentissage de l'écrit est orienté vers ce but ; c'est d'ailleurs pour des raisons évidentes qu'il est au centre de toutes les préoccupations : il cristallise à lui seul les plus importantes des ambitions de l'action pédagogique. Qu'elle soit scripturale ou « lecturales », la compétence écrite revêt aujourd'hui un rôle primordiale dans la réussite scolaire particulièrement au vue des nouvelles méthodes d'évaluation de l'écrit qui privilégient grandement les questions de la compréhension.

Les phénomènes des technologies de l'information et de la communication ont eux aussi contribué à réhabiliter l'écrit dans la vie quotidienne en nous exposant à des situations de lecture et d'écriture jusqu'alors inconnues : naviguer sur des sites web, écriture de courrier électronique, communication instantanée sur les réseaux sociaux,... Autant d'opérations qui passent inévitablement par la maîtrise d'un savoir-lire/ écrire efficace en toute situation.

C'est pourquoi, il a été naturel de faire de cette aptitude, un support pour la conception des nouveaux programmes et des contenus, elle l'est davantage dans le cycle secondaire au plan de la réception mais aussi au plan de la production où la finalité de l'enseignement du français

écrit s'inscrit dans la logique des finalités d'ensemble du système éducatif. Les mécanismes d'apprentissage qui y sont élaborés impliquent un bouleversement cognitif chez l'apprenant que l'enseignant va rendre accessible, compréhensible mais aussi autonome.

Pour ce qui est de l'activité de la lecture/compréhension en 1^{ère} année secondaire, les objectifs assignés accordent une importance particulière à la linguistique de l'énonciation et s'articulent essentiellement autour d'une variété d'intentions communicatives qui visent à doter le sujet-lecteur d'un ensemble de savoir-faire lui permettant de se construire du sens et répondre ainsi à un projet de lecture.

En effet, comprendre un texte écrit s'avère un processus complexe qui doit passer par un entraînement et un réel apprentissage. Loin d'être un simple décodage de signes écrits (*des graphèmes*), il est bien admis, aussi bien chez les théoriciens que chez les enseignants, que la lecture renvoie à une compétence de base qui constitue le noyau autour duquel gravitent toutes les autres compétences relevant des deux codes écrit et oral. « *Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de la lecture et de l'exploration du texte.* »⁵

On s'accorde à dire que « *savoir lire, c'est être capable de comprendre un texte écrit* », cela consiste précisément à parvenir, à partir des éléments du texte, à construire des significations et une représentation mentale plus ou moins conforme à celle du scripteur.

Ainsi, il ne s'agit pas d'une réception passive d'un discours écrit mais plutôt de la reconstruction active d'un sens à travers laquelle le lecteur tente de questionner un support écrit à partir d'une attente réelle pour accéder aux informations propres aux intentions communicatives de l'énonciateur.

Plusieurs auteurs, insistent sur ce fait en affirmant que la lecture étant une expérience pratique, les apprenants travaillent pour une utilisation optimale des ressources du texte. Ce dernier constitue en lui-même un élément fondamentalement indispensable pour rendre compte et prendre conscience de la dimension de l'écrit. Le texte est envisagé comme « *un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a écrit prévoyait qu'ils seraient remplis et laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduit par le destinataire (...) Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative* »⁶.

Nous comprenons dès lors, que la compréhension d'un écrit nécessite chez le lecteur, la mise en place d'une démarche qui favorise la réceptivité du sens en faisant appel à ses pré-connaissances et en encourageant l'élaboration d'hypothèses sur le texte à lire. Ce dernier doit avoir un effet sur son lecteur, qui doit être en mesure d'exploiter ses indices de natures diverses et de s'appuyer sur des stratégies variables selon le type et le but de lecture.

Tout ce processus implique la mise en œuvre d'une didactique de l'écrit qui passe indéniablement par un processus d'acculturation, un paramètre aussi important qui rentre en jeu dans l'acte de lire. L'acculturation à l'écrit est envisagée comme un « *travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : il s'agit de faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de*

la langue écrite. Les maitres parlent à ce sujet de construction d'un statut ou d'une posture de lecteur »⁷.

L'acculturation à l'écrit correspond donc une exposition à l'écrit qui tend à la maîtrise de différents mécanismes et compétences nécessaires à l'acte de lire. Au-delà du code et « la transcription des sons », l'écrit correspond également à « l'entrée dans un univers de pratiques de significations nouvelles, entrée qui nécessite [...] une adaptation à de nouvelles formes de pensée liées à ces nouvelles formes de réception et d'expression »⁸.

Il y va de soi que l'apprenant doit intégrer cette conception multidimensionnelle que revêt toute communication écrite à travers ses différentes expositions à l'écrit pour lui permettre d'aboutir à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite.

Il apparait clairement que l'activité de la lecture mobilise des compétences spécifiques nécessaires à l'apprenant pour accéder au sens d'un texte. Reste que la compréhension n'est pas un objectif en elle-même, on ne peut l'isoler de l'interprétation qui selon Dufays, « vise un au-delà du texte : elle s'appuie sur des textes antérieurs ou des connaissances extérieures pour faire apparaître des significations qui n'étaient pas décelables du premier coup, et qui apparaissent dès lors comme des connotations, des sens seconds, des symboles, voire des sens cachés qu'il revient au lecteur de débusquer »⁹. L'interprétation s'appuie sur des connaissances antérieures (liée au lecteur à ses intérêts, savoirs, cultures) mis en contribution par l'apprenant pour consolider la compréhension d'un texte : « il y a un rapport d'inclusion complexe entre compréhension et interprétation...Lorsqu'elle atteint le niveau de l'interprétation, la réception d'un texte présuppose toujours le contexte vécu de la perception esthétique. La perception esthétique est le fruit de la fusion de deux horizons : celui qu'implique le texte et celui qu'apporte le lecteur dans sa lecture (intérêts, désirs, besoins, expériences et histoire personnelle.) »¹⁰.

La mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises fait appel à plusieurs types de compétences stratégiques dont la plus importante est l'inférence, une opération primordiale dans le traitement global du texte.

Fayol défini ces interférences comme « des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relations qui ne sont pas immédiatement accessibles »¹¹. Pour parler d'inférence, 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 pour construire du sens où le lecteur interroge le texte, le travaille, fournit plusieurs hypothèses et anticipe le contenu, ses idées et son intention énonciative.

Ceci dit, la compréhension de l'écrit implique l'élaboration « des prévisions hypothétiques de contenus et de formes, et à chercher des indices dans le texte pour les vérifier. L'auditeur ou le lecteur utilise, pour faire ses prévisions, des connaissances de différents ordres : référentielles, sociolinguistiques, socio psychologiques, linguistiques, socioculturelles. Le sens du texte est donc construit par l'auditeur ou le lecteur à partir de ses hypothèses »¹²

Lire un texte, dans ce cas-là, suppose un traitement des informations et une pré-construction de la signification sur la base de connaissances antérieures propres au lecteur. Un mode opératoire dépendant dans la plupart des situations de la mémoire ou la structure cognitive de ce lecteur, qui contribuera à apporter des solutions à ses problèmes de compréhension par la formulation des hypothèses de sens vérifiables tout le long de sa lecture.

Dans cette perspective, le lecteur, à travers la formulation des hypothèses de sens, met en place des stratégies d'anticipation de plus en plus claires, ce qui lui permet de réduire son champ d'incertitude. Le schéma du texte ou ce qu'on appelle sa structure ainsi que les éléments paratextuels (titres, illustrations, graphiques...) représentent des indices qui jouent un rôle très important dans l'anticipation dans le texte et l'élaboration des hypothèses, comme ils aident le lecteur à les (hypothèses) corriger au fur et à mesure qu'elles se présentent lors de la lecture.

L'acte de lire devient donc une vérification de l'exactitude d'une ou des anticipations émises suite au repérage des indices textuels.

Les connaissances antérieures, qui aident le lecteur à faire la représentation de la situation décrite par le texte, sont en réalité des connaissances relatives aux informations qu'on a sur le sujet abordé (le thème du texte), au culturel et l'idéologie (à travers lesquels le monde est perçu) et aux types de textes. Par exemple dans un texte argumentatif, quand un auteur commence son texte par une thèse qui dit : l'ordinateur sert bien plus qu'il n'inquiète, on s'attend automatiquement à des explications, en s'interrogeant pourquoi l'ordinateur est-il utile ? Et quels sont les arguments que nous devons découvrir dans la suite du texte. Enfin, les connaissances sont aussi relatives à la situation de communication (À qui parle-t-on ? Où ? Quand ?).

Enseigner à comprendre l'écrit, c'est avoir accès aux informations contenues dans les textes, ces informations se diffèrent d'un texte à un autre, selon l'objectif d'apprentissage pour lequel il est conçu. Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant aura besoin de développer certaines procédures (stratégies de lecture) qui seront variées selon la diversité des textes rencontrés.

Chaque type de texte a une présentation spécifique, des données langagières différentes et de multiples fonctions, mais la plupart des textes présentés aux lecteurs- apprenants ont comme fonction habituelle l'apport de données langagières. Autrement dit, ces textes sont utilisés comme source d'éléments langagiers tels : intonations, actes de parole, phonèmes, lexique, organisation textuelle, etc. Par contre l'apprenant, en plus des modèles linguistiques, a besoin d'autres modèles de communication porteurs de sens culturels, d'où la nécessité de présenter une diversité de textes qui renferment divers objectifs, et ce choix de textes s'effectue bien entendu après une analyse, qui permet de leurs attribuer une fonction ou une autre par rapport à la situation d'apprentissage et aux besoins des apprenants.

On peut établir une série de situations de communications, dans lesquelles les apprenants auront à utiliser la langue étrangère et à choisir des textes en fonction de cet inventaire. Pour faciliter aux lecteurs débutants l'accès au sens de ces textes, on peut leurs proposer des documents dont le référent est connu, afin de permettre le réinvestissement d'une partie de leurs savoirs. On favorise donc des documents soit en fonction de la culture et de l'univers de départ des apprenants, soit en fonction de leur spécialité professionnelle (un public de sciences sera confronté à des textes scientifiques), afin de leurs donner les moyens de repérer des indices, d'élaborer des hypothèses, d'établir des liens et de déduire.

Enfin, nous pouvons conclure que le choix du matériel de lecture est très important pour faciliter l'accès au sens. Les textes présentés aux apprenants doivent traiter des thèmes qui leurs sont familiers, parce que les éléments connus au préalable pourront servir de point de départ pour comprendre. De même, les éléments découverts au fur et à mesure dans le texte et peu importe qu'il soit de type narratif, explicatif ou descriptif, scénique ou dialogal, injonctif ou argumentatif, doivent être utilisés pour avancer dans la recherche du sens.

Conforté par cette littérature, nous pouvons dire que la compréhension de l'écrit est une activité essentiellement fondée sur des stratégies qui confère à l'acte de lecture toute son importance et sa signification.

Aussi, le caractère invisible des processus de compréhension accentue les différences en termes d'habileté et de performance de l'acte de la lecture. Les élèves ne s'approprient pas de la même manière un texte écrit et trouvent des difficultés à développer des comportements et des stratégies adaptées aux problèmes liés à la communication écrite. Des difficultés qui s'expriment davantage au niveau des inférences, car beaucoup d'élèves ne maîtrisent pas cet aspect stratégique de l'activité de la lecture / compréhension.

En effet, nous avons remarqué que dans nos classes lors de cette activité, des enseignants n'insistent pas sur cette étape de construction préalable de sens. Une négligence qui se répercute sur l'efficacité de l'acte de lecture. Les apprentis-lecteurs semblent s'attacher à l'aspect primaire de la lecture linéaire encouragé –volontairement ou inconsciemment- par l'enseignant. Un traitement local des unités de sens qui affectent grandement l'acte de lecture ne permet pas d'acquérir un savoir lire propre à une situation de compréhension de l'écrit. Malgré la volonté des enseignants et les moyens mis en œuvre sur le plan pédagogique en matière d'apprentissage de l'écrit, l'écart entre les attentes et la réalité des pratiques des apprenants sont loin de faire l'unanimité.

Dans ce même ordre d'idées, les élèves de 1^{ère} année secondaire, sujets de notre étude, sont confrontés à plusieurs typologies de texte avec des intentions communicatives multiples que l'enseignant pense à faire acquérir à travers un entraînement articulé selon un projet défini. C'est souvent dans des séances de compréhension de l'écrit et aussi lors d'évaluation, que des élèves manifestent clairement leurs difficultés à saisir le sens du texte proposé, en témoignant leur incapacité à répondre aux questions de compréhension. Pour ce public, un texte écrit ne peut être compris que si on le déchiffre mot à mot, et par conséquent chaque mot non compris constituera une entrave à l'accès au sens.

Les séances auxquelles nous avons pu assister, nous ont permis de nous rendre compte des acquis et des difficultés de nos élèves vis-à-vis de la lecture-compréhension. Ceci profondément dû à un manque de pratiques de lecture qui restent exclusivement conditionnées par l'univers de la classe délimitant ainsi le développement des stratégies et des savoir-faire propres à une construction significative du sens.

Il est à noter que les stratégies utilisées par les élèves dans la lecture en FLE ne sont pas suffisantes pour accéder au sens, il va falloir donc joindre à l'unique pratique de lecture un enseignement explicite des stratégies de lecture. Les stratégies en question existent déjà dans les situations de lecture en langue maternelle, mais les élèves ne sont pas conscients en quoi ces stratégies peuvent les aider dans leur lecture en langue étrangère. Les connaissances antérieures restent inexploitées car elles ne subissent aucun traitement de la part de l'élève ; elles restent emmagasinées sans subir la moindre accommodation. Ce phénomène s'illustre principalement lors de la compréhension implicite où le lecteur doit faire des inférences pour découvrir « le sens caché du texte ».

Quand il s'agit d'informations explicitement énoncées dans un texte, les élèves arrivent plus au moins à en dégager du sens et à répondre aux questions posées. Cependant, il est sensiblement différent lorsqu'il s'agit de trouver ce qui n'est pas dit en toutes lettres. L'anticipation et la formulation des hypothèses de sens font défaut dans ce cas-là, ce qui va avoir une incidence sur la réalité et la visée d'un discours écrit. Combien même, il y a inférences, elles restent de type logiques, limitées et fondées sur le texte uniquement.

Ces disfonctionnements trouvent leurs origines dans une lecture orientée sur la compréhension linéaire plus passive et moins stimulante notamment par le choix des textes supports proposés par l'enseignant ou imposé dans les manuels scolaires surtout lorsqu'on sait que des textes sont encore choisis au gré d'une pratique hasardeuse de la compréhension de l'écrit.

Les éléments périphériques, éléments d'une pré-construction du sens, sont souvent absents au profit d'un contenu facile, d'une étude lexicale superficielle ou un type de texte particulier. Ces éléments sont censés aider l'apprenant dans son exploration des informations significatives du document écrit, or, ils sont occultés pour servir de repère à l'identification d'un texte dans la séance ou compléter une trace écrite. Le titre, quand il est disponible, est exploité pour inférer une thématique ou identifier une visée communicative sans pour autant conforter une représentation ou une anticipation.

Quant à l'énonciateur, ses sentiments, ses perceptions, ses intentions restent du domaine de « l'occulte ». En d'autres termes rien n'est fait pour rendre compte de la manifestation interne de l'auteur puisque l'enseignant n'y fait pas allusion. L'étude du texte s'intéresse plus à la structure, les idées et les connecteurs et ne permet pas d'aborder cet aspect qu'est la situation d'énonciation. Celle-ci est définie, dans le *Grand dictionnaire : Linguistique et Sciences du langage* comme : « l'acte individuel de production, dans un contexte déterminé, ayant pour résultat un énoncé ; les deux termes s'opposent comme la fabrication s'oppose à l'objet fabriqué. L'énonciation est l'acte individuel de l'utilisation de la langue, alors que l'énoncé est le résultat de cet acte, c'est l'acte de création du sujet parlant devenu alors ego ou sujet d'énonciation. »¹³.

Seul l'énoncé autant qu'unité syntaxique et lexicale est objet d'attention dans bien des pratiques de classe reléguant la notion de modalité au second plan. Celle-ci qui est importante pour déterminer le degré d'implication de l'énonciateur dans son texte. Elle exprime l'attitude du locuteur par rapport à son énoncé et se réalise par des unités linguistiques appartenant à des niveaux différents. Selon C. Bally (1932), « toute phrase, peut s'analyser en deux éléments : un contenu représenté et une modalité, le modus, qui montre la position prise par le locuteur par rapport à la réalité du contenu exprimé »¹⁴.

La question de la compréhension de l'écrit dans les pratiques pédagogiques reste maladroitement abordée à l'heure actuelle indépendamment des efforts engagés dans le domaine de l'enseignement du FLE. Les objectifs fixés par les instances officielles en matière de la didactique de l'écrit n'ont guère abouti aux résultats escomptés.

En effet, bien que l'enseignement / apprentissage de la compétence de lecture ait tendance à mettre en place un programme spécial qui vise l'entraînement à la compréhension de l'écrit, les apprenants éprouvent de plus en plus de difficultés quant à l'interprétation des documents écrits, ce qui a tendance à se répercuter de façon alarmante sur la réussite scolaire.

La réflexion doit être orientée vers l'enseignant pour faire de l'activité de la lecture-compréhension une priorité et ce dès les premiers contacts avec la langue étrangère qu'est le français. Au même titre que l'oral, cette aptitude doit susciter les mêmes intérêts et les mêmes préoccupations pour préparer les futurs lecteurs à des situations d'écrit diverses et spécifiques.

L'inférence autant qu'opération stratégique dans l'accès au sens d'une langue écrite ne peut être prise en charge sans une bonne connaissance du code écrit ni celle de ses modalités. Le caractère multidimensionnel que représente le texte support doit être pris en considération dans l'enseignement de la lecture au niveau du traitement sémantique et l'analyse structurelle afin d'initier et former un lecteur fluide et stratégique.

Au lieu d'aborder un texte de façon linéaire, les apprenants doivent passer par des étapes successives qui les dirigent dans leur compréhension aussi bien du contenu du texte que de sa forme. Au fil de la pratique de lecture, l'enseignant peut prévoir quelles sont les connaissances linguistiques, socioculturelles et textuelles propices à la construction du sens et proposer à ses élèves des activités de préparation pour l'accès au sens.

Ces activités conduisent les élèves à interagir avec le texte en choisissant les démarches (les stratégies) correspondantes à son type, notamment les démarches d'anticipation et de formulation des hypothèses de sens ainsi que de la mise en relation des connaissances antérieures sur le thème du texte et sur son type, pour arriver enfin à son contenu.

Enfin, nous trouvons nécessaire d'initier un véritable programme d'enseignement spécialisé pour l'entraînement à la lecture / compréhension qui vise à accompagner le lycéen dans sa quête de la construction du sens, en utilisant ses propres savoirs et ses propres outils de décodage et d'interprétation. Petit à petit le lecteur apprenant deviendra actif et mieux outillé face aux difficultés que lui posent le lexique étranger (non identifié) et la structure des textes qu'il rencontrera dans son passage du secondaire. Il saura aussi comment automatiser ses savoirs acquis (ses stratégies) pendant son apprentissage de la lecture et surtout dans quelle situation les utiliser et face à quel type de texte.

Bibliographie :

- BALLY, Ch., (1932), Linguistique générale et linguistique française, PUF, Paris.
- Barré de Miniac, C. (2003), Acculturation à l'écrit : prévention de l'illettrisme, Actes de l'université d'automne : La dyslexie à l'école, 28-31 octobre 2002, Ministère de l'Éducation nationale, France.
- Cf. Référentiel général des programmes
- Circulaire - cadre relative à l'année scolaire 2017/2018, ministère de l'éducation nationale, Algérie.
- Cuq J. P. et Gruca Isabelle (2002), Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde, presse universitaire de Grenoble.
- Cuq Jean-Pierre (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris.
- DUBOIS, Jean, GIACOMO, Mathée, et al. , (2007) : Linguistique et sciences du langage, Paris, Larousse.
- Dufays, J.-L. (1997). Lire au pluriel : pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans. Pratiques, n°95.
- Eco, U (1985), Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs, Paris. Grasset.
- Goigoux. R, Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture, L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 1, 37, 2004
- Guide pédagogique 1ère AS, janvier 2005.
- Hassani, Z « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? », *Insaniyat* [En ligne], 60-61 | 2013, mis en ligne le 31 janvier 2016, URL : <http://insaniyat.revues.org/14002.10.42>, consulté le 09 août 2017
- Michel, Fayol. (9 et 10 octobre 2000). *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*. (Extrait de l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : la lecture- acte du séminaire national. Paris.
- Tauveron, C (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°19, pp 9-38

¹ Hassani, Z « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? », *Insaniyat* [En ligne], 60-61 | 2013, mis en ligne le 31 janvier 2016, URL : <http://insaniyat.revues.org/14002.10.42>, consulté le 09 août 2017

² - Circulaire - cadre relative à l'année scolaire 2017/2018, ministère de l'éducation nationale, Algérie.

³ - Cf. Référentiel général des programmes

⁴ Guide pédagogique 1^{ère} AS, janvier 2005.

⁵ Cuq J. P. et Gruca Isabelle (2002), Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde, presse universitaire de Grenoble, p.160.

⁶ Eco, U (1985), *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris. Grasset,.

⁷ Goigoux. R, Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture, *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 37, 2004, p.56.

⁸ Barré de Miniac, C. (2003), Acculturation à l'écrit : prévention de l'illettrisme, Actes de l'université d'automne : La dyslexie à l'école, 28-31 octobre 2002, Ministère de l'Éducation nationale, France.

⁹ Dufays, J.-L. (1997). Lire au pluriel : pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans. *Pratiques*, n°95, pp 31-52

¹⁰ Tauveron ,C (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, pp 9-38

¹¹ Michel FAYOL, La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations : difficultés, prévention et remédiations. (Extrait de l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : la lecture- acte du séminaire national. Paris.

¹² Cuq Jean-Pierre (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, P. 50.

¹³ DUBOIS, Jean, GIACOMO, Mathée, et al. , (2007) : Linguistique et sciences du langage, Paris, Larousse.

¹⁴ BALLY, Ch., (1932), *Linguistique générale et linguistique française*, PUF, Paris.