

L'enseignement des inférences à partir de la lecture de la nouvelle au secondaire algérien.

SAIDOUN SOUAD (MAA)
UNIVERSITE LOUNICI ALI BLIDA 2

Summary

This research attempts to understand the origin of the difficulties of treating implied, among Algerian schoolchildren, when reading stories. The teaching of reading practices should aim to improve reading comprehension of students, creating home reading habits and favorable attitudes towards the treatment of implicit: what is the teaching of the Algerian secondary inferences? To better approach the teaching practices, observation sessions were conducted in different schools of the province of Blida, Algeria. Our attention will be focused mode of questioning teachers, while reading a story in class

Keywords: Understanding, new, implicit inferences.

ملخص

يحاول هذا البحث أن نفهم أصل صعوبات في علاج ضمنية، بين أطفال المدارس الجزائرية، أثناء قراءة القصة. وينبغي أن تهدف تدريس القراءة الممارسات لتحسين القراءة والفهم من الطلاب، وخلق فيهم عادات القراءة والمواقف الايجابية تجاه النشاط الاستدلالي: كيف يتم تدريس الاستدلالات الجزائرية الثانوية؟ ونحن نعتقد أن الممارسات التعليمية من المدرسة الثانوية لن تنمو الطلاب للذهاب أبعد من ذلك سرد القصص ولن تتطور ما يكفي من النشاط الاستدلالي. الاقتراب من أفضل الممارسات التعليمية، وتنظيم دورات الاستبيان

والملاحظة في مدارس مختلفة من محافظة البليدة، الجزائر. سيكون تركيزنا على طريقة الاستجواب المعلمين عند قراءة قصة في الصف.

كلمات البحث: فهم، جديدة، الاستدلالات الضمنية

Introduction

La compréhension de textes constitue encore aujourd'hui un moyen privilégié pour accéder aux connaissances et pour fonctionner adéquatement dans les sociétés. Savoir lire, traiter et analyser l'information de façon à comprendre et à prendre des décisions sont des compétences cruciales.

La compréhension de l'écrit est une activité première en classe de langue : c'est un outil de transmission de savoirs et de savoir-faire langagiers mais aussi culturels. Comprendre un texte est une activité cognitive complexe qui consiste à élaborer, au cours de la lecture, une représentation mentale cohérente de la situation décrite garantissant l'intégration des informations aux connaissances antérieures de l'individu.

La compréhension d'un texte peut se réaliser à un premier degré par la construction d'une représentation mentale unifiée et cohérente de ce que dit littéralement le texte, mais à un second niveau dans les textes littéraires Parmi les processus intervenant dans la compréhension d'un texte, nous portons notre attention sur les inférences.

Les inférences occupent une place primordiale dans les processus de compréhension du discours écrit ou oral dans la mesure où le discours ne peut pas tout énoncer et qu'une part relativement importante dans le discours reste implicite. Dans notre enseignement du FLE à l'université, nous avons remarqué souvent lors de la lecture de nouvelles que de

nombreux étudiants de 1^{ère} année de licence de français, repèrent assez rapidement l'information lorsqu'elle est explicitement formulée dans le texte qu'ils ont à lire. Cependant, ils ont beaucoup de difficultés à dégager l'information lorsqu'elle est implicite, lorsqu'ils doivent lire entre les lignes, c'est à dire inférer. Les questions qui portent sur les aspects implicites du texte sont très rarement maîtrisées par ces étudiants, d'où la nécessité d'une réflexion sur les causes de ces défaillances.

Ce constat nous a amené à poser la question suivante : d'où proviennent les difficultés du traitement de l'implicite ? Pour répondre à cette question, nous posons hypothèse que les enseignants de français du cycle secondaire ne développeraient pas assez l'activité inférentielle. La question plus spécifique traitée ici concerne la description des pratiques enseignantes du cycle secondaire au regard de l'activité inférentielle, lors de la lecture de la nouvelle.

Notre travail de recherche a pour objectif de montrer l'origine des difficultés du traitement de l'implicite, lors de la lecture de nouvelles, afin de permettre aux enseignants et surtout aux élèves une meilleure approche de l'activité inférentielle.

La notion d'implicite

L'implicite touche différents domaines : la littérature mais aussi l'art dans son ensemble (peinture, sculpture...), la culture télévisuelle ou encore à l'occasion d'un échange aussi banal qu'une discussion entre amis. L'implicite est finalement présent dans la manière, propre à chacun, d'appréhender le monde

L'implicite naît du fait qu' *«on ne parle pas toujours directement. Certains vont même jusqu'à dire qu'on ne parle jamais directement ; qu' « Il fait chaud ici » ne signifie jamais qu'il fait chaud ici mais, c'est selon, « ouvre la porte », « Ferme le radiateur », « Il fait frais ailleurs », «*

Je n'ai rien de plus intéressant à dire »,etc : bref, ce serait l'indirection qui serait « la règle » (1)

Les contenus implicites sont considérés comme « *ces choses dites à mots couverts, ces arrière-pensées sous-entendues entre les lignes [qui] pèsent lourd dans les énoncés* » (2)

Au terme de ces définitions, on peut retenir que l'implicite apparaît comme un sens second et surtout essentiel, décelable à partir du sens littéral véhiculé dans l'énoncé.

Généralement, on définit l'implicite par rapport à l'explicite. Il est l'inexprimé de ce qui est exprimé, donc de l'explicite. Ce qui est implicite est donc par nature ce qui n'est pas dit. L'opposition entre implicite et explicite se trouve dans les adjectifs « vide » et « plein », « tues » et « dites ». Les contenus implicites sont latents alors que les contenus explicites sont manifestes au niveau du texte.

L'implicite est au cœur des processus rédactionnels et de la création littéraire, il se trouve là où le texte présente un vide, dans les détours de langue, dans le creux du texte, dans le raccourcissement de la phrase, dans les jeux de mots

En ce qui concerne la compréhension de l'écrit, l'implicite du texte est ce qui est « envelopper » dans le message verbale. Ce qui réside dans les plis de ce message. C'est au lecteur, lui-même, de donner sens au silence et de redresser « les paroles tordues »(3).

Les informations données dans un texte restent souvent implicites (4), comprendre l'implicite permet de parvenir à une interprétation du texte et dépasser le premier niveau de lecture correspondant à une lecture de l'explicite, pour atteindre un autre niveau de lecture. Pour ce faire, le lecteur fera appel aux inférences qui vont le conduire à dans les récits.

L'implicite dans les récits

Dans un récit, ne figurent pas noir sur blanc toute les informations permettant de comprendre l'action des personnages, la part de l'implicite y est considérable. Pour mieux cerner l'implicite dans le récit, Dispy, M (5) propose une fiche aux enseignants qui englobe les différentes zones d'implicite :

« Le contexte de production de l'œuvre, l'appartenance du récit au domaine des écrits de fiction, le degré de vraisemblance, la situation temporelle et / ou spatiale des faits, les raisons ou le but de certaines actions, ce que sont les personnages, une désignation d'un (voir plusieurs) trait(s) d'identité qui permettent au lecteur de savoir à qui il a affaire, ce que disent les personnages, plus précisément, ce qu'il faut comprendre de leurs échanges verbaux, le degrés de vraisemblance du récit, la reconnaissance d'ajouts, d'énoncés qui ne font pas partie du récit(exemple : les interpellation du lecteur) et enfin la morale, la leçon à tirer du récit. »

Selon cette fiche, la question de l'implicite intervient de différentes manière :

La question de l'implicite surgit en cas d'ellipse narratives (6) ou de rupture spatiale, c'est-à-dire déplacer le lecteur témoin d'un lieu d'action à un autre.

La question de l'implicite apparait lorsque le lecteur est confronté à une fiction dont le *statut fictionnel*, n'est pas énoncé volontairement ou involontairement. Ainsi, le lecteur doit inférer à partir de certaines données textuelles pour comprendre que le texte qui a sous les yeux est une fiction.

La question de l'implicite surgit dans la compréhension des échanges verbaux entre les personnages, c'est-à-dire là où les sémanticiens, linguistes et pragmaticiens visent l'implicite. En effet dans les échanges réel ou fictif, il est

nécessaire de faire appel à des données relatives à la situation de communication particulière ou à des stéréotypes d'action (scripts, scénarios).

Pour comprendre ce que disent les personnages disent, il est nécessaire pour le lecteur de passer par les non-dits. En effet, : « *il ya toujours plus à comprendre que ce que l'auteur a écrit noir sur blanc(...)* Et il y a tout ce que le texte permet au lecteur de se représenter à sa guise, pour autant qu'il tienne compte de ce qui est écrit et de tout ce qui est donné à comprendre. » (7)

Selon ce passage, identifier l'implicite, c'est saisir le texte dans la multiplicité de ses dimensions. En effet, un auteur, quoi qu'il écrive, n'as pas l'intention de déplaire à son lecteur, bien au contraire, il veut lui donner satisfaction. De même pour un lecteur, quoi qu'il lise, il n'est pas en quête de désagrément mais il va prendre du plaisir.

Le récit ne contient pas, noir sur blanc, tout ce qui est à comprendre au lecteur destinataire : l'auteur parie constamment sur les capacités de ce dernier à compléter ce qu'il n'écrit pas. L'auteur parsème son texte de blancs pour laisser le plaisir au lecteur de comprendre (8). Ainsi, l'implicite est un moyen, parmi d'autres, pour procurer l'agrément au lecteur. Tant qu'on travaille sur l'objet-texte, le lecteur est alors l'agent au service de la norme. Tout ce qui lui est demandé, c'est d'entrer dans la compréhension du texte.

De la compréhension littérale à la compréhension inférentielle

Comprendre un texte est perçu par de nombreux chercheurs, en psychologie cognitive, ecomme la construction d'une représentation mentale de son sens. Cette représentation s'élabore au fur et à mesure de la saisie des informations dans le texte, elle nécessite des traitements

cognitifs de haut niveau pour rétablir les informations implicites (9).

Comprendre c'est rarement comprendre ce qui est dit, c'est surtout comprendre ce qui est dit et ce qui n'est pas dit. De ce fait, le lecteur doit mettre en rapport des informations liées au texte et ses connaissances stockées en mémoire (10).

Pour définir la compréhension, nous nous référons à la définition suivante :

« Une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problèmes au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation » (11).

Selon ces définitions, comprendre un texte implique de construire une représentation mentale cohérente de son contenu. Cette construction s'effectue toujours par le biais d'une interaction entre un texte composé d'informations explicites et implicites agencées selon les règles d'usage d'une langue donnée et un lecteur disposant de bases de connaissances conceptuelles et linguistiques sur lesquelles interviennent un certain nombre de mécanismes ou procédures. Il s'agit de dépasser la lecture de surface.

Dans le cadre de la compréhension d'un texte écrit en langue étrangère, la compréhension résulte d'une interaction complexe entre l'influence de la langue maternelle du lecteur, la maîtrise plus ou moins partielle qu'il possède des règles grammaticales de la langue étrangère, du niveau d'acquisition de son lexique, mais aussi, des facteurs extralinguistiques tels que son bagage socioculturel ou la motivation de ce même lecteur à comprendre un texte écrit dans une langue différente de la langue maternelle.

C'est alors un réel travail de construction du sens qui s'enclenche à travers les stratégies de lecture pour pallier les silences et expliciter le non- dit. C'est la mobilisation simultanée de toutes ces compétences qui permet à l'élève

de mettre en œuvre des traitements locaux (au niveau du mot et de la phrase) et des traitements plus globaux (au niveau du texte dans son ensemble).

Dans la compréhension d'un texte, outre la compréhension des informations explicitement (ou littéralement) contenues dans le texte écrit, le lecteur doit élaborer tout un ensemble d'inférences, on distingue deux niveaux de compréhension : la compréhension littérale et inférentielle (12). Pour mieux comprendre ces deux niveaux, nous nous appuyons sur la définition suivante :

« La compréhension littérale s'appuie sur le traitement lexicale, d'une part, et à dire faire du texte un tout cohérent. Enfin, le lecteur sur le traitement syntaxique, d'autre part, tandis que la compréhension inférentielle comporte trois types d'opérations : l'intégration, l'extraction des idées principales et l'élaboration » (13)

Selon cette définition, la compréhension littérale s'intéresse à ce qui est présent à la surface du texte, de manière explicite. Beaucoup plus complexe, la compréhension inférentielle considère plutôt les liens tissés plus profondément ; elle amènera le lecteur à combler des passages implicites d'un texte et de faire des inférences. Ainsi, le lecteur doit pouvoir effectuer les opérations cognitives nécessaires à la compréhension des relations (de référence, de causalité, de situation spatio-temporelle...) existant entre les éléments énoncés dans un texte. Ensuite, ces opérations sont orientées vers une compréhension globale du texte. Ces opérations impliquent une capacité à interpréter « l'implicite » qui garantit une compréhension approfondie ou « fine ».

Les inférences en lecture

Les inférences sont un des éléments le plus important des processus de pensée, il est donc normal qu'un très grand

nombre de recherches théoriques et expérimentales aient été réalisées sur ce thème.

On admet en général que la compréhension d'un texte est le résultat de la construction d'une représentation mentale fondée, d'une part, sur les informations textuelles et, d'autre part, sur des informations non présentes dans le texte, mais appartenant aux connaissances des sujets et évoquées lors de la lecture. Sur ce point, on souligne que « *travailler sur la compréhension des textes c'est bien travailler la production inférentielle de chaque lecteur au contact d'un texte particulier* » (14). Selon ce passage, une définition de la compréhension ne peut incidemment écarter les informations implicites en se limitant à une compréhension littérale, c'est-à-dire à ce qui est présent à la surface du texte. Il s'agit d'un réel travail de construction du sens qui s'enclenche pour pallier les silences et expliciter le non dit. Afin d'interpréter l'implicite d'un texte, le lecteur doit donc « inférer », c'est à dire construire les informations manquantes en faisant appel à la logique et/ou à ses connaissances et culture personnelle.

Une inférence correspond au : « *Recours à des connaissances non explicitement évoquées par et dans le texte, mais que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou déduire pour établir la continuité dans l'interprétation de la signification du texte* » (15). En outre, on peut ajouter que « *Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessible, des mises en relation qui ne sont pas explicites* »(16). Selon ces définitions, inférer est une démarche mentale du lecteur qui met en relation deux ou plusieurs éléments d'un texte entre eux et avec ses propres connaissances du monde dans le but de construire une explication qui n'est pas donnée explicitement par l'auteur du texte. . En d'autre terme, la signification du texte ne peut être extraite de ce dernier ; elle doit être construite par le

lecteur qui fait intervenir ces connaissances afin d'élaborer des inférences

Dans un modèle conceptuel sur les inférences, on propose de distinguer trois grandes catégories d'inférence(17) : des inférences logiques, qui découlent du texte et qui sont nécessairement vraies ; des inférences pragmatiques, qui sont possiblement vraies et communes à l'ensemble des lecteurs et des inférences créatives, qui sont possiblement vraies et qui ne sont pas communes, mais particulières à quelques lecteurs.

Dans le cadre d'un enseignement explicite à la réalisation d'inférences, Giasson 1990 propose la définition suivante: « *l'inférence fondée sur le texte (inférence logique) est nécessairement incluse dans la phrase, alors que l'inférence fondée sur le schéma du lecteur ne l'est pas, elle y est probablement sous-entendue* » (18)

Les inférences pragmatiques sont des déductions non certaines fondées sur des connaissances usuelles, les enchainements probables, ce qui n'est pas le cas des inférences logiques (19). Ces dernières découlent de la mise en œuvre des règles formelles de déduction, du calcul logique.

En résumé, dans un texte, tout n'est pas dit, il y a une grande part de l'implicite et les inférences sont les opérations qui vont nous conduire à rendre explicite l'implicite.

Méthodologie et protocole de recherche

Dans le cadre de cette recherche qui se veut avant tout descriptive, il est question d'approfondir la réflexion concernant les problèmes relatifs à la compréhension inférentielle et à l'interprétation de l'implicite lors de la lecture de la nouvelle, en langue française, chez les étudiants de première année licence de français.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons mis en place un questionnaire destiné à des enseignants du cycle secondaire et des observations de classe.

Dans la première étape de l'enquête, nous avons passé un questionnaire à 45 enseignants de français issues de différents lycées de la wilaya de Blida. Le but du questionnaire est de recueillir des données sur les pratiques déclarées des enseignants quant à l'enseignement de l'activité inférentielle.

Nous avons choisi le questionnaire écrit parce que c'est un outil méthodologique qui remplit un double objectif : prendre connaissance des représentations des enseignants de français et établir une sorte d'état des lieux concernant l'enseignement des inférences au cycle secondaire. Le questionnaire proposé comporte des questions fermées et des questions ouvertes qui portaient sur l'enseignement de la nouvelle au secondaire, les difficultés des élèves à comprendre la nouvelle et les pratiques enseignantes concernant l'enseignement des inférences.

En ce qui concerne le choix des lycées, nous avons procédé à une enquête auprès de deux groupes de 1^{ère} année licence de français afin de connaître leur lycée d'origine, puis nous avons sélectionné les lycées les plus fréquentés par ces étudiants. Nous avons obtenu les résultats suivants :

Lycée Omar mellek Ouled Yaich (cité 13 fois) ; lycée ElFeth (cité 12 fois); lycée Omar Ibn Alkhateb (cité 9 fois) ; lycée Belkacem Elouzeri (cité 10 fois) ; lycée Ibn ElRochd (cité 7 fois) et le lycée Benteftifa Sidi Abdelkader (cité 7 fois).

Dans la deuxième étape de l'enquête, nous avons proposé à quelques enseignants de travailler sur une nouvelle de Pascal Mériageau, *Quand Angèle fut seule* Nous avons mené des observations avec différentes classes de terminale, langues étrangères dans les lycées suivants :

Lycée El-Feth, lycée Omar Mellek Ouled Yaich, lycée Belkacem Elouzeri, lycée Omar IbnElkhateb et lycée Ibn ElRochd

Nous avons choisi l'observation parce qu'elle offre une plus grande ouverture à tout ce qui se passe en classe observation nous permet d'appréhender la réalité vécue en classe plutôt que d'en obtenir un écho éventuellement déformé au travers des représentations que les autres en forgent. Sachant qu'il s'agit d'observation systématique notre but est, d'une part, d'analyser le questionnement de l'enseignant, et d'autre part, les réponses des élèves. L'observation va nous permettre de nous rapprocher de ce qui se fait réellement sur le terrain. En outre, l'observation offre une plus grande ouverture à tout ce qui se passe et une certaine authenticité des comportements (20) des enseignants. Enfin, pour avoir une idée sur les pratiques des enseignants, seule l'observation peut nous renseigner sur la réalité du terrain car les réponses au questionnaire ne sont pas toujours fiables.

En ce qui concerne la nouvelle, le récit choisi est idéal pour faire comprendre aux élèves du secondaire en quoi consiste la saisie de l'implicite d'un récit. En effet, à première vue, on peut croire qu'elle raconte une histoire banale. En fait, le récit fourmille des détails épars qui peuvent permettre de reconstituer l'histoire d'un crime. L'auteur-narrateur a recours à une rétention d'informations. Le lecteur doit établir des rapports entre certaines informations explicitement données et se livrer à un raisonnement qui l'amène à déduire une interprétation.

L'auteur-narrateur pousse le lecteur à «inférer», à saisir l'implicite du texte. Ces informations ne sont pas groupées dans le texte et certaines sont même très éloignées, ce qui explique que le lecteur ne comprend pas du premier coup.

Cette nouvelle offre au lecteur deux types de résumé (21) : le premier, selon le type psychologico-réaliste, il s'agit de l'histoire d'une vieille femme qui se remémore sa vie après l'enterrement de son mari Baptiste. Le second selon une lecture policière qui laisse prétendre qu'Angèle a assassiné son mari.

Pour notre recherche nous optons pour une lecture policière, selon cette lecture, la mort préméditée de Baptiste empoisonné avec de la mort-aux-rats par Angèle et celle du colosse aux yeux noirs à la veille de la naissance de son fils (enfin, de celui dont on voulait croire qu'il était son fils) sont les deux énigmes à mettre en lumière par le lecteur.

La victime est connue et l'assassin pourrait être Angèle. Dans ce cas, le mobile serait la jalousie liée à la trahison de Baptiste Avec Edmond Richard, signalé par Cécile et particulièrement le fils issu de cet amour secret. L'indice qui permet de dire que le fils Richard est de Baptiste est « *ses grands yeux délavés* » alors qu'Edmond avait les yeux noirs et « *les yeux bleus* » de Baptiste. A la jalousie d'Angèle, il y a aussi le regret de ne pas avoir eu d'enfant. A ces indices s'ajoute un autre indice pertinent qui confirme l'acte meurtrier d'Angèle « *il fallait que la mort quitte la maison* » et « *le mal qui lui sciait le corps en deux avait triomphé, c'était normal* ». En ce qui concerne la cause du décès, la réponse est donnée de façon contradictoire, il s'agit de la mort-aux-rats administré dans le café. Alors « *qu'il y avait bien vingt ans qu'on n'avait pas vu un rat dans la maison* ».

Dans nos observations, nous avons analysé les questions posées par les enseignants pour comprendre cette nouvelle. La compréhension et la construction du sens lors de l'activité de lecture passent par l'enseignement-apprentissage et la pratique d'un questionnaire de lecture des textes lus. Poser des questions aux élèves a toujours été

l'outil privilégié des enseignants. Cette stratégie permet de saisir les informations essentielles d'un texte mais aussi d'en appréhender les non-dits ainsi que de construire des interprétations possibles à partir des informations du texte.

Notre rôle d'observatrice nous a permis de noter les échanges entre les enseignants et leurs élèves afin de noter la fréquence des questions littérales et inférentielles. Cette deuxième étape de l'enquête nous permettra de vérifier jusqu'où peuvent aller les enseignants avec leurs élèves dans la compréhension de cette nouvelle, autrement dit, les enseignants vont-ils dépasser la compréhension littérale ?

L'objectif de ce double dispositif (questionnaire et observation) est de comparer les pratiques déclarées des enseignants avec leurs pratiques effectives quant à l'enseignement des inférences en lecture.

Principaux résultats

Les réponses au questionnaire ont permis de donner un aperçu sur les pratiques déclarées des enseignants du cycle secondaire. Le concept d'implicite et d'inférence sont assez claires chez ces enseignants. En outre les réponses des enseignants confirment la présence de l'implicite dans les nouvelles proposées dans les manuels du secondaire.

Cependant, à travers les déclarations recueillies, 42 enseignants déclarent que de nombreux lycéens se heurtent à des difficultés de compréhension. Les réponses à cette question révèlent d'énormes difficultés linguistiques liées au lexique, des difficultés textuelles où on évoque les aspects stylistiques, des difficultés liées au manque de connaissances culturelles, l'implicite et enfin des difficultés cognitives comme les inférences. Nous avons remarqué que les difficultés liées à l'implicite et à l'activité inférentielle sont à peine cités.

Pour ce qui est de l'enseignement des inférences, 32 enseignants disent accorder de l'importance à l'activité

inférentielle et ils pensent qu'il est nécessaire de faire prendre conscience aux élèves que toutes les informations ne sont pas "écrites" explicitement dans le texte. En outre, ils déclarent pour la majorité dépasser la compréhension littérale avec leurs élèves.

Cependant, pour ce qui est des pratiques effectives, nous remarquons un grand écart entre ce qu'ils disent et ce qu'ils font réellement en classe. Pendant l'observation des séances de compréhension de l'écrit avec certains enseignants, nous avons remarqué que le questionnement de la nouvelle portait surtout sur des aspects linguistiques et textuels. Les enseignants se sont limités à un premier niveau de compréhension en s'appuyant à ce qui est présent dans le texte. En effet, les enseignants observés mettent plus l'accent sur les personnages que sur les événements, sur le repérage des informations littérales que les liens sous-jacents entre les différents indices du texte. De façon générale, les enseignants restent très directifs et les élèves se cantonnent dans une position passive. .

Ainsi, les pratiques recensées relèvent d'un style d'enseignement conventionnel, centré sur le questionnement littéral et le développement de la compétence linguistique.

Conclusion

Les principaux résultats ont permis de confirmer que les pratiques enseignantes orientent prioritairement les élèves vers la recherche de réponse situées en surface du texte. Ces enseignants mettent plus l'accent sur le repérage des informations textuelles que sur les zones d'implicites, opérant ainsi, peu d'inférences.

Pour une meilleure approche du récit, les enseignants doivent interroger l'implicite et à combler les vides du texte par un travail interprétatif sollicitant diverses connaissances. Le tout est de faire prendre conscience aux élèves que

toutes les informations ne sont pas “écrites” explicitement dans le texte.

Si l’on admet que les pratiques d’enseignement relatives à la lecture doivent viser à améliorer la compréhension en lecture et à installer chez les élèves des habitudes de lecture, des attitudes favorables et développer des compétences lectorales ; il est essentiel de poser souvent des questions inférentielles aux élèves.

Notes :

(1) KERBRAT-ORECCHIONI C., *L’implicite*, Paris, Armand Collin, 1986.

(2) Ibid, p 6.

(3) DISPY M., *Pour étayer l’apprentissage de l’implicite*, Belgique, *Collection Tactiques*, N° 6, Presses universitaires de Namur, 2011, p 78.

(4) GOLDER C., GAONAC’H D., *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*, Paris , Hachette Education ,2004.

(5) DISPY M., *Pour étayer l’apprentissage de l’implicite*, Belgique, *Collection Tactiques*, N° 6, Presses universitaires de Namur, 2011, p : 107.

(6) GENETTE, G., *Figures III*, Paris, Seuil, 1972, pp:139-141.

(7) DISPY M., *Pour étayer l’apprentissage de l’implicite*, Belgique, *Collection Tactiques*, N° 6, Presses universitaires de Namur, 2011, p 34

(8) Idem, p 84.

(9) GOLDER C., GAONAC’H D., *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*, Paris , Hachette Education ,2004.

(10) MARIN B. ; ET LEGROS D., *la psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*, Bruxelles, Edition De boeck, 2008.

(11) GAONAC’H D., FAYOL., M., *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia*, Paris, Ed Hachette, 2003, p : 12.

- (12) GIASSON, J., *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 1990.
- (13) DABENE M., QUET, F., *La Compréhension des textes au collège*, CRDP de Grenoble, Delagrave, 1999, p : 117.
- (14) idem, p:118.
- (15) GAONAC'H D., FAYOL., M., *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia*, Paris, Ed Hachette, 2003, p48.
- (16) FAYOL, M. et AL., *Maîtriser la lecture*, Observatoire national de la lecture, Paris: CNDP et O. Jacob, 2000, p20.
- (17) Cunningham, 1987 (cité par GIASSON, J., *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 1990.)
- (18) GIASSON, J., *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 1990, p 62.
- (19) COIRRIER P., PASSERAULT J. M et GAONAC'H D., *Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin, 1996.
- (20) Nous entendons par comportements les stratégies utilisées par l'enseignant et les questions posées par ces derniers.
- (21) Reuter, Y, Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'"Angèle. In *l'interprétation des textes*, Pratiques, 1992, N°76, PP. 7-25.

Références bibliographiques

1. COIRRIER P., PASSERAULT J. M et GAONAC'H D., *Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin, 1996.
2. DABENE M., QUET, F., *La Compréhension des textes au collège*, CRDP de Grenoble, Delagrave, 1999.
3. DISPY M., *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite*, Belgique, *Collection Tactiques*, N° 6, Presses universitaires de Namur, 2011.
4. FAYOL M. et AL., *Maîtriser la lecture*. Observatoire national de la lecture, Paris: CNDP et O. Jacob, 2000.

5. AONAC'H D., FAYOL., M., *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia*, Paris, Hachette Ed, 2003.
6. IASSON J., *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 1990.
7. OLDER C., GAONAC'H D., *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*, Paris , Hachette Éducation ,2004.
8. ENETTE, G., *Figures III*, Paris, Seuil, 1972.
9. ERBRAT-ORECCHIONI C., *L'implicite*, Paris, Armand Collin, 1986.
10. ARIN B. ; ET LEGROS D., *la psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*, Bruxelles, Edition De boeck, 2008.