

## Les questions de compréhension dans l'enseignement de la lecture en 1 A Moyenne : quels types et quel rapport aux stratégies de lecture ?

ZAGHBA Lynda<sup>1</sup>

### Résumé :

Suite à la révision des manuels scolaires en 2016, le nouveau manuel de première année moyenne (1AM) affiche des changements sur le plan de la forme ainsi qu'au contenu de certaines activités telle que celle qui fait l'objet de notre présente contribution : l'activité de compréhension de l'écrit qui constitue l'une des compétences fondamentales. Dès lors, nous nous sommes demandée si les changements apportés permettraient de mieux développer cette compétence chez nos apprenants.

En considérant, d'une part, la compréhension de texte comme un processus complexe (Van Dijk T & Kintsch W, 1983) qui mobilise la microstructure, la macrostructure ainsi que les connaissances du lecteur et, d'autre part, la compréhension comme un processus mettant en œuvre un ensemble de stratégies (Giasson J, 2004) et de connaissances (Tardif J, 1997), nous envisageons, dans un premier temps, d'interroger le discours officiel à travers les programmes proposés. Dans un second temps, examiner de près les questionnaires de l'activité de compréhension de l'écrit dans les deux manuels (de première et de deuxième générations) afin de dégager les stratégies de lecture mises en œuvre en classe.

**Mots clés** : compréhension de l'écrit, stratégie de lecture, processus de lecture, connaissance, manuel scolaire.

### Abstract:

Following the revision of school textbooks in 2016, the new first year average (1AM) textbook shows changes in the form as well as in the content of certain tasks such as the one that is the subject of our present contribution: the task of reading comprehension which

---

<sup>1</sup> - Laboratoire Études Linguistiques Théoriques et Appliquées. Université de M'sila.

constitutes one of the fundamental skills. Therefore, we wondered if the changes made allow us to better develop this skill in our learners. By considering, on one hand, the comprehension of text as a complex process (Van Dijk T & Kintsch W, 1983) which mobilizes the microstructure, the macrostructure as well as the knowledge of the reader and, on the other hand, the comprehension as a process implementing a set of strategies (Giasson J, 2004) and knowledge (Tardif J, 1997). We plan, initially, to interrogate the official discourse through the proposed programs. Secondly, close examine the questionnaires for the reading comprehension activity in the two textbooks (first and second generations) in order to identify the reading strategies implemented in the classroom.

**Keywords:** reading comprehension, reading strategy, reading process, knowledge, textbook.

## 1. Mise en contexte et problématique de recherche

L'école algérienne a connu un ensemble de changements importants liés à une série de réformes auxquelles s'est engagée l'école algérienne depuis deux décennies principalement à partir du 13 mai 2000, date de l'installation de la commission nationale de réforme du système éducatif (connu aussi sous le nom commission Benzaghoul pour faire référence au président de la commission) qui avait comme tâche d'évaluer, sur la base de données scientifiques et pédagogiques, le système scolaire algérien. Parallèlement au cours de la même année, et suite à un programme international mis en place par l'UNESCO auquel l'Algérie s'est engagée à l'instar de beaucoup de pays du monde, l'école algérienne a été orientée vers l'approche socioconstructiviste. « Des travaux de recherche les plus récents, la réforme a retenu les concepts de contexte, de curriculum et de compétences » (Hassani Z, 2013). Cette nouvelle orientation de l'école algérienne délaisse la pédagogie par objectif (PPO) pour adopter l'approche par compétence (APC) privilégiant, ainsi, un enseignement centré sur l'apprenant qui est encouragé à agir pour résoudre des situations problèmes en lien avec sa société. En ce sens, l'approche curriculaire peut déboucher sur des compétences transversales développées dans des disciplines différentes pour faire de l'enseignement un ensemble d'actions de différents ordres mais cohérentes pour former le citoyen de demain, capable d'agir et de résoudre de nouvelles situations problèmes en s'appuyant sur ses

propres connaissances.

En, Mai 2014 Benghebrit, membre de la commission Benzaghrou, s'installe en tête du ministère de l'éducation nationale et affirme, dès son arrivée, la poursuite de la réforme que ses « prédécesseurs ont mise en œuvre, et qui est la résultante de travaux menés par la commission, instituée en 2000 (...) » (Bedouani- Kernane H, 2015) Elle entame une série de réformes dite de deuxième génération pour donner l'allure nécessaire au secteur de l'éducation par l'organisation de deux conférences nationales dont l'objectif est de dresser un bilan des résultats de la réforme entreprise en l'an 2000 (Benremdane F, 2019). Elle souligne également que « le secteur de l'éducation n'a pas bénéficié de toutes les conditions suffisantes pour la réussite du processus [de la réforme]» (Bedouani- Kernane H, 2015).

Aussitôt, la réforme s'est traduite, sur le plan pédagogique, par une révision des programmes qui a été jugée comme entrant dans le cadre de la révision ordinaire des programmes qui devrait être effectuée tous les 5 ans tandis que les programmes et les manuels existants, alors, datent de 13 ans. Les décisions prises mettaient l'accent sur la nécessité de passer de la logique de programme à la logique de curricula (Ingrachen A, 2015) pour souligner que les objectifs visés en l'an 2000 n'ont pas encore été atteints.

En considérant les manuels des deux générations, nous avons constaté des différences à la fois au niveau de la forme et du contenu des activités proposées mais ne nous limiterons à l'activité de compréhension de l'écrit qui retient, aujourd'hui, notre attention. Nous ambitionnons à la soumettre à l'analyse pour vérifier si les activités de compréhensions proposées permettent de développer une stratégie de lecture, chez les apprenants, qui prend en charge le rôle des connaissances antérieures de l'enfant lors de la lecture des textes. Nous voulons également examiner les questionnaires de près pour détecter les compétences cognitives qu'ils visent.

Nous avons mis en place un dispositif de recueil de données qui s'appuie sur deux procédures et les croise : documents officiels et analyse des activités de compréhension des deux générations. Nous faisons le choix de commencer par une lecture à caractère analytique des injonctions officielles (programmes et manuels) des deux réformes afin de dégager le fond conceptuel et pédagogique des réformes et la

place accordée par chacune aux connaissances de l'apprenant ainsi que les compétences visées. Dans un second temps, adjoindre l'épineuse question du questionnaire en compréhension de textes en le soumettant à l'analyse dans le dessein de l'interroger sur sa relation aux recherches autour de la compréhension des textes (le modèle de construction intégration de Kintsch et Van Dijk et le modèle de stratégies de lecture proposés par Giasson) et les travaux sur les connaissances définis en psychologie cognitive et introduits en didactique par Taradif.

## **2. Le programme de français de première année du cycle moyen**

Les programmes et manuels de 2010 et de 2016 sont guidés par La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) qui inscrit l'école algérienne dans une perspective curriculaire et de décloisonnement disciplinaire qui se traduit, sur le plan pédagogique, par une orientation de l'enseignement, à la fois, vers le courant socioconstructiviste et l'approche par compétence.

L'inscription de l'enseignement dans l'approche par compétence met l'apprenant au centre de la dynamique des apprentissages. Dans le cadre du FLE, l'école algérienne vise à doter l'apprenant « de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et s'adapter aux changements » (Chapitre II, article 4 de la Loi d'Orientation sur l'Education nationale N° 08-04 du 23 janvier 2008). Elle vise donc à développer chez l'élève des compétences de locuteur, de lecteur et de scripteur autonome dans des situations complexes pour le préparer à vivre dans un monde mouvant dominé par les nouvelles technologies de communication. La pédagogie de la compréhension au moyen est dirigée vers le développement de stratégies de compréhension (document d'accompagnement 2016) pour que l'apprenant réussisse à les mobiliser ultérieurement pour interroger un texte. La compréhension de l'écrit s'inscrit donc dans une perspective constructiviste où l'apprenant est appelé à s'appuyer sur ses connaissances antérieures pour construire, seul ou avec les autres, de nouvelles connaissances. Conformément aux résultats des recherches en psychologie cognitive, notamment le modèle de construction-intégration de Kintsch et Van

Dijk, les programmes de français rattachent la construction des nouveaux savoirs au contexte socioculturel de l'apprenant.

L'apprenant est appelé à devenir actif et construit ses propres connaissances dans un cadre social car l'école doit être en lien étroit avec le milieu social. Cette autonomie de l'apprenant ne peut se construire sans l'approche par compétences. L'enseignant est donc appelé à développer des compétences linguistiques et cognitives chez l'apprenant pour lui permettre de s'approprier des savoirs à la fois significatifs et durables (Programme de 1<sup>ere</sup> année moyenne 2010). Dans le respect de ces fondements, les programmes préconisent l'apprentissage du FLE par la démarche de résolution de problème qui met l'apprenant dans une situation réflexive qui fait appel à ses connaissances antérieures. Ceci implique la mise en place de la part de l'apprenant de stratégies cognitives lui permettant la résolution de problèmes.

Toutefois, bien que les connaissances de l'apprenant sont mises en valeur, nous avons constaté une absence de toute référence aux différents types de savoirs que peut activer l'apprenant dans le programme et dans le document d'accompagnement de deuxième génération : savoirs déclaratifs, savoirs procéduraux et les savoirs conditionnels qui sont, selon Tardif (1997), les piliers d'un enseignement stratégique.

Pour une meilleure cohérence du discours institutionnel, les documents d'accompagnement des deux réformes ne se limitent pas à définir les contenus des programmes et à la description des activités à proposer, ils établissent une feuille de route qui a l'ambition de guider les concepteurs des manuels scolaires lors de la préparation des différentes activités pédagogiques. L'activité de compréhension, dans les deux programmes soulignent l'importance à dépasser la compréhension littérale du texte et la nécessité d'intégrer les connaissances du lecteur.

### **3. Outils méthodologiques de la recherche**

Pour décrire et analyser les questions proposées dans les deux manuels de français ( de 2010 et de 2016), une grille d'analyse a été élaborée à partir des travaux sur la typologie des questions (Cuq J-P & Gruca I, 2005) et le niveau de questions d'après la taxinomie de

Smith et Barrett (1974) qui a été résumée par Giasson (2004), sur le modèle de construction intégration de (Van Dijk & Kintsch 1983). La particularité de ces recherches est qu'elles mettent l'apprenant au centre du processus de compréhension de l'écrit. L'activité de compréhension implique l'activation d'un ensemble de mécanismes que Giasson résume en cinq processus Microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration et processus métacognitif. Le discours officiel, à travers les programmes proposés, invite les enseignants à tenir compte de ces différents processus dans l'élaboration de leurs cours afin de développer des stratégies de lectures.

### **3.1 : Nature du corpus**

Notre corpus d'étude est constitué de huit (8) questionnaires de l'activité de compréhension de l'écrit dans le manuel scolaire de 2010, huit (8) questionnaires de la rubrique « j'identifie différents types de texte » et huit (8) questionnaires de la rubrique « je m'entraîne à la lecture » du manuel 2016.

### **3.2 : Analyse des questions**

Pour évaluer les questions proposées dans les manuels scolaires nous les avons classées d'abord en fonction de leur type et leur niveau, ensuite, en fonction des connaissances activées, selon les processus développés, enfin, en termes des stratégies de lecture mise en place.

#### **3.2.1 : L'analyse des questions en fonction du type et du niveau des questions**

##### **3.2.1.1 : La rubrique « j'identifie les types de textes » (2016)**

Cette rubrique a été introduite lors de la révision des manuels en 2016, elle consiste à présenter à l'apprenant un ensemble de textes à lire afin de préciser le type de chaque texte. Cependant, ces textes sont toujours suivis de trois orphelines consignes : la première porte sur le thème de chaque texte à choisir parmi un ensemble de thèmes proposés, la deuxième demande à l'apprenant de trouver le thème commun entre les trois textes proposés et la dernière l'invite à préciser le type du texte.

Les questions proposées dans cette rubrique insistent d'avantage

sur l'information à donner (le type du texte) étant elle-même fait l'objet de l'évaluation sommative, à la fin du semestre, alors que l'apprenant, peu autonome voire même souvent guidé par l'enseignant, ne sachant pas quels processus cognitifs déclencher, se trouve en situation de difficulté à comprendre comment construire ces savoirs. Cette activité, par l'absence de liens explicites entre les trois questions posées, manifeste un vide que seul l'enseignant peut combler pour donner sens à l'ensemble de l'activité. Dans ce sens, « le rôle de l'enseignant est, entre autres, de rendre l'élève conscient des connaissances et des stratégies cognitives et métacognitives qu'il a déjà développées et qu'il peut employer dans la réalisation de diverses tâches. C'est là une responsabilité importante de l'enseignant. » (Covington, 1985 dans Tardif J, 1997, p117). Cette orientation de la part des concepteurs du manuel risque de brouiller l'attention des jeunes enseignants qui prennent souvent le manuel comme référence. Parallèlement, l'apprenant se trouve en situation d'échec lors de la construction des savoirs indépendamment de l'aide de l'enseignant. Il est manifeste aussi que le choix des textes n'est pas souvent justifié et l'apprenant se trouve face à des textes n'ayant pas de lien thématique. Ainsi, à la page 12, on propose trois textes « pourquoi se laver les main ? », « le tabac tue » et « ma première année d'écolier » où le deuxième développe un sujet (la santé) proche de l'objet de la séquence (j'explique l'importance de se laver correctement) mais qui risque d'engendrer des confusions chez l'apprenants, par rapport à l'objet de l'activité « identifier les types de textes » en introduisant un autre thème. Etant donné que l'objectif est de discriminer la bonne réponse en s'appuyant sur un processus cognitif, il est intéressant, à notre sens, de se contenter de proposer des textes ayant la même thématique mais ayant des caractéristiques linguistiques et textuelles différentes afin de faciliter la tâche aux apprenants.

Cette situation est accentuée par l'absence d'objectifs clairement et explicitement formulés au début de chaque activité qui pourraient guider l'enseignant et aussi, entre autre, l'apprenant pour développer cette autonomie que vise l'institution éducative par la révision des manuels.

### **3.2.1.2 : La rubrique « je vérifie ma compréhension »**

Le travail consistait à classer les questions proposées en type et

niveau de questions. La rubrique « je vérifie ma compréhension » dans le nouveau manuel se décline en deux sous rubriques : « je vérifie ma compréhension » et « j’approfondie ma compréhension ». Les résultats obtenus sont résumés dans les tableaux 1, 2 et 3 :

TEXTE	Type de question				TOTAL	Niveau de question			
	Fermée	QCM	Ouverte	repérage		littéral	inférence	évaluation	appréciation
01	/	1	3	/	4	3	1	/	/
02	/	/	4	/	4	4	/	/	/
03	/	/	5	/	5	4	1	/	/
04	/	/	4	/	4	4	/	/	/
05	/	/	1	2	3	3	/	/	/
06	/	/	5	/	5	5	/	/	/
07	/	/	4	/	4	4	/	/	/
08	/	/	3	/	3	3	/	/	/

**Tableau 1** : type et forme des questions, la rubrique « je vérifie ma compréhension » (2016).

Nous constatons que 90.62% des questions sont ouvertes mais qui n’exigent pas un effort cognitif puisqu’elles sont toutes littérales.

Texte	Type de question				Total	Niveau de question			
	Fermée	QCM	Ouverte	repérage		littéral	inférence	évaluation	appréciation
01	/	/	5	1	6	5	1	/	/
02	/	/	2	1	3	3	/	/	/
03	/	/	3	1	4	4	/	/	/
04	/	/	3	1	4	4	/	/	/
05	/	/	3	1	3	3	/	/	/
06			3	1	4	4			

**Tableau 2** : type et forme des questions « J’approfondie ma compréhension » (2016).



Les mêmes résultats ont été repérés dans la rubrique j'approfondie ma compréhension 79.16% questions ouvertes, 25% des questions de repérage et 95.83% des questions littérales.

En comparant les résultats à ceux du manuel de première génération, nous constatons que :

Texte	Type de question				Total	Niveau de question			
	Fermée	QCM	Ouverte	repérage		littéral	inférence	évaluation	appréciation
01	1	/	8	/	09	09	/	/	/
02	1	/	7	3	11	11	/	/	/
03	/	1	5	3	09	9	/	/	/
04	2	/	7	/	09	9	/	/	/
05	/	/	6	3	09	9	/	/	/
06	/	1	5	1	07	7	/	/	/
07	/	/	8	2	10	9	1	/	/
08	/	/	4	3	07	6	1	/	/

**Tableau 3** : type et forme des questions, manuel 2010

70.42% des questions proposées sont des questions ouvertes qui nécessitent une réponse par une phrase mais, en contrepartie, qui n'exigent pas un effort cognitif important puisque 69 % des questions sont des questions littérales dont la réponse est une reprise d'un mot ou une phrase du texte comme dans : relève dans le texte son lieu de naissance, Quelle est sa profession ? Quel est le pronom personnel dominant ? (p26).

Du coup, la comparaison des résultats entre les manuels des deux générations, en dépit de tout ce qui a été écrit et dit à propos de ces manuels, fait paraître une amélioration quant aux types et niveaux des questions portant sur la compréhension des textes dans le manuel de deuxième génération. Le pourcentage des questions littérales demeure, toutefois, très élevé et dénote un attachement aux typologies traditionnelles des questionnaires, difficile à abandonner.

### 3.2.2 : L'analyse en termes des connaissances activées

Tardif (1997) s'appuie sur trois concepts développés en psychologie cognitive pour définir un enseignement stratégique qui fait de l'apprenant un pilier actif du processus enseignement – apprentissage. Les connaissances déclaratives renvoient à l'ensemble des acquis théoriques que possède l'apprenant : les règles grammaticales, des informations sur des faits, des événements, sur les types de textes, etc. Ces connaissances, toutefois, ne permettent pas, à elles seules, de porter des jugements sur les compétences des apprenants. L'enseignant s'appuie sur ces connaissances pour les transformer en aptitudes à réaliser des tâches que les cognitivistes appellent « connaissances procédurales » ou « savoirs faire » selon les didacticiens. Ces procédures ne sont ni conscientes ni verbalisables (on peut juste en dire : on fait comme ça !) car elles s'expriment dans l'action vers laquelle elles aboutissent. Il s'agit de connaissances telles que écrire un texte, expliquer un phénomène, décoder et de reconnaître des mots que nous n'avons jamais rencontré etc. Les connaissances procédurales, appelées aussi stratégiques, interviennent pour indiquer « quand » et « pourquoi » choisir une procédure pour résoudre une situation problème. Pour choisir une procédure, il se référera à toutes les situations semblables déjà rencontrées. En compréhension de l'écrit et pour résumer un texte donné, l'apprenant se souviendra de tous les textes déjà étudiés pour choisir un plan de résumé qui peut être adéquat au nouveau texte proposé.

Pour avoir une idée d'ensemble sur les connaissances activées en compréhension de texte dans les deux manuels, nous avons examiné toutes les questions des questionnaires de notre corpus pour les classer selon le type de connaissance activé. Les résultats sont représentés dans le tableau ci-dessous :

Texte	Connaissances activées 2018			Texte	Connaissances activées 2010-2011		
	déclaratives	Procédures	conditionnelles		déclaratives	procédurales	conditionnelles
01	5	3	/	01	7	1	/
02	7	1	/	02	8	1	/
03	7	3	/	03	8	1	/

04	7	1	1*	04	7	1	/
05	5	2	/	05	9	1	/
06	9	1		06	4	2	/
07	6	1	/	07	7	2	/
08	5	3	/	08	5	2	/
	76.12 %	22.39 %	1.49 %		83.33	16.67 %	

**Tableau 4 :** Connaissances activées par les questions (2010- 2018)

Le dépouillement des questions en fonction des connaissances activées a permis de constater la dominance des connaissances déclaratives avec un pourcentage de 83.33% pour le manuel de 2010 et 76.12% pour le manuel de 2018. Cela n'exclut pas la présence de questions ayant comme objectif d'activer les connaissances procédurales avec un taux moins élevé pour 16.67% pour le manuel de 2010 et 22.39% dans le manuel de 2018. Les connaissances conditionnelles, quant à elles, sont absentes dans le manuel de 2010 et passent à un pourcentage trop faible 1.49% en 2018.

Pour les connaissances déclaratives activées, elles sont principalement des connaissances linguistiques et ne renvoient pas au monde décrit par le texte. Pour répondre aux questions, l'apprenant se contente de chercher des indices linguistiques. Ainsi, dans le manuel de 2010, à la question « quel âge a Mehdi ? », il trouvera dans le texte la réponse « j'ai quinze ans ». À la question « où habite-t-il ? », il s'agira de relever la phrase « J'habite la capitale qu'on appelle Alger ». Aucune référence aux connaissances antérieures sur le monde n'est posée. Dans le manuel de 2018, malgré l'abandon des types de questions que proposait l'ancien manuel, des questions comme « quelle est la phrase qui se rapporte à la définition du lavage des mains ? » ou « que risquent les personnes qui n'ont pas une bonne hygiène des mains ? » se trouvent réduites à de simples prélèvements des textes.

Les connaissances procédurales dans l'ancien manuel ne sont pas nombreuses et se limitent aux questions « qui parle ? À qui ? De qui ? Dans quel but » où l'apprenant s'exprime (par écrit ou oralement). Dans le nouveau manuel, on observe une augmentation significative

des questions mettant en œuvre les connaissances procédurales, ce qui offre aux apprenants la possibilité de s'exprimer et de développer par conséquent leurs compétences à l'écrit ou à l'oral. Il n'en reste pas moins que 22.39% demeure un taux trop faible, inférieur avec 50 points par rapport aux questions portant sur des connaissances déclaratives.

Les connaissances conditionnelles, quant à elles, sont quasiment absentes des deux manuels. La seule question que nous avons rencontrée à la page 81 du nouveau manuel invitent les apprenants à choisir un moyen de transport et d'expliquer leurs choix. Ces résultats dévoilent, à notre sens, une autre raison de l'absence des trois connaissances sus citées dans les manuels et programmes lié à la prise en compte du contexte en classe de FLE. En effet, les compétences linguistiques ne peuvent être développées indépendamment des compétences à réaliser des actes de langage et la transmission de connaissances, alors la prise en compte des contextes est un noyau majeur dans le processus d'enseignement – apprentissage. Tardif et Merieu, en soulignant le lien entre la connaissance et son contexte, énumèrent trois étapes majeures de la contextualisation de la connaissance en ces termes :

*Le «contexte d'acquisition fait partie intégrante de la connaissance acquise.(...) Dans une deuxième phase suivant la contextualisation, il devient important de recontextualiser la connaissance en question, c'est-à-dire de l'appliquer dans différentes situations. À ce moment-là, les interventions pédagogiques agissent d'une manière dirigée sur le transfert d'une connaissance.(...) L'essentiel consiste non pas à donner de nombreux exercices d'application différents, mais à demander à l'élève de chercher des contextes différents où il peut réutiliser la connaissance.(...) Dans une troisième phase, on isole la connaissance de son contexte initial et des situations de recontextualisation.»(Taradif J & Merieu PH, 1999, p. 21)*

Les longues années d'expérience dans l'enseignement nous autorisent à affirmer que la majorité des apprenants, après quelques exercices, arrive souvent à répondre aux questions du type qui ?, quoi, comment, ou quel est le temps dominant ? etc mais rencontrent des difficultés lors de la mise en œuvre de ces connaissances déclaratives à l'écrit ou à l'oral. Autrement dit, à transférer des connaissances

déclaratives en connaissances procédurales.

L'importance est plutôt accordée aux connaissances déclaratives, particulièrement linguistiques. Cela peut être expliqué par l'importance accordée au niveau microstructural du texte. Les recherches en psychologie cognitive (Mazeau M & Pouchet A, 2014) ont, néanmoins, montré que la mémoire procédurale (responsable du stockage des connaissances procédurales) est robuste puisqu'elle se développe à un âge très précoce (0 et 3 ans) et rend compte des connaissances majeures qui se font bien avant la maturation des autres systèmes mnésiques souvent liés au développement du langage. Contrairement à la mémoire procédurale, la mémoire déclarative (responsable du stockage des connaissances déclarative), consciente et explicite, contient des informations représentationnelles qui sont à la fois faciles à verbaliser et à récupérer (d'où son nom). Ces systèmes, de développement plus tardif, puisqu'ils s'appuient sur le langage pour se manifester, sont aussi plus vulnérables. Il est donc important de développer les deux mémoires à la fois et s'appuyer d'avantage sur la mémoire procédurale.

### **3.2.3 : L'analyse en termes du processus développé**

La compréhension est un processus complexe et le lecteur met en œuvre un certain nombre d'habiletés nécessaires pour aborder le texte. Dans un ouvrage consacré à l'enseignement des processus intervenant en lecture - compréhension, Irwin distingue cinq grandes catégories de processus : microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration et processus métacognitif (Giasson J 2004). Les processus ne sont pas séquentiels mais simultanés et ont des fonctions différentes. Les trois premiers ont pour fonction de déterminer les trois structures du texte (microstructure, macrostructure et superstructure) (Van Dijk T & Kintsch W, 1983). Le processus d'élaboration permet au lecteur d'effectuer des liens avec ses connaissances personnelles et d'assurer une extension du texte. Il peut également formuler un point de vue sur le texte. Le processus métacognitif apparaît comme le pivot de la compréhension de texte qui permet à la fois d'identifier les difficultés rencontrées lors de la construction d'une représentation du texte et de trouver des solutions pour la réparation de la représentation.

Nous avons tenté d'évaluer les questions proposées dans l'activité

de compréhension de l'écrit dans les deux manuels en nous nous intéressant aux processus développés par chacune d'elles. Les résultats ont été résumés dans le tableau ci-dessous :

Textes	Processus développés 2010					Processus développés 2018				
	Micro processus	intégration	Macro processus	élaboration	métacognitif	micro	intégration	macro	élaboration	métacognitif
01	7		1			1	1	6		
02	6		2	1		3		3	2	
03	6		2			5		2	2	
04	4	1	1			6		1	2	
05	7		1					5	2	
06	3	1	2				1	8	1	
07	5	1	3				1	5	1	
08	3		4			1		3	4	
	67.2%	4.92%	26.23%	1.63%	0%	24.24%	4.54%	50%	21.21%	0%

**Tableau 5** : Processus développés (2010- 2018)

Les processus développés à partir des questions du manuel de 2010 renvoient dans leur ensemble au microprocessus avec un taux de 67.2%. Sa présence est assurée par des questions dont la réponse constitue un repérage dans le texte lui-même. Pour les repérer, l'apprenant se contente de lire « mot à mot » le texte et de repérer des termes de la question dans le texte. Un taux de questions moins élevé 26.23% de questions portant sur la macrostructure. Les connaissances du lecteur ne sont pas activées, un taux d'intégration de 4.92%. Les connaissances activées sont particulièrement linguistique (voir précédemment).

Dans le manuel de 2018, 50% des questions proposées visent à initier les apprenants à la construction de la macrostructure en mettant des liens entre les différentes parties et idées du texte. Il s'agit particulièrement de questions de productions qui incitent à l'explication ou l'argumentation. Nous notons par ailleurs l'absence

de questions permettant de développer de compétences cognitives telles que le résumé et l'analyse. La compétence linguistique se manifeste à travers un nombre restreint de questions (24.24%). Le rôle du lecteur est mis en valeur par un ensemble de questions qui activent ses connaissances du monde et en l'incitant à réfléchir sur le contenu des textes : plusieurs questions demandent aux apprenants d'expliquer des idées du texte.

Les connaissances métacognitives sont, toutefois, absentes des deux manuels pourtant, elles permettent à l'individu de contrôler son propre système intentionnel perceptif ou cognitif (Saint-Pierre L, 1994). Elles sont importantes en compréhension de l'écrit car elles permettent de repérer les dysfonctionnements et de les réparer. « Au cours du développement, l'enfant doit progressivement apprendre à identifier les tâches cognitives et leurs objectifs, et connaître les variables qui affectent les performances cognitives. C'est ce qui lui permettra, dans une situation donnée, de sélectionner des stratégies adaptées, mais aussi d'évaluer et de modifier le déroulement de l'activité en fonction des difficultés rencontrées » (Eme E & Rouet J-F, 2001, p.310)

### 3.3.4 : L'analyse en termes de stratégies de lecture

L'analyse selon le processus développé nous mène à dégager les stratégies de lecture qui se déploient à travers les questionnaires proposés. Selon Giasson, le lecteur met en œuvre un potentiel intellectuel en suivant un ordre particulier pour construire la signification du texte qu'on considère comme stratégie de lecture. Ces stratégies renvoient à trois moments importants à la lecture : la pré-lecture, pendant la lecture et postlecture. Les résultats sont résumés dans le tableau suivant :

Texte	Stratégies de lecture 2010			Texte	Stratégies de lectures 2016		
	prélecture	Pendant lecture	Post lecture		prélecture	Pendant lecture	post lecture
01	/	8	/	01	/	7	/
02	1	8	/	02	/	7	/
03	1	8	/	03	/	9	/
04	2	6	/	04	/	8	/

05	1	8	/	05	/	6	/
06	1	5	/	06	/	9	/
07	1	8	/	07	/	6	/
08	1	6	/	08	/	7	/
	12.31 %	87.69%	0%		0%	100%	0%

**Tableau 6 :** Stratégies de lecture (2010- 2016)

Les stratégies de lecture activées par les questions du manuel de 2010 renvoient dans leur ensemble aux stratégies déployées au cours de la lecture avec un taux de 87.69%. Ces stratégies sont activées par des questions renvoyant à des informations à repérer dans le texte lui-même. Seulement 12.31% des questions portent sur les éléments de la pré lecture qui se matérialise par 1 à 2 questions dans chaque texte. Dans le manuel de 2018, la totalité des questions (100%) renvoient à des stratégies de lecture activées pendant la lecture et aucune question n'invite l'apprenant à approcher la lecture par ses éléments périphériques pour émettre des hypothèses de sens. Dans les deux manuels, aucune question n'invite l'apprenant à réfléchir sur le processus de compréhension ou un retour sur la démarche adoptée en analysant les difficultés rencontrées et les solutions possibles. Plus encore, l'élève ne semble pas permis à réagir ou évaluer le texte.

### **Conclusion :**

L'analyse des questionnaires des textes de compréhension de l'écrit nous ont permis de repérer les incohérences entre le discours institutionnel et le manuel scolaire. En effet, au moment où les nouveaux programmes inscrivent l'enseignement apprentissage dans la logique de résolution de problèmes pour développer des compétences cognitives, les manuels scolaires de français au cycle moyen continuent à valoriser les connaissances déclaratives au détriment des connaissances procédurales et conditionnelles. Aucune question d'évaluation ou d'appréciation n'est proposée dans les deux manuels. Deux questions d'inférences dans le manuel de 2010 et 3 dans celui de 2016. Les connaissances activées sont plutôt d'ordre linguistique que générales qui assurent la cohérence locale du texte. L'absence de questions d'inférence, d'évaluation ou d'appréciation « soulèvent des questions épineuses quant à leur degré de transférabilité



et, tout particulièrement, quant aux probabilités que l'école puisse agir significativement sur leur transfert » (Taradif J & Merieu PH, 1999, p. 20). C'est ce qui explique que les enseignants du secondaire soulignent toujours le taux faible de connaissances mémorisées par les élèves arrivant du cycle moyen.

L'absence des stratégies de pré-lecture et de poste lecture constituant le moment d'activation des connaissances antérieures du lecteur et qui offrent des moments riches en échanges et réflexions sur le texte, forme et contenu, réduisent la compréhension à un simple déchiffrage et repérage de l'information.

Il ressort aussi de cette recherche que beaucoup de travaux de chercheurs algériens portant sur la compréhension de textes, pour une raison ou pour une autre, sont ignorés et je citerai ici à titre indicatif, les travaux de Haroun Zineb de l'université de Constantine. Il nous semble qu'une fracture sépare la recherche scientifique du secteur de l'éducation nationale et les acteurs des deux secteurs doivent agir dans l'intérêt des élèves pour une école et Algérie meilleures.

### Références bibliographiques :

- Algérie. (2008)Loi d'Orientation sur l'Education nationale N° 08-04 du 23 janvier.
- Algérie. (2016) document d'accompagnement de français, première année du cycle moyen.
- Benremdane, F. (2019). Les erreurs récurrentes dans les copies des élèves : Enquête nationale sur les examens officiels. les enjeux de l'école de qualité : évaluation pédagogique, terrains, méthodologie et outils, INRE, ENAG, Alger.
- Covington, M.V. (1985). Anatomy of failure-induced anxiety : The role of cognitive mediators. Schwarzer (dir.), Self-related cognitions in anxiety and motivation, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 247-263.
- Cuq J.-P & Gruca I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,. Grenoble, France. PUG (Nouvelle édition).
- E. Eme & J.F. Rouet, « Les connaissances métacognitives en lecture compréhension chez l'enfant et l'adulte », « Enfance » [En ligne] 4 Vol. 53, mise en ligne 2001consulté le 15 janvier 2020 à 23h01 min. URL: <https://www.cairn.info/revue->

[enfance1-2001-4-page-309.htm](#)

- GIASSON, J. (2004). La compréhension en lecture, De Boeck
- H. Bedouani- Kernane, « Une école de l'ambition, entretien avec Benghebrit Nouria », Arabies [En ligne], juillet /août2015, consulté le 11 mars 2018 à 18h23 min URL : <http://www.hakimabedouanikernane.com/2015/09/nouria-benghebrit-ministre-de-l-education-nationale-algerie.html>
- INGRACHEN, A. « Affirmant que l'enseignement de la langue française est une nécessité, le rapport Benzaghrou au secours de Benghebrit », L'expression [En ligne] mise en ligne 28 mars 2015, consulté le 21 décembre 2017 à 21h30min. URL : <http://www.lexpressiondz.com/actualite/213298-le-rapport-benzaghrou-au-secours-de-benghebrit.html>
- L. Saint-Pierre, « La métacognition, qu'en est-il? », Revue des sciences de l'éducation [en ligne], 20 (3), mise en ligne 1994, consulté le 12 mars 2020 à 20h45min. URL: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1994-v20-n3-rse1852/031740ar.pdf>
- MAZEAU, M & Pouchet, A. (2014). Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant, du développement typique aux dys-, Paris, France. Elsevier Masson.
- Tardif, J & Merieu, Ph. (1999) Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances », L. Bossard (dir) Pour des pratiques pédagogiques revitalisées, Quebec, Canada. Bibliothèque Nationale.
- Tardif, J. (1997). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Canada. Les Éditions Logiques.
- VAN DIJK, T & KINTSCH, W. (1983). Strategies of discours comprehension, New York, USA. Academic press.
- Z. Hassani, « 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, consulté le 12 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/14002> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/insaniyat.14002>