

**Souad SAIDOUN** – [s.saidoun@univ-blida2.dz](mailto:s.saidoun@univ-blida2.dz)

Université Lounici Ali Blida2, Laboratoire RIDILCA

## **L'impact de l'enseignement explicite des inférences sur la compréhension du récit au secondaire algérien**

Article reçu le : 25.02.2023 /      Accepté le : 05.07.2023 /      Publié le : 22.08.2023

### **Résumé**

En compréhension de l'écrit, l'habileté à inférer le sens implicite est déterminante dans la construction du sens ; il revient au lecteur de combler le manque d'indices contextuels, en procédant à des inférences. Or, les résultats de notre recherche en doctorat (Saidoun, 2017) ont révélé, chez de nombreux lycéens de 1<sup>ère</sup> année secondaire, des difficultés à inférer. A partir de cet état de fait, nous proposons dans le cadre de cet article, un nouveau dispositif didactique fondé sur des principes cognitivistes, orienté vers le développement de la compréhension inférentielle et que nous voulons expérimenter à travers la présente recherche. Notre démarche repose essentiellement sur l'enseignement explicite des inférences. Afin de mesurer les effets de cet enseignement sur la compréhension, un pré-test et un post-test ont été proposés à une classe de 1<sup>ère</sup> année secondaire. Les résultats de cette expérimentation ont révélé une meilleure compréhension inférentielle chez une majorité des apprenants.

**Mots clés :** Compréhension de l'écrit, inférences, enseignement explicite, compréhension inférentielle, métacognition.

### **The impact of the explicit teaching of inferences on the comprehension of the story in Algerian secondary school**

#### **Abstract**

In reading comprehension, the ability to infer implicit meaning is decisive in the construction of meaning; it is up to the reader to fill in the lack of contextual clues, by making inferences. However, the results of our doctoral research (Saidoun, 2017) revealed, in many secondary school students, difficulties in inferring. From this state of affairs, we propose in the context of this article, a didactic device based on cognitivist principles and oriented towards the development of inferential understanding. Our approach is essentially based on the explicit teaching of inferences. In order to measure the effects of this teaching on comprehension, a pre-test and a post-test were offered to a 1st year secondary class. The results of this experiment revealed better inferential understanding in a majority of learners.

**Keywords:** Comprehension, inferences, explicit teaching, inferential comprehension, metacognition.

#### **Pour citer cet article :**

SAIDOUN Souad (2023). L'impact de l'enseignement explicite des inférences sur la compréhension du récit au secondaire algérien. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (1), 73-93. [Url. Adresse URL de l'article à copier et à insérer ici.](#)

#### **Pour citer le numéro :**

FTITA Amel, VECCHIATO Sara et AMMOUDEN M'hand, (dir.), (2023). La didactique du FLE et ses disciplines contributives. *Action Didactique* [En ligne], 6 (1). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**  
[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr\\_CA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA)

## Introduction

La compréhension de l'écrit est une activité complexe qui nécessite la mobilisation de plusieurs processus cognitifs. Comprendre un texte implique: «un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau pour rétablir les informations implicites et construire une représentation cohérente en convoquant les connaissances préalables du lecteur » (Golder et Gaonac'h, 1999, p.117). En effet, pour comprendre un texte, le lecteur ne doit pas se limiter à la compréhension des informations explicites mais il doit, également, combler les blancs du texte pour les rendre explicites. Cette compétence à construire le sens implicite implique la mise en œuvre du processus inférentiel qui constitue la base de l'interprétation du texte (Coirier, Gaonac'h & Passerault, 1996).

Les inférences ont suscité de nombreuses recherches (Aguilar & Denhière, 2002 ; Champion & Rossi 1999 ; Cain & Oakhill, 2006, 1999 ; Cain & Oakhill 2006 ; Cèbe et Goigoux, 2007 ; Lafontaine, 1997). Ces travaux ont confirmé une faiblesse inférentielle chez les jeunes lecteurs, lors de la compréhension de l'écrit. Pareillement, des recherches réalisées dans le contexte scolaire algérien ont montré que « les élèves (observés) n'ont pas appris que lire c'est construire le sens du texte. Par conséquent, ils ne fournissent pas d'effort pour comprendre et ne font que localiser des mots et des informations superficielles pour répondre aux sollicitations du professeur » (Dembri, 2016, p. 5). Dans le même sillage, Harroun (2015) atteste que, de manière générale, l'enseignement/apprentissage des compétences inférentielles, en l'occurrence en classe de FLE, « se focalise principalement sur "l'identification" en tant que stratégie de base parmi les catégories de stratégies de compréhension et cible exclusivement le développement des compétences textuelles relatives à la structure du récit » (p. 129).

Pour notre part, l'intérêt que nous avons aujourd'hui pour la question du traitement de l'implicite, dans le contexte scolaire algérien, précisément le cycle secondaire, remonte à notre propre recherche en doctorat (Saidoun, 2017). Les résultats obtenus à partir de nos investigations ont révélé, de manière générale, des difficultés chez les apprenants à interpréter l'implicite, lors de la lecture de la nouvelle. À travers cette étude, nous avons pu rendre compte que l'activité inférentielle n'est pas assez développée chez une grande majorité des lycéens algériens.

À la lumière de ces résultats et des nombreuses recherches (Cèbe et Goigoux, 2007 ; Gaonac'h et Golder, 2004 ; Giasson, 1990 ; Green et Roth, 2013), nous nous proposons dans le cadre de cette réflexion d'engager une nouvelle expérimentation, en l'occurrence une démarche d'enseignement des inférences où il serait question de verbaliser les différentes stratégies de

résolution de problèmes suscitées par les questions de type inférentiel. En effet, notre objectif est d'aller au-delà d'une simple investigation de terrain réalisée lors de notre recherche doctorale, en proposant un outil didactique innovant, fondé sur une nouvelle vision de l'enseignement des inférences dans le contexte éducatif algérien.

Sous cet angle, notre question de recherche est la suivante : Quel est l'impact de l'enseignement explicite des inférences sur le développement de la compréhension inférentielle des apprenants de la 1<sup>ère</sup> année secondaire ?

Pour y répondre, nous avons procédé en deux temps : dans un premier temps, un pré-test a été proposé à une classe de 1<sup>ère</sup> année secondaire en vue de mesurer leur compréhension inférentielle. Dans un second temps, nous avons mis en place une démarche d'enseignement explicite des inférences. En vue de comparer les performances des apprenants, nous avons soumis ces apprenants à un post-test. En ce sens, nous verrons de quelle manière un enseignement explicite des inférences et un étayage de celui-ci amèneront les apprenants du groupe expérimental à inférer et à mobiliser au moment opportun les stratégies nécessaires à la compréhension de l'implicite.

La présente contribution s'inscrit dans le champ de la psychologie cognitive fondée sur le principe que la tâche de l'enseignant ne doit pas se limiter à la transmission d'un contenu défini dans un programme, mais doit être orientée vers l'apprentissage avec tout ce qu'il implique comme processus sous-jacents à l'acte d'apprendre. En effet, pour développer les compétences de compréhension, précisément la compétence stratégique, l'enseignant doit prendre en considération les besoins cognitifs de ses apprenants et orienter son action pédagogique vers les stratégies nécessaires à l'apprentissage de manière à maintenir leur utilisation de façon efficace.

## **1. Compréhension et inférences**

La compréhension d'un texte est une activité cognitive complexe qui exige des compétences de haut niveau, notamment la capacité à produire des inférences (Marin et Legros, 2008). Pour comprendre un texte, le lecteur est amené à construire une représentation mentale en utilisant des habiletés nécessaires à la réalisation d'inférences.

La notion d'inférence renvoie : « aux informations que le lecteur ajoute au contenu explicite du texte pour le comprendre » (Campion et Rossi, 1999, p. 494). Ainsi, l'activité inférentielle équivaut d'une certaine manière à déduire le sens à partir ce qui n'est pas dit explicitement, il s'agit de dépasser le niveau de surface du texte.

De ce fait, le processus inférentiel est au centre de la construction du sens et

son élaboration est indispensable pour assurer la compréhension (Godler et Gaonac'h, 2004).

Selon Duchêne May-Carle (2006), le processus inférentiel s'articule entre le prélèvement et le traitement des informations ainsi que la construction des informations manquantes. Autrement dit, pour générer une inférence, le lecteur activera ses connaissances antérieures présentes dans sa mémoire à long terme en rapport avec l'information prélevée, puis un travail de construction de sens se fera au niveau de la mémoire de travail pour être enfin stockée en mémoire à long terme.

Dans son modèle conceptuel des inférences, Cunningham (1987) propose de distinguer entre trois types d'inférences :

-*Les inférences logiques* communes à l'ensemble des lecteurs, elles sont fondées uniquement sur le texte. L'information recherchée se trouve au niveau la phrase ou dans le lien qui peut s'établir dans plusieurs phrases du texte.

-*Les inférences pragmatiques* possiblement vraies et communes à l'ensemble des lecteurs. Elles sont fondées sur les connaissances et expériences personnelles du lecteur. Pour inférer le lecteur s'appuie sur les informations fournies par le texte et ses connaissances antérieures.

- *Les inférences créatives* fondées à partir des connaissances du lecteur. Elles ne sont communes qu'à certains lecteurs.

Ainsi, les différentes typologies vont permettre au lecteur de dépasser la compréhension littérale du texte.

## **1.2. Les processus métacognitifs en compréhension de l'écrit**

Lors de cette construction du sens, le lecteur habile sera amené à piloter sa compréhension en faisant appel à des processus de gestion : il fait ainsi appel à la métacognition.

La métacognition est définie comme « la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et ses tentatives de contrôler ce processus » (Brown et al, 1986, p.152). Dans cette optique, la métacognition renvoie aux connaissances que nous avons de notre propre fonctionnement cognitif et le pilotage de nos comportements par la mise en œuvre d'un ensemble de procédures. Elle est constituée de deux composantes : les connaissances métacognitives et le contrôle cognitif.

Les connaissances métacognitives permettent au lecteur de prendre

conscience de la tâche à effectuer et des stratégies à l'aide desquelles il peut la réaliser (Tardif, 1992). Ces connaissances sont de trois ordres : les connaissances déclaratives correspondent au Savoir « *quoi faire ?* » ; les connaissances procédurales correspondent aux connaissances sur la manière de réaliser la tâche : Savoir « *comment faire ?* » et les connaissances conditionnelles renvoient aux conditions d'application des stratégies en fonction des objectifs à atteindre et du contexte : Savoir « *quand et pourquoi ?* » recourir à telle ou telle stratégie.

Ainsi, les connaissances métacognitives permettent au lecteur de reconnaître les situations, de sélectionner des stratégies, d'évaluer et de modifier le déroulement de l'activité de compréhension face aux difficultés rencontrées, (Melot, 1991).

Pour le contrôle cognitif, Tardif (1992, p. 60) propose de le définir comme : « la gestion de ses démarches cognitives et la gestion active de soi comme élève ». En d'autres termes, le contrôle cognitif guide nos actions et nos pensées pour arriver à l'objectif fixé.

Selon Rémond (2003) et Gaonac'h et Fayol (2003), ce contrôle implique la mise en œuvre de trois activités : la planification qui permet de choisir la stratégie adéquate à la tâche ; l'auto-évaluation qui permet d'évaluer sa compréhension et l'efficacité des stratégies utilisées pendant ou à la fin de la lecture (le questionnement, le résumé...) et l'autorégulation qui permet de modifier et de revoir les stratégies.

Lors de la compréhension d'un texte, les processus métacognitifs permettent d'abord de prendre conscience qu'il y a un problème de compréhension, puis de repérer ce qui cause ce problème et enfin de procéder à un réajustement de la compréhension. Face à cette situation, Cèbe et Goigoux (2007) expliquent que le lecteur habile est conscient du problème que le texte lui pose. De ce fait, il peut revenir en arrière pour relire une partie du texte et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, faire appel à ses connaissances antérieures, construire des synthèses intermédiaires, allouer plus d'attention aux parties qui lui semblent plus ardues, etc.

En somme, pour comprendre un texte, les processus métacognitifs sont nécessaires pour permettre au le lecteur de construire une représentation cohérente du texte.

### **1.3. L'enseignement explicite des inférences**

L'entraînement des habiletés à effectuer des inférences devrait prendre une place primordiale dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit. Pour développer la compétence de compréhension du récit, les enseignants

doivent interroger l'implicite par un travail d'interprétation. Cependant, les pratiques enseignantes au secondaire sont centrées sur un questionnement littéral et le développement de la compétence linguistique. (Saidoun, 2015).

Pour parvenir à développer le processus inférentiel chez les apprenants de la 1<sup>ère</sup> année secondaire (en l'occurrence, ceux concernés par notre expérimentation), nous nous appuyons sur l'enseignement explicite en mettant l'accent sur la verbalisation des stratégies cognitives et métacognitives étant donné que le recours aux stratégies cognitives (telles que souligner les informations pertinentes, comparer, paraphraser...) constitue, par définition, l'un des facilitateurs de résolution de problème et que les stratégies métacognitives régulent les activités cognitives (Bosson, 2008).

L'originalité de l'enseignement explicite réside dans la verbalisation qui rend les processus déployés transparents. Cet enseignement repose essentiellement sur les conduites de l'enseignant qui joue un rôle de *lecteur modèle pour guider ses élèves* (Giasson, 1990).

Pour développer la compréhension inférentielle des apprenants, l'enseignant, au fil des activités de lecture suscitant des inférences, doit verbaliser les différentes stratégies de résolution de problème générées par les questions. Dans ce sillage, Giasson (1990, p. 29) propose de décrire l'enseignement explicite à partir de plusieurs phases que nous résumons comme suit :

*-L'enseignant définit la stratégie et précise son utilité* : il planifie sa démarche en insistant sur le *quoi* utiliser comme stratégie et explique son utilité.

*-L'enseignant verbalise* sa démarche pour comprendre le texte : c'est « expliciter verbalement ce qui se passe dans sa tête (de lecteur accompli) durant le processus de lecture s'il veut rendre les processus de lecture transparents ». (Giasson, 1990, p. 30). En effet, de nombreuses recherches, Brown, Palinscar et Armbruster (1984, cités par Green & Roth, 2013), ont montré que l'habileté à faire des inférences peut être améliorée en donnant un modèle à haute voix au lecteur, puis en lui transférant graduellement la responsabilité de verbaliser à voix haute son raisonnement.

*-Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de cette stratégie* : l'enseignant devrait discuter avec les apprenants sur leur façon d'utiliser la stratégie et sur leurs réponses.

*- Développer l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie* : au fur et à mesure, l'enseignant se retire pour développer chez l'apprenant une certaine autonomie, Giasson (1990) parle d'un enseignement *holistique*.

*-Assurer l'application de la stratégie* : l'enseignant amènera les apprenants à

réinvestir ce qu'ils ont appris dans d'autres lectures.

Ainsi, le déploiement de ces différents moments permettra à l'apprenant de passer d'une phase d'enseignement dirigée, appelé le modelage, à une phase de pratique guidée, puis à une automatisation de la stratégie (Cyr, 1998).

Dans cette perspective, nous veillerons lors de l'élaboration de notre dispositif didactique à prendre en considération les différentes phases de l'enseignement explicite. Cette intervention permettra aux apprenants de la 1<sup>ère</sup> année secondaire de développer leurs compétences stratégiques tout en adoptant une activité réflexive sur le traitement de l'implicite.

#### 1.4. Les principes didactiques de l'enseignement des inférences

Concevoir et tester une démarche de l'enseignement des inférences lors de la lecture de récits nécessitent une réflexion sur plusieurs aspects.

Pour mettre en place notre dispositif, nous nous sommes, principalement, inspirée des travaux de Tauveron (1999) et Goigoux (2003).

- Pour développer la compétence de lecture, il est nécessaire de varier les supports de lecture en proposant des textes *résistants* Tauveron (1999). Ces textes posent des problèmes de compréhension et rendent la lecture des récits résistante. Ils se caractérisent par : « la densité de leur contenu, leur force émotive potentielle, leur humour mais aussi par leur faculté de rompre l'horizon d'attente tranquille du lecteur du fait de leur réticence et de leur prolifération » (Tauveron, 2003, p. 41). Par texte résistant, Tauveron (1999) distingue entre : les *textes réticents* et les *textes proliférants*.

La réticence concerne des textes qui « ne se laissent pas résumer aisément et / ou des textes qui ne livrent pas leur sens symbolique » (Tauveron, 1999, p. 18). Ces textes dissimulent une partie des informations et posent alors des problèmes de compréhension (Ces récits empêchent la compréhension immédiate, par exemple : l'adoption d'un point de vue inattendu, la perturbation de l'ordre chronologique, l'enchâssement de récits, la pratique de l'intertextualité, le brouillage volontaire des reprises anaphoriques ...).

La *prolifération* se situe au niveau « des textes ouverts, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétable » (Tauveron 1999, p. 20). Ces textes posent des zones de *compréhension plurielle*. Ce sont des textes polysémiques, susceptibles d'une lecture plurielle qui nécessite l'interprétation.

- Pour une didactique de la compréhension de l'écrit, Goigoux (2003) propose de maintenir trois équilibres qui portent sur la méthode d'enseignement, les activités de lecture et les questions qui accompagnent les tâches de lecture.

À partir de là, nous avons mis en place les principes de notre démarche en les représentant sur une balance qui permet de maintenir quatre équilibres :

- l'équilibre entre des textes *lisses*<sup>1</sup> et des textes *résistants* qui nécessitent une lecture entre les lignes. Ce premier équilibre permet à l'enseignant de placer le texte sur une échelle de compréhension (Cuningham, 1987). Il sera question de travailler avec les apprenants la compréhension littérale qui renvoie à ce qui est présent à la surface du texte et la compréhension inférentielle qui renvoie à « *la capacité à suppléer aux manques du texte* » (Joole, 2008, p.36). Ainsi, à partir d'une échelle de compréhension, nous proposons de développer chez les apprenants les différents niveaux de compréhension.
- l'équilibre entre les questions littérales et les questions inférentielles.
- l'équilibre entre la pratique réitérée de la lecture et celles qui favorisent la prise de conscience du processus inférentiel. Ce principe permet à l'enseignant de développer les compétences de lecture des apprenants, tout en leur faisant prendre conscience des stratégies appropriées au traitement de l'implicite.
- l'équilibre entre le questionnement proposé par l'enseignant et le questionnement de l'apprenant. En effet, la pratique d'une démarche questionnante est un outil indispensable pour l'apprentissage. Lusetti (1996, p. 4) considère que « toute lecture est un questionnement du texte ». Autrement dit, l'enseignant doit, d'abord, proposer des questions pour aider les apprenants à aller au-delà de ce que dit le texte, ensuite il doit amener l'apprenant à se poser, à son tour, des questions de construction problématique pour réaliser des inférences, telles que : qu'est-ce que le texte veut dire ? Quel est le problème ?

Pour récapituler, nous proposons de représenter les principes sous-jacents à l'enseignement des inférences sur cette balance :

---

<sup>1</sup> Par texte lisse, Tauveron (2003) désigne tout texte qui « *n'invite qu'à la glissade* » (P, 41), c'est-à-dire des textes faciles à comprendre.



### Graphique 1 : Principes didactiques de l'enseignement des inférences



En somme, pour développer l'activité inférentielle, nous proposons un enseignement explicite qui permet de maintenir ces quatre équilibres.

## 2. Méthodologie et protocole de recherche

Rappelons que notre objectif principal à travers cette étude, est de mettre en place un dispositif d'enseignement permettant aux apprenants de la 1<sup>ème</sup> année secondaire, en Algérie, de développer l'activité inférentielle. Notre démarche s'inscrit dans une perspective cognitive orientée vers un enseignement explicite des inférences. Elle vise non seulement à enseigner certaines stratégies de lecture, mais également à faire prendre conscience aux apprenants de la nécessité de dépasser la compréhension littérale.

### 2.1. Le public

Cette recherche s'inscrit dans le double mouvement de la situation de l'enseignement et de l'apprentissage : d'abord celui de l'apprenant comme acteur qui participe activement à la construction du sens d'un texte ; ensuite, celui de l'enseignant en tant que médiateur aidant l'apprenant à développer ses compétences de lecture.

Pour mettre à l'épreuve notre dispositif didactique, nous avons choisi de mener l'expérimentation dans une classe hétérogène de 34 élèves dans le lycée Ibn Elrochd. Ces apprenants sont en 1<sup>ème</sup> année secondaire, langues

étrangères. L'établissement choisi pour l'expérimentation se trouve dans la wilaya de Blida.

## **2.2. Les conditions de l'expérimentation**

Pour que notre intervention didactique soit efficiente, nous avons pris en considération les points suivants :

-L'expérimentation a eu lieu dans le lycée Ibn Elrochd, pendant les séances de compréhension de l'écrit. L'enseignement explicite des inférences s'est étalé sur 6 séances, à raison d'une heure par séance.

-Pour mener l'expérimentation, nous avons sollicité l'aide d'un enseignant qui assure l'enseignement du français dans le lycée Ibn Elrochd. Nous lui avons expliqué l'objectif de notre expérimentation et nous lui avons demandé d'y participer sans apporter aucun changement à la progression.

-Pour faciliter la tâche à l'enseignant, nous avons au préalable défini la compétence visée ainsi que les objectifs spécifiques d'apprentissage. L'enseignant devra inciter l'ensemble des apprenants à participer activement dans la réalisation des tâches proposées tout au long des moments qui composent les six séances.

-Pour veiller au bon déroulement de la démarche didactique, nous avons assisté aux différentes séances pour observer de plus près le déroulement du dispositif.

-Afin de mesurer le développement des performances des apprenants en compréhension, nous avons soumis les apprenants à un pré-test et à un post-test. Les apprenants étaient amenés à lire le même récit et à répondre aux mêmes questions, lors des deux épreuves. Ce critère nous permet de maintenir les mêmes conditions d'évaluation et de mesurer le degré de performance avant et après l'intervention pédagogique.

Ces conditions constituent le point de départ de notre montage didactique que nous allons développer dans ce qui suit.

## **2.3. Description du dispositif didactique**

Le dispositif didactique orienté vers l'enseignement explicite des inférences pour les apprenants de la 1<sup>ère</sup> année secondaire, tel que nous l'avons proposé à l'enseignant dans un cadre expérimental, est fondé sur deux principes fondamentaux :

- pour amener les apprenants à inférer, l'enseignant doit mettre l'accent sur les indices qui entraînent inévitablement à une compréhension inférentielle selon Holmes (1983). Pour ce faire, l'enseignant sera amené à poser des questions inférentielles, faire émettre des hypothèses de sens en

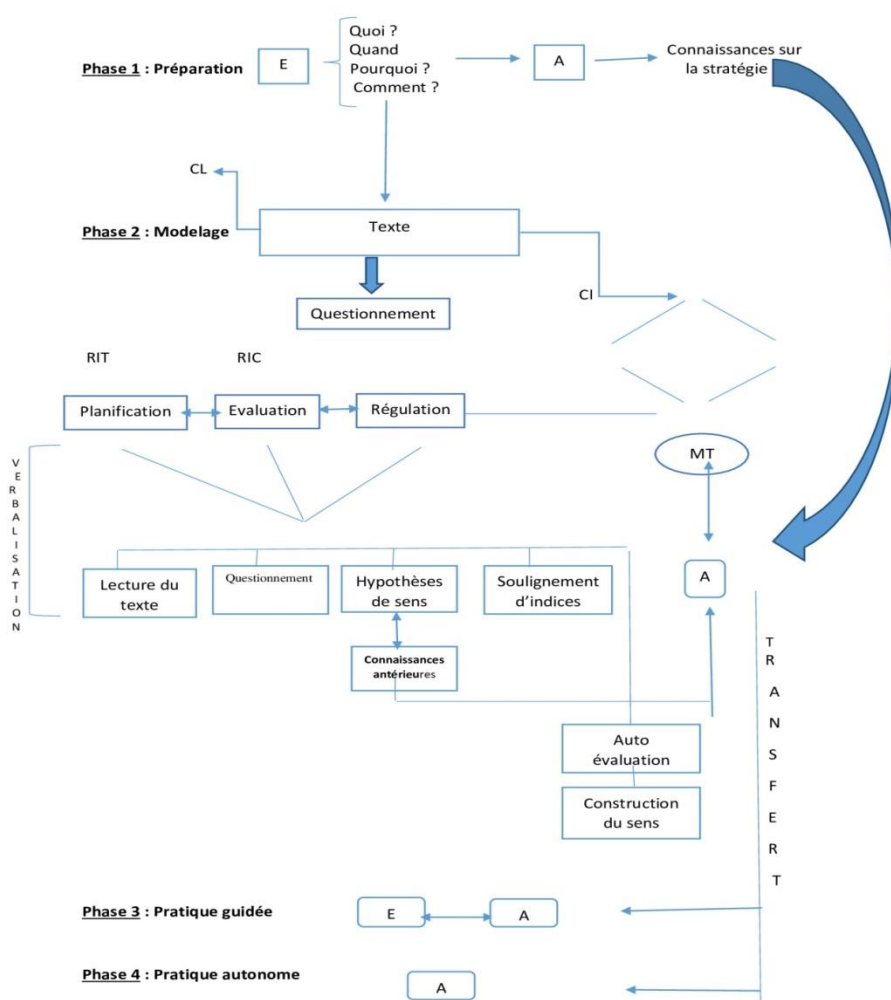
L'impact de l'enseignement explicite des inférences sur la compréhension du récit ...

s'appuyant sur ses connaissances antérieures, souligner les indices qui mènent vers l'inférence, formuler des questions du type oui/non et y répondre et évaluer la réponse.

- pour sensibiliser les apprenants aux stratégies liées au traitement de l'implicite, nous nous appuyons dans notre démarche sur la verbalisation, ce que Green et Roth (2013) appellent *self-talk*. Ainsi, l'enseignant sera amené à verbaliser sa démarche pour présenter aux apprenants un modèle de compréhension, tout en leur faisant prendre conscience des stratégies nécessaires au traitement de l'implicite.

En appliquant cette démarche dans le contexte scolaire algérien, nous proposons une approche nouvelle de l'enseignement des inférences à partir d'un enseignement explicite qui permet de maintenir quatre équilibres. Le schéma suivant permet de présenter globalement notre démarche :

### Graphique 2 : La démarche de l'enseignement explicite des inférences



**Légende** : E : Enseignant ; A : Apprenant ; CL : Compréhension littérale ; IF : Compréhension inférentielle ; RIT : Réponse inférentielle fondée sur le texte, RIC : Réponse inférentielle fondée sur les connaissances du lecteur ; MT : Mémoire de travail ; MLT : Mémoire à long terme.

## 2.4. Mise en place du dispositif didactique

Le dispositif didactique s'est étalé sur six séances d'une heure chacune. Ayant été entièrement réalisées par l'enseignant, la démarche proposée se déroule en quatre phases :

### La phase 1 : la préparation

Pour cette première phase, l'enseignant présente aux apprenants l'inférence et son utilité. L'objectif de cette phase est de faire émerger les connaissances antérieures liées à la stratégie.

L'enseignant commence cette première séance en essayant de répondre aux interrogations suivantes : Qu'est-ce qu'inférer en lecture ? Quand inférer ? Pourquoi inférer ?

Pour cette phase, l'enseignant propose de partir d'un exemple pour illustrer la stratégie : « Sophie enfila sa veste mais la pluie redoubla d'intensité. Au lieu de sortir, elle fit des pâtisseries pour le dîner »<sup>2</sup>

L'enseignant pose les questions suivantes : *Qu'a fait Sophie ?*

*Où Sophie a-t-elle passé l'après-midi ?*

À partir de cet exemple, l'enseignant pose une question littérale et une inférentielle. Pour la première question, il revient au texte et souligne la réponse. Par contre, pour la deuxième question, il fait remarquer aux apprenants que la réponse n'est pas dans le texte et explique la présence de deux niveaux de compréhension (littéral et inférentiel).

Cette démarche, nous renvoie au premier équilibre (Cf. 3-3 Les principes didactiques de l'enseignement des inférences).

L'exemple proposé nous offre des passages explicites qui nous renvoient à la surface du texte (lecture sur les lignes) et des passages résistants qui nécessitent une lecture entre les lignes.

Pour répondre à la question inférentielle, l'enseignant procède à la verbalisation de sa démarche que nous expliquons dans la phase 2.

---

<sup>2</sup> L'exemple 1 est proposé par M. Bianco (2003, P. 169)

## Phase 2 : le modelage

Cette deuxième phase amène les apprenants à découvrir la démarche de l'enseignant qui réfléchit à haute voix : il s'agit de rendre le processus inférentiel transparent. L'enseignant explicite sa démarche en se posant des questions pendant tout le déroulement de la tâche de lecture.

Nous proposons quelques moments de la verbalisation :

-Une relecture à haute voix de l'exemple.

- Auto-questionnement : « *Qu'est-ce que je cherche ? Qu'est-ce que je sais déjà sur Sophie ? Qu'est-ce que je dois faire pour avoir la réponse ?* »

- Construction d'hypothèses de sens à partir de l'exemple et de connaissances antérieures.

- L'enseignant note sur le tableau : *dans le salon, dans la salle de bain, la cuisine...*

- Auto-questionnement : « *Quelle partie du texte dois-je relire ? Quels indices peuvent m'aider ?* »

L'enseignant explique aux apprenants la nécessité de relever des mots dans le texte qui peuvent servir d'indices pour élaborer l'inférence.

- L'enseignant procède au soulignement des indices textuels pouvant l'aider à construire le sens.

- Relecture du texte et un arrêt sur certains passages.

-Pour vérifier les hypothèses, l'enseignant pose des questions à partir des hypothèses et des indices soulignés. Les questions doivent être fermées (auxquelles on répond par oui ou par non).

Graduellement, l'enseignant fera plusieurs tentatives pour arriver à la bonne réponse, par exemple :

« *Si Sophie est dans le salon, pourrait-elle faire la pâtisserie ? non..... Si Sophie est dans la cuisine, pourrait-elle faire la pâtisserie ? oui* »

-L'enseignant confirme cette réponse en justifiant par l'indice présent dans le texte.

Cette phase permet de maintenir le deuxième équilibre concernant le questionnement littéral et inférentiel et le troisième équilibre entre la pratique de la lecture et la prise de conscience des processus inférentiels (Cf 3-3 Les principes didactiques de l'enseignement des inférences).

## Phase 3 : la pratique guidée

L'objectif de cette phase est de guider les apprenants dans la verbalisation de

leur démarche. Pour cette phase, il sera question de :

- Favoriser le travail coopératif entre l'enseignant /apprenants, apprenant/apprenant.
- Favoriser le questionnement auprès des apprenants pour les amener à dépasser le niveau littéral du texte.
- Amener les apprenants à verbaliser leur démarche, à se poser des questions pour contrôler et évaluer leur compréhension.

Tout au long de cette étape, l'enseignant doit guider les apprenants dans leur démarche et il veillera à maintenir les quatre équilibres (cf. 3-3 Les principes didactiques de l'enseignement des inférences).

#### **Phase 4 : la pratique autonome de la stratégie**

Pour développer l'autonomie des apprenants dans l'utilisation de la stratégie, l'enseignant propose aux apprenants la lecture d'une nouvelle, à l'aide de questions littérales et inférentielles. Les apprenants sont amenés à appliquer de façon autonome la stratégie et à évaluer leurs démarches. Cette dernière phase renforcera chez l'apprenant sa capacité à transférer ses savoir-faire inhérents au processus inférentiel.

Pour cette phase, le texte proposé est une nouvelle de Dino Buzzati (1997), intitulée *Pauvre petit garçon*. Le texte est accompagné de questions littérales et inférentielles qui portent, par exemple, sur le personnage Dolfi et l'enfance de Hitler.

#### **2.4. Évaluation du dispositif**

Pour mesurer l'effet de l'enseignement explicite des inférences, nous avons proposé à la classe expérimentale la lecture d'un récit accompagnée de questions littérales et inférentielles.

Le texte retenu est un extrait du roman de Valérie Zenatti, *Une bouteille dans la mer de Gaza*, L'École des Loisirs, 2005 (cf -Annexe 1).

Pour la démarche, nous avons procédé en deux temps :

- le premier moment correspondait à un pré-test qui devait nous permettre de mesurer le niveau de compréhension des apprenants de la 1<sup>ère</sup> année secondaire.
- Le deuxième moment consistait à réaliser un post-test proposé après six séances d'enseignement explicite des inférences. Les apprenants ont répondu à partir du même support et aux mêmes questions. Les réponses obtenues, nous ont permis de comparer le taux de réussite aux questions inférentielles dans le pré-test et le post -test.

### 3. Présentation des principaux résultats

L'analyse des réponses au pré-test de compréhension a révélé, d'un point de vue quantitatif, un écart important entre les réponses aux questions littérales et inférentielles.

En effet, sur l'ensemble des questions littérales, les apprenants n'ont pas trouvé de difficulté à relever la réponse qui apparaissait explicitement dans le texte. En revanche, les difficultés se sont posées au niveau de la compréhension inférentielle, comme nous pouvons le voir à travers le tableau suivant :

**Tableau 1 : réponses aux questions inférentielles**

Questions	Question 1	Question 5	Question 6	Question 7
Total	56%	74%	88%	85%

L'analyse des réponses aux questions inférentielles a révélé des taux d'échec élevés. Pour la question 2 : « *Est-ce que c'est la première fois que se produit ce genre d'incident ?* », nécessitant une inférence logique, la majorité a répondu de manière correcte. Cependant, une grande majorité des apprenants n'a pas pu faire le lien entre certains passages : *Il y a certainement des morts, il y a presque toujours des morts. Maman m'a serré dans ses bras en pleurant et a fait comme d'habitude quatre choses à la fois* ». De ce fait, la compréhension de ces apprenants s'est limitée à un niveau littéral.

Pour la question 5 « Quel peut être le métier de Eytan. Justifie ta réponse à l'aide d'un indice du texte ? », la grande majorité des apprenants a été incapable de trouver la bonne réponse sous-tendue par une inférence pragmatique. Certains apprenants ont proposé, à titre d'exemple, E4 : *pompiers*, E11 : *enseignant* et certains n'ont pas proposé de réponse, alors qu'il fallait s'appuyer sur le passage « *Il est aussitôt sorti avec sa trousse de secours* » pour inférer le métier d'infirmier ou de médecin. Cette question nécessite le recours à des connaissances antérieures relatives au métier de la médecine et de la santé. A ce stade de l'analyse des réponses des élèves, nous pouvons dire que les réponses erronées sont principalement liées à un manque de connaissances antérieures bloquant le mécanisme d'inférence.

En effet, les différentes connaissances dont disposent les lecteurs observés en activité ne leur ont pas permis de répondre aux questions de type inférentiel. Il est à souligner que les connaissances du monde sont indispensables pour la réalisation des inférences pragmatiques car cette « source d'informations est incontournable pour la plupart des inférences susceptibles d'être générées pour comprendre un texte » (Campion et Rossi, 1999, p.497).

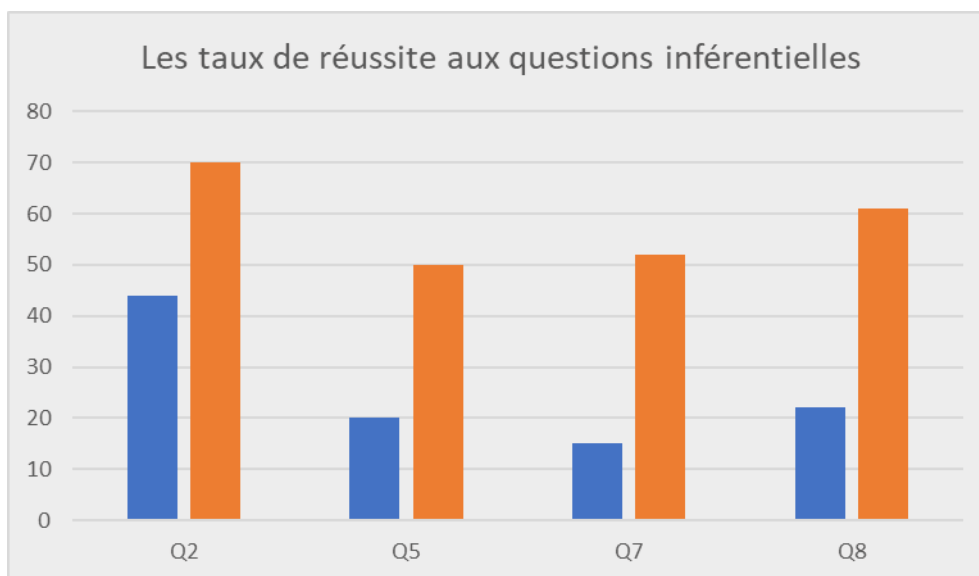
De même, pour la question 6 « Dans quel pays se déroule cette histoire ? » qui demande une inférence pragmatique (dont la réponse « Palestine » est liée au titre : *Une bouteille dans la mer de Gaza*), nous avons noté le plus haut pourcentage d'échec (88%), la majorité des apprenants a proposé *la France*.


Ces échecs s'expliquent par un manque de savoir-faire inhérent au traitement de l'implicite qui exige un traitement cognitif de haut niveau (Cf 1-1 Compréhension et inférences). Or, la majorité des apprenants a mis en œuvre des procédures relativement simples qui ne vont pas au-delà de ce que dit le texte. De fait, ces apprenants n'ont pas fait le lien entre les diverses données du texte et leurs connaissances antérieures (même si en réalité ils savaient que la ville de Gaza se trouve en Palestine).


Cela dit, les résultats au post-test, suite à un enseignement explicite des inférences, sont nettement meilleurs. De nombreux apprenants, ayant échoué aux questions inférentielles ont pris connaissance des stratégies nécessaires pour élaborer des inférences.

Les diagrammes ci-dessous permettent de comparer les résultats du groupe expérimental avant et après l'intervention de l'enseignant.

**Graphique 3:** comparaison des réponses aux questions inférentielles du pré-test et post-test



Légende :  Réponses aux questions inférentielles du pré-test ;

 Réponses aux questions inférentielles du post-test

L'observation de ce diagramme montre que les résultats obtenus après l'expérimentation sont encourageants. En effet, il apparaît clairement que



l'enseignement explicite des inférences a eu un impact positif sur la compréhension du récit.

Ainsi, de nombreux apprenants, ayant échoué au pré-test, ont réussi à dépasser le niveau littéral du texte. Ceci nous permet de penser que la verbalisation des stratégies a permis de développer l'activité inférentielle, particulièrement lorsqu'il s'agit d'inférences fondées sur le texte. Par exemple, pour la question 2, les apprenants ont réussi à faire le lien entre certains indices du texte « ...y a certainement des morts, il y a presque toujours des morts. Maman m'a serré dans ses bras en pleurant et a fait comme d'habitude quatre choses à la fois ». Pour cette question, nous avons noté une progression de 15 à 28 bonnes réponses.

En ce qui concerne les questions 5, 6 et 7, nous avons remarqué également une progression dans les performances de certains apprenants. A titre indicatif, les réponses données à la question 6, confirment que de nombreux apprenants ont pris conscience de la nécessité d'établir des liens entre les informations fournies par le texte (le titre : *Une bouteille dans la mer de Gaza ; attentats, guerre, noms à consonance étrangère...*) et leurs connaissances antérieures en histoire, pour inférer qu'il s'agit de la Palestine.

Au final, les principaux résultats obtenus à partir de cette expérimentation, nous permettent d'affirmer que l'enseignement explicite des inférences réalisé par l'enseignant a permis aux lycéens de prendre conscience de la nécessité d'interroger le texte, d'en construire le sens à partir d'indices textuel et de leurs connaissances antérieures.

## **Conclusion**

Dans le cadre de cette recherche portant sur le développement de la compréhension inférentielle chez un groupe de lycéens algérien, nous avons pu observer qu'un enseignement axé sur la verbalisation des stratégies sous-tendant le traitement de l'implicite a donné des résultats probants. En effet, l'enseignement explicite des inférences a abouti à une compréhension inférentielle réussie, chez la grande majorité des sujets expérimentaux.

Il ressort donc de cette recherche qu'une prise de conscience des stratégies cognitives et métacognitives contribue à l'efficacité de la compréhension. A cet effet, il est indispensable d'inclure la dimension cognitive dans l'enseignement/ apprentissage de la compréhension écrite.

Toutefois, pour de meilleures performances, il serait judicieux de prendre en charge l'enseignement l'activité inférentielle tout au long du cycle secondaire. Dans ce cas, il serait intéressant de varier les entraînements en les appliquant sur différents supports afin d'installer chez les apprenants des

mécanismes assurant le transfert dans toute situation de lecture.

En définitive, une pédagogie explicite constitue l'épine dorsale du développement de l'activité inférentielle et permet, en ce sens, de développer l'autonomie de l'apprenant, notamment en lecture (processus complexe d'interaction entre le lecteur et le texte, impliquant des mécanismes cognitifs de traitement de l'information, en l'occurrence la procédure sous-jacente à la construction du sens implicite).

### Références bibliographiques

- Bianco, M. (2003). Apprendre à lire / Apprendre à comprendre. *Revue pour le PIREF*. Conférence de consensus sur la lecture. Paris, 4-5 décembre.
- Brown A.L. Armbruster, & Baker, L. (1986). The of Metacognition in Reading and Studding .In J, Orasanu (Ed). *Reading Comprehension: From research to Practice*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum. pp. 49-76.
- Bosson, M.S. (2008). *Acquisition et transfert de stratégies au sein d'une intervention métacognitive pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage*. Université de Genève [Thèse de doctorat non publiée].
- Campion, N. et Rossi, J-P. (1999). Inférences et compréhension de texte. *L'Année Psychologique*, vol 99, pp. 493-527.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 35, pp. 185-208.
- Cunningham, J. (1987). Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Response. In R. Tierney, P. Andres et J. Mitchell (Eds). *Understanding Reader's Understanding*(pp.229-255). Hills dale, N-J: Lawrence Erbaum
- Cyr, P. et Germain. C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé internationale
- Dembri, N. (2016). *La compréhension de l'écrit à l'école primaire. Quelle démarche pour quel apprentissage ?* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Constantine, Algérie. <http://archives.umc.edu.dz/bitstream/handle/123456789/3520/DEM1428.pdf?sequence=1>
- Duchêne May-Carle, A. (2006). *La compréhension de texte et le processus inférentiel*. Rééducation Orthophonique, n°227, pp.55-60.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Paris, Bruxelles : De Boeck.

- Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. In Gaonac'h, D. et Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia*. Paris. : Hachette. pp. 182-204.
- Golder, C. et Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.
- Green, L- B & Roth, K. L. (2013). Increasing Inferential Reading Comprehension Skills: A Single Case Treatment Study. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 37(3), 228-239
- Haroun, Z. (2015). Les pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5e année primaire : quel processus d'autonomisation pour le lecteur-apprenant ? *Synergies Algérie*, n° 22. pp. 115-130
- Holmes, B. (1983). The effect of prior know ledge on the question answering of good and poor readers. *Journal of reading behaviors*, 14(4), 1-17. URL : <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862968309547493>
- Joole, P. (2008). *Comprendre les textes écrits*. Paris : Editions Retz.
- Lusetti, M. (1996). Lecture, questionnaire, questionnement. *Recherches*, n°25, pp.63-88. [https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/06/63\\_Lusetti\\_R25.pdf](https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/06/63_Lusetti_R25.pdf)
- Marin, B. et Legros, D. (2008). *La psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck.
- Melot, A.M. (1991). Contrôle des conduites de mémorisation et métacognition. *Bulletin de psychologie*, 44(399), pp.138-145. [www.persee.fr/doc/bupsy\\_0007-4403\\_1991\\_num\\_44\\_399\\_13210](http://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1991_num_44_399_13210)
- Rémond, M. (2003). Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs. In Gaonac'h, D. et Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia*. Paris. : Hachette. pp.205-232.
- Saidoun, S. (2015). L'enseignement des inférences à partir de la lecture de la nouvelle au secondaire algérien. *Revue des Lettres et des Langues*, Volume 3, Numéro 13, pages 6-26. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/271/3/13/124308>
- Saidoun, S. (2017). *Les processus inférentiels et le traitement de l'implicite textuel en compréhension de la nouvelle : cas des élèves de la 3<sup>ème</sup> année secondaire*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Blida 2, Algérie.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : les Editions Logiques.
- Tauveron, C. (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du*

texte réticent au texte proliférant. In : Grossmann Francis, Tauveron (dir.). *Comprendre et interpréter les textes à l'école. Repères*, n°19. Paris : INRP. pp.9-38.

Tauveron, C. (2003). Des vertus homéopathiques de la littérature », *Langage & Pratiques*, n°31, 36-50 <https://arld.ch/publications/langage-et-pratiques/numeros-lp>

## Annexe 1

### Une bouteille dans la mer de Gaza

Ce sont des jours de ténèbres, de tristesse et d'horreur. La peur est revenue.

Maman venait de me répéter pour la troisième fois d'aller me coucher, parce que je commence tôt demain. Et puis les vitres ont tremblé, le cœur a fait un bond dans ma poitrine, j'ai cru qu'il était monté dans ma gorge. Ce n'est qu'une seconde après que j'ai réalisé : une explosion venait de se produire tout près de chez nous.

Une explosion, c'est forcément un attentat.

Mon grand frère Eytan est aussitôt sorti avec sa trousse de secours. Papa a hésité un instant, puis il l'a suivi. Maman m'a serré dans ses bras en pleurant et a fait comme d'habitude quatre choses à la fois : elle a allumé la télé, la radio, Internet et s'est jetée sur son téléphone portable. C'est ce que j'appelle une réaction hautement technologique.

J'ai fui dans ma chambre en sachant que personne ne me demanderait dix fois d'éteindre la lumière et que demain, même, je pourrais arriver en retard au lycée, ou ne pas y aller du tout, nul ne me demanderait des comptes. Il suffirait de dire : l'attentat a eu lieu près de chez moi, dans ma rue, j'ai fait des cauchemars toute la nuit, j'ai fait une chute de tension, je ne pouvais pas marcher, j'avais trop peur de sortir de chez moi. Et madame Barzilaï me croira, même si, demain, on a un contrôle de maths.

Quelques minutes après l'explosion, nous avons entendu les sirènes des ambulances. Elles font un bruit horrible, un bruit qui déchire l'air et les tympanes. Un miaulement affreux d'un chat qui aurait la queue coincée dans une porte, amplifié par une sono digne d'un concert de rock. Cinq, six, sept ambulances, mais je ne les ai pas toutes comptées.

J'entends maman qui n'a pas lâché le téléphone, et la voix claire et saccadée d'une correspondante à la télé ou de la radio. Il y a certainement des morts, il y a presque toujours des morts. Mais je ne veux pas savoir combien, ni qui. Pas aujourd'hui. Précisément parce que c'est arrivé juste à côté de chez moi. Je voudrais mettre le silence à fond, mais comment fait-on ?

Je suis allée dans la cuisine boire un peu de vodka au citron. Maman ne m'a pas vue. J'ai pris en passant les bouchons que papa met dans ses oreilles lorsqu'il va à la piscine. Avec ça, plus mon gros oreiller sur la tête, j'ai peut-être une chance de dormir, même si je sais que demain, lorsque je me réveillerai, personne ne me dira que tout va bien, et que j'ai juste fait un cauchemar.

Extrait du roman de Valérie Zenatti, *Une bouteille dans la mer de Gaza*,  
L'École des Loisirs, 2005.

### Questions de compréhension

- 1-Que s'est-il passé ?
- 2-Est-ce que c'est la première fois que se produit de genre d'incident ?
- 3-Que fait la mère suite à l'incident ?
- 4- Où a eu lieu l'incident ?
- 5-Quel peut être le métier de Eytan. Justifie ta réponse.
- 6- Où se déroule cette histoire ?
- 7- Quel sentiment éprouve le personnage principal ?

**AUTEURE**

**Souad SAIDOUN** est maître de conférences à l'université Blida 2 (Algérie). Habilitée à diriger des recherches en didactique des Langues et des Cultures, ses champs d'intérêts relèvent de la didactique des langues et des cultures ainsi qu'aux sciences cognitives. Elle est membre des comités de formation et d'encadrement en graduation et post-graduation dans son université de rattachement. Vice-présidente de l'Association Nationale des Enseignants Chercheurs en Langues Étrangères en Algérie (ANECLÉA), depuis 2019. Elle est membre du laboratoire RIDILCA, Université Blida 2 (Algérie) et elle travaille actuellement sur un projet intitulé *l'Interdisciplinarité et apprentissage des langues du point de vue des sciences cognitives : de l'étude du système cognitif à la conception d'outils didactique*. Elle a à son actif plusieurs publications.