

Les pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire : quel processus d'autonomisation pour le lecteur-apprenant ?



Zineb Haroun

Doctorante, Université des frères Mentouri, Constantine 1, Algérie
magister50@gmail.com

Résumé

À l'ère de la réforme, les pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit au primaire en Algérie sont confrontées au défi de l'autonomisation du lecteur-apprenant par l'octroi de moyens et d'outils énoncés dans les pratiques prescrites et qui sont à fournir à travers les pratiques effectives afin de lui permettre de faire face aux différentes situations de lecture/compréhension. L'examen des pratiques en question à partir de leurs fondements et des objets construits au cours des échanges conversationnels en classe, dévoile une convergence quant à un équipement du jeune lecteur en compétences, en relation avec la structure du texte.

Mots-clés : pratiques prescrites, pratiques effectives, compréhension de l'écrit, autonomie, lecteur-apprenant

الممارسات التعليمية لمفهوم النص في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي: أي عملية لتمكين
استقلالية المتعلم-قارئ؟

المخلص: في عصر الإصلاح، تواجه ممارسات تعليم مفهوم النص في التعليم الابتدائي في الجزائر تحدي تمكين استقلالية المتعلم-القارئ ومنحه الوسائل والأدوات الضرورية المنصوص عليها في التعليمات وتلك الفعلية في الميدان حتى يتسنى له التعامل مع مختلف وضعيات القراءة وفهم النصوص. لقد أظهر تحليل هذه الممارسات من خلال الأسس التي هي قائمة عليها ومن خلال المواضيع التي تتبلور أثناء التبادلات في القسم أن هناك توافق من حيث تجهيز المتعلم-القارئ بكفاءات لها علاقة ببنية النص.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المنصوص عليها، الممارسات الفعلية، مفهوم النص، استقلالية، المتعلم القارئ.

Teaching practices of reading literacy in the fifth year of primary school: what autonomy process for which learner-reader?

Abstract

The practice of written comprehension teaching at primary school in Algeria in an era of reform is confronted with the challenge of the autonomy of the learner and his empowerment with means and tools enounced in the prescribed practices and to be provided by the effective practices so that he can cope with different reading/comprehension situation. The examination of the practices in question, from their foundations and

from the constructed objects in the conversational exchanges, reveals a convergence regarding the equipment of the young reader with a competency in relation with the structure of the text.

Keywords: Prescribed practices, effective practices, written comprehension, autonomy, Learner

1. Mise en contexte

Cet article s'interroge sur l'opération d'outillage du lecteur-apprenant dans le cadre du processus de son autonomisation par l'acquisition des compétences en compréhension de l'écrit, processus qui sera analysé à partir des pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire.

Les pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire en Algérie sont confrontées actuellement à un double défi : interne, relatif à la qualité de la formation à dispenser, et externe, en rapport avec le rehaussement des standards des niveaux de littératie à travers le monde (Pierre, 1994), imposé à son tour par les exigences de la mondialisation et par le développement des nouvelles technologies.

En regard de ces impératifs internes et externes, le système éducatif algérien a opté pour un alignement des pratiques de classe avec les développements disciplinaires (MEN, 2009a) au moyen d'une (re) définition des objectifs d'enseignement et des principes méthodologiques et pédagogiques. (MEN, 2009b). Ce renouvellement converge avec les objectifs et les finalités de la réforme qui visent principalement « un ancrage du système éducatif dans le vaste mouvement de transformation et de développement des domaines du savoir humain et des technologies nouvelles de l'information et de la communication » (ibid., 2009a : 9).

Les finalités et les objectifs que s'est donnés le système éducatif algérien œuvrent dans le cadre d'un projet social qui aspire à une « préparation de l'élève à un développement continu de ses compétences en lui apprenant à apprendre, à s'adapter et à réagir en toute autonomie aux différentes situations de vie » (ibid. : 10). Parmi les situations auxquelles les élèves de 5^{ème} année primaire sont amenés à faire face, figurent celles de lecture-compréhension de textes qui nécessitent des compétences en la matière. Afin que les élèves puissent agir dans de telles situations de manière autonome, il est nécessaire de leur octroyer « des moyens » (Rogers, in André, 1989 : 10) et outils, susceptibles d'être fournis par l'école.

2. Processus d'autonomisation du lecteur-apprenant à travers les pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit

L'autonomisation des apprenants de 5^e année primaire en compréhension de l'écrit consiste à conduire l'élève à « lire et à comprendre un texte » ainsi qu'à « développer un comportement de lecteur autonome. » (MEN, 2009b : 12) par « l'acquisition de différents outils intellectuels » (MEN, 2009a : 51). Ses outils, appelés à assurer son « autonomie cognitive » (Vienneau, 2011 : 133) dans le cadre des pratiques d'enseignement de la compréhension de texte, sont supposés s'articuler autour d'objet mettant en avant des stratégies de base comme préalable à l'accès au sens du texte. Inscrivant, dans cette optique, les pratiques d'enseignement dans des modèles en décalage par rapport aux modèles d'enseignement explicite des stratégies (Deschênes, 1991 ; Falardeau, Gagné, 2012 ; Lima, Sylvestre, Bianco, 2009) et dont le noyau dur est l'installation des mécanismes individuels de compréhension.

Pour mettre au jour les stratégies et les modèles qui étayent ces pratiques, nous avons procédé à une analyse de contenu des instructions officielles¹. Le but était de dégager « les mécanismes de fonctionnement propres » (Bourdieu, in Guély, 2007), censés être fournis par des pratiques prescrites à travers les choix théorique, pédagogique et méthodologique et à travers des approches d'enseignement de la compréhension de textes.

D'un autre côté, et afin de conférer à cette étude « le principe de réalité » (R. Quivy, L. Van Campenhoudt, 2011 : 142), les pratiques effectives ont été appréhendées à partir d'observations en classe d'activités de compréhension de l'écrit afin de dégager à partir des savoirs co-construits au cours des échanges autour de textes narratifs, les objets et les choix théoriques contribuant à l'équipement des lecteurs-apprenants. Sur la base de ce protocole de recherche, il est possible de schématiser le processus d'autonomisation comme suit :

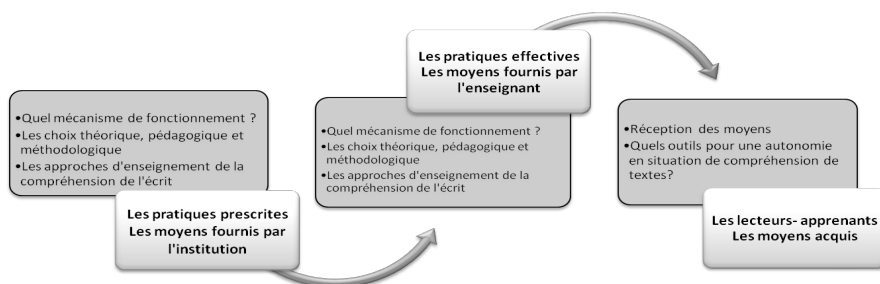


Figure 1 : Processus d'autonomisation des lecteurs-apprenants

2.1. Processus d'autonomisation du lecteur-apprenant à travers les pratiques prescrites

Les pratiques prescrites ou ce que Goigoux appelle « prescription » (2007) renvoient à « tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professeur pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail. ». Cette structuration formelle du travail de l'enseignant œuvre dans la perspective d'outillage des élèves. Ces outils qui sont transmis par les pratiques prescrites sont liés aux choix théoriques et aux fondements d'enseignement de la compréhension de l'écrit en 5^e année primaire.

L'adoption de l'Approche par Compétences en tant que choix pédagogique se recoupe avec le principe qui est au cœur de la réforme de l'enseignement du français au primaire et qui vise à accroître l'implication de l'élève dans la construction et la réalisation de son parcours de formation et à promouvoir « ses capacités de raisonnement et ses compétences à exercer son esprit critique. » (MEN, 2009a : 10).

L'installation des compétences se fera à travers des situations-problèmes où l'élève devra « montrer sa capacité à analyser cette situation, à produire des solutions qui lui soient adaptées, à évaluer la pertinence de solutions alternatives. » (ibid. : 11). La mise en œuvre de ces opérations d'analyse, de production et d'évaluation converge avec l'idée de la compétence en tant que « savoir agir » (Le Boterf, 1994 ; Tardif, 2006 ; Scallon, 2007) et dont l'accès pour les apprenants n'est possible que par l'identification de leurs besoins et de leurs intérêts (MEN, 2009b). Ces besoins qui, selon le principe de « globalité » (ibid., 2009a : 33), renvoient à des compétences recouvrant tout le cycle primaire et se développant selon « une progression spiralaire » (ibid., 2009b : 4). Ce type de progression consiste à partir des acquis précédents pour atteindre les acquis à venir.

Les premières compétences à installer en 3^{ème} année primaire (première année d'enseignement du français) sont celles langagières de base qui s'articulent autour de la conscience phonologique. Ces compétences constituent le profil d'entrée en 4^e année qui se donne pour objectif un travail sur le déchiffrage en concomitance avec un travail sur la compréhension. Il s'agira de compétences langagières focalisées sur les traitements formels du texte, plus particulièrement les traitements locaux (décodage et phrastique) et les traitements globaux (textuel et discursif), et de compétences relatives à l'utilisation de la structure des récits.

Cette idée est reconduite en 5^{ème} primaire à travers l'objectif qui consiste à amener les élèves à lire un texte afin de résumer ses éléments les plus essentiels. La capacité à résumer un texte suppose la capacité de sélection des informations les plus pertinentes et exige donc que le texte ait été compris au préalable et que les principales idées ainsi que leurs rapports aient été identifiés.

2.2. Processus d'autonomisation du lecteur-apprenant à travers les pratiques effectives

L'examen des pratiques prescrites a révélé une progression qui propose comme outillage, pour une autonomie en compréhension de texte des compétences de décodage, linguistiques, textuelles ainsi que référentielles (Cèbe, Goigoux, 2009). Pour ce qui est de leur mise en œuvre effective, il sera ici question de saisir, à l'intérieur du champ des interventions pédagogiques, ce qu'elles permettent en termes d'équipement des élèves pour se confronter à une situation de lecture-compréhension. Ce même champ devra inclure l'« interprétabilité du texte » (Turcotte, 1994 :16) qui s'explique par l'idée que les contraintes de la lecture sont liées non directement au texte, mais à sa relation avec le lecteur.

Nous nous sommes penchée sur cette pédagogie à l'œuvre à travers une observation de séances de compréhension de l'écrit en classe de 5^e année primaire accompagnée d'enregistrements vidéo.

2.2.1. Les observations de classe

Les pratiques effectives ont donc été observées dans deux classes contrastées sur le plan du milieu socio-économique d'appartenance des élèves (« urbain favorisé »/ « urbain défavorisé ») via des enregistrements vidéo lors de séances de compréhension de textes en 5^e année primaire. Il s'agit d'échanges conversationnels entre les enseignantes et leurs élèves autour du sens de deux textes narratifs, extraits du manuel de lecture : « Ma grand-mère se met à l'ordinateur » (MEN, 2008 :172) pour la classe issue du milieu « favorisé » et « Le canari et l'éléphant » (ibid. : 64) pour la classe provenant du milieu « défavorisé ».

2.2.2. Recueil des données et modèle d'analyse

Les deux enregistrements vidéo effectués ont fait l'objet d'une transcription selon des conventions inspirées des travaux effectués autour des corpus du GARS (Aix-Marseille), de VALIBEL (Louvain-la-Neuve) et de celles de Robert Vion (1992 : 265). Les intervenants sont désignés par E pour les élèves et par M pour la maîtresse. L'examen du corpus s'est effectué à partir du modèle d'analyse hiérarchique de Roulet et al. (2001) adapté par Simon (2009 ; 2010) afin de rendre compte des spécificités des situations pédagogiques.

Pour les besoins de notre analyse, nous avons retenu trois unités :

- La séance pédagogique (SP) est l'unité maximale d'analyse. Elle commence par un rituel d'ouverture (la présentation des objectifs du travail, de la situation...)

et s'achève par un rituel de clôture plus ou moins explicite.

- L'épisode pédagogique qui est une série d'échanges à propos d'un objet de savoir co-construit dans l'interaction maître-élèves. Il s'agit d'une négociation autour de cet objet cognitivo-langagier.
- L'intervention, qui se situe au niveau *infra* du modèle et qui correspond à un tour de parole.

2.2.3. Grille d'analyse des échanges

Notre grille d'analyse a été élaborée à partir des travaux sur la relation question-réponse d'Irwin (1991), sur les compétences du lecteur (Turcotte, 1994 ; Cèbe, Goigoux, 2009) et sur les stratégies de compréhension (Deschênes, 1991).

La particularité de ces classifications est, qu'en premier lieu, elles se traduisent en termes de compétences (Turcotte, *ibid.* ; Cèbe, Goigoux, *ibid.*) et plus spécifiquement les compétences langagières (de décodage, linguistique, textuelle et discursive), cognitives (stratégiques), métacognitives et référentielles (connaissance du vocabulaire et de l'univers).

En deuxième lieu, elles prennent en considération les modélisations interactives de la compréhension (Giasson, 1990 ; 2012) en précisant les processus (microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration) intervenant au niveau de chaque composante de la représentation mentale ou de chaque type d'information (les connaissances antérieures du lecteur, le textuel-explicite, le textuel-implicite, l'implicite basé sur les schémas du lecteur).

En troisième lieu, elles ont le mérite de regrouper des stratégies cognitives et des stratégies métacognitives et qui sont en même temps des stratégies d'enseignement et d'apprentissage (Deschênes, 1991).

3. Analyse des données

La construction du corpus à partir des données recueillies a consisté à segmenter les deux séances pédagogiques (dorénavant SP1 pour la classe issue du milieu urbain/favorisé et SP2 pour la classe issue du milieu urbain/défavorisé) en épisodes pédagogiques qui ont été identifiés suite à une analyse quantitative.

L'identification s'est effectuée sur la base de l'objet autour duquel s'articule l'échange. Une fois les épisodes pédagogiques identifiés, il s'agissait de repérer à l'intérieur de chaque épisode les questions et tâches destinées aux élèves ainsi que leurs réponses. Le but de cette identification était d'examiner la relation question-réponse afin de repérer :

- les types d'information ou le niveau construit de la représentation,
- les stratégies et types de stratégies mobilisés
- les compétences et composantes de la compétence déployées.

L'analyse des questions et des réponses par le biais de ces indicateurs devait conduire à identifier les objets et les modèles de compréhension de l'écrit ainsi que les approches de son enseignement diffusées en classe de 5^e année primaire en contexte algérien, en ayant pour toile de fond l'enseignement explicite des stratégies.

4. Résultats et discussions

Le découpage des deux séances pédagogiques (SP1 et SP2) s'est fait sur le plan qualitatif, en épisodes pédagogiques que nous avons définis en fonction de l'objet cognitif qui est travaillé dans l'interaction (Haroun, 2011). Ainsi, nous avons pu identifier les types d'épisodes pédagogiques suivants :

- L'épisode de *définition* qui se caractérise par le fait que l'objet de la négociation est l'élucidation du sens d'un mot ou d'un syntagme.
- L'épisode d'*identification* qui a pour objet le pointage d'un élément à partir duquel va se construire la compréhension. Cet élément peut être le cadre spatio-temporel de l'histoire, un personnage, un objet, une action ou un événement, etc. Simon a déjà noté ce phénomène de « pointage » (2003 : 149) d'éléments qui, mis en relation, vont permettre de faire émerger le sens implicite du texte.
- L'épisode d'*explication* qui a pour objet ce que Simon nomme (2009 : 19 et suiv.) la mise en relation d'un *explanandum* (ce qui est à expliquer) avec un *explanans* (ce qui explique) qu'il va falloir trouver ou construire par inférence. Il est généralement provoqué par une sollicitation de l'enseignant du type « pourquoi X ? ».
- Les épisodes d'*interprétation* qui sont ceux au cours desquels les élèves, à partir d'un travail de traitement d'informations, mettent en relation des informations textuelles, des connaissances préalables, leur imagination, afin de retrouver l'implicite du texte.
- À ces épisodes, on peut ajouter ceux de *lecture/relecture orale* qui ont pour fonction principale de trouver/retrouver une information ou aplanir les difficultés de décodage des élèves.

4.1. Types d'information ou niveau construit de la représentation

Le découpage des deux séances pédagogiques en épisodes (Tableau 1), a permis de relever un nombre quasiment identique d'épisodes d'*identification* aussi bien au niveau de la SP1 qu'au niveau de la SP2. Par contre, le nombre d'épisodes d'*interprétation* est beaucoup plus élevé au niveau de la SP1 qu'au niveau de la SP2. Un nombre supérieur d'épisodes de *lecture* est également à signaler au niveau de la SP2 contrairement à la SP1 où il est minime.

Les résultats obtenus et qui paraissent contraster dans leur ensemble, montrent que les élèves de la SP2, se sont limités à développer une base de texte, contrairement à leurs homologues de la SP1 qui semblent avoir réussi à construire une représentation du texte puisqu'ils paraissent aller au-delà du stade de l'identification pour accéder à l'interprétation. De plus, l'accès au sens littéral par les élèves de la SP2 semble avoir été effectué au moyen d'un recours constant au décodage comme stratégie préalable.

Type d'épisodes	Séance pédagogique 1	Séance pédagogique 2
Définition	02	01
Identification	10	11
Explication	01	02
Interprétation	09	03
Lecture	02	08

Tableau 1 : Episodes pédagogiques par séance

Le tableau 2 ci-dessous fournit les données quantitatives relatives aux types de questions posées lors des différents épisodes à la lumière de la grille d'Irwin (1991) qui a le mérite de spécifier la relation entre la question et le type d'information qu'elle convoque et qui permettent de comprendre comment s'est opéré l'accès aux deux niveaux de la compréhension :

Questions–informations	SP1	SP2
Questions sur les connaissances préalables	19	10
Questions sur les détails d'un texte	20	11
Questions sur les connecteurs explicites	00	00

Questions sur les idées principales explicites et les résumés explicites	05	01
Questions sur le langage figuré	00	00
Questions sur les connecteurs implicites et les anaphores	01	00
Questions sur les inférences implicites	02	04
Questions sur les idées principales implicites et les résumés implicites	00	00
Questions sur les <i>prédications</i>	01	01
Questions sur les images mentales	01	00
Questions sur le raisonnement	01	01

Tableau 2 : Types d'information par question selon la grille d'Irwin (1991)

On constate, selon les questions identifiées dans chaque épisode pédagogique, la présence en nombre supérieur des questions sur les connaissances préalables au niveau de la SP1 par rapport à la SP2. Il en est de même pour les questions sur les détails d'un texte dont le nombre pour la SP1 est le double par rapport à la SP2. Par ailleurs, il y a lieu de noter que l'usage de questions sur les idées principales explicites dans la SP1 est largement dominant par rapport à la SP2. Cette tendance est inversée en ce qui concerne les questions sur les inférences implicites qui prédominent cette fois-ci au niveau de la SP2.

Pour ce qui est des questions posées par l'enseignante au niveau de la SP1, cette dernière a privilégié une démarche qui consiste à activer les connaissances antérieures des lecteurs et à identifier des segments textuels afin de dégager les idées principales du texte. Ces stratégies de compréhension (Deschênes, 1991) contribuent au développement du niveau textuel-explicite ainsi que du niveau implicite basé sur les schémas du lecteur.

Pour ce qui concerne l'enseignante au niveau de la SP2, elle a fait circuler de manière équilibrée les questions convoquant le textuel-explicite et les questions mobilisant les connaissances préalables des lecteurs. Le recours aux questions sur les détails du texte beaucoup plus qu'aux questions sur l'interprétation peut s'expliquer par des problèmes d'automatisme décelables chez les élèves à partir de la présence constante de la lecture- déchiffrement. En témoigne le nombre élevé d'épisode *lecture* au niveau de cette séance (08 épisodes).

La lecture orale, contrairement à la lecture silencieuse qui est présente au niveau de la SP1, est une ligne de partage entre les lecteurs en difficulté et les lecteurs experts. Néanmoins, il n'est pas possible d'affirmer définitivement que le problème de décodage est la difficulté majeure quant à l'accès au sens du texte. C'est pourquoi il sera question, dans la prochaine section, d'inférer à partir des types d'informations construites au niveau de la SP1 et de la SP2, les moyens ou les outils cognitifs déployés ainsi que leur rapport quant à l'accès aux différents niveaux de la représentation.

4.2. Structuration de l'activité de compréhension de texte et outillage cognitif

Ce qui est pertinent suite aux questions identifiées au niveau de la SP1 et de la SP2, c'est l'émergence de deux structurations différentes de l'activité de compréhension de l'écrit.

Selon la dynamique globale de la SP1, la séance débute par des interrogations sur les connaissances préalables des lecteurs relatives au micro-ordinateur. Cette façon de procéder vise à mettre les élèves dans le contexte du texte. Ce qui converge avec la phase de préparation de lecture selon Deschênes (1991) et Falardeau, Gagné (2012), où il est question, en plus d'autres stratégies, d'activation des connaissances antérieures des élèves. Les questions des cinq premiers épisodes d'*interprétation* sollicitent des connaissances sur les sphères d'utilisation du micro ((Extrait 1), sur ses utilisateurs d'une manière générale (Extrait 2), sur son utilité pour les jeunes (Extrait 3) et sur son utilité pour les seniors (Extrait 4) comme le montrent les exemples suivants :

Extrait 1- M : alors+ qui peut me parler un petit peu de l'ordinateur ? où est-ce qu'on trouve l'ordinateur ?

qui utilise l'ordinateur en général ?

Extrait 2- M : très bien+ aujourd'hui+ il fait partie pratiquement de notre vie +qui utilise le/ l'ordinateur ?

Extrait 3- M : très bien alors++ à ton âge+que fais- tu avec un ordinateur ? Comment tu/ tu les ordinateur ? pour faire quoi ?

Extrait 4- M : très bien++ et les adultes ? qu'est-ce qu'ils font avec les ordinateurs ?oui charaf

Néanmoins, reste à déterminer si cette stratégie de compréhension opère dans le sens d'une intégration avec les informations convoquées par les questions sur les détails du texte. Effectivement, ce travail qui a pour but de comparer l'intérêt de l'ordinateur pour les jeunes et son intérêt pour les adultes vise à préparer à la phase d'émission des hypothèses de sens (Extrait 7) qui est enclenchée après une identification des éléments du paratexte (le titre du texte dans l'Extrait 5, le nom de l'auteur dans l'Extrait 6).

Extrait 5- M : oui+ très bien+ bien alors+ vous prenez le livre et la page cent soixante-douze+ où ça ?<E₇ : xxx>attend+ d'abord tu vas écrire et le titre et l(e) euh+ attend ! ++ tu passes au tableau kari+ tu vas l'écrire ++alors page++ soixante-douze+ quel est le titre du texte ?

Extrait 6- M : bien ↑ alors+ quel est le nom de l'auteur ? est-c(e) qu'il y a le nom de l'auteur ?

Le nombre de réponses formulées par les élèves au niveau de l'épisode d'*interprétation* « hypothèses de sens » semble confirmer la mise en relation des connaissances activées à propos de l'ordinateur et les éléments du paratexte (Extrait 7). Ce qui a permis d'anticiper sur le sens du texte en émettant plusieurs hypothèses résumés dans l'Extrait 8.

Extrait 7 - M : bien <E₁ : comme grand-père>voilà< E₁ : madame+ il y a une xxx >ça va ↑ ça va ↑ on n'est pas en séance de vocabulaire+bien+ alors+ à partir de/ de ce titre+ grand-mère+ puisque là+ on a mis le titre du+ du livre+ ni le nom de l'auteur+ ni des images+ mais le titre est révélateur +grand-mère se met à l'ordinateur+ qu'est-ce que vous pouvez me dire ? de quoi il va parler ce texte ?xxx

Extrait 8- E₆ : grand-mère est fascinée par l'ordi/ l'ordinateur+ elle va découvrir l'ordinateur+ apprendre à utiliser l'ordinateur+grand-mère veut se connecter+ c'est la première fois+ elle imprime des images.

Ces suppositions émises par les élèves sont confrontées par la suite aux éléments textuels. Pour cela l'enseignante procède par élimination afin de vérifier ces présomptions (Extrait 9). Cela suppose que les élèves font sans cesse des allers et retours entre le texte et les hypothèses portées au tableau jusqu'à l'élucidation du sens (Extrait 10, Extrait 11) et l'identification de l'idée principale du texte (Extrait 12).

Extrait 9- M : bien+ alors+ ensemble+ nous allons d'abord vérifier les phrases qu'on a portées au tableau

+allezranya+ tu lis la première phrase+ ici+ ici xxx au tableau

Extrait 10- M : il lui a plu+ très bien+ c'est-à-dire++ elle voulait connaître entrer dans le monde de <E_x :

l'ordinateur>de l'ordinateur+ très bien+ donc+ on va garder+deuxième phrase+ allez ↑

Extrait 11- M : très bien++ c'est c(e) qu'elle va faire+ d'accord ! on garde < E, E, E,...: madame

+madame+madame>alors+ oui narimene

Extrait 12 - M : très bien<E, E, E, E...: madame+madame+madame>donc vous avez une petite idée sur le texte +<E₁ : madame xxx alors+ euh+ grand-mère>voilà +euh+ normalement tu dois barrer xxx oublié+donc+vous avez+ une petite idée+ sur le texte+ alors+ que voulait acheter la grand-mère ?

Ce qui est intéressant dans cette phase de préparation est que l'enseignante a laissé

perdurer la séquence d'interprétation. En témoigne le nombre de réponses fournies (33 réponses au total). Ses interventions lors de l'épisode *interprétation* « hypothèse de sens » ont permis d'activer les connaissances sur l'utilité du micro-ordinateur et, par la même occasion, d'enrichir les connaissances chez d'autres élèves au regard des informations ayant circulé dans cet épisode à propos des vertus de cet outil (outil d'acquisition d'informations, d'apprentissage, de jeux, de navigation sur le web, etc.).

Au terme de cette phase, l'enseignante entame la phase de facilitation de la lecture (Deschênes, 1991) par des questions mettant en œuvre des stratégies de sélection d'information. Ces informations concernent les personnages du texte ainsi que les principaux événements relatifs à la position du grand-père vis-à-vis de l'achat d'un micro-ordinateur, à la personne ayant acheté l'ordinateur et l'occasion de son achat, au motif du changement d'avis du grand-père, aux avantages du micro, la première action de la grand-mère une fois le micro-ordinateur installé et les difficultés qu'elle a rencontrées.

Par la suite, elle invite les élèves à donner leur avis sur la grand- mère. La réponse à cette question nécessite l'établissement de liens entre la situation initiale de ce récit concernant la position de la grand-mère vis-à-vis de l'ordinateur et la situation finale où elle finit par acquérir cet appareil afin de pouvoir communiquer avec ses proches.

Grâce à la sélection des informations relatives aux principaux faits cités précédemment et grâce à leur intégration aux connaissances propres des élèves sur leurs propres grands-mères, les élèves parviennent à fournir des interprétations personnelles où ils expliquent ce changement d'attitude par l'envie d'apprendre. Penser à comparer un état initial à un état final de l'histoire permet d'évaluer la compréhension des élèves à travers la représentation qui a été construite. En effet, que les élèves puissent donner leur avis suppose qu'ils ont intégré, au fur à mesure qu'ils avancent dans la compréhension, les informations textuelles sélectionnées tout au long de la compréhension, avec les informations précédentes ainsi qu'avec leurs propres connaissances.

Pour ce qui est de la SP2, la structuration de l'activité de compréhension du texte « Le canari et l'éléphant » débute directement par une phase de facilitation de la lecture (Deschênes, 1991) qui fait appel à des stratégies d'identification ou de sélection des éléments du paratexte. Ces éléments ne seront malheureusement pas exploités, comme cela a été le cas au niveau de la SP1, pour anticiper sur le sens du texte.

L'enseignante s'adonne, juste après à une lecture magistrale du texte à l'issue de laquelle les élèves sont interrogés sur le type de texte. Cette tâche suppose un travail sur la structure du texte narratif de la part des élèves, et qui nécessite des stratégies de « regroupement, de mise en séquence temporelle, de production de schéma ou toute autre forme de structuration » (Deschênes, 1991 : 37) conduisant à la construction d'une macrostructure. Pour permettre aux élèves d'identifier cette structure, l'enseignante

s'adonne à une explication sur l'indice introduisant généralement un texte qui raconte une histoire.

En procédant ainsi, l'enseignante explicite l'enseignement de la stratégie d'organisation des informations à travers une catégorie d'indices en rapport avec des « mots et des phrases » (ibid.) qui renvoient au type de structure du texte parmi d'autres catégories permettant de hiérarchiser les informations du texte (Deschênes, ibid.).

La phase de facilitation de la lecture va continuer par des interrogations sur le lieu et le moment du déroulement de l'histoire, sur les caractéristiques de l'éléphant et du canari. Ces informations sont sélectionnées après plusieurs lectures orales du texte qui révèlent de véritables difficultés de déchiffrage. Ce qui conduit l'enseignante, par moment, à questionner les élèves sur le temps des verbes ainsi que sur le type de phrase.

L'action accomplie par l'enseignante après ce rappel de connaissances métalinguistiques laisse en suspens le but de ces activations. En effet, elle enchaîne, après ce rappel, par des épisodes *lecture* où au terme desquels elle questionne les élèves sur le gagnant du pari. Le pari en question consiste à boire la plus grande quantité d'eau de la rivière. Afin d'aider les élèves à identifier cette information, l'enseignante revient sur la situation initiale du récit. Le but est que les élèves puissent la mettre en relation avec la situation finale.

Cette mise en rapport entre le pari initial ayant eu lieu entre le canari et l'éléphant (qui réussira à boire la plus grande quantité d'eau de la rivière) et la proclamation du canari comme le roi de la forêt devrait permettre de construire une représentation sur la morale du texte. Néanmoins, il n'est pas possible de confirmer ni sa construction ni son enrichissement par tous les élèves vu que, dans la plupart des cas, c'est l'enseignante qui est à l'origine des réponses.

Conclusion

S'interroger sur l'outillage cognitif du jeune lecteur-apprenant de français de 5^e année primaire par l'intermédiaire des pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit, aspire à mettre au jour les objets qui sont au cœur de cet enseignement et qui contribuent au développement de son autonomie en situation de lecture/compréhension.

Cette entreprise a fait appel à un examen des pratiques prescrites ainsi que des pratiques effectives, dans le but de rendre compte du processus d'autonomisation cognitive en interpellant les fondements de l'enseignement de la compréhension de l'écrit.

Ce processus, dans le cadre de ces deux pratiques, se focalise sur les compétences relatives à l'utilisation de la structure du récit. Bien que les pratiques prescrites comme les pratiques effectives s'articulent autour des compétences langagières de base, comme cela est le cas pour la SP2, elles convergent quant à l'enseignement de la compétence textuelle, en l'occurrence le type de texte. En témoigne la structuration des deux séances pédagogiques qui tente de reprendre le schéma canonique du récit comme moyen d'accès au sens.

Néanmoins, les divergences vont se situer au niveau des démarches poursuivies par les deux enseignantes et qui semblent, pour l'enseignante ayant conduit la SP2, obéir à des représentations relatives au degré d'automatisme chez les élèves issus de milieux défavorisés.

En effet, la croyance, qui consiste à privilégier le déchiffrement comme préalable à tout travail de compréhension, a tendance à guider les pratiques d'enseignement de la compréhension pour cette catégorie de classe. Dans ce sens, notre hypothèse de départ est validée pour la SP2 où les stratégies de base, en l'occurrence l'identification, sont les plus dominantes parmi les catégories de stratégies de compréhension.

En revanche, cette hypothèse n'est pas valide pour la SP1 où l'enseignante a fait circuler, au moyen de questions sur les connaissances préalables et au moyen de l'étape de préparation de la lecture, des stratégies supérieures et fondamentales pour la compréhension du texte. Il s'agit plus précisément de l'activation des connaissances préalables, ayant contribué à son tour dans l'anticipation sur le sens du texte. Ces deux stratégies de compréhension ont non seulement simplifié la compréhension du texte pour les élèves, mais les ont aidés également à sélectionner ainsi qu'à hiérarchiser des informations textuelles. La mise en relation de l'étape de préparation de la lecture et de l'étape de facilitation a conduit l'enseignante à mettre les élèves, lors de la phase d'évaluation, en situation-problème nécessitant des mises en relation entre un état initial et un état final afin de raisonner sur le comportement d'un personnage et de tirer la morale du texte.

En dépit des contraintes formelles du texte, l'enseignante à la fin de la SP2 a aussi pu mettre ses élèves dans le même type de situation-problème qui consiste à raisonner sur l'attitude d'un personnage qui, par sa petite morphologie, parvient à vaincre un autre personnage ayant une grande morphologie. Néanmoins, la formulation d'une seule réponse à cette situation peut s'expliquer par le fait que l'enseignante n'a pas procédé à une préparation de la lecture par des rappels de connaissances sur le thème du texte.

Ainsi, il est possible d'avancer que les dysfonctionnements sont dans un premier temps d'ordre structurel et dans un deuxième temps d'ordre pédagogique. Le dysfonctionnement pédagogique en question est en rapport avec l'absence d'une mise en

pratique de l'enseignement explicite de la structure du récit, entamé par l'enseignante au niveau de la SP2 ainsi que l'absence d'un usage autonome par les élèves de la stratégie de hiérarchisation (Falardeau, Gagné, 2012).

L'émergence des prémisses d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension de texte au niveau de la SP2 et la mise en circulation de stratégies complexes de compréhension au niveau de la SP1 montrent la nécessité de passer d'une approche d'enseignement de la compréhension de l'écrit « par immersion » (Joole, 2008 : 16) telle que préconisée par les pratiques prescrites, à une approche explicite et formelle qui part d'une catégorisation des problèmes rencontrés par les lecteurs-apprenants.

La mise en place d'un enseignement des stratégies est justifiée par le fait que les conditions ayant trait à ce type d'enseignement sont déjà réunies dans le cadre des pratiques prescrites ainsi que dans le cadre des pratiques effectives. Ces conditions concernent l'interactionnisme comme vecteur d'apprentissage, les démarches comme objet d'enseignement au moyen de verbalisation, la situation-problème comme cadre intégrateur des stratégies en question et, par ricochet, des compétences en compréhension de textes.

De plus, il est possible de puiser dans les catégorisations de stratégies de compréhension en langue maternelle pour élaborer des séquences didactiques vu qu'a été prouvé leur transfert chez les apprenants du français, langue étrangère privilégiée.

Bibliographie

- André, B. 1989. *Autonomie et enseignement apprentissage des langues*. Paris : Didier/Hatier.
- Cèbe, S., Goigoux, R. 2009. *Lector et lectrix apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- Deschênes, A-J. 1991. « La lecture une activité stratégique ». In : *Les entretiens Nathan sur la lecture*. Paris : Nathan, p. 29-49.
- Falardeau, E., Gagné, J-C. 2012. L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. In *Enjeux*, n°83, p. 91-120.
- Giasson, J. 1990. *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Giasson, J. 2012. *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. 2007. « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants » *Education et Didactique*, vol. 1 n°3 [en ligne]. URL : <http://educationdidactique.revue.org/232>. (Consulté le 28 février 2015)
- Guély, E. 2007. « Développer et favoriser l'utilisation de l'Internet : enjeux communs pour la mise en œuvre d'innovations pédagogiques ». Colloque *Méthodologie innovantes et alternatives en didactique des langues*, 40^e rencontre de l'ASDIFLE, [en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/57/03/47/PDF/proposition.pdf>. (Consulté le 01 juin 2015)
- Haroun, Z. 2011. « Les débats interprétatifs en contexte scolaire algérien : quel(s) apport(s) aux pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit ». *Synergies Algérie, L'enseignement-apprentissage des langues : méthodologies et pratiques de classe*, n°12, p.163-172.
- Irwin, J. W. 1991. *Teaching reading comprehension processus*. Needham Heights.

- Joolé, P. 2008. *Comprendre les textes écrits. Textes littéraires, textes documentaires et textes informatifs*. Paris : Retz.
- Le Boterf, G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2009a. *Référentiel général des programmes*. ONPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2009b. *Document d'accompagnement au nouveau programme de française 5^e année primaire*. ONPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2009c. *Programme de français. 5^e année primaire*. ONPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale. 2008. *Manuel de français. 5^e année primaire*. ONPS.
- Pierre, R. 1994. « Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire ». In: Boyer, J-Y, Dionne, J-P, Raymond, P., *Evaluer le savoir-lire, Montréal : Les Editions logiques*, p. 275-315.
- Quivy, R., Van Campenhoutd, L. 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod
- Roulet, E. et al. 2001. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.
- Scallon, G. 2007. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : de boeck.
- Simon, J.P. 2003. « Former des maîtres de lecture par une initiation à une recherche en didactique ». In : *Enjeux*, n° 55, p. 3-10.
- Simon, J.-P. et al. 2009. *Apprendre à expliquer à l'école maternelle*. Grenoble : CRDP.
- Simon, J.-P. 2010. « Décrire les conduites explicatives, les apports d'une approche énonciative et interactionnelle ». In : Auriac-Peyronnet, E. (dir.). *Psychologie de l'interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Turcotte, A-G. 1994. « Compétences et perception du lecteur évalué de façon authentique ». *LIDIL. L'évaluation de la lecture. Approches didactiques et enjeux sociaux*, n° 10, p.13-37.
- Vion, R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Notes

1. Référentiel général des programmes (MEN, 2009a), Programme de français de 5^e année primaire (MEN, 2009b) et Document d'accompagnement du nouveau programme de français de 5^e année primaire (MEN, 2009c).