

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE ET DE LA RECHERCHE**  
**UNIVERSITE MOHAMMED KHIDER –BISKRA-**  
**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**  
**DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES**  
**FILIERE DE FRANÇAIS**



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master  
Option : Didactique

**L'enseignement centré sur l'apprenant dans  
l'activité de la compréhension écrite**  
**Cas de la 2<sup>ème</sup> année moyenne- collège ABD AL  
BAKI Nouredine et BELIL Mohamed Deraji**  
**El-Kantara**

Sous la direction de :

**Dr. BEN AISSA Lazhar**

Présentée et soutenue par :

**TOUATI Maroua**

**Membres du Jury :**

Rapporteur : **Dr. BEN AISSA Lazhar MCB** Université de Biskra

Président : **Mme. HADDAD Meriem MAB** Université de Biskra

Examineur : **Mme. BEDJAOUI Nabila MCA** Université de Biskra

**Année Universitaire : 2020-2021**



# *Remerciements*

*Le grand remerciement à notre dieu le tout puissant qui nous a donné la santé et la volanté d'entamer et de terminé ce modeste travail.*

*Nous tenons à exprimer nos vifs remerciements à notre encadreur*

*Dr. BEN AISSA Lazhar pour*

*Sa patience et ses précieux conseils, ses orientations qui nous ont permis de réaliser ce travail, ainsi que mes parents pour leur soutien, mes frères et mes sœurs, mes amies,*

*Nous remercions tous ceux qui ont contribué à achever ce travail de près ou de loin, les directeurs et les enseignants des écoles moyennes pour nous avoir apporté le soutien nécessaire.*

*Nos remerciements vont aussi aux membres de jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.*

## *Dédicace*

*Je dédie ce travail à mes chers parents que dieu nous les garde,*

*à mes frères : Nadjib et Khalil, à mes sœurs : Sara,*

*Safa et Hadjer.*

*Toutes les personnes qui nous ont donné de l'aide et à ceux qui*

*nous ont souhaité le bonheur et la réussite.*

# Table des matières

<b>INTRODUCTION GENERAL</b> .....	07
<b>PREMIER PARTIE : PARTIE THEORIQUE</b>	
<b>PREMIER CHAPITRE : AUTOUR DE LA COMPREHENSION DE L'ECRIT</b>	
<b>Introduction</b> .....	11
<b>1- Approches conduisant à la centration sur l'apprenant</b> .....	11
1.1 l'approche communicative .....	12
1.2 L'approche constructiviste dans l'apprentissage .....	13
1.3 la théorie socioconstructiviste .....	14
<b>2- comportement du lecteur en compréhension de l'écrit</b> .....	16
<b>3- Enseignement de la compréhension-écrite centré sur le lecteur</b> .....	18
<b>4- Repenser la relation pédagogique en classe de FLE</b> .....	19
<b>Conclusion</b> .....	21
<b>DEUXIEME CHAPITRE : LA CENTRATION SUR L'APPRENANT : ACTIVITE A DEVELOPPER EN LECTURE-COMPREHENSION</b>	
<b>Introduction</b> .....	23
<b>1- Deux modes de compréhension en lecture</b> .....	23
1.1 compréhension littéral .....	24
1.2 compréhension inférentielle .....	24
<b>2- Deux types de questions favorisant la centration sur l'apprenant</b> ..	26
2.1 Questions inférentielles .....	26
2.2 Questions implicatives .....	27
<b>3- Le travail collaboratif</b> .....	28
2.1 Valoriser l'intersubjectivité .....	29
3.2 Encourager La co-construction des savoirs .....	30

<b>4- Objectifs finaux de l'enseignement de la lecture- compréhension en 2<sup>ème</sup> année moyenne</b> .....	30
4.1 Dans le premier projet .....	31
4.2 Dans le deuxième projet .....	31
4.3 Dans le troisième projet .....	31
<b>Conclusion</b> .....	32
<b>TROISIEME CHAPITRE : PRESENTATION DE L'ENQUETE ET ANALYSE des RESULTAT</b>	
<b>Introduction</b> .....	35
<b>1- Présentation du contexte d'enquête et du public</b> .....	36
1.1 Le contexte scolaire .....	36
1.2 Public des apprenants .....	36
1.3 Public des enseignants .....	36
<b>2- Déroulement de l'enquête</b> .....	36
2.1 L'observation .....	36
2.2 Le questionnaire .....	37
<b>3- Analyse des résultats</b> .....	38
3.1 Les résultats d'observation de classes .....	38
3.2 Les résultats du questionnaire .....	41
<b>Conclusion</b> .....	47
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	48
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	50
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	54
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	55
<b>ANNEXES</b> .....	56

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

La compréhension en lecture est une des questions d'enseignement/ apprentissage considérée comme fondamentale notamment en FLE. Cette pratique souvent référée à la capacité mentale d'identification, d'association et de construction de représentations ; semble aujourd'hui connaître de nouvelles théories expliquant la nécessité de la présence de différents facteurs humains : psychologique, sociaux,

L'apprenant-lecteur est l'acteur principal de l'acte de la compréhension en lecture, agit comme partenaire et décideur dans sa démarche de construction des connaissances, il mobilise sa réflexion ainsi que ses connaissances antérieures pour en construire de nouveaux. L'enseignant doit impliquer l'apprenant dans ce processus d'apprentissage, veut dire mettre le lecteur au centre de l'activité de la compréhension, le mettre dans des situations- problèmes de compréhension, de solliciter ses interprétations...etc.

Sachant qu'une classe de FLE, des enseignants pratiquent encore la pédagogie traditionnelle qui se caractérise par la transmission du savoir, la centration sur le texte et de suivre le programme sans évaluer si l'apprenant a assimilé des nouvelles connaissances. Aujourd'hui, l'enseignant doit guider et orienter l'apprenant vers une compréhension écrite autonome ; d'identifier leur capacité en compréhension et d'utiliser ses schémas antérieurs et n'est pas de comprendre seulement tout ce qui est écrit.

Ce qui nous pousse à chercher sur ce sujet est par constat qu'il existe toujours des lacunes de compréhension de texte d'une manière autonome.

Notre problématique se pose pour comprendre : Comment l'enseignant peut-il promouvoir et impliquer les apprenants dans une activité de compréhension écrite ?

Deux hypothèses semblent importantes dans ce contexte :

- Les questions inférentielles pourraient susciter la réflexion des lecteurs et leur permettre d'identifier leurs capacités en compréhension.
- L'intersubjectivité serait une pratique à encourager afin de promouvoir le partage et la co-construction.

Notre objectif sera donc d'un premier lieu de contribuer au changement de posture de l'enseignant : de la pédagogie transmissive à celle qui favorise l'engagement du lecteur. D'un second lieu de rendre l'activité signifiante.

Afin de parvenir à cet objectif, nous avons effectué la méthode d'observation de classe de la deuxième année moyenne. Ainsi que un questionnaire destiné aux enseignants de collège. Par la suite, nous avons analysé les résultats obtenus.

Notre travail sera organisé en deux parties : la première partie est divisée en deux chapitres, le premier chapitre est consacré au « la compréhension de l'écrit », et le second est réservé au « la centration sur l'apprenant « activité a développer en compréhension – lecture».

La deuxième partie représente la partie pratique de notre étude, nous effectuerons une observation de classe de deuxième année moyenne et un questionnaire, nous allons les décrire et interpréter les résultats.

**PREMIER PARTIE :**  
**PARTIE THEORIQUE**

# **PREMIER CHAPITRE**

**« AUTOUR DE LA COMPRÉHENSION  
DE L'ÉCRIT »**

## Introduction

Le texte est un produit - objet social, nous pouvons le rencontrer dans tout lieux. Ainsi, apprendre à comprendre les différents écrits est indispensable. Une pratique qui peut être enseignée et développée à l'école. La compréhension est la construction d'une représentation mentale de la situation décrite par un texte. Elle est basée sur la capacité du sujet à activer des connaissances en rapport avec ce texte (Rouet, 2006). Selon LE ROBERT lire c'est « *s'approprier le sens d'un message* »<sup>1</sup>. En contexte d'enseignement de FLE, la lecture – compréhension représente une activité centrale. Il semble pertinent que la pratique de la pédagogie de centration aurait un impact positif sur l'acquisition de compétences de compréhension.

Dans ce premier chapitre, nous allons évoquer d'abord le concept d'apprenant comme sujet actif dans les différentes théories qui centré sur l'apprenant. Ensuite, nous allons aborder la compréhension de l'écrit au collège, son enseignement comme activité qui nécessite la lecture. Ainsi que comportements d'un apprenant-lecture. Et enfin, on va mettre en évidence la relation enseignant-apprenant lors d'une séance de compréhension en lecture.

### 1. Approches conduisant à la centration sur l'apprenant

Le domaine de l'éducation a connu l'émergence de différentes pédagogies afin de promouvoir le processus de l'apprentissage. Avec la révélation du triangle didactique de Houssay proposant les trois pôles de l'enseignement – apprentissage, la part de l'apprenant a pris un nouvel élan par rapport au deux autres, Enseignant/ Savoir.

Plusieurs théories pédagogiques et recherches ont soulevé l'importance de l'activité de l'apprenant en tant que partenaire dans le processus de l'apprentissage. Après l'avoir conçu, à une époque, comme récepteur « passif » dans l'enseignement traditionnel. L'émergence des méthodes communicatives relayées par les approches cognitives, ont recentrées l'enseignement des langues sur l'apprenant, en s'adaptant non seulement à son niveau, à ses besoins linguistiques, mais aussi à son profil psychologique, à ses habitudes d'apprentissage , à ses stratégies cognitives.

---

<sup>1</sup>ROBERT. Jean Pierre : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, éditions ophrys, paris, 2008, p.116

CUQ considère « *qu'un agent ou une instance procède à cette centration et met en place un dispositif permettant de placer en effet l'apprenant au centre du processus* »<sup>2</sup>, cette notion est liée aux autres aspects psychologiques et pédagogiques qu'il faut mettre l'accent sur eux comme les représentations et les attitudes de l'apprenant.

### **1.1. L'approche communicative**

A partir des années 1970, l'apprenant reprend sa place dans le processus d'acquisition. D'un récepteur passif dont les capacités sont ignorées à un individu qui a un rôle, une responsabilité, actif et partenaire. L'approche communicative préconise une centration sur l'apprenant comme le note PUREN estimant que « *l'un des concepts-clés de l'approche communicative a été et encore de toute évidence la centration sur l'apprenant* ». <sup>3</sup> Par opposition aux approches antérieures plus nettement centrées sur les méthodes d'enseignement, elle s'oppose aux pédagogies transmissives qui livrent les réponses et les solutions. Au contraire, elle place l'apprenant au centre des apprentissages. Celui-ci est considéré comme l'acteur principal de son propre apprentissage comme le note MARTINEZ : « *la centration sur l'apprenant ; quand l'élève est acteur principal de son apprentissage et sujet actif et impliqué de la communication* »<sup>4</sup>. l'apprenant est mis en situation d'être l'acteur autonome de son apprentissage ; on parle alors de « conscientisation » d'un « éveil à l'attention à la langue » (HAWKINS ; 1984).<sup>5</sup> En effet, la finalité de cette approche est d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée : « *cela signifie, par exemple, lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments* »<sup>6</sup>

L'approche communicative, selon Jean-Pierre Robert<sup>7</sup> :

- Met l'accent sur la situation de communication
- Utilise de préférence des documents authentiques
- Propose des activités réalistes
- Rendre l'élève autonome

---

<sup>2</sup>CUQ. Jean Pierre et GRUCA .Isabel : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, pug, paris, 2005, p. 40

<sup>3</sup>PUREN. Christine : *la problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire*, études de linguistique appliquée n° 100, paris, 1955, p.129

<sup>4</sup> MARTINEZ. Pierre : *La Didactique des langues étrangères*, pure, paris, 1ère édition 1996, 2ème édition 2014, p. 77

<sup>5</sup> *ibid*, p.78

<sup>6</sup> *ibid*, p.79

<sup>7</sup>ROBERT. Jean Pierre, *op cit*, p. 36

## 1.2. L'approche constructiviste dans l'apprentissage

L'apparition de cette approche traduit la tendance éducative par laquelle les pratiques de classes doivent se centrer sur l'apprenant. Selon pionniers, l'homme ne peut reconnaître que ce que lui-même a fait, les produits de ses opérations. La connaissance et le savoir humain sont le résultat des opérations cognitives d'un sujet actif. Il faut donc que l'ensemble des instruments de la connaissance soit construit par l'apprenant lui-même, à partir de ses connaissances et son expérience. Elle conçoit que l'apprenant possède ses propres connaissances et dispose d'un certain nombre de savoirs et de représentations à tout moment donné, dans une situation donnée. Ces connaissances et ces habiletés peuvent être réactivées dans des situations diverses d'apprentissage notamment en compréhension de texte afin de développer le comportement cognitif du lecteur que Piaget appelle l' *'activité organisatrice* du sujet « *l'action a ainsi un rôle prépondérant dans l'élaboration des processus cognitifs. La connaissance que l'enfant construit de son environnement ne se base pas seulement sur des perceptions et des enseignements mais surtout sur des découvertes qu'il fait en agissant sur les objets.* »<sup>8</sup>

On parle alors « *d'un apprentissage par construction de la réponse ou apprentissage constructiviste lorsqu'il est tenu compte du rôle joué par l'apprenant dans un établissement de la relation entre situation et réponse* »<sup>9</sup>. Cette théorie vise à construire chez les apprenants des nouvelles connaissances à travers leurs connaissances antérieures. En compréhension, l'enseignant crée un feedback chez les apprenants sur un sujet similaire, sur un lexique du même thème à partir d'une démarche d'adaptation que PIAGET (1936/1977 :12)<sup>10</sup> a mis en évidence : « *l'adaptation est un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation* ». *L'assimilation se caractérise par l'intégration, par l'apprenant, de nouveaux objets ou de nouvelles situations à son schème mental* ». L'accommodation se définit comme la capacité de l'apprenant à restructurer ses connaissances pour intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation ; ce processus amène l'individu à modifier ses 'schèmes mentaux'.

---

<sup>8</sup>CUQ. Jean-Pierre : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde*, CLE international, p. 53

<sup>9</sup> *Processus d'apprentissage, savoirs complexes et traitement de l'information : un modèle théorique à l'usage des praticiens, entre sciences cognitives, didactique et philosophie des sciences*. Richard-Emmanuel Eastes en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00904561/document> consulté le24/05/2021

<sup>10</sup>MARJAN. Alipour : *Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé*, thèse pour l'obtention du grade de philosophie docteur en traduction, option terminologie, Univ-Montréal, 2018, p.12

## L'adaptation

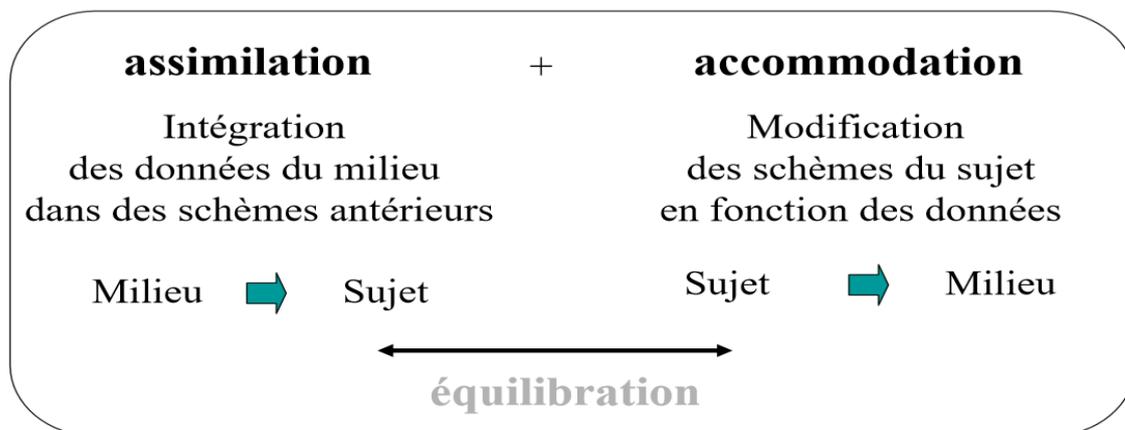


Figure 1 : l'assimilation et l'accommodation

Dans le contexte de la compréhension de texte, l'enseignant occupe le rôle d'accompagnateur, il aide l'apprenant à construire de nouveaux savoirs et de développer ses compétences de compréhension puis à les consolider au moyen d'activités l'amenant à se questionner et à faire appel à ses connaissances et expériences antérieures pour résoudre les problèmes. L'apprenant quant à lui, agit comme partenaire et décideur dans sa démarche de construction des connaissances, il mobilise sa réflexion ainsi que ses "schèmes antérieurs" pour en construire de nouveaux.

### 1.3. Théorie socioconstructiviste

Apparu vers les années 1995, la théorie socioconstructiviste (notamment sous l'influence de VYGOTSKY et de BRUNER) insiste sur le fait que l'apprenant est le centre de son apprentissage, il est responsable de la construction des savoirs disciplinaires et de toute compétence scolaire et sociale est une construction de l'apprenant favorisée notamment par les interactions sociales, le plus souvent avec un étayage fourni par un enseignant ou un pair plus avancé. Dans le cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles car :

*« Ce qui se joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c'est également la maîtrise d'outils. Ce n'est donc plus seulement par ce que l'enseignant transmet, et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des*

*mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit »<sup>11</sup>*

Dans ce modèle, la conception de l'apprentissage, visant l'acquisition des savoirs, favorise l'émergence de connaissances nouvelles et la restructuration de connaissances déjà existantes. VYGOTSKY a porté de l'intérêt aux relations interpersonnelles et au développement de l'humain dans son environnement, comme il a mis en évidence l'importance des interactions sociales associées au développement des connaissances.<sup>12</sup> L'enseignant assume plus de responsabilité lorsqu'il guide ses apprenants dans la résolution de problème, lors de l'activité de lecture et de compréhension. Il peut leur proposer une piste d'interprétation individuelle du texte ou une pratique de coopération où le langage interprétatif des apprenants se croise pour résoudre un problème au niveau de la compréhension. En effet, la centration sur l'apprenant est aussi créer des tâches relationnelles comme le montre RAYMOND (2006 :78) : « *Le socioconstructivisme introduit la dimension relationnelle d'un sujet qui apprend avec les autres en interactions avec eux (enseignant ou élève) dans un contexte social qui influence la construction des connaissances et qui comporte alors nécessairement une dimension affective* »<sup>13</sup> Autrement dit, la centration sur l'apprenant favorise son implication et son engagement dans un groupe d'apprenants. Selon CUQ et GRUCA (2005, 117) :

*« Si l'on considère que l'apprenant comme actif dans sa tentative d'appropriation d'une langue étrangère, on peut penser qu'il ne s'y prend pas de manière aléatoire, mais qu'il y applique les ressources de son raisonnement. L'apprenant est un locuteur pourvu de certaines stratégies qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère, parmi lesquelles : l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale.... »<sup>14</sup>*

---

11Gérard Barnier : *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*, en ligne : <http://www. formations.philippeclauzard.com> consulté le 20/05/2021

<sup>12</sup> Edy Veneziano : *Interactions sociales et développement des connaissances*, 2001, pp. 161-170. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/intel\\_0769-4113\\_2001\\_num\\_33\\_2\\_1639](https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2001_num_33_2_1639) consulté le 20/05/2021

<sup>13</sup>Ibid. p.13

<sup>14</sup>CUQ. Jean-Pierre et GRUCA. Isabel, op cit, p. 117

## 2. comportement du lecteur en compréhension de l'écrit

Selon LE ROBERT : « *En didactique des langues, la compréhension est l'opération mentale de décodage d'un message écrit par un lecteur ; cette opération nécessite la connaissance du code écrit d'une langue* »<sup>15</sup>

Le comportement de lecteur est un comportement complexe associant diverses opérations intellectuelles. Il s'agit en effet de « *dépasser la seule production de sens après identification des mots par déchiffrement et/ou anticipation pour aller vers des mises en relation complexes entre mots, phrases et texte, vers l'émission d'hypothèses, la production d'inférence, la vérification des hypothèses* »<sup>16</sup>. Les connaissances linguistiques appellent également aux connaissances antérieures sur le monde afin de construire le sens. Selon Giasson, il existe deux grandes catégories de processus de compréhension :

- Les microprocessus : La reconnaissance des mots, la micro-sélection (le lecteur choisit l'idée la plus importante), les processus d'intégration (servent à faire des liens entre les propositions d'une phrase et entre les différentes phrases)
- Les macro-processus : permettent la compréhension d'un texte dans son intégralité comportant (processus d'élaboration, processus métacognitifs...)

Comprendre n'est, donc, pas une simple activité de réception. Il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours, d'identifier leurs fonctions, leurs visées communicatives. Selon J.P CUQ :

*« Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification ; constamment redéfinie tout au long de la lecture et de l'exploitation du texte »*<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Robert. Jean pierre, op cit, p.40

<sup>16</sup> Articles de J. Lagache parus dans le Bulletin départemental de l'inspection académique du Nord de septembre 1997 à octobre 2000 mis en ligne : <https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/coutances/IMG/pdf/languespecial.pdf> consulté le 22/05/2021

<sup>17</sup>CUQ. Jean Pierre et GRUCA. Isabel, op cit, p.166

Impliquer l'apprenant dans ce processus d'apprentissage veut dire mettre le lecteur au centre de l'activité de la compréhension. Et ce par questionnement continu des apprenants, les mettre dans des situations- problèmes de compréhension, de solliciter leurs interprétations...etc. afin d'édifier « une *représentation spécifique correspondant à la situation que décrit le texte* », <sup>18</sup> voire une « *réaction active à la construction du sens du message* ». <sup>19</sup>

Selon GIASSON « *La compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables : le lecteur ; le texte et le contexte* » <sup>20</sup> Le lecteur constitue la variable la plus complexe, il a des connaissances sur la langue (phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) et sur le monde qui lui permet de : « *relier les informations lues à des expériences et connaissances passées, emmagasinées sous forme de scénarios, sorte d'épisodes situationnels* » <sup>21</sup>. Il y a aussi les structures affectives qui jouent sur les goûts du sujet, sa personnalité, son attitude générale et sa position en tant que lecteur vont également jouer un rôle non négligeable dans la compréhension. La multiplication d'inférences personnelles lui permettra de saisir plus aisément le sens du texte.

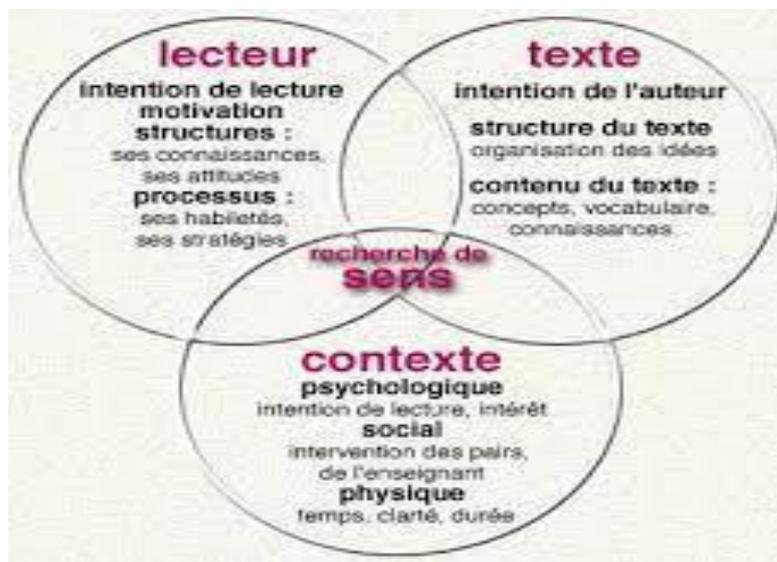


Figure 2 : Variables de la compréhension (GIASSON)

<sup>18</sup>KELATMA. Nouredine : *difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE*, mémoire de magister, option didactique, univ-Biskra, 2014-2015, p.22

<sup>19</sup>Ibid, p.22

<sup>20</sup>GIASSON. Jocelyne : *la compréhension en lecture*, 3eme édition, de Boeck, paris, 2007, p. 29

<sup>21</sup>BENYAMINA. Amina : *Difficultés de la compréhension de l'écrit en FLE*, mémoire de master, option didactique, univ- TELEMEN, 2018-2019, p.14

### 3. Enseignements de la compréhension écrite et centration sur le lecteur

Le texte est composé de nombreux signes conventionnels qui, ensemble, forment des phrases. Ces phrases qui entretiennent des liens de sens entre elles, concourent à un tout unitaire : le texte. La notion du texte fait donc référence à des entités bien différentes de par leur forme ou leur contenu. L'intention de l'auteur, l'organisation des idées et le contenu du texte vont faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. Adam Jean Michel déclare : « lire c'est transférer une suite d'unités linguistiques en un texte. Comme, de plus, nous ne lisons pas tous les écrits de la même façon, les lecteurs monovalents sont indéniablement handicapés. »<sup>22</sup>. En effet, la compréhension est une tâche complexe.

Le comportement de lecteur est un comportement complexe associant diverses opérations intellectuelles. C'est pour cette raison que l'on parle de comportement stratégique. Il s'agit en effet de dépasser la seule production de sens après identification des mots, par déchiffrement pour aller vers des mises en relation plus complexes entre mots, phrases et texte voire aller vers l'émission d'hypothèses de sens, la production d'inférence, la vérification des hypothèses, l'appel à la culture, aux connaissances antérieures, ...etc.

Il ne semble pas évident qu'un apprenant en FLE soit capable de construire des compétences de lecture et de compréhension à partir que d'exercices de détection d'informations des textes et d'extraction des éléments de l'énonciation. La majorité des lecteurs en FLE :

« Ignorent [...] la nécessité de moduler leur vitesse de lecture, de ralentir lorsqu'ils traitent un passage délicat, de s'arrêter ou même de revenir en arrière et ne s'assurent pas de la qualité de leur compréhension. Les retours en arrière qu'ils effectuent dans le fil du texte concernent essentiellement les unités mots (rarement les phrases entières ou les paragraphes). Quand on leur pose une question à laquelle ils ne savent pas répondre, ils relisent le texte en entier (même si l'information qui permet de répondre se trouve à la fin). »<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> FIDALI. Oumaima et GUERMIT.Amel : *La compréhension de l'écrit au service de la production écrite : stratégie d'enseignement apprentissage du FLE*, mémoire de master, option didactique, univ-el oued, 2018-2019, p.17

<sup>23</sup> COMPREHENSION - Circonscription de Rouen Nord en ligne : <http://www.rouen-nord.spip.ac-rouen.fr/spip/article84.pdf> consulté le 22/05/2021

Autrement – dit, l’activité de la lecture est conçue essentiellement comme une suite d’identifications de mots qui devrait déboucher naturellement sur une compréhension du sens du texte. Dans ce contexte, il est difficile au lecteur en FLE d’être capable de s’engager dans les activités cognitives qui amènent à construire les relations logiques permettant de suppléer au non-dit du texte et de se déterminer en tant que lecteur - actif.

Pendant l’activité de la compréhension de l’écrit, **MOIRAND**<sup>24</sup> propose une méthode globale initiant le lecteur :

- L’observation du texte, pour se familiariser avec le texte et tâcher de reconnaître en l’occurrence son genre et son émetteur.
- s’appuyer sur des repérages successifs (qui, quoi, quand, où, les articulateurs...) et essayer de mettre en relation une partie du texte avec une autre.
- faire appel aux connaissances antérieures des lecteurs.
- Les consignes de lecture qui leur seront données, auront un double effet : l’apprenant sera actif parce qu’il aura une tâche à exécuter et ne s’arrêtera pas au premier obstacle linguistique. Ainsi ; grâce à la consigne ; le lecteur sera guidé dans la construction du sens du texte.
- Il est important de faire une lecture silencieuse, en précisant le temps dont les apprenants disposent. L’objectif étant ici de découvrir le texte, et d’amener progressivement l’apprenant à accéder au sens. Ensuite, les apprenants vont émettre des hypothèses.
- Synthèse

La centration sur le lecteur nécessite un remaniement de son rôle ; l’enseignant, à chaque moment de compréhension, pourrait l’interpelé et lui suggérer des pistes et des stratégies de compréhension afin de lui permettre d’acquérir une sorte d’autonomie en lecture – compréhension.

#### **4. Repenser la relation pédagogique en classe de FLE**

La conception d’une pratique de centration sur l’apprenant exige qu’un nouveau contrat didactique soit installé entre l’enseignant et ses apprenants. L’enseignant n’est plus le

---

<sup>24</sup> MOIRAND. Sofie : *Une grammaire de textes et des dialogues*, hachette, 1990, p. 85

détenteur du savoir et du savoir – faire, ainsi, l'apprenant ne serait plus un récipient d'informations. Un nouveau rapport aux savoirs, aux interactions en classe, à l'action sont à redéfinir dans les différentes activités d'apprentissage notamment en FLE.

Depuis l'arrivée des nouvelles approches, plusieurs éléments constitutifs de la relation pédagogique ont été mis en valeur tels que :

- la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'apprenant.
- le droit de l'apprenant à devenir sujet indépendant du maître ; autonome dans son apprentissage.
- pour qu'il y ait une relation affective, il faut une harmonie réciproque de la relation, ce que PESTALOZZI appelait « *l'amour pédagogique* »<sup>25</sup>.

LEGENDRE définit la relation pédagogique comme : « *un lien qui relie le sujet, l'agent et l'objet en d'autres termes l'élève, l'enseignant et le savoir*. Il voit que la relation pédagogique est « *l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique* »<sup>26</sup> dont la relation d'apprentissage est entre l'élève et le savoir (ici en parle du texte), la relation d'enseignement est entre l'enseignant et l'élève et la relation didactique entre l'enseignant et le savoir.

La relation pédagogique a été placée au centre de la réflexion et de la démarche d'enseignement par divers courants pédagogiques définie comme « *un ensemble des relations d'enseignement, d'apprentissage ou des phénomènes d'échanges, d'influences réciproque, d'action et de réactions entre enseignant et enseignés*. »<sup>27</sup>. On peut dire qu'elle est le rapport didactique qu'entretient l'enseignant avec l'apprenant en faveur du développement de compétences scolaires et sociales. D'après POSTIC « *La relation pédagogique devient éducative ; quant au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant* »<sup>28</sup> de laquelle naît un contrat didactique qui est, selon CUQ, un « *projet commun d'appropriation entre la partie guidant et la partie guidée* »<sup>29</sup> dans le processus d'apprentissage. Contrairement aux méthodes classiques où la

---

<sup>25</sup>TELLI. Faiza : *Relation pédagogique et construction du savoir*, académie de Montpellier, 2002-2003, p. 11

<sup>26</sup> LEGENDRE. Renald : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 1993, p. 107

<sup>27</sup> TELLI. Faiza, op cit, p.11

<sup>28</sup>POSTIC. Marcel: *La Relation Educative*, puf, paris, 1982, p. 9

<sup>29</sup>CUQ. Jean Pierre et GRUCA .Isabel, op cit, p. 124

relation pédagogique n'est pas une « véritable *communication, puisque le transfert d'informations s'opère à sens unique, du maître vers l'élève* »<sup>30</sup>.

Aujourd'hui, l'enseignant est responsable non seulement à transmettre les savoirs mais aussi à connaître ses apprenants, à établir une relation avec eux, comme l'affirme GALISSON : « *le maître n'a plus seulement pour office de former l'élève, mais aussi de s'informer de ce qu'il est, de le connaître, d'entretenir avec lui des relations favorables à l'épanouissement de sa personnalité* »<sup>31</sup>

## Conclusion

En fin de ce premier chapitre, deux notions nous semblent importantes à mettre en valeur :

- La complexité de l'activité de la lecture – compréhension
- Le rôle de l'apprenant – lecteur comme étant un individu possédant un potentiel cognitif, social et langagier ce qui favorise et nécessite la pratique de la pédagogie de la centration sur l'apprenant en tant que lecteur actif

Sachant que les difficultés en lecture – compréhension en FLE sont diverses commençant par les déficits des traitements de « bas niveau », notamment l'insuffisante automatisation des procédures d'identification des mots (le décodage) ; – les déficits généraux des capacités de compréhension du langage : ces déficits, non spécifiques à la lecture puisqu'ils affectent également la compréhension du langage oral.

Il est essentiel qu'une nouvelle relation didactique soit installée entre l'enseignant et l'apprenant afin de lui permettre de penser, de transformer et de sentir le monde naturel. Cette relation à une importance en classe de FLE depuis l'émergence du constructivisme, l'apprenant devrait construire ses propres savoirs.

A savoir que dans chaque programme scolaire, l'apprenant est censé après la fin de son cursus scolaire, pouvoir communiquer dans des situations de communication différentes.

---

<sup>30</sup> GALISSON. Robert : *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, HATIER-CREDIF, 2004, p.20

<sup>31</sup> Ibid, p.21

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **LA CENTRATION SUR L'APPRENANT : ACTIVITÉ À DEVELOPPER EN LECTURE- COMPREHENSION**

## Introduction

Lors de la lecture, la compréhension peut être conceptualisée comme un processus qui permet simultanément d'extraire et de construire du sens à travers une interaction et un engagement du lecteur avec le texte. Le processus d'extraction du sens d'un texte repose sur des mécanismes qui permettent d'identifier les mots du texte et d'accéder à la signification des phrases qui sont explicites dans le texte. Quant au processus de construction du sens, il nécessite une élaboration mentale progressive qui suppose ou implique la contribution d'habiletés langagières communes à la compréhension.<sup>32</sup>

Lire ne consiste pas seulement à identifier les mots. Pour une lecture fonctionnelle, la mise en œuvre des processus de compréhension est indispensable.

Dans ce chapitre, nous allons abordés en premier lieu deux modes de compréhension-lecture centré sur l'apprenant, en deuxième lieu les types de questions en compréhension qui favorisent la centration sur l'apprenant. Ainsi que les pratiques du travail collaboratif. Et en dernier lieu on va évoquer les objectifs finaux de l'activité de la compréhension en lecture de deuxième année moyenne.

### 1- Deux modes de compréhension-lecture centré sur le lecteur

Pour comprendre un texte, le lecteur doit en identifier les mots, mettre en relation les mots et les phrases pour construire une représentation mentale globale et cohérente de la situation décrite par le texte. Dans leur modèle, VANDIJK et KINTSCH (1983)<sup>33</sup> parlent de « modèle de situation » pour qualifier cette représentation mentale. Il ne s'agit pas simplement de comprendre le sens des mots et des phrases du texte mais de reconstituer le « film » qu'il décrit. Il s'agit de se représenter des personnages, des lieux, des actions et des événements qui ne sont pas tous mentionnés explicitement dans le texte.

---

<sup>32</sup> *Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques.* LEFEBVRE. Pascal, BRUNEAU. Justine et DESMARAIS Chantal en ligne <https://id.erudit.org/iderudit/1022711ar> consulté le 05/06/2021.

<sup>33</sup> *L'apprentissage de la langue écrite*, en ligne <https://books.openedition.org/pur/60539?lang=fr>, consulter le 06/06/2021.

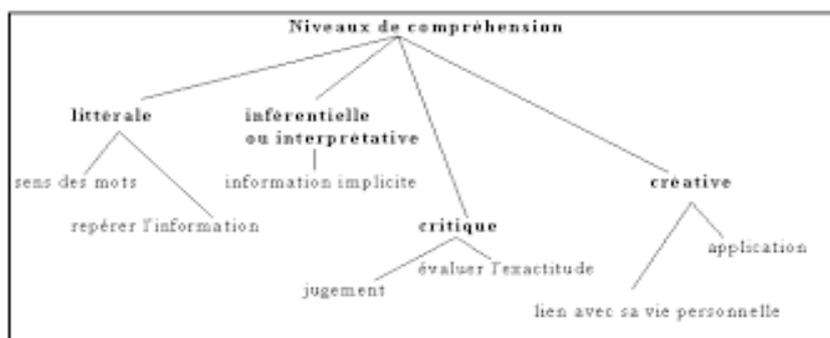


Figure 3 : niveau de compréhension

Au sein des processus de compréhension, deux composantes fondamentales peuvent être distinguées (OAKHILL et CAIN, 2007) <sup>34</sup>:

- 1- La compréhension littérale : qui correspond à l'élaboration d'une représentation propositionnelle de la situation décrite explicitement par le texte. Permet le lecteur de prélever des informations au fur et au mesure de sa lecture, il trouve directement, explicitement dans le texte. Selon GAISSON (2012)<sup>35</sup>, lorsque l'information provient directement du texte, on parle de compréhension littérale. C'est le cas lorsque le lecteur doit retrouver le nom du personnage et que ce dernier a été mentionné dans l'histoire.
- 2- La compréhension inférentielle : qui implique la construction du sens en connectant les informations du texte avec les connaissances du lecteur stockées en mémoire à long terme. Selon GAISSON<sup>36</sup>, la compréhension inférentielle requiert de la part du lecteur qu'il soit capable de faire des liens entre les différents éléments du texte. Ainsi, le lecteur doit pouvoir comprendre des éléments qui ne soient pas clairement pointé par l'auteur.

L'information est intégrée en mémoire avec des éléments de représentation provenant d'expériences antérieures, activées par les éléments du texte, ou avec des connaissances générales. Le sens n'est pas livré par le texte, il est progressivement construit par le lecteur. Cette construction ne s'opère qu'à la condition où les connaissances du lecteur (stockées en mémoire à long terme) interagissent avec les informations que le texte délivre explicitement.

<sup>34</sup> Evaluation informatisée de la compréhension en lecture, en ligne <https://doi.org/107202/1054064ar>. Consulté le 06/06/2021.

<sup>35</sup> SUAREZ. Jennifer et DI FULVIO. Alicia : *une recherche action enseignement métacognitif en compréhension de texte, étude sur les questions littérales et inférentielles*, mémoire en enseignement, le 17 juin 2015, p.5

<sup>36</sup> Ibid, p.5

L'inférence est définie comme toute information qui est prise en compte au cours de l'activité de compréhension d'un message, mais qui n'est pas explicitement formulée dans le discours orale ou écrit, « *Nous appellerons "inférence" toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable (internes ou externes)* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1986 : 24)<sup>37</sup>

Selon Cunningham(1987)<sup>38</sup> ; pour parler d'inférence il faut que l'interlocuteur ou le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il apporte une information supplémentaire à l'énoncé de départ.

En effet, à l'écrit, le lecteur doit faire davantage d'inférences pour contrer le manque d'indices contextuels dû à l'absence physique de l'auteur du texte.

Deux types d'inférences sont classiquement distingués :

- Les inférences logiques : se sont des inférences de cohésion qui sont nécessaires pour établir la cohésion entre les informations textuelles.
- Les inférences pragmatiques : se sont des inférences basées sur les connaissances qui permettent de relier les informations textuelles aux connaissances préalables du lecteur.

Autrement dit, inférer c'est trouver des pistes pour comprendre, et même de tirer des indices, les comparer, les classer. Selon POUSSARD :

*« L'inférence peut permettre de reconstruire un message, un passage, un mot à partir du contexte et des connaissances personnelles ou bien de compenser la non-compréhension d'un message, d'un passage ou d'un mot »<sup>39</sup>*

---

<sup>37</sup>*Inférences et processus d'intercompréhension*, en ligne <https://journals.openedition.org/praxematique/4536>, consulté le 06/06/2021.

<sup>38</sup><https://id.erudit.org/iderudit/1022711ar> consulté le 10/06/2021

<sup>39</sup>KHIREDDINE. Oussama : *l'impact des questions inférentielles dans l'activité de la lecture-compréhension*, mémoire de master, option didactique, univ-Biskra, 2018-2019, p.16

## 2- Types de questions favorisant la centration sur l'apprenant

Le travail de la lecture-compréhension est un processus de conceptualisation qui ne peut se concrétiser qu'à partir du moment de passer à la pratique de l'interprétation qui suscite le recours au langage et au métalangage provoqués par le sujet du texte et orientés par l'enseignant et confrontés aux connaissances et expériences du lecteur.<sup>40</sup>

Il est essentiel de mesurer l'effet de l'enseignement de la compréhension chez nos élèves, afin de pouvoir ajuster notre enseignement en fonction des résultats obtenus. Pour ce faire, les questions vont nous permettre mesurer concrètement l'évolution de la compréhension de nos élèves.

Généralement, les questions posées, comme le note également GIASSON(1990) :

*« (...) ne servent parfois qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte. Malheureusement, cette façon d'employer les questions laisse entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre aux questions et non de poursuivre un objectif personnel ».*<sup>41</sup>

### 2.1. Questions inférentielles

Une question inférentielle c'est toute question qui nécessite la réflexion par le lecteur d'une part, et l'utilisation de ses connaissances antérieures d'autre part, c'est toute question qui a une réponse implicite<sup>42</sup>. En allongeant les textes, on peut y glisser des informations implicites qui poussent les élèves à lire entre les lignes. Ils doivent alors trouver la réponse dans leurs têtes à partir d'indices fournis dans le texte. On appelle cela l'inférence. D'après GIASSON (1997) : *« (...) d'autres nous permettent d'aller plus loin qu'une compréhension littérale ».*<sup>43</sup>

En lecture, les élèves apprennent assez rapidement à repérer l'information lorsqu'elle est explicitement formulée dans le texte qu'ils ont à lire et qu'ils peuvent recopier textuellement les données pour répondre aux questions de compréhension qu'on leur pose. Mais ils ont beaucoup plus de difficulté à dégager l'information lorsqu'elle est implicite.

---

<sup>40</sup> BENAÏSSA. Lazhar : *pratiques de la lecture et de l'interprétation de textes en FLE : pratiques sociolinguistiques et cognitifs pour une compréhension fine*, mémoire de doctorat, option didactique, univ-BISKRA, 2016-2017, p.46

<sup>41</sup>Ibid, p.46

<sup>42</sup> <https://www.books.openedition.org/pur/60539?lang=fr>. Consulté le 10/05/2021

<sup>43</sup>Ibid, p.30

Comprendre suppose donc non seulement d'identifier les informations explicites d'un texte mais également de rendre explicites les informations implicites qu'il recèle. En effet, pour ne pas surcharger le lecteur en informations, un texte « ne dit pas tout » et renferme toujours une part plus ou moins importante d'implicite que le lecteur se doit de combler pour parvenir à sa compréhension. Certains élèves disent ne pas pouvoir répondre car « le texte ne le dit pas ».

En intégrant ses connaissances aux informations du texte, le lecteur l'enrichit et élabore une représentation personnelle de la signification du texte. On appelle ces enrichissements déduits des connaissances du lecteur, des inférences.

Les apprenants comprennent bien les informations des textes quand elles sont explicitement énoncées, mais ont beaucoup de mal avec ce qui est n'est pas dit en toutes lettres et pourtant indispensable à la compréhension. Or la part de l'implicite(ou ce qu'il faut « inférer ») est de plus en plus grande dans les textes. L'enseignant doit faire des liens entre le texte et les connaissances de l'élève sur le texte dans le but de donner un sens à ce que l'élève lit et de soutenir son attention pendant la lecture, et pour activer les connaissances de l'élève<sup>44</sup>.

## **2.2. Questions implicatives**

Pour optimiser le développement professionnel du personnel scolaire et ainsi favoriser la réussite des élèves, il importe que les enseignants adoptent une posture réflexive et critique à l'égard de leur pratique.

Les compétences en compréhension écrite sont liées à la capacité d'un élève à extraire des informations d'un texte. Ces informations peuvent être fournies implicitement ou explicitement. Comprendre des informations implicites est l'un des principaux objectifs de la compréhension en lecture. Pour la lecture du texte implicite, le lecteur est censé d'appliquer ses connaissances préalables du sujet pour comprendre.

L'un des questions qui nécessite la réflexion et être centré sur le lecteur c'est la question qui est impliquer sur une autre, c'est-à-dire il faut bien lire la question et parfois de répondre à une autre question pour que l'apprenant puise à trouver la bonne réponse.

---

<sup>44</sup> Ibid, p.14

Ce type de question, aide l'apprenant à agir d'une façon autonome en lecture- compréhension, et d'utiliser ses connaissances antérieures.

### 3- Le travail collaboratif

Une nouvelle activité qui est le travail collaboratif considéré comme une stratégie efficace pour atteindre certain objectif et développer les compétences des apprenants. Le thème de la collaboration dans le domaine scolaire a certainement engendré de nombreux écrits par le monde. Il commençait à se manifester dans les années 1970 entant qu'une méthode pédagogique.

La notion du travail collaboratif désigne la réalisation d'une tâche ou d'un projet commun avec l'aide des membres collaborateurs, il s'agit « *d'une activité coordonnée et synchronisé qui résulte d'une tentative continue de construire et d'entretenir une conception partagé d'un problème* »<sup>45</sup>(BAUDRIT, 2007 : 9). Dans ce sens, la collaboration implique un engagement mutuel des individus dans une activité coordonnée dans laquelle chaque personne est considérée comme un responsable de la résolution collective du problème.

Elle est donc l'acte d'associer deux ou plusieurs personnes pour travailler et réfléchir ensemble autour d'un travail ou d'un projet commun définie par les mêmes objectifs.

Henri et L. Cayrol ont défini l'apprentissage collaboratif comme une : « *démarche active et centré sur l'apprenant au sein d'un groupe et dans un environnement approprié, l'apprenant s'exprime ses idées, articule sa pensée, développe ses propre représentations* ». <sup>46</sup>

Par ailleurs, P. C ABRAMI donne une autre définition à l'apprentissage collaboratif, il le considère comme étant « *une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupe, il faut former ces derniers avec soin afin de créer une interdépendance positive entre les élèves* »<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup>BAUDRIT. Alain : *l'apprentissage collaboratif, plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, de Boeck, 2007, p.9

<sup>46</sup>GOUAMI. Awattef : *l'efficacité de l'enseignement/apprentissage collaboratif dans l'amélioration de l'expression orale, mémoire de master*, univ-Oum El Bouaghi, 2017-2018, p. 21

<sup>47</sup> Ibid, p.21

Apprendre ensemble, c'est donner aux apprenants la possibilité d'avoir accès à leur apprentissages et à leurs connaissances grâce au partage des idées avec leurs pairs, cela aide à construire un produit collectif dans lequel s'inscrit un processus d'apprentissage collaboratif.

### 3.1 Valoriser l'intersubjectivité

Les phénoménologues tels Husserl (2001-2002), soutiennent que la condition de base pour être humain est d'avoir un esprit ouvert à l'esprit des autres et de voir l'autre comme fondamentalement pareil à soi.<sup>48</sup> Le sujet se développe dans un va et vient entre ses compétences propres et ses relations à autrui, les autres personne...

L'intersubjectivité est d'avantage qu'une régulation interactive réciproque d'expérience et de comportements. Le partage d'expérience vécu entre deux personnes, cette expérience peut être quelque chose d'affectif, de cognitif, une sensation de mouvements, mais il faut que cela soit partager au niveau mental.

C'est l'une des pratiques qui semblent important dans la promotion de l'apprenant, est de lui permettre d'exposer ses idées et les partager avec ses pairs, l'apprenant favorisée notamment par les interactions sociales, le plus souvent avec un étayage fourni par un enseignant ou un pair en classe. En revenant à l'idée de VYGOTSKI dans l'approche socioconstructivisme, introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, de Co-construction, pour développer la capacité à apprendre, à comprendre et à analyser un texte car :

*« (...) Ce n'est donc plus seulement par ce que l'enseignant transmet, et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit »<sup>49</sup>*

En classe de FLE, l'enseignant doit offre aux apprenants la possibilité de partager et de changer les idées entre eux. Face à un texte, les apprenants peuvent comprendre le texte en partageant ses idées entre eux. La possibilité de comprendre est plus élevé quand il est partagé.

---

<sup>48</sup>AUBERT. Isabelle : *sujet et intersubjectivité, la philosophie de Habermas face aux théories de fichtette et Husserl*, en ligne <https://journals.openedition.org/>. Consulté le 04/06/2021.

<sup>11</sup>Gérard Barnier *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*, en ligne : <http://www. formations.philippeclauzard.com> consulté le 20/05/2021

### **3.2 Encourager La Co-construction des savoirs**

La Co-construction se définit comme un processus volontaire et formalisé sur lequel deux ou plusieurs individus parviennent à s'accorder sur une définition de la réalité ou d'une façon de faire<sup>50</sup>, elle renvoie à tous les contextes où des acteurs ayant des intérêts et des points de vue différents sont amenés à travailler ensemble pour la réussite d'une compréhension autonome du texte.

La Co-construction se déroule dans une classe de FLE, elle repose sur une mise en forme d'interactions entre les apprenants-lecteurs lors d'une lecture-compréhension, les lecteurs ayant des points de vue différents, ils sont amenés à travailler ensemble pour réussir la compréhension-lecture de chacun.

En classe de FLE, l'apprenant se construit comme acteur principal en même temps qu'il élabore des savoirs propres à son agir.

## **4- Objectifs finaux de l'enseignement de la lecture- compréhension**

L'objectif de la lecture- compréhension est donc d'amener notre apprenant progressivement vers le sens d'un écrit ; à comprendre et à lire différents types de texte.

L'objectif premier de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit à long terme, permettre à notre apprenant d'avoir envie de lire de feuilleter un journal ou de prendre un livre en français.

Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite.

Les séquences de compréhension écrite se déroulent sous forme d'activités qu'il est important de réaliser très régulièrement, afin de pousser nos apprenants à acquérir des réflexes ; qui aident à la compréhension.

L'étudiant ; en situation ; doit être capable progressivement de comprendre de qui ou de quoi on parle, de tirer des informations ponctuelles, mais aussi de retrouver les enchaînements de l'écrit ; de maîtriser les règles principales du code de l'écrit ; et enfin ; de

---

<sup>50</sup> Ibid. p 20

dégager le présupposé d'un énoncé ; quand il a acquis une très bonne connaissance de la langue.

Tout comme en compréhension orale, l'élève découvrira grâce au texte ; du lexique ; des faits de civilisation ; des éléments de grammaire ; de structures ; qui vont l'amener à s'enrichir.

**1- Dans le premier projet :**

A la fin de premier projet l'apprenant sera capable de :

- Lire pour comprendre l'histoire.
- Découvrir le monde du merveilleux.
- Lire et comprendre un récit de fiction.
- Identifier la situation de communication.
- Lire et comprendre un conte.

**2- Dans le deuxième projet :**

A la fin de deuxième projet l'apprenant sera capable de :

- Reconnaître un document en identifiant la structure dominante (texte narratif, une fable).
- Savoir lire silencieusement une fable et en comprendre le sens.
- Savoir répondre par récit à des questions portant sur la compréhension d'un récit imaginé (une fable).

**3- Dans le troisième projet :**

- Lire et comprendre une légende.
- Identifier les caractères d'une légende.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre nous avons essayé de montrer quelques pratiques en lecture-compréhension centré sur l'apprenant qu'il faut développer en classe de FLE. Deux modes de compréhension en lecture doit mettre en évidence, ainsi que des questions qui base sur la réflexion de l'apprenant. L'enseignant doit valoriser et encourager certains pratique de l'intersubjectivité et la Co-construction pour que l'apprenant puisse atteindre ses objectifs.

En effet, deux éléments semblent importants en lecture-compréhension : l'apprenant en tant qu'un acteur principal de classe qui cherche de l'autonomie, et l'enseignant en tant qu'un facilitateur, accompagnateur du lecteur. Ce sont des éléments non séparables dans une classe de FLE, ils partagent la responsabilité pour réussite la compréhension en lecture.

Sachant que les pratiques enseignantes en lecture-compréhension qui favorisent la centration sur l'apprenant sont diverses, mais il est essentiel de voir la pratique en réalité qui est important.

**DEUXIÈME PARTIE**

**PARTIE PRATIQUE**

# TROISIÈME CHAPITRE

## PRESENTATION DE L'ENQUETE ET ANALYSE DES RESULTAT

## ***Introduction***

Ce chapitre est consacré pour le côté pratique pour mettre en évidence notre problématique en contexte de classe en nous référant aux éléments développés dans le volet théorique.

Notre assistance a pour but de comprendre : si les enseignantes pratiquent d'une façon réelle et efficace la centration sur l'apprenant en classe de FLE. Pour cela le recours au terrain est indispensable afin de connaître réellement les pratiques enseignantes centrées sur l'apprenant dans une activité de compréhension de l'écrit en classe de FLE.

Nous allons aborder les pratiques enseignantes qui tournent autour de la compréhension de l'écrit ; celle-ci est considérée comme un acte complexe qui repose sur l'interaction de plusieurs activités chez l'apprenant ; son objectif premier est d'amener l'apprenant vers le sens d'un écrit, c'est-à-dire la compréhension de cet écrit ; et c'est là où l'enseignant doit pratiquer certain stratégies ou bien pratiques de classe pour amener l'apprenant à réaliser son but de comprendre.

## **1- Présentation du contexte d'enquête et du public**

### **1.1 lieu de l'enquête**

Notre travail est fait dans deux écoles moyennes ; **ABD AL BAKI Nouredine et BELIL Mohamed Deraji**, se situe à El- Kantara dans la ville de Biskra. Les classes de deuxième année moyenne se sont assuré par deux enseignants dans la première école et deux enseignants dans la deuxième école.

### **1.2 Public visé par l'enquête**

Les classes observées ou bien les groupes observées parce qu'elles ont divisées en groupes à cause du covid-19, sont six de même niveau deuxième année moyenne. Chaque groupe contient entre 13 à 20 élèves, elles sont hétérogène que ce soit au niveau ou bien au sexe.

Notre choix de cet échantillon n'est pas arbitraire, nous les avons choisis parce qu'ils ont un niveau satisfaisant et acceptable de fait qu'ils ont étudié le français dès la troisième année primaire à la deuxième année moyenne.

### **1.3 Public des enseignants**

Les enseignants qui nous avons observées ses pratiques en classe lors d'une activité de compréhension écrite sont 4, qui ont des expériences divers.

## **2- Déroulement de l'enquête**

### **2.1 L'observation**

Pour évaluer les pratiques enseignantes d'une compréhension écrite centrées sur l'apprenant, nous avons basé sur l'observation en assistant à 4 séances avec les enseignants de deuxième année moyenne.

L'observation des classes a été faite en 4 jours, nous avons assisté à une seule séance pour chaque enseignant.

Nous avons difficilement convaincu l'un des enseignants pour assisté avec lui en classe, mais à la fin il a accepté.

Nous avons élaboré une grille d'observation basée sur deux axes :

Le premier axe se déroule sur les pratiques professionnelles de l'enseignant, il se compose de sept éléments : Compétence et habilité de l'enseignant ; Organisation et clarté de la séance de la compréhension écrite ; Gestion de temps ; L'interaction ; Moyennes et supports didactique ; Relation pédagogique ; Evaluation de l'apprenant.

Quant au deuxième axe qui se déroule sur les attitudes des apprenants.

## 2.2 Le questionnaire

Après avoir assisté à 4 séances de l'activité de la compréhension écrite en classe de deuxième année moyenne. Nous avons constaté qu'il n'existe pas certaines pratiques favorisent la centration sur l'apprenant. Dans ce fait, nous avons après pour un questionnaire destiné aux enseignants afin de m'en comprendre les pratiques effectives et en même temps prévoir d'autres à suggérer pour les enseignants.

Le questionnaire élaborer est destiné aux enseignants du FLE dans le cycle moyen. Notre questionnaire se compose de deuze questions fermé et ouvertes qui visent à comprendre d'un premier part :

**Axe1 : la gestion de l'activité de la compréhension-lecture.**

**Axe2 : les objectifs finaux (lecteur autonome....).**

**D'une deuxième part :**

**Axe3 : pratiques favorisent la collaboration.**

**Axe4 : types de questions en faveur de la centration sur l'apprenant.**

Après l'élaboration de notre questionnaire ; nous l'avons diffusé aux dix enseignants. En effet certains enseignants ont refusé de répondre à nos questions sur place ; chose qui a pris trop de temps.

### 3- Analyse des résultats

#### 3.1 Les résultats d'observation de classes

Nous allons analyser les résultats de notre enquête conformément aux critères proposés dans la grille d'observation (Voir annexe 2 : Grille d'observation).

##### 3.1.1 Pratiques professionnels de l'enseignant

###### 1- compétences et habileté de l'enseignant

Compétence et habileté de l'enseignant issues de l'observation	Oui	Non
Il parle à haute voix	03	01
Il s'exprime clairement	04	00
Il s'exprime avec aisance à l'oral et à l'écrit	04	00
Le recours à la langue maternel pour simplifier l'information	02	02
Il instaure un climat de calme et de confiance	04	00
<b>Pourcentage</b>	85%	15%

**Tableau 1** : pourcentage et résultats de la compétence et habileté de l'enseignant observé en classes

Chaque enseignant a des compétences et habiletés à les mettre en œuvre pour réussir toute les activités de classe, nos observations montrent que l'ensemble des enseignants observés se disposent d'un certain nombre des habiletés et des compétences considérables, ils parlent à haute voix en exprimant clairement, maîtrisent l'orale et l'écrit....

Mais ces compétences et habiletés ne sont pas certes comme facteur directe déterminant une centration sur l'apprenant-lecteur.

###### 2- Organisation et clarté de la séance de la compréhension écrite centré sur l'apprenant

Organisation et clarté de la séance de la compréhension écrite centré sur l'apprenant issues de l'observation	Oui	Non
Il maîtrise et réalise les objectifs et les démarches d'activité de compréhension de l'écrit	03	01
Il énonce l'objectif et les compétences visées au début du cours	00	04
Le cours apparait bien préparé	03	01

Il adapte et choisi le texte selon le niveau des apprenants	00	04
Il pose des questions suscité la réflexion	01	03
Fait lire ses apprenants	04	00
Il explique les termes difficiles	04	00
Sollicite l'intersubjectivité	01	03
Favorise le travail collaboratif	01	03
<b>Pourcentage</b>	47.2%	52.8%

**Tableau 2 :** pourcentage et résultats de l'organisation de l'activité de lecture-compréhension observé en classes

La façon de gestion la séance est un élément essentiel d'un enseignement centré ou non sur l'apprenant.

Les résultats observés montrent que le cours n'est pas géré de façon d'autonomiser l'apprenant, car il n'y a pas un enseignement favorisent l'apprenant.

La majorité des enseignants n'organisent pas bien la séance de la compréhension-lecture centré sur l'apprenant, ils n'adoptent pas des textes selon les niveaux des apprenants ; utilisent des pratiques ne centré pas sur l'apprenant. Les éléments principes qui centrent sur l'apprenant dans cette activité se sont rejetés.

### 3- Gestion de temps

<b>Gestion de temps issus de l'observation</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Il gérer bien le temps	03	01
Il consacre un temps suffisant à l'explication	02	02
Il consacre un temps suffisant à la lecture	03	01
<b>Pourcentage</b>	66.7%	33.3%

**Tableau 3 :** pourcentage et résultats de la gestion de temps observé en classes

L'enseignant de la langue française est imposé de préparer et organiser son cours en gérant le facteur de temps. Les enseignants observés gèrent bien le temps consacré pour l'activité de compréhension en lecture, ils respectent et défissent le temps pour la lecture et l'explication.

### 4- L'interaction

<b>L'interaction issue de l'observation</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Il sollicite l'intérêt de l'apprenant	03	01

Il favorise les échanges entre les élèves	01	03
Varie les situations d'interactions : travail de groupe ....	02	02
<b>Pourcentage</b>	50%	50%

**Tableau 4** : pourcentage et résultats de l'interaction observé en classes

L'interaction en classe est nécessaire pour réussir la séance de compréhension-lecture ; la moitié des enseignants observés favorisent l'interaction avec les élèves et entre eux-mêmes. Ils varient les situations d'interactions en utilisant le travail de groupe. Par contre l'autre moitié des enseignants ne favorisent pas les interactions entre les élèves en classe, ils ne varient pas les situations d'interactions.

### 5- Moyennes et supports didactique

<b>Moyennes et supports didactique issues de l'observation</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Utilise le tableau	04	00
Emploi les images ; vidéo...	01	03
A une graphie lisible	03	01
<b>Pourcentage</b>	50%	50%

**Tableau 5** : pourcentage et résultats des moyennes et supports didactique utilisés en classe

Ce critère est un indicateur essentiel pour réussir l'activité centré sur l'apprenant. L'évaluation de ce critère montre que la majorité des enseignants met les moyennes et les supports au service de l'apprenant. Tous les quatre enseignants observés utilisent le tableau pour expliquer.... ils ont des graphiques lisibles.

### 6- Relation pédagogique

<b>Relation pédagogique issues de l'observation</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Entretient une bonne relation avec ses élèves	01	03
<b>Pourcentage</b>	25%	75%

**Tableau 6** : pourcentage et résultats de la relation pédagogique observé en classe

L'apprenant est considéré comme un élève qui reçoit les connaissances, les enseignants n'entretient pas une relation avec ses élèves. Seulement un des enseignants observés qui adopte et porte une bonne relation avec ses élèves en classe.

### 7- Evaluation de l'apprenant

<b>Evaluation de l'apprenant issu de l'observation</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
--	------------	------------

Propose des activités à réaliser par l'apprenant	04	00
Corrige les activités	03	01
<b>Pourcentage</b>	87.5%	12.5%

**Tableau 7 :** pourcentage et résultats de l'évaluation de l'apprenant observé en classe

À la fin de la séance, l'enseignant doit vérifier le taux de compréhension. Cela indique si l'apprenant acquiert des nouvelles connaissances ou non. Les résultats de l'évaluation en classe montrent que les enseignants proposent des activités à réaliser individuellement par l'apprenant et ils les corrigent.

### 3.1.2 Attitudes des apprenants

<b>Attitudes des apprenants issues de l'observation</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Sont attentifs et appliquer	02	04
Participent activement à l'activité	03	03
Sont motivés par le texte	02	04
Posent des questions	03	03
Aide à la construction du ses savoirs	02	04
<b>Pourcentage</b>	60%	40%

**Tableau 8 :** pourcentage et résultats des attitudes des apprenants observé en classes

L'apprenant est un sujet actif en classe qui aide à la construction de ses savoirs. Les classes dites bonnes ou fortes sont les plus motivées par le texte, ils sont attentifs et appliquer c'est-à-dire ils actifs au classe, ils aident à la construction du ses savoirs.

Par contre Les classes qui éprouvent des difficultés en langue française, ils manifestent des réactions et des comportements gênants (chuchoter, rire, se déplacer,...). Ses apprenants sont passif en classe, ils reçoivent seulement et suivent l'enseignant sans participent à la construction de ses savoirs.

### 3.2 Les résultats du questionnaire

Nous allons analyser les résultats de notre questionnaire (Voir annexe 3 : questionnaire).

#### 1- Qu'est-ce qu'un métier d'enseigner pour vous ?

Un métier passionnant et exigeant	Participer à la construction de la société	Transmettre des savoirs
03	04	03

**Tableau 1** : résultats et réponses des enseignants de la question 1

Cette question vise à voir comment l'enseignant pense autour de son métier, les réponses de cette questions sont différentes, trois enseignants limitent l'acte d'enseigner à un métier passionnant et exigeant. Par contre, quatre enseignants qui pensent qu'il est participant à la construction de la société. Les restent (03 enseignants) considère comme un transmettre des savoirs.

#### 2- Que représente pour vous le mot « apprenant » ?

Consommateur de savoir	Participant principal dans la classe	Sujet actif
02	04	04

**Tableau 2** : résultats et réponses des enseignants de la question 2

La deuxième question vérifie la vision qui l'enseignant porté sur le mot apprenant, huit enseignants enquêtés ont répondu par participation principal dans la classe et un sujet actif, cette représentation tient compte de ce que cherche l'apprenant, c'est-à-dire un acteur principale de classe qui indique à un enseignement centré sur l'apprenant. Seulement deux enseignants qui voir que l'apprenant est un consommateur de savoir.

#### 3- Comment vos apprenants se comportent-ils en classe ?

Participant aux cours	Juste s'adaptant en classe	Recevoir et restituer des connaissances	Acquérir des savoirs et des savoir-faire
05	01	01	03

**Tableau 3** : résultats et réponses des enseignants de la question 3

Les réponses de cette question tentent de voir le taux de la participation des apprenants en classe. La majorité des enseignants (05) ont répondu que les apprenants se comportent comme des participants aux cours, tandis que trois enseignants répondent par acquérir des

savoirs et des savoirs faire cela exprime une part d'un apprentissage actif. Par contre deux enseignants ont vu que ses apprenants s'adaptent seulement en classe pour restituer et recevoir des connaissances sans interagir.

#### 4- Qu'est-ce qu'enseigner la compréhension de l'écrit ?

Enseigner la compréhension de l'écrit c'est guider progressivement les apprenants vers une compréhension autonome du sens des textes.

Cette question vise d'avoir la visée des enseignants auteur de l'enseignement de la compréhension-lecture, les enseignants questionnés ont répondu d'une manière différente chaque enseignant a donné son point de vue.

	Réponses
E1	c'est faire inculquer à l'apprenant comment déchiffrer le sens d'un texte.
E2	C'est identifier, distinguer, résumer, reformuler....
E3	C'est savoir le sens du texte dans sa globalité.
E4	Exploitation des supports en classe à fin de transmettre cette compétence.
E5	Faire apprendre comment aborder un texte.
E6	Faire réfléchir les apprenants sur le sens véhiculé par le texte.
E7	Aider l'apprenant à identifier et anticiper un sens à partir d'un texte.
E8	Faire réfléchir les apprenants par rapport aux objectifs visés.
E9	Enseigner les structures et les enjeux d'un type de texte
E10	Savoir exploiter un texte.

**Tableau 4 :** résultats et réponses des enseignants de la question 4

#### 5- comment procédez-vous pour enseigner la compréhension de l'écrit ?

Chaque enseignant a une démarche et des étapes à suivre pour enseigner l'activité de la compréhension en lecture. Les réponses de cette questions sont différentes l'une à l'autre, il y a des enseignants qui n'ont pas répondu.

	Réponses
E1	Les apprenants lisent le texte pour répondre aux questions après ils font une activité.
E2	Je dois respecter les étapes à suivre, tout en prenant en compte le niveau des élèves.
E3	Eveil d'intérêt

	Observation (image de texte) Analyse de texte
E4	-observation de texte –faire des hypothèses sur le sens –lecture de texte – vérification des hypothèses –analyse approfondie du texte.
E5	Tout d’abord je prépare mes élèves une séance d’avance pour qu’ils fassent des recherches sur le thème.
E6	/
E7	Je suis à la démarche dictes par l’inspecteur.
E8	En suivant les moments ci-dessous.
E9	/
E10	Chois de support –prépare des questions –la motivation.

**Tableau 5** : résultats et réponses des enseignants de la question 5

## 6- Qu’en pensez-vous du concept de « centration sur l’apprenant » ?

Centré sur l’apprenant c’est centré sur ses besoins, ses intérêts....l’apprenant est le sujet important en classe.

Cette question vise à avoir si les enseignants ont une idée sur cette notion, les réponses sont différentes. Il y a des enseignants qui ont répondu à cette question et y on a d’autre qui n’ont pas répondu c’est-à-dire ils ne connaissent pas cette notion.

	Réponses
E1	La centration sur l’apprenant permet à l’apprenant de se motiver pour mieux apprendre, de mieux appréhender l’information, de développer ses capacités d’analyse et de résolution de problème.
E2	Dans le nouveau programme du deuxième génération, on base sur l’apprenant entant qu’un acteur, c’est l’élément indispensable dans l’opération d’enseignement.
E3	En matière des langues étrangères, c’est une tâche un peu difficile pour l’apprenant, surtout pour les classes de la première année.
E4	/
E5	L’apprenant est la victime de cette centration.
E6	La centration sur l’apprenant vise à motiver l’apprenant et lui engage d’utiliser

	ses pré-acquis.
E7	L'apprenant doit être partie prenante de son apprentissage qu'il partage la responsabilité avec l'enseignant.
E8	Centré sur les besoins des apprenants.
E9	/
E10	Courage l'apprenant à donner son avis, son impression à la fin de chaque étude de texte.

**Tableau 6 :** résultats et réponses des enseignants de la question 6

### **7- Est-ce que vous centrez sur l'apprenant dans vos cours de compréhension de l'écrit ?**

Oui	Non	Rarement
04	01	05

**Tableau 7 :** résultats et réponses des enseignants de la question 7

L'apprenant est la pièce essentielle de classe, il doit être le centre d'intérêt de chaque enseignement/apprentissage, c'est le rôle de l'enseignant qui vise à rendre l'apprenant actif en classe.

La majorité des enseignants questionnés ont rarement centré sur ses apprenants en compréhension-lecture. Seulement quatre enseignants qui ont répondu par oui, par contre qu'un seul enseignant qui ne centre jamais sur ses apprenants

### **8- Favorisez-vous la collaboration ?**

L'une des pratiques de classe qui vise la centration sur l'apprenant c'est le travail collaboratif, il donne aux apprenants la possibilité d'avoir accès à leurs apprentissages et à leurs connaissances grâce au partage des idées avec leurs pairs.

Seulement trois enseignants qui favorisent la collaboration en classe lors de l'activité de compréhension-lecture. Par contre que sept enseignants n'aiment pas que ses apprenants travail en collaboration.

Oui	Non
03	07

**Tableau 8 :** résultats et réponses des enseignants de la question 8

### **9- Pendant la séance de la compréhension écrite, utilisez-vous les mêmes textes qui sont proposés dans le manuel ou vous adoptez d'autres textes ?**

L'organisation des idées et le contenu du texte vont faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. De plus, le type et la nature de texte sont des éléments qui peuvent orienter plus ou moins la compréhension.

L'enseignant a le droit de suivre ou de changer le texte, la plupart des enseignants utilisent les mêmes textes proposés dans le manuel, seulement quatre qu'ont changés ça dépend au niveau des apprenants pour répondre à ses besoins.

Les mêmes textes du manuel	Adopter d'autres textes	Ca dépend de contenu du texte et au niveau des apprenants
06	00	04

**Tableau 9** : résultats et réponses des enseignants de la question 9

**10- Quels types de questions préférez-vous poser aux apprenants pour répondre selon le texte ?**

Questions proposés dans le manuel	Questions inférentielles	Questions directes	Divers Questions
04	02	00	04

**Tableau 10** : résultats et réponses des enseignants de la question 10

Les questions vont permettre de mesurer concrètement l'évolution de la compréhension des élèves. Les enseignants utilisent différentes questions en compréhension-lecture, ils suivent les questions proposés dans le manuel, et des questions de divers types. Seulement deux enseignants qui préfèrent d'utiliser des questions basé sur la réflexion.

**11- Est-ce que vous entretenez une relation avec vos élèves en classe ?**

La conception d'une pratique de centration sur l'apprenant, exige qu'une nouvelle relation soit établie entre l'enseignant et l'apprenant afin de réussir son apprentissage.

Six enseignants n'entretiennent pas une relation avec ses apprenants, il voir que l'apprenant est un sujet qui doit apprendre seulement. Par contre quatre enseignants seulement qui établir une relation avec ses élèves.

Oui	Non
04	06

**Tableau 11** : résultats et réponses des enseignants de la question 11

## 4- Conclusion

Les pratiques enseignantes de la compréhension en lecture dans le cycle moyenne, d'après notre observation de classe de deuxième année moyenne et notre questionnaire destiné aux enseignants de cycle moyenne, nous conduit de dire et de considérer que la centration sur l'apprenant n'est pas mis en vigueur dans les pratiques enseignantes dans le cycle moyenne et ils inscrivent dans une démarche traditionnelle.

Les enseignants du FLE dans le palier cité, dans leurs modalités s'efforcent à achever le programme. Ils mettent l'accent sur le contenu et surtout sur le côté écrit, les enseignants centrent sur le texte proposé sans mettre en évidence la compréhension autonome de l'apprenant.

La notion de centration sur l'apprenant dans le cycle moyenne, spécifiquement dans les classes de deuxième année moyenne, considéré comme l'élément essentiel à atteindre une compréhension autonome de l'apprenant. Mais malheureusement, elle n'a pas eu son position en classe de FLE.

Un enseignant qui centre sur l'apprenant dans ses pratiques de classe, doit maîtriser toutes les critères, doit prendre en considération les motivations de ses apprenants, leurs besoins..., un bon enseignant néglige plus ces points car ils lui serviront de model pour un enseignement /apprentissage adéquat.

Plusieurs facteurs peuvent empêcher la réussite du principe de centration sur l'apprenant, cela peut revenir aux enseignants, aux apprenants ou aux plusieurs autres obstacles.

# CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans ce modeste travail, nous avons essayé de démontrer les pratiques enseignants de la compréhension en lecture en classe de deuxième année moyenne, qui centré sur l'apprenant en tant qu'un sujet actif et qui vise à rendre l'apprenant plus autonome.

Notre objectif principale a consisté à contribuer au changement de posture de l'enseignant : de la pédagogie transmissive à celle qui favorise l'engagement du lecteur et de rendre l'activité signifiante.

Nous tenons à faire rappeler notre problématique de départ proposé comme suit : « *Comment l'enseignant peut-il promouvoir et impliquer les apprenants dans une activité de compréhension écrite ?* ». Cette interrogation nous a mené à formuler nos hypothèses de départ :

- Les questions inférentielles pourraient susciter la réflexion des lecteurs et leur permettre d'identifier leurs capacités en compréhension.
- L'intersubjectivité serait une pratique à encourager afin de promouvoir le partage et la co-construction.

Nous avons pu constater à travers les résultats obtenus que les pratiques utilisés par les enseignants en classe se défèrent mais certes qui centrent sur l'apprenant, la plus part des enseignants s'inscrivent dans une optique traditionnelle, chose qui a rendu la centration sur l'apprenant loin d'être un projet majeur d'un enseignement/ apprentissage

Notre évaluation du principe de la centration sur l'apprenant dans l'activité de la compréhension écrite dans nos classes de deuxième année moyennes en utilisant l'observation et le questionnaire, a abouti à la conclusion que ce principe n'est pratiqué que partiellement. Celle-ci est difficile à accomplir à cause des contraintes telles que : le nombre des apprenants, leur besoins différentes, le contenu de la séance...

Compte tenu des limites de cette recherche, nous espérons que ce modeste travail montre l'apport de la centration sur l'apprenant pour réussir la séance de la compréhension en lecture dans le cycle moyen, et surtout sur l'autonomisation des apprenants, celle-ci est un champ qui mérite des réflexions afin de mener à bien l'enseignement/apprentissage du FLE.

# **BIBLIOGRAPHIE**

## Ouvrages :

- 1- BAUDRIT. Alain : *l'apprentissage collaboratif, plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, de Boeck, 2007.
- 2- CUQ. Jean Pierre et GRUCA .Isabel : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, pug, paris, 2005
- 3- GALISSON. Robert : *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, HATIER-CREDIF, 2004
- 4- GIASON. Jocelyne : *la compréhension en lecture*, 3eme édition, de Boeck, paris, 2007
- 5- MARTINEZ. Pierre : *La Didactique des langues étrangères*, pure, paris, 1ère édition 1996, 2ème édition 2014
- 6- MOIRAND. Sofie : *Une grammaire de textes et des dialogues*, hachette, 1990
- 7- POSTIC. Marcel: *La Relation Educative*, puf, Paris, 1982

## Dictionnaires :

- 1- CUQ. Jean-Pierre : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde*, CLE international.
- 2- LEGENDRE. Renald : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 1993.
- 3- ROBERT. Jean Pierre : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, éditions ophrys, paris, 2008.

## Articles :

- 1- AUBERT. Isabelle : *sujet et intersubjectivité, la philosophie de Habermas face aux théories de fichtette et Husserl*, en ligne <https://journals.openedition.org/>. Consulté le 04/06/2021.
- 2- COMPREHENSION - Circonscription de Rouen Nord. en ligne : <http://www.rouen-nord.spip.ac-rouen.fr> > [spip](#) > [article84](#). Consulté le 22/05/2021.
- 3- Edy Veneziano : *Interactions sociales et développement des connaissances*, 2001 En ligne : [https://www.persee.fr/doc/intel\\_0769-4113\\_2001\\_num\\_33\\_2\\_1639](https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2001_num_33_2_1639)
- 4- Evaluation informatisée de la compréhension en lecture, en ligne <https://doi.org/107202/1054064ar>. Consulté le 06/06/2021

- 5- J. Lagache, parus dans le Bulletin départemental de l'inspection académique du Nord de septembre 1997 à octobre 2000 mis en ligne : <https://www.accaen.fr/dsden50/circo/coutances/IMG/pdf/languespecial.pdf>
- 6- Gérard Barnier : *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*, en ligne : <http://www.formations.philippeclauzard.com>
- 7- *Inférences et processus d'intercompréhension*, en ligne <https://journals.openedition.org/praxematique/4536>, consulté le 06/06/2021.
- 8- *L'apprentissage de la langue écrite*, en ligne <https://books.openedition.org/pur/60539?lang=fr>, consulter le 06/06/2021.
- 9- LEFEBVRE. Pascal, BRUNEAU. Justine et DESMARAIS Chantal : *Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques*. en ligne <https://id.erudit.org/iderudit/1022711ar> consulté le 05/06/2021.
- 10- PUREN. Christine : *la problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire*, études de linguistique appliquée, paris, 1955
- 11- Richard-Emmanuel Eastes, *Processus d'apprentissage, savoirs complexes et traitement de l'information : un modèle théorique à l'usage des praticiens, entre sciences cognitives, didactique et philosophie des sciences*. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00904561/document> consulté le 24/05/2021

### **Mémoires et thèses :**

- 1- BENAÏSSA. Lazhar : *pratiques de la lecture et de l'interprétation de textes en FLE : pratiques sociolangagiers et cognitifs pour une compréhension fine*, mémoire de doctorat, option didactique, univ- BISKRA, 2016-2017, p.46
- 2- BENYAMINA. Amina : *Difficultés de la compréhension de l'écrit en FLE*, mémoire de master, option didactique, univ- TELEMENEN, 2018-2019.
- 3- FIDALI. Oumaima et GUERMIT.Amel : *La compréhension de l'écrit au service de la production écrite : stratégie d'enseignement apprentissage du FLE*, mémoire de master, option didactique, univ-el oued, 2018-2019.
- 4- GOUAMI. Awattef : *l'efficacité de l'enseignement/apprentissage collaboratif dans l'amélioration de l'expression orale*, mémoire de master, univ-Oum El Bouaghi, 2017-2018, p. 21

- 5- KELATMA. Noureddine : *Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE*, mémoire de magister, option didactique, univ-Biskra, 2014-2015.
- 6- KHIREDINE. Oussama : *l'impact des questions inférentielles dans l'activité de la lecture-compréhension*, mémoire de master, option didactique, univ-Biskra, 2018-2019.
- 7- MARJAN. Alipour : *Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé*, thèse pour l'obtention du grade de philosophie docteur en traduction, option terminologie, Univ-Montréal.
- 8- SUAREZ. Jennifer et DI FULVIO. Alicia : *une recherche action enseignement métacognitif en compréhension de texte, étude sur les questions littérales et inférentielles*, mémoire en enseignement, le 17 juin 2015, p.5
- 9- TELLI. Faiza : *Relation pédagogique et construction du savoir*, académie de Montpellier, 2002-2003.

### **Sitographie :**

- 1- <https://id.erudit.org/iderudit/1022711ar>. consulté le 10/06/2021
- 2- <https://www.books.openedition.org/pur/60539?lang=fr>. Consulté le 10/05/2021
- 3- <http://www.formations.philippeclauzard.com>. consulté le 20/05/2021

## **LISTE DES TABLEAUX :**

### 1- Les résultats de l'observation

**Tableau 1 :** pourcentage et résultats de la compétence et habileté de l'enseignant observé en classe.

**Tableau 2 :** pourcentage et résultats de l'organisation de l'activité de lecture-compréhension observé en classe.

**Tableau 3 :** pourcentage et résultats de la gestion de temps observé en classe.

**Tableau 4 :** pourcentage et résultats de l'interaction observé en classe.

**Tableau 5 :** pourcentage et résultats des moyennes et supports didactiques utilisés en classe.

**Tableau 6 :** pourcentage et résultats de la relation pédagogique observé en classe.

**Tableau 7 :** pourcentage et résultats de l'évaluation de l'apprenant observé en classe.

**Tableau 8 :** pourcentage et résultats des attitudes des apprenants observé en classe.

### 2- Les résultats du questionnaire

**Tableau 1 :** résultats et réponses des enseignants de la question 1.

**Tableau 2 :** résultats et réponses des enseignants de la question 2.

**Tableau 3 :** résultats et réponses des enseignants de la question 3.

**Tableau 4 :** résultats et réponses des enseignants de la question 4.

**Tableau 5 :** résultats et réponses des enseignants de la question 5.

**Tableau 6 :** résultats et réponses des enseignants de la question 6.

**Tableau 7 :** résultats et réponses des enseignants de la question 7.

**Tableau 8 :** résultats et réponses des enseignants de la question 8.

**Tableau 9 :** résultats et réponses des enseignants de la question 9.

**Tableau 10 :** résultats et réponses des enseignants de la question 10.

**Tableau 11 :** résultats et réponses des enseignants de la question 11.

## **LISTES DES FIGURES**

**Figure 1** : l'assimilation et l'accommodation.

**Figure 2** : variables de la compréhension(GAISSON).

**Figure 3** : niveau de compréhension.

# ANNEXES

**ANNEXE 1 : TEXTE ET QUESTIONS  
OBSERVÉS**

Je lis le texte.

## Les serins et le chardonneret

Un amateur d'oiseaux avait, en grand secret, glissé l'œuf d'un chardonneret parmi les œufs d'une serine. La mère des serins ne s'aperçut de rien et couva l'œuf comme si c'était le sien.

De cet œuf étranger, sortit un petit chardonneret. Il reçut les tendres soins et fut traité ni plus ni moins comme s'il était de la famille. A côté des serins dont il se crût être le frère, il recevait la becquée et se reposait dans le duvet, sous l'aile de la mère.

Jaloux de ce bonheur, un vieux chardonneret vint lui dire à l'oreille : «Ceux pour qui tu as de si doux sentiments ne sont pas du tout tes parents.

- Mon cœur chérira toujours ceux qui ont pris soin de mon enfance, répondit le chardonneret.»

Puis il ajouta : «Pour un oiseau reconnaissant, un bienfaiteur est comme un père.»

Le jaloux insista : «Mais tu es si différent ! Regarde-toi. Tu ne seras jamais serin.

- Mon plumage est différent mais nos cœurs se ressemblent, conclut le petit oiseau.»

D'après Jean-Pierre Claris de Florian, *Les serins et le chardonneret*



Je réponds aux questions.

- 1 Qu'a fait secrètement l'amateur d'oiseau ?
- 2 Comment la serine a-t-elle traité le petit chardonneret ?
- 3 Dans le texte, le mot **becquée** veut dire :  
a) un conseil    b) la nourriture    c) un câlin    d) la couverture
- 4 Qu'a dit le vieux chardonneret au petit chardonneret ? Quelle était sa réponse ?
- 5 Dans le texte, qu'est-ce qui permet de reconnaître le dialogue entre ces deux oiseaux ?
- 6 Mon cœur chérira toujours ceux qui ont pris soin de mon enfance.  
Dis cette phrase avec tes propres mots.
- 7 Que pensez-vous du petit chardonneret ?

Écris dans mon cahier.

Mon cœur chérira toujours ceux qui ont pris soin de mon enfance  
répondit le Chardonneret.

Je relis le texte **Les serins et le chardonneret.**

- 1 Quelle phrase montre que le petit chardonneret a été adopté facilement ?
- 2 Quel adjectif qualificatif montre le sentiment du vieux chardonneret à l'égard du petit oiseau ?
- 3 « Mon cœur chérira toujours ceux qui ont pris soin de mon enfance.»  
Le mot souligné veut dire : a) oubliera    b) aimera    c) détestera
- 4 « Ceux pour qui tu as de si doux sentiments ne sont pas du tout tes parents.»  
A qui ou à quoi renvoie le mot souligné ?
- 5 Je choisis la morale qui convient à l'histoire **Les serins et le chardonneret.**  
a) Rira bien qui rira le dernier.    b) Un bienfaiteur est comme un père.  
c) Pour vivre heureux, vivons cachés.

2. Je m'entraîne pour mieux lire.

Un amateur d'oiseaux.  
Parmi les œufs d'une serine.

3. Avec ma/mon camarade, je joue le dialogue.

- Tu es un chardonneret, non un serin. Regarde-toi, tu es si différent d'eux !
- Oui, mais leur cœur et le mien ont une grande ressemblance.

4. Je vais au-delà du texte.

J'imagine et je dis la suite du dialogue.

Ayant entendu la conversation entre le vieux chardonneret et le jeune oiseau, la mère serine prend la parole.

La mère serine dit : « ..... ?

- Le vieux chardonneret : .....

- La mère serine : ..... ! »



Le sais-tu ?

**Les fables** sont écrites en **prose** ou en **vers**. Elles contiennent **une morale**.

Elle nous donnent une leçon de vie.

**Les fabulistes** les plus connus sont :

**Ésope**, écrivain **grec** du VI<sup>ème</sup> siècle avant J.-C.

**Ibn Al-Muqaffa**, écrivain perse de langue **arabe**, né en **Iran** vers 762.

**Jean de La Fontaine** né en 1621 et décédé en 1695.

**A** Je lis le texte.

**Yennayer et la vieille bergère**



Il était une fois, au temps où les animaux et les végétaux parlaient, une vieille bergère qui gardait ses chèvres près d'un immense caroubier.

Alors que le jour déclinait, la bergère s'adressa au premier mois de l'année : « Yennayer, te voilà dans ton dernier jour et tu n'as pas causé un seul frisson ! Pas de tempête, pas de gel, pas de neige, pas de froid... »

Yennayer, qui entend tout ce qui se dit durant son mois, fut blessé par tant d'ingratitude. Il avait décidé de ne pas souffler le froid pour permettre aux animaux frileux de sortir brouter l'herbe.

Alors, Yennayer, notre mois de Janvier décida de se venger. Sa trentaine terminée, il alla emprunter un jour à Fourar, le mois de février ! A l'époque, les mois et les jours s'interpellaient avec des poèmes !

« Frère Fourar, l'ami des carnassiers  
De ta trentaine, prête-moi un jour  
Une bergère mal élevée m'a manqué de respect !  
Je m'en vais de ce pas la corriger  
Pour ce faire, j'ai besoin d'un jour ! »

Fourar donna gracieusement un jour de sa trentaine à Yennayer !

Ainsi, il perdit une journée et se retrouva avec vingt-neuf jours. Yennayer en gagna une pour avoir trente et un jours ! Il fit un froid de canard. Il a plu, il a neigé, la contrée fut gelée. Yennayer eut sa revanche. Nous savons aujourd'hui pourquoi le dernier jour de Yennayer est terriblement frais !

Rachid OULEBSIR, extrait du livre *Les derniers Kabyles*, page 243

**B** Je réponds aux questions.

- 1 Quels sont les personnages du texte ?
- 2 Fourar est : a) une saison b) un mois c) une année d) un jour
- 3 Quand cette histoire s'est-elle déroulée ?
- 4 La bergère : a) achète les bêtes b) vend les bêtes c) garde les bêtes d) chasse les bêtes
- 5 Réponds par Vrai ou Faux.
  - a) A cette époque, les animaux parlaient.
  - b) La bergère était âgée.
  - c) La bergère gardait un caroubier.
- 6 Yennayer fut blessé. Pourquoi ?
- 7 Que fit-il pour se venger de la bergère ?

**C** Écris dans mon cahier.

Ainsi, Fourar, le mois de février perdit une journée et Yennayer, le mois de janvier, en gagna une.

1. Je relis la légende Yennayer et la vieille bergère et je réponds.

- 1 La vieille bergère était mécontente. Pour quelle raison ?
- 2 Pourquoi Yennayer n'était-il pas froid autrefois ?
- 3 Par quelles expressions l'auteur a-t-il remplacé **Yennayer** ?
- 4 Trouve dans le texte un mot de la famille de « jour ».
- 5 Relève dans le texte tous les mots qui font penser à « l'hiver ».

2. Je relie par une flèche pour retrouver les phrases du texte.

Pour ce faire,	un froid de canard.
Fourar donna gracieusement	j'ai besoin d'un jour.
Il fit	un jour de sa trentaine à Yennayer.

3. Je m'entraîne avec ma/mon camarade pour mieux lire.

- « Yennayer, te voilà dans ton dernier jour et tu n'as pas causé un seul frisson !  
Pas de tempête, pas de gel, pas de neige, pas de froid... »  
- « Frère Fourar, l'ami des carnassiers,  
De ta trentaine, prête-moi un jour... »

4. Avec ma/mon camarade, je lis le poème.

Frère Fourar, l'ami des carnassiers  
De ta trentaine, prête-moi un jour  
Une bergère mal élevée m'a manqué de respect !  
Je m'en vais de ce pas la corriger  
Pour ce faire, j'ai besoin d'un jour !



5. Je vais au-delà du texte.

Selon la légende, Fourar est très généreux. Il a offert une journée à Yennayer.  
Et toi, qu'est-ce que tu as déjà offert ? A quelle occasion ?

**ANNEXE 2 : GRILLE  
D'OBSERVATION DE CLASSE**

# Grille d'observation de classe

## 1- L'enseignant

<b>Les critères observés</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
<b>Compétence et habilité de l'enseignant</b>		
Il parle à haute voix		
Il s'exprime clairement		
Il s'exprime avec aisance à l'oral et à l'écrit		
Le recours à la langue maternel pour simplifier l'information		
Il instaure un climat de calme et de confiance		
<b>Organisation et clarté de la séance de la compréhension écrite</b>		
Il maîtrise et réalise les objectifs et les démarches d'activité de compréhension de l'écrit		
Il énonce l'objectif et les compétences visées au début du cours		
Le cours apparait bien préparé		
Il adapte et choisi le texte selon le niveau des apprenants		
Il pose des questions suscité la réflexion		
Fait lire ses apprenants		
Il explique les termes difficiles		
Suivre le manuel (le texte proposé, les questions...)		
Sollicite l'intersubjectivité		
<b>Gestion de temps</b>		
Il gérer bien le temps		
Il consacre un temps suffisant à l'explication		
Il consacre un temps suffisant à la lecture		
<b>L'interaction</b>		
Il sollicite l'intérêt de l'apprenant		
Il favorise les échanges entre les élèves (collaboration)		
Varie les situations d'interactions : travail de groupe ....		
<b>Moyennes et supports didactique</b>		
Utilise le tableau		
Emploi les images ; vidéo...		
A une graphie lisible		

<b>Relation pédagogique</b>		
Entretient une bonne relation avec ses élèves		
<b>Evaluation de l'apprenant</b>		
Propose des activités à réaliser par l'apprenant		
Corrige les activités		

## **2- L'apprenant**

<b>Attitudes des apprenants</b>		
Sont attentifs et appliquer		
Participent activement à l'activité		
Sont motivés par le texte		
Posent des questions		
Aide à la construction du ses savoirs		

**ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE  
DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS**

# Questionnaire destiné aux enseignants du collège

Merci d'avance de répondre à ce questionnaire à fin de réaliser un mémoire de Master 2 en didactique des langues à l'université de Biskra qui s'intitule : « Pratiques enseignantes centrées sur l'apprenant : cas de la compréhension de l'écrit au collège »

\* Obligatoire

## Information sur l'enquêté(e) :

- Sexe : \*       féminin       masculin

- Age : \*

- Expérience professionnelle : \*

-

## Questions :

1- Qu'est-ce qu'un métier d'enseigner pour vous ?

Un métier passionnant et exigeant

Participer à la construction de la société

Transmettre des savoirs

Autre

2- Que représente pour vous le mot « apprenant » ?

Consommateur de savoir

Participant principal dans la classe

Sujet actif

3- Comment vos apprenants se comportent-ils en classe ?

- Participant aux cours
- Juste s'adaptant en classe
- Recevoir et restituer des connaissances
- Acquérir des savoirs et des savoir-faire

Autre

4- Qu'est-ce qu'enseigner la compréhension de l'écrit ?

.....  
.....  
.....  
.....

5- comment procédez-vous pour enseigner la compréhension de l'écrit ?

.....  
.....  
.....  
.....

6- Qu'en pensez-vous du concept de « centration sur l'apprenant » ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7- Est-ce que vous centrez sur l'apprenant dans vos cours de compréhension de l'écrit ?

- OUI
- NON
- Rarement

8- Favorisez-vous la collaboration ?

- Oui
- Non
- Rarement

- 9- Pendant la séance de la compréhension écrite, utilisez-vous les mêmes textes qui sont proposés dans le manuel ou vous adoptez d'autres textes ?
- Les mêmes textes du manuel
  - Adopter d'autres textes
  - Ca dépend de contenu du texte et au niveau des apprenants
- 10- Quels types de questions préférez-vous poser aux apprenants pour répondre selon le texte ?
- Questions proposés dans le manuel
  - Questions inférentielles
  - Divers Questions
  - Questions directes
- 11- Est-ce que vous entretenez une relation avec vos élèves en classe ?
- Oui
  - Non

## Résumé

Ce travail de recherche intitulé « pratiques enseignantes centré sur l'apprenant cas de l'activité de la compréhension écrite au collège (2<sup>ème</sup> année moyenne) », a pour objectif primordial de montrer l'apport des pratiques enseignantes qui centrent sur l'apprenant pour atteindre une compréhension autonome de l'apprenant.

La compréhension de l'écrit est une activité complexe, elle est l'objet d'étude de nombreux chercheurs et spécialistes du champ de l'enseignement/apprentissage, elle exige l'interaction de plusieurs éléments telles que l'apprenant en tant qu'un lecteur autonome ; le texte et l'enseignant. Dans cette perspective, nous nous sommes interrogés sur les pratiques enseignantes en classe de FLE qui dirige l'apprenant vers une compréhension autonome.

**Mots clés :** Enseignement/apprentissage, compréhension de l'écrit, pratiques enseignantes, centration sur l'apprenant, lecteur autonome.

## Abstract :

This research entitled "teaching practices centered on the learner case of the activity of written comprehension in the middle school (2nd MS)", has for primary objective to show the contribution of teaching practices which center on the learner. To achieve an autonomous understanding of the learner.

Reading comprehension is a complex activity, it is the subject of study by many researchers and specialists in the field of teaching / Learning, it requires the interaction of several elements such as the learner as a stand-alone reader ; the text and the teacher. In this perspective, we questioned the teaching practices in FFL class that lead the learner towards an autonomous understanding.

**Key words :** Teaching / Learning, reading comprehension, teaching practices, learner-centered, independent reader.



UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER DE BISKRA  
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES  
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES  
FILIERE DE FRANÇAIS

Bureau des études Master

**Déclaration sur l'honneur relatif à l'engagement aux règles  
d'intégrité scientifique en vue d'élaboration d'une recherche**

Je soussigné(e),

M, Mme : Touat Hanoua

Qualité : étudiant(e), enseignants(e), chercheur(e) : Étudiante

Portant carte d'identité n° : 800443835 Délivrée le : 2016-05-03

Inscrit à la faculté : langues étrangères Département : français langue étrangère

Chargé(e) d'élaborer des travaux de recherche (mémoire, mémoire de Master, mémoire de Magister, thèse de doctorat) dont le titre est :

L'enseignement centré sur l'apprenant dans l'activité de la  
compréhension écrite cas de la 2<sup>ème</sup> année moyenne - collège  
Abd Al Baki Noureddine et Bellil Mohammed Ouafi - El Kantara

Je déclare en mon honneur de m'engager à respecter les critères scientifiques et méthodologiques, ainsi que les critères d'éthique de la profession et de l'intégrité académique requises dans l'élaboration de la recherche sus citée.

Biskra le : 28/06/2017

Signature de l'intéressé(e)