

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Kasdi Merbah - Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Française



École Doctorale Algéro-française de Français
Antenne de l'Université Kasdi Merbah Ouargla
Réseau EST

Thèse de Doctorat ès Sciences
pour l'obtention du diplôme de
Doctorat de français
Option : didactique

Présentée et soutenue publiquement par
El Hadi BENHELAL

Titre :

LA NOMINALISATION COMME STRATÉGIE
D'APPRENTISSAGE POUR CONSTRUIRE
UNE COMPÉTENCE DE COMPRÉHENSION
DE L'ÉCRIT EN FLE

Directeur de thèse :

DR MASSIKA SENOUSI

Jury :

Salah KHENNOUR	Pr.	Université de Ouargla	Président
Foudil DAHOU	Pr.	Université de Ouargla	Examinateur
Massika SENOUSI	M.C.A	Université de Ouargla	Rapporteur
Chafika FEMMAM	M.C.A	Université de Biskra	Examinateur
Chihab BESRA	M.C.A	Université de Médéa	Examinateur
Naziha BENBACHIR	M.C.A	Université de Mostaganem	Examinateur

Année universitaire : 2018-2019

Prénom nom

Remerciements

Je tiens à remercier Allah qui m'a donné le pouvoir et le courage pour accomplir cette thèse et surmonter l'ensemble des difficultés.

*J'exprime ma gratitude à ma Directrice de thèse
Dr Massika SENOUSSE, que je remercie vivement pour avoir accepté de diriger ma thèse, ainsi que pour ses précieux conseils et directives,
Je tiens à remercier également le Professeur Foudil DAHOU pour son soutien et ses encouragements.*

*Je réserve de vifs remerciements à Monsieur Guy Achard-bayle
Professeur de linguistique, membre du centre de recherche sur les médiations (CREM)
et directeur de recherche auprès de l'école doctorale PIEMES
(Perspectives interculturelles ; écrits, média, espace et société)
à l'université de Lorraine (Metz) en France.*

*Mes remerciements particuliers, je les adresse
au Professeur Marinette MATTEY
Directrice du laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et
maternelles (LiDiLEM) de l'université de Grenoble en France.*

*Mes remerciements vont également
au Professeur Tami BELHADJ
de l'université Sherbrooke au Canada.*

Je voudrais également remercier les membres du jury pour avoir accepté d'évaluer ce travail et pour toutes leurs remarques et observations,

Ainsi qu'à toutes les personnes qui m'ont aidé ou encouragé à réaliser ce modeste travail.

MERCI À TOUS.

Dédicace

*À ma mère et mon père qui m'ont inculqué
La patience pour surmonter les difficultés de la vie
Et celle de l'apprentissage*

*Ainsi qu'à
ma femme et mes enfants*

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	12
--------------------	----

CHAPITRE I : MÉTACOGNITION ET ACTE

D'« APPRENDRE »	27
I.1 Naissance et évolution du terme « métacognition »	28
I.2 Une définition autour des régulations.....	30
I.3 Régulations et métaconnaissances	30
I.4 La métacognition en psychologie	31
I. 4. 1 Les métaconnaissances	32
I. 4. 2 Habiletés et contrôle	32
I. 5 À quoi sert la métacognition ?	34
I. 6 L'acte d'« apprendre » et la métacognition	34
I. 7 Un modèle pour comprendre	35
I.7. 1. Les éléments structurels de l'apprendre	35
I.7. 2. Les fonctions de l'apprenant	37
I.7. 3. Les différents usages de ce modèle	40
I. 8 L'acte d'« apprendre à apprendre » :	
la métacognition trop souvent implicite	41
I. 9 La prise de conscience	42
I.10 Les freins de la métacognition	44
I.11 Les modèles d'apprentissage	45
I.11.1 Le modèle de transmission des connaissances	45
I.11.2 Le modèle constructiviste	46
I.11.3 Le modèle socioconstructiviste	46
I.11.4 Le modèle de traitement de l'information	47
I.11.5 La tendance actuelle quant aux modèles d'apprentissage	48

CHAPITRE II : STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE ET

CONSTRUCTION D'UNE COMPÉTENCE

GÉNÉRALE

49	
II.1 Essai de définition de la stratégie	50
II.1.1 L'origine de l'intérêt accordé aux stratégies d'apprentis-	

sage	51
II.2. Le profil du bon apprenant	53
II.2.1. Le profil du bon apprenant en langue seconde ou étrangère	54
II.3. Les classifications des stratégies d'apprentissage	61
II.3.1. La typologie d'O'Malley et Chamot	61
II.4. Les définitions des stratégies d'apprentissage	62
II.5. Stratégies d'apprentissage et compétence générale en L2	76
II.5.1 Validation du concept de bon apprenant d'une L2	77
II.5. 2 Les stratégies de l'apprenant faible	81
II.6. Les facteurs qui influent sur le choix des stratégies	84

CHAPITRE III : APPORT DE LA PSYCHOLOGIE

COGNITIVE ET ENSEIGNEMENT

STRATÉGIQUE	85
III.1. Apport de la psychologie cognitive	87
III.1.1 Les trois catégories de connaissances	87
III.2. Les trois phases de la construction du savoir	89
III.3. Le rôle des connaissances antérieures	91
III.4. Importance de la métacognition	92
III.5. L'enseignement stratégique	94
III.6. Regard cognitiviste sur la planification de l'enseignement des trois temps de la démarche d'apprentissage	101
III.7. Les rôles de l'enseignant stratégique	101
III.8. Les phases de l'enseignement stratégique	108
III.8.1 Première phase : la préparation à l'apprentissage	108
III.8.2 Deuxième phase : la présentation des contenus	111
III.8.3 Troisième phase : l'application et le transfert des connaissances	114
III.9. L'enseignement stratégique des diverses catégories de connaissances	116
III.9.1 L'acquisition des connaissances déclaratives	116
III.9.2 L'acquisition des connaissances conditionnelles	126

III.9.3 L'acquisition des connaissances procédurales	137
III.10. L'organisation des connaissances en schémas	139

CHAPITRE IV : ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA

COMPRÉHENSION EN LECTURE 140

IV.1 Définition de l'enseignement explicite	143
IV.2 Que signifie la lecture ?	144
IV.3 La variable « lecteur »	149
IV.4 L'enseignement de la lecture	152
IV.5 Les approches dites « naturelles »	155
IV.6 L'approche équilibrée	156
IV.7 L'évolution du jeune lecteur	159
IV.8 La compréhension en lecture	162
IV.8.1 Définition de concept de la compréhension	162
IV.8.2 L'évolution du concept de la compréhension de l'écrit	163
IV.8.3 Proposition d'un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture	165
IV.9 Les processus nécessaires à la compréhension d'un texte	173
IV.9.1 Les microprocessus	173
IV.9.2 Les macroprocessus	185
IV.10 Traitement de la structure des textes narratifs	189
IV.11 Traitement de la structure des textes informatifs	192

CHAPITRE V : VERS LA CONCEPTION D'UN MODÈLE

DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

ADAPTÉ AU CONTEXTE D'ENSEIGNE-

MENT/APPRENTISSAGE DU FLE EN

ALGÉRIE 194

V.1 Morphologie et formation des mots en français	196
V.1.1 Morphologie et origine des mots français	196

V.2 La dérivation	197
V.2.1 Dérivation nominale	197
V.2.2 Dérivation verbale	202
V.3 La composition	203
V.4 La lecture efficace	213
V.5 La nominalisation comme stratégie d'acquisition d'un nouveau vocabulaire	219
V.5.1 Comment aborder la compréhension de l'écrit ?	219
V.5.2 La compréhension de l'écrit: méthode et exemple	221
V.5.3 La compréhension écrite : les objectifs	223
V.5.4 La démarche didactique de la compréhension écrite en classe	224
V.5.5 Les types d'exercices en compréhension écrite	226
V.5.6 Suggestions quant à l'enseignement de la compréhension écrite	226
V.5.7 L'acquisition du vocabulaire	227
V.5.8 Rendre les élèves autonomes dans l'acquisition du vocabulaire	229
V.5.9 L'enseignement systématique du vocabulaire	237
V.5.9.1 Le choix de la stratégie d'enseignement	239
V.5.9.2 Les stratégies minimales	242
V.5.9.3 Les stratégies suggérées	243
V.5.9.4 Les activités axées sur l'intégration des connaissances	244
V.5.9.5 Exemples de modèles de traitement des textes narratifs et explicatifs	249
CONCLUSION	270
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	278
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	284
ANNEXES	285

INTRODUCTION

Parmi les notions qui ont marqué le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, dans les dernières décennies, on trouve la notion de stratégie. Dans la langue courante, la stratégie désigne, entre autres, l'art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement pour atteindre un but. Le terme, paraît-il a échappé des états-majors et des écoles militaires pour se répandre dans divers champs de l'activité humaine. L'éducation et l'enseignement n'ont pas échappé à la vague. Alors qu'il était question autrefois de préceptes et de méthodes, de devoirs et d'application, on préfère aujourd'hui recourir aux expressions : stratégies d'enseignement, stratégies d'apprentissage et stratégies de compréhension de l'écrit.

En didactique des langues, la notion de stratégie s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 1970, parallèlement à l'analyse des styles d'apprentissage, la recherche en matière de l'interlangue et le développement de l'apprentissage autonome. L'intérêt à ce terme se situe à l'intérieur de tout un mouvement de centration sur l'apprenant. Le terme trouve des applications variées qui ne simplifient pas son utilisation. Tantôt, il renvoie à des stratégies d'apprentissage, tantôt à des stratégies de communication. Parmi les premiers chercheurs qui ont participé dans la littérature du terme, O'malley et Chamot et leurs collaborateurs (1985) qui s'inspirent des données de la psychologie cognitive, cernent de plus près la dimension cognitive des stratégies et proposent un modèle théorique pour leur classification. Nous en rendrons compte dans le deuxième chapitre.

De sa part, Jacques Tardif (1992 : 23) fait bien valoir le fait que la stratégie « a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations » (Tardif, 1992). Les recherches de J. Tardif ont permis de proposer le modèle de « l'enseignement stratégique », une notion que nous allons présenter également dans le chapitre 3.

L'intérêt que nous accordons à la notion de stratégie vient de notre souci d'examiner comment une simple technique d'organisation et de réalisation d'actions, au début et par la suite, a fait l'objet de recherches dans différents domaines, et dans le domaine de l'enseignement/apprentissage est devenu un moyen de médiation utilisé comme méthode de travail d'enseignement, d'apprentissage et de compréhension de l'écrit.

Avant d'étayer ces notions, il nous paraît important d'offrir une définition de la didactique. J. F. Halté (1992) la définit d'abord comme étant « *une réflexion sur les objets d'enseignement* » qui s'intéresse particulièrement à leur nature cognitive, le « savoir ou savoir-faire ». Il la définit également comme « une recherche sur les conditions d'appropriation des savoirs. Elle s'intéresse alors moins aux concepts et notions en eux-mêmes qu'à la construction dans l'apprentissage [...] les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants. » (p.16) Finalement, la didactique est concernée par l'intervention : les tâches de l'enseignant, l'organisation des situations d'enseignement, « bref, à l'approche de la classe et de son fonctionnement propre. » (Bedard, 1998 : 73).

Les conditions que vit la classe de langue actuellement ne sont pas favorables pour que l'enseignant puisse réaliser ses objectifs avec ses apprenants. Elles empêchent l'interaction efficace entre les pôles du triangle didactique, puisque la réalisation de ces tâches est conditionnée par les critères de la classe de langue, ce lieu technique qui se caractérise par la compression de lieu, de temps et de méthode : d'un point de vue didactique la classe est définie comme « *un concept méthodologique marqué par la compression des paramètres d'appropriation* » (Dictionnaire de la didactique du français langue seconde et étrangère : 42).

- Une compression de l'espace : puisque c'est un lieu technique caractérisé par sa localisation (école, lycée, université, etc.) ;
- une compression du temps : variable en fonction des cultures scolaires, le nombre de séances choisies par l'institution, etc. ;
- une compression disciplinaire, fondée sur des représentations culturelles, idéologiques et méthodologiques, qui définit, par des choix, des contenus d'enseignement et d'apprentissage (instructions officielles, programmes, etc. déterminant le savoir à acquérir et à enseigner).

L'élargissement du public scolaire (école obligatoire jusqu'à 16 ans) a entraîné une hétérogénéité des apprenants dans les classes, nécessitant de réfléchir à d'autres parcours d'enseignement et à la diversification des démarches et activités selon les disciplines.

Par ailleurs, nous rappelons, ici, que dans la pédagogie traditionnelle, selon le modèle de compréhension de l'écrit proposé par Sophie Moirand (1990 :58), pour comprendre un texte, les apprenants doivent s'appuyer sur leurs connaissances antérieures pour construire une image globale du texte. En classe de langue, en suivant les consignes de lecture données par l'enseignant, la compréhension du support écrit soumis aux élèves commencera par une phase d'observation du texte. L'initiation à la compréhension s'appuie sur des repérages successifs faits par l'élève lecteur (qui, quoi, quand, où, les articulateurs, etc.) qui essayera de mettre en relation une partie du texte avec une autre. Pour réduire les zones d'opacité du texte, on fera appel aux connaissances antérieures des élèves 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. Aussi grâce à la consigne, le lecteur sera guidé dans la construction du sens du texte. Cette technique permettra, selon Moirand, d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, et ainsi d'amener le lecteur apprenant à comprendre et à interpréter des documents d'une manière autonome.

Il est clair que, pour atteindre les objectifs de la compréhension de l'écrit, les conditions que nous avons mentionnées en haut doivent se réunir, notamment la capacité d'utiliser ses connaissances antérieures et la maîtrise des informations du niveau infra. Or dans la réalité, les apprenants sont loin de cette attitude, puisque, outre les connaissances antérieures qu'exige la compréhension de l'écrit, l'accès au sens d'un texte demande de l'apprenant la maîtrise de certaines connaissances linguistiques (graphémie, morphologie, lexique, syntaxe) ainsi que celles du fonctionnement textuel et intertextuel (organisation des phrases entre elles, fonction du texte, relation du texte à d'autres textes). Nous savons que le modèle traditionnel privilégiait la connaissance des unités dites de faible niveau qui concernent les unités minimales de signification : si le lecteur connaît le code (sa graphie, ses mots, ses phrases), il est à même de comprendre le texte.

Le rôle de l'enseignant se limite dans le fait d'aider l'apprenant à saisir le sens global du texte, par l'explication du fonctionnement de celui-ci, et des données qui faciliteront, éventuellement, la formulation des différentes hypothèses et leur vérification afin d'assurer à l'apprenant une meilleure saisie du texte.

La question qui s'impose, maintenant : est-ce que l'apprenant à la disposition d'utiliser ces connaissances antérieures et ces capacités linguistiques pour comprendre l'écrit ?

Faut-il rappeler ici, que les activités de la pédagogie traditionnelle se déroulent dans le cadre de l'approche communicative qui répond à la focalisation de la recherche des psychologues, qui est passée, depuis une vingtaine d'années, de la perception des mots du texte à l'intégration de la signification globale dans la structure cognitive du lecteur. Dans cette approche, l'activité de lecture est une activité très complexe, dans la mesure où il faut pouvoir exécuter plusieurs opérations en même temps. Les recherches dans cette approche font remarquer que, lors de la lecture d'un texte long, les pratiques de lecture proposées par l'approche globale (repérage des indices formels, thématiques et énonciatifs) sont des stratégies pédagogiques qu'il ne faut confondre, ni avec les stratégies d'apprentissage individuelles, ni avec les stratégies de lecture des apprenants. Est-il nécessaire de rappeler, aussi, que le cours de compréhension écrite, tel qu'il est conçu, ne prend pas en charge directement les stratégies de lecture développées par les apprenants.

Au cours des 30 dernières années, les paradigmes constructiviste et cognitiviste ont modifié la conception traditionnelle de l'intelligence, de l'apprentissage et de l'enseignement. Délaissant une vision de l'apprenant passif, l'enseignant a appris à considérer l'élève comme un agent actif dans la construction de ses connaissances et dans sa compréhension du monde. La façon de concevoir la compréhension en lecture s'est ainsi grandement modifiée. On a adopté une vision où le savoir se construit graduellement et est susceptible de varier d'un élève à l'autre. Les modèles récents portant sur les processus cognitifs et les représentations du discours considèrent que la compréhension du discours se fait à partir de l'information dérivée du texte et des connaissances antérieures du domaine.

La perspective de l'apprentissage et de l'utilisation des connaissances présentée précédemment a guidé les efforts des chercheurs en psychologie et en éducation afin de proposer une série de méthodes et de modalités d'enseignement propres à favoriser l'apprentissage en concordance avec les modèles théoriques existants. Ces recommandations (Jones, Palincsar, Ogle et Carr, 1987 ; Tardif, 1992) visent à soutenir et à encadrer une construction systémique et rigoureuse des connaissances chez l'élève.

L'enseignant est ainsi invité à rendre explicites aux élèves les connaissances et les stratégies nécessaires à l'apprentissage et à l'accomplissement des tâches en classe. Un enseignant ne devrait donc pas seulement transmettre des connaissances, mais également agir directement sur le processus d'apprentissage de ces connaissances et rendre l'élève conscient de cette démarche (Bédard, 1994). Graduellement, il aide ainsi l'élève à acquérir des habiletés cognitives et métacognitives nécessaires au développement de ses compétences, particulièrement lorsqu'il est fréquemment placé en situation de résolution de problèmes.

La question de l'amélioration de la qualité de l'enseignement est, actuellement, au cœur des débats évoqués par les différents acteurs du secteur de l'éducation, et celui de l'enseignement en générale, à savoir les responsables du secteur, les pouvoirs publics, les étudiants et leurs parents, le secteur économique, et la société dans son ensemble. La question centrale soulevée, est celle qui s'intéresse à savoir quel est le modèle d'enseignement le plus efficace et qui peut répondre aux exigences d'une formation qualitative des apprenants ?

La revue des recherches produites, nous fait révéler plusieurs modèles qui ont été proposés, dans le but de présenter des propositions pertinentes adaptables aux nouveaux rôles de l'enseignant et celui des apprenants.

Ainsi, à l'instar de Boyer J.Y, nous considérons que la faveur accordée aux stratégies de compréhension ou d'écriture répond à la focalisation actuelle de la recherche des psychologues, qui est passée, depuis une vingtaine d'années, de la perception des mots du texte à l'intégration de la signification globale dans la structure cognitive du lecteur. Ce déplacement de perspective correspondait à une logique de recherche, l'explication d'un niveau conduisant à en explorer un autre. En aucune manière, il ne pouvait être interprété comme dictant de nouvelles priorités à l'enseignement. Ce que la nouvelle perspective de recherche pouvait proposer à ce dernier, c'était une complémentarité, une nouvelle dimension pour comprendre la tâche et le cheminement de l'apprenant et de nouveaux instruments pour le diagnostic. En aucun cas il ne justifiait la dévalorisation des préoccupations anciennes, dont la tradition transmise dans le *savoir des enseignants* avait reconnu la pertinence. (...) la survalorisation des modèles théoriques à l'encontre de l'expérience des enseignants et la

pléthore des situations *signifiantes* devenues synonymes de familières et qui vont à l'encontre de l'inquiétude, de la découverte.

D'autres aspects de la situation scolaire doivent aussi être pris en considération. Un de ces aspects est la distinction qu'il faut avoir constamment à l'esprit entre recherche et modèle de recherche sur la compréhension et modèle d'apprentissage.

L'enseignement des langues étrangères devient, aujourd'hui, une nécessité incontournable, et connaît un redéploiement sans précédent à travers le monde, galvanisé en cela par le volume des échanges, par l'accroissement rapide des connaissances scientifiques et technologiques.

L'enseignement/apprentissage de la langue française, en Algérie, s'inscrit dans une perspective qui ambitionne de faire en sorte que la première langue étrangère n'ait plus seulement pour objectif la communication dans cette langue sur des thèmes simples, et l'accès à une documentation de niveau abordable, mais viserait beaucoup plus une maîtrise suffisamment élevée de la langue pour l'utiliser à la fois, premièrement comme outil de communication dans des situations élaborées, voire complexes, d'accès direct à la pensée et aux connaissances universelles. Puis, deuxièmement comme outil d'acquisition des connaissances et des compétences se rapportant à certaines disciplines, filières et spécialités de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, il est nécessaire de rappeler, qu'en Algérie, l'enseignement général est assuré en langue arabe standard jusqu'au baccalauréat, puis en français dans l'enseignement supérieur dans toutes les filières scientifiques et techniques. L'entrée à l'université marque ainsi, pour l'étudiant algérien, une rupture brutale avec la formation antérieure.

Par conséquent, l'étudiant est appelé à s'adapter à un nouvel enseignement/apprentissage sans qu'il y soit réellement préparé. Aux changements institutionnels et méthodologiques s'ajoutent des changements de statuts de langues. En effet, le français passe du statut d'une langue étrangère enseignée à celui de langue d'enseignement de disciplines ou implicitement langue véhiculaire du savoir universitaire.

Dans cette perspective, des études montrent que les difficultés que rencontrent les étudiants et qui sont à l'origine de leur échec et/ou abandon des études sont liées en

grande partie à la non-maîtrise de cette langue, ou du moins, la maîtrise de quelques stratégies d'apprentissage ou de compréhension qui peuvent aider l'étudiant dans son parcours curriculaire.

On peut comprendre par l'activité d "enseigner" l'action de faciliter le processus d'apprentissage pour les apprenants, et les aider, ainsi, à développer des compétences de communication et de compréhension dans cette langue étrangère. En revanche, l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'appropriation de cette langue, par la manipulation et la maîtrise des outils de fonctionnement, ainsi que les différents contextes de leur usage.

La compétence de "compréhension" est une compétence clé pour l'apprenant d'une langue étrangère. Dans son parcours à la construction de sa compétence linguistique en langue étrangère, le premier terme dont l'apprenant doit rechercher la signification, c'est bien le terme "*Compréhension*". Sans l'appréhension exacte de cette notion, l'apprenant risque de ne pas réaliser l'accès au sens des énoncés, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. On s'interroge alors : Que signifie la "*Compréhension*" ? Qu'est-ce qu'on entend par "*comprendre*" ?

Parmi les définitions qu'on peut admettre au terme "compréhension", la définition suivante :

«La compréhension est l'aptitude résultante de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite)» (Cuq, 2003).

On peut aussi admettre la définition suivante :

« En didactique des langues, la compréhension est l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite). Cette opération nécessite la connaissance du code oral ou écrit d'une langue et celle des registres de discours des interlocuteurs ou des textes écrits ». (Robert, 2002)

Cette faculté, qui ne s'acquiert que lentement en langue maternelle, donc à *fortiori* dans une langue étrangère, est fonction de l'âge, de l'éducation et de la culture de la personne. La personne, en effet, pour comprendre, doit posséder un minimum de

compétences langagières (linguistique et communicative), notion qui inclut celle plus restreinte de savoir-faire qu'on peut définir, en compréhension, comme : « la capacité d'un individu à mettre en œuvre des stratégies personnelles (dans sa façon de mettre en relation, de comparer, d'inférer, de généraliser, etc.).

Cependant, parmi les significations que l'on peut retenir du terme *comprendre*, selon le dictionnaire *Larousse*, *comprendre* veut dire : « Concevoir, saisir le sens de..., comprendre la pensée de qqn. » (Le petit Larousse illustré, 1995).

Apprendre une langue au sein d'un groupe veut dire que l'on est engagé dans le dialogue entre les membres du groupe et qu'il y a exposition discursive plurielle : exposition aux dires du professeur, rencontre avec des textes, avec des traces écrites, mais aussi écoute des dires des autres apprenants. L'interprétation et la diversité des discours entendus ou produits rend difficile à établir les liens entre objets discursifs rencontrés et les données saisies.

L'accès au sens, qu'il s'effectue à partir de l'oral ou de l'écrit, qu'on l'appelle compréhension orale ou compréhension écrite, nous demande aujourd'hui de mieux cerner la réalité des phénomènes de perception et de réception de la langue. L'acte de compréhension est un acte d'apprentissage de "nature multidimensionnelle".

La problématique soulevée dans cette thèse traite de la question de la compréhension de texte écrit en français. Cette activité s'insère dans le processus global de l'apprentissage de la langue française. Lequel n'est pas une fin en soi, mais un outil méthodologique, qui permet à l'apprenant de développer des compétences individuelles afin de pouvoir agir dans des situations de communication complexe, notamment de compréhension de textes. La compréhension d'un texte nécessite de l'apprenant la possession d'une compétence linguistique pour pouvoir décoder ses composantes à l'oral et à l'écrit. Posséder une compétence de compréhension de l'écrit, c'est posséder une compétence textuelle. L'observation de la situation aux universités algériennes nous montre que nombreux sont les étudiants qui rencontrent des difficultés pour accéder au sens d'un texte proposé à l'étude, faute de ne pas pouvoir comprendre quelques mots rencontrés dans ce texte. Ils se trouvent alors bloqués dès le premier mot "difficile" qu'ils rencontrent, et dépourvus de certaines solutions efficaces pour pouvoir résoudre, immédiatement, ce genre de problèmes et continuer ainsi la lecture du texte.

Il est clair que cette manière de traitement de textes adoptée par certains étudiants, ne peut ni aider à l'accès au sens d'un texte, ni aider à construire un savoir pertinent qui peut aider à construire une compétence de compréhension.

Cependant, les recherches en acquisition des langues étrangères (RAL) nous montrent que la compréhension d'un texte, ne peut se faire, uniquement, à partir d'un repérage sélectif de quelques mots du texte, isolément du contexte global de celui-ci. La compréhension d'un texte ne peut être réduite à l'acte de traduire les mots de ce texte. Cette démarche erronée empêche l'apprenant de comprendre la logique et le contexte de la production du texte. Elle l'empêche aussi de faire des hypothèses de sens pertinentes qui lui permettent de construire, ainsi, un sens global du message véhiculé dans le texte.

L'apprenant doit considérer le texte comme un tout, soumis aux normes du code de production de l'écrit, et la compréhension d'un texte n'est qu'un procédé qui s'insère dans un système global d'analyse, composé de l'image globale du texte, ainsi que des éléments textuels et paratextuels qui fournissent des indices textuels, à partir desquels on peut formuler des propositions sur la compréhension globale du sens de ce texte.

Nous estimons que, par l'enseignement et l'apprentissage des nouvelles approches de compréhension de textes, nous pouvons remédier à de tels problèmes d'accès au sens.

Les situations de lecture ont une influence importante sur la compréhension. Or, les situations de lecture scolaires sont le plus souvent pauvres et réduisent les objectifs de lecture à l'acte de lire en lui-même. L'apprenant n'est pas maître de sa lecture et les stratégies perceptives sont forcément réduites. Car il ne sait pas pourquoi il lit ; ses attentes perceptives, comme pour l'écoute, sont insuffisantes et le démobilisent ou rendent ses efforts non signifiants. Mais « *introduire un texte et un objectif dans la classe ne suffit pas si les apprenants n'apprennent pas à formuler eux-mêmes des projets et à développer leurs stratégies de communication à l'écrit* ». (Moirand, 1997 : 136)

La classe de langue étrangère est l'espace où se réalisent les objectifs d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce contexte, la compréhension consiste à

développer une approche globale du texte, c'est-à-dire, l'activité de compréhension est un travail collectif, collaboratif, partagé entre les membres du groupe de classe.

L'accès au sens d'un texte se réalise, en fait, par la lecture. Mais lire, ce n'est pas seulement la lecture linéaire du texte. Selon L. Lentin, "*lire c'est percevoir directement des significations*", non pas des lettres, des mots, ou des syllabes, mais des significations et "*comprendre un énoncé consiste essentiellement à en anticiper la signification et à vérifier à partir de quelques indices cette anticipation* » (Lentin, 1997 :74)

Pour S. Moirand l'acte de compréhension se définit d'une autre manière également : "comprendre, c'est produire de la signification et non en recevoir comme on l'a cru longtemps en didactique des langues" (Moirand, 1997 : 130). Or, la capacité et la qualité de compréhension du lecteur est difficile à vérifier car elle est fonction de la qualité cognitive en langue maternelle et de son aptitude à développer certaines opérations, comme la capacité à faire des hypothèses, la capacité interférentielle, ou sa capacité à prendre des risques puisque toute lecture est une découverte ou une reconnaissance, c'est-à-dire un saut dans le vide.

Pour remédier à cette situation, les spécialistes du domaine ont proposé le modèle de l'"enseignement explicite de la compréhension en lecture". Par définition, l'enseignement *explicite* est un modèle pédagogique qui a émergé des recherches principalement nord-américaines sur l'efficacité de l'enseignement - recherches menées depuis une quarantaine d'années. L'enseignement explicite trouve son efficacité en transmettant les connaissances et les habiletés par un enseignement direct et très structuré, fortement guidé par l'enseignant qui procède par petites étapes selon un rythme de leçon soutenu. De nombreux travaux, essentiellement anglo-saxons, ont montré l'efficacité de cette démarche (appelée aussi «enseignement direct » ou « pédagogie explicite» ou encore « enseignement explicite et systématique ») en lecture, notamment pour les élèves en difficulté.

L'enseignement explicite poursuit plusieurs objectifs : on souhaite d'abord rendre transparents pour les lecteurs novices les processus cognitifs mis à l'œuvre par des lecteurs experts lorsqu'ils lisent un texte (Giasson, 1992). Pour effectuer un enseignement explicite des stratégies efficaces, de nombreuses recherches ont démontré la

nécessité d'expliquer aux élèves les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles associées aux stratégies de lecture. Afin qu'ils puissent s'y référer pour sélectionner et appliquer une stratégie appropriée (Érick Falardeau, Julie-Christine Gagné, « L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche », https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/.../fichier__ed4a4b).

En fait, la question de l'enseignement et de l'apprentissage de la compréhension en lecture se pose aujourd'hui avec une acuité particulière. La lecture a longtemps été perçue comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite. Mais, ce n'est qu'à partir des années 1980 que se sont répandues de nouvelles conceptions de la lecture, conceptions fondamentalement différentes des points de vue classiques. Ainsi, dans les nouvelles perspectives, la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme processus actif et interactif de construction du sens et de communication.

Pour que la compréhension soit effective, de multiples mécanismes et niveaux d'analyse doivent être maîtrisés : comprendre un texte demande de réaliser, dans un temps bref, un ensemble d'opérations qui vont de la reconnaissance des mots - lus ou entendus- à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite en passant par l'analyse syntaxique et la mise en relation des idées énoncées dans les phrases successives.

Les recherches en lecture des dernières années ont permis de dégager un modèle d'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Ce qui nous amène à nous interroger : Qu'est-ce l'enseignement explicite ? Quelles sont les nouvelles conceptions de la lecture et de la compréhension ? Des questions auxquelles nous allons tenter de répondre, dans notre recherche, en nous appuyant, notamment, sur les travaux de Giasson Joselyne (2007) et de Tessa Escoyez (2007).

Il y a lieu de rappeler que le modèle de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture s'insère dans une perspective métacognitive. Selon cette perspective, si l'on veut aider les apprenants à devenir des lecteurs, il faut aller au-delà des « méthodes de lecture, au-delà de l'enseignement/apprentissage de la lecture, c'est-à-dire des aspects instrumentaux de l'accès au savoir-lire. Bref, il faut développer

l'apprendre-comprendre de la lecture, ce qui signifie permettre aux apprenants de comprendre la lecture et d'en maîtriser les savoir-faire. (Chauveau, 2006 : 30-31)

Si l'on veut mieux comprendre les processus et les difficultés d'apprentissage de la lecture, il faut regarder au-delà des mécanismes de base de la lecture-écriture. La non maîtrise de ces mécanismes est une composante importante des difficultés en lecture, mais ce n'est qu'une partie de ces difficultés. Elle est en fait associée à une mauvaise compréhension de la lecture : au-delà de l'habileté à décoder-identifier les mots, c'est l'apprendre-comprendre la lecture qui est défectueux (ou défaillant) chez l'apprenant mauvais lecteur. À l'inverse, le futur (bon lecteur) a des « idées claires » (et des connaissances variées) sur quatre objets : le fonctionnement de l'écrit (la langue écrite), les fonctions de l'écrit (la culture écrite), l'activité de lecture (le savoir-lire), et l'activité d'écriture (le savoir-écrire, communiquer avec l'écrit). Il apprend-comprend « l'écrit » (l'ensemble de ces quatre objets).

D'autre part, Élisabeth Bautier (1995) a présenté, pour sa part, une analyse dans laquelle elle a essayé, en tant que sociologue de l'école, de souligner le rapport entre l'échec scolaire, langagier et social, et la métacognition. Son étude porte sur une population d'étudiants appartenant à un milieu populaire et qui souffre de difficultés d'apprentissage. Elle a mis en rapport l'échec scolaire avec un apprentissage du langage qui a négligé à la fois le rapport à l'adulte et les compétences métacognitives nécessaires. L'auteur fait des constats sur ces jeunes adultes :

- ils ne se perçoivent pas comme sujets, producteurs de leur discours. Leur parole est brève, ils ne parviennent pas à accéder au discours long. Or, c'est lui qui permet de dépasser le constat, la désignation, l'expression du besoin immédiat et le rapport pragmatique au monde vers l'explication, le projet, le désir, l'abstraction, l'expression de la pensée critique et réflexive, autrement dit, c'est lui qui pose l'individu comme sujet de sa parole, capable d'utiliser le langage pour modifier une situation, pour comprendre le monde (et lui-même) et communiquer cette compréhension ;
- ils ne manifestent aucune activité métalinguistique, voire la refusent. Or, cette activité est indispensable pour conquérir une maîtrise de la langue qui suppose à la fois une connaissance de la langue comme *objet* et une pratique fonctionnelle contrôlée de la langue (comme *outil*) pour pouvoir la conformer aux règles

exigées par l'écriture et donc par l'ensemble de l'appropriation de la culture. Ces compétences et ces connaissances métacognitives sont indispensables pour faire en sorte que chacun puisse devenir « législateur de son propre langage » comme « de sa propre pensée » et produire soi-même du sens (être sujet de sa parole) et le communiquer à tout individu, quelle que soit sa situation.

Élisabeth Bautier fait alors une double hypothèse explicative :

- la non-maîtrise du langage viendra de l'absence de situations d'usage ;
- « pour apprendre, il faut se penser dans une situation d'apprentissage » : il faut savoir que l'on apprend et savoir ce que signifie progresser quand on apprend.

Nous nous référons à la théorie de Tardif (1992) qui souligne que la psychologie cognitive accorde une grande importance à la métacognition en faisant référence à la personne, à la connaissance et au contrôle que la personne peut avoir sur elle-même.

Les implications de cette conception de la métacognition sont patentes et elles sont potentiellement énormes pour la didactique des L2. Les postulats, les principes et la théorie issus de la psychologie cognitive ont l'avantage d'incorporer et d'ordonner en un tout cohérent toute une série de phénomènes cognitifs et affectifs qui ont été reconnus comme ayant un rôle dans le processus d'apprentissage et dans l'acquisition d'une compétence en L2.

Nous préférons achever cette introduction par cette citation de J. F. Halté :

«Au sein du système éducatif le français est pourvu d'une fonction interne. Lieu d'enseignement de la langue et de la communication, il est attendu par la communauté enseignante qu'il développe des savoirs utiles à toutes les disciplines. Le français est le bien commun de tous les enseignants : à ce titre, il fait l'objet de demandes et de pressions qui tendent à le tirer vers la satisfaction de demande transdisciplinaire (...) la maîtrise de déchiffrement, qui vaut pour tout, ne suffit pas, pas davantage une conception trop général de la compréhension. Apprendre à lire dans cette perspective interdisciplinaire, implique que soient travaillées des capacités dans la maîtrise des univers de discours, que l'on apprenne, au-delà de la compréhension simple des mots.

Pour que les apprenants gagnent en autonomie dans leurs capacités

de lecture, l'apprentissage de la compréhension en lecture peut être un moyen de développement de stratégies efficaces qui peut les rendre capable de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires » (Halté, 1979 : 13).

Ce projet de thèse a pour problématique centrale, la proposition d'un modèle de compréhension en lecture, adaptable au contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie. Partant de la question : Comment peut-on exploiter les données des théories de traitement de l'information, et celles de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture, dans la conception d'un modèle de compréhension en lecture adaptable au contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie ?

Notre projet de thèse sera développé en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, intitulé : Métacognition et «acte d'apprendre », nous présenterons le concept de « métacognition » considéré, en psychologie, comme faculté cognitive qui permet au sujet de réfléchir sur comment il réfléchit. La métacognition est définie comme étant un processus cognitif en jeu dans la résolution de problèmes, favorisant à la fois les apprentissages, le transfert et la motivation. Cette notion apparaît, en effet, avec celle de « contrôle interne » dès le début du xx^e siècle, à travers les travaux sur la méta-compréhension, – le sujet qui veut comprendre ce qu'il lit étant appelé à être à la fois celui qui lit et celui qui surveille son activité de lecture pour en assurer la réussite.

Dans le deuxième chapitre intitulé : Stratégies d'apprentissage et compétence générale d'apprentissage, nous présenterons les définitions proposées aux stratégies d'apprentissage, ainsi que la naissance et l'évolution de l'intérêt qui leur a été accordé. Il s'agit également d'évoquer l'essor qu'a pris la recherche pour définir la compétence générale d'apprentissage.

Le troisième chapitre intitulé : Apport de la psychologie cognitive et enseignement stratégique nous permet d'expliquer l'apport de la psychologie cognitive dans l'enseignement des stratégies d'apprentissage, partant du fait que la recherche sur les stratégies d'apprentissage a été fortement marquée, à partir des années 1980, par les données de la psychologie cognitive, notamment avec O'Malley et Chamot et leurs collaborateurs, dans laquelle ils ont trouvé les fondements théoriques de leur travaux.

Dans ce même chapitre, nous présenterons la notion d'enseignement stratégique d'après la proposition faite par Jaques Tardif (1992).

Dans le quatrième chapitre intitulé : Enseignement explicite de la compréhension en lecture, nous allons procéder à l'analyse de la faculté de lecture, selon les recherches actuelles dans ce domaine, notamment le modèle de lecture proposé par Jocelyne Giasson (2007).

Dans le cinquième chapitre intitulé : Vers la conception d'un modèle de compréhension en lecture, adaptable au contexte de l'enseignement-apprentissage de FLE en Algérie, il s'agit de servir des informations théoriques que nous avons recueillies, notamment dans les travaux de Tardif (1992) et ceux de Giasson (2007), pour proposer un modèle pratique de compréhension en lecture qui peut être adaptable au contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie. Cette démarche a pour objet d'exploiter les techniques d'enseignement explicite pour élaborer des activités d'enseignement qui visent l'enseignement des techniques d'acquisition d'un nouveau vocabulaire en classe. Ces activités sont envisagées selon la perspective proposée par Cunningham et Nagy.

CHAPITRE I

MÉTACOGNITION ET « ACTE D'APPRENDRE »

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous présentons le concept de métacognition considéré, en psychologie, comme faculté cognitive qui permet au sujet de réfléchir sur comment il réfléchit.

Nous évoquerons, en premier lieu, la naissance et l'évolution du terme « métacognition ». En deuxième lieu, nous présenterons la définition proposée autour des régulations. En troisième lieu, nous donnerons la définition proposée autour des régulations et des métaconnaissances. En quatrième lieu, il s'agira de présenter les définitions de la métacognition, données par la psychologie. En cinquième lieu, nous examinerons l'utilité de la métacognition.

Ensuite, en sixième lieu, nous traiterons de l'acte d'« apprendre » et son rapport à la métacognition. En septième lieu, nous présenterons un modèle pour comprendre, celui proposé par Armelle Balas-Chanel (2006). En huitième lieu, il s'agira de l'acte d' « apprendre à apprendre », où il est démontré que la métacognition est trop souvent implicite. Ensuite, en neuvième lieu, nous parlerons des contenus de la prise de conscience en métacognition. Et en dernier lieu, nous évoquerons les freins de la métacognition.

I.1 Naissance et évolution du terme métacognition

D'un point de vue philosophique, la métacognition se rapporte à une pensée qui peut fonctionner de façon critique et réflexive. Selon Doly Anne-Marie (2006), c'est dans cette double acception qu'apparaît son intérêt pédagogique en particulier, pour les élèves en difficulté scolaire puisqu'elle favorise à la fois la réussite aux apprentissages et la motivation.

La psychologie cognitive a donné un essor tout particulier au concept de métacognition. Les premières recherches dans ce domaine datent des années soixante-dix et traitent particulièrement de la métamémoire (Atkinson et Shiffrin, 1968 ; Flavell, 1971; Flavell et Wellman, 1977), et de son influence sur les apprentissages. Ainsi, Flavell (1979) (repris dans Melot et Nguyen-Xuan, 1981) a pu montrer que les jeunes enfants étaient tout à fait limités dans leur connaissance et cognition concernant les phénomènes cognitifs. C'est l'une des premières fois que le terme de métacognition apparaît dans la littérature. Cet auteur 'a évoqué la métacognition pour faire référence à

la connaissance du sujet de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui s'y rapporte (Flavell, 1976). Cette première définition met en évidence le fait que la métacognition est une faculté cognitive qui permet au sujet de réfléchir sur comment il réfléchit. Flavell élabore, en outre, un modèle de contrôle cognitif dont Melot et Nguyen-Xuan (1981) retracent les principales lignes. Ce modèle identifie quatre grandes classes de phénomènes psychologiques reliés à la métacognition :

1. "Les connaissances métacognitives sont relatives aux personnes en tant que créatures douées d'activités cognitives, aux tâches, aux buts, aux actions et aux expériences de ces personnes (p. 205) ;
2. les expériences métacognitives sont des expériences cognitives ou affectives conscientes qui accompagnent et se rapportent à une entreprise cognitive (p.206) ;
3. les buts cognitifs sont des objectifs tacites ou explicites qui suscitent et maintiennent l'entreprise cognitive (p. 206) ;
4. les actions cognitives sont celles qui sont effectuées pour atteindre le but de l'entreprise cognitive" (p. 206).

Par la suite, et notamment par les apports des travaux de Brown (1987), ce terme est venu à désigner également les mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif. Cette idée a fait son chemin puisque Brown parlait déjà de contrôle exécutif dans un article de 1974 en faisant référence à la capacité que l'enfant a d'évaluer ses propres activités et stratégies. Durant les années 80 cependant, le champ de la métacognition s'est fragmenté dans différentes directions et comme l'indique Nelson et Narens (1994), aucune recherche n'a pu, à cette époque, véritablement intégrer dans un modèle unique toutes les composantes de la métacognition. Par exemple, Brown et French (1979), ont effectué des recherches sur la métacognition dans les champs du handicap mental, Shimamura (1993) a exploré la mémoire implicite et explicite dans le champ de la neuropsychologie, Feuerstein et al, (1980) ont mis au point leur programme d'enrichissement instrumental (PEI), d'autres encore, comme Belmont, Butterfiel et Borkowski (1978), ont travaillé autour de la mémoire, et dans ce sens ont grandement contribué à "ouvrir la voie".

I.2 Une définition autour des régulations

Au cours des années 1990, la métacognition a pris différentes facettes. Pour Paquay et al. (1990), la métacognition est définie comme un processus cognitif intervenant dans toute conduite en tant que prise d'information permettant une régulation de l'action. Cet auteur insiste sur la dimension de contrôle de l'activité : tout sujet qui exécute une action se doit d'augmenter son niveau de contrôle (ou de régulation) par une prise de conscience de plus en plus précise de ce qu'il fait. Barbier (1985) poursuit dans ce sens en réduisant son approche à une tâche finalisée au sein de laquelle le sujet oscille constamment entre ce qu'il veut faire et ce qu'il a fait. La métacognition est, pour cet auteur, un processus cognitif de comparaison entre un "référé" (l'objet à propos duquel on prend l'information) et un "référentiel" (ce par rapport à quoi on juge), le référé étant l'ensemble des réponses (produits, résultats), des processus d'élaboration de réponses et des conditions déterminantes (durée, moyens, etc.) et le référentiel étant constitué essentiellement des attentes de l'enseignant (exigences, objectifs définis, critères d'évaluation, etc.) ou/et de l'apprenant. La représentation du référentiel constitue l'essentiel de la phase d'anticipation. Gombert (1990), cité dans (Allal et Saada-Robert, 1992) ajoute une dimension à ce concept en parlant de régulations conscientes, il réserve la qualification de *métacognitive* pour les régulations conscientes et délibérées du sujet, et parlera de processus *épécognitifs* lorsqu'il s'agit de régulations inaccessibles à la conscience.

Gombert (1990) considère également que les activités métalinguistiques constituent un sous-ensemble de la métacognition, spécifique aux langages comprenant « *les activités de réflexion sur le langage et son utilisation et les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension et en production)* » (Wolfs, 1992 : 4).

I.3 Régulations et métaconnaissances

Plus récemment, Noel (1991) propose une définition qui a le mérite de prendre en compte les différents aspects développés dans la littérature, ceux de Flavell et Brown (cités plus haut) mais également ceux de Lefebvre-Pinard et Pinard (1985) et de Garner (1978). Elle propose ainsi de définir la métacognition comme :

« *Un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en*

train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscité.» (Doly, 2006 : 83-100)

Le champ conceptuel de la métacognition comprend donc deux directions : l'une axée sur les *métaconnaissances*, lorsqu'il s'agit des connaissances que le sujet possède de ses propres processus de pensée (connaissances *introspectives* (wolfs, 1998), ou de ceux d'autrui; l'autre axée sur les *habiletés* ou *opérateurs cognitifs*, ou, en d'autres termes, les outils cognitifs permettant d'orienter, de planifier et de réguler l'action (on parle aussi de processus d'autorégulation ou de métastratégies). Allal et Saada-Robert (1992) parlent de *régulations métacognitives* pour décrire le processus d'autorégulation de l'activité cognitive, notamment dans le cadre d'une tâche finalisée. L'explicitation de ces régulations métacognitives relève d'une prise de conscience, plus ou moins élaborée, des processus cognitifs en action. Cette dernière s'effectue selon un continuum entre une sensibilité à peine perçue par le sujet, permettant de guider son action, puis une prise de conscience exprimée très clairement lui permettant de contrôler totalement son action.

I. 4. La métacognition en psychologie

Anne-Marie Doly, rapporte les précisions faites par Flavell et Yussen, pour définir la métacognition. En effet, dans une définition très générale qui situe le sujet métacognitif dans une attitude distanciée et réflexive sur sa propre « cognition ». Flavell différencie d'abord le métacognitif du cognitif : « On l'appelle métacognition parce que son sens profond est la cognition sur la cognition. » (Flavel, 1985). Yussen et Flavell précisent : « La métacognition recouvre un corps de *connaissances* et de *modes de compréhension* qui portent sur la cognition elle-même. La métacognition est cette activité mentale pour laquelle les autres *états* ou *processus mentaux* deviennent des objets de réflexion » (Yussen, 1985). L'auteur souligne ensuite : « La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres *processus* et *produits cognitifs*. Elle renvoie aussi au *contrôle* actif, à la *régulation* et à l'*orchestration* de ces processus.» (Flavell, 1976).

Selon l'auteur, la métacognition se définit donc selon deux pôles, déclaratif et procédural : des connaissances métacognitives (ou métaconnaissances) qui portent sur deux types de connaissances, et des compétences ou processus de contrôle.

I. 4.1 Les métaconnaissances

Portant sur les produits et sur les processus, les métaconnaissances peuvent être justes ou fausses ; elles sont générales, mais aussi et surtout personnelles. Flavell distingue quatre catégories :

- les métaconnaissances sur les personnes et le fonctionnement cognitif (celui de la mémoire, par exemple) et sur le sujet lui-même (comment je fonctionne : savoir que j'ai une mauvaise mémoire, que je suis distrait, ...) ;
- les métaconnaissances sur les tâches, sur les connaissances, acquises par des expériences et prises de conscience répétées (je sais que ce sont tel et tel critères qui définissent un texte narratif et que personnellement j'ai tendance à oublier ; je sais que j'ai des connaissances sur telle période de l'histoire mais pas sur telle autre, etc.) ;
- les métaconnaissances sur les stratégies (procédure, méthodes de travail) en général et personnelles : savoir que « la représentation du but est déterminant dans le contrôle et la régulation » (Flavell, 1985) ; savoir comment faire pour apprendre sa leçon de mathématiques, et savoir ses compétences propres par rapport à cela ;
- le plus souvent, les métaconnaissances sur l'interaction entre les trois catégories ci-dessus (je peux savoir que des stratégies pour résoudre un problème particulier en EPS ou en orthographe existent et sont meilleures que les miennes, mais savoir aussi que je ne sais pas très bien les utiliser).

I. 4.2 Habiletés et contrôle

Les habiletés de contrôle désignent un ensemble d'opérations mentales mis en œuvre par le sujet, qui visent à contrôler et à réguler sa propre activité pour la guider jusqu'au but : le sujet se distancie donc de ce qu'il fait pour le surveiller et en assurer une plus grande réussite scolaire. Mais absent chez les novices et les élèves en échec. Concernant ces processus de contrôle, il y a trois types d'opérations :

- **l'anticipation et la prévision**

qui supposent une planification (même embryonnaire) à partir des données et du but, et une représentation (même intuitive et élémentaire) de ce but. Elles se précisent avec l'avancée de la gestion de la tâche ;

- **l'évaluation-régulation**

(ou l'auto-régulation), qui permet le guidage par rapport au but. Elle s'effectue par des prises de conscience sur les procédures mises en œuvre, le rapport procédures-but, ces prises de conscience visant à les comprendre pour les guider et les surveiller par le maintien de l'orientation vers le but, par le repérage et l'analyse d'erreurs avec d'éventuels retours en arrière, prises de décisions et anticipations sur les conséquences des choix effectués ;

(ces deux premières opérations s'effectuent avec le rappel de connaissances et de métaconnaissances utiles ou jugées telles par le sujet.)

- **l'évaluation terminale**

qui se fait par mise en rapport des procédures, du but visé et du résultat et, au besoin, conceptualisation du résultat.

Ces trois opérations exigent toutes une représentation de la tâche, même incomplète : en particulier, que le *but* (situation finale) soit défini (en particulier par des *critères d'évaluation* donnés par le formateur ou construits par le sujet), que des ressources et des contraintes puissent être rappelées, qu'un problème obstacle soit identifié et délimité. À l'école, il peut y avoir retour de l'opération 2 à l'opération 1 (pour redéfinir le problème, le but) et même de l'opération 3 aux opérations 1 et 2, ce qui correspond à ce que l'on appelle « l'évaluation formative ».

Ce contrôle s'exerce par des « expériences métacognitives » qui sont des prises de conscience plus ou moins explicites du sujet sur ce qu'il fait, qui mettent en rapport données, procédures et but, et qui activent des métaconnaissances sur soi et sur le thème, sur la tâche, sur les stratégies utiles, etc. il s'exerce de façon intermittente, est plus ou moins présent et explicite selon l'expertise du sujet mais aussi selon d'autres facteurs (motivation, demande expresse), et s'exerce selon trois moments : avant, pendant et après la gestion de la tâche.

Ce contrôle s'opère dans plusieurs cas : s'il y a demande (et aide) de l'expert/tuteur ; s'il y a une motivation pour atteindre le but et donc une représentation de ce but (son absence est facteur de démotivation : je suis métacognitif pour accomplir une tâche dont je sais l'utilité ou dont j'ai le goût) ; s'il y a un travail en commun, avec ou sans conflit socio-cognitif ; s'il y a une habitude de le faire et une confiance dans ce mode de gestion ; s'il y a une difficulté particulière, imprévue ; s'il y a un problème à résoudre qui fait obstacle.

I. 5. À quoi sert la métacognition ?

Selon l'auteur, les intérêts pédagogiques de la métacognition sont les suivants :

- **assurer plus de réussite** dans la gestion des tâches ; favoriser la mise en mémoire ; faire acquérir des connaissances et des compétences plus assurées ;
- **favoriser le transfert** des connaissances et des compétences construites avec contrôle métacognitif et donc favoriser l'apprentissage :

«La métacognition vise un des problèmes permanents de l'enseignement, celui du transfert ou généralisation de ce qui a été appris [...]. C'est le moyen le plus important par lequel un individu devient capable de modifier et d'adapter son activité cognitive à des tâches à contextes différents. [...] Elle fait de l'apprenant un théoricien implicite ou explicite de sa cognition – il sait ce qu'il sait et comment il le sait, ce qui lui permet de transférer sa compétence à différentes tâches » (Gaveleck et Raphael, 1985) ;

- **faire apprendre** les compétences de contrôle et d'autorégulation et développer l'autonomie, en particulier dans le travail personnel ; favoriser la réussite scolaire (« la promesse de la métacognition [...], c'est qu'elle permet la généralisation des performances à des situations différentes, c'est qu'elle fait de l'apprenant un sujet auto-évaluateur, quelqu'un qui a appris comment apprendre », Gaveleck et Raphael, 1985) ;
- développer la motivation

I. 6. L'acte d'«apprendre» et la métacognition

L'acte d'«apprentissage» est omniprésent dans l'activité quotidienne des élèves, et pourtant transparent, il est rarement objet d'enseignement ; l'attention des élèves est plus guidée vers les contenus disciplinaires et les règles à respecter pour réussir que vers leurs pratiques effectives et singulière d'apprenants. Tout se passe comme s'il suffisait de *faire* pour *apprendre à faire*, comme s'il suffisait d'*apprendre* pour *apprendre à apprendre*.

En réalité, l'alchimie de l'apprentissage ne se réalise que dans la rencontre de différents éléments, dont le principal est l'apprenant. Le modèle systémique de l'apprenant proposé par Jean Berbaum (1991) fournit les outils conceptuels qui permettent de comprendre ce qui constitue l'apprentissage, et détermine les invariants de l'activité de l'apprenant quand il apprend. Grâce au recueil et à l'analyse de témoignages de personnes à propos de leur manière d'apprendre, Berbaum a clarifié non seulement ce qu'est apprendre et pourquoi on apprend mais aussi comment « fonctionne » l'apprentissage. Il a formalisé un modèle systémique, c'est-à-dire un modèle qui considère « l'apprendre » comme un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisé en fonction d'un but et doté d'une capacité de régulation. Il a ainsi pu décrire de manière structurelle et fonctionnelle le « système apprendre ».

I.7. Un modèle pour comprendre

Dans cette section, nous allons présenter un modèle pour comprendre, présenté par, Armelle Balas-Chanel (2006 :125). Ce modèle évoque la finalité d'un apprentissage, qui peut avoir pour finalité, d'interagir avec l'environnement ou de s'adapter à une situation nouvelle.

I. 7.1 Les éléments structurels de l'apprendre

Un apprentissage peut avoir pour finalité d'interagir avec l'environnement (par exemple, apprendre à se repérer dans une ville pour trouver son chemin), de s'adapter à une situation nouvelle (comprendre, par exemple, le fonctionnement d'un nouvel appareil multimédia), etc. il peut aussi avoir pour but d'être reconnu par son entourage familial, scolaire ou professionnel. Il peut encore correspondre au désir de « grandir », d'évoluer, de changer.

Quand il y a apprentissage, il y a nécessairement *un apprenant*, acteur essentiel de l'apprentissage. Cet apprenant se trouve en interaction avec un *objet* d'apprentissage, scolaire ou non (lecture, expression artistique, calcul, conduite automobile, etc.), et il évolue dans des *situations* dans lesquelles s'organise l'apprentissage. Ces différents éléments structurels (apprenant, objet, situation) interagissent nécessairement dans un *environnement* particulier.

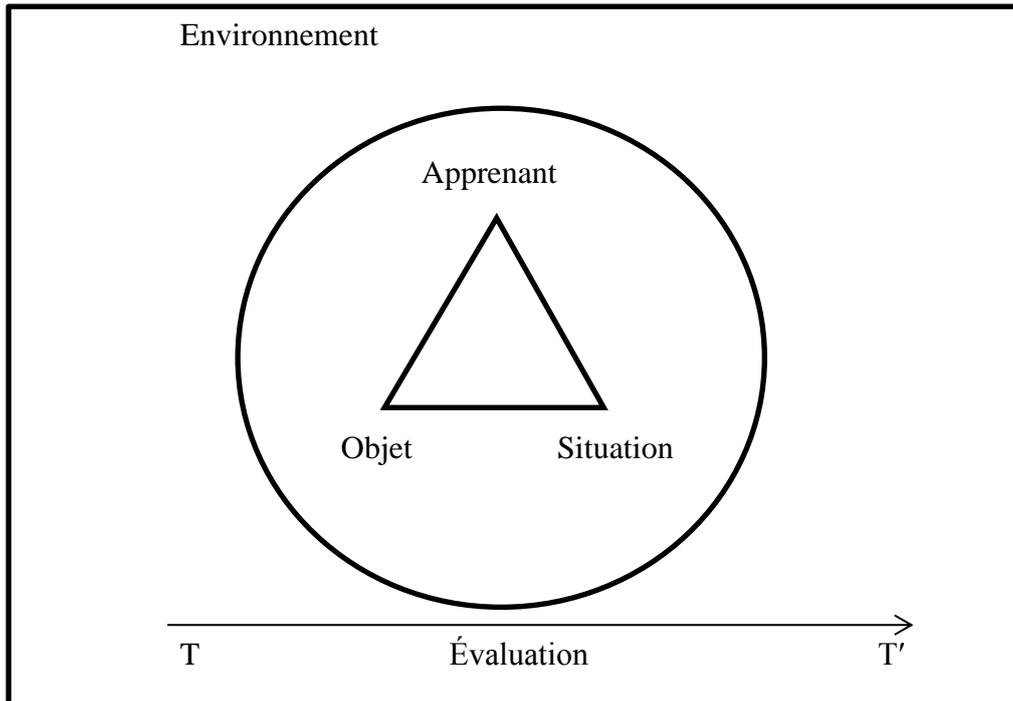


Figure 1.1 : Le modèle structurel de l'apprentissage
(Armelle, b. -C., 2006 : 127)

Dans un apprentissage donné, chacun de ces éléments peut être caractérisé :

- *L'objet* peut être décrit par la nature de son contenu, par la manière dont il est présenté, par son degré d'organisation et par les critères qui permettront d'évaluer sa réussite. Par exemple, la musculation d'un animal peut être présentée par la dissection de l'animal, par des planches dessinées. L'apprentissage visé peut être de savoir soigner les muscles ou de savoir les nommer.

- *L'apprenant* peut être caractérisé d'un point de vue psychologique (sa pensée, ses sentiments, sa volonté) mais aussi par son histoire et ses projets, qui déterminent ses connaissances et ses attitudes, et par son comportement social et mental. Entre un élève curieux, physiquement actif, entouré d'amis, qui aime la compétition et un élève rêveur, solitaire et imaginaire, les styles et les stratégies d'apprentissage pourront être sensiblement différents.
- *Les situations* peuvent être analysées aussi bien dans leur dimension temporelle et spatiale (les périodes, des durées, le rythme de l'apprentissage et l'espace dans lequel il s'inscrit) que psychologiques et sociales (seul ou avec d'autres, dans une ambiance de confiance ou de tension...). Produire un texte poétique à deux ou à trois ou le produire seul, pour le plaisir ou pour préparer un concours d'entrée dans une école artistique, constituent des apprentissages différents.
- *L'environnement* de l'apprentissage enfin, peut se caractériser d'un point de vue social, familial, culturel et institutionnel. L'enfant dont les parents pratiquent peu l'activité d'écriture se distinguera sans doute dans ses apprentissages de l'enfant encouragé par son environnement familial à lire et à écrire dans toutes les situations quotidiennes qui se présentent ; (...) l'enfant en difficulté d'apprentissage sollicité par le maître qui l'accompagne ne vit pas le même type d'apprentissage que ses camarades, restés au sein du groupe que constitue la classe.

I. 7.2 Les fonctions de l'apprenant

Comme dans tout système, chaque élément de l'apprendre contribue à atteindre le but du système, les didacticiens s'intéressent à la manière de présenter l'objet d'apprentissage. Jean Berbaum, pour sa part a plus spécifiquement étudié les fonctions de l'apprenant (voir le schéma 2).

Pour qu'un apprentissage, quel qu'il soit, se réalise, il est nécessaire que l'apprenant manifeste, sans en être forcément conscient, un minimum de confiance en soi (« Je suis capable de... ») Ainsi qu'une certaine curiosité et un intérêt pour l'objet d'apprentissage (« Je m'intéresse à... »). Il faut également qu'il ait une certaine foi dans l'action d'apprendre (« Je ne peux pas savoir faire sans apprendre un minimum ») et de la confiance face au changement (« Ça vaut le coup de changer mes représentations ou mon comportement ! »). Sans ces attitudes positives, l'apprentissage ne peut pas avoir lieu, ou sera plus difficile.

Selon Berbaum, c'est le fait d'avoir un projet plus ou moins explicite qui déclenche tout apprentissage (réussir un exercice, faire plaisir à papa, confectionner un objet, devenir infirmière...). Pour réaliser ce projet, l'apprenant se donnera des situations d'apprentissage adaptées à cet objectif (ou s'adaptera, plus ou moins facilement, à celle qui lui sont proposées). Dans ces situations, il traitera de l'information et prendra de la distance pour se demander si l'objectif est atteint ou si la situation choisie lui apporte encore quelque chose. Toutes ces fonctions peuvent être réalisées sans que l'apprenant y prête attention. Si vous lisez ce texte, c'est que vous avez choisi de le faire, dans un but plus ou moins explicite qui vous appartient ; spontanément, vous revenez en arrière si une phrase reste obscure pour vous ; vous avez peut-être décidé de surligner certains points qui vous intéressent...pour cela, il vous a fallu « saisir » (lire) l'information écrite et la « traiter » mentalement (liens avec des questions que vous vous posez, des écrits connus de vous ou des situations pédagogiques vécues) pour « élaborer une réponse » (sélectionner les mots et les surligner). Tous ces actes mentaux, vous les faites probablement sans y prêter attention, de manière pré-réfléchie : vous êtes attentif au texte (l'objet), mais pas à votre activité cognitive (fonction de traitement de l'information). Peut-être vous-avez commencé à mémoriser certains points. Parce que vous avez un style d'apprentissage qui vous est propre, à tout moment de ce traitement de l'information, vous adoptez une stratégie particulière (par exemple réflexive ou impulsive, visuelle ou auditive...) (Meirieu, cahier pédagogique, 1987 :13) et vous vous situez à un degré d'élaboration particulier (recueil des données par la simple lecture de cet article, mise en relation avec d'autres textes, d'autres connaissances ou des expériences personnelles antérieures ; élaboration de sens pour votre pratique d'enseignant ou de formateur, si vous l'êtes...). Enfin, vous utilisez des voies d'accès à la connaissance : un pôle physique (ici, la vue, sauf si quelqu'un vous lit le texte ; auquel cas, il s'agit de l'ouïe), un canal sensoriel (auditif, si vous vous entendez lire, visuel si vous vous faites des images) et un niveau de conscience (ici, vous avez probablement conscience du contenu, mais avec quelle conscience de vos stratégies pour comprendre et pour mémoriser ?).

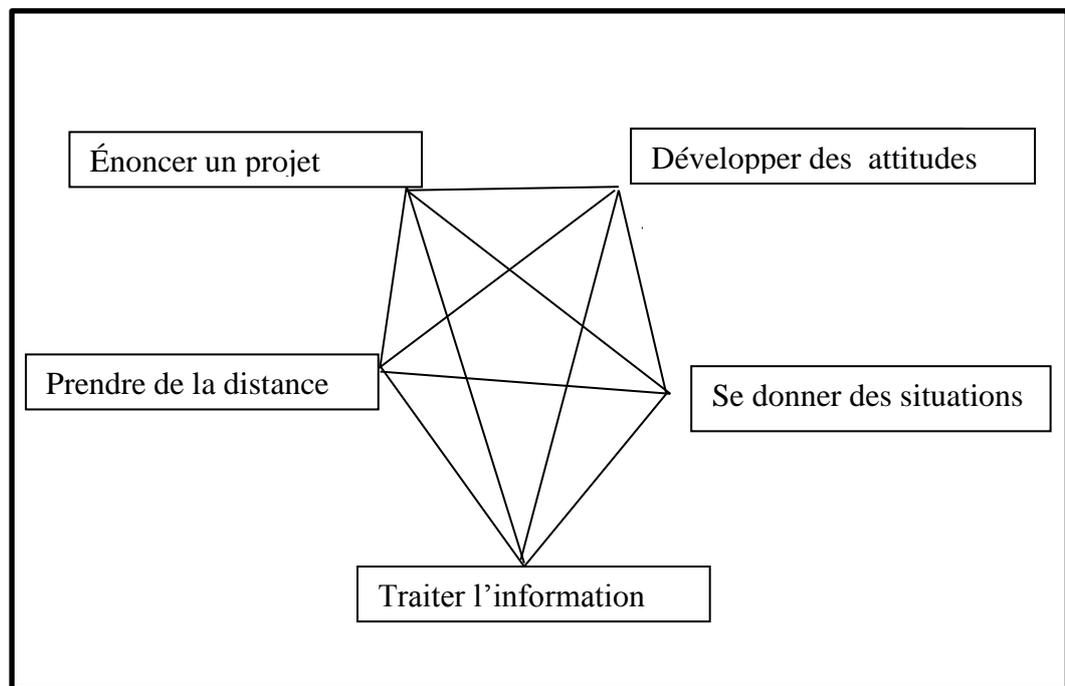


Figure 2.1 : Le modèle fonctionnel de l'apprentissage, les fonctions de l'apprenant (Armelle, b. -C., 2006 : 130)

En « exploitant » ainsi cette situation de lecture, si les informations fournies sont nouvelles, vous allez sans doute élaborer une représentation nouvelle et compléter vos connaissances anciennes. Peut-être, si ces connaissances vous permettent de le faire et si vous trouvez un intérêt, adopterez-vous en suite un comportement nouveau dans vos pratiques pédagogiques.

La cinquième fonction que souligne le modèle de J. Berbaum et qui contribue à l'acte d'« apprendre » est la *prise de distance*. L'apprenant peut prendre de la distance par rapport à ce qu'il a produit ; son attention est alors tournée vers le résultat atteint (« Ai-je réussi ? Qu'ai-je appris ? »). Mais il peut aussi évaluer sa stratégie pour atteindre ce résultat ; son attention est alors tournée vers sa manière de produire (« Comment ai-je fait pour résoudre le problème ? Comment faut-il faire pour résoudre ce type de problème ? »). Il peut enfin évaluer sa stratégie pour apprendre ; son attention

est alors tournée vers sa manière d'apprendre (« Comment ai-je fait pour réussir – ou non - à apprendre ? Comment ai-je fait pour comprendre ce texte et en mémoriser des éléments ? Qu'est-ce que je garde de ma manière d'apprendre ? Qu'est-ce que je pourrais faire d'autre pour apprendre mieux, plus efficacement ? »). Il met alors en relation l'objectif visé et l'objectif atteint avec les démarches adoptées pour l'atteindre. Cette mise en relation permet d'évaluer l'efficacité des stratégies adoptées et de procéder à leurs améliorations successives.

Les traits du schéma qui relie toutes les fonctions signifient que ces cinq fonctions interagissent et peuvent toutes s'effectuer sur une autre fonction du système : par exemple, l'apprenant prendre de la distance par rapport à sa manière de formuler son projet ou au choix de ses situations d'apprentissage ; il peut traiter de l'information à propos de ses attitudes, du choix des situations, de sa manière de prendre de la distance ou de l'objet d'apprentissage lui-même ; il peut formuler un projet quant à sa manière de prendre de la distance, etc.

I. 7.3 Les différents usages de ce modèle

Ce modèle structurel et fonctionnel peut être une base de réflexion pour l'enseignant qui, en préparant son cours, cherche à adapter les situations pédagogiques à l'objet d'apprentissage et aux apprenants dont il a la responsabilité. Il peut aussi lui permettre d'anticiper son intervention auprès d'un élève en difficulté : qui est cet élève ? Quelles sont ses difficultés ? Quelles sont ses habitudes mentales ? Où en est-il dans l'apprentissage visé ? Quel est cet « objet » à apprendre (objectifs, critères d'évaluation, etc.) ?

Il fournit également à l'enseignant une grille pour analyser la manière dont s'est déroulé l'apprentissage d'un élève et la manière dont ce dernier apprend. L'enseignant peut en effet utiliser ce modèle pour chercher à comprendre les difficultés des élèves qui n'ont pas réussi un apprentissage. Dans ce cas, l'enseignant adopte une posture « en troisième personne » (Vermersch & Maurel : 1998 :245). Pour analyser l'apprentissage réalisé : il observe et analyse les actions des élèves en parallèle avec leurs productions.

Ce modèle peut également être une grille de lecture pour l'élève lui-même, à condition que celui-ci sache que réussir à apprendre ne dépend pas d'un gène particulier ou d'une fatalité mais des stratégies adoptées pour un apprentissage et un apprenant

données. Car, si on peut penser avec Berbaum que tout apprenant réalise les fonctions décrites plus haut, on peut se demander ce qu'il sait de sa manière d'apprendre : généralement, il en est peu ou pas conscient. L'élève peut n'être conscient que du résultat obtenu ; peut-être met-il ce résultat en relation avec le but visé, pour l'évaluer (le fait-il toujours ?). Mais prête-t-il attention à la démarche qu'il a adoptée pour obtenir ce résultat ? Adopte-t-il une posture réflexive par rapport à sa manière d'apprendre ? Aidé par l'enseignant, l'élève peut lui-même décrire son apprentissage, notamment toute sa activité mentale. L'analyse se fait alors à la « première personne ». Cette posture nécessite souvent un médiateur qui favorise, en l'accompagnant, ce retour réflexif, et ainsi, la prise de conscience de sa manière d'apprendre.

I. 8 L'acte d'«apprendre à apprendre » :

la métacognition trop souvent implicite

Agir, apprendre, apprendre à apprendre : action, cognition, métacognition implicite et explicite

Lors d'un apprentissage, l'élève peut agir (faire des longueurs dans la piscine), apprendre (comprendre en quoi tel geste est plus efficace et savoir le réaliser) et apprendre à apprendre (apprendre comment il comprend et intègre tel geste et n'intègre pas tel autre, et en tirer des conclusions pour réaliser d'autres apprentissages).

Parallèlement à ce que fait l'apprenant, que vise l'accompagnateur (enseignant, parent, maître E, répétiteur) quand il l'aide à apprendre ? Cherche-t-il à le faire agir, c'est-à-dire à favoriser la réussite de l'exercice proposé ? Cherche-t-il à le faire apprendre, et ainsi à favoriser le développement de sa capacité à refaire des exercices de même type ? Ou bien cherche-t-il à le conduire à apprendre à apprendre, et à favoriser le développement de sa capacité à refaire ce qui lui convient pour apprendre tel ou tel objet d'apprentissage ? Ces questions mettent l'accent sur la distinction entre action, cognition, métacognition implicite, métacognition explicite (Balas-Chanel, 1998) :

- **l'action** est un processus de comportements qui produisent un effet ;
- **la cognition** correspond aux connaissances sur lesquelles reposent l'action et l'ensemble des actes ; elle est processus de connaissance ;

- **la métacognition** implicite correspond à la gestion (contrôle et régulation) non consciente de l'action et de la gestion ;
- **la métacognition** explicite correspond à la gestion réfléchie de l'action et de la cognition.

Agir, c'est « faire », le but étant d'atteindre un résultat. Pour agir, la personne mobilise l'action et la cognition, qui peut être implicite.

Apprendre, c'est « savoir refaire », le but étant l'acquisition de lois et de règles associées à l'objet d'apprentissage. Pour apprendre, la personne mobilise l'action, la cognition et la métacognition (qui peut être implicite). Car même la régulation de sa manière d'apprendre peut être préréfléchie. (Vermersch, 2001) *Apprendre à apprendre*, c'est savoir « apprendre à nouveau », le but étant l'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces. Pour apprendre à apprendre, la personne mobilise l'action, la cognition et la métacognition explicite.

I. 9 La prise de conscience

Les contenus de la prise de conscience en métacognition

Le passage de la métacognition implicite à la métacognition explicite nécessite tout d'abord la prise de conscience de l'existence même des activités mentales, difficilement observables mais essentielles dans l'acte d'apprentissage : par exemple la découverte de son propre dialogue intérieur ou de ses représentations visuelles plus ou moins nettes et précises.

Ce n'est qu'après cette première étape que le sujet peut commencer à observer sa manière d'apprendre (« Comment je fais ? »). Il peut alors expliciter les connaissances métacognitives jusqu'alors implicites sur lesquelles sa manière d'apprendre se fonde (« Qu'est-ce que je sais, qui fait que j'apprends ainsi ? »). En explicitant ses connaissances métacognitives, il peut les nuancer, les faire évoluer, les modifier, voir en mesurer le caractère rationnel (« Est-ce vrai que les maths ne sont “pas pour moi” ? »).

L'entraînement à ce type de centration sur sa manière d'apprendre peut favoriser une attitude métacognitive de la part du sujet, qui devient ainsi capable d'être attentif alternativement au contenu de l'apprentissage et sa démarche pour apprendre. Il devient alors capable d'avoir des « bulles métacognitives » durant son apprentissage, ce qui lui

permet de contrôler et de réguler explicitement ce dernier chaque fois que cela est nécessaire. Ces « bulles » sont d'autant plus fréquentes que le sujet est sensibilisé aux différents niveaux de conscience (préconscient/conscient) et aux différents contenus de la conscience et de l'attention (contenu de l'apprentissage/démarche d'apprentissage).

La prise de conscience ne joue pas le même rôle, et elle est de qualité différente, selon qu'elle se déroule *après*, *pendant* ou *avant* l'apprentissage. Si elle fait suite à l'apprentissage, elle sert à contrôler *a posteriori* la pertinence de la démarche adoptée, au regard de la qualité des résultats atteints et des efforts fournis. Cette prise de conscience nécessite un retour en arrière pour expliciter l'activité mise en œuvre pour apprendre. Le travail réflexif demande ici à l'apprenant des compétences pour évoquer et décrire *a posteriori* son activité passée. Il peut alors, à l'aide de différents critères (parmi lesquels les résultats, le temps passé et les efforts fournis), évaluer la réussite de son apprentissage et chercher à pérenniser sa stratégie si celle-ci s'avère efficace ou chercher à l'améliorer si elle ne l'est pas.

Durant l'apprentissage, la prise de conscience sert à gérer intentionnellement l'activité en cours pour apprendre. Ici, elle suppose de la part du sujet une forme de vigilance tournée vers sa manière d'être et d'apprendre, alors qu'il cherche surtout à atteindre un certain résultat. Il s'agit pour l'apprenant, de « naviguer entre deux eaux » et d'être attentif à la fois au contenu de l'apprentissage et à la démarche à adopter. Ce travail de gestion « à vue » requiert de l'apprenant des compétences pour évaluer la progression de sa démarche d'apprentissage en plus de l'évaluation du résultat de cet apprentissage (buts de l'apprentissage, sous-but, résultat intermédiaire, difficultés possibles, autres moyens disponibles ou autres stratégies possibles).

Quand elle précède l'apprentissage, la « prise de conscience » - peut-on parler encore de prise de conscience, quand l'action n'a pas encore eu lieu ? Ne vaut-t-il pas mieux parler d'anticipation ? – a pour objectif de l'anticiper, de l'organiser, de le programmer pour le meilleur résultat possible en fonction des efforts à fournir. Elle demande à l'apprenant de savoir anticiper son activité. Elle est abstraite, dans la mesure où le sujet ne sait rien du contenu de l'apprentissage à venir et ne peut faire que des hypothèses quant à la manière dont il peut l'organiser. Va-t-il rencontrer des difficultés ? S'intéressera-t-il à ce qu'il doit apprendre ? Le contexte sera-t-il facilitateur ? Pour répondre à ces questions, le sujet ne peut que prendre pour référence

ses expériences antérieures qui ne sont pas exactement comparables à l'apprentissage à venir.

On le voit, si la première prise de conscience repose sur des aptitudes à décrire et à rendre compte, la seconde demande de savoir prendre des informations à propos du déroulement de l'apprentissage et de posséder des solutions de rechange en cas de difficulté ; la dernière exige des compétences de raisonnement hypothético-déductif.

I. 10 Les freins de la métacognition

Quand on cherche à favoriser la métacognition explicite des élèves, il faut savoir qu'il existe des freins à la prise de conscience de sa manière d'apprendre.

Le premier frein vient du fait que le sujet ne peut pas être attentif à ce dont il ignore l'existence : l'acte de d'apprendre. Dans la mesure où un certain nombre d'activités mentales ou de manières d'être sont préréfléchies, l'apprenant a du mal à se tourner vers ce qu'il ne connaît qu'en acte, mais il peut en devenir conscient en raison d'une difficulté survenant durant l'apprentissage, qui l'oblige à changer de niveau de conscience. C'est pourquoi, les sujets ne rencontrant pas de difficulté pour apprendre n'ont pas l'occasion, si aucune formation ne les y incite, de centrer leur attention sur l'acte d'apprentissage. La médiation peut donc les aider à centrer leur attention sur leur manière d'apprendre.

Une autre difficulté que peut rencontrer l'enseignant ou le formateur qui veut favoriser la prise de conscience vient du fait qu'interrogés sur leur manière d'apprendre, les apprenants décrivent des généralités et non ce qu'ils ont fait dans un cas précis. Car si la similitude des actions est possible pour des gestes très automatisés, les stratégies mises en œuvre pour apprendre peuvent différer d'un apprentissage à l'autre en fonction des objectifs, de la situation ou du contexte. Cette difficulté peut être contournée en guidant le sujet vers la description fine d'un apprentissage spécifié (Vermersch P., 2011, cité par, Armelle Balas-chanel, (2006 : 138), (moment unique parmi tous les autres moments qui lui ressemblent).

Une difficulté particulière peut tenir à l'état d'esprit de l'apprenant ; par exemple, savoir qu'un apprentissage peut réussir avec de bonnes stratégies, mais ne pas accepter qu'on puisse soi-même réussir dans une discipline dans laquelle on se croit « incapable ». On le voit, la prise de conscience ne s'arrête pas l'explicitation. Si cette

dernière permet au sujet de prendre conscience – au sens d'accéder consciemment à une information-, il reste une étape très subjective qui consiste à accepter ce qu'on s'est révélé. Autrement dit, le sujet doit s'approprier les connaissances qu'il a mises au jour pour en faire un objet de travail personnel. Cela suppose de sa part une volonté de changement et une forme de confiance qui ne sont pas évidentes. Cela signifie qu'il ne suffit pas de prendre conscience de sa manière d'apprendre pour apprendre à apprendre. Il reste à décider de faire autrement et...de le faire.

En conclusion, prendre conscience de sa propre manière d'apprendre, ce n'est pas comprendre les mathématiques, l'orthographe, ou la lecture, mais comprendre son propre fonctionnement pour apprendre les mathématiques, l'orthographe, ou la lecture. En se décentrant de l'action en cours (le calcul, l'écriture, la lecture) pour se centrer sur l'apprentissage, le sujet passe de la métacognition implicite, ou « en acte », à la métacognition explicite et réfléchie. Cela signifie que le sujet porte son attention vers ses stratégies cognitives mais également vers son état d'esprit et ses caractéristiques mentales ou psychologiques. Par ailleurs, en se référant au modèle structurel de Berbaum, il peut aussi s'interroger sur ce qui caractérise l'apprentissage en cours : les buts visés, la tâche prescrite, les moyens dont il dispose pour apprendre, les critères de réussite associés, les stratégies possibles, le temps dont il dispose, les étapes intermédiaires de l'apprentissage, etc.

I. 11 LES MODELES D'APPRENTISSAGE

Plusieurs théories ont cherché à définir les processus et les principes en cause dans l'apprentissage. Ils ont proposé des modèles qui reflètent un large éventail de conceptions, allant des approches qui accordent peu de place à l'activité de l'apprenant dans le processus d'apprentissage aux approches axées entièrement sur les découvertes personnelles. Nous pouvons donner un résumé des principaux modèles d'apprentissage, soit le modèle de la transmission des connaissances, le modèle constructiviste, le modèle socioconstructiviste et le modèle de traitement de l'information.

I. 11.1 Le modèle de transmission des connaissances

Selon la conception sur laquelle se fonde le modèle de la transmission des connaissances, la connaissance est considérée comme une entité statique qui se situe quelque part en dehors de l'élève et qui doit entrer dans sa tête. Le rôle de l'enseignant

consiste donc à transmettre à l'élève des connaissances que ce dernier emmagasine, ce qui entraîne une fréquence élevée d'exercices répétitifs. Cette approche par mémorisation sans travail personnel de compréhension conduit à l'enregistrement d'informations relativement superficielles et difficilement réinvesties dans l'activité cognitive générale de l'élève. Les principes suivants sont au centre de ce modèle d'apprentissage :

- L'apprenant doit maîtriser une étape avant de passer à la suivante ;
- La tâche est facilitée si elle est découpée en petites unités ;
- L'apprentissage se réalise par associations et par répétition.

Le modèle de la transmission des connaissances établit une relation directe entre enseignement et apprentissage.

I. 11. 2 Le modèle constructiviste

Le modèle constructiviste, appelé souvent « apprentissage par découverte », s'inspire principalement des travaux de Piaget sur le développement cognitif de l'enfant. Il met l'accent sur la transformation des structures cognitives par l'interaction entre l'apprenant et l'environnement. Les principes qui suivent sous-tendent les théories constructivistes :

- L'enfant est actif, il construit sa connaissance ;
- Le développement cognitif dépend de l'action de l'apprenant sur le monde ;
- Le développement cognitif se produit par stades ; les conflits cognitifs permettent de passer d'un stade à un autre.

Dans le modèle constructiviste, l'enseignement consiste à mettre en action, chez l'enfant, le processus naturel de construction de connaissances et à fournir l'information extérieure susceptible d'être utilisée de façon productive. Parce que l'élève construit lui-même ses connaissances, celles-ci sont plus solides et plus durables. L'application pédagogique la plus connue de ce modèle est le conflit cognitif que l'on suscite chez l'élève afin de l'aider à prendre conscience des limites de sa compréhension et de le motiver à poursuivre ses apprentissages.

I. 11. 3 Le modèle socioconstructiviste

Le modèle socioconstructiviste, qui s'inspire entre autre des travaux du psychologue soviétique L.S. Vygotski, est un modèle centré sur l'apprenti et sur les

relations qu'il entretient avec les membres plus connaissant de sa communauté. Sur le plan pédagogique, le socioconstructivisme a confirmé l'importance du travail coopératif. Les principes suivants donnent un aperçu du socioconstructivisme :

- La connaissance se construit à travers l'interaction de l'individu avec son environnement ;
- L'apprentissage est de nature sociale ;
- Les membres plus connaissant d'une communauté peuvent aider les moins connaissant.

Deux concepts révèlent particulièrement importants dans le modèle socioconstructiviste : la « zone de développement prochain » et l'« étayage » (*scaffolding*). La zone de développement prochain est la zone dans laquelle l'enfant peut résoudre un problème dans la mesure où il reçoit l'assistance d'un adulte compétent ou d'un pair plus avancé. Le concept d'étayage renvoie au soutien temporaire que l'adulte donne à l'enfant ; ce soutien diminue au fur et à mesure que l'enfant consolide ses habiletés. Le principe sur lequel repose ce type d'intervention peut se définir comme suit :

Avec le soutien d'un apprenant plus expérimenté, l'enfant peut participer à une activité stratégique sans la comprendre complètement ; grâce à ce soutien, l'enfant intériorise graduellement la stratégie qu'il a d'abord utilisée au cours d'une interaction. Comme exemple d'étayage, on peut penser à un parent qui veut aider son enfant de quatre ans à garder son équilibre sur une bicyclette : il commencera par tenir solidement la bicyclette, il diminuera ensuite la pression, puis il se bornera à poser sa main sur le siège, pour enfin laisser l'enfant diriger seul sa bicyclette. Ce type d'aide est différent d'une béquille, qui ne se modifie pas selon les besoins de l'utilisateur.

I.11. 4 Le modèle de traitement de l'information

Le modèle de traitement de l'information, qui fait partie de la famille des modèles cognitifs, rend compte de la manière dont l'être humain recueille, emmagasine, modifie et interprète l'information provenant de l'environnement. Deux processus cognitifs mis en évidence dans ce modèle sont particulièrement importants à l'école : le transfert des acquis et la métacognition (supervision du processus d'apprentissage). Les principes suivants sont caractéristiques de ce modèle :

- l'apprenant traite activement l'information
- l'apprenant établit des liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures.
- l'apprenant organise ses connaissances.

Le modèle du traitement de l'information appliqué à l'enseignement a été surtout associé à l'enseignement stratégique (Tardif, 1992). Ce modèle propose à l'élève des outils cognitifs et métacognitifs et favorise l'application de stratégies dans des contextes variés. Il vise également à rendre l'élève autonome par le passage graduel de la responsabilité de l'enseignant vers lui. Selon l'auteur, ici, la tâche n'est pas séparée en unités, elle demeure entière. Bref, selon ce modèle, « l'enseignant aide les élèves à comprendre ce qu'ils apprennent et pourquoi ils l'apprennent » (Pressley et Harris, 1990).

I. 11. 5 La tendance actuelle quant aux modèles d'apprentissage

Selon Giasson J. (2007 : 25), dernièrement, la plus part des pays occidentaux ont renouvelé en profondeur leur système d'enseignement. Sur le plan théorique, on constate que le monde de l'éducation a abandonné les modèles de transmission des connaissances pour privilégier des modèles qui laissent une part plus grande à l'activité de l'élève. Les modèles de type cognitif, que ce soit le modèle de traitement de l'information, le constructivisme ou le socioconstructivisme, attribuent tous un rôle central à l'élève dans la construction de ses connaissances, et partant, dans l'édification de son savoir. L'élève y est considéré comme le premier artisan de son apprentissage. Les enseignants sont maintenant encouragés à s'inspirer de ces modèles, qui préconisent l'engagement actif des élèves, l'interaction, l'exploration et l'intégration.

CHAPITRE II

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE ET CONSTRUCTION D'UNE COMPÉTENCE GÉNÉRALE

Introduction

La tentative de définition de la notion de stratégies d'apprentissage nous oblige à recourir à des recherches qui ont contribué à l'élaboration des composantes et caractéristiques de ce concept. Dans ce cadre, nous nous basons sur les recherches exhibées par Paul Cyr et Claude Germain, qui ont évoqué, dans leur ouvrage «*Les stratégies d'apprentissage* », les différents travaux menés à ce propos, dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Ainsi, dans la première section, essai de définition, nous évoquons les définitions proposées, du concept de stratégie dans les différents domaines ayant relation à l'éducation et à la didactique des langues étrangères. Dans ce point, il s'agit aussi d'exposer, l'origine et l'intérêt accordés à ce concept.

Dans le deuxième point : le profil du bon apprenant, dans ce point, il s'agit de voir comment les premiers travaux sur les stratégies d'apprentissage d'une L 2 ne définissaient pas précisément cette notion, mais avait plutôt pour but de décrire les comportements et les caractéristiques du bon apprenant de langue qui se base sur ses propres expériences et sur ses intuitions.

Dans le troisième point, nous présentons les classifications des stratégies d'apprentissage, nous évoquons notamment la typologie d'OMalley et Chamot (1990).

Dans le quatrième point de ce chapitre, nous présentons les définitions des stratégies d'apprentissage. Dans le cinquième point, nous expliquons le rapport des stratégies d'apprentissage à la compétence générale en L2, dans ce point il s'agit aussi de présenter le commentaire sur les stratégies de l'apprenant faible.

Enfin, le sixième point concerne les facteurs qui influent sur le choix des stratégies d'apprentissage.

II. 1 Essai de définition de la stratégie

Le terme de stratégie est un terme multidisciplinaire : en éducation, Legendre (1993) considère que la stratégie d'apprentissage est un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique ».

Dans le domaine de l'acquisition des L2, les auteurs ont tour à tour désigné les stratégies comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problème observable chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage.

On emploie généralement aujourd'hui l'expression *stratégie d'apprentissage* en L2 afin de désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. En d'autres mots, l'apprentissage d'une L2 peut être vu comme tout autre processus de traitement de l'information : premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser.

II.1.1 L'origine de l'intérêt accordé aux stratégies d'apprentissage

Est-il nécessaire de rappeler que le concept de méthode a fortement dominé l'enseignement des L2 tout au long de l'histoire de la didactique des langues, et ce jusqu'à maintenant ? De nos jours, le débat se poursuit sur les mérites respectifs de l'approche communicative et des méthodes dansées sur l'enseignement du code linguistique, sur les vertus de l'authentique et la place de la grammaire. Dès lors, il devenait intéressant d'examiner de plus près ce qui se passe réellement dans une salle de classe, d'une part, et chez l'apprenant, d'autre part, c'est ainsi que sont nés différents courants de recherche qui se sont tournés vers l'apprenant afin d'y déceler quelques informations qui seraient utiles à la didactique des L2. Quelles sont les caractéristiques de l'apprenant ? Quelles difficultés éprouve-t-il dans son apprentissage ? Quelles variables interviennent dans l'apprentissage d'une L2 et quel est leur poids relatif ? Comment l'apprenant pourrait-il devenir plus autonome dans ses apprentissage ? La publication de *focus on the Learner* (Oller et Richards, 1973) témoigne éloquentement de cette nouvelle orientation. C'est ainsi que la recherche s'est intéressée à différents phénomènes tels que l'âge, les attitudes et la motivation, le style d'apprentissage, les facteurs de la personnalité.

C'est dans ce contexte que Stern (1975) commença à s'interroger sur les comportements et les traits caractéristiques du *bon apprenant* de L2. Rubin (1975) dressa à son tour une liste de comportements qui caractérisent les apprenants efficaces

et poussa un peu plus loin le raisonnement : se pourrait-il, demande-t-elle, qu'en observant de près ce qui se passe chez l'apprenant efficace, nous puissions en arriver à élaborer des procédures afin de mieux outiller les élèves qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage d'une L2 ?

Ces premiers écrits, ces premières observations empiriques allaient fournir l'élan à tout un courant de recherche sur ce que l'on vint par la suite à désigner sous le vocable de *stratégies d'apprentissage* d'une L2. Ce courant a pris de l'ampleur tout au long des années 1980 et se poursuit encore à l'heure actuelle. Le nombre croissant de publications portant sur ce sujet en témoigne éloquemment.

Un tournant majeur dans la recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 devait s'opérer vers le milieu des années 1980 aux États-Unis avec les travaux de O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs (1985), qui s'inspirent des données de la psychologie cognitive, cernent de plus près la dimension cognitive des stratégies et proposent un modèle théorique pour leur classification. Ce modèle, l'un des mieux articulés à l'heure actuelle, classe les stratégies d'apprentissage en trois types : métacognitives, cognitives et socio-affectives. Nous l'examinerons plus loin.

Ainsi qu'ils le font valoir dans leur ouvrage. O'Malley et Chamot (1990) considèrent que la recherche antérieure sur l'acquisition des L2 de même que les modèles de compétence générale ou de compétence de communication n'ont pas tenu compte de façon satisfaisante ni du rôle de la cognition, ni des stratégies dans le processus d'apprentissage d'une L2. Ces auteurs notent la distinction qu'établit Krashen (1981) entre *acquisition* et *apprentissage* mais réfutent l'aspect le plus controversé de cette théorie, selon laquelle l'*apprentissage* formel et conscient d'une L2, en salle de classe par exemple, ne contribue pas nécessairement à l'*acquisition*, qui est un processus inconscient, se produisant généralement à l'extérieur de la salle de classe et qui seul confère une véritable compétence pour communiquer.

De même, O'Malley et Chamot observent que le modèle de compétence de communication en L2 proposé par Canale et Swain (1980), bien qu'il comprenne des composantes cognitives, ne tient pas compte des stratégies d'apprentissage. En plus des composantes *grammaticale*, *sociolinguistique* et *discursive*, le modèle de Canale et Swain comprend bien une composante stratégique, mais celle-ci renvoie uniquement

aux stratégies de communication, qui sont à différencier des stratégies d'apprentissage quant à leurs buts ou leurs intentions.

C'est donc par le biais de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, particulièrement chez O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs, que l'on voit s'opérer un lien entre les nouvelles données des sciences cognitives et la didactique des L2. Après avoir postulé que l'utilisation de stratégies d'apprentissage contribuait à l'acquisition d'une compétence générale en L2 et après avoir démontré de diverses façons, la recherche et les écrits sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 sont entrés dans une nouvelle phase vers la fin des années 1980 et le début des années 1990. Les travaux des chercheurs, théoriciens comme praticiens, rejoignent alors la préoccupation déjà énoncée par Rubin (1975) : comment peut-on entraîner les apprenants jugés inefficaces à adopter des stratégies plus productives qui auraient pour effet d'enrichir leur apprentissage et d'augmenter leurs chances d'acquérir une véritable compétence générale ?

Nous sommes maintenant arrivés au point où de nombreux auteurs soutiennent que le succès dans l'apprentissage d'une L2 s'explique en bonne partie par l'utilisation d'un certain nombre de techniques ou de stratégies précises, que ces techniques peuvent devenir conscientes chez l'apprenant, si elles ne le sont pas déjà, et enfin, qu'elles peuvent être apprises.

II. 2. Le profil du bon apprenant

L'auteur note que les travaux à l'origine de la recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 ne définissaient pas précisément cette notion mais avaient plutôt pour but de décrire les comportements et les caractéristiques du *bon apprenant de langue*. Se basant sur ses propres expériences et sur ses intuitions. Stern (1975) dresse un portrait dichotomique du bon apprenant et de l'apprenant faible. Presque en même temps et à partir d'observations de type expérimental, Rubin (1975) dresse à son tour aussi une liste des caractéristiques du bon apprenant. Elle pose aussi une question fondamentale : se pourrait-il qu'en observant de près le bon apprenant nous puissions arriver à formuler des théories sur le traitement de l'information linguistique et élaborer des instructions qui serviraient aux plus faibles dans leur apprentissage ?

Nous exposerons dans ce qui suit la recherche sur le profil du bon apprenant de langue seconde ou étrangère, présenté par Stern (1975), puis celle de Rubin (1975)

II. 2. 1 Le profil du bon apprenant de langue seconde ou étrangère

A. Le profil du bon apprenant selon STERN (1975)

Il est généralement reconnu que Stern (1975) est à l'origine des premières tentatives entreprises en vue d'élaborer un cadre théorique pour l'étude des stratégies d'apprentissage en L2. S'appuyant sur ses observations et sur ses propres intuitions, il dresse une liste de ce qu'il appelle *les traits caractéristiques* des bons apprenants de langue. Il met aussi en contraste les comportements et les stratégies des bons apprenants et des apprenants faibles en prenant soins de préciser que, dans la réalité, on pourra observer chez le même apprenant un amalgame de ces deux types de comportements.

Selon Stern, le bon apprenant devrait manifester, entre autres, les caractéristiques suivantes :

- 1) Un style d'apprentissage personnel et des stratégies positives. Le bon apprenant entreprend l'apprentissage d'une langue de façon consciente et délibérée. Il essaie de couvrir par lui-même ses techniques ou ses stratégies préférées afin de rendre son apprentissage plus rentable et plus agréable. Il sait s'adapter à différentes situations d'apprentissage et utilise quelques techniques précises d'étude ou de mémorisation. L'apprenant faible a peu conscience de ce que c'est que d'apprendre une langue et, par conséquent, ne manifeste pas de bonnes techniques d'apprentissage. Il sera démuni ou même traumatisé par des approches ou des méthodes qui ne lui conviennent pas.
- 2) Une approche active face à la tâche d'apprentissage. Le bon apprenant prend lui-même l'initiative du processus et adopte tout au long de son apprentissage une attitude de responsabilité personnelle. Il choisit lui-même ses propres objectifs ou il adopte ceux du programme. Il s'implique et essaie d'intégrer ses activités d'apprentissage à sa vie de tous les jours. Son approche active ne signifie pas qu'il est toujours dynamique ou agité. Il peut à l'occasion adopter une attitude réceptive, mais cela n'a rien avoir avec la passivité ou la résistance. L'apprenant faible, de son côté, s'appuiera

fortement sur le professeur. Il se peut que son attitude paraisse passive, détachée ou même résistante face au processus d'apprentissage ou face à la langue cible.

- 3) Une attitude ouverte et tolérante face à la langue cible et une certaine empathie à l'endroit de ses locuteurs, le bon apprenant sait faire face au défi que représente l'abandon des schèmes de référence provenant de sa langue maternelle (L1). IL sera ainsi capable de tolérer les sentiments de frustration et de désorientation qui accompagne généralement les premières phases de l'apprentissage d'une langue seconde. Il peut vivre avec l'incertitude et le sentiment d'infantilisme que l'on ressent parfois en faisant ses premiers pas dans le système de la nouvelle langue. Il n'a pas peur du ridicule. À ce propos, Stern cite Nida qui, une vingtaine d'années plus tôt, conseillait à de futurs missionnaires en Afrique de ne pas avoir peur de *martyriser*, le bon apprenant de langue manifeste une certaine ouverture face à la culture véhiculée par la langue cible et fait un effort conscient afin d'imiter ses locuteurs de s'identifier à eux : sa motivation est intégrative plutôt que simplement instrumentale (Gardner et Lambert 1972 ; Stern 1975).
- 4) Un savoir-faire technique propice à l'apprentissage d'une langue. Le bon apprenant sait analyser les différentes structures et les éléments discrets du code de la langue cible. Il sait faire des observations judicieuses sur le fonctionnement de cette langue et les comparaisons pertinentes avec sa langue maternelle.
- 5) Des stratégies d'expérimentation et de planification ayant pour objet d'ordonner les éléments de cette nouvelle langue et de les réviser progressivement. Le bon apprenant formule des hypothèses au sujet du fonctionnement de la langue cible afin de découvrir des règles et d'ordonner toutes ces unités discrètes en un tout cohérent ou en un système. Il essaie d'établir des liens entre les éléments nouveaux qu'il apprend et ceux qu'il a déjà appris. Il essaiera d'inférer le sens d'un nouvel énoncé à partir de ce qu'il connaît déjà. Stern cite à cet effet les travaux de Carton (1996), qui aurait été le premier à postuler l'importance de cette dimension dans l'apprentissage des langues. Ce processus d'organisation et de réorganisation

constante serait plus important dans l'apprentissage d'une L2. Selon Stern, que la mémoire, qui a si souvent été citée, par le passé, comme étant une des qualités des bons apprenants. De plus, le bon apprenant est conscient du fait que l'apprentissage d'une langue est un processus de longue haleine et planifie ses activités en conséquence tout en révisant constamment ses approximations de la langue cible. Il est, selon les termes de Stern, déterminé et systématique. L'apprenant faible ou inefficace est tout le contraire de cela : il ne fera pas d'efforts pour établir des liens entre les différents éléments du code. Comme son approche est passive, non systématique et fragmentée, il pourrait arriver qu'il se plaigne par la suite de ne pas avoir de mémoire, ni le *don* des langues.

- 6) La recherche du sens. Le bon apprenant est à la recherche du sens d'un énoncé ou d'un acte de communication par quelque méthode que soit : contexte, situation, explications, traduction. Il fait un réel effort pour comprendre un acte de communication sur tous les plans, tant linguistique que socioculturel. L'apprenant inefficace adopte, selon l'expression de Sterne, une attitude « bovine ». Il se sent incapable d'interpréter les nouveaux énoncés et ne traite pas cette incapacité comme étant un défi à relever.
- 7) Une disposition à pratiquer la langue. Le bon apprenant reconnaît que l'appropriation d'une langue ne se fait pas spontanément et sans efforts. Ce processus demande du temps et des exercices soutenus en salle de classe et à l'extérieur dans des situations de communication authentiques. Le bon apprenant recherche toutes les occasions de pratiquer la langue et se prête de bonne grâce aux tâches pédagogiques qui lui sont proposées par le professeur. L'apprenant inefficace évite les occasions de pratiquer et considère les exercices pratiques comme étant des tâches désagréables et fastidieuses.
- 8) La propension à utiliser la langue dans des situations de communication réelle. Pour le bon apprenant, la pratique de la salle de classe ne suffit pas. Il reconnaît que pour acquérir une véritable compétence de communication, il devra s'immerger et réutiliser sa compétence, si limitée soit-elle, dans des

situations réelles de la vie courante. L'apprenant faible, par contre, se sent incompetent en partant, se décourage facilement et a tendance à se refermer sur lui-même.

- 9) De l'autocorrection et une sensibilité au bon usage. Même si le bon apprenant est assez aventureux dans ses tentatives de s'approprier la langue cible, il est respectueux du code et vise l'atteinte d'une performance proche de celle des locuteurs natifs. Au contraire, l'apprenant inefficace ne se fait pas trop de soucis au sujet de ses erreurs. Il ne s'autocorrige pas.
- 10) La reconnaissance de la nature distincte du système référentiel de la langue cible. Le bon apprenant finira par penser dans la langue cible. Peu à peu, il abandonne sa langue maternelle comme système de référence. L'apprenant inefficace s'accroche au système de sa propre langue et n'accepte pas le fait que sa nouvelle langue soit un système différent. Indépendant et valide.

Les auteurs P. Cyr et C. Germain précisent que chez Stern, la notion de stratégie n'est pas encore aussi précise qu'elle le deviendra par la suite chez d'autres auteurs qui reprendront le flambeau et pousseront plus loin cette réflexion initiale. Ils stipulent aussi que, dans ces premières réflexions intuitives et empiriques de Stern, on voit à la fois des stratégies, des attitudes et des caractéristiques individuelles. Et que, plus tard, dans la recherche, on fera nettement la distinction entre ces phénomènes, et les liens forts important qui les unissent seront précisés.

Les deux auteurs remarquent que, de plus, il est bien certain que cette dichotomie entre le *bon* et le *mauvais* apprenant pourrait soulever aujourd'hui des objections. Sterne prend bien soin de souligner que ces descriptions ne s'appliquent qu'à un type idéal. Effectivement, on sait, de nos jours, que la question de la fréquence et de la variété dans l'utilisation des stratégies chez les bons apprenants comme chez les plus faibles n'est pas aussi simple, comme nous le verrons plus loin.

B. Le profil du bon apprenant selon Rubin (1975)

P. Cyr et C. Germain stipulent que, la question des stratégies d'apprentissage n'était pas centrale dans la démarche de Stern. Ses observations sont de nature empirique et intuitive. C'est plutôt chez Rubin (1975) que l'on verra énoncée pour la première fois l'idée que les stratégies utilisées par les bons apprenants de L2 sont

analysables et que l'on peut les faire partager par ceux qui ont moins de succès. C'est elle qui, la première, a formulé ce postulat de base et l'objectif primordial d'un courant de recherche qui allait s'amplifier tout au long des années 1980.

En regardant de près ce qui se passe chez le bon apprenant, écrivent-elle, en examinant quelles stratégies, quels processus cognitifs il utilise afin d'apprendre une langue, nous pourrions être amenés à formuler des théories sur le traitement de l'information linguistique. Peut-être alors pourrions-nous établir des procédés, élaborer des instructions qui pourront servir aux autres dans leur apprentissage d'une L2 (Rubin 1975 : 49)

C'est en observant des classes de L2 que Rubin essaie, à son tour, d'isoler et de décrire les comportements qui caractérisent les bons apprenants. Elle en arrive à sept comportements qu'elle décrit de façon globale :

- 1) Le bon apprenant est habile à deviner. Il a recours à son intuition. Il utilise tous les indices que lui fournit la situation de communication pour en inférer l'intention ou le message. Il utilise alors des habiletés normalement développées dans sa L1. Sa connaissance du monde, le non-verba, les simulations avec sa L1, les intuitions qu'il peut avoir du code et du lexique de la langue cible, tout lui vient en aide et est utilisé à bon escient afin de découvrir le but ou l'intention d'un acte de communication.
- 2) Le bon apprenant désire ardemment communiquer et communique pour apprendre. L'important, pour lui, est de s'exprimer et de transmettre un message. Il n'hésitera pas, pour ce faire, à utiliser les gestes ou la mimique. Lorsque le vocabulaire lui fait défaut, il recourra aux paraphrases, aux mots apparentés dans sa L1 ou dans une autre langue. Au besoin, il inventera des mots en vérifiant la réaction de son interlocuteur. L'utilisation de ces stratégies, comme le souligne Rubin, peut entraîner des effets importants : si l'apprenant a du succès dans ses efforts pour communiquer, sa motivation pour apprendre s'en trouvera accrue.
- 3) Le bon apprenant n'a pas peur du ridicule. Si l'acte de communication est réussi, il ne craint pas de se tromper et il apprend de ses erreurs.
- 4) Le bon apprenant se soucie du code linguistique, il est sensible aux structures de la langue et aux *patterns* qu'il peut y découvrir. Il analyse et catégorise, fait des

associations et des synthèses. Il fait la différence entre les éléments importants du code et ceux qui le sont moins. Il essaye de découvrir. Il analyse et catégorise, fait des associations et des synthèses. Il fait la différence entre les éléments importants du code et ceux qui le sont moins. Il essaye de découvrir les relations entre les différents éléments du code de la langue cible en se servant pour cela de la connaissance qu'il a de sa L1 ou de toute autre langue qu'il aurait pu apprendre.

- 5) Le bon apprenant profite de toutes les occasions qui s'offrent à lui pour pratiquer la langue. Il répète les mots ou les phrases qu'il entend. Il travaille par lui-même. Il regarde la télévision, écoute la radio et est continuellement à la recherche d'occasion pour pratiquer la langue qu'il apprend. Il entame les conversations avec le professeur ou avec ses collègues dans la langue cible. Il participe activement aux activités de la salle de classe.
- 6) Le bon apprenant surveille sa performance langagière et celle des autres. Il s'autocorrige et s'autoévalue constamment. Il est attentif à la réaction de ses interlocuteurs et en profite pour tester ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Il compare sa performance avec celle des locuteurs natifs. En salle de classe, même si on ne s'adresse pas à lui, son écoute est active ; il analyse et emmagasine des informations.
- 7) Le bon apprenant se préoccupe du sens. Il sait d'instinct que pour comprendre le message, il ne suffit pas de s'arrêter aux éléments discrets du code linguistique. Le contexte entourant l'acte de parole, la relation entre les participants, les règles sociolinguistiques, le ton de la conversation, tous ces éléments contribuent à la signification. La conscience qu'il a de tous ces faits lui permet de réagir adéquatement ou, du moins, lui facilite la tâche.

P. Cyr et C. Germain, relatent en suite l'expérience que, Rubin a entamée pour poursuivre ses recherches relatives aux stratégies d'apprentissage. Ils stipulent qu'outre qu'elle définit les comportements du bon apprenant de L2, Rubin lance des pistes pour la recherche à venir : y a-t-il un rapport entre le choix des stratégies et le degré de compétence générale de l'apprenant ? Y a-t-il des stratégies différentes selon l'âge, le style d'apprentissage ou la L2 ? Que dire également du lien entre les stratégies et le contexte ou la tâche d'apprentissage ?

Poursuivant ses recherches, Rubin (1981) utilise une plus grande variété de méthodes de collecte de données, soit : des observations directes, ou sur vidéo de classe de langue, des observations de sessions individuelles avec un tuteur et de tâches d'apprentissage en groupe, des journaux de bord.

Rubin découvre ainsi que les observations de la classe de langue ne sont pas très productives puisque les enseignants se préoccupent avant tout d'obtenir les bonnes réponses plutôt que découvrir les processus par lesquels les apprenants en arrivent à ces réponses. Elle remarque que certains apprenants sont plus habiles que d'autres à décrire leurs stratégies et que la plupart ont besoin d'un certain entraînement pour bien rendre compte des stratégies qu'ils utilisent. Elle constate également que certaines activités pédagogiques sont plus propices que d'autres à l'observation des stratégies.

C. Synthèse des travaux sur le bon apprenant

À la suite des premiers travaux exploratoires de Stern (1975) et de Rubin (1975), le dernier mot sur le concept du *bon apprenant* selon P. Cyr et C. Germain, revient à Naiman, Frölich, Tedesco et Stern (1978), dans leur célèbre étude intitulée *The Good Language Learner*. Après avoir établi une comparaison entre les deux recherches, ils aboutissent à dire, qu'à partir de la recherche de Naiman et coll. (1978) la notion de stratégie d'apprentissage et la classification des diverses stratégies possibles en L2 commencent à se préciser. Sur le plan méthodologique, on voit apparaître des techniques de collecte de données plus productives, notamment l'entrevue rétrospective qui permet de consigner avec plus de précision les stratégies utiles par les apprenants.

P. Cyr et C. Germain précisent que les travaux à l'origine de la recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 ne définissent pas précisément cette notion mais avaient plutôt pour but de décrire les comportements et les caractéristiques du *bon apprenant de langue*. Se basant sur ses propres expériences et sur ses intuitions, Stern (1975) dresse un portrait dichotomique du bon apprenant et de l'apprenant faible. Presque en même temps et à partir d'observations de type expérimental, Rubin (1975) dresse à son tour une liste des caractéristiques du bon apprenant. Elle pose aussi une question fondamentale : se pourrait-il qu'en observant de près le bon apprenant nous puissions arriver à formuler des théories sur le traitement de l'information linguistique et élaborer des instructions qui serviraient aux plus faibles dans leur apprentissage ?

II. 3. Les classifications des stratégies d'apprentissage

Nous avons évoqué comment des auteurs comme Sterne (1975) et Rubin (1975) avaient commencé à nommer les stratégies d'apprentissage d'une L2, par la suite, Naiman et coll. (1978) ont cerné de plus près les comportements et les stratégies globales des bons apprenants. Au cours des années 1980, ces premiers essais ont été remaniés, pour arriver à des classifications qui ont généralement considérées comme les plus complètes à ce jour : il s'agit d'abord, de la classification d'Oxford (1990), puis celle de Rubin (1989), enfin, la plus synthétique des trois, celle de O'Malley et Chamot (1987, 1990). Nous nous limiterons dans la présentation de ces classifications par la présentation de cette dernière :

II. 3.1 La typologie d' O'Malley et Chamot (1990)

La recherche sur les stratégies d'apprentissage en L2 a été profondément marquée au cours des années 1980 par les travaux de O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs, qui ont tenté de recourir à une base théorique en partant des connaissances accumulées en acquisition des L2 en psychologie cognitive.

S'inspirant, entre autres domaines, de la recherche en psychologie et en éducation, O'Mally et coll. (1985 a, b) postulent que les stratégies d'apprentissage d'une L2 peuvent être groupées en trois grandes catégories : métacognitives, cognitives et sicio-affectives. La nomenclature et la description de ces stratégies sont revues et augmentées dans O'Mally et Chamot (1990). Cette importante classification peut être présentée comme suit :

Classification des stratégies : Aperçu général

Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le *monitoring* des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation.

1. L'anticipation ou la planification (*planning*).
2. L'attention générale (*directed attention*).
3. L'attention sélective (*selective attention*).
4. L'autogestion (*self-management*)
5. L'autorégulation (*self-monitoring*).

6. L'identification d'un problème (problème identification).
7. L'autoévaluation (self-évaluation).

Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage.

1. La répétition (repetition).
2. L'utilisation de ressources (resourcing).
3. Le classement ou le regroupement (regrouping).
4. La prise de notes (note taking).
5. La déduction ou l'induction (deduction/induction).
6. La substitution (substitution).
7. L'élaboration (elaboration).
8. Le résumé (summerzation).
9. La traduction (translation).
10. Le transfert des connaissances (transfer).
11. L'inférence (inferencing).

Les stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage.

1. La clarification/vérification (questioning for clarification).
2. La coopération (coopération).
3. Le contrôle des émotions (self-talk).
4. L'autorenforcement (self-reinforcement).

(O'Malley et Chamot, 1990 :137-139)

II. 4. Les définitions des stratégies d'apprentissage

Dans le présent chapitre, nous proposons des définitions des stratégies d'apprentissage à partir des définitions élaborer par P. Cyr dans son ouvrage « *Les stratégies d'apprentissage* ».

P. Cyr a préféré de se tenir le plus près possible des définitions et des descriptions faites dans les écrits et d'employer les termes qui désignent les différentes stratégies selon leur acception courante dans le domaine de la didactique des L2.

A. Les stratégies métacognitives

Selon P. Cyr, le préfixe méta signifie « ce qui dépasse ou englobe ». Les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger. L'auteur précise que, ce type de stratégies est d'une importance capitale, comme l'a amplement démontré la recherche tant en éducation (Brown et coll. 1983) qu'en didactique des L2 (Wenden 1987, Vann et Abraham 1990). O'Malley et coll. (1985a :99) l'observent également : « Les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leurs apprentissage futur. » Résumant les données de la recherche sur cette question, Tardif (1992 : 47) énonce, on ne peut plus simplement, la même réalité : « La métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage. »

L'auteur ajoute : Autre fait non négligeable, les élèves qui sont avancés dans leur apprentissage d'une L2 font un plus grand usage de stratégies métacognitives que les débutants. La métacognition est selon l'auteur « une caractéristique distinctive entre les experts et les novices » (Tardif 1992 : 58). O'Malley et coll. (1985b) font la même constatation. Quelles sont donc les stratégies de type métacognitif dans l'apprentissage d'une L2 ?

1. *L'anticipation ou la planification*

Se fixer des buts à court ou à long terme ; étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas encore abordé en salle de classe ; prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

L'auteur stipule qu'on peut favoriser l'utilisation de cette stratégie lorsque l'on amène l'apprenant à formuler ses objectifs d'apprentissage ou les niveaux de compétence qu'il désire atteindre. Il est bien connu également des enseignants de L2 que l'on a de meilleures chances de susciter l'engagement et la participation active des apprenants lorsque le but et les séquences d'une activité de classe ou même d'un cours leur sont clairement explicites. À force de répéter cet exercice, il est probable que l'on

aide l'apprenant à prendre conscience par lui-même de la raison d'être des activités d'apprentissage qui lui sont proposées. On fait encore appel à ce type de stratégies lorsque l'on demande à ses élèves de prévoir le contenu ou le déroulement d'un échange, à l'écoute ou à l'oral, dans le cas d'une simulation. De même, à la lecture on peut encourager ses élèves à prévoir le contenu d'un article de journal à partir du titre ou à faire un survol de l'article en vue d'en saisir les points importants.

2. *L'attention*

Prêter attention à tout intrant langagier susceptible de contribuer à l'apprentissage ; maintenir son attention au cours de l'exécution d'une tâche.

O'Malley et Chamot (1990) établissent une distinction entre deux types d'attention qu'ils qualifient de dirigée et de sélective. Le premier type, que l'on peut assimiler à la concentration, implique que l'élève décide à l'avance de prêter attention à la tâche d'apprentissage de façon globale ou générale et d'ignorer tout ce qui pourrait l'en distraire. L'attention sélective consiste à se concentrer sur des aspects spécifiques de la tâche. L'enseignant fait appel à ce type d'attention chez ses élèves lorsqu'il leur demande, par exemple, de noter les heures, les prix ou les numéros de téléphone dans un dialogue, les passés composés ou les imparfaits dans un texte. De même, lorsque l'on prépare les apprenants à une activité d'écoute en énonçant à l'avance les questions de compréhension ou lorsqu'on leur fournit un texte lacunaire, on favorise et on oriente l'attention. Les enseignants de L2 sont éminemment conscients de l'importance de l'attention chez l'élève, surtout dans les premières phases de l'apprentissage, où le contenu peut être si dense et si nouveau. À ce stade, le manque d'attention provoque des retards ou des ralentissements dans le processus d'apprentissage et donne l'impression que l'élève perd son temps.

3. *L'autogestion (self-management)*

Comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage d'une langue et chercher à réunir ces conditions.

Cette stratégie est capitale dans l'apprentissage d'une L2. Elle suppose que l'élève sache qu'il peut faire des apprentissages par lui-même et qu'il ait des croyances et des attitudes appropriées face à ses capacités. A son rôle et ses responsabilités dans le processus d'apprentissage. Elle suppose donc un minimum d'autonomie et une grande

implication de sa part. En d'autres termes, s'autogérer signifie que l'élève *recherche activement* les occasions de pratiquer la langue cible en s'exposant volontiers à des situations où il aura à la réutiliser. C'est ainsi que l'on peut dire, effectivement, qu'il gère son temps et ses activités de façon à maximiser son apprentissage. Les enseignants de L2 reconnaîtront là l'élève qui s'implique, qui fait des efforts à l'extérieur de la salle de classe et dont les progrès sont notables.

Le fait, par exemple, de s'organiser et de se réserver du temps pour étudier et réviser ses leçons à intervalles réguliers est un exemple de cette stratégie métacognitive. Autre exemple l'étudiant de L2 qui regarde telle émission de télévision régulièrement parce que le sujet l'intéresse et parce qu'il pourra ainsi enrichir sa compréhension de la langue parlée à l'étude. La démarche n'est pas la même que celle qui consiste à *zapper*, à s'arrêter sur une émission et à l'écouter parce qu'il n'y a rien de mieux à faire. Dans ce cas, l'apprenant s'expose à la langue, la pratique d'une certaine façon mais sans but précis. Mieux encore : enregistrer l'émission et la réécouter pour vérifier sa compréhension. En agissant de la sorte, l'apprenant démontre qu'il comprend ce qu'implique, en partie, l'acquisition d'une compétence en L2. En général, les apprenants de L2 ne sont pas conscients du fait que ce type d'exercice peut contribuer à leur apprentissage. Il n'est donc pas étonnant que ce comportement s'observe surtout chez les plus avancés et les plus scolarisés.

4. L'autorégulation (*self-monitoring*)

Vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

L'autorégulation peut prendre diverses formes : vérifier sa compréhension de l'oral ou de l'écrit, vérifier sa production, son plan, son style d'apprentissage ou même ses stratégies. Cette stratégie métacognitive se manifeste souvent par l'autocorrection, que l'on peut observer chez les meilleurs apprenants. Généralement, ce phénomène est perçu par l'enseignant comme étant une chose positive et lui fait chaud au cœur. Les premiers écrits sur les stratégies d'apprentissage en L2 parlaient dans ce cas de sensibilité au code et au bon usage.

5. *L'identification du problème*

Cerner le point central d'une tâche langagière ou un *aspect* de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante.

En d'autres mots, pourquoi fait-on tel exercice ? Les meilleurs apprenants, ceux qui ont l'habitude d'apprendre ou ceux dont la culture les a préparés à fonctionner de cette manière, comprennent rapidement ou d'une façon intuitive le but d'une tâche ou d'un exercice. Les autres ont peut-être besoin qu'on le leur explique.

6. *L'autoévaluation*

Évaluer ses habitudes à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication : évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages.

L'apprenant peut évaluer, par exemple, ses habiletés générales, ce qu'il est capable de faire dans la L2, sa compréhension, sa production, son niveau de compétence à l'oral ou à l'écrit. La recherche a démontré que les apprenants de L2 sont généralement assez justes lorsqu'ils s'autoévaluent, mais il arrive que certains se surévaluent alors que d'autres font le contraire. Il est rare, cependant, qu'on demande aux élèves de s'autoévaluer dans un cours de L2 ou qu'on les habilite à le faire.

B. Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage, les stratégies cognitives sont souvent plus concrètes et plus facilement observables. Elles sont au centre de l'acte d'apprentissage.

1. *Pratiquer la langue*

Saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible ; répéter des segments de la langue ; penser ou se parler à soi-même dans la langue cible ; tester ou réutiliser dans des communications authentiques des mots, des phrases ou des règles appris en salle de classe.

Parmi les stratégies cognitives, la pratique de la langue est celle qui est le plus souvent mentionnée par les apprenants de L2. Il peut s'agir d'une mise en pratique structurée en salle de classe, où l'élève a plus ou moins le choix, ou d'une application spontanée en situation de communication authentique. Toutefois, il importe de bien distinguer entre le simple fait de *saisir* l'occasion qui est offerte de pratiquer la langue (ce qui dénote une stratégie cognitive) et le fait de *rechercher activement* des occasions de la pratique (ce qui relève de comportements métacognitifs).

Contrairement à d'autres auteurs, O'Malley et Chamot (1990) n'utilisent pas le terme *pratiquer* mais plutôt *répéter*, ce qui est plus précis. Pour sa part, Oxford (1990) considère que le fait de pratiquer la langue est une stratégie cognitive directe et elle y inclut les comportements « répéter », « pratiquer les sons et les graphies en situation formelle » et « pratiquer en situation naturelle ». P. Cyr (1996) partage ce point de vue avec Oxford, et considère que la pratique peut inclure d'autres types de comportements, tels se parler à soi-même dans la langue cible, répondre silencieusement aux questions posées à d'autres en salle de classe, répéter à haute voix. L'auteur ajoute que, différentes recherches, dont celles de Wesche (1979) et Ramsay (1980), ont établis des corrélations significatives entre le fait de répéter à haute voix de différentes manières et les progrès en compétence. Tant en compréhension qu'en production orales.

En didactique des L2, précise l'auteur, la répétition a peut-être été quelque peu négligée par l'approche communicative sous prétexte qu'elle ne faisait pas authentique et que les approches audio-orales et audiovisuelles avaient exagéré en faisant répéter des segments insensés du genre « Mon ami a un cousin qui travaille à Tombouctou ». Bien comprise et bien faite, la répétition est pourtant d'une importance capitale, ne serait-ce que pour la correction phonétique et pour la mémorisation de certaines formules ou structures ritualisées. Ou de segments qui ont un sens et dont on comprend l'utilité contribue grandement à leur intégration (intérieurisation) dans la mémoire à long terme et à leur récupération fonctionnelle (réutilisation) en situation de communication authentique.

2. Mémoriser

Appliquer diverses techniques mnémoniques.

Il est bien entendu que la mémorisation implique des processus cognitifs fort complexes et que cette dimension est fondamentale dans l'acquisition d'une compétence en L2 ou de tout autre savoir. Selon l'auteur, O'Malley et Chamot (1990) ne jugent pas que « mémoriser » est en soi une stratégie d'apprentissage. Ils préfèrent considérer qu'un ensemble de stratégies y contribuent, par exemple répéter, grouper, se ressourcer (chercher dans le dictionnaire), prendre des notes, mettre en contexte, etc.

3. *prendre des notes*

Noter dans un cahier les mots nouveaux, les concepts, les expressions, les locutions figées ou ritualisées qui peuvent servir à la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

L'auteur remarque que, la rentabilité de cette stratégie est accrue si elle se réalise conjointement avec les deux suivantes.

4. *Grouper*

Ordonner, classer ou étiqueter la matière enseignée selon des attributs communs de manière à faciliter sa récupération.

L'élève peut être amené à classer la matière selon des catégories, comme les verbes, le vocabulaire, les expressions populaires, selon des thèmes, comme la météo, l'alimentation, l'orientation, ou encore selon des fonctions langagières, comme s'excuser, demander ou raconter.

5. *Réviser*

Selon P. Cyr, cette stratégie n'est pas répertoriée comme telle par O'Malley et Chamot (1990). Par ailleurs Oxford (1990), ajoute l'auteur, en tient compte et définit « bien réviser » comme étant une révision structurée dans le temps. Elle suggère une révision en spirale soit, par exemple, le jour même où l'élève vient d'apprendre quelque chose de nouveau, puis deux jours plus tard, une semaine plus tard, un mois plus tard, et ainsi de suite. Le but, dit-elle, est de surapprendre, de se familiariser à tel point avec la matière que sa récupération devient naturelle et automatique, lorsque cette habileté ne semble pas acquise, plusieurs enseignants de L2 reconnaîtront l'utilité d'amener leurs élèves à mettre de l'ordre dans leurs notes. Il est fort probable qu'une telle initiative soit rentable, car ce n'est qu'à cette condition que la révision livrera tous ses fruits.

6. L'inférence

Utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus ; utiliser le contexte langagier ou extralangagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte ou d'un acte de communication ; recourir à son intuition, deviner *intelligemment*. On utilise également le terme *devinement* pour désigner cette stratégie cognitive.

Selon l'auteur, il semble que cette stratégie soit capitale pour l'apprentissage d'une L2. Il ajoute que, déjà en 1959, Carroll et Sapon la considéraient, dans leur *Modern Language Aptitude Test* (MLAT), comme une des habiletés caractéristique de l'aptitude à l'apprentissage des langues. Rubin elle-même, pionnière dans l'étude des stratégies d'apprentissage d'une L2, s'inspire des travaux de Carton (1966) sur l'inférence. Cette stratégie est à rapprocher du concept de *tolérance à l'ambiguïté* mis en évidence par Budner (1962) et qui consiste à percevoir la nouveauté ou la complexité de la langue cible comme étant une donnée normale et à l'accepter patiemment. L'élève qui tolère l'ambiguïté et qui fait des inférences tient à peu près le raisonnement suivant : « je ne connais pas exactement la signification de ce mot que je viens de lire dans un texte ou d'entendre chez mon interlocuteur. Cela ne me dérange pas pour l'instant parce que j'ai compris la plupart des autres mots qui l'entourent. Je pense avoir compris l'essentiel du message ; le mot nouveau, d'après le contexte ou la situation, veut probablement dire telle chose. Je formule une hypothèse, il peut-être important ou non de la vérité maintenant, j'agis en conséquence. Si je m'aperçois que ce mot semble essentiel pour la compréhension du message, je peux toujours demander à mon interlocuteur de le répéter ou de me l'expliquer ou, si je le vois dans un texte, je peux toujours le souligner et le chercher ultérieurement dans un dictionnaire, je verrai plus tard si c'est nécessaire. »

L'auteur précise que, l'enseignant qui se trouve en présence d'un élève qui se précipite constamment sur le dictionnaire doit savoir que cet apprenant ne fait pas ou peu d'inférence ou ne tolère pas l'ambiguïté. Il faut aussi savoir que certains apprenants considèrent qu'ils n'ont ni le droit ni la capacité de devenir ou de formuler des hypothèses, parce que le système d'éducation qu'ils ont connu ne les a pas habilités à le faire ou le leur a carrément interdit.

7. La déduction

Appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre la L2. Il s'agit du procédé inverse de l'inférence. Par exemple, si je sais que le participe passé de *finir* est [*fini*], j'applique une règle et je déduis que le participe passé de *traduire* sera probablement [*tradui*]. De même, si le participe passé de *vendre* est [*vādy*], je peux déduire que le participe passé de *prendre* est [*prāny*]. Dans ce dernier cas, il s'agit d'une surgénéralisation. Les enseignants de L2 observent régulièrement ce genre de procédé erroné. La plupart s'en réjouissent, car ils savent intuitivement (ou autrement) qu'il s'agit là d'une opération souvent productive. Elle illustre le fait que l'apprenant est en train de générer des règles sur le fonctionnement de la langue, comme cela se fait également en L1. C'est le cas du *sontaient* que l'on entend parfois dans la bouche des enfants et même de certains adultes. Dans le cas de *prendre*, qui donne *pris*, l'élève est en mesure de comprendre que, même si la langue est systématique, il y a toujours quelques exceptions. Il n'en demeure pas moins que la déduction est le plus souvent rentable.

8. La recherche documentaire

Utiliser les sources de référence au sujet de la langue cible.

Comme il a été mentionné par l'auteur, la technique qui consiste à chercher les mots nouveaux dans le dictionnaire est bien connue des enseignants de L2. Elle peut même provoquer un certain agacement chez l'enseignant lorsqu'il est en présence d'un élève qui en abuse ou qui en dépend trop. L'enseignant sait par intuition, ou autrement, que la rentabilité de cette technique a ses limites. Certains apprenants ont peut-être besoin de savoir quand et comment utiliser le dictionnaire. L'apprenant ne sait peut-être pas qu'il peut tenter de deviner le sens d'un mot d'après le contexte, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Pour des raisons culturelles ou à cause de facteurs dus à sa personnalité, il se peut qu'il hésite à poser des questions de clarification, ce qui serait plus interactif et plus économique.

Selon l'auteur, il arrive que des élèves ayant peu d'expérience dans l'apprentissage du français L2 ne sachent pas que pour chercher la signification d'un verbe dans un dictionnaire bilingue, il faut connaître la forma initiale du verbe en question. Par ailleurs, certains dictionnaires énumèrent plusieurs termes équivalents

sans tenir compte de l'usage, de la fréquence d'emploi ou même du contexte. L'élève doit être encouragé à lire les exemples jusqu'au bout. En cas de doute, l'apprenant aurait tout avantage à vérifier le sens ou l'utilisation de certains mots auprès d'un locuteur compétent. Enfin, à un stade plus avancé, l'apprenant devrait pouvoir abandonner en partie le dictionnaire bilingue pour s'habituer à consulter un dictionnaire de la langue cible.

9. Traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue

Traduire ou faire des comparaisons interlinguales significatives ; se servir de la compétence langagière acquise en L1 ou par l'apprentissage d'une autre L2 afin de comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible.

Essentiellement, traduire et comparer. Toutefois, l'utilisation directe d'un mot ou d'un élément de la L1 en vue de produire un énoncé dans la L2 ne peut, selon P. Cyr, être considérée comme une stratégie d'apprentissage ainsi que le fait Oxford (1990). Il s'agit plutôt d'une stratégie de communication de type compensatoire.

10. Paraphraser

Suppléer au manque de vocabulaire par la circonlocution ou la paraphrase ; en cas d'incompréhension de la part de l'interlocuteur, choisir d'autres mots ou d'autres phrases de la langue cible pour réaliser l'acte de communication.

Selon l'auteur, la paraphrase peut être considérée comme une stratégie d'apprentissage à condition de susciter une rétroaction de la part de l'interlocuteur et de servir à apprendre le mot ou l'expression que l'apprenant ne connaît pas. Sinon, elle sert qu'à maintenir la communication et doit être considérée comme une stratégie de communication compensatoire.

11. Élaborer

Établir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures ; faire des associations interlinguales (à l'intérieur de la langue cible) dans le but de comprendre ou de produire des énoncés ; dans un acte de communication, remarquer des éléments de l'intrant langagier et les associer à des éléments appris ou acquis antérieurement.

L'élaboration peut être vue comme une technique mnémorique, une forme d'association ou même comme une stratégie de compréhension. Par exemple, l'élève qui voit pour la première fois le mot *tourniquer* peut reconnaître le verbe *tourner*, c'est-à-dire relier l'élément nouveau à des connaissances antérieures et ainsi être en mesure d'émettre une hypothèse sur sa signification.

Selon l'auteur, O'Malley et Chamot (1990) attribuent à l'élaboration une grande importance et une signification très englobante. L'élaboration, ajoute l'auteur, est peut-être la stratégie la plus importante, car elle permet de *restructurer* les connaissances dans la mémoire à long terme, ce qui est au cœur de l'apprentissage. Élaborer peut signifier selon l'auteur : faire des analogies, contextualiser, relier des informations nouvelles à des concepts en mémoire, à des connaissances générales (sur le déroulement probable d'un échange, par exemple), à des connaissances techniques ou la connaissance du monde. L'élaboration permet à l'apprenant de construire le sens en établissant des connexions explicites entre le texte écrit ou l'énoncé et ses connaissances. O'Malley et coll. (1987), de même que Chamot et coll. (1987), ont observé que l'élaboration est une stratégie fréquemment utilisée à l'écoute, à la lecture et à l'écrit.

12. Résumer

Faire un résumé mental ou écrit d'une règle ou d'une information présentée dans une tâche.

Il s'agit d'une technique dont l'utilisation peut être encouragée par l'enseignant lui-même lorsqu'il fait un résumé de ses objectifs ou de la matière vue en classe, ou lorsqu'il sollicite des reformulations sur le but, le sens ou le déroulement d'une fonction langagière, d'une activité de communication ou d'un exercice portant sur la langue.

C. Les stratégies socio-affectives

Selon P. Cyr, les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage. L'auteur précise que, la recherche sur l'acquisition d'une L2 a souvent insisté sur l'importance de la dimension affective chez l'apprenant de même que sur le rôle social de la langue. Selon l'auteur, Oxford (1990), énumère un grand nombre de

stratégies socio-affectives. Cependant, le lien exact de certaines d'entre elles avec l'apprentissage d'une L2 n'est pas toujours évident.

1. *Les questions de clarification et de vérification*

Demander de répéter, solliciter auprès du professeur ou d'un locuteur natif des clarifications, des explications ou des formulations.

L'auteur révèle que, les enseignants de la L2 sont toujours très heureux de répondre à de telles questions et ils reconnaissent le bon apprenant chez celui qui recourt dans le but d'approfondir sa connaissance de la langue. Ils doivent savoir, cependant, que dans une classe pluriethnique, certains élèves, pour des raisons d'ordre culturel ou à cause des expériences scolaires qu'ils ont connues, n'auront pas ou auront peu recours à ce type de stratégie. L'auteur souligne le compliment suivant : C'est que, dans certaines cultures, le professeur est la troisième personne en importance après Dieu et l'empereur. Lui poser une question signifie qu'on n'a pas bien compris, ce qui est répréhensible, et cela peut vouloir dire que le professeur n'a pas bien expliqué, ce qui est encore pire. En lui posant une question, on court le risque de lui faire perdre la face, surtout s'il ne connaît pas lui-même la réponse. Il s'agirait là d'un manquement grave à la bienséance. Sans vouloir poser un jugement qui pourrait être qualifié d'ethnocentrique, on peut présumer qu'un tel comportement, qui se manifeste souvent par une certaine passivité, ne contribue pas ou contribue peu à l'apprentissage d'une L2 en salle de classe. Cependant, il est important de se rappeler que les stratégies sont considérées comme des comportements et que tout comportement est modifiable.

2. *La coopération*

Interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage ; solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage.

La pédagogie de la coopération est bien connue des enseignants de L2. L'approche communicative l'a incorporée dans ses démarches et a promu l'organisation d'une gamme variée d'activités où les élèves sont invités à travailler ensemble en sous-groupes en vue d'un objectif d'apprentissage commun. Selon O'Malley et Chamot (1990), la recherche a montré que les activités de coopération, outre qu'elles fournissent d'excellentes occasions de pratique fonctionnelle et significative en classe, encouragent

l'apprenant à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et aux autres, et contribuent de façon appréciable à son rendement. Cependant, on ne peut présumer que tous les apprenants de L2 sont au courant de ces faits et encore moins qu'ils sont convaincus du bien-fondé des activités de coopération. Certains peuvent y résister et auront besoin qu'on leur fasse valoir de manière explicite la raison d'être de ces activités et leur rentabilité dans l'apprentissage. En L2, certains apprenants disent qu'en travaillant ainsi avec d'autres, ils risquent d'« apprendre des erreurs ». Rubin et Thompson (1994), estiment que cela est effectivement possible mais que ce n'est rien comparativement aux bénéfices que peut procurer une participation active aux activités en sous-groupe.

3. La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété

Prendre conscience de la dimension affective entourant l'apprentissage d'une L2 ; se parler à soi-même en vue de réduire le stress accompagnant l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication ; utiliser diverses techniques qui contribuent à la confiance en soi et à la motivation ; s'encourager, se récompenser ; ne pas craindre de faire des erreurs ou de prendre des risques.

D. Stratégies d'apprentissage ou stratégies de communication ?

Dans le domaine de l'enseignement des L2, il existe parfois une certaine confusion concernant la définition de stratégie d'apprentissage et de stratégie de communication, le rôle de chacune et le lien entre les deux. P. Cyr tient à dire, que la recherche s'est d'abord intéressée aux stratégies de communication avant de s'intéresser aux stratégies d'apprentissage. Il cite Faerch et Kasper (1980) les deux chercheurs qui ont le plus écrit sur les stratégies de communication. Leurs définition et leur conception du rôle des stratégies de communication a fait l'objet d'un résumé présenté par Bissonner (1988), dont la présentation comme suit :

Selon Faerch et Kasper, les stratégies de communication sont des plans « potentiellement conscients » utilisés par l'apprenant en vue de résoudre un problème de communication résultant d'un manque de ressources linguistiques. L'emprunt à la L1, la paraphrase, l'appel d'aide, les patterns préfabriqués (gagneurs de temps ou remplisseurs de pause) sont des exemples de stratégies de communication. Elles sont

employées par les locuteurs natifs dans leur L1 lorsqu'ils font face à un problème d'ordre linguistique, notamment sur le plan lexical, lorsqu'un mot leur fait défaut.

Faerch et Kasper ont examiné les comportements d'apprenants en situation structurée et non structurée, en situation d'apprentissage et en situation de communication. Ils conviennent qu'en situation non structurée, l'apprentissage se fait à travers la communication et ainsi l'utilisation de langue cible, le comportement verbal, peut avoir deux fonctions, soit apprendre et communiquer en même temps. L'apprenant essaie de maîtriser un code phonologique, syntaxique, sémantique, pragmatique, etc., et il construit graduellement son interlangue. L'apprentissage d'une L2 est, entre autres, un processus *cognitif* et *créatif* qui permet à l'élève d'élaborer des hypothèses qu'il vérifie par la suite en situation de communication. C'est alors qu'il peut recevoir de son interlocuteur une réponse ou une rétroaction qui lui permet de valider ou d'invalider ses hypothèses et ainsi avancer dans ses apprentissages. De la découverte toute l'importance et la valeur des stratégies de communication et leur contribution potentielle à l'apprentissage. En suite l'auteur s'interroge : Qu'en pensent d'autres chercheurs ?

Oxford (1990), selon l'auteur, décide de ne pas utiliser les termes « stratégie de communication » parce que, dit-elle, l'expression prête à confusion et les chercheurs ne s'entendent pas sur son rôle exact dans le processus d'apprentissage. Elle préfère parler de stratégies compensatoires et, sans autre forme de procès, considère que ces derniers contribuent *directement* à l'apprentissage. O'Malley et Chamot (1990) adoptent une position plus nuancée et, tout en reconnaissant l'importance et le rôle des stratégies compensatoires dans le processus de communication, font nettement la différence entre les deux types d'intention, à savoir apprendre (stratégie d'apprentissage) et communiquer (stratégie de communication).

Afin d'illustrer la différence entre stratégie de communication et stratégie d'apprentissage, de même que le lien qui peut exister entre les deux, l'auteur propose le cas suivant. Supposons, par exemple, que je ne connaisse pas le mot *cordonnier* dont j'ai besoin pour réaliser un acte de communication en L2. Que vais-je faire ? je vais probablement recourir à une circonlocution ou à une paraphrase du genre « le monsieur qui répare les souliers ou les bottes ». En faisant cela, j'utilise une stratégie compensatoire, une stratégie de communication qui me permet de me tirer d'affaire et

de me faire comprendre même si, à ce stade-ci, je n'ai pas encore appris le mot *cordonnier*. Si mon interlocuteur est un locuteur compétent, surtout s'il s'agit de mon professeur, il est fort probable qu'il me dise : « Ça s'appelle un cordonnier. » Vais-je saisir l'occasion qui m'est offerte d'apprendre ce mot ? Cela dépend de mon *intention*. Si l'important pour moi est continuer mon propos sur les bottes qui m'ont coûté cher à faire réparer sans autre considération, il est loin d'être certain que cet échange et cette stratégie de communication m'aient permis d'apprendre le mot *cordonnier*. Il se peut fort bien, comme dit la langue populaire, qu'il me soit « entré par une oreille et sortie par l'autre ». Par contre, si je décide que je veux apprendre le mot *cordonnier* (autogestion), je m'assurerai de l'avoir bien compris (autorégulation), je demanderai à mon interlocuteur de le répéter (coopération, vérification), je peux le répéter moi-même (pratique, répétition), je peux l'associer à une image, à un mot de ma L1 ou de la L2 (technique mnémotechnique), je peux le noter sur un papier (prise de note) et, pour être absolument certain de l'acquiescer, je peux ultérieurement le chercher dans mon dictionnaire bilingue (recherche documentaire). J'applique alors une série de techniques, des stratégies qui ont de meilleures chances d'assurer l'apprentissage et la conservation dans la mémoire à long terme du mot *cordonnier*. Évidemment, je n'ai pas besoin d'appliquer simultanément ou les unes à la suite des autres toutes les stratégies illustrées plus haut. Selon mes préférences, selon mon style d'apprentissage, j'en appliquerai deux ou trois, celles dont je suis conscient qu'elles m'ont servi par le passé. C'est ainsi que ce qui était à l'origine une stratégie de communication peut devenir une stratégie d'apprentissage. Le point central de cette argumentation, et qu'il importe de se rappeler, est que la stratégie de communication ne contribue pas nécessairement à l'apprentissage et qu'il ne faut pas confondre les deux *intentions* et présumer qu'elles se réalisent en concomitance.

II. 5. Les stratégies d'apprentissage et la compétence générale en L2

Lorsque les chercheurs spécialistes des stratégies d'apprentissage parlent de la *compétence générale*, ils désignent les habilités cognitives, métacognitives et socio-cognitives utilisées par les apprenants de la langue L2. Ces habilités concernent à la fois les habilités des bons apprenants et celles des apprenants faibles.

À partir de la fin des années 1970, après que certains chercheurs eurent décrit les comportements, les attitudes et les stratégies du bon apprenant, d'autres ont tenté de

démontrer de façon explicite que l'utilisation de techniques ou de stratégies spécifiques avaient un lien avec la compétence générale, mesurée par des tests standardisés. Ces travaux partent de l'interrogation suivante : pourquoi promouvoir les connaissances au sujet des stratégies et leur enseignement éventuel si cela ne facilite pas l'apprentissage et ne se traduit pas par des gains dans l'acquisition d'une compétence générale en L2 ?

P. Cyr (1996) note que Les premières recherches empiriques sur les stratégies d'apprentissage en L2 figurent les travaux de Wesche (1975,1979), de Bialystok (1978), de Politzer et McGroarty (1985), et O'malley et coll. Il note aussi que peu de chercheurs ont tenté de comparer de façon systématique les stratégies des bons apprenants et des apprenants faibles, et encore moins celles des apprenants faibles entre eux.

Selon P. Cyr la première recherche qui a fourni et qui a comparé de façon systématique entre les stratégies du bon apprenant et celle de l'apprenant faible est la contribution de Abraham et Vann (1987) et Vann et Abraham (1990).

II. 5.1. La validation du concept de bon apprenant d'une L2

La validation du concept de bon apprenant d'une L2 est passé par des étapes que nous nous basons sur l'œuvre de P. Cyr (1996) pour les évoquées comme suit :

Tout d'abord, Wesche (19975,1979) effectue une recherche sur les comportements d'apprenants étudiants en français langue seconde du Bureau des langues de la Commission de la fonction publique à Ottawa. Comme pour la plus part des recherches entreprises à cette époque, Wesche se propose de cerner et de décrire les comportements des meilleurs apprenants adultes, de les comparer et établir des corrélations avec des mesures standardisées de compréhension et d'expression orales. Dans ce cas-ci, les meilleurs apprenants étaient classés comme tels selon leurs résultats au *Modern Language Aptitude Test* de Carroll et Sapon (1959). La collecte de données a été faite au moyen d'observations en classe et d'interviews individuelles.

Par la suite, Bialystok (1978) a proposé un modèle théorique de l'apprentissage des L2. Ce modèle tente de rendre compte, à la fois, des stratégies d'apprentissage et des stratégies de communication, des connaissances explicites et implicites associées à l'apprentissage structuré en salle de classe et de l'apprentissage non structuré en situation de communication naturelle. Le modèle de Bialystok incorpore quatre ordres de stratégies censées contribuer à l'apprentissage, soit : l'inférence ou le fait de

deviner ; l'autocorrection ou le *monitoring* ; la pratique structurée avec les règles de la langue en salle de classe ; la pratique fonctionnelle dans des situations de communication authentiques.

Ensuite, vient l'étude de Politzer et McGroarty (1985) qui se proposent d'établir des corrélations entre les stratégies mentionnées par leurs répondants en réponse à un questionnaire et les gains en compétence à l'intérieur d'un cours de huit semaines. On a fait remplir ce questionnaire à un groupe de 37 étudiants inscrits à un cours intensif d'anglais L2 en vue de poursuivre des études universitaires de deuxième cycle aux États-Unis.

Après avoir analysé les résultats de leur étude, les auteurs insistent alors sur la nécessité de mieux cerner le concept de bon apprenant et de mieux préciser le choix et la fréquence des stratégies que celui-ci est censé utiliser selon son niveau général de compétence et selon la tâche d'apprentissage. Le choix de telle ou telle stratégie peut être approprié à une certaine étape du processus d'apprentissage et ne pas l'être à une autre. Telle stratégie peut s'avérer efficace pour la résolution de tel problème d'apprentissage mais ne pas l'être pour un autre. La même question se pose au sujet de la fréquence d'utilisation de telle ou telle stratégie. C'est pourquoi les auteurs recommandent qu'à l'avenir les questionnaires fassent ressortir les fréquences plutôt que de solliciter simplement un « oui » ou un « non ».

En conclusion, Politzer et McGroarty s'interroge sur la fiabilité des questionnaires qu'on a fait remplir par des groupes d'apprenants sans aucune autre forme d'observation. Les questionnaires, disent-ils, peuvent refléter l'intelligence générale et la propension à vouloir donner la *bonne* réponse.

Enfin, O'Malley et coll. (1985a, 1985b) ont utilisé une méthodologie plus raffinée pour leur collecte de données. Au lieu de poser à l'apprenant des questions fermées du genre « Est-ce que tu fais ceci ou est-ce que tu fais cela ? », les chercheurs ont décrit des situations d'apprentissage ou de communication en demandant à l'apprenant ce qu'il faisait pour se tirer d'affaire dans ces situations. Par exemple : « Vous cherchez un emploi à temps partiel ; Vous devez acheter un cadeau dans un magasin ; Vous devez téléphoner pour demander des renseignements. Est-ce que vous vous préparez à l'avance ? Comment vous préparez-vous ? Comment faites-vous pour comprendre ce que l'on vous dit ? Comment faites-vous pour vous faire comprendre ? ». P. Cyr indique

que les chercheurs O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs ont également basé leurs analyses sur une théorie cognitive de l'apprentissage.

O'Malley et coll. (1985a) ont observé et interviewé en petits groupes des élèves du secondaire d'origines diverses apprenant l'anglais L2. Les observations en salles de classe ont été moins productives pour l'identification des stratégies que les entrevues au cours desquelles les élèves étaient interrogés sur leur utilisation des stratégies au cours d'activités d'apprentissage telles que des exercices de phonétique, des de systématisation (*drills*), des exercices de grammaire et de vocabulaire. Les auteurs notent l'utilisation d'un bon nombre stratégies cognitives et métacognitives mais très peu de stratégies socio-affectives. Ce fait est sans doute dû au type des activités observées, qui sont toutes quelque peu traditionnelles et qui n'incluent pas d'interactions de nature communicative, ni d'activités de résolution de problèmes.

Quoi qu'il en soit, les auteurs associent ces résultats à des mesures de compétences et constatent que les apprenants débutants et intermédiaires utilisent tous un plus grand nombre de stratégies cognitives mais que les intermédiaires font usage d'une proportion plus élevée que les débutants de stratégies métacognitives, ce qui refléterait, à ce niveau, une conscience accrue du phénomène d'apprentissage.

P. Cyr note que, O'Malley et coll. (1985b) poussent un peu loin leurs recherches et essaient de mesurer les avantages possibles de l'enseignement des stratégies auprès d'élèves du secondaire en anglais L2. Différents groupes d'élèves ont été entraînés à utiliser différents types de stratégies (attention sélective, anticipation, auto-évaluation, prise de notes, regroupement, coopération) afin de vérifier l'effet relatif de chacun. Cet entraînement à l'utilisation de stratégies n'a pas amélioré de façon substantielle la compréhension de l'oral. Par contre l'expression orale (mesurée au moyen de l'échelle du (Foreign Service Institute) s'est améliorée de façon appréciable. Le groupe ayant reçu un entraînement davantage « métacognitif » (attention, anticipation, etc.) obtenait de meilleurs résultats que le groupe « cognitif » (prise de notes, regroupement, etc.) qui, à son tour, obtenait de meilleurs résultats que le groupe contrôle n'ayant reçu aucun entraînement.

Les résultats en partie décevante de cette recherche sont peut-être dus au fait que la période d'intervention était un peu courte (50 minutes par jour pendant 8 jours) et qu'il est possible que certains habiletés (la compréhension oral, par exemple)

nécessitent une plus longue période d'entraînement. La difficulté de la tâche choisie pour mesurer la compréhension peut également expliquer ce résultat. Néanmoins, les auteurs émettent en conclusion une hypothèse importante : on pourrait maximiser le transfert des stratégies à de nouvelles tâches en associant les stratégies métacognitives appropriées aux stratégies cognitives durant les périodes d'entraînement car, disent-ils, l'élève sans stratégies métacognitives ne sait pas trop où il s'en va et peut difficilement vérifier sa performance dans l'exécution des tâches. Par ailleurs, une des constatations intéressantes de cette recherche, d'après P. Cyr, est que les étudiants d'origine asiatique semblaient résister à l'enseignement des stratégies alors que les hispanophones latino-américains se prêtaient volontiers à la modification de leurs habitudes d'apprentissage.

Dans autre étude réalisée par Chamot et coll. (1987), qui portait sur les stratégies en langues étrangères (le russe et l'espagnole, les auteurs rapportent que ces élèves du secondaire utilisent différents types de stratégies et à des fréquences diverses selon leur niveau, leurs habiletés et la tâche d'apprentissage. Encore une fois, dans cet environnement scolaire, les stratégies cognitives et métacognitives sont utilisées davantage que les stratégies socio-affectives. Les apprenants avancés utilisent un plus grand nombre de stratégies que les débutants alors que le choix des stratégies est lié à la tâche d'apprentissage et même au professeur, selon la place qu'il fait aux stratégies dans son enseignement.

Enfin, une comparaison des bons apprenants et des apprenants faibles indique, pour les auteurs, que les meilleurs utilisent plus souvent un plus grand nombre de stratégies. Cependant, le fait que les apprenants faibles soient également conscients et capables de parler de leurs stratégies incite les auteurs à en recommander l'enseignement.

P. Cyr souligne que les recherches d'OMalley, Chamot et leurs collaborateurs ont noté, en général, assez peu de stratégies socio-affectives. Cela s'explique sans doute par le fait que ces études ont été réalisées dans des contextes éminemment scolaires et que les activités d'apprentissage observées étaient, la plupart du temps, assez traditionnelles. Cependant, ces chercheurs ont le grand mérite d'avoir proposé un cadre théorique bien articulé. De l'avoir expérimenté de façon systématique et de s'être inspirés de la recherche faite dans d'autres domaines, en psychologie de la cognition, notamment. Ainsi que le fait remarquer Skehan (1989), un des aspects les plus intéressants des

recherches de O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs, et qui va beaucoup plus loin que la simple question de l'entraînement, ce sont les liens qu'ils établissent avec d'autres domaines, plus particulièrement la psychologie cognitive. De nombreux auteurs, dont Chaudron (1988) et Ellis (1994), abondent dans le même sens.

II. 5.2 Les stratégies de l'apprenant faible

Comme il a été illustré jusqu'à maintenant, la recherche sur les stratégies d'apprentissage en L2 s'est d'abord concentrée sur le bon apprenant, sur la description de ses stratégies et sur la validation du postulat qu'elles étaient enseignables. Très peu de recherches ont tenté de comparer de façon systématique les bons apprenants et les apprenants faibles et, encore moins, les apprenants faibles entre eux. À cet égard, les travaux de Abraham et Vann (1987) et Vann et Abraham (1990) font figure d'exceptions. Dans leurs études de 1987, les auteurs comparent les stratégies utilisés par deux apprenants, un bon (Gerardo) et un faible (Pedro). Jugé très intéressantes par P. Cyr, de façon qu'il a rapporté les données biographiques de ces deux apprenants, dans son œuvre de (1996). De notre part, nous nous basons sur cette œuvre pour présenter ces deux cas :

Gerardo, qui a 33 ans, est équatorien et détient un diplôme universitaire de premier cycle. Il a étudié l'anglais pendant sept ans au rythme de deux heures par semaines dans son pays d'origine. Pedro, 20 ans, est portoricain et a terminé son secondaire, où il a étudié l'anglais au rythme d'une heure par semaine. Les deux sont jugés bien motivés et partage des attitudes positives face à la langue et à la culture américaine.

L'évaluation du professeur quant à la performance des apprenants ainsi qu'une évaluation formelle du rendement à la fin du cours de huit semaines servirent à noter les deux apprenants. La collecte de données s'est d'abord faite au moyen d'une observation de quatre tâches d'apprentissage de type scolaire : un exercice les verbes, un autre sur les articles, un test de closure et une composition. Au cours de l'accomplissement de ces tâches, on interrogeait le répondant afin de dégager les stratégies utilisées, selon une classification s'inspirant de Rubin (1981). En plus, une entrevue structurée fournissait d'autres données sur l'approche globale des apprenants dans leur apprentissage de l'anglais L2.

Il ressort de l'analyse des données une constatation qui tend à confirmer de façon éloquentes tout ce que la recherche antérieure a postulé sur ce qui distingue les bons apprenants des apprenants inefficaces. C'est ainsi que Gerardo, au cours des 90 minutes qu'il consacre à l'exécution des tâches, utilise 148 fois cinq stratégies cognitives directes différentes (clarification/vérification, autorégulation, induction, déduction, pratique) et 48 fois trois stratégies indirectes différentes, dites *communicatives* (demande de clarification sur le contenu, astuces de production, etc.) pour un total global, toutes catégories confondues, de 196 recours à une stratégie, soit 2,2 par minute, précisent les auteurs.

Pedro, par contre, utilise 65 fois les stratégies cognitives directes et 24 fois les stratégies indirectes ou de communication, pour un total de 89 utilisations de stratégies au cours des 29 minutes qu'il consacre à l'exécution de ses tâches, soit 3,1 stratégies par minute. Vu le nombre de stratégies employées par Gerardo et le temps qu'il consacre à l'exécution de ses tâches, il réussit à les accomplir beaucoup mieux que Pedro, même si ce dernier utilise plus de stratégies à la minute. (...)

Dans leur seconde étude, Vann et Abraham (1990) poussent encore plus loin leur recherche en examinant de plus près les stratégies utilisées par les apprenants jugés faibles. La méthode est identique à celle utilisée avec Pedro et Gerardo, qui faisaient d'ailleurs partie du même groupe de 15 apprenants observés initialement par les chercheurs. Leur première constatation est que le contraste plutôt marqué entre Pedro et Gerardo ne se produisait pas chez les autres apprenants et qu'en plus les *faibles* utilisaient souvent les mêmes stratégies que les *forts*. Ainsi, les apprenants jugés faibles utilisaient un nombre comparable de questions de vérification ou de clarification, essayaient de deviner le sens des énoncés, appliquaient des règles de grammaires, s'autocorrigeaient et utilisaient un certain nombre d'astuces pour la production.

Ces constatations amènent les auteurs à s'interroger sur les postulats généralement admis dans la recherche quant à l'utilisation des stratégies par les bons apprenants et les apprenants faibles. Elles font remarquer que, dans le cadre expérimental retenu pour cette recherche, les apprenants jugés inefficaces n'étaient pas nécessairement inactifs ni indigents quant à leur répertoire de stratégies. Les auteurs s'interrogent : Quelle étaient donc la cause de leur échec ? Le simple fait de dénombrer

et d'énumérer leurs stratégies ne fournissait pas de réponse satisfaisante à cette question.

Pour illustrer leur propos, Vann et Abraham s'intéressent de plus près de Mona et Shida, deux apprenantes qui ont peu de succès et qui partagent un profil remarquablement semblable, soit : la même L1 (l'arabe), un niveau de scolarité comparable (secondaire et collégial), le même âge (dans la vingtaine) et une même étude de l'anglais au secondaire pendant trois ou quatre ans au rythme de trois à cinq heures par semaine.

Les auteures postulent que l'exécution effective des tâches d'apprentissage (mentionnées plus haut dans la première expérience) exige de la part de l'apprenant un certain nombre d'habiletés qu'elles catégorisent en termes d'*engagement*, de *prise de risques*, de *connaissances* et de *contrôle*. Chacune de ces conditions ou exigences implique que pour réussir la tâche d'apprentissage l'apprenant devra avoir recours à un certain nombre de stratégies décrites dans la recherche antérieure. Afin de bien comparer ces deux apprenantes faibles, les auteures ne se contentent pas de dépouiller simplement les stratégies employées par chacune d'elles mais elles les relient également aux tâches proposées. Cette procédure leur permet d'indiquer avec plus de précision les écarts entre les exigences de la tâche et les stratégies effectivement employées par les apprenants.

Vue de cette perspective, l'analyse détaillée des comportements de Mona et Shida révèle en premier lieu qu'elles sont loin d'être inactives, qu'elles ont souvent le même répertoire de stratégies que les bons apprenants et qu'elles les utilisent à des fréquences comparables. Toutefois, ce qui les distingue des bons apprenants, c'est qu'il leur arrivait souvent de ne pas utiliser les stratégies appropriées selon la tâche à accomplir. Apparemment, disent les auteures, il leur manquait un certain nombre de procédés d'un ordre supérieur, habituellement désignés sous l'appellation de stratégies métacognitives ou d'autorégulation, qui leur auraient permis de bien évaluer les exigences des tâches proposées, puis de choisir et de mettre en œuvre les stratégies nécessaires à leur exécution. Cette observation, selon P. Cyr (1996), correspond tout à fait à ce qu'indique la recherche sur l'apprentissage portant sur des domaines autres que la L2.

En conclusion, P. Cyr rappelle que, bien que, la recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 semble indiquer qu'il y a effectivement un lien entre la

réussite dans l'apprentissage d'une L2 et la variété et la fréquence d'utilisation d'un certain nombre de stratégies. Elle n'a pas éclairci complètement ce qui distingue les apprenants faibles de ceux qui réussissent le mieux. D'autres facteurs interviennent sûrement, nous pourrions les résumer comme suit :

II. 6 Les facteurs qui influent sur le choix des stratégies

P. Cyr (1996), indique que peu de recherches ont eu comme objectif principal d'examiner certaines variables personnelles ou situationnelles en rapport avec le lien qu'elles peuvent avoir avec le choix des stratégies d'apprentissage. On peut les citer comme suit :

A- Des facteurs reliés à la personnalité

- Le style d'apprentissage
- La tolérance à l'ambiguïté
- Réflexion/impulsivité
- Extraversion/introversion

B- Des facteurs d'ordre biographiques

- L'âge
- Le sexe
- L'origine ethnique ou la langue maternelle

C- Des facteurs d'ordre situationnel

- Le degré de compétence de l'apprenant
- Les approches pédagogiques
- La langue cible
- Les tâches d'apprentissage

D- Des facteurs d'ordre affectif

- Les attitudes et la motivation

E- Des facteurs d'ordre personnel

- La carrière ou l'orientation professionnelle
- Le degré de conscience métacognitive
- L'aptitude

CHAPITRE III

APPORT DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE ET ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE

Introduction

Le présent chapitre explique dans un premier temps, l'apport de la psychologie cognitive : en effet, alors qu'elle s'intéresse aux différents facteurs affectifs et aux processus cognitifs mis en œuvre dans l'apprentissage d'une L2, la recherche sur les stratégies d'apprentissage a été fortement marquée, à partir des années 1980, par les données de la psychologie cognitive, notamment avec O'Malley et Chamot et leurs collaborateurs, qui y ont trouvé les fondements théoriques de leurs travaux. C'est pourquoi on ne peut parler de l'évolution et de l'état actuel de nos connaissances sur les stratégies d'apprentissage en L2 sans souligner l'apport majeur de la psychologie de la cognition.

Alors, le premier point de ce troisième chapitre explique l'apport de la psychologie cognitive dans l'enseignement et l'apprentissage, notamment l'enseignement d'une langue étrangère. Cet apport s'explique par la proposition d'une nouvelle classification des connaissances à savoir : des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des connaissances conditionnelles.

Dans le deuxième point, nous expliquons les trois phases de construction de savoir, selon la perspective cognitiviste. Dans le troisième point nous parlerons du rôle des connaissances antérieures dans le processus d'apprentissage, selon l'optique de Jaques Tardif. Dans le quatrième point, il s'agit de souligner l'importance de la métacognition. D'autre part, dans le cinquième point, nous présentons la notion de l'enseignement stratégique d'après la proposition faite par Jaques Tardif (1992).

Dans le sixième point, nous tenterons de mettre la lumière, par un regard cognitiviste, sur la planification de l'enseignement et l'animation des trois temps de la démarche d'apprentissage. Dans le septième point, nous mettons le point sur les rôles de l'enseignant stratégique. Ainsi que dans le huitième point nous présentons les phases de l'enseignement stratégique.

Dans le neuvième point, nous évoquons l'enseignement stratégique des diverses catégories de connaissances. Dans le dixième point, nous montrons comment se fait l'organisation des connaissances en schémas, selon la conception de Tardif (1992).

III. 1 Apport de la psychologie cognitive

Nous avons vu jusqu'à présent que la recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 a d'abord tenté de décrire les comportements du bon apprenant. Les chercheurs ont ensuite essayé de classer et de définir avec précision les différents types de stratégies.

Alors qu'elle s'intéressait aux différents facteurs affectifs et aux processus cognitifs mis en œuvre dans l'apprentissage d'une L2, la recherche sur les stratégies d'apprentissage a été fortement marquée à partir des années 1980 par les données de la psychologie cognitive, notamment avec O'Malley et Chamot et leurs collaborateurs, qui y ont trouvé les fondements théoriques de leurs travaux. C'est pourquoi on ne peut parler de l'évolution et de l'état actuel de nos connaissances sur les stratégies d'apprentissage en L2 sans souligner l'apport majeur de la psychologie de la cognition. Le souci d'amener en salle de classe la question des stratégies d'apprentissage a été exprimé tout d'abord par Jacques Tardif (1992), c'est pour cette raison que nous allons nous appuyer sur son ouvrage : « Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive », pour de bonnes définitions des notions de la psychologie cognitive en rapport avec l'acquisition des L2.

III. 1.1 Les trois catégories de connaissances

La psychologie cognitive considère qu'il y a trois catégories de connaissances : les connaissances *déclaratives* (le quoi), les connaissances *procédurales* (le comment) et les connaissances *conditionnelles* (le quand et le pourquoi). Anderson (1981), qui est à l'origine de ces distinctions, se réfère uniquement aux deux premiers types, déclaratifs et procéduraux. C'est ce que font également O'Malley et Chamot (1990). Qui classent les stratégies d'apprentissage parmi les connaissances procédurales. D'autres chercheurs ont avancé qu'il y avait différentes sortes de connaissances procédurales et ont distingué parmi celles-ci les connaissances conditionnelles. Tel est le point de vue de Tardif (1992), dont nous nous inspirons pour les définitions qui suivent.

III. 1.1.1 Les connaissances déclaratives

Ce premier type de connaissances correspond aux savoirs. Ce sont des connaissances statiques. À certains égards, on peut même dire qu'elles sont inertes. Selon l'exemple cité par Tardif (1992), la connaissance des provinces de Canada, les

règles de l'accord du participe passé, la connaissance du rôle du verbe dans la phrase ou celui de l'interlocuteur dans la communication sont des exemples de connaissances déclaratives comme le rappelle Papen (1993 :13), « l'objectif principal de l'enseignement traditionnel en langue seconde a longtemps été celui de faire apprendre ce type de connaissances ». C'est également le cas dans bien des disciplines, et ce à tous les niveaux. Lorsqu'un diplômé universitaire se plaint que ses cours ou son programme ne lui ont permis d'acquérir que des connaissances théoriques, il fait référence à ce type de connaissances. Tardif fait remarquer qu'il n'est pas négatif, en soi, d'enseigner des connaissances déclaratives, bien au contraire. Cependant, il faut toujours garder à l'esprit que le fait, par exemple, de pouvoir décliner les provinces du Canada et leurs capitales ne signifie pas que l'élève soit en mesure de les situer sur une carte. De même, comme le savent très bien les enseignants de L2, les connaissances au sujet du système grammatical (phonologie, syntaxe, sémantique) d'une langue n'assurent pas son utilisation fonctionnelle dans des situations de communication authentique. D'autres connaissances, les connaissances procédurales et conditionnelles, sont alors requises.

III. 1.1.2. Les connaissances procédurales

Cette catégorie de connaissances correspond aux savoir-faire. Ce sont des connaissances dynamiques qui correspondent au « comment d'une action, aux étapes pour réaliser une action, (Tardif 1992 :50). En didactique des L2, l'approche communicative a mis l'accent sur l'acquisition de ce type de connaissances. Afin de favoriser l'acquisition des connaissances procédurales, l'enseignant place l'élève dans un contexte d'action, dans un contexte de réalisation de tâche. Raconter un événement de sa vie (en vue de favoriser la maîtrise des temps de verbe mis à contribution), prendre un message au téléphone, anticiper le déroulement d'une conversation sont, en L2, des exemples de connaissances procédurales.

III. 1.1.3. Les connaissances conditionnelles

Ces connaissances concernent le quand et le pourquoi. « À quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ? » (Tardif 1992 : 52). Reconnaître les passés composés dans un texte narratif, situer les grands Lacs sur une carte de Canada, distinguer dans un énoncé ce qui est essentiel et ce qui est secondaire, choisir le registre de langue

approprié selon l'interlocuteur sont des exemples de connaissances conditionnelles. Tardif considère que cette catégorie de connaissances – que l'on peut également désigner sous l'appellation de connaissances stratégiques – est responsable du transfert des apprentissages. Ce sont ces connaissances, dit-il, qui crée l'expertise chez l'apprenant comme chez le professionnel. Selon ce raisonnement, il importe que l'apprenant de L2 connaisse non seulement les stratégies d'apprentissage mais qu'il sache également quand et pourquoi les utiliser, lesquelles choisir selon le contexte ou la tâche.

Tardif souligne avec raison que les connaissances conditionnelles, en milieu scolaire, sont la catégorie de connaissances la plus négligée. Ainsi que le fait valoir Papen (1993), les enseignants en L2 ont l'habitude d'intervenir dans l'accumulation de connaissances déclaratives (les faits et règles de la langue) et consacrent une bonne partie du temps au développement d'habiletés, à l'acquisition de connaissances procédurales, mais ils tendent à négliger le quand et le pourquoi, ce qui exige, permet ou empêche l'usage de telle ou telle connaissances, c'est-à-dire les connaissances de type conditionnel ou stratégique. Or, ce n'est qu'à cette condition que les connaissances déclaratives et procédurales pourront être transférées.

III. 2. Les trois phases de la construction du savoir

Afin de bien situer les stratégies d'apprentissage dans le cadre de la théorie de la psychologie cognitive, il importe de considérer également les différentes étapes dans l'acquisition des savoirs. Nous avons vu précédemment comment les stratégies d'apprentissage d'une L2 peuvent être vues comme étant des opérations ou des mécanismes qui permettent à l'élève de comprendre, d'intégrer et de réutiliser la langue cible. Ces trois opérations correspondent au modèle théorique proposé par Anderson (1981, 1983), dont se sont inspirés O'Malley et Chamot (1990) afin d'analyser les stratégies d'apprentissage d'une langue L2. Anderson distingue trois phases dans l'acquisition des connaissances ou des habiletés : une phase dite cognitive suivie d'une phase associative qui doit mener à une troisième phase où les connaissances sont automatisées. L'acquisition d'une habileté complexe telle la compétence générale en L2 peut être vue comme le passage de connaissances déclaratives à des connaissances procédurales et conditionnelles, la «procéduralisation», pour ainsi dire des connaissances. Pour donner une explication à l'application de ces notions à

l'apprentissage d'une L2, P. Cyr s'appuie sur l'application faite par O'Malley et Chamot (1990 : 77-79) : nous présentons ces phases comme suit :

III. 2.1. La phase cognitive

Durant cette phase, l'apprenant de L2 est engagé dans une activité mentale consciente afin de trouver un sens à la nouvelle langue. Il saisit les données. Cette activité peut être centrée sur différents aspects de la langue, selon le contexte. En situation non structurée, à l'extérieur de la classe, l'attention peut être orientée vers l'utilisation fonctionnelle de la langue. L'apprenant applique alors des stratégies d'apprentissage qui lui permettent de saisir le sens global de certains segments ou énoncés ritualisés et de les réutiliser sans en analyser exactement toutes les composantes. En salle de classe, par contre, l'attention de l'apprenant peut être orientée par l'enseignant vers des aspects plus contraignants du code. Quelles que soient les caractéristiques de l'intrant, le processus d'apprentissage à ce stade est le même : une intense attention pour la langue cible et un effort délibéré en vue d'en comprendre le sens.

III. 2.2. La phase associative

Au cours de cette deuxième phase, l'apprenant est parvenu à suffisamment de familiarité avec les connaissances acquises pendant la première étape, de sorte qu'il peut maintenant les traiter et les emmagasiner de façon qu'elles puissent être utilisées de façon procédurale. Selon O'Malley et Chamot (1990), cette phase correspond à l'interlangue, concept élaboré par Selinker (1972). L'interlangue se manifeste par des erreurs que l'apprenant corrige au fur et à mesure qu'il devient plus compétent et qu'il détecte les écarts entre sa langue et celle des locuteurs compétents. À ce stade, l'apprenant est capable, dans une certaine mesure, d'utiliser la langue cible dans certaines situations de communication, mais il peut éprouver des difficultés à traiter des informations plus complexes, parce que toute son attention est occupée à maîtriser des éléments de base du code, ce qui ne lui permet pas de transformer de nouvelles informations en connaissances procédurales.

III. 2.3. La phase d'automatisation

Durant cette troisième phase, l'apprenant est en mesure d'utiliser la langue sans prêter attention aux règles sous-jacentes- grammaticales ou autres- qui la gouvernent.

Sa compétence, en d'autres mots, se rapproche de celle du locuteur natif. À ce stade-ci, l'apprenant concentre son attention sur l'utilisation fonctionnelle de la langue, que ce soit pour des raisons professionnelles, scolaires, sociales ou autres. À ce niveau, la langue peut être utilisée de façon automatisée, ce qui libère l'esprit, en quelque sorte, et permet de traiter efficacement de nouvelles informations.

Ce modèle paraît être éminemment intéressant puisqu'il permet de rendre compte de toutes sortes d'apprentissage, de l'acquisition de quelque connaissance ou habiletés que ce soit : faire une omelette, conduire une auto, jouer d'un instrument de musique ou parler une langue étrangère. Ce qui différencie ces types d'apprentissage est la complexité de la tâche et le temps qu'il faut y consacrer pour les maîtriser. Les opérations, les processus mis en branle sont essentiellement les mêmes. Ce modèle correspond en tous points à la définition généralement admise des stratégies d'apprentissage d'une L2 : Les opérations et mécanismes qui permettent à l'élève d'*acquérir*, d'*intégrer* et de *réutiliser* la langue cible

.III. 3. Le rôle des connaissances antérieures

La construction du savoir se fait de façon graduelle et, durant cette construction, l'apprenant met en relation les nouvelles informations qui lui sont présentées avec ce qu'il connaît déjà. Tardif (1992) rappelle que l'apprentissage est fondamentalement l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances à sa structure cognitive dans le but de pouvoir les réutiliser de manière fonctionnelle. Dans ce processus d'acquisition et d'intégration de nouvelles connaissances, « les connaissances antérieures de l'apprenant, celles qu'il a déjà en mémoire à long terme, déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises » (Tardif 1992 : 32). Selon ce point de vue, l'enseignant doit absolument tenir compte des connaissances antérieures de l'apprenant, « sinon, il prend le risque que celles-ci aient prédominance sur les nouvelles connaissances qu'il veut développer » (Tardif 1992 : 32). L'apprenant doit absolument établir des liens significatifs entre ce qu'il apprend et ce qu'il connaît déjà, sinon l'apprenant risque de ne pas avoir lieu. Tardif va même jusqu'à affirmer que l'on ne peut apprendre que ce que l'on connaît déjà. L'apprenant doit donc avoir une base de connaissances par rapport aux informations données. Comme l'acquisition de connaissances est cumulative, les connaissances antérieures s'associent aux nouvelles

connaissances et ces dernières peuvent soit les confirmer, soit y ajouter de nouvelles informations ou même les nier. Dans ce dernier cas, souligne Tardif, il se peut qu'il y ait une très longue négociation avec les connaissances antérieures avant que les nouvelles puissent les remplacer.

Nous avons vu que les stratégies d'apprentissage sont également des connaissances. En plus des connaissances statiques, le système cognitif de l'apprenant contient un ensemble de stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives qui sont des connaissances dynamiques et qui « permettent à l'élève d'agir sur son environnement, d'utiliser les informations qu'il acquit » (Tardif 1992 : 43). L'école, poursuit Tardif, a comme rôle principal de développer chez l'élève des stratégies qui lui permettront d'interagir de façon significative avec le réel qui lui est présenté en classe ainsi qu'avec le réel qu'il rencontre à l'extérieur de la classe. Les enseignants de L2 n'ont aucune difficulté à concevoir que le but de la classe de langue est de faire acquérir à l'élève des connaissances (déclaratives) et des habiletés (procédurales et conditionnelles) qui lui permettront d'interagir de façon significative avec le réel en dehors de la classe. Il est rare, cependant, que le but de la classe de langue soit de faire acquérir à l'élève des stratégies d'apprentissage lui permettant d'interagir par lui-même avec la matière, de mettre en œuvre les actions appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à accomplir et de transférer ces habiletés dans d'autres situations à l'extérieur de la classe.

Agir sur les connaissances veut donc dire agir aussi sur la façon d'apprendre. Dans cette optique, l'élève doit être informé des stratégies qui sont reconnues comme efficaces pour exécuter les tâches proposées et pour acquérir une compétence générale en L2. Les stratégies doivent lui être présentées explicitement, leur caractère d'efficacité et d'économie doit être rendu évident. Une des responsabilités de l'enseignant est donc de faire prendre conscience à l'élève des stratégies qu'il utilise et de lui en présenter de nouvelles, le cas échéant. Cela nous amène à aborder un autre principe de la psychologie cognitive.

III. 4. L'importance de la métacognition

Les théories de Krashen (1981) sur l'acquisition (processus inconscient en une situation non structurée) et l'apprentissage (processus conscient en situation structurée), sur la supériorité du premier par rapport au deuxième et sur l'absence de lien entre les

deux ont eu leur effet sur la didactique des L2. Même si à peu près personne aujourd'hui ne soutient la partie plus controversée de la théorie de Krashen sur l'absence de lien entre apprentissage et acquisition et que la plupart des auteurs emploient indifféremment les deux termes pour désigner la même réalité, les effets résiduels de cette théorie sont encore perceptibles dans divers milieux. C'est ainsi qu'en L2 *la métalangue* et tout autre terme qui contient ce préfixe ont été quelque peu dépréciés ces dernières années. Effectivement, on est en droit de se demander à quoi sert à l'élève de savoir, par exemple, que tel élément est une préposition et tel autre, une conjonction de subordination. Mais la métacognition, c'est autre chose et c'est beaucoup plus que cela.

Dans l'optique de la psychologie cognitive, la métacognition « se rapporte à la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne sur elle-même et sur ses stratégies cognitives » (Tardif 1992 :59). Il y a donc deux aspects importants de la métacognition, soit la *connaissance* et le *contrôle*. De plus, ces deux réalités ont des liens avec deux catégories de facteurs, les facteurs cognitifs et les facteurs affectifs.

Si l'on se réfère aux connaissances, lorsque l'élève se trouve en présence d'une activité d'apprentissage, il doit « être conscient des exigences de la tâche, des stratégies à l'aide desquelles il peut la réaliser adéquatement » (Tardif, 1992 : 59). Pour ce qui est des facteurs affectifs, toujours dans le domaine des connaissances, l'élève doit avoir une juste perception de l'importance de la tâche et des buts poursuivis par l'enseignant. Il doit aussi être conscient « du contrôle possible qu'il a sur sa réussite dans la réalisation de cette tâche ainsi que des facteurs susceptibles de le conduire à la réussite ou à l'échec » (Tardif, 1992 : 60). L'engagement de l'élève, sa participation et sa persistance dans l'exécution des tâches proposées dépendent de ces facteurs affectifs.

Quant au contrôle, il implique de la part de l'apprenant « la gestion de ses démarches cognitives et la gestion active de soi comme élève, c'est-à-dire, de son investissement affectif dans la tâche » (Tardif, 1992 : 60). C'est ainsi qu'il est question, en recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une L2, d'autogestion, d'autorégulation et d'autoévaluation ainsi que des conséquences importantes de ces facteurs dans l'apprentissage.

III. 5 L'enseignement stratégique

III. 5.1 Qu'est-ce que l'enseignement stratégique ?

L'enseignement stratégique est un modèle pédagogique fondé principalement sur des recherches dans le domaine de la psychologie cognitive. Il vise à faire prendre conscience à l'élève des moyens utilisés pour apprendre, comprendre, transférer les connaissances. L'enseignement stratégique accorde une très grande importance aux connaissances antérieures de l'élève et au transfert de ces nouvelles connaissances.

III. 5. 2. La conception de l'"enseignement" selon Tardif (1992)

Dans l'optique de Jaques Tardif, l'enseignement est considéré comme une science autonome : « l'enseignement est la science de la construction du savoir, de la construction de la connaissance. » (Tardif, 1992 : 16). Il est peu fréquent, disait-il, de lire que l'enseignement est une science autonome ou, à tout le moins, qu'il peut aspirer à le devenir. Cette prétention n'aurait été qu'illusion, il y a une dizaine ou une quinzaine d'années, mais l'évolution des connaissances au regard du traitement de l'information et des stratégies susceptibles de le provoquer et de le faciliter est telle qu'il est actuellement très réaliste de croire que l'enseignement puisse être une science autonome. L'enseignement ainsi conçu cesse alors d'être à la remorque de la psychologie, de la sociologie, de la philosophie, et de l'intelligence artificielle ; il traduit plutôt à ses propres fins et dans son cadre particulier les informations issues de ses champs de connaissances. L'auteur cite, pour appuyer son argumentation, l'exemple de la médecine qui se comporte ainsi, fort heureusement pour les bénéficiaires, à l'égard de la biologie, de la chimie, et de la physique.

Cette conception de l'enseignement en tant que science implique que les informations provenant de la psychologie cognitive, comme de tout autre champ de connaissances d'ailleurs, ne sont que contributives. Ces informations permettent une meilleure compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles ne sont jamais acceptées inconditionnellement ; elles sont plutôt adaptées et interprétées à la lumière des besoins de l'enseignant et de l'élève pour permettre la construction de la connaissance par ce dernier. Tardif s'appuie dans cette conception sur les recherches effectuées en psychologie cognitive. Selon Tardif, la psychologie cognitive permet de mieux comprendre la construction du savoir, comment elle se réalise, et de planifier en

conséquence les actions pédagogiques et didactiques les plus susceptibles de non seulement faciliter, mais également de provoquer l'apprentissage de l'élève, peu importe son âge et l'ordre scolaire dans lequel il est inscrit. (Tardif, 1992)

S'agissant de la notion de l'enseignement stratégique, l'auteur indique qu'elle est une notion plutôt récente dans les écrits pédagogiques et didactiques et elle est de plus en plus reconnue comme une conception qui permet que la construction de la connaissance par l'élève soit systématiquement soutenue et rigoureusement encadrée, l'enseignement stratégique, ajoute l'auteur, implique que, dans toutes les activités d'apprentissage, l'élève doit passer d'une phase d'enseignement dirigé à une phase de pratique autonome en traversant une phase de pratique guidée. L'enseignant stratégique est un professionnel de l'action qui assume plusieurs rôles : il agit notamment à titre de modèle, de médiateur, d'entraîneur et de motivateur. L'enseignant stratégique doit très bien connaître les stratégies qui peuvent contribuer à l'intégration des connaissances

III. 5. 3. Implications de la considération de l'enseignement comme science

Concevoir l'enseignement comme une science est cependant très exigeant. Cette conception implique nécessairement que le professionnel de cette science de l'action base ses interventions, aussi fréquemment que possible, sur des données provenant de la recherche et de l'observation systématique. Cela signifie également que l'enseignant doit considérer ses actions auprès de l'élève comme ayant une efficacité connue, ou du moins connaissable, et qu'il planifie ses interventions en conséquence.

Selon cette perspective, l'auteur considère que l'enseignement et l'apprentissage comme deux phénomènes étroitement liés et que, dans l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement ainsi que de la qualité et de la quantité des apprentissages, il est très important de les concevoir en union continue. D'une part, l'enseignant a de grandes responsabilités dans la planification des activités, dans leur conduite et dans l'objectivation qu'il en réalise avec l'élève. Selon cette optique, il tient constamment pour acquis que les erreurs commises par l'élève sont gérées systématiquement par des règles en mémoire, qu'elles ne sont pas dues au hasard. Les erreurs constituent un guide précieux sur les voies de la construction de la connaissance. D'autre part, l'élève a aussi des responsabilités fort importantes : il lui incombe de gérer sa participation et sa persistance dans la tâche, de contrôler son attention et sa motivation. Il lui appartient aussi de planifier des stratégies de réalisation de la tâche demandée, de les mettre en

application et de les évaluer. Dans ce contexte, l'élève fait cependant toujours le meilleurs choix parmi ceux qui lui sont possibles, et un des rôles importants de l'enseignant est d'augmenter le nombre de choix possibles pour l'élève.

La psychologie cognitive propose un modèle beaucoup plus près de la réalité de la classe et fournit plusieurs avenues à l'enseignant. C'est pour cela que nous proposons de jeter un regard, dans ce qui suit, sur l'apport de la psychologie cognitive à l'enseignement/apprentissage, en générale, et plus particulièrement sur l'enseignement apprentissage de la langue étrangère dorénavant désignée par

III.5.4 Définition de l'enseignement stratégique

Selon Ouellet (1977b), l'enseignement stratégique est issu de la psychologie cognitive qui, elle, cherche à découvrir, à comprendre, ce qui se passe et comment cela se passe dans la tête de celui qui apprend. Elle explique les fondements neurologiques, cognitifs, métacognitifs, affectifs et sociaux du processus d'apprentissage. La psychologie cognitive propose des principes et des stratégies pédagogiques plus adaptés aux caractéristiques de l'élève de sorte que celui-ci devienne l'acteur principal de la construction de son savoir. Pour cet auteur, l'enseignement stratégique se centre sur la construction du savoir. C'est ce qui constitue l'objet de l'enseignement stratégique. L'élève doit être autonome face au processus d'apprentissage et doit prendre conscience des mécanismes mis en place lors de la construction de son savoir. (VALIQUETTE, M., 2008)

Pour Presseau (2004 : 2). « L'enseignement stratégique est un modèle pédagogique [...] qui prend en considération des facteurs purement cognitifs et, aussi, certains facteurs d'ordre affectif ». De plus, elle considère que la motivation scolaire des élèves est un élément important pris en compte dans l'enseignement stratégique.

Pour Tardif (1992 : 21-22), cette notion d'enseignement stratégique est plutôt récente dans les écrits pédagogique et elle est de plus en plus reconnue comme une conception qui permet que la construction de la connaissance par l'élève soit systématiquement soutenue et rigoureusement encadrée. L'enseignement stratégique implique que, dans toutes les activités d'apprentissage, l'élève doit passer d'une phase d'enseignement dirigé à une phase de pratique autonome en traversant une phase de pratique guidée.

III. 5. 4.1. Les principes pédagogiques de l'enseignement stratégique

La conclusion des recherches en psychologie cognitive permettent de cerner, entre autres, six grands principes pédagogiques, qui non seulement sont générateurs de nombreuses pratiques pédagogiques différenciées, mais facilitent l'examen critique de l'efficacité de l'action pédagogique auprès des élèves. (OUELLET, Y., Un cadre de référence en enseignement stratégique », Vie pédagogique, n° 104).

Selon Tardif, il existe cinq principes en enseignement stratégique qui permettent la construction du savoir. De son côté, Ouellet (1997 a) en ajoute un sixième concernant la motivation scolaire. Voici ces six principes pédagogiques de l'enseignement stratégique qui, s'ils sont pris en compte par l'enseignant, permettent de surmonter les difficultés d'apprentissage des élèves.

1. Le premier principe : L'apprentissage est un processus actif et constructif

Les enseignants doivent comprendre, entre autres choses, que les élèves ne traitent pas toute l'information présentée de la même façon et sur un même pied d'égalité. Les élèves sont sélectifs et ils ne tiennent pas compte d'un bon nombre de données qui ont été discutées en classe, par ce que, pour eux, ces données sont secondaires ou encore sans aucune importance.

En outre, les enseignants doivent prendre conscience du fait que leurs élèves construisent leur savoir d'une façon personnelle et progressive. Il leur revient non seulement de créer des situations et des environnements pédagogiques différenciés, propices à cette construction, mais également d'exercer constamment des rôles de médiateur et d'entraîneur dans ce processus de construction. Les enseignants doivent revoir leurs actes pédagogiques pour ce qui est des apprentissages de leurs élèves en incitant notamment ces derniers à valider les connaissances qu'ils ont construites. Ils pourront mieux comprendre pourquoi les élèves commettent sans cesse certaines erreurs.

Le premier principe est également capital sur le plan affectif, puisque, en psychologie cognitive, la motivation est présentée comme une construction de l'élève à partir des expériences scolaires. Par conséquent, les enseignants peuvent exercer une influence sur le degré de motivation de l'élève en agissant sur les éléments de cette construction.

2. Le deuxième principe : L'apprentissage est essentiellement l'établissement de liens entre de nouvelles données et des connaissances antérieures

Les enseignants doivent comprendre qu'un élève ne peut traiter l'information sans établir des liens avec des connaissances qu'il a emmagasinées dans sa mémoire à long terme. De plus, ils doivent accorder une très grande attention aux connaissances antérieures de l'élève, puisque celles-ci constituent le filtre de traitement des nouvelles données, filtre par lequel la construction de toute connaissance va s'opérer.

Par surcroît, les enseignants doivent saisir les mécanismes de la construction des connaissances erronées et comprendre pourquoi les connaissances déjà logées dans la mémoire à long terme sont si solidement ancrées.

3. Le troisième principe : L'apprentissage concerne autant les connaissances procédurales et conditionnelles que les connaissances déclaratives d'un savoir-faire à apprendre

En psychologie cognitive, il existe une théorie selon laquelle les connaissances sont déclaratives (le quoi), procédurales (le comment faire), ou conditionnelles (le quand et le pourquoi utiliser une connaissance déclarative ou procédurale), et qu'il y a une synergie dans la structure même de ces types de connaissances, dans leur construction et leur intégration au sein d'un même objet d'apprentissage. Ainsi, l'analyse d'un objet d'apprentissage doit être effectuée au regard de cette interdépendance ou interrelation des types de connaissances.

En enseignement, cette distinction des connaissances est capital, selon le résultat de la recherche, les connaissances sont également représentées différemment et sont emmagasinées d'une façon différenciée dans la mémoire à long terme. Pour que l'apprentissage soit le plus efficace et le plus significatif possible, ces représentations différenciées des connaissances commandent de la part des enseignants des pratiques pédagogiques adaptées, différenciées et étroitement liées, selon qu'il s'agit de l'aspect déclaratif, procédural ou conditionnel de la connaissance. Ainsi, les enseignants doivent prendre conscience de l'architecture de la mémoire et, notamment, de la très grande influence de la mémoire de travail sur l'apprentissage.

4. Le quatrième principe : L'apprentissage exige l'organisation constante des connaissances

En psychologie cognitive, les recherches ont clairement montré que les personnes jugées expertes sont capables d'organiser leurs connaissances dans la mémoire à long terme. Ces personnes ont créé de nombreux liens entre leurs connaissances qui se rapportent à une même réalité, et ces liens, c'est-à-dire cette organisation, leur permettent non seulement de récupérer facilement les connaissances qu'elles ont en mémoire, mais également de traiter de nombreuses données ou de réutiliser plusieurs connaissances simultanément. Les enseignants doivent comprendre certains mécanismes à la base de l'inertie des connaissances chez leurs élèves et percevoir l'organisation des connaissances comme un moyen puissant de réduire cette inertie, d'autant plus que les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles possèdent un mode de représentation propre dans la mémoire à long terme. Ainsi, ils seront mieux placés pour comprendre la dynamique du transfert des connaissances et des compétences.

5. Le cinquième principe : La construction des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles par l'élève concourt au développement des stratégies cognitives et métacognitives

Selon ce principe l'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques.

De nombreuses observations faites en classe, peu importe l'ordre d'enseignement, dévoilent que les enseignants interviennent peu fréquemment auprès de leurs élèves en ce qui concerne l'utilisation des connaissances construites à l'école, les stratégies d'utilisation de ces connaissances ainsi que les domaines possibles d'utilisation.

Les enseignants doivent comprendre la nécessité, voire l'urgence, d'amener leurs élèves à adopter des stratégies cognitives qui garantissent l'utilisation efficace et rigoureuse des savoir-faire procéduraux et conditionnels et surtout des stratégies métacognitives qui leur permettent de maîtriser consciemment ce processus.

En psychologie cognitive, la maîtrise des stratégies cognitives et métacognitives (savoir-faire procéduraux et conditionnels) s'acquiert grâce à un enseignement explicite de ces stratégies, soit l'enseignement du quoi, du pourquoi, du comment et du

quand d'une stratégie à partir de modelage, de pratique coopérative et de pratique autonome.

6. Le sixième principe : ce principe a trait aux composantes affectives de l'apprenant et à la construction de la motivation scolaire

Selon ce principe, la motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages.

En psychologie cognitive, la motivation, à l'instar du savoir, est présentée comme une construction par l'élève à partir de ses expériences scolaires. C'est une construction sur laquelle les enseignants peuvent agir considérablement.

Bon nombre de recherches ont montré que les variables affectives, telles que l'image de soi et les sentiments de compétence et de sécurité, influent sur les comportements en situation d'apprentissage. Les expériences scolaires antérieures et en cours suscitent des réactions affectives associées à ces composantes de l'image de soi. C'est particulièrement à l'école que l'élève construit son image de soi en tant qu'apprenant et qu'il acquiert un sentiment de sécurité et d'auto efficacité à l'égard des tâches scolaires.

L'élève a des croyances sur ses capacités d'apprentissage qui sont liées directement aux causes auxquelles il attribue ses échecs et ses réussites. Ces croyances sont déterminantes quant à son engagement scolaire. Les enseignants doivent donc prendre conscience du fait que la motivation scolaire de leurs élèves est composée de deux grandes catégories de facteurs : *la conception* qu'ils se font de l'intelligence et des buts auxquels tend l'école ainsi que *la perception* qu'ils ont de la valeur, des exigences et de la « contrôlabilité » de la tâche, c'est-à-dire l'emprise qu'ils ont sur cette dernière. Ces facteurs constituent des avenues que les enseignants doivent emprunter pour agir sur la motivation scolaire. Une attention particulière doit toutefois être accordée à la perception des élèves à l'égard de leur emprise sur l'apprentissage ; sur ce chapitre, les enseignants doivent fournir aux élèves les stratégies cognitives et métacognitives dont ils ont besoin.

III. 6. Un regard cognitiviste sur la planification de l'enseignement et l'animation des trois temps de la démarche d'apprentissage

Dans la présente section, nous nous fixons (l'auteur) un double objectif. D'une part, nous traçons un *modèle opératoire* dans lequel **sont nommées et situées des stratégies pédagogiques** qui permettent d'adapter en classe les propositions mises en avant par l'enseignement stratégique. D'autre part, nous y présentons à la fois une *grille d'analyse* de l'efficacité des actes pédagogiques auprès des élèves et un *outil concret* qui suscite la réflexion et les remises en question, sans manquer de proposer des pistes d'expérimentation à explorer progressivement.

III. 7 Les rôles de l'enseignant stratégique

Tardif (1992) a défini six rôles différents de l'enseignant stratégique dans le cadre de l'enseignement stratégique. Alors, l'enseignant stratégique est d'abord un penseur, un expert de contenu. Il est aussi un preneur de décisions, le planificateur exclusif de ce qui se passe dans sa classe. Il est également un motivateur, un agent qui interpelle l'élève sur la conception qu'il a de l'intelligence et des buts poursuivis par l'école, sur la perception qu'il a de la contrôlabilité de sa performance ainsi que sur la perception qu'il a de la valeur de la tâche et de ses exigences. Il est de plus un *modèle*, celui qui exprime à voix haute et d'une façon organisée ce que l'élève doit faire pour traiter les informations et prendre des décisions judicieuses dans ce contexte. Il est un médiateur, un intermédiaire entre l'élève et le contenu pour rendre le plus explicites possible les stratégies cognitives et métacognitives qui en assurent la maîtrise. Il est enfin un entraîneur, celui qui planifie les activités qui font en sorte que l'élève exerce ses nouvelles connaissances, les transfère et, dans le cas des connaissances procédurales et conditionnelles, les automatise.

1. Un penseur
2. Un preneur de décision
3. Un motivateur
4. Un modèle
5. Un médiateur
6. Un entraîneur

Tableau 3.3 : Rôles de l'enseignant stratégique
(Tardif, 1992 : 303)

1. Un penseur

L'enseignant stratégique est un expert de contenu qui s'interroge, d'une part, sur la pertinence des activités au regard des connaissances antérieures de l'élève et des objectifs des curricula, et, d'autre part, sur les exigences des tâches demandées à l'élève et sur l'adéquation du matériel qu'il met à sa disposition. Cela signifie, pour l'enseignant stratégique, qu'il a une connaissance très précise de chacun des curricula dont il est responsable en matière d'enseignement et qu'il connaît à ce point les contenus et les séquences les plus significatives de présentation des activités qu'il peut évaluer judicieusement la pertinence des matériels publiés pour satisfaire aux exigences des curricula et qu'il peut construire une nouvelle séquence de présentation d'activités inédites au besoin. À la limite, il est possible qu'il écarte de son enseignement de son enseignement l'ensemble des matériels publiés parce qu'il les juge inadéquats pour l'évolution cognitive de l'élève, compte tenu des connaissances antérieures de ce dernier et de sa perception de la valeur de la tâche.

De plus, puisque l'enseignant stratégique est non seulement préoccupé par le contenu, mais également par les stratégies cognitives et métacognitives qui en permettent une plus grande maîtrise, il est un penseur parce qu'il doit effectivement prendre conscience et tenir compte des stratégies qu'exige la réalisation de chacune des tâches proposées à l'élève. (...) L'enseignant stratégique doit lui-même déterminer pour l'élève les stratégies nécessaires pour bien résoudre les tâches proposées et il doit s'interroger sur la connaissance et la maîtrise que l'élève a déjà de ces stratégies.

L'enseignant stratégique, en tant que penseur, évalue la difficulté des tâches sur le plan du contenu, et il sélectionne les activités pour qu'elles représentent un niveau de difficulté avec laquelle l'élève peut interagir de façon significative. Si les tâches sont trop faciles, elles n'offrent aucune motivation pour l'élève et elles sont inutiles dans la construction du savoir ; par contre, si elles sont trop difficiles, elles peuvent provoquer la démotivation de l'élève ou le sentiment d'impuissance par rapport à toute nouvelle activité. L'enseignant stratégique définit un équilibre délicat entre les divers niveaux de difficultés des tâches qu'il présente à l'élève.

2. Un preneur de décisions

L'enseignant stratégique est tout le contraire d'un technicien de l'enseignement dont la planification des activités ainsi que leur déroulement sont prévus exclusivement ou presque dans des manuels de base. À partir des réflexions que lui suggèrent la connaissance qu'il a de l'élève et de ce qu'il sait déjà, la connaissance des stratégies cognitives et métacognitives requises de la part de l'élève pour atteindre les objectifs planifiés et la connaissance du contenu des programmes, l'enseignant stratégique prend des décisions non seulement au sujet du contenu qu'il va proposer à l'élève, mais aussi de la séquence de présentation des activités et, surtout, du type d'encadrement qui sera offert à l'élève. Son objectif est toujours que l'élève devienne, le plus rapidement possible, autonome dans le traitement des informations.

Dans les décisions qu'il prend, l'enseignant stratégique anticipe aussi les erreurs éventuelles que pourrait commettre l'élève et, en conséquence, il prévoit des exemples et des contre-exemples afin de contrecarrer la construction de règles erronées dans la mémoire à long terme de l'élève. Il est en effet très conscient que les erreurs commises par l'élève ne sont pas dues au hasard, mais qu'elles sont gérées par des règles que celui-ci construit systématiquement. Il est sans cesse préoccupé par le fait que, lorsque ces règles ont atteint un certain niveau de permanence, il est difficile de les remplacer, de leur substituer une règle plus adéquate. L'enseignant stratégique décide de créer des situations qui interviennent directement dans la construction des règles qui gèrent les comportements cognitifs de l'élève et il discute explicitement de ces règles avec lui.

Il décide également, selon les exigences de la matière et les connaissances antérieures de l'élève, du type de fonctionnement, collectif, coopératif ou individuel, qu'il proposera à ce dernier dans la réalisation des activités. De plus, dans le but de

provoquer et de soutenir la motivation scolaire de l'élève, il décide comment il justifiera explicitement la pertinence personnelle, sociale ou professionnelle des activités qu'il lui demande de réaliser. Les activités que choisit de présenter l'enseignant stratégique sont des activités qui permettent à l'élève de développer des connaissances utiles, des connaissances dont il aura besoin dans le monde réel en dehors de la classe, et l'enseignant stratégique assume la responsabilité de rendre ces retombées évidentes pour l'élève.

3. Un motivateur

L'enseignant stratégique est d'abord un motivateur par le choix des activités qu'il présente à l'élève. Chaque activité a des retombées déterminables sur les compétences qu'il faut développer pour être un citoyen critique et autonome. Idéalement, l'enseignant stratégique précise explicitement ces retombées dans la perspective d'influencer l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans la tâche. De plus, l'enseignant stratégique conscient que les expériences antérieures de l'élève l'ont conduit à tirer des conclusions sur sa compétence personnelle comme apprenant, intervient directement dans ce sentiment de compétence et il présente donc des activités susceptibles d'influencer sur ce sentiment parce qu'elles tiennent compte des connaissances antérieures de l'élève. En enseignement stratégique, on reconnaît que l'élève a une idée précise de ses probabilités de réussite et d'échec dans les activités présentées et qu'il n'a pas d'intérêt psychologique à démontrer qu'il est incompetent. (...) dans ses interventions auprès de l'élève, l'enseignant stratégique insiste souvent sur le fait que les buts qu'il poursuit avec lui sont essentiellement des buts d'apprentissage, des buts d'acquisition de connaissances. L'élève n'est pas dans un contexte où, très fréquemment, des jugements définitifs sont portés sur ce qu'il sait et sur ce qu'il ne sait pas. L'enseignant stratégique rend l'élève conscient que l'erreur est informative, qu'elle permet l'apprentissage et que, en conséquence, il a effectivement droit à l'erreur. De plus, il rend évident à l'élève, tant dans ses actions que dans ses paroles, que les activités présentées sont réalisables grâce à des stratégies appropriées qu'il a l'intention de développer avec lui. L'enseignant stratégique insiste beaucoup sur le fait que ce qui arrive à l'élève en classe est contrôlable par lui-même et qu'il s'agit de stratégies cognitives et métacognitives qu'il faut développer et appliquer, d'effort qu'il faut déployer, et d'engagement, de participation et de persistance qu'il faut gérer.

4. Un modèle

L'auteur précise que, s'il est un rôle extrêmement important dans l'enseignement stratégique et qui n'est pas fréquemment exercé dans l'enseignement régulier, c'est celui d'offrir à l'élève un modèle explicite de la réalisation des tâches demandées. Selon cette optique, l'enseignant stratégique, puisqu'il est un expert de ces questions, assume l'entière responsabilité, dans un premier temps, d'illustrer à l'élève toutes les phases de réalisation de la tâche à effectuer. En servant de modèle, il démontre très explicitement à l'élève chacune des étapes qu'il doit mettre en pratique pour mener la tâche à terme. Il lui présente d'abord les principales interrogations que soulève la consigne de la tâche, il mentionne les connaissances antérieures auxquelles cette tâche fait référence et il montre comment les réutiliser. Il montre aussi très clairement les stratégies cognitives et métacognitives auxquelles il faut recourir pour réaliser cette activité et il illustre à voix haute le scénario idéal de réalisation de l'activité du début à la fin.

L'enseignant stratégique tient pour acquis que l'élève n'a pas l'expertise requise dans la réalisation d'une nouvelle activité et il conçoit que cette expertise ne s'acquiert que dans la mesure où la personne a déjà été en contact avec le scénario complet de l'activité. Il assume donc la responsabilité de proposer ce scénario de réalisation comme exemple. C'est, entre autre, dans la présentation du modèle que l'enseignant stratégique illustre les stratégies à employer – les connaissances procédurales – et quand recourir à telle ou telle stratégie particulière – les connaissances conditionnelles –. Il discute explicitement de ce qu'il faut faire et, comme le mentionnent Jones et al. (1987) dit Tardif, de ce qu'il faut faire quand on ne sait plus quoi faire exactement. L'enseignant stratégique illustre ainsi toutes les phases de réalisation de l'activité, toutes les questions que soulève cette tâche pour l'expert et l'ensemble des stratégies auxquelles il faut faire appel.

Selon Tardif, Resnick et Klopfer (1989) reconnaissent le rôle du modèle, comme le nouveau défi de l'école, le *cognitive apprenticeship*. Dans le cadre de ce défi, les auteurs, suggèrent que l'élève ait le plus grand nombre d'occasions possibles de voir d'autres personnes, incluant l'enseignant et les autres élèves, accomplir le genre de travail qu'on lui demande de faire. Ils soulignent notamment, et cet aspect est très important, selon Tardif, que ce type d'observation permet à l'élève de prendre connaissance des critères normatifs qui sont utilisés pour juger sa propre performance.

Tardif conclut enfin que, le modèle est une façon efficace de rendre évidentes pour l'élève toutes les exigences et toutes les composantes de la tâche.

5. Un médiateur

La médiation que l'enseignant stratégique effectue entre l'élève et toutes les situations d'apprentissage constitue également un rôle extrêmement important. Ainsi, comme médiateur, l'enseignant stratégique intervient d'abord pour inciter l'élève à interpréter les exigences de la tâche et il accorde une attention tout à fait spéciale aux perceptions de sa compétence avec lesquelles l'élève aborde la tâche. Il discute avec lui de la perception qu'il a de ses chances de réussite et des facteurs qui peuvent le conduire à la réussite. Dans un second temps, il incite l'élève à rappeler dans sa mémoire de travail les connaissances disponibles dans sa mémoire à long terme qui doivent être mises au service de la réalisation de cette tâche. Il amène également l'élève à prévoir les difficultés et les problèmes, et à planifier des solutions de résolution en conséquence. De plus, l'enseignant stratégique, selon Tardif, considère qu'il a une grande responsabilité dans la suggestion de correctifs appropriés susceptibles de permettre à l'élève de développer de nouvelles connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales, et contribuer au transfert de ces connaissances.

Il faut cependant concevoir le rôle de médiateur de l'enseignant stratégique comme un rôle sans cesse en mouvement dynamique, ce n'est pas un rôle défini en soi ; au contraire, c'est un rôle qui se précise en étroite relation avec les connaissances antérieures de l'élève, son niveau d'autonomie dans l'apprentissage (dépendance, indépendance), sa motivation scolaire et les difficultés inhérentes à la tâche présentée. Par conséquent, dans certains cas, il s'agit d'interventions minimales où l'enseignant n'intervient que sur la demande explicite de l'élève lui-même, alors que, dans d'autres cas, l'enseignant est très présent dans l'environnement immédiat de l'élève et qu'il l'interroge à différents moments de l'exécution de la tâche. Selon Tardif, indique, qu'il faut aussi concevoir que d'autres élèves peuvent être d'excellents médiateurs, et, dans le contexte de la construction de la connaissance, la médiation des autres élèves est non seulement possible, mais très fortement suggérée et elle est reconnue par les recherches comme extrêmement efficace.

6. Un entraîneur

Selon Tardif, l'enseignant stratégique est aussi un entraîneur, il place l'apprenant dans le cadre de la réalisation d'une tâche complexe et définit la progression de ses exigences à l'intérieur même de cette tâche. Les connaissances qu'il veut développer chez l'élève sont toujours issues d'une tâche globale, complète en elle-même.

Ce rôle d'entraîneur de l'enseignant stratégique a beaucoup d'implications, surtout lorsqu'il est question de l'enseignement de connaissances issues d'une tâche complète. Souvent, dans l'enseignement, l'élève est invité à travailler à des activités qui ont été conçues selon une logique du plus simple au plus complexe. L'auteur cite l'exemple de l'activité de la lecture. Dans cette activité, la lettre, la syllabe et le mot ont été jugés plus simples que la phrase, le paragraphe et le texte, et, en conséquence, l'enseignant isole les premiers, et intervient directement dans leur acquisition par l'élève et il conclut que ce qui est développé de cette façon se transfère automatiquement ou presque aux derniers, c'est-à-dire à la phrase, au paragraphe et au texte. (...), le problème majeur, dans ce cas, c'est que l'objectif terminal de l'apprentissage de la lecture est toujours la reconstruction du sens et, dans plusieurs cas, l'acquisition de nouvelles connaissances par ce médium, et que l'élève qui connaît très bien les lettres, les relations graphophonétiques, les syllabes et un certain nombre de mots n'a encore développé aucune connaissance au regard du traitement significatif des informations dans un texte. C'est pourtant l'objectif terminal de lecture, indique Tardif (1992 : 312). Il ajoute que, plusieurs élèves, qui ont passé six années au primaire, n'ont toujours pas acquis les connaissances conditionnelles et procédurales relatives à la reconstruction du sens.

L'auteur explique que, dans le cas de l'exemple portant sur la lecture, on a développé des connaissances isolées, et il va falloir un long travail d'orchestration et de réunification de ces connaissances entre elles et avec d'autres avant qu'elles ne deviennent assez fonctionnelles pour répondre à l'objectif terminal. L'activité de lecture, ajoute Tardif (1992 : 312), comme plusieurs autres activités de l'école, est une activité fort complexe qui nécessite le traitement simultané de plusieurs sources d'informations (pragmatique, sémantique, morphologique, syntaxique, idéographique, syllabique, grapho-phonétique), et l'élève doit apprendre, selon l'auteur, dès le départ, à développer la coordination de ces diverses sources d'informations. L'enseignement

isolé des connaissances, peu importe le champ de connaissance dont il s'agit, va directement à l'encontre du développement de la capacité de traiter simultanément des informations en provenance de plusieurs sources. L'enseignement stratégique s'oppose à une telle pratique, et, dans son rôle d'entraîneur, l'enseignant stratégique place d'emblée l'élève dans un cadre de coordination obligatoire. L'élève connaît d'ailleurs très bien ce contexte de coordination obligatoire de plusieurs sources d'informations puisque c'est ainsi qu'il a développé la maîtrise du langage parlé.

III. 8 LES PHASES DE L'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE

Tardif précise trois phases de l'enseignement stratégique, il se base dans ce classement sur le modèle proposé par Jones et al. (1987). On peut exposer ces phases comme suit :

1. La première phase c'est la phase de la préparation à l'apprentissage
2. La deuxième phase est la phase de présentation des contenus
3. La troisième phase est la phase d'Application et transfert des connaissances.

III. 8. 1 LA PREMIÈRE PHASE

III. 8. 1. 1. La phase de la préparation à l'apprentissage

Selon Tardif, cette phase de préparation à l'apprentissage est particulièrement importante parce qu'elle permet à l'élève de donner un sens à ce qui lui est demandé, et c'est l'enseignant qui le guide dans l'attribution de cette signification puisque c'est lui qui a sélectionné cette tâche à des fins spécifiques. C'est, entre autres, à ce moment-là que l'enseignant intervient au regard des composantes de la motivation scolaire de l'élève et qu'il précise explicitement les retombées de la réalisation de cette activité.

Dans la phase de la préparation à l'apprentissage comme l'indique Tardif (1992 : 324) il y a quatre étapes essentielles :

- 1- la discussion des objets de la tâche,
- 2- le survol du matériel,
- 3- l'activation des connaissances antérieures,
- 4- la direction de l'attention et de l'intérêt.

III. 8. 1.1.1 La première étape : Discussion des objectifs de la tâche

Tardif donne ensuite, des explications sur les méthodes d'agir en classe, avec les élèves. Il précise que, lors de la discussion des objectifs de la tâche, l'enseignant stratégique définit la nature de cette tâche. Il précise s'il s'agit de lecture, de sciences, de mathématiques, d'écriture ou de plusieurs choses à la fois. Il indique, par la suite, les objectifs spécifiques d'apprentissage qui sont poursuivis par cette tâche. À l'aide de cette activité, l'élève apprendra à écrire un texte informatif en tenant compte d'un destinataire qui connaît peu le réel présenté, à lire des problèmes mathématiques de la vie réelle qui sont mal définis et se présenter le problème véritable, à réunir à un exposé des informations provenant de plusieurs sources, etc. l'enseignant doit préciser très clairement à l'élève les objectifs poursuivis en matière d'apprentissage, car, dans le cadre de l'enseignement stratégique, les activités présentées sont des activités complexes, et il est plus difficile pour l'élève, dans ce contexte, de percevoir quels sont les objectifs d'apprentissage.

L'élève doit déjà se représenter les retombées que la réalisation de cette activité aura ou pourrait avoir pour lui. L'enseignant stratégique est responsable de la signification des activités que l'élève est appelé à réaliser et il a en tête que l'élève d'aujourd'hui a de moins en moins envie de faire des choses peu significatives. En dernier lieu, l'enseignant définit de façon opérationnelle en présence de l'élève les critères qui seront utilisés pour évaluer sa performance. Ce dernier ne devrait jamais avoir de surprise en ce qui concerne les critères d'évaluation de la tâche que l'élève peut travailler avec assurance et mettre en pratique ses stratégies métacognitives.

III. 8. 1. 1. 2. La deuxième étape : Le survol du matériel

Lors de cette étape, l'enseignant stratégique survole avec l'élève le matériel qu'il a préparé et qui sera mis à sa disposition. C'est essentiellement un survol dans le but de familiariser l'élève avec l'organisation du matériel, sa redondance, ses lacunes. En précisant les lacunes, l'enseignant indique à l'élève comment et par quels moyens celui-ci peut les combler. Lors de cette étape fort importante, l'enseignant montre à l'élève comment utiliser le matériel disponible. Il lui démontre comment en faire un usage adéquat, comment prendre connaissance de ses possibilités, comment distinguer ce qui est important de ce qui ne l'est pas. L'enseignant détermine notamment les

endroits où l'élève doit être plus attentif, les endroits qui véhiculent les informations essentielles. Par ces stratégies, il dirige déjà l'attention de l'élève vers les aspects les plus importants et lui signale explicitement ce qu'il considère fondamental comme apprentissage dans cette tâche. Il incombe à l'enseignant stratégique de signaler à l'élève où porter son attention, son énergie cognitive. De plus, l'enseignant stratégique lui fournit les patrons d'organisation qui lui permettront de bien exécuter la tâche demandée.

III. 8. 1. 1. 3. La troisième étape : l'activation des connaissances antérieures

Les connaissances antérieures sont nécessaires au regard du contenu de la tâche. En effet, toute information que l'élève aborde est mise en relation avec ses connaissances antérieures, et il ne peut traiter de façon significative que les informations qui ont des liens avec ce qu'il connaît déjà. Selon cette optique, l'enseignant stratégique fait d'abord appel aux connaissances disponibles dans la mémoire à long terme de l'élève pour aborder une nouvelle information, l'enseignant signale leur importance dans la résolution de la tâche et il incite l'élève à les rendre disponibles pour l'apprentissage à venir. Si les connaissances requises ne sont pas suffisantes, il est de la tâche de l'enseignant d'introduire systématiquement de nouvelles informations pour créer des points d'ancrage avec ce qui sera présenté. C'est ainsi, précise Tardif, que l'enseignant stratégique permet à l'élève d'avoir dans sa mémoire à long terme et dans sa mémoire de travail les connaissances nécessaires pour réaliser la tâche.

Tardif ajoute que, c'est aussi lors de cette étape d'activation des connaissances antérieures que l'enseignant aborde les conceptions erronées que l'élève peut avoir dans sa mémoire à long terme. L'enseignant discute donc ouvertement avec l'élève de ces mauvaises conceptions et il propose des solutions de remplacement à ces conceptions. Enfin, au cours de cette étape, les interventions portent autant sur le contenu lui-même que sur la forme, c'est-à-dire l'organisation de ce contenu. S'il est question de lecture ou d'écriture, par exemple, l'enseignant insiste autant sur la grammaire des textes que sur leur sens. Il est essentiel que l'élève prenne conscience des canevas ou des patrons réguliers que les personnes utilisent pour comprendre ou produire de l'information.

III. 8. 1. 1. 4. La quatrième étape : la direction de l'attention et de l'intérêt de l'élève

Dans cette étape précise Tardif que, l'enseignant stratégique se reconnaît la responsabilité de guider la curiosité et les questions de l'élève dans les tâches qu'il lui demande de réaliser. Il lui propose donc une série d'interrogations auxquelles devrait tenter de répondre sa démarche d'apprentissage. Il crée un contexte d'anticipation. Il amène l'élève à formuler des hypothèses par rapport au contenu. Puisque, dans toute activité de perception, on ne perçoit la plupart du temps que ce qu'on avait anticipé percevoir, les interventions de direction de l'enseignant stratégique sont donc extrêmement importantes. À cette étape, l'enseignant guide déjà ou modèle la formulation de questions qui peuvent prolonger l'apprentissage après la réalisation de l'activité. En commençant cette étape, il fait souvent un remue-méninge avec les élèves dans le but d'aiguiser davantage leur curiosité.

C'est également lors de cette étape que l'enseignant stratégique intervient plus systématiquement encore dans les composantes de la motivation scolaire de l'élève. L'enseignant considère qu'il lui appartient de préciser à l'élève l'importance de réaliser l'activité présentée pour ce qui est portées personnelle, sociale et, idéalement, professionnelle. Il conçoit que les activités demandées à l'élève doivent toujours avoir des retombées que ce dernier peut reconnaître, et que là réside une grande partie de sa motivation face à la tâche proposée. L'enseignant stratégique est aussi très préoccupé par l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans la tâche, et il intervient directement à cet égard en abordant avec lui sa perception de la tâche ainsi que la perception qu'il a de son contrôle sur la réussite de cette activité. Il aborde donc avec l'élève ce qu'il attribue ses réussites ou ses échecs dans ce genre de tâche et insiste sur l'importance de l'emploi de stratégies cognitives et métacognitives appropriées.

III. 8. 2. LA DEUXIÈME PHASE

III. 8. 2. 1 LA PRÉSENTATION DU CONTENU

Selon Tardif (1992 : 328-329), la phase de la présentation du contenu comprend trois étapes qui peuvent être présentées comme suit :

- 1- La première étape : l'étape de traitement de l'information
- 2- La deuxième étape : l'étape de l'intégration des connaissances
- 3- La troisième étape : l'étape de l'assimilation des connaissances

III. 8. 2. 1.1. La première étape : l'étape de traitement de l'information

Lors de cette étape, l'enseignant stratégique veille à ce que l'élève recoure effectivement à ses connaissances antérieures pour réaliser la tâche et à ce qu'il les fasse interagir avec les nouvelles informations. Il veille également à ce que l'élève reprenne constamment les anticipations qui ont été effectuées lors de la phase de préparation à l'apprentissage et à ce qu'il vérifie leur exactitude en traitant les informations présentées. L'enseignant stratégique pose très fréquemment des questions à l'élève de sorte que ce dernier soit conscient des stratégies qu'il met en application pour traiter les informations d'une façon significative et de sorte qu'il sélectionne ce qui est important. Il discute avec l'élève des forces et des faiblesses de ses stratégies, il objective avec lui sa démarche.

Selon Tardif, c'est plus particulièrement à cette étape que l'enseignant stratégique intervient avec l'élève au sujet de la logique de sa démarche dans l'application des différentes stratégies cognitives et métacognitives. En se comportant ainsi, ajoute Tardif, son objectif premier est de fournir à l'élève les instruments pour qu'il devienne de plus en plus autonome dans ses propres démarches d'apprentissage et de traitement des informations. L'enseignant stratégique insiste beaucoup sur cet aspect parce que, selon lui, c'est une façon de donner du pouvoir à l'élève sur son environnement. C'est à cette étape également qu'il précise avec l'élève la valeur des stratégies utilisées, et qu'il discute de cette valeur pour ce qui est de l'efficacité (est-ce une stratégie qui permet *effectivement* d'atteindre le but fixé ?) et de l'économie (est-ce une stratégie qui permet d'atteindre *effectivement* et *rapidement* le but fixé ?). L'enseignant stratégique a en tête que plus l'élève a recouru à des stratégies que les experts utilisent, ceux-ci utilisant des stratégies efficaces et économiques, plus il est apte à apprendre d'une façon autonome et à traiter de façon significative les informations.

III. 8. 2. 1.2. La deuxième étape : l'étape d'intégration des connaissances.

Selon Tardif (1992 : 329), cette étapes de la phase de présentation du contenu concerne l'intégration des connaissances. À ce moment, dit Tardif, l'enseignant

stratégique collabore étroitement avec l'élève à la sélection de ce qu'il est important de retirer de la tâche qui a été réalisée. Il prend une part très active à ce processus parce qu'il juge essentiel que l'élève retienne les points les plus importants des informations qui ont été traitées. Ces points importants peuvent être autant des connaissances déclaratives et conditionnelles que des connaissances procédurales. L'auteur dit, par exemple, s'il s'agit de la lecture d'un texte, l'enseignant stratégique reprend avec l'élève les éléments qui constituent les idées principales qu'il devrait intégrer à sa base de connaissances. S'il s'agit de résolution de problèmes mathématiques, il insiste sur les stratégies qui ont permis de bien comprendre les données du problème et d'obtenir une réponse appropriée. Il conduit alors l'élève à prendre conscience de la très grande importance de la présentation du problème et rend explicites les stratégies cognitives qui ont permis une telle représentation. De plus, ajoute l'auteur, il crée un contexte qui rend le plus probable l'intégration de ces stratégies dans la mémoire à long terme. Il insiste également sur l'importance des stratégies métacognitives, c'est-à-dire sur la nécessité de l'évaluation continue de sa démarche. S'il s'agit de sciences humaines, par exemple, dit Tardif, il peut construire avec l'élève un schéma qui regroupe les informations les plus importantes et qui leur donne ainsi plus de signification.

III. 8. 2.1. 3 La troisième étape : l'assimilation des connaissances

Selon Tardif, lors de cette étape, l'enseignant stratégique insiste à nouveau, d'une façon la plus explicite possible, sur les changements intervenus dans la base de connaissances de l'élève. Ces changements ont certes été abordés au cours de l'étape précédente, mais, dit Tardif, la construction du savoir est à ce point exigeant qu'il est essentiel de revenir plus systématiquement sur ces changements pour favoriser leur intégration permanente dans la mémoire à long terme. L'enseignant stratégique modèle ou guide, selon le niveau d'autonomie de l'élève, l'orchestration des nouvelles informations avec les connaissances antérieures et il précise la pertinence de cette orchestration. Lors de cette démarche, il rappelle explicitement les connaissances antérieures de l'élève et met en relief les changements survenus. Pour favoriser cette assimilation, l'enseignant stratégique recourt fréquemment aux groupes de coopération. Il fait en sorte que les interactions entre les élèves provoquent encore davantage l'assimilation des connaissances. À cette étape, il revient obligatoirement, conclu Tardif, sur le caractère efficace et économique des stratégies cognitives et métacognitives employées.

III. 8. 3. LA TROISIÈME PHASE : L'APPLICATION ET LE TRANSFÈRT DES CONNAISSANCES

Cette troisième phase est celle où l'enseignant stratégique est beaucoup plus spécifiquement préoccupé par le transfert des apprentissages et l'application des nouvelles connaissances acquises dans des situations de la vie réelle en dehors de la classe. Il est convaincu que l'usage ultérieur des connaissances nouvellement acquises demande de l'assurance et de la certitude, et que ces deux caractéristiques ne se développent que par la pratique et la mise en application dans différents contextes. Cette phase, comme l'indique Tardif (1992 : 330-331), comprend trois étapes :

- 1- Évaluation formative et sommative des apprentissages.
- 2- Organisation des connaissances en schémas.
- 3- Transfert et extension des connaissances.

III.8. 3.1 La première étape : Évaluation formative et sommative des apprentissages

Lors de cette première étape, dit Tardif, l'enseignant stratégique place l'élève dans un contexte qui lui permet, compte tenu des objectifs déterminés à la phase de préparation à l'apprentissage, de prendre connaissance explicitement de son niveau de maîtrise des nouvelles connaissances. C'est essentiellement une phase diagnostique pour l'élève et pour l'enseignant. Cette étape est particulièrement importante puisqu'elle doit fournir à l'élève l'occasion de connaître à quel niveau il est parvenu dans la maîtrise des nouvelles connaissances. C'est à cette étape que l'élève détermine un degré de certitude au regard de ses connaissances. Un des traits distinctifs entre les experts et les non-experts est cette conscience de ce qu'ils maîtrisent effectivement, de ce qu'ils ne maîtrisent pas vraiment et de ce qui constitue des connaissances incertaines.

L'enseignant stratégique a l'ambition de conduire l'élève jusqu'à ce niveau d'expertise au regard des connaissances qu'il développe avec lui. Dans un premier temps, cette évaluation est nécessairement formative ; dans un deuxième temps, si cela s'avère nécessaire, elle peut fort bien être sommative. Après l'évaluation formative des nouvelles connaissances, l'enseignant stratégique prend le temps de discuter avec l'élève de la valeur de ses connaissances, des éléments qui doivent être améliorés et des éléments qui ont déjà atteint un niveau acceptable de maîtrise. C'est ainsi que l'enseignant stratégique participe à la construction de la connaissance avec l'élève.

III. 8. 3. 2. La deuxième étape : Organisation de connaissances en schémas

Cette étape forme selon Tardif (1992 : 332), le moment où l'enseignant stratégique réunit avec l'élève les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales qui ont trait à un même réel. L'enseignant stratégique, dit Tardif, est préoccupé par l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme et il intervient directement à ce niveau. C'est lors de cette étape qu'il fait en sorte que les nouvelles connaissances soient, dans la mémoire à long terme, liées à l'ensemble des connaissances qui concernent le même objet. Cette étape est aussi un moment privilégié qui lui permet d'insister d'une façon plus systématique sur les connaissances conditionnelles, c'est-à-dire les connaissances qui sont à la base du transfert. Selon cette optique, dit l'auteur, l'enseignant stratégique s'assure que l'élève est conscient des divers contextes dans lesquels les nouvelles connaissances acquises s'appliquent. Ainsi, il prend le temps de déterminer avec lui les moments et les lieux où il serait adéquat de recourir à ces nouvelles connaissances. Ils prévoient ensemble les contextes de transférabilité de ces connaissances ainsi que les conditions de leur transférabilité.

III. 8. 3. 3. La troisième étape : Transfert et extension des connaissances

Selon Tardif (1992 : 332), le transfert et l'extension des connaissances constituent la troisième étape de la phase d'application et de transfert. Malgré qu'il a déjà été question à l'étape précédente de transfert des acquis, mais l'élève n'a encore jamais eu l'occasion d'utiliser effectivement ces nouvelles connaissances dans des contextes de transférabilité. L'enseignant stratégique prévoit donc, de cette étape, des tâches de complexité croissante qui lui permette de placer l'élève dans des contextes où il doit opérer des transferts. Il ne présente toujours que des tâches complètes. Il ne réalise pas d'exercices isolés au regard d'une stratégie particulière ou d'une connaissance prise isolément. Il rend explicite pour l'élève, dans l'action, les conditions qui font que le transfert est possible. Il présente des contenus variés de sorte que l'élève décontextualise les connaissances acquises, c'est-à-dire qu'il perçoit dans l'action et par celle-ci que ses connaissances ne sont pas particulières à un cadre spécifique ni à une situation spécifique.

III. 9 L'enseignement stratégique des diverses catégories de connaissances

Les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales seraient représentées différemment dans la mémoire à long terme. Une contrainte fort importante pour l'enseignant stratégique et que ces représentations différentes commandent des interventions pédagogiques également différentes. Par conséquent, selon qu'il s'agit de connaissances déclaratives, conditionnelles ou procédurales, l'enseignant ne se réfère pas aux mêmes stratégies d'intervention pédagogique. C'est par l'adaptation de ces stratégies pédagogiques, compte tenu des connaissances visées, qu'il contribue directement à l'intégration des connaissances dans la mémoire à long terme. Un point fondamental dans la planification de l'enseignement stratégique est donc de déterminer le type de connaissances dont il s'agit effectivement. Par la suite, l'enseignant planifie les actions pédagogiques pertinentes au regard de ce type de connaissances. Il ne faut cependant pas négliger le fait que, dans la mémoire à long terme, les connaissances sont reliées en schémas et que l'enseignant est responsable de ces regroupements.

III.9.1 L'acquisition des connaissances déclaratives

Dans le processus d'apprentissage de nouvelles connaissances déclaratives, c'est-à-dire de connaissances théoriques, l'enseignant stratégique fait appel activement aux connaissances antérieures de l'élève. Toute séquence d'enseignement commence nécessairement par le rappel de ces connaissances de la part de l'élève. Par la suite, l'enseignant stratégique, prenant en considération le niveau de connaissances antérieures de l'élève, les lie aux nouvelles informations. Deux stratégies d'enseignement sont plus spécifiquement susceptibles de favoriser le traitement des informations déclaratives par l'élève dans le but qu'il les intègre dans sa mémoire à long tenue: l'élaboration et l'organisation.

III.9.1.1 L'élaboration

Une première stratégie pédagogique relative aux connaissances déclaratives concerne l'élaboration des informations qui sont présentées. Gagné (1985) et Derry (1990) définissent l'élaboration comme le processus qui consiste à ajouter de l'information à ce qui est présenté. L'ajout peut être une inférence, un exemple, un détail ou n'importe quel élément qui sert à accroître les informations fournies. On pourrait

ajouter à cette définition que tout élément qui sert à étendre les informations est une forme d'élaboration. C'est reconnaître que les moyens qui permettent d'élaborer les informations sont très nombreux et que, en fait, ils ne sont limités que par les frontières de la créativité pédagogique. Il est très important que l'enseignant incite l'élève à élaborer les informations puisque, dans la mémoire à long terme, plus les voies d'accès à une connaissance sont nombreuses, plus la personne a de possibilités de la rendre disponible au besoin. L'élaboration contribue aussi à nuancer et à personnaliser les connaissances dans la mémoire à long terme de la personne.

Dans le contexte de la psychologie cognitive, cette remarque portant sur le plus grand nombre de voies d'accès à une connaissance est extrêmement importante et elle mérite quelques indications supplémentaires dans le cadre de l'élaboration puisque cette dernière y participe directement. Prenons, à titre d'exemple, les quelques phrases suivantes qui font référence à des informations déclaratives au sujet de la mémoire: «La mémoire est composée d'une mémoire de travail et d'une mémoire à long terme. La mémoire de travail est limitée quant à l'espace de traitement et à la durée des informations. La mémoire à long terme inclut une mémoire sémantique et une mémoire épisodique.» La figure 1.3 présente le réseau sémantique de ces phrases. Il faut remarquer ici que, pour les fins de l'illustration, ce réseau sémantique est à mi-chemin entre le réseau propositionnel et la carte sémantique. Ce réseau sémantique dans la mémoire à long terme permet à la personne d'avoir accès aux connaissances qui concernent la mémoire elle-même, à activer ses connaissances, par plusieurs voies d'entrée. En effet, elle peut y accéder par sept terminaux différents: (1) mémoire, (2) mémoire de travail, (3) mémoire à long terme, (4) durée des informations, (5) espace de traitement, (6) mémoire sémantique, (7) mémoire épisodique.

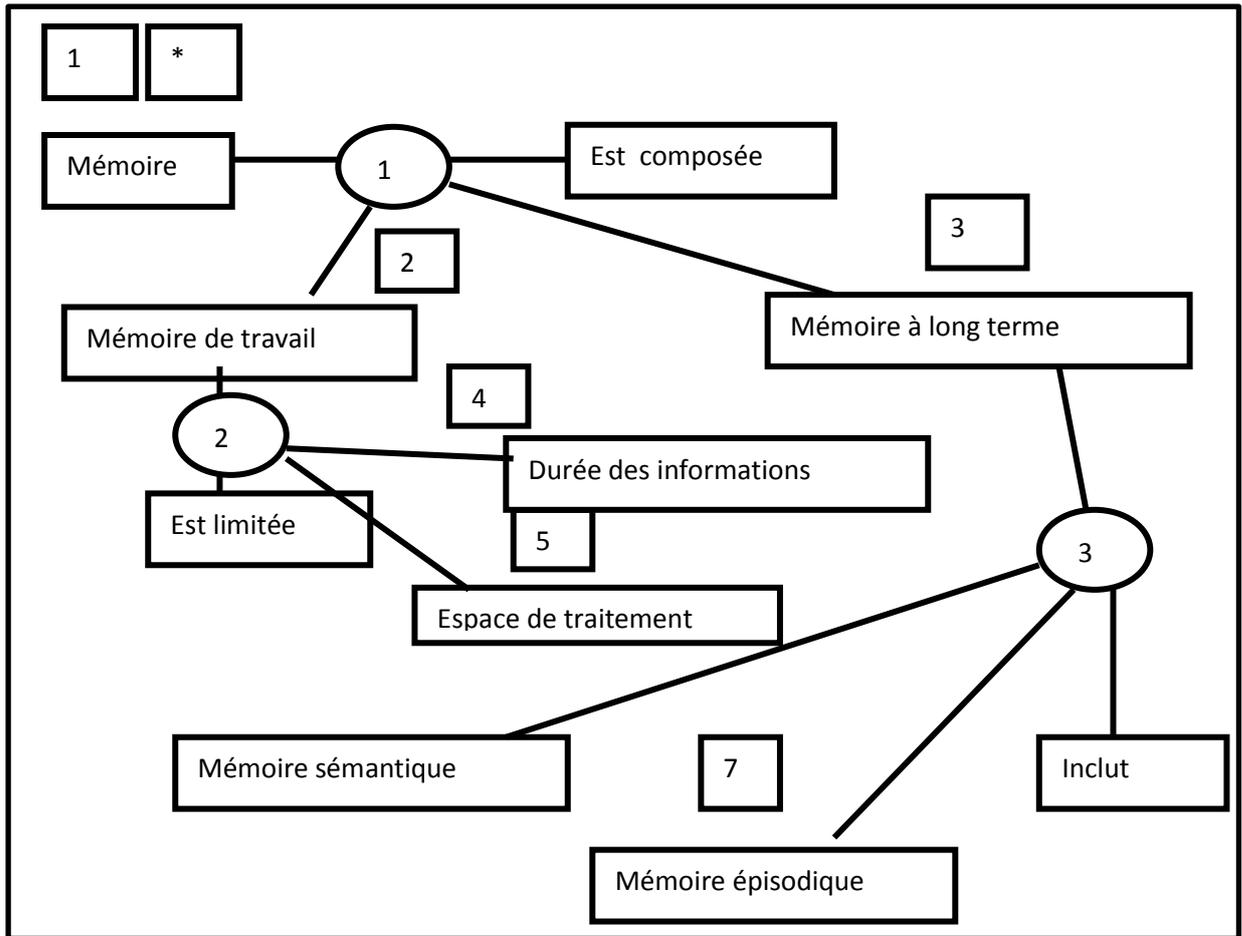


Figure 1.3 : Réseau sémantique de l'architecture de la mémoire.

* Le carré indique une voie d'accès aux connaissances.

(Tardif, 1992 : 335)

Supposons maintenant que, en traitant ces informations au sujet de la mémoire, une personne qui a très bien compris ses composantes et leur orchestration fasse de 1 élaboration et qu'elle ajoute aux phrases précédentes les phrases suivantes: «Les limites de la mémoire de travail sur le plan de l'espace correspondent au nombre de chiffres qu'il y a dans un numéro de téléphone au Canada. Les limites de la mémoire de travail sont observables au moment où l'élève passe de l'écriture script à l'écriture cursive. La mémoire à long terme est un réservoir illimité de connaissances. La mémoire épisodique est une mémoire autobiographique.» La figure 2.3 présente le réseau sémantique de ces élaborations associées aux premières phrases. On peut alors observer que le nombre de voies d'accès aux connaissances a beaucoup augmenté; il y a maintenant onze

terminaux. Les terminaux sont: (1) mémoire, (2) mémoire de travail, (3) mémoire à long terme, (4) durée des informations, (5) espace de traitement, (6) mémoire sémantique, (7) mémoire épisodique, (8) analogie: numéros de téléphone, au Canada, (9) exemple: passage de l'écriture script à l'écriture cursive, (10) réservoir illimité de connaissances, (11) mémoire autobiographique.

Puisque, dans la mémoire à long terme, la recherche des connaissances pour les réutiliser s'effectue selon un processus d'activation de réseaux (Anderson, 1983; Gagné, 1985), plus il y a d'entrées ou de voies d'accès aux connaissances dans un réseau, plus celles-ci ont des possibilités d'être disponibles et réutilisées fonctionnellement au besoin. La personne qui, en entendant les informations sur l'architecture de la mémoire présentées à la figure 1.3, fait de l'élaboration et y associe les informations supplémentaires mentionnées à la figure 2.3 augmente le nombre de voies d'accès à cette connaissance grâce aux élaborations qu'elle a effectuées. Le nombre de voies d'entrée est passé de sept à onze. L'élaboration est une stratégie qui permet d'augmenter le nombre de voies d'accès aux connaissances dans la mémoire à long terme. De là, la très grande importance pour l'enseignant d'intervenir directement et explicitement dans l'élaboration consciente de la part de l'élève.

L'élaboration peut être suscitée de plusieurs façons par l'enseignant. Il est aussi très important qu'il incite l'élève à faire lui-même de l'élaboration. Cela ne veut pas dire cependant que l'enseignant ne doit pas en faire; au contraire, il est essentiel qu'il modèle et guide les démarches d'élaboration. Il est toutefois fondamental que l'élève prenne une part très active dans ce processus. C'est par les liens que ce dernier établit lui-même que l'élaboration atteint le plus haut niveau de signification. Là encore, le groupe de coopération est une excellente formule pédagogique pour provoquer l'élaboration chez l'élève.

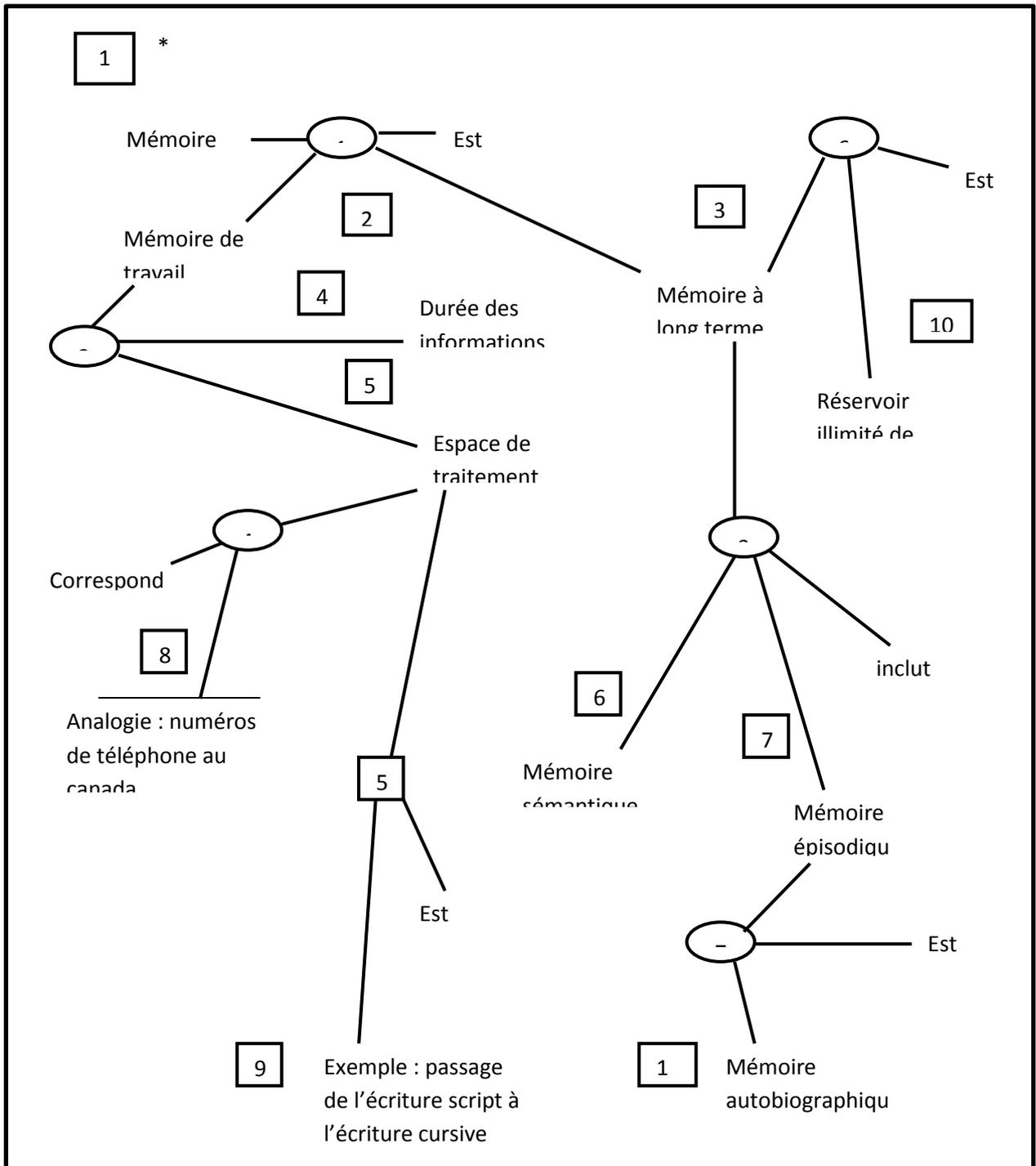


Figure 2.3 : Réseau sémantique élaboré de l'architecture de la mémoire
 * le carré indique une voie d'accès aux connaissances
 (Tardif, 1992 : 337)

Demander à l'élève de fournir une ou des analogies en relation avec les informations présentées constitue une stratégie pédagogique pour favoriser l'élaboration. L'élève doit alors comparer des éléments différents et, forcément, relier deux choses qui ne l'étaient pas auparavant, du moins pas aussi explicitement. La stratégie qui consiste à demander à l'élève de dire à quoi cela lui fait penser est également une intervention pédagogique au regard de l'élaboration. Il en est ainsi lorsque l'enseignant incite l'élève à donner un ou des exemples, à fournir des qualificatifs ou des nuances, à construire des métaphores. Par ailleurs, l'enseignant peut intervenir dans l'élaboration en demandant à l'élève de dessiner ou de faire une représentation imagée de ce qui a été présenté. C'est une voie d'accès supplémentaire, une voie figurative, à l'information logée dans la mémoire à long terme. L'enseignant peut aussi demander à l'élève de faire un résumé en y ajoutant tous les éléments nécessaires pour bien retenir les informations. Ce faisant, il invite l'élève à reconstruire l'information d'une façon plus personnalisée en y associant très probablement des données inédites.

III.9.1.2 L'organisation

Une deuxième stratégie à la disposition de l'enseignant stratégique pour favoriser l'acquisition des connaissances déclaratives chez l'élève est l'organisation. Gagné (1985) définit l'organisation comme le processus qui consiste à diviser l'information en sous-ensembles et à indiquer les relations que chacun des sous-ensembles entretient avec les autres. Dans l'organisation, il y a également l'idée de hiérarchisation. Les relations entre chaque sous-ensemble sont très fréquemment des relations qui sont d'ordre hiérarchique, et, le cas échéant, il est important que l'élève intègre l'information de cette manière dans sa mémoire à long terme. Organiser les connaissances avec l'élève et pour celui-ci est fondamental, puisque c'est l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme qui est une des caractéristiques qui distinguent toujours, peu importe le champ d'activités, les experts des novices, les personnes qui réussissent de celles qui échouent. Les connaissances peuvent être organisées de diverses façons qui vont du schéma au réseau en passant par le graphique. Des formes d'organisation spécifiques sont plus adéquates que d'autres selon le contenu des connaissances.

Dans une situation de réutilisation de connaissances déclaratives, le fait qu'elles soient organisées dans la mémoire à long terme joue essentiellement le même rôle que l'élaboration. L'organisation augmente le nombre de voies d'entrée par lesquelles la

personne peut accéder à une connaissance. Ainsi, plus les connaissances sont organisées dans sa mémoire à long terme, plus la personne peut y accéder facilement et, surtout, complètement. De plus, et c'est là la très grande importance de l'organisation des connaissances, elle permet de traiter plusieurs informations simultanément malgré les limites de la mémoire de travail. La mémoire de travail, tel qu'il a été mentionné précédemment, ne peut contenir simultanément que sept unités d'informations ± 2 . Par conséquent, lorsque les connaissances sont organisées en réseaux, par exemple, chaque réseau n'occupe qu'une unité dans la mémoire de travail. Cette économie dans sa mémoire de travail permet à la personne de tenir compte, en même temps, d'un nombre beaucoup plus grand d'informations et d'effectuer une démarche plus exhaustive et, par conséquent, plus experte cognitivement.

À titre d'exemple, prenons les informations qu'une personne pourrait intégrer dans sa mémoire à long terme en participant à une session d'introduction à la psychologie cognitive. Les premières informations correspondent essentiellement à la phrase suivante: «La psychologie cognitive, l'intelligence artificielle, la philosophie, la linguistique et les neurosciences sont des domaines contributifs à la science cognitive.» (Voir figure 3.3.)

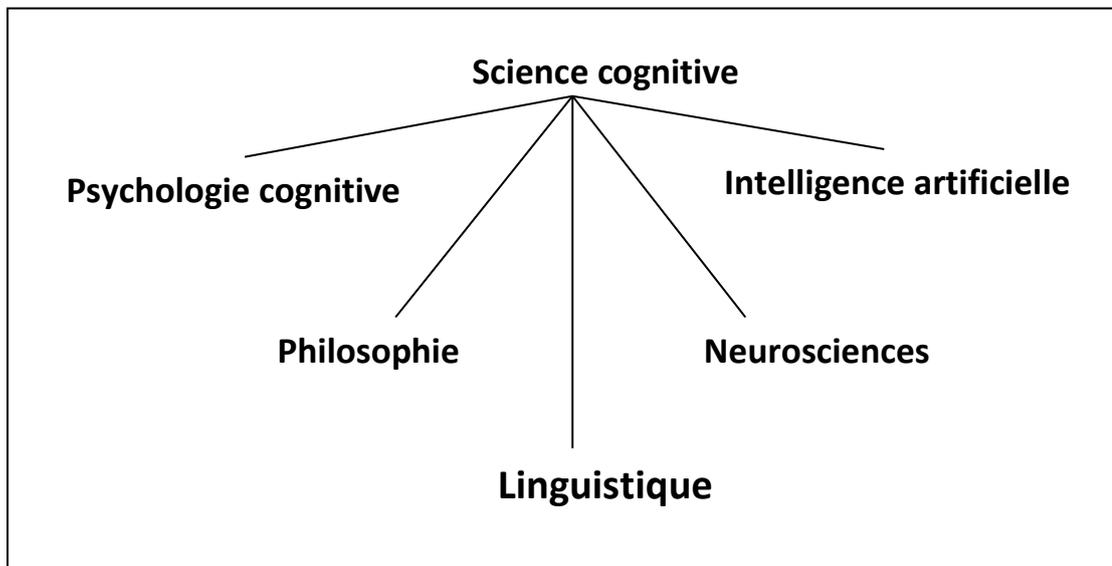


Figure 3.3. Carte sémantique des domaines contributifs à la science cognitive (Tardif, 1992 : 339)

Les informations présentées en deuxième lieu sont contenues dans les phrases suivantes: «La psychologie cognitive est axée sur le traitement des informations, et celles-ci sont soit déclaratives, soit conditionnelles, soit procédurales. Ces trois catégories de connaissances sont représentées différemment dans la mémoire à long terme. Les connaissances déclaratives sont représentées sous une forme propositionnelle, les connaissances conditionnelles, sous une forme productionnelle (plusieurs conditions / une action) et les connaissances procédurales, sous une forme productionnelle (une condition / plusieurs actions).» (Voir figure 4.3)

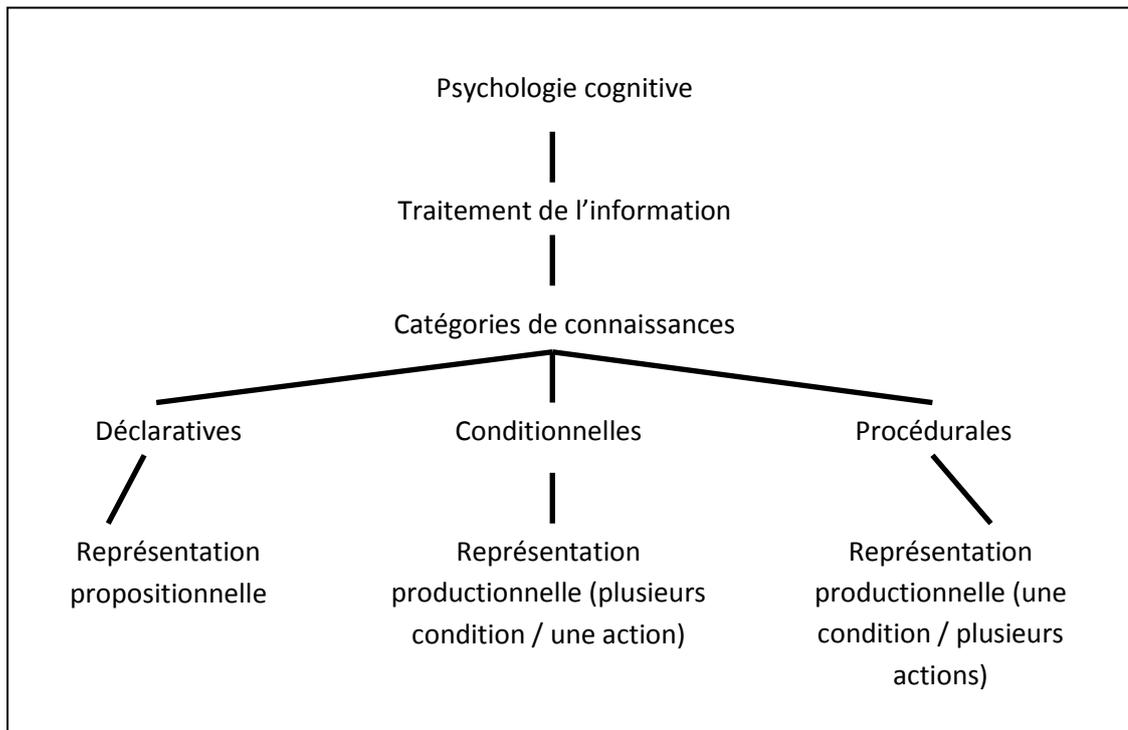


Figure 4.3 : Carte sémantique des catégories de connaissances retenues par la psychologie cognitive et de leur forme de représentation dans la mémoire à long terme.
(Tardif, 1992 : 340)

En troisième lieu, les informations mentionnées dans les quatre phrases suivantes sont présentées: «La mémoire est composée d'une mémoire de travail et d'une mémoire à long terme. La mémoire de travail est limitée quant à l'espace de traitement des informations et à la durée des informations. La mémoire à long terme est composée d'une mémoire sémantique et d'une mémoire épisodique. La mémoire sémantique inclut des connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales.» (Voir figure 5.3).

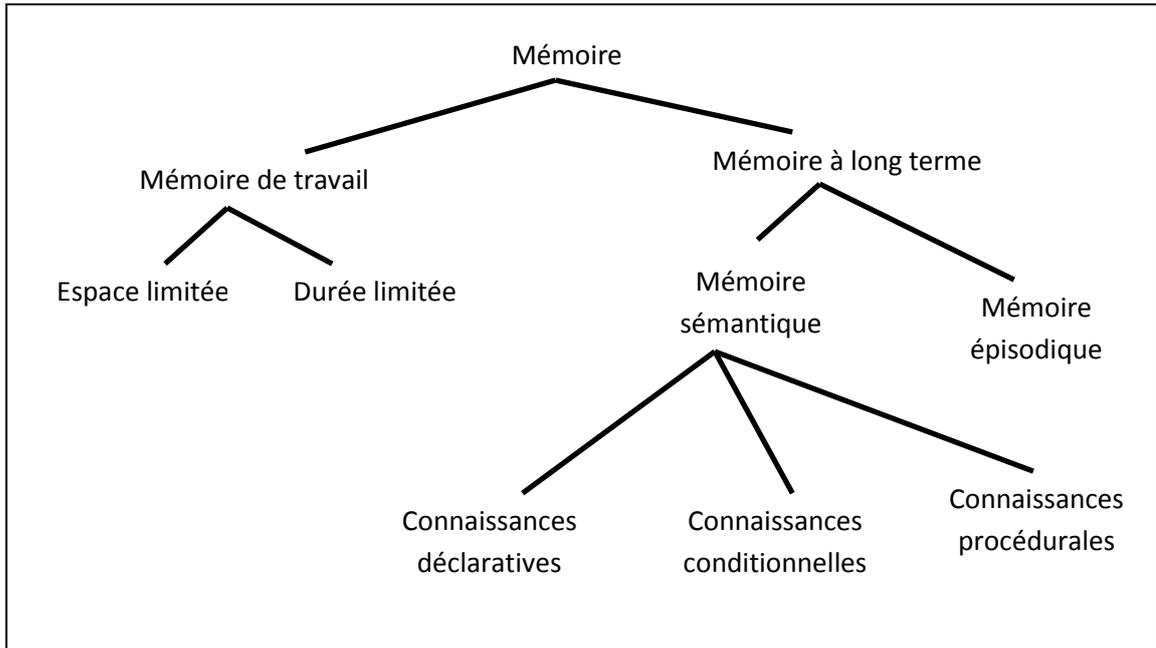


Figure 5.3 : carte sémantique de l'architecture de la mémoire.
(Tardif, 1992 : 341)

La personne a traité plusieurs informations sur la psychologie cognitive, et celles-ci sont devenues des connaissances logées dans sa mémoire à long terme dans trois réseaux séparés (voir figures 1.3, 2.3 et 3.3). Par conséquent, lorsqu'elle doit réutiliser ces connaissances relatives à la psychologie cognitive, chaque réseau : « occupe une unité dans sa mémoire de travail, et, surtout, elle doit récupérer chaque ensemble de connaissances un à un parce qu'il appartient à un réseau indépendant et dissocié des autres.

Dans le but de provoquer et d'assurer l'organisation des connaissances déclaratives dans la mémoire à long terme, et d'augmenter les probabilités qu'elles soient réutilisées fonctionnellement, le responsable de la session d'introduction à la psychologie cognitive aurait dû, dans un premier temps, présenter une carte sémantique, correspondant essentiellement à celle de la figure 4.3, qui montre clairement les diverses relations entre les informations sur lesquelles il trouve important d'insister. Cette organisation préalable fait en sorte que les participants aient les instruments nécessaires pour intégrer les informations d'une façon reliée, d'une façon hiérarchisée, dans leur mémoire à long terme. Si le responsable estime que ce genre de regroupement

ne doit pas être présenté au début de la session d'introduction, il a cependant la responsabilité, au cours de la session, de réunir les informations pour les participants parce que seul l'expert peut faire ce genre de regroupement. C'est lui l'expert, c'est lui qui connaît l'ensemble des informations ainsi que leurs relations qui constituent le domaine de connaissances qu'il traite avec les participants. Selon les orientations de la psychologie cognitive, il n'y a aucune raison ni aucune logique, de laisser ce travail de construction cognitive à la personne qui est en situation d'apprentissage, d'acquisition de connaissances.

Dans le cadre de la psychologie cognitive, les recherches ont clairement démontré la nécessité pour l'enseignant d'intervenir directement et explicitement dans l'organisation des connaissances.

Peu importe le champ de connaissances qu'il traite avec l'élève, les connaissances déclaratives doivent être organisées de sorte que ce dernier puisse, non seulement les intégrer de façon significative dans sa mémoire à long terme, mais également les réutiliser fonctionnellement. Dans ce dernier cas, l'organisation est particulièrement importante pour la libération d'unités dans la mémoire de travail et, donc, pour le transfert des connaissances. En effet, puisque la mémoire de travail a plus d'unités disponibles grâce à l'organisation des connaissances, elle peut traiter un plus grand nombre d'informations simultanément, notamment tenir compte des conditions qui appellent des connaissances déclaratives et procédurales.

Comme dans le cas de l'élaboration, l'enseignant stratégique peut recourir à plusieurs types d'intervention dans le but d'amener l'élève à organiser les connaissances dans sa mémoire à long terme. Il faut toutefois reconnaître qu'il a un rôle extrêmement important à exercer pour inciter l'élève à organiser les connaissances, et ce rôle s'étend jusqu'aux modalités d'organisation. Un premier pas, et un pas très significatif, consiste pour l'enseignant à organiser et à hiérarchiser pour l'élève, d'une façon exhaustive, les informations qui lui sont présentées. Par exemple, il peut, en mathématique, présenter un tableau qui indique à l'élève les relations qui existent entre l'addition et la multiplication de nombres entiers et de nombres fractionnaires. Il peut, en écriture, organiser les connaissances sur l'accord des adjectifs et l'accord des participes passés avec le verbe être de sorte que l'élève enregistre dans sa mémoire des règles similaires pour ces deux cas. C'est l'enseignant, puisqu'il est l'expert du contenu, qui a la responsabilité d'organiser les informations pour l'élève. Une règle fondamentale pourrait être la suivante: selon la logique du champ de connaissances en question, le

plus grand nombre d'informations possible doit être lié au plus grand nombre d'informations possible.

Idéalement, pour tenir compte des exigences de l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme, l'enseignant stratégique présente ou affiche, dans un premier temps, un plan ou un schéma de ce que l'élève doit traiter comme informations. Ce plan n'est pas une liste d'objectifs parce qu'une telle liste ne donne à l'élève aucune information sur l'organisation du contenu. C'est essentiellement un plan ou un schéma qui présente la forme organisée des connaissances que l'élève doit avoir intégrées dans sa mémoire à long terme après l'activité. De plus, si le matériel que l'enseignant retient est bien structuré, c'est-à-dire qu'il contient des marqueurs d'importance, des graphiques, des schémas ou diverses formes de regroupement pour le consommateur qu'est l'élève, celui-ci a directement accès à l'organisation de l'expert qu'est l'enseignant, et les probabilités qu'il organise lui-même par la suite les connaissances dans sa mémoire à long terme sont très élevées. Par conséquent, dans ses communications d'informations à l'élève, dans ses échanges cognitifs, il est extrêmement important que l'enseignant souligne l'organisation du contenu par la redondance, l'insistance ou même le pointage explicite. L'enseignant pense toujours à inciter l'élève à percevoir les informations en sous-groupes signifiants reliés entre eux. Pour favoriser encore davantage l'organisation des connaissances, il peut demander à l'élève de remplir des tableaux, des schémas, des cartes sémantiques, etc.

III.9.2 L'acquisition des connaissances conditionnelles

Les connaissances conditionnelles sont, comme il a été mentionné auparavant, celles qui permettent plus particulièrement à la personne d'effectuer le transfert d'un contexte à un autre, d'une situation à une autre. Dans la mémoire à long terme de l'apprenant, elles sont extrêmement importantes, et de nombreuses critiques au sujet de l'école concluent que celle-ci n'intervient pas d'une façon assez directe ni explicite dans leur acquisition. Ces connaissances font référence essentiellement aux conditions d'utilisation des connaissances déclaratives ou procédurales, au moment et au contexte propices à l'utilisation de ces connaissances. Dans le cadre de la psychologie cognitive, on se réfère à ces connaissances comme à des connaissances de catégorisation, de classification. La personne détermine, par exemple, l'action la plus adéquate à réaliser dans telle situation; elle opère un choix précis et judicieux. C'est la raison pour laquelle il est question de classification ou de catégorisation.

Par exemple, lorsque l'enseignant, dans sa classe, est en train de réaliser une série d'activités qu'il avait prévues en tenant compte des connaissances antérieures de ses élèves et de leur niveau de motivation, et qu'il observe qu'ils ne participent pas activement aux activités, il se réfère alors à une connaissance conditionnelle pour nommer ce qui se produit devant lui et déterminer ce qu'il devrait modifier. Il essaie de reconnaître une situation. Il passe donc en revue des conditions (plusieurs conditions) dans le but de pouvoir déterminer ce qui se produit (une action). Ce processus de diagnostic ou d'évaluation de la situation se rapporte essentiellement à une connaissance conditionnelle. Dans la mémoire de travail de l'enseignant se déroule quelque chose qui peut ressembler à ce qui est présenté dans le tableau 6.

Si	les élèves ne démontrent que peu d'intérêt pour une activité et
Si	la consigne de l'activité a été très claire et
Si	cette activité correspond à leurs connaissances antérieures et
Si	cette activité correspond à leur motivation scolaire
Si	cette activité exige beaucoup d'autonomie de leur part et
Si	Ils n'ont jamais participé à ce type d'activité auparavant
Alors	ils requièrent une plus grande assistance dans la démarche.

Tableau 6.3 : Diagnostic d'une situation problématique dans une activité d'enseignement (Tardif, 1992 : 345)

L'enseignant se réfère donc à un ensemble de conditions susceptibles de lui permettre de reconnaître correctement les événements qui se produisent dans sa classe et d'agir sur eux. Si l'application de l'action retenue corrige les lacunes observées, il prend la décision de poursuivre les activités en tenant compte de ce nouveau scénario, sinon il considère alors qu'il n'a pas adéquatement diagnostiqué le problème et il déclenche un nouveau processus visant à déterminer plus justement ce qui se passe. Dans certains cas, si les connaissances conditionnelles ne permettent pas de nommer adéquatement ce qui se passe et de choisir les actions appropriées à entreprendre,

l'enseignant peut retourner à des connaissances déclaratives pour analyser plus en profondeur la situation. Il en est ainsi de tous les professionnels qui ont à prendre des décisions sur les actions qu'ils doivent entreprendre: le médecin en présence d'un bénéficiaire qui lui mentionne un ensemble de symptômes, l'électricien qui doit décider des embranchements à faire, l'ingénieur qui doit décider quel type de matériau proposer en raison de la texture des sols et des possibilités de tremblements de terre, etc.

L'élève, en classe, doit prendre le même genre de décision que chacun de ces professionnels. Par exemple, devant un problème écrit en mathématique, il doit décider après la lecture du problème quelle opération mathématique va lui permettre d'obtenir la réponse appropriée, de résoudre adéquatement le problème. C'est le même scénario qui se produit lorsqu'il se retrouve en présence d'un texte à lire et qu'il décide de retenir telle stratégie de traitement des informations plutôt que telle autre. Dans ce cas précis, il a reconnu une structure spécifique de texte et, cette structure mise en relation avec la consigne de l'enseignant, il estime que le meilleur moyen d'atteindre l'objectif est de recourir à cette stratégie particulière. Le choix de telle opération mathématique et de telle stratégie de traitement des informations constitue des connaissances conditionnelles.

Les connaissances conditionnelles sont représentées dans la mémoire à long terme sous une forme productionnelle, plusieurs conditions / une action. Les interventions de l'enseignant stratégique tiennent compte de cette forme de représentation dans la mémoire et elles agissent directement sur elle. Ses interventions sont plus spécifiquement axées sur la reconnaissance des conditions qui doivent appeler telle ou telle action, qui doivent commander la sélection de tel ou tel comportement, qui doivent faire intervenir telle ou telle connaissance déclarative. Il est cependant important d'insister encore sur le fait que la reconnaissance de ces conditions peut être implicite ou explicite pour l'apprenant. Qu'il suffise de rappeler que l'enfant a développé, d'une façon implicite, toutes les connaissances conditionnelles relatives à l'utilisation du langage oral avant d'entrer à l'école. Cette décision capitale de rendre explicites ou de conserver implicites les conditions en question relève de l'enseignant stratégique qui doit déterminer le niveau de conscience exigé pour les connaissances en cause ainsi que pour les stratégies qui en permettent l'actualisation. Deux stratégies pédagogiques sont particulièrement importantes et influentes dans le processus de développement des connaissances conditionnelles: la généralisation et la discrimination.

III.9.2.1 La généralisation

Selon Gagné (1985), une personne généralise lorsqu'elle répond de la même manière à des stimuli différents. Anderson, Kline et Beasley (1980), pour leur part, définissent la généralisation comme le processus qui consiste à changer les conditions d'une représentation productionnelle de sorte que son action s'applique à plusieurs cas. L'idée de généralisation inclut nécessairement la reconnaissance des conditions. L'élève qui, en présence de plusieurs cercles de grandeurs, et de couleurs différentes, reconnaît sans cesse qu'il s'agit d'un cercle, a déterminé des conditions (plusieurs «si») qui lui permettent de toujours reconnaître cette forme géométrique (un «alors»). Le fait qu'il puisse agir ainsi démontre qu'il a effectivement généralisé. Dans sa mémoire à long terme, l'élève peut avoir intégré une représentation productionnelle semblable à celle qui est présentée dans le tableau 7.3.

Si	une figure est fermée et
Si	cette figure ne contient aucun angle et
Si	tous les points de la ligne de la circonférence sont équidistants d'un centre imaginaire
Alors	cette figure est un cercle.

Tableau 7.3 : Représentation productionnelle de la connaissance conditionnelle du cercle (Tardif, 1992 : 349)

La représentation productionnelle (plusieurs conditions / une action) du tableau 7 ne contient que les traits distinctifs, c'est-à-dire les conditions essentielles, qui permettent de reconnaître le cercle et de le discriminer parmi d'autres figures géométriques. Cependant, dépendamment des exemples à partir desquels l'élève a généralisé, la représentation productionnelle qu'il a dans sa mémoire à long terme peut ne contenir que quelques conditions essentielles. Dans ce cas, cette connaissance conditionnelle permet des erreurs dans la reconnaissance ou la classification puisque toutes les conditions distinctives nécessaires ne sont pas présentes dans la représentation productionnelle. Il est alors question de sur-généralisation. Par exemple, si l'on n'a présenté à l'élève que des cercles et qu'il n'ait jamais encore eu l'occasion de rencontrer

des ellipses, l'élève peut conclure que tout ce qui est de forme ovale est nécessairement un cercle et il classerait les ellipses comme s'il s'agissait de cercles. Il n'a pas, dans sa mémoire à long terme, la condition se référant à l'équidistance de tous les points de la ligne de circonférence d'un centre imaginaire. Sa représentation dans sa mémoire à long terme serait celle du tableau 8.3.

Si	une figure est fermée et
Si	cette figure ne contient aucun angle
Alors	cette figure est un cercle.

Tableau 8.3 : Représentation productionnelle (absence d'une condition essentielle) de la connaissance conditionnelle du cercle qui conduit à la surgénéralisation (Tardif, 1992 : 349)

Jusqu'à maintenant, dans le cas des connaissances conditionnelles, il a été fait mention d'une représentation productionnelle exacte, c'est-à-dire qui renferme toutes les conditions essentielles, et d'une représentation productionnelle qui conduit à la surgénéralisation parce qu'il y manque une condition distinctive essentielle. Il peut y avoir également deux autres situations qui concourent à une reconnaissance ou à une classification inexacte du réel en question. Dans une première situation où il s'agit encore de sur-généralisation, la personne n'a pas dans sa représentation productionnelle toutes les conditions essentielles, mais elle y a associé une condition non essentielle. Par exemple, si tous les cercles qui ont été présentés à l'élève sont petits, il y a de fortes probabilités qu'il intègre la condition «petit» dans sa représentation productionnelle du cercle. Sa représentation productionnelle correspondrait à celle du tableau 9.3

Si	une figure est fermée et
Si	cette figure ne contient aucun angle et
Si	cette figure est petite
Alors	cette figure est un cercle

Tableau 9.3 : Représentation productionnelle (absence d’une condition essentielle et ajout d’une condition non essentielle) de la connaissance conditionnelle du cercle qui conduit à la surgénéralisation (Tardif, 1992 : 349)

Dans la seconde situation, il s’agit de sous-généralisation. La personne a alors dans sa mémoire à long terme une représentation * productionnelle qui contient toutes les conditions distinctives essentielles, mais elle y a associé une condition non essentielle, un trait qui n’a rien de distinctif par rapport au réel en question. Par exemple, l’élève qui, dans le cadre de manipulations mathématiques, a eu l’occasion de rencontrer plusieurs formes géométriques ovales mais qui, comme dans le cas précédent, n’a rencontré que de petites figures aurait construit la représentation productionnelle du tableau 10.3.

Si	une figure est fermée et
Si	cette figure ne contient aucun angle et
Si	tous les points de la ligne de la circonférence sont
Si	équidistants d’un centre imaginaire et cette figure est petite
Alors	cette figure est un cercle

Tableau 10.3 : Représentation productionnelle de la connaissance conditionnelle du cercle qui conduit à la sous-généralisation (Tardif, 1992 : 349)

Les conceptions erronées des personnes proviennent souvent de l’insertion d’une ou de conditions non essentielles dans leur base de connaissances conditionnelles, ou de l’absence d’une ou de conditions essentielles. Par exemple, en mathématique, l’élève qui

croit que, dans les nombres suivants: 14, 35, 56, 72, 153, 976, 4638, 24758, le chiffre qui représente la dizaine est celui qui est en caractère gras conçoit que, peu importe le nombre de chiffres qu'un nombre contient effectivement, le premier de chaque paire possible à partir de la droite correspond toujours à la dizaine. Ce comportement n'est pas étranger aux exemples présentés par l'enseignant qui, pour rendre la tâche d'apprentissage plus simple à l'élève, ne lui a présenté que des nombres de deux chiffres durant l'enseignement de cette notion mathématique. L'élève a donc conclu que le premier chiffre d'une paire correspond nécessairement à la dizaine. À partir des exemples de l'enseignant, l'élève a systématiquement construit la règle que le premier chiffre de chaque paire dans un nombre correspond à la dizaine. Il aurait également pu construire une autre règle à partir des exemples de l'enseignant, et cette règle serait la suivante: le premier chiffre de n'importe quel nombre correspond toujours à la dizaine. Dans les nombres 14, 35, 56, 72, 153, 976, 4638, 24758, le chiffre en caractère gras correspond à la dizaine pour l'élève. Ce dernier aurait aussi pu intégrer la représentation productionnelle exacte de la dizaine. Les exemples de l'enseignant ainsi que les situations qu'il retient pour l'apprentissage ne sont pas neutres au regard de la construction des règles par l'élève, et leur choix constitue, par conséquent, un moment extrêmement important dans l'enseignement et l'apprentissage.

Dans le cas des exemples de la dizaine, le problème majeur pour l'enseignant est que l'élève a intégré dans sa mémoire à long terme une représentation qui a une certaine permanence, et celle-ci est d'autant plus forte que cette représentation a été efficace jusqu'à maintenant dans un nombre important de situations. Les exemples fournis par l'enseignant ont permis la construction de cette représentation productionnelle par l'élève, de cette règle, c'est à partir des situations proposées par l'enseignant que l'élève extrait des règles, des conditions qui lui permettent de catégoriser, qui gèrent ses actions. C'est d'ailleurs selon cette optique qu'il est question de ce que les erreurs produites par l'élève ne sont pas dues au hasard; dans le cas des connaissances conditionnelles, elles sont judicieusement gérées par des représentations productionnelles dans la mémoire à long terme. Dans la mesure où l'élève a, dans sa mémoire à long terme, une connaissance conditionnelle erronée, la tâche de l'enseignant se complexifie parce qu'il lui faut maintenant déconstruire cette connaissance pour la remplacer par une autre. Il aurait été plus facile pour l'enseignant de présenter des exemples variés, avant que l'élève ne se construise une représentation productionnelle erronée de la dizaine. Dans ce cas comme dans plusieurs situations d'enseignement,

l'enseignant est victime de sa volonté de simplifier la réalité pour l'élève et, par cette simplification légitime, il permet que, à son insu, celui-ci se construise une représentation productionnelle fautive.

Les exemples proposés par l'enseignant ont fait en sorte que, pour un pourcentage important d'élèves, dans leur mémoire à long terme, il y a une représentation productionnelle qui permet la reconnaissance d'autant de dizaines qu'il y a de paires de chiffres dans un nombre ou encore que la dizaine correspond au premier chiffre de chaque nombre. Cela se produit malgré les manipulations de l'élève et les interventions théoriques de l'enseignant; c'est la puissance des exemples et la nécessité des contre-exemples. C'est aussi la conséquence de la puissance de la construction personnelle du savoir par l'élève ou par n'importe quel apprenant. C'est à partir de quelques situations que la personne extrait les conditions essentielles de l'action, qu'elle construit ses connaissances conditionnelles. Voilà pourquoi non seulement le nombre de situations auxquelles l'élève fait face, mais aussi la variété des situations sont si importants.

Dans le contexte de l'enseignement, le développement des connaissances conditionnelles exige donc que des situations nombreuses et très variées fassent partie de l'environnement de l'élève. Ces situations doivent apporter des exemples qui insistent sur les conditions essentielles, soit les traits distinctifs, et qui visent l'élimination des conditions non essentielles, soit les traits non distinctifs, dans la construction de la représentation productionnelle.

La construction des connaissances conditionnelles, comme la construction de toute connaissance, se produit dans la mémoire de travail. Selon Anderson et *al.* (1980) et Gagné (1985), la généralisation se produit lorsque deux représentations productionnelles qui ont la même action se retrouvent simultanément dans la mémoire de travail. Ce contexte permet à la mémoire de travail de l'élève de déterminer les conditions communes de cette action et ainsi de créer une nouvelle représentation productionnelles avec ces seules conditions en éliminant celles qui n'appartiennent qu'à une représentation productionnelles. Pour l'élève, ces conditions communes deviennent les conditions essentielles. De là, dit Tardif, la très grande importance des contre-exemples.

Pour reprendre l'exemple de la dizaine, si dès le début de l'apprentissage de cette notion, l'élève avait eu des interactions avec des situations où il y avait au moins un

nombre de deux chiffres et un autre de quatre chiffres et si ces situations avaient été présentes en même temps dans sa mémoire de travail, n'aurait pas construit la représentation productionnelles qui implique que la dizaine correspond au premier chiffre de chaque paire, peu importe la quantité de chiffres dans un nombre. L'élève n'aurait d'ailleurs pas pu construire non plus la représentation productionnelles impliquant que la dizaine correspond au premier chiffre de chaque nombre. Pour éviter la généralisation de cette dernière règle, il aurait cependant été prudent de présenter également des nombres contenant trois chiffres. La généralisation adéquate est facilitée quand l'élève est mis en présence de situation variées et nombreuses, offrant des exemples et des contre-exemples. Il faut surtout retenir que ces situations doivent permettre à l'élève de prendre connaissance des traits distinctifs, c'est-à-dire des conditions essentielles, et des traits non distinctifs, c'est-à-dire des conditions non essentielles.

III. 9. 2.2 La discrimination

Dans le domaine des connaissances conditionnelles, la généralisation permet qu'une représentation productionnelle s'applique à un grand nombre des cas ou d'action. La représentation productionnelle du cercle, qui a été présenté dans le tableau 7, permet de reconnaître adéquatement tous les cercles peu importe leur couleur, leur taille, leur matériel de fabrication. Dans les situations de surgénéralisation, la discrimination vient restreindre le nombre de cas ou d'actions auxquels s'applique une représentation productionnelle. Dans les situations de sous-généralisation, la discrimination contribue à accroître le nombre de cas ou d'actions auxquels s'applique une représentation productionnelles. C'est-à-dire que la discrimination ne se produit que dans la mesure où la généralisation a déjà eu lieu. Selon Gagné (1985), la discrimination est nécessaire lorsqu'une représentation productionnelles connue ne fonctionne pas.

Au moment où la généralisation ne conduit pas aux résultats attendus, ne permet pas une catégorisation ou un classement adéquat, une reconnaissance appropriée, il doit y avoir ajout ou retrait d'une ou de plusieurs conditions qui viennent restreindre ou, encore, augmenter le champ de la généralisation. C'est dans ce contexte que les interventions dans la discrimination sont capitales. Pour que la discrimination se produise, il faut que, comme dans le cas de la généralisation, deux représentations productionnelles soient présentes en même temps dans la mémoire de travail et que la

personne compare les conditions de ces deux représentations productionnelles. Cette comparaison contribue à la création d'une nouvelle représentation productionnelle. Comme pour la généralisation, l'enseignement et l'apprentissage de la discrimination exige des situations très variées et nombreuses. Dans le cas de la discrimination, on insiste davantage sur la présentation de contre-exemples.

Essentiellement, la discrimination permet d'éliminer les lacunes des représentations productionnelles construites dans le contexte de la généralisation. À vrai dire, si toute généralisation exacte, s'il n'y avait dans la mémoire à long terme de la personne ni surgénéralisation ni sous-généralisation, la discrimination ne serait pas nécessaire. Ce n'est cependant pas le cas dans le cheminement scolaire de l'élève, et, par conséquent, les interventions d'enseignement axées sur l'élimination de la surgénéralisation et de la sous-généralisation sont très importantes.

Les modalités d'enseignement au regard de la discrimination sont essentiellement les mêmes que celles au regard de la généralisation. Dans les deux cas, il s'agit de présenter des situations qui contribuent directement à ce que la représentation productionnelle d'un réel spécifique contienne toutes les conditions essentielles, tous les traits distinctifs. De plus cette présentation productionnelles ne doit contenir aucune condition non essentielle, aucun trait non distinctif. Les interventions de l'enseignant relatives à la discrimination concernent toujours soit l'ajout d'une ou de plusieurs conditions non essentielles, soit les deux à la fois.

Les actions demandées à l'élève en classe exigent très fréquemment le recours aux connaissances conditionnelles, et, dans ce sens, il est extrêmement important que l'enseignant intervienne directement et explicitement dans l'apprentissage de ces connaissances. Que ce soit dans le cas de la discrimination ou de la généralisation, l'enseignant stratégique conçoit que les interventions les plus susceptibles de provoquer le développement des connaissances conditionnelles consistent toujours à placer l'élève dans un contexte d'action. Il ne s'agit pas de connaissances théoriques et de représentations propositionnelles dans la mémoire à long terme, mais de connaissances d'action et de représentations productionnelles. C'est donc essentiellement dans l'action et par celle-ci que ces connaissances ont les possibilités les plus grandes de se développer et d'être intégrées de façon significative dans la mémoire à long terme.

Par conséquent, l'enseignant stratégique met en place des activités qui lui permettent de faire ressortir explicitement pour l'élève les traits distinctifs, c'est-à-dire les conditions essentielles, des actions, des cas ou des situations. L'enseignant, un expert de la connaissance, poursuit l'objectif de développer chez l'élève l'expertise qui va lui permettre de classer ou de catégoriser adéquatement et, surtout, à l'instar des professionnels, de bien choisir les actions à entreprendre. C'est à ce chapitre que le rôle de médiateur de l'enseignant stratégique est fondamental et que ce dernier doit axer une très grande partie de ses énergies pédagogiques. Il doit « décaper » pour l'élève les conditions essentielles, les traits distinctifs, sans négliger les conditions non essentielles ou les traits secondaires.

Dans sa planification pédagogique, l'enseignant prévoit donc d'aborder le contenu dans toute sa complexité. Il ne réduit pas la réalité pour l'élève puisqu'il sait que, dans la réduction de la complexité de la réalité, il augmente les probabilités que l'élève se construise des représentations erronées dans sa mémoire à long terme. Au lieu de réduire la complexité, il prévoit plutôt d'accroître son aide pour permettre à l'élève de réaliser adéquatement la tâche. Il planifie donc très bien les analogies et la séquence d'exemples et de contre-exemples qu'il va présenter. Les exemples ont surtout le rôle de favoriser la généralisation et d'accroître le champ du transfert des apprentissages, alors que les contre-exemples ont plutôt le rôle de soutenir la discrimination et de restreindre le champ de la généralisation excessive ou d'augmenter le champ de la généralisation restrictive. Pour reprendre le cas de la dizaine, après que l'élève a effectué un certain nombre de manipulations concrètes, l'enseignant présente, dès le début de l'usage des nombres réels, des nombres à plus de deux chiffres dans le but de contrecarrer la construction d'une règle qui ferait en sorte que l'élève conclue que le premier chiffre de chaque paire correspond à la dizaine ou la construction d'une autre règle qui permettrait de reconnaître le premier chiffre de tout nombre comme étant celui de la dizaine. Il aide l'élève dans la complexité de ses transactions avec ces nombres. L'enseignant stratégique analyse toujours les règles qui peuvent se développer à partir des situations qu'il présente et il insère des contre-exemples qui empêchent la construction de règles erronées. Il participe directement et explicitement à la construction de la base de connaissances de l'élève, et il intervient toujours dans cette perspective.

Dans les interventions portant sur l'enseignement et l'apprentissage des connaissances conditionnelles ; l'enseignant stratégique fournit très fréquemment et très

spécifiquement de la rétroaction sur l'exactitude de la sélection de l'élève. En effet, ces connaissances se référant à la classification ou à la catégorisation, la rétroaction doit nécessairement porter sur la justesse et le caractère obligatoire des conditions retenues pour le choix de telle action ou telle classe ou catégorie. Pour reprendre une expression utilisée dans les paragraphes précédents, l'enseignant stratégique doit « décaper » les conditions essentielles pour l'élève et il doit le conduire, de l'enseignement dirigé à la pratique autonome sans omettre la pratique guidée, à pouvoir utiliser fonctionnellement les connaissances conditionnelles sans l'action.

III. 9. 3 L'acquisition des connaissances procédurales

Les connaissances procédurales sont fondamentalement des séquences d'actions. Dans la mémoire à long terme, elles sont représentées sous une forme productionnelle, une condition/plusieurs. Dans le cas des connaissances conditionnelles, il s'agissait également de représentation productionnelle, mais de plusieurs conditions/une action. Ces deux catégories de connaissances sont essentiellement des connaissances pratiques, des connaissances de l'action, et, dans ce sens, les interventions pédagogiques qui les concernent présentent de nombreux liens de similitude. En effet, dans les deux cas, ce n'est que dans l'action et par celle-ci que leur acquisition a le plus de probabilités de se produire. Cependant, deux stratégies d'intervention plus spécifiques sont relatives aux connaissances procédurales : la procéduralisation et la composition.

III. 9. 3.1 La procéduralisation

La présentation productionnelle des connaissances procédurales dans la mémoire à long terme de l'expert contient une condition et une suite ou une séquence d'actions enchaînées les unes aux autres. C'est d'ailleurs pour cette raison que chaque action, dans la présentation écrite qui en est faite, se termine par « et », ce mot de liaison signifiant que les actions sont nécessairement liées l'une à l'autre. La première action commande automatiquement la deuxième, celle-ci, la troisième, etc. le problème principal de l'acquisition des connaissances procédurales réside particulièrement dans cet enchaînement automatique. Chez l'expert, cette automaticité permet que l'exécution de la connaissance procédurale occupe une place très limitée dans la mémoire de travail, probablement une unité, et, donc, cette mémoire dispose de plusieurs autres unités pour agir sur l'information à des niveaux différents. Pour l'apprenant, comme chacune des actions de la connaissance procédurale est encore sous le contrôle direct et

constant de sa mémoire de travail parce qu'elles ne sont pas automatiquement liées l'une à l'autre et qu'elles occupent ainsi un très grand nombre d'unités, parfois toutes les unités disponibles, il ne peut diriger son attention sur des aspects importants et les ignore non pas en raison de leur méconnaissances, mais en raison d'un manque d'espace dans sa mémoire de travail.

Par exemple, lorsque l'élève se trouve dans la situation où il doit rédiger un texte à l'intention d'un destinataire donné, l'enseignant observe fréquemment qu'il commet un grand nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale et d'usage, erreurs qu'il ne commet pas en situation de dictée ou de contrôle de l'orthographe des mots dans une liste. La mémoire de travail de cet élève est complètement occupée à tenir compte du destinataire, de la cohérence des idées, de l'agencement syntaxique des mots et des groupes de mots, du choix du vocabulaire, du respect du plan initial et de la consigne d'écriture. L'élève ne peut plus, étant donné les limites de sa mémoire de travail pour ce qui est des unités, accorder l'attention requise à l'orthographe grammaticale et d'usage. Il est important de remarquer ici que cet élève maîtrise cette connaissance de l'orthographe dans d'autres contextes ; il ne peut tout simplement pas coordonner toutes les actions qui devraient être enchaînées pour réduire la surcharge d'informations à traiter dans sa mémoire de travail. Par contre, si l'élève qui doit exécuter une telle tâche d'écriture se concentre davantage sur l'orthographe grammaticale et d'usage des mots, il néglige la cohérence du texte, le destinataire et probablement d'autres aspects parce que, encore là, l'espace dans sa mémoire de travail est insuffisant pour qu'il puisse contrôler tous ces ensembles de connaissances procédurales. C'est le dilemme de l'apprenant et de l'enseignement, et, dans ce domaine, la participation de l'enseignant à la construction de la connaissance de l'élève est particulièrement importante. Les seules connaissances procédurales qui ne surchargent pas la mémoire de travail sont les connaissances qui sont automatisées.

III. 9. 3.2 La composition

Selon Anderson (1982, 1983) et Gagné (1985), la composition est la combinaison des petites représentations productionnelles d'une connaissance procédurale en une seule grande représentation productionnelle. Sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage, tant pour la procéduralisation que pour la

composition, l'acquisition d'une connaissance procédurale ne peut s'effectuer que dans l'action et par celle-ci.

L'enseignant stratégique va donc placer l'élève dans un contexte de pratique guidée où il doit effectuer la connaissance procédurale d'un bout à l'autre. Il est important que l'élève accomplisse la procédure entière puisque c'est dans ce scénario, en ayant toujours à traiter la complexité de la tâche, qu'il apprend à coordonner les petites représentations productionnelles. C'est également un excellent moyen de favoriser le transfert à des situations de la vie réelle. Lors de la réalisation de la connaissance procédurale, l'enseignant fournit, au début de l'apprentissage, de la rétroaction informative sur l'exactitude de l'exécution et, plus tard, sur la vitesse même de l'exécution puisque l'objectif à plus long terme est que la procédure soit exécutée efficacement et économiquement. À chaque réalisation complète de la procédure, la pratique guidée fait en sorte que l'élève réunisse un plus grand nombre de petites représentations productionnelles.

La fréquence de réalisation de la procédure est un facteur important qui permet à l'élève de relier les petites représentations productionnelles entre elles. Ce n'est cependant pas le seul facteur et ce n'est pas le plus important. Le principal facteur a trait aux interventions de l'enseignant lors de la pratique guidée. La réunion des petites représentations productionnelles ne s'effectue pas du seul fait de la pratique, elle se produit parce que l'enseignant agit comme médiateur entre la connaissance et l'élève, parce qu'il agit également comme motivateur et entraîneur. La pratique n'est donc pas une situation où l'élève est laissé à lui-même ; au contraire, l'enseignant intervient très fréquemment pour guider la démarche de l'élève. C'est essentiellement une pratique dirigée. Lorsque l'élève a atteint un certain niveau de maîtrise de la connaissance procédurale en question, il entre dans une phase de pratique autonome où, sans être laissé complètement à lui-même, il est davantage seul pour planifier et exécuter la procédure. Le rôle de l'enseignant stratégique devient alors très axé sur le développement des stratégies métacognitives de l'élève dans la réalisation de la connaissance procédurale.

III. 10 L'organisation des connaissances en schémas

Tardif (1992 : 367), précise que la distinction des trois catégories de connaissances est un aspect fondamental dans les actions pédagogiques de l'enseignant

stratégique. En effet, cette reconnaissance lui permet d'intervenir différemment dans les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales. Ces interventions sont primordiales en raison même de la représentation de ces connaissances dans la mémoire à long terme. Cependant, dans la mémoire à long terme de l'expert, ces trois catégories de connaissances sont étroitement liées entre elles et elles doivent l'être pour tout élève avec lequel l'enseignant poursuit des objectifs de développement de l'expertise cognitive et métacognitive. L'enseignant stratégique a un rôle très important à jouer en ce qui a trait à l'organisation des connaissances en schémas dans la mémoire à long terme de l'élève.

L'auteur cite l'exemple du cas de la lecture de textes de différentes structures, l'enseignant stratégique trouve essentiel de présenter à l'élève des informations théoriques, soit des connaissances déclaratives, au regard de diverses formes d'organisation ou de diverses grammaires de textes. L'élève sait donc qu'il existe plusieurs formes d'organisation des idées dans un texte et que ces formes correspondent à des structures particulières. Ces connaissances déclaratives lui permettent, en raison de leur représentation propositionnelle dans sa mémoire à long terme, de répondre à des questions théoriques sur les structures textuelles, mais elles ne peuvent assurer qu'il distingue un texte narratif d'un texte descriptif, par exemple. Pour que l'élève puisse, dans l'action, reconnaître la structure d'un texte par rapport à une autre, ces connaissances déclaratives ont besoin d'être traduites en connaissances conditionnelles. À l'aide de celle-ci, l'élève reconnaît les indices de surface des textes qui correspondent à des conditions ou à des traits essentiels et il lui est ainsi possible de distinguer correctement des textes de différentes structures. Toutefois, ni ces connaissances déclaratives ni ces connaissances conditionnelles ne lui permettent d'agir sur ces textes pour en reconstruire le sens et en extraire les idées principales. Pour ce faire, l'élève a besoin de connaissances procédurales qui encadrent sa démarche d'extraction des idées principales et de reconstruction de sens.

Pour permettre que, dans la mémoire à long terme de l'élève, ces trois catégories de connaissances de l'objet particulier que sont les structures textuelles soient interreliées, l'enseignant stratégique doit lui-même présenter un schéma ou un graphique qui précise ces relations et qui réunit explicitement pour l'élève ce qui autrement demeure des connaissances disparates ou isolées. Ces trois catégories de connaissances des structures textuelles doivent être reliées entre elles non seulement parce qu'elles correspondent à un même objet de connaissances, mais également parce que leur

efficacité dans l'action n'est assurée que lorsqu'elles sont regroupées dans un schéma d'action et de réflexion.

Tardif précise, que cette organisation des connaissances en schémas est un aspect de la construction du savoir actuellement très négligé en enseignement et en apprentissage. Les élèves doivent trop fréquemment faire eux-mêmes ce travail de regroupement des connaissances, et un certain nombre d'entre eux ne parviennent jamais à relier d'une façon signifiante et fonctionnelle ce que l'enseignant a la responsabilité de regrouper pour eux. Un aspect qu'il faut souligner dans ce contexte concerne le fait que les stratégies métacognitives sont grandement soutenues par ce regroupement des connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales. En effet, lorsqu'il se retrouve en position de gérer activement ses démarches, l'élève doit se référer très fréquemment à des conditions, c'est-à-dire à des connaissances conditionnelles, pour opérer des choix non seulement dans la planification de ce qu'il fera, mais également dans l'évaluation de ce qu'il a déjà accompli. Il est donc essentiel que les connaissances conditionnelles soient liées directement aux connaissances procédurales. Par ailleurs, si les connaissances conditionnelles sont inefficaces dans des situations particulières, l'élève recourt à des connaissances déclaratives pour réfléchir et réorganiser sa démarche. Il est essentiel alors que les connaissances déclaratives soient étroitement liées aux connaissances conditionnelles et procédurales.

Tardif présente dans la figure suivante, un prototype de schéma dans lequel il annexe la deuxième étape de la composition à une connaissance conditionnelle et une connaissance procédurale. La ligne A conduit à un rectangle qui fait référence à la connaissance conditionnelle permettant de reconnaître une activité d'enseignement stratégique. La ligne B conduit à un second rectangle qui correspond à la connaissance procédurale de la mise en application de l'enseignement stratégique. Ce schéma donne aperçu de l'organisation possible de la connaissance, d'un regroupement de connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales. Cette figure illustre une façon de regrouper des connaissances, et ce n'est certes pas la seule manière efficace et fonctionnelle de le faire. Pour l'élève, le point fondamental est que l'enseignant lui fournisse l'assistance suffisante pour qu'il puisse regrouper dans sa mémoire à long terme ce que l'expert qu'est l'enseignant a déjà regroupé dans la sienne.

CHAPITRE IV

ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Introduction

La question de l'enseignement et de l'apprentissage de la compréhension en lecture se pose aujourd'hui avec une acuité particulière. La lecture a longtemps été perçue comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite. Mais, ce n'est qu'à partir des années 1980 que se sont répandus de nouvelles conceptions de la lecture, conceptions fondamentalement différentes des points de vue classiques. Ainsi, dans les nouvelles perspectives, la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme processus actif et interactif de construction du sens et de communication.

Pour que la compréhension soit effective, de multiples mécanismes et niveaux d'analyse doivent être maîtrisés : Comprendre un texte demande de réaliser dans un temps bref, un ensemble d'opérations qui vont de la reconnaissance des mots - lus ou entendus- à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite en passant par l'analyse syntaxique et la mise en relation des idées énoncés dans les phrases successives.

Les recherches en lecture des dernières années ont permis de dégager un modèle d'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Ce qui nous amène à s'interroger : Qu'est-ce l'enseignement explicite ? Quelles sont les nouvelles conceptions de la lecture et de la compréhension ? Des questions auxquelles nous allons tenter de répondre, dans ce chapitre.

Dans ce chapitre, nous allons présenter dans un premier temps, le concept de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture, en suite, nous allons présenter les nouvelles conceptions de la lecture et de la compréhension.

IV.1 Définition de l'enseignement explicite

L'Enseignement *explicite* est un modèle pédagogique émergé des recherches principalement nord-américaines sur l'efficacité de l'enseignement, recherches menées depuis une quarantaine d'années. L'enseignement explicite trouve son efficacité en transmettant les connaissances et les habiletés par un enseignement direct et très structuré, fortement guidé par l'enseignant qui procède par petites étapes selon un

rythme de leçon soutenu. De nombreux travaux, essentiellement anglo-saxons, ont montré l'efficacité de cette démarche (appelée aussi «enseignement direct » ou « pédagogie explicite » ou encore « enseignement explicite et systématique ») en lecture, notamment pour les élèves en difficulté.

L'enseignement explicite poursuit plusieurs objectifs : on souhaite d'abord rendre transparents pour les lecteurs novices les processus cognitifs mis à l'œuvre par des lecteurs experts lorsqu'ils lisent un texte (Giasson, 1992). Pour effectuer un enseignement explicite des stratégies efficaces, de nombreuses recherches ont démontré la nécessité d'expliquer aux élèves les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles associées aux stratégies de lecture. Afin, qu'ils puissent s'y référer pour sélectionner et appliquer une stratégie appropriée. (Érick Falardeau, Julie-Christine Gagné, «L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche », article relevé dans le site suivant, https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/.../fichier__ed4a4b).

IV.2 Que signifie la lecture ?

La lecture a longtemps été perçue uniquement comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite. La façon de concevoir la lecture est en fait restée la même pendant des siècles ; il est vrai qu'au fil des ans des précurseurs ont proposé des conceptions plus novatrices, mais ce n'est qu'au début des années 1980 que se sont répandus de nouvelles conceptions de la lecture, conceptions fondamentalement différentes des points de vue classiques. Dans ces nouvelles perspectives, la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme processus de construction de sens et de communication. (Escoyez, T., 2007 : 6).

«(...) Devenir un lecteur est une démarche incluant plusieurs étapes. On ne peut pas non plus s'attendre à ce qu'on découvre un jour une stratégie particulière d'enseignement de la lecture qui assurerait un progrès rapide pour tous les élèves. Un enseignant de qualité doit intégrer plusieurs éléments. Rendre meilleur un seul élément n'apporterait qu'un gain mitigé. Pour une amélioration considérable en ce domaine, il est donc indispensable que plusieurs éléments soient pris en considération.»
(Anderson et al. 1985 :2)

La lecture est un processus actif

La lecture n'est pas un processus linéaire et statique ; elle est au contraire un processus dynamique. Traditionnellement, on considérait que *lire* était un processus passif et *écrire*, un processus actif. On sait maintenant que la lecture est éminemment active. Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres ; il traite le texte, c'est-à-dire qu'il fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture. (Escoyez, T., 2007 : 6 -10).

La lecture est un processus de langage

En sait que la langue se représente par ses deux composante : l'oral et l'écrit. (Escoyez, T., 2007 : 10), considère que, la lecture est un processus de langage au même titre que la parole. Cela signifie que l'utilisateur d'une langue oral possède déjà une bonne base pour comprendre la forme écrite de cette langue. Parce que les mots employés à l'oral sont les mêmes que ceux qui sont codés à l'écrit ; et que les règles qui permettent de créer des phrases et de leur donner de sens sont utilisées tant par la langue orale que par la langue écrite.

Escoyez souligne, cependant, si la langue oral et la langue écrite ont plusieurs points en commun, elles ne se superposent pas complètement. La première différence évidente entre l'oral et l'écrit réside dans le mode de réception. À l'oral, le mode est auditif, alors qu'il est visuel à l'écrit. L'oral recourt à l'intonation, aux pauses et aux gestes, tandis que l'écrit tire parti, entre autres choses, de la mise en pages, du soulignement et des retours en arrière.

Une deuxième différence apparaît sur le plan de la structure. À l'oral, les phrases ne sont pas toujours complètes ; le langage s'avère moins formel. À l'écrit, les phrases sont habituellement plus structurées, plus complexes.

La lecture est un processus indivisible

La lecture ne repose pas sur un ensemble de sous-habilités qu'on peut enseigner les unes après les autres de façon hiérarchique (...). La plupart des habiletés en lecture ne peuvent s'enseigner et s'évaluer isolément, car elles sont interdépendantes. Par exemple, comprendre l'idée principale d'un texte peut dépendre de la capacité à faire

des inférences, de la compréhension des relations de cause à effet et de la quantité des connaissances antérieures du lecteur. (Escoyez, 2007 : 12)

La lecture est un processus de construction de sens

Escoyez disait, que le lecteur est actif, qu'il fait des hypothèses sur le sens du texte et les vérifie. Elle soutient l'hypothèse, que le lecteur « construit » le sens du texte. Cette affirmation peut sembler aller à l'encontre du sens commun qui considère que c'est l'auteur qui donne le sens au texte et que la tâche du lecteur est de découvrir ce sens.

L'auteur précise que, la conception de la lecture comme processus de construction de sens ressort, entre autres, d'études qui ont montré que la compréhension d'un texte est fortement reliée aux connaissances que le lecteur possède sur le contenu de ce texte. Le même texte sera compris différemment selon les expériences antérieures du lecteur. L'auteur souligne, ici, que les interprétations que peuvent être données au sens d'un texte se différencient d'un lecteur à l'autre. Et il est peu probable que la représentation d'un lecteur soit tout à fait identique à celle d'un autre lecteur. Il est clair que construire le sens d'un texte ne veut pas dire attribuer n'importe quel sens au texte. En fait, si un texte est bien écrit, il traduira assez fidèlement l'idée que son auteur avait en tête en l'écrivant. Il existe d'habitude suffisamment de chevauchements ou de relations entre les expériences de l'auteur et celle du lecteur pour qu'il y ait une compréhension et une communication raisonnables. Plus l'écart est grand entre les expériences de l'auteur et celles du lecteur (ou entre le langage de l'auteur et celui du lecteur), plus la représentation de l'auteur et celle du lecteur seront éloignées.

Pour construire le sens du texte, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures). Selon l'auteur, la compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien à quoi le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte. La quantité et la qualité des connaissances qu'un lecteur possède en relation avec le texte à lire influent donc sur la compréhension qu'il aura de celui-ci.

La lecture est un processus transactionnel

Rosenblatt (1991) considère la lecture comme une transaction entre le lecteur et le texte parce que le sens d'un texte ne réside ni dans le lecteur ni dans le texte, mais

dans la transaction qui s'établit entre les deux. Au cours de cette transaction, le lecteur peut adopter deux positions (*stance*) : une position utilitaire ou une position esthétique.

Lorsque le lecteur cherche à comprendre l'information contenue dans le texte, à étudier le texte, sa position est utilitaire ; par contre, lorsque le lecteur focalise son attention sur les émotions et les sentiments suscités par les expériences relatés dans le texte, lorsqu'il visualise les scènes, ressent les émotions du personnage et réagit aux événements, sa position est esthétique.

La lecture utilitaire et la lecture esthétique ne sont pas incompatibles ; au lieu de les considérer comme opposées, on les concevra plutôt comme situant sur une échelle. Le diagramme présenté dans à la figure 4.1 illustre le fait que les positions utilitaire et esthétique sont présentes dans toutes les situations de lecture, mais dans des proportions variables. (Tessa Escoyez : 2007 : 15).

Situation de lecture

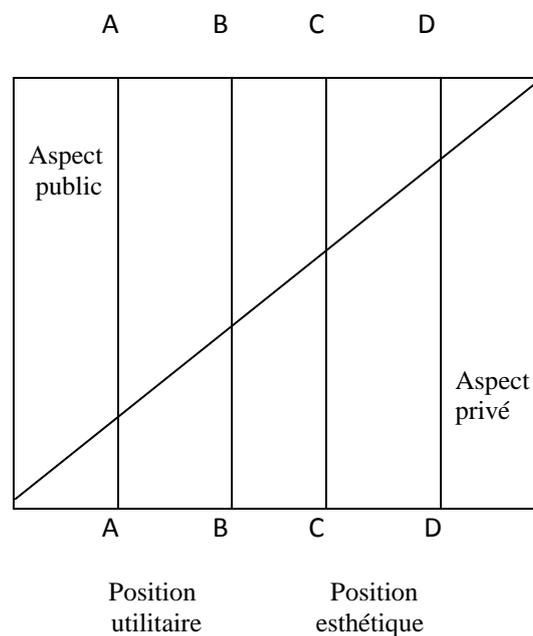


Figure 4.1 : Relation entre la position de lecture utilitaire et la position de lecture esthétique
(Tessa Escoyez, 2007 : 15 - Adapté de LM. Rosenblatt.S., 1991: 446)

La lecture est un processus interactif

Pour comprendre un texte, le lecteur construit le sens d'un texte à partir de ses connaissances antérieures. Mais l'interaction se fait non seulement entre les connaissances du lecteur et le texte, mais entre le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 1990) La figure 4.2 illustre ces interactions. Il faut noter que la compréhension en lecture variera selon le degré de relation entre ces trois variables. En effet plus les variables lecteur, texte et contexte seront imbriquées les unes dans les autres, meilleure sera la compréhension.

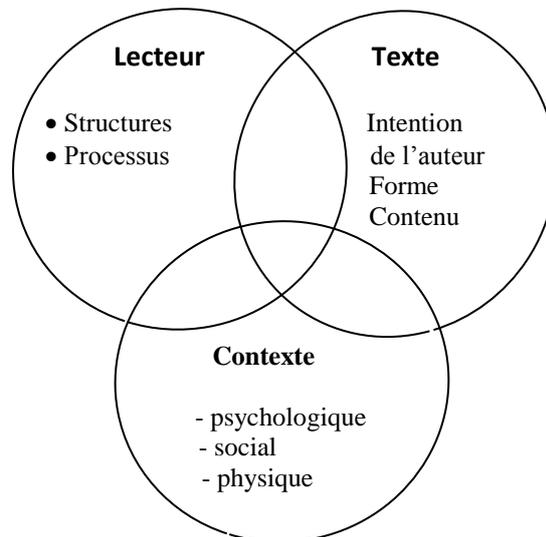


Figure 4.2 : Modèle interactif de compréhension en lecture
(Tessa Escoyez, 2007 : 18)

IV.3 La variable « lecteur »

La variable *lecteur* du modèle de compréhension en lecture présenté à la figure 4.3 regroupe les structures et les processus du sujet. Les structures correspondent à ce que le lecteur est, et les processus, à ce qu'il fait durant la lecture.

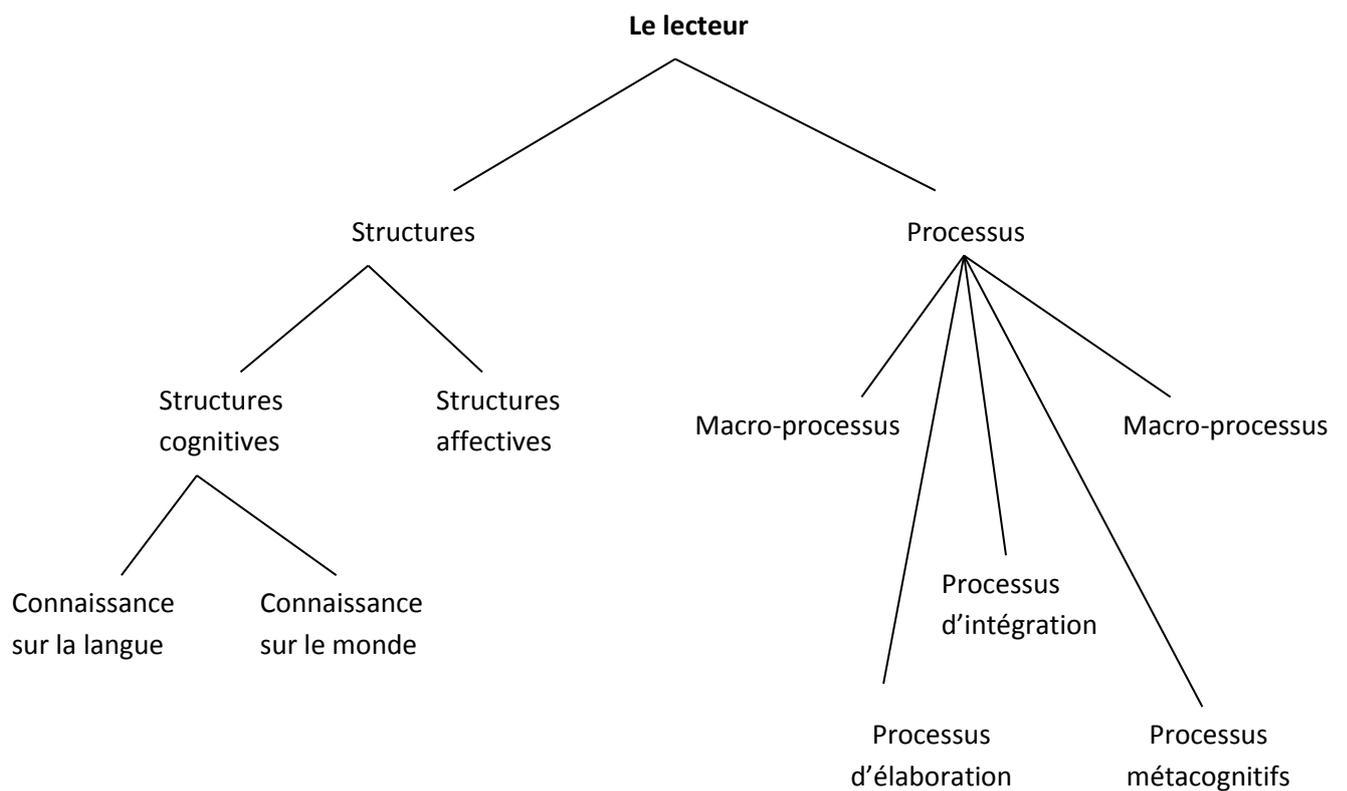


Figure 4.3 : Les composantes de la variable lecteur.
(Tessa Escoyez, 2007 : 20)

IV.3.1 Les structures

Les *structures* se subdivisent en structure cognitive et structure affective. La structure cognitive comprend les connaissances que le lecteur possède sur la langue et sur le monde. Les connaissances sur la langue sont de quatre types : phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques.

Les connaissances sur le monde correspondent aux *schémas* qui se sont formés chez le lecteur et qui s'accumulent tout au long de sa vie ; nous rappelons que les connaissances du lecteur jouent un rôle crucial dans la compréhension des textes.

Lorsque le lecteur aborde une tâche de lecture, sa structure affective intervient également, laquelle englobe son attitude générale face à la lecture et ses centres d'intérêt. Cette attitude générale entrera en jeu chaque fois que l'individu sera placé devant une tâche dont l'enjeu est la compréhension d'un texte. Quant aux centres d'intérêt spécifiques de chaque individu, ils peuvent se former tout à fait se dehors de la lecture (ce peut être, par exemple, la musique, les animaux ou la photographie), mais ils deviendront un facteur à considérer devant un texte donné qui traitera, lui, d'un thème qui intéresse vivement le lecteur ou qui l'intéresse peu ou pas. La façon dont le lecteur se perçoit comme acteur dans son apprentissage est aussi une variable affective qui influe sur la compréhension : en effet, si le lecteur a tendance à attribuer ses réussites et ses échecs en lecture à des facteurs externes (comme le hasard), il pourra en venir à éprouver un sentiment d'incapacité du fait qu'il croit ne pas avoir la maîtrise de son apprentissage (Curren et Harich, 1993), cité par (Escoyez, 2007 : 19).

IV.3.2 Les processus

Les *processus* renvoient aux habilités mises en jeu durant la lecture. Il est important de mentionner que ces processus ne sont pas séquentiels, mais simultanés. L'auteur souligne qu'il faut distinguer les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs (Irwin, 1991).

Les microprocessus servent à comprendre l'information contenue dans une phase : ils regroupent la reconnaissance de mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection, c'est-à-dire l'identification de l'information importante de la phrase.

Les processus d'intégration rendent possible l'établissement de liens entre les propositions ou les phrases ; les principales manifestations de ces processus sont l'utilisation adéquate des mots de substitution et des mots de liaison ainsi que la formation d'inférences.

Les macroprocessus sont orientés vers la compréhension globale du texte vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent. Ces processus sont à la base, principalement, de la reconnaissance des idées principales du texte, de l'élaboration de résumés et de l'utilisation de la structure du texte.

Les processus d'élaboration permettent au lecteur de dépasser le texte, d'aller plus loin que les attentes de l'auteur. On distingue habituellement cinq types de processus d'élaboration, grâce auxquels le lecteur pourra :

- 1) faire des prédictions ;
- 2) se former une image mentale ;
- 3) réagir d'une manière émotive ;
- 4) intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures ;
- 5) raisonner sur le texte.

Enfin, les processus métacognitifs servent à guider la compréhension ; ce sont eux qui font que le lecteur est en mesure de s'ajuster au texte et à la situation.

Reconnaître qu'il y a une perte de compréhension et trouver les stratégies pour y remédier font partie des principales manifestations des processus métacognitifs.

IV.3.3 La variable « texte »

La variable texte du modèle de compréhension en lecture concerne le matériel à lire et peut être considérée sous trois grands aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. L'intention de l'auteur détermine en fait l'orientation des deux autres éléments. La structure fait référence à la façon dont l'auteur a organisé les idées dans le texte, alors que le contenu renvoie aux concepts, aux connaissances et au vocabulaire que l'auteur a décidé de transmettre.

IV.3.4 La variable « contexte »

Le *contexte* comprend des éléments qui ne font pas partie physiquement du texte et qui ne concernent pas les connaissances, les attitudes ou les habilités du lecteur comme telles, mais qui influent sur la compréhension du texte. Le contexte inclut toutes les conditions présentes lorsque le lecteur entre en contact avec un texte. Parmi ces conditions, on trouve celles que le lecteur se fixe lui-même et celles que le milieu, souvent l'enseignant, impose au lecteur. On distinguera principalement le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

Selon l'auteur, le *contexte psychologique* se caractérise surtout par l'intention de lecture. L'auteur précise ici que, les informations que nous retenons d'un texte dépendent de notre intention. Elle cite l'exemple de la lecture de la critique d'un film : elle stipule que, nous ne lisons pas la critique du film de la même manière avant d'aller voir le film et après avoir vu le film. Avant, nous lisons la critique pour voir si le film peut nous intéresser ; après, nous la lisons pour voir si le critique a eu la même perception que nous du film.

Le *contexte social* comprend les interventions de l'enseignant et des pairs pendant la lecture. Par exemple, si nous lisons un texte à haute voix devant un auditoire, nous n'en aurons pas le même type de compréhension que si nous le lisons silencieusement pour notre propre intérêt.

Quant au contexte physique, il englobe les facteurs qui influent non seulement sur la lecture, mais sur tous les apprentissages scolaires. L'auteur pense ici, au niveau de bruit, à la température ambiante ou à la qualité de reproduction des textes. (Escoyez, 2007 : 20).

IV.4 L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

À propos de l'enseignement de la lecture, Escoyez Tessa. (2007 : 24-37) a présenté un tour d'horizon au sujet de la recherche sur la meilleure façon d'enseigner à lire.

IV.4.1 La controverse autour de l'enseignement de la lecture

Selon l'auteur, tous les débats entourant l'enseignement-apprentissage de la lecture ont été marqués au sceau d'une dichotomie : on a comparé les approches globales et les approches synthétiques, les approches naturelles et les approches traditionnelles.

Chaque camp s'applique à mettre en évidence les faiblesses de l'autre camp ; un gain dans un paradigme est vu comme une perte pour l'autre paradigme. Le débat est particulièrement virulent aux États-Unis où l'on a parlé de « guerre » des approches. En France, un débat semblable agite le monde de l'enseignement ; on y déplore l'influence de l'idéologie phonique et de l'idéologie visuelle qui veulent faire croire qu'il n'y a que deux conceptions scientifiques de l'acte de lire : pour l'une le savoir-lire est essentiellement une affaire de phonologie et de déchiffrage ; pour l'autre, les processus sont uniquement visuels et « sémantiques » (l'auteur cite à ce propos : Chauveau, 2001, p.1).(cité par Escoyez, 2007 : 25). Au Québec, les positions sont moins tranchées, mais le débat est quand même présent, principalement dans les médias. La discussion concernant la lecture s'est cristallisée autour de deux thèmes : la place du décodage dans l'apprentissage de la lecture et la nature des textes et des activités à proposer aux apprentis lecteurs, c'est-à-dire le rôle des manuels de lecture.

IV.4.2 La question du décodage

Une grande partie de la controverse au sujet de l'enseignement de la lecture porte sur le décodage, la question centrale étant : Quelle est la meilleure façon d'enseigner aux enfants à lire des mots ? Doit-on leur enseigner les mots globalement ou doit-on leur apprendre à les décoder ? Historiquement, on a toujours distingué deux types d'approches opposées concernant la façon d'enseigner aux enfants à identifier des mots écrits : les approches synthétiques et les approches globales, ou encore les approches centrées sur le code et les approches centrées sur le sens. C'est par la suite qu'on a vu apparaître les approches mixtes. Ces trois types d'approches – synthétiques, globales et mixtes reposent sur des conceptions différentes de l'enseignement-apprentissage de la lecture, comme il est expliqué dans les paragraphes qui suivent.

IV.4.3 L'approche synthétique

L'approche synthétique part des unités les plus petites de la langue pour aller vers les plus grandes : on présente à l'élève des lettres qu'il identifie et combine ensuite en syllabes, lesquelles sont assemblées pour former des mots, des phrases. Pour réaliser le passage d'une étape à l'autre, l'enfant doit effectuer la *synthèse* des éléments, d'où le nom d'« approche synthétique ». Plus précisément, on parlera d'approches alphabétiques pour les approches qui partent de la lettre, d'approches phonétiques pour celles qui partent des phonèmes, d'approches syllabiques pour celles dont l'unité de départ est la

syllabe. Dans ce type d'approches, le principe de la hiérarchisation des apprentissages est très important : on formera des mots uniquement à partir des lettres déjà apprises, ce qui réduit, il va sans dire, les possibilités de phrases significatives. Par exemple, après avoir enseigné les voyelles *a*, *e*, *i* et *o* ainsi que les consonnes *l* et *p*, on propose aux enfants de lire des phrases comme : «papa a la pipe » ou « Léa a épelé : pape et opale ». Les approches centrées sur le code ont été longtemps populaires, mais au début des années 1980 principalement, elles ont été remises en question ; on leur a reproché de présenter à l'enfant des textes artificiels, de favoriser une lecture syllabique, saccadée, peu naturelle. Selon l'auteur, les approches synthétiques à l'état pur n'existent à peu près plus aujourd'hui, ce qui ne veut pas dire toutefois que les enfants n'apprennent plus à décoder.

IV.4.4 L'approche analytique ou globale

L'approche analytique part d'une unité significative comme le mot, la phrase, le texte. La démarche est ici inversée : l'enfant découvrira le mot dans la phrase, la syllabe dans le mot, la lettre dans la syllabe. La démarche cognitive demandée à l'enfant est l'*analyse*, d'où l'appellation d'«approche analytique». On parlera également de méthode globale, car l'unité de départ est un tout. Ce type d'approche a été proposé par des pédagogues qui postulaient que l'enfant perçoit d'abord le tout avant de s'intéresser aux détails. De plus, comme les méthodes globales partent d'unités significatives, l'accent est mis sur le sens plutôt que sur le code, ce qui est susceptible de stimuler l'intérêt de l'enfant. Ces approches ont fait leur apparition au début du xx^e siècle aux États-Unis. Dans la conception populaire, le terme « méthode globale » est associé à la version pur de l'approche, qui préconise de placer l'enfant dans des situations de lecture dans lesquelles il apprendra globalement des mots sans qu'on lui enseigne comment les analyser : on s'attend à ce qu'il fasse lui-même les rapprochements entre les mots qui se ressemblent et reconstruise le code de l'écrit. On a reproché aux approches d'enseignement du « par cœur », c'est-à-dire de former des enfants qui ne reconnaissent que les mots enseignés et qui devinent les autres. À l'état pur, les méthodes globales sont très rares, ce qui ne veut pas dire pour autant que les enfants n'apprendront pas certains mots de façon globale au début de leur apprentissage de la lecture.

IV.4.5 L'approche mixte

Il est aisé de constater que les deux positions extrêmes décrites ci-dessus sont difficiles à soutenir. « Il est clair que les positions pédagogiques extrêmes, aussi bien celle rejetant toute analyse lexicale – et donc infralexicale – que celle exclusivement centrée sur la reconnaissance des mots par l'application des règles de conversion graphème-phonème, (déchiffrage) ne sont plus tenables aujourd'hui. » (Ecalte et Magnan, 2002, p 191.). En effet, enseigner à lire en procédant d'une façon mécanique qui ne tient aucun compte de la compréhension, ou encore laisser totalement à l'enfant la tâche de découvrir lui-même le fonctionnement du système alphabétique, sont des façons de faire que l'on ne rencontre presque plus dans les classes. On peut dire qu'actuellement les approches mixtes sont les plus populaires. Ces dernières consistent à proposer aux élèves les deux démarches, synthétique et analytique, selon les besoins. En pratique, les enfants apprennent globalement un ensemble plus ou moins grand de mots afin de donner rapidement du sens à leur lecture ; ils apprennent également à tirer parti du code par l'analyse et la synthèse. Il existe toutefois une multitude de façon d'envisager l'approche mixte. Par exemple, on attendra plus ou moins longtemps avant de familiariser les enfants avec le code : ainsi, certains enseignants commencent à attirer l'attention des enfants sur les lettres dès l'entrée en première année, alors que d'autres ne le font qu'après plusieurs semaines.

IV.4.6 La question des manuels de lecture et des activités

Le débat autour de l'enseignement de la lecture ne se limite plus aujourd'hui à la question de savoir quelle est la meilleure façon d'enseigner aux élèves à identifier les mots, il concerne aussi les textes et les activités qui devraient constituer la base de l'enseignement. On oppose encore ici deux approches : les approches naturelles et les approches traditionnelle.

IV.5 Les approches dites « naturelles »

Ces approches consistent à proposer à l'enfant, dès le début de l'apprentissage, des activités de lecture signifiantes et des textes authentiques, c'est-à-dire des textes qu'on trouve dans l'environnement à l'extérieur de l'école. De façon générale, on peut relever trois variantes de l'approche naturelle, tant dans les milieux anglophones que dans les milieux francophones. La plus connue est probablement le *whole language*, qui se

définit non comme une méthode précise, mais comme une philosophie selon laquelle les enfants devraient apprendre à lire comme ils ont appris à parler, c'est-à-dire en étant mis de façon soutenue dans des situations de lecture authentiques. Ce mouvement a été lancé par Goodman (1989, 1992b) aux États-Unis, mais une démarche de même type a été proposée en France, notamment dans les écrits de l'association française pour la lecture (Benichou, 1983 ; Foucambert, 1994). Un deuxième courant, connu dans les milieux anglophones sous le nom de *literature-based*, propose de remplacer le manuel de lecture par des livres de littérature pour la jeunesse (Morrow et Gambrell, 2000) ; dans les milieux francophones, on trouve l'équivalent de cette démarche dans celle que propose Nadon (2002). Enfin, dans un troisième approche, la *language experience approach*, les textes à lire consistent dans des textes écrits collectivement ou individuellement en classe (Richgels, 1982 ; Nelson et Linek, 1999) ; du côté francophone, cette approche peut se comparer à la pédagogie de Freinet, qui procède de la même philosophie. Ces trois approches, qui sont parfois difficiles à distinguer, s'apparentent toutes à ce qu'on appelle une « approche naturelle » en lecture.

À ces approches naturelles, on oppose les approches dites « traditionnelles » dans lesquelles l'enseignant repose sur un manuel et sur des cahiers d'exercices. On sait qu'actuellement la majorité des enseignants se servent d'un manuel de lecture. Ces manuels, il est vrai, ont beaucoup évolué et présentent des textes plus significatifs qu'il y a 20 ans, mais il s'agit de textes scolaires rédigés pour l'apprentissage de la lecture ou d'extraits de textes littéraires.

Dans le débat sur les manuels de lecture, on peut placer, à une extrémité de l'échelle, les classes où seule la littérature authentique est acceptée, et, à l'autre extrémité, les classes dans lesquelles seuls le manuel et le cahier d'exercices règlent l'enseignement. Même si les deux approches extrêmes s'opposent dans les débats, on trouve, dans les classes, plusieurs positions intermédiaires, comme la combinaison de plusieurs manuels, l'utilisation d'un manuel mais sans les cahiers d'exercices, l'usage d'un manuel et de textes de différentes sources. Bref, la réalité des classes est plus nuancée que ne le laisse entendre le débat.

IV.6 L'approche équilibrée

La guerre des méthodes est née du désir de trouver une réponse universelle à la question de l'enseignement de la lecture. Une réponse unique est toujours rassurante

pour les enseignants et pour les parents. Cependant, il ressort du vaste éventail des recherches effectuées au cours des dernières décennies que presque toutes les approches sont efficaces avec certains élèves, mais qu'aucune approche n'est efficace avec tous. Or, depuis quelques années, le conflit des méthodes de lecture tend à se résorber grâce à un mouvement de plus en plus perceptible en faveur d'une approche équilibrée (*balanced reading*) [Ivey, Baumann et Jarrard, 2000 ; Guthrie, Schafed et Huang, 2001 ; Pressley et autres, 2002].

IV.6.1 Qu'est-ce que l'approche équilibrée ?

L'approche équilibrée qui est proposée aujourd'hui n'est pas une simple combinaison d'approches déjà existantes ; elle n'équivaut pas à l'approche mixte ni ne consiste dans le simple ajout de littérature pour la jeunesse aux manuels de lecture. On pourrait dire qu'elle est plus une synergie qu'un compromis. Une approche équilibrée en lecture est une approche dans laquelle l'enseignant prend quotidiennement des décisions pertinentes quant à la meilleure façon d'aider chaque enfant à devenir meilleur lecteur ; elle englobe les stratégies d'intervention, dévaluation, et de motivation (Blair-Larsen et Williams, 1999 ; Pearson, 2001). Cité par Escoyez, (2007 : 28-29).

L'équilibre selon cette conception, ne signifie pas répartition égale des activités dans le temps ni passage automatique d'un type d'activité à un autre ; l'équilibre renvoie plutôt ici à une harmonie entre les besoins des élèves et le soutien offert. Par exemple, dans la vie d'une classe, il est opportun, à certains moments, d'encourager l'élève à la découverte, mais, en d'autres temps, un enseignement plus explicite est nécessaire ; les élèves doivent lire le plus souvent possible des textes entiers, mais, en certaines occasion, ils ont besoin de s'attarder sur des unités comme les mots ou les syllabes ; laisser choisir les activités par les élèves est à privilégier, mais l'enseignant proposera, dans certaines circonstances, un texte ou une activité déterminés en fonction d'un objectif pédagogique valable ; si les activités en grand groupe sont indiqués dans certains cas, la répartition en sous-groupe est parfois préférable, etc.

L'équilibre, dans cette approche, s'établit donc :

- entre les découvertes de l'élève et l'enseignement explicite ;
- entre les tâches choisies en fonction des besoins de l'élève et celles qui le sont en fonction du programme ;

- entre la compréhension et le code ;
- entre les interventions spontanées et les activités didactiques planifiées ;
- entre les textes choisis par l'élève et ceux qui sont proposés par l'enseignant ;
- entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'approche équilibrée présente les caractéristiques de l'enseignement exemplaire. Plusieurs études récentes ont montré que les enseignants qui réussissent le mieux emploient une approche équilibrée : ils engagent les élèves dans la lecture de textes authentiques et enseignent des stratégies de lecture selon leurs besoins (Dahl et Schrer, 2000 ; Taylor et autres 2000 ; Allington, 2002).

IV.6.2 Les éléments fondamentaux de l'approche équilibrée

L'approche équilibrée s'articule autour de plusieurs principes directeurs, que résumons les propositions suivantes :

1. l'approche équilibrée accorde une place importante aux compétences professionnelles de l'enseignant. Ce dernier prend continuellement des décisions qui se fondent sur sa maîtrise des stratégies d'enseignement et sur sa connaissance des étapes de l'apprentissage de la lecture-écriture.
2. L'approche équilibrée est flexible et vise à répondre aux besoins de chaque enfant. L'enseignant cherche continuellement le meilleur moyen d'aider chaque enfant à évoluer en lecture ; il évalue les progrès de l'élève afin d'intervenir de façon différenciée.
3. L'approche équilibrée reconnaît l'existence de multiples sources de connaissances, telle que l'enseignant, les parents, les autres élèves, les membres de la communauté. L'enseignant aura recours autant à la médiation dans les apprentissages qu'à la collaboration entre les pairs.
4. L'approche équilibrée accorde de l'importance au choix des textes à lire. Ces derniers seront diversifiés, de qualité, intéressants, stimulants et accessibles.
5. L'approche équilibrée vise la participation active de l'élève : elle favorise son enthousiasme par rapport à la lecture, son engagement personnel dans des expériences d'apprentissage et dans le développement de son autonomie.
6. L'approche équilibrée est fondée sur la recherche. Ses composantes peuvent varier d'un enseignant à l'autre, mais elles relèvent toutes de données de recherche validées.

Bref, dans une approche équilibrée, l'enseignant respecte le rythme des enfants, choisit les supports de lecture appropriés, intègre les situations de lecture fonctionnelle et les situations d'enseignement explicite, alterne les situations de communication et les moments de structuration. Pour gérer une approche équilibrée, l'enseignant doit pouvoir compter sur sa compétence professionnelle, qui lui permet de juger de la meilleure façon de répondre aux besoins des élèves eu égard aux connaissances actuelles en matière d'enseignement-apprentissage de la lecture.

IV.7 L'ÉVOLUTION DU JEUNE LECTEUR

La compétence à lire est évolutive et se perfectionne tout au long du préscolaire et du primaire. Pour situer les élèves dans ce cheminement, l'enseignant a besoin d'indicateurs.

IV.7.1 Les étapes de l'évolution de la lecture

Escoyez, (2007 : 31) a dressé un schéma représentant l'évolution normale de la compétence à lire, elle le nomme la « route de la lecture ». (Figure 4.4). Dans ce schéma, elle fait une illustration de l'évolution normale de la compétence à lire. Cette compétence est représentée par la ligne verticale qui va de l'émergence de la lecture à la compétence de lire des textes variés. À chaque étape importante, une « sortie de route », c'est-à-dire un échec, peut se produire, ce qu'indiquent les lignes obliques dans la figure ; cependant, il est toujours possible de revenir sur la « bonne voie », comme le signalent les flèches. L'auteur précise qu'il s'agit ici d'une représentation schématique qui a pour seul objet de mettre en évidence les grandes étapes de l'évolution en lecture. Il faut prendre en considération la possibilité de chevauchement de ces étapes et se rappeler qu'un tel schéma ne peut rendre compte de toute la complexité de l'évolution de la compétence à lire.

IV.7.1.1 Le lecteur «en émergence»

Selon Escoyez, le point de départ de la route de la lecture correspond à la situation de la plupart des enfants de la maternelle et du début de la première année. À cette étape, bien qu'il soit sensibilisé aux fonctions de l'écrit, l'enfant ne peut lire de façon autonome. Il prend plaisir à écouter des histoires, il reconnaît des mots dans son

environnement, mais il n'a pas encore découvert le principe alphabétique qui lui permettrait de lire des mots nouveaux. Ce comportement est tout à fait normal chez le jeune enfant, mais une personne qui en resterait à ce stade éprouverait évidemment des difficultés insurmontables dans son cheminement en lecture. Habituellement, les enfants passent du stade de lecteur « en émergence » à celui d'apprenti lecteur dans les premières semaines ou les premiers mois de leur entrée en première année.

IV.7.1.2 L'apprenti lecteur

Ce stade se caractérise par la découverte du principe alphabétique. Grâce à la connaissance du fonctionnement du système écrit qu'il acquiert, l'enfant peut lire des mots nouveaux et comprendre des textes simples. Ses habiletés sont cependant encore en voie d'acquisition : il ne maîtrise pas complètement le code et ne réussit pas toujours à s'autocorriger. Il se réfère au contexte pour faire des hypothèses, mais il ne vérifie pas toujours ces derniers. Ce comportement, qui est caractéristique des lecteurs du milieu de la première année, évolue graduellement pour amener l'enfant au stade suivant, c'est-à-dire celui de lecteur débutant. Si l'enfant en reste à l'étape d'apprenti lecteur, il deviendra un lecteur qui se limite à une lecture approximative et qui arrive difficilement à comprendre ce qu'il lit.

IV.7.1.3 Le lecteur débutant

Selon Esocyez (2007 : 32), pour être considéré comme un lecteur débutant, l'enfant doit parvenir à intégrer ses habiletés d'identification de mots. Habituellement, il n'est considéré qu'à la fin du premier cycle, soit à la fin de deuxième année (plutôt pour certains enfants), l'enfant a une bonne maîtrise du code et est capable de lire de façon autonome des textes nouveaux. Même, si l'enfant réussit, à cette étape, à lire et à comprendre des textes, sa lecture demeure plus ou moins hésitante, car il ne reconnaît pas encore rapidement tous les mots qu'il rencontre et doit en identifier une bonne partie un à un. Si l'enfant en reste à ce stade, il deviendra un lecteur capable de décoder correctement un texte, mais voué à une lecture laborieuse ; son énergie cognitive sera consacrée à l'identification de mots, ce qui entravera grandement sa compréhension.

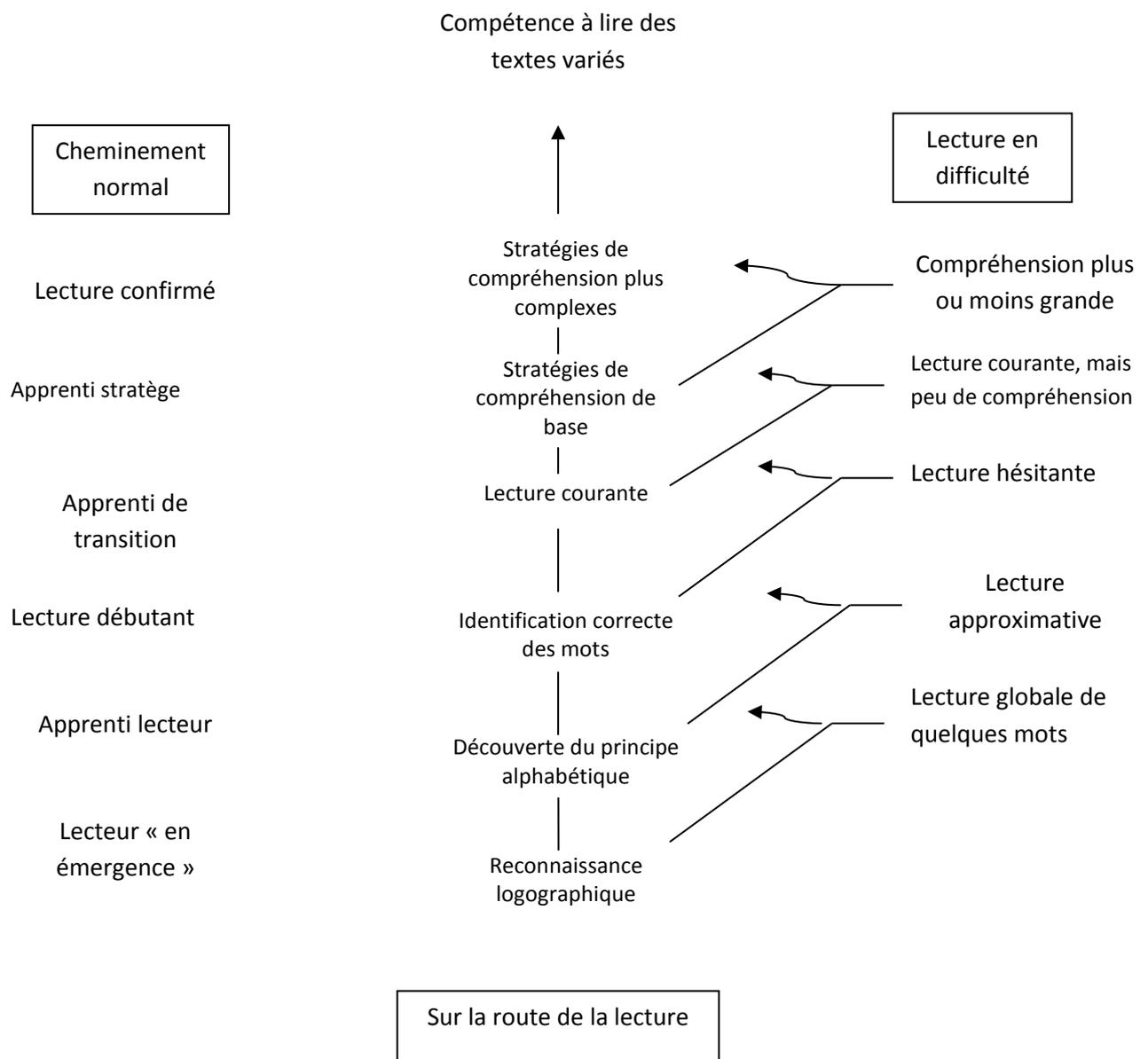


Figure 4.4 : La route de la lecture
(Tessa Escoyez, 2007 : 32)

IV.7.1.4 Le lecteur en transition

Selon Escoyez, pour progresser dans la route de la lecture, il faut que le lecteur en vienne à lire de façon courante et aisée. L'élève aura de moins en moins besoin de décoder les mots qu'il rencontre puisqu'il possèdera un répertoire étendu de mots qu'il peut reconnaître instantanément. (...) cependant, lire de façon courante n'est pas une garantie de compréhension ; en effet, certains lecteurs capables de lire facilement un texte ne se préoccupent pas de sens, car ils n'ont pas assimilé de stratégies de compréhension. S'ils en restent là, ces lecteurs seront de bons « décodeurs », mais de piètres « compreneurs ».

IV.7.1.5 L'apprenti stratège

Pour continuer son chemin sur la route de la lecture, le lecteur doit maîtriser des stratégies de compréhension. (...) sans lesquelles la compréhension de textes est difficile, voire impossible. Ces stratégies seront utiles pour la compréhension de textes qui ne présentent pas de difficultés majeures, mais elles ne constituent que la base fonctionnelle des stratégies de compréhension. Certains élèves vont s'en tenir à ces stratégies, ce qui les limitera dans le type de texte et de tâches accessibles.

IV.7.1.6 Le lecteur confirmé

Au cours des étapes suivantes sur la route de la lecture, le lecteur affine ses stratégies de compréhension et en adopte de plus complexe pour tirer parti de la variété des textes et des situations qui s'offrent dans l'environnement. Au cours. L'auteur souligne que l'évolution de la compétence à lire ne se termine pas avec la fin du primaire ; elle se poursuivra en fait pendant toute la vie de l'adulte.

IV.8 LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Mais avant d'aborder le sujet de la conception contemporaine de la compréhension, il est nécessaire de donner une définition du concept de compréhension :

IV.8.1 Définition du concept de la compréhension

Selon le dictionnaire Gaffiot, en latin, au sens propre, la compréhension veut dire : « saisir, enfermer », et, au sens figuré, « saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée ».

En didactique des langues, la compréhension est l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite). Cette opération nécessite la connaissance du code oral ou écrit d'une langue (et celle des registres du discours des interlocuteurs ou des textes écrits) et s'inscrit dans un projet d'écoute/de lecture (pour s'informer, se distraire, etc.). Pour « apprendre à un apprenant à comprendre », on essaye de développer chez lui le processus onomasiologique et on lui enseigne en priorité, en se servant de ses connaissances et de ses savoir-faire, à identifier et analyser les composantes de la « situation de communication » (Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?).

IV.8.2 L'évolution de la conception de la compréhension de l'écrit

La conception de la compréhension de l'écrit a beaucoup évolué au cours des dernières années. Le passage des modèles traditionnels de compréhension aux modèles plus contemporains est marqué par deux aspects principaux : le premier concerne la hiérarchisation des habiletés : la conception de la compréhension en lecture est passée d'un modèle centré sur des listes séquentielles d'habiletés à un modèle plus global orienté vers l'intégration des habiletés. Le deuxième aspect concerne la part du lecteur dans la compréhension : l'idée de réception passive du message a laissé la place à la notion d'interaction texte-lecteur.

IV. 8.2.1 D'un modèle séquentiel à un processus plus global

Selon Giasson (2007 : 4) les chercheurs et les enseignants concevaient la compréhension en lecture, traditionnellement, comme un ensemble de sous-habiletés qu'il fallait enseigner les unes après les autres de façon hiérarchique (décoder, trouver la séquence des actions, identifier l'idée principale...). Ils croyaient que la maîtrise de ces habiletés était synonyme de maîtrise de la lecture. Mais il se retrouve parfois de rencontrer des cas où des élèves faibles en lecture peuvent parfois mieux maîtriser certaines habiletés isolées que des lecteurs habiles (Altwerger et al., 1987). Ainsi il est possible de réussir des exercices isolés de lecture sans savoir vraiment lire. L'auteur s'interroge : comment expliquer ce phénomène ?

La réponse à cette question, selon l'auteur, réside dans le fait que toute habileté apprise en dehors d'une activité globale de lecture ne se réalise pas de la même façon que lorsque cette même habileté est utilisée dans un contexte réel de lecture. Même si la

lecture peut être analysée sur le plan des habiletés, la pleine réalisation de chacune de ces habiletés prises séparément ne constitue pas en soi un acte de lecture. En fait, toute habileté est continuellement en interaction avec les autres habiletés dans le processus de lecture ; elle exerce un effet sur les autres habiletés et elle est modifiée par ces dernières. La lecture peut être comparée à la performance d'un orchestre symphonique ; ou, pour interpréter une symphonie, il ne suffit pas que chaque musicien connaisse sa partition, encore faut-il que toutes ces partitions soient jouées de façon harmonieuse par l'ensemble des musiciens.

Ainsi, on dira que, le fait que la lecture soit une mosaïque d'habiletés isolées est de plus en plus remis en question ; la compréhension en lecture est plutôt perçue aujourd'hui comme un processus holistique ou unitaire. Les habiletés en lecture enseignées auparavant ne sont pas nécessairement rejetées (plusieurs sont certainement valables), mais il devient de plus en plus claire qu'une habileté apprise de façon isolée ne contribuera pas automatiquement à l'activité réelle de lecture.

IV. 8.2.2 De la réception passive du message à l'interaction texte-lecteur

Une des différences les plus marquées entre l'ancienne et la nouvelle conception de la lecture réside dans le rôle du lecteur dans la compréhension.

Autrefois, on croyait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le « pêcher ». Il s'agissait d'une conception de transposition : on croyait que le lecteur ne faisait que transposer dans sa mémoire un sens précis déterminé par l'auteur.

Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture. Ce principe rend souvent les enseignants, selon l'auteur, mal à l'aise. En effet, ils craignent que le fait de mettre l'accent sur le lecteur ne laisse trop de liberté à l'interprétation : ils veulent que les élèves comprennent ce que « l'auteur a écrit » (Chase et Hynd, 1987). Il faut cependant bien saisir que créer le sens du texte ne veut pas dire que le texte peut signifier « n'importe quoi » (Orasanu et Penney, 1986 ; Tardif, 1989). Ce qui se passe, en fait, c'est que l'auteur utilise certaines conventions et laisse de côté les informations qu'il suppose connues du lecteur. Par contre, si cette supposition ne se vérifie pas, le message de l'auteur sera évidemment mal compris. (Giasson, 2007 : 6)

IV. 8.2.3 Un modèle de compréhension qui fait consensus

Que la lecture est un processus interactif fait maintenant l'unanimité chez les chercheurs (Pagé, 1985 ; Mosenthal, 1989). Il existe également un consensus à propos des grandes composantes du modèle de compréhension en lecture, c'est-à-dire le texte, le lecteur et le texte. Cette classification se retrouve chez nombre d'auteurs comme Irwin (1986), Daschênes (1986), Langer (1986).

IV. 8.3 PROPOSITION D'UN MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

IV. 8.3.1 L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA COMPRÉHENSION

L'enseignement *explicite* de la compréhension est un modèle d'enseignement, issu de la recherche en lecture. C'est le modèle que l'on retrouve de façon sous-jacente dans la plupart des recherches récentes sur l'enseignement de la compréhension.

IV.8.3.2 L'origine et les caractéristiques du modèle

Pour désigner le **modèle actuel** d'enseignement de la compréhension en lecture, Giasson utilise les deux acceptions du même modèle alors : l'enseignement *explicite* de la compréhension, ou l'autre terme qui désigne le même modèle, alors, il est appelé aussi l'*enseignement direct*.

Selon l'auteur, le terme enseignement direct a été utilisé dans différents contextes et avec différentes significations. Ce terme est apparu pour la première fois dans les années 1960 à l'intérieur des travaux d'Engleman et Becker(...) dans le cadre du programme DISTAR ; ce programme s'adressait à des enfants défavorisés et se caractérisait par un script qui devait être suivi scrupuleusement par le moniteur. Dans cette approche, on favorisait la « planification de l'enseignement » plutôt que le « rôle » de l'enseignant. Ce dernier ne faisait que transmettre la leçon et avait peu de décisions à prendre ; selon l'auteur, le cœur du programme résidait dans la façon dont la leçon était organisée avant de rencontrer les enfants.

Dans la conception actuelle de l'enseignement explicite, **la priorité est passée de la « planification systématique », au « rôle » de l'enseignant**. L'une des premières caractéristiques de ce modèle est la mise en valeur du rôle de l'enseignant. Celui-ci planifie son intervention, mais ne suit pas un script rigide : il doit être capable de

reconnaître quand les élèves ont besoin d'un exemple supplémentaire, quand une analogie ou un diagramme peuvent clarifier un concept, quand une discussion est nécessaire...

L'enseignement explicite de la compréhension en lecture se caractérise également par un souci de toujours placer l'élève dans une situation de lecture signifiante et entière. Ainsi, pour faciliter l'apprentissage de l'élève, l'enseignant ne découpe pas l'habileté à acquérir en sous-habilités, mais donne plutôt à l'élève **un soutien maximum au point de départ**. Il permet donc à l'élève, par la quantité d'indices et d'aide qu'il lui apporte, d'accomplir la tâche en entier dès cette étape. À mesure que l'élève progresse, l'enseignant pourra diminuer ce soutien. C'est pourquoi on parlera parfois d'enseignement explicite **holistique** pour souligner le fait que les élèves sont toujours placés devant une tâche de lecture complète et non devant des activités portant sur des sous-habilités isolées.

Enfin, une dernière caractéristique de l'enseignement explicite réside dans **l'importance qu'il accorde au développement de l'autonomie de l'élève**. Ce modèle vise à rendre les lecteurs autonomes en développant chez eux non seulement des habiletés, mais également des stratégies qu'ils pourront utiliser de façon flexible selon la situation.

IV.8.3.3 Les étapes de l'enseignement explicite

L'enseignement explicite en lecture a pour objet les stratégies de compréhension. Ces dernières peuvent être très variées : il peut s'agir, par exemple, de trouver le sens des mots nouveaux à l'aide du contexte, de dégager les idées importantes d'un texte, de se bâtir une image mentale d'un personnage ou d'un événement...

Les étapes de l'enseignement explicite peuvent être présentées comme suit :

1. Définir la stratégie et préciser son utilité

Au point de départ, il est important de définir la stratégie en utilisant un langage approprié aux élèves. Il peut également être utile de lui donner un nom pour en faciliter le rappel. Il faut ensuite expliquer aux élèves pourquoi la stratégie leur sera utile pour comprendre un texte.

L'auteur précise que, le seul fait d'enseigner une stratégie n'assure pas que les élèves l'utiliseront dans leurs lectures personnelles.

Certaines recherches ont montré que le fait de « valoriser » la stratégie pouvait contribuer au maintien de son utilisation par les élèves. Cependant, il existe plusieurs façons de valoriser les stratégies :

- en disant aux élèves qu'utiliser la stratégie peut les aider à mieux réussir en lecture ;
- en leur expliquant que cette stratégie a été utile à d'autres élèves ;
- en soulignant aux élèves le lien entre l'utilisation de la stratégie et l'amélioration de leur performance. Comme l'exemple de dire : « Tu es capable de répondre correctement à beaucoup plus de questions depuis que tu utilises... (nommer la stratégie) ».

L'auteur souligne que ces directives sont particulièrement utiles pour aider les lecteurs qui manquent de confiance en eux. En effet, la valorisation de la stratégie leur transmet implicitement le message qu'ils peuvent réussir à mieux comprendre un texte s'ils appliquent la stratégie ; ce qui augmente leur sentiment de contrôle sur la tâche à accomplir.

2. Rendre le processus transparent

Dans l'enseignement d'une stratégie de lecture, il est nécessaire d'explicitement verbalement ce qui se passe dans la tête d'un lecteur accompli durant le processus. Contrairement aux activités physiques, les processus cognitifs ne peuvent être observés directement. Les processus de lecture doivent donc être illustrés par un lecteur accompli (professeur ou pair). Le rôle de cette illustration est essentiellement de « rendre transparent le processus cognitif ».

Par exemple, au cours d'une lecture à haute voix, l'enseignant peut, devant un mot inconnu, dire aux élèves : « Je ne connais pas le sens exact de ce mot, je pense qu'il veut dire xxxx, mais je n'en suis pas certain. Allons voir si le reste du texte peut nous éclairer sur sa signification ». L'enseignant poursuit la lecture et mentionne au fur et à mesure les éléments qui viennent confirmer, préciser ou infirmer son hypothèse.

3. Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie

Il s'agit en suite d'amener les élèves à maîtriser la stratégie enseignée en donnant des indices, des rappels et en diminuant graduellement l'aide apportée.

L'enseignant discutera de la stratégie avec les élèves et leur fournira des commentaires spécifiques sur leur façon de l'utiliser. Les élèves ont besoin de se faire dire non pas si leur réponse est bonne ou mauvaise, mais pourquoi elle est correcte ou non. Cette étape peut être réalisée en groupe, en sous-groupes ou individuellement. Cependant, le travail en groupe ou en sous-groupe permet aux élèves de voir comment les autres membres de la classe expliquent la stratégie utilisée et les amène du coup à confronter leur propre conception de cette stratégie à celle de leurs compagnons.

4. Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie

Plutôt à consolider les apprentissages. À cette étape, l'élève assume presque toute la responsabilité du choix et de l'application de la stratégie enseignée. Après quelques utilisations autonomes de la stratégie, l'enseignant discute avec les autres élèves, surtout avec ceux qui éprouvent de la difficulté, afin de prévenir la cristallisation d'une application inefficace.

5. Assurer l'application de la stratégie

L'enseignant incite les élèves à appliquer la stratégie enseignée dans leurs lectures personnelles. Il insiste sur le « quand utiliser cette stratégie ». L'enseignant doit sensibiliser les élèves au fait qu'une stratégie ne s'utilise pas sans discrimination. Il faut juger à quel moment l'utilisation d'une stratégie particulière sera utile pour comprendre le texte. Par exemple l'imagerie mentale sera une stratégie utile dans la compréhension d'un texte narratif, mais elle peut être inadéquate dans le processus de compréhension d'un texte abstrait.

IV.8.3.4 l'enseignement explicite et les types de connaissances

On peut synthétiser les étapes de l'enseignement explicite en les assimilant aux trois types de connaissances nécessaires à la réalisation d'une tâche : les connaissances **déclaratives**, les connaissances **procédurales** et les connaissances **pragmatiques** ou conditionnelles. Ce type de classification, de plus en plus présent dans la littérature sur la compréhension de textes, répond aux questions **quoi, pourquoi, comment** et **quand** (Stein, 1986).

Quoi	Une description, une définition, ou un exemple de la stratégie à enseigner (connaissances déclaratives).
Pourquoi	Une brève explication disant pourquoi la stratégie est importante et comment son acquisition aidera les élèves à être de meilleurs lecteurs (connaissances pragmatiques).
Comment	Un enseignement direct de la façon dont la stratégie opère (connaissances procédurales) : <ol style="list-style-type: none"> 1) L'enseignant explicite verbalement comment il procède pour utiliser la stratégie. 2) L'enseignant interagit avec les élèves et les guide vers la maîtrise de la stratégie en donnant des indices, des rappels, et en diminuant graduellement l'aide apportée. 3) L'enseignant consolide les apprentissages et favorise l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie.
Quand	L'enseignant explique les conditions dans lesquelles la stratégie doit être ou ne doit pas être utilisée et comment évaluer l'efficacité de la stratégie (connaissances pragmatiques).

L'auteur précise, qu'à partir de cette explication des types de connaissances, on peut dire qu'une habileté consiste à savoir **comment** faire, alors qu'une stratégie consiste à savoir non seulement **comment** faire, mais également **quoi**, **pourquoi** et **quand** le faire. L'enseignement explicite vise donc les stratégies plutôt que les habiletés.

IV. 8.3.5 Un guide pour modifier une leçon en fonction de l'enseignement explicite

Pour vérifier l'existence des éléments fondamentaux de l'enseignement explicite dans une leçon présentée dans un guide pédagogique. Giasson s'appuie sur les suggestions de Baumann et Schmitt (1986), pour formuler des éléments, afin de vérifier et de modifier des leçons tirées de guides pédagogiques :

- a. Déterminer si les trois types de connaissances sont présents dans la leçon (connaissances déclaratives procédurales et pragmatiques). Parmi les quatre

questions (quoi, pourquoi, comment et quand), lesquelles sont décrites de façon adéquate ?

b. Ajoutez du matériel pour les parties manquantes.

Quoi S'il manque les connaissances déclaratives, fournissez une définition de la stratégie à l'étude.

Pourquoi S'il n'existe pas d'informations sur le rôle de la stratégie, expliquez aux élèves pourquoi cette habileté les rendra meilleurs lecteurs. Si vous n'arrivez pas à formuler une raison d'enseigner la stratégie, il se peut que ce soit tout simplement parce qu'il ne s'agit pas d'une stratégie utile.

Comment S'il manque des éléments dans l'enseignement de la procédure, complétez les étapes en gardant à l'idée le passage graduel de la responsabilité de l'enseignant à celle de l'élève.

Quand S'il manque des renseignements sur le moment d'utilisation de cette stratégie, expliquez clairement aux élèves à quel moment il leur sera utile d'utiliser la stratégie en question.

Bref, la formule **quoi-pourquoi-comment-quand** fournit un cadre bienfondé théoriquement pour préparer ou compléter une leçon de lecture.

IV. 8.3.6 Vers l'autonomie du lecteur

L'objectif final de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture est de rendre l'élève autonome dans sa recherche de sens. L'auteur présente un graphique qui résume bien la philosophie de ce modèle qui vise essentiellement à faciliter l'acquisition de l'autonomie. (Pearson et Leys, 1985) La démarche est représentée en trois grandes étapes :

- 1) la prise en charge de la responsabilité par l'enseignant ;
- 2) le passage graduel de la responsabilité de l'enseignant à celle de l'élève ;
- 3) la prise en charge de la responsabilité par l'élève.

On a constaté de façon répétée que passer par les trois étapes permettait à l'élève de maîtriser plus facilement les stratégies. (Pearson et Dole, 1987).

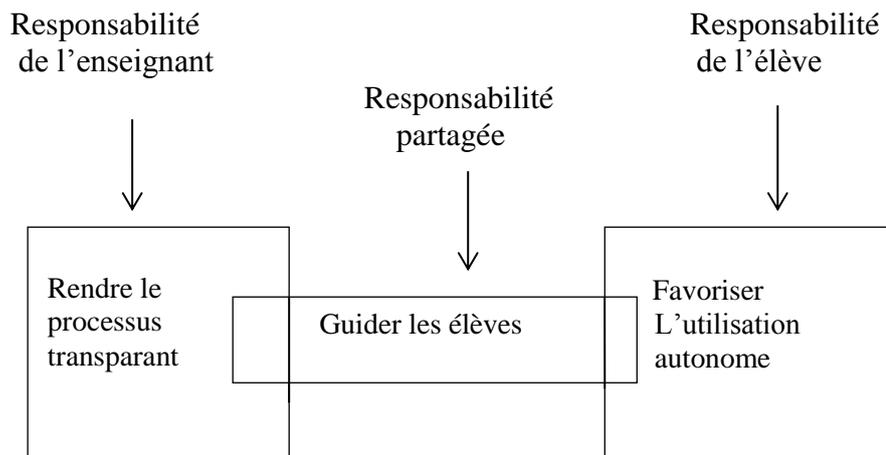


Figure 4.5 : Partage de la responsabilité dans l'enseignement explicite.
(Giasson, 2007 : 33, Adaptée de Pearson et Leys, 1985)

Selon Pearson et Leys (1985) deux types d'enseignement se caractérisent par l'utilisation du côté droit seulement du graphique, c'est-à-dire des types d'enseignement qui orientent directement les élèves vers l'utilisation autonome de la stratégie sans passer par les autres étapes, ce sont,

- 1) l'enseignement fait avec des cahiers d'exercices : dans ce cas, l'enseignant demande à l'élève d'utiliser une habileté et s'il y a échec, il lui donne un exercice supplémentaire ;
- 2) l'enseignement issu de l'approche « apprendre à lire en lisant » : le fondement de cette approche est qu'il suffit de placer l'élève en situation réelle et fonctionnelle de lecture pour que l'apprentissage se réalise.

Il est curieux de constater que deux approches aussi différentes l'une de l'autre que « apprendre à lire par des cahiers d'exercices » et « apprendre à lire en lisant » pèchent toutes deux par le même excès, celui de tenir pour acquis que le lecteur deviendra automatiquement autonome par la seule répétition de la tâche de lecture.

IV. 8.3.7 L'enseignement explicite et les autres modèles d'enseignement

Malgré sa valeur indéniable, l'enseignement explicite n'est pas une panacée (Baumann, 1987). Son usage est approprié dans l'enseignement des stratégies comme celle de comprendre l'idée principale d'un texte, celle d'écrire des résumés, ou celle d'utiliser un schéma de récit... Cependant, quand il s'agit de stratégies plus complexes qui impliquent un aspect esthétique (ex.: celle d'apprécier la poésie), l'enseignement

explicite n'est pas le plus adéquat. Il doit faire du programme de lecture, mais il peut cohabiter avec l'apprentissage coopératif, l'enseignement réciproque, la découverte indépendante ou d'autres méthodes.

L'auteur précise que ce modèle d'enseignement explicite ne vise que l'enseignement de stratégies spécifiques. Et qu'il arrive souvent en classe que l'enseignant ne désire pas mettre l'accent sur une stratégie particulière, mais qu'il désire simplement placer les élèves dans les meilleures conditions pour comprendre le texte. L'objectif poursuivi est alors que l'élève puisse utiliser de façon intégrée l'ensemble des stratégies préalablement enseignées. Selon l'auteur, à ce moment, le modèle d'enseignement sera plutôt du type « intervention avant-pendant-après la tâche de lecture » (figure 4.6).

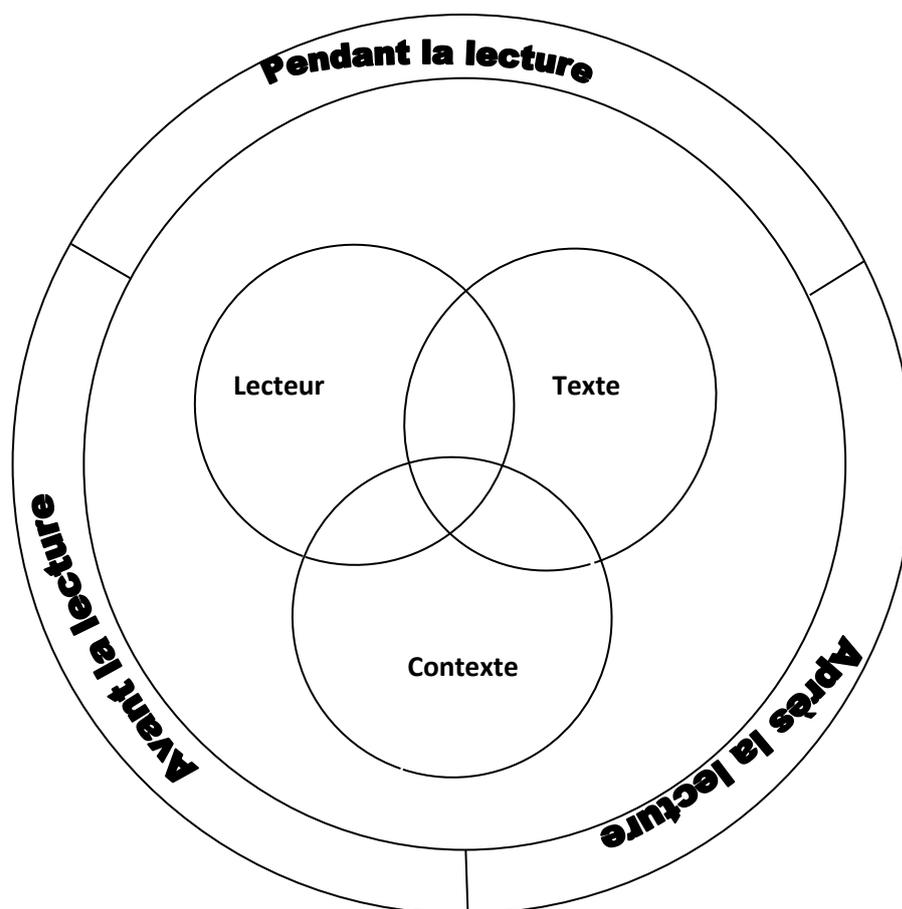


Figure 4.7 : Modèle général d'intervention en lecture
(Giasson, 2007 : 35)

Après avoir placé les élèves dans les conditions favorables à la compréhension, l'enseignant intervient d'abord avant la lecture, en stimulant leurs connaissances, en leur demandant de faire des prédictions sur le contenu, en les amenant à préciser leur intention de lecture... Pendant la lecture, l'enseignant peut inciter les élèves à vérifier leurs prédictions de départ et à en formuler de nouvelles, à relier le contenu du texte à leurs connaissances... Après la lecture, l'enseignant peut demander aux élèves de résumer le texte, de vérifier si leur intention de lecture a été satisfaite, de porter un jugement sur le texte... (Schmitt et Baumann, 1986).

IV.9 LES PROCESSUS NÉCESSAIRES À LA COMPRÉHENSION D'UN TEXTE

Pour comprendre un texte en lecture, le lecteur a besoin de mettre en œuvre certains processus à savoir : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Nous nous basons sur l'œuvre de Giasson J. (2007), pour présenter dans ce qui suit, chacun de ces processus.

IV.9.1 LES MICROPROCESSUS

Les microprocessus sont les procédés qui permettent au lecteur de comprendre l'information contenue dans une phrase. Traditionnellement, pour comprendre le sens d'une phrase le lecteur recourt à la reconnaissance des mots composant cette phrase. Or la reconnaissance de mots ne constitue qu'une des habiletés nécessaires à la réalisation des microprocessus ; en effet, le lecteur doit aussi savoir regrouper les mots en unités signifiantes et sélectionner les éléments de la phrase importants à retenir (microsélection). Les microprocessus se composent de trois habiletés fondamentales qui sont : 1) la reconnaissance de mots, 2) la lecture par groupes de mots, 3) la microsélection.

IV.9.1.1 La reconnaissance de mots

Les bons lecteurs reconnaissent plus facilement les mots qu'ils rencontrent que les lecteurs moins habiles. Ils ont automatisé ce processus de reconnaissance. Cette automaticité est utile parce qu'elle libère de l'énergie pour les processus de plus hauts niveaux qui requièrent plus d'attention consciente (Orasanu et Penney, 1986). Selon l'auteur, il est donc important de ramener le jeune lecteur à reconnaître les mots de façon automatique. On distingue, habituellement, en lecture, trois catégories de mots :

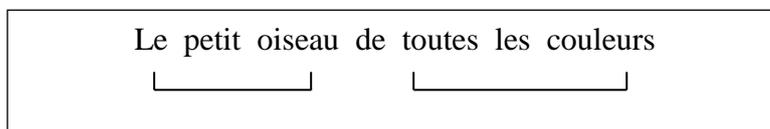
- a) Les mots connus à l'oral, mais non à l'écrit ;
- b) Les mots connus à l'oral et à l'écrit ;
- c) Les mots inconnus autant à l'oral qu'à l'écrit.

La première catégorie de mots concerne principalement les lecteurs débutants : il s'agit de mots que le lecteur débutant possède dans son langage oral, mais qu'il rencontre pour la première fois à l'écrit et qu'il ne peut lire de façon instantanée. La deuxième catégorie s'applique à la très grande majorité des mots rencontrés dans un texte par un lecteur : des mots qu'il connaît à l'oral et a déjà vus souvent à l'écrit. La troisième catégorie réfère aux mots de vocabulaire nouveaux. Ce sont des mots inconnus du lecteur, mais qui peuvent prendre sens au cours de la lecture grâce au contexte.

IV. 9.1.2 La lecture par groupe de mots

La lecture par groupe de mots, la deuxième habileté des microprocessus, consiste à utiliser les indices syntaxiques pour identifier dans la phrase les éléments qui sont reliés par le sens et qui forment une sous-unité.

Exemple :



Sa définition et son rôle dans la compréhension

Le fait de regrouper les éléments signifiants permet une lecture fluide, sans effort. Les auteurs sont unanimes à reconnaître que la lecture par groupes de mots est un processus de base employé par les bons lecteurs (Allington, 1983 ; Oshea et Sindelar, 1986 ; Scriber, 1980). L'auteur ajoute que, même si le lecteur comprend tous les mots individuellement, il doit également organiser l'information pour bien en saisir le sens global. La lecture par groupes de mots est nécessaire à une lecture efficace et elle demande la participation active du lecteur.

Pour expliquer comment la lecture par groupes de mots intervient-elle correctement dans la compréhension. L'auteur disait que la meilleure façon d'expliquer le rôle de la lecture par groupes de mots est de passer par les notions de mémoire à court

et long terme. Dans une tâche de lecture, les informations sont d'abord retenues dans la mémoire à court terme pendant qu'elles sont traitées. La mémoire à court terme ne peut contenir que quatre ou cinq éléments à la fois ; ces éléments ne restent en place que quelques secondes. Il n'y a que deux issues pour l'information qui entre dans la mémoire à court terme : elle est traitée en unités significatives et transférée dans la mémoire à long terme ou elle est oubliée. Si une nouvelle information entre alors que celle qui est en place n'est pas traitée, le contenu de cette dernière est perdu.

Ces quatre ou cinq éléments retenus dans la mémoire à court terme peuvent être des regroupements plutôt que des unités : un groupe de mots, par exemple, ne comptera que pour une seule unité. Ainsi, un lecteur qui lit péniblement mot à mot n'aura que quatre ou cinq mots à la fois dans sa mémoire, ce qui rendra plus difficile la recherche de signification. Par contre, un autre lecteur qui lit par groupes de mots aura dans sa mémoire plus d'éléments (5 groupes de 4 mots = 20 mots) pour retrouver une signification qui sera transférée dans la mémoire à long terme.

Pourquoi la lecture par groupes de mots est-elle difficile ?

La sensibilité aux groupes de mots se développe graduellement : à mesure qu'ils évoluent, les jeunes lecteurs deviennent plus habiles à lire par groupes de mots plus larges. Cependant, plusieurs élèves éprouvent de la difficulté à effectuer le passage de la lecture mot à mot à la lecture par groupes de mots. Pourquoi cet apprentissage est difficile ?

L'hypothèse la plus plausible se fonde sur l'absence, à l'écrit, d'indices qui permettent de séparer les unités significatives alors qu'à l'oral, ces indices existent de façon abondante et sont très bien connus par l'enfant ; pensons ici aux pauses, aux intonations...(Rasinski, 1989) on sait que certains enfants qui n'arrivent pas à comprendre un texte à l'écrit comprennent bien ce même texte à l'oral (Weiss, 1983). La réussite qu'ils obtiennent à l'oral est due aux indices prosodiques (intonation) qui révèlent la structure sous-jacente du discours. Pour lire par groupe de mots, l'enfant doit apprendre à compenser l'absence d'indices prosodiques en utilisant des indices graphiques.

Selon l'auteur, la langue française écrite ne facilite cependant pas la tâche au jeune lecteur, car les groupes ne sont pas marqués sur le plan graphique. Elle ajoute que, la

ponctuation, il est vrai, joue ce rôle, mais pour de larges unités de sens seulement ; elle est beaucoup moins efficace au niveau de l'analyse fine du texte. Ainsi, quand l'enseignant suggère à l'élève d'utiliser la ponctuation pour lire par groupe de mots, il lui donne un moyen de lire par unité signifiante certes utile, mais bien partiel.

IV.9.1.3 Les stratégies pédagogiques

Selon Gaisson, il existe deux catégories d'intervention pour améliorer la lecture par groupes de mots. La première catégorie consiste à intervenir au niveau de l'habileté du lecteur par la **lecture répétée** et la deuxième consiste à travailler sur le matériel à lire en effectuant un **découpage du texte en unités**. Les deux techniques se sont révélées efficaces, mais il semblerait que la lecture répétée donne des résultats supérieurs au découpage de texte (Taylor et *al.*, 1985).

IV.9.1.3.1 La lecture répétée

Les types d'intervention

Depuis longtemps, la technique de la lecture répétée est reconnue comme une stratégie pédagogique utile aux lecteurs qui restent accrochés au mot à mot et qui n'arrivent pas à effectuer une lecture fluide (Chomsky, 1976 ; Herman, 1985 ; Taylor et *al.*, 1985 ; Dowhower, 1989). Plusieurs résultats de recherches ont montré que la lecture répétée améliore la vitesse et la reconnaissance de mots et que cette fluidité acquise dans des textes se généralisait à la lecture de texte nouveaux (Carver et Hoffman, 1981 ; Rashotte et Torgessen, 1985). Des résultats significatifs se retrouvent également au niveau de la compréhension (Dowhower, 1987 ; Herman, 1985). Il peut être étonnant de première vue, qu'une technique qui ne demande que de relire le texte puisse intervenir au niveau de la compréhension. Cependant, le fait peut fort bien s'expliquer par le travail cognitif effectué au cours des relectures : premièrement, l'énergie du lecteur n'était plus mobilisée par le décodage, elle devient disponible pour les processus de compréhension ; deuxièmement, on sait que la première lecture d'un texte n'amène parfois qu'une compréhension superficielle alors que des relectures permettent une compréhension plus approfondie et plus structurée. C'est ce que se passe dans la technique de la lecture répétée.

Selon l'auteur, la technique de la lecture répétée offre deux variantes : la lecture répétée supervisée par un moniteur et la technique répétée avec enregistrement.

1) La technique répétée supervisée par un moniteur

Il s'agit de présenter un texte à l'élève et de lui demander de lire plusieurs fois, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'il ait atteint certain seuil (ex : 100 mots/minutes). Cette technique demande une supervision individuelle : le moniteur calcule les résultats, encourage l'élève et apporte son aide lorsque celui-ci bute sur un mot.

2) La lecture effectuée en écoutant un texte enregistré

La technique consiste à enregistrer un texte et à demander à l'élève de l'écouter tout en essayant de lire en même temps que l'enregistrement. L'élève peut se retirer à l'écart pour exécuter ce travail et il doit se sentir libre de rechercher la lecture autant de fois qu'il le désire. Sa seule contrainte est de lire le texte devant l'enseignant. (ou toute autre personne désignée) lorsqu'il se sent capable de lire sans l'aide de l'enregistrement. Cette technique demande moins de supervision que la précédente, car l'élève peut travailler seule et ne rencontrer l'enseignant (ou le moniteur) que lorsqu'il est prêt à lire le texte.

Laquelle des deux variantes est-il préférable de choisir, la lecture avec enregistrement ou sans enregistrement ? Pour répondre à cette question, Dowhower (1987) a comparé l'effet de ces deux stratégies auprès d'élèves de deuxième année, des élèves qui par définition sont en phase de transition, c'est-à-dire capables de décoder, mais encore très près de la lecture mot à mot. Les résultats montrent que les deux techniques augmentent la vitesse, la précision, la compréhension et la prosodie (lire par groupes de mots signifiants). La prosodie est meilleure encore avec la lecture enregistrée. L'auteur a constaté également que les élèves qui lisaient moins de 45 mots/minute préféraient la lecture avec enregistrement parce qu'ils la trouvaient plus facile ; par contre, lorsque ces enfants avaient atteint un rythme de 65 mots/minute, ils choisissaient plutôt la lecture répétée sans enregistrement. Il est possible qu'à ce niveau l'enfant ait besoin d'**exercice** seulement alors qu'avant il avait besoin de **soutien**.

IV.9.1.3.2 Découpage du texte en unité

Une deuxième façon d'intervenir au niveau de la lecture par groupes de mots consiste à découper le texte en unités de sens. Cette stratégie part de l'hypothèse que si l'utilisation de la structure de la phrase est importante pour la compréhension, la

présentation de textes qui marquent graphiquement cette structure devrait faciliter la compréhension.

Si l'enseignant choisit cette technique, il devient pertinent pour lui de connaître les façons utilisées habituellement pour séparer le texte en unités significantes.

Les types de découpage

Il existe en fait deux façons de découper les textes : la segmentation syntaxique et la segmentation par les pauses.

La segmentation syntaxique consiste à découper les phrases à partir d'unités grammaticales comme les groupes nominaux, les propositions... (O'Shea et Sindelar, 1983). La segmentation par les pauses consiste à identifier les endroits où 50 % des adultes effectueraient une pause en lisant un passage oralement, soit pour ajouter du sens ou pour accentuer un mot, soit pour reprendre son souffle. Il semblerait que le découpage syntaxique et celui par les pauses donnent des résultats similaires (Weiss, 1983). Il n'est donc pas nécessaire d'utiliser une analyse compliquée pour effectuer la segmentation : l'enseignant peut se fier à son propre jugement de lecteur.

Une fois les unités déterminées, il reste à choisir un type de présentation visuelle ; les plus fréquents sont les suivants (Rasinski et *al.*, 1989) :

- 1) Ménager des espaces très marqués entre les groupes de mots.
- 2) Intégrer des barres obliques dans le texte.
- 3) Présenter une unité par ligne.

IV.9.1.4 Les étapes d'enseignement

La toute première étape de la technique de découpage du texte en unités est d'expliquer aux élèves que les indices visuels (comme les barres obliques, les espaces...) représentent des unités de pensée et que s'ils lisent en utilisant ces indices, ils comprendront mieux le texte. Il s'agit ensuite de donner des exemples aux élèves et de discuter avec eux avant de leur demander d'utiliser la technique (Stevens, 1981).

Les indices ne seront qu'une étape temporaire. Pour faciliter le retrait des indices, on suggère de commencer par présenter une unité par ligne, puis de découper le texte

avec des barres obliques, et finalement de ne découper que le début du texte et demander à l'élève de continuer à lire par groupes de mots.

La microsélection

La microsélection constitue la troisième habileté importante des microprocessus. C'est elle qui amène le lecteur à décider quelle information il doit retenir dans une phrase. De façon générale, la microsélection pourrait correspondre à la détermination de l'idée principale de la phrase.

Selon l'auteur, ce processus est important, car si le lecteur essaye de tout retenir, il se produirait rapidement un blocage au niveau du traitement de l'information. En passant d'une phrase à une autre, une partie de l'information des phrases lues doit être retenue dans la mémoire à court terme de façon à ce que la nouvelle information soit intégrée à l'ancienne. Comme la capacité de la mémoire à court terme est limitée, le lecteur doit posséder de bonnes stratégies pour choisir l'information à retenir parce que s'il choisit des détails mineurs ils ne seront pas reliés à ce qu'il lira par la suite et le processus en sera perturbé (Kintsch, 1987).

Le jeune lecteur peut rencontrer des problèmes pour retenir un élément d'information parce que sa mémoire à court terme est occupée par des processus non automatisés (Kintsch, 1987). La microsélection est donc, selon l'auteur, dépendante de l'habileté à reconnaître aisément les mots rencontrés dans le texte. Elle sera fortement reliée aux macroprocessus puisqu'une information ne peut être jugée importante dans le seul contexte de la phrase ; c'est aussi l'ensemble du texte qui détermine si telle information mérite d'être retenue en mémoire.

Pour sensibiliser les élèves à la microsélection, l'enseignant doit d'abord leur expliquer qu'ils ne doivent retenir que l'information importante, autrement ils risquent de s'embourber en essayant de tout retenir. Il a tout avantage de plus à illustrer la microsélection en disant par exemple : « Ce que je veux retenir de cette phrase, c'est... parce que... »

Les deux types de processus d'intégration

On entend par les processus d'intégration, les processus qui permettent d'effectuer des liens entre les propositions ou entre les phrases. Les processus

d'intégration se composent de deux processus, nous avons premièrement les *indices de cohésion* et les *inférences*. Ces processus ont pour fonction d'effectuer des relations entre les propositions ou les phrases. Dans un texte, l'auteur utilise habituellement, des indices comme des répétitions, des pronoms, des connecteurs, etc., pour établir les liens entre les phrases. Ce sont ces liens qui assurent, en partie du moins, la cohésion du texte. Il est donc primordial que le lecteur puisse identifier et comprendre les indices de cohésion.

Giasson ajoute, qu'en plus d'avoir à identifier les indices de cohésion présents dans le texte, le lecteur doit également *inférer* les liens qui y sont implicites ; c'est alors qu'on parlera d'inférences. L'auteur souligne, qu'un auteur ne décrit jamais une situation dans ses moindres détails ; il laisse au lecteur la tâche de remplir les cases vides, c'est-à-dire d'ajouter les informations qui ne sont pas explicitées dans le texte. Si l'auteur ne tenait pas pour acquis que le lecteur utilise ses propres connaissances pour comprendre le texte, il devrait écrire avec un luxe de détails qui rendraient rapidement la lecture pénible. Pour comprendre un texte, il faut donc être capable d'inférer l'information implicite.

Les processus d'intégration consistent à :

- comprendre les indices explicites qui indiquent une relation entre les propositions ou les phrases, soit les référents et les connecteurs ;
- inférer les relations implicites entre les propositions ou les phrases ; ces inférences peuvent être fondées soit sur le texte, soit sur les connaissances du lecteur.

En plus des liens entre les propositions ou les phrases, le lecteur doit également dégager des relations entre les phrases et l'ensemble du texte. On distingue habituellement les indices qui assurent la cohésion *locale*, c'est-à-dire la cohésion dans une partie du texte, des indices qui veillent à la cohésion *globale* de l'ensemble du texte.

IV.9.1.5 COMPRENDRE LES INDICES DE RELATION

Les indices de relation comprennent principalement les référents et les connecteurs.

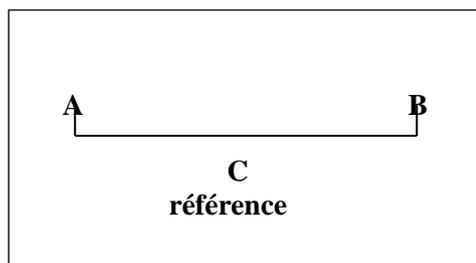
Les référents

On parle de référent ou d'anaphore quand un mot (ou une expression) est utilisé pour en remplacer un autre. L'exemple le plus courant est le pronom qui remplace un nom.

Karim est mon cousin. Il Viendra aujourd'hui chez nous.

Trois éléments sont importants dans la définition du processus de référent (Baumann et Stevenson, 1986) :

- A. le référent ou antécédent, c'est-à-dire le concept qui sera remplacé ;
- B. le terme qui remplace l'antécédent ;
- C. la relation entre A et B.



(Giasson J., 2007 : 53)

Tout le travail du lecteur consiste à établir la relation (C) entre le référent (A) et le référent (B).

Les connecteurs :

Selon Gaißon, les connecteurs sont des mots qui relient deux événements entre eux ; ils peuvent être utilisés pour unir deux propositions ou deux phrases. Si certains connecteurs sont facilement compris par les élèves, ils peuvent par contre, dans plusieurs situations, leur causer des problèmes. L'auteur cite l'exemple suivant : « Jean est revenu de l'école après Marie », l'auteur souligne que, plusieurs jeunes lecteurs penseront que Jean est revenu le premier, car il est mentionné avant Marie dans la

phrase. Une attention particulière doit être donc portée aux connecteurs dans le cadre de la compréhension en lecture.

Classification des connecteurs :

Plusieurs auteurs ont présenté des classifications de connecteurs ou de marqueurs de relation. Giasson dresse le tableau regroupant les principaux connecteurs comme suit :

- conjonction : et, aussi...
- disjonction : ou...
- exclusion : sauf, excepté que...
- temps : avant, lorsque...
- lieu : devant, au-dessus de...
- cause : parce que, en raison de ...
- comparaison : comme, ainsi que...
- contraste : contrairement à...
- opposition : malgré, bien que...
- concession : bien que...
- conséquence : de manière à, à tel point que...
- but : pour, afin que...
- condition : si, à moins que...
- manière : comme...

Les connecteurs peuvent être soit explicites, soit implicite, comme le montre les phrases suivantes :

Karim a mal au ventre parce qu'il a mangé trop de pommes vertes.
(connecteur explicite)

Karim a mal au ventre. Il a mangé trop de pommes vertes.
(connecteur implicite)

Les connecteurs implicites sont plus difficilement compris par les élèves que les connecteurs explicites.

Les inférences

L'inférence représente l'autre facette des processus d'intégration, c'est un aspect indispensable à la reconstruction des relations entre les phrases.

Qu'est-ce qu'une inférence ? Quels sont les différents types d'inférences ?

Giasson souligne que, plusieurs auteurs ont tenté de répondre à ces questions de définition et de classification des inférences et ils ont présenté des taxonomies différentes. Ces taxinomies ne sont pas toujours compatibles les unes avec les autres.

IV.9.1.6 Le modèle conceptuel des inférences de Cunningham

Pour comprendre la définition et différents types d'inférence, nous optons, à l'instar de Giasson, à la présentation du modèle conceptuel de J. Cunningham (1987), sur les inférences. Ce modèle ne regroupe pas les types d'inférence en catégories isolées, mais les place plutôt sur une échelle comme le montre la figure 4.8.

Dans son modèle, J. Cunningham (1987) commence par identifier ce qui est de l'inférence et ce qui n'en est pas ; il distingue ensuite les inférences fondées sur le texte et les inférences fondées sur les connaissances ou schémas du lecteur, puis il présente la notion d'inférence créative.

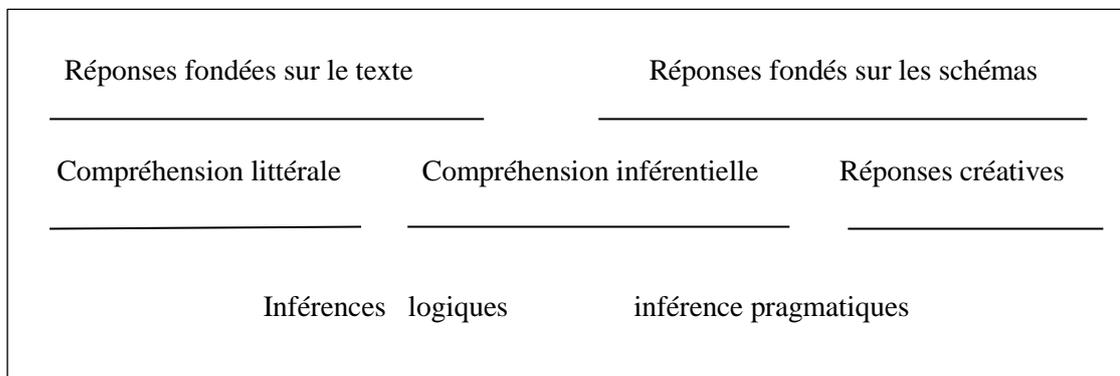


FIGURE 4.8: Échelle des inférences de Cunningham

(Giasson, 2007 : 61)

À gauche de la figure se trouvent les réponses qui s'inspirent uniquement du texte (compréhension littérale) et à droite, celles qui proviennent presque uniquement de la tête du lecteur (compréhension créative). Le graphique met en évidence qu'il est difficile d'effectuer une coupure nette entre les catégories. Il est plus profitable de conceptualiser l'inférence en se représentant « jusqu'à quel point le lecteur utilise le

texte et jusqu'à quel point il utilise ses propres connaissances». Ce sont les parts attribuées à ces deux éléments qui déterminent la place de la réponse sur l'échelle d'inférence.

Ce qu'est l'inférence

Pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte. Cunningham considère qu'une réponse est littérale si elle est sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte, ce qui peut être démontré à l'aide de la grammaire, de la syntaxe et de la connaissance des synonymes.

L'auteur donne l'exemple suivant :

Texte : Les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant.

Réponse : Les indiens voyageaient vers le soleil couchant.

Type de compréhension: Compréhension littérale.

Il s'agit d'un exemple de compréhension littérale parce que les termes « se dirigeaient » et « voyageaient » peuvent être considérés comme synonymes. Par contre, l'exemple qui suit en est un de compréhension inférentielle.

Texte : Les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant.

Réponse : Les indiens se dirigeaient vers l'ouest.

Type de compréhension : Compréhension inférentielle.

Dans cet exemple, le texte et la réponse ne sont pas synonymes, c'est-à-dire que l'on ne peut pas prouver à l'aide de la grammaire ou de la syntaxe que ces deux phrases sont équivalentes. En effet, « l'ouest » est une information supplémentaire à « soleil couchant », il s'agit donc d'une inférence.

Les inférences logiques et les inférences pragmatiques

Après avoir distingué la compréhension inférentielle de la compréhension littérale Cunningham distingue deux grandes catégories d'inférences :

- les inférences logiques : ce sont les inférences fondées sur le texte.
- les inférences pragmatiques : qui sont fondées sur les connaissances ou schémas du lecteur.

Les inférences créatives

Dans son modèle des 'inférences, Cunningham définit ensuite les inférences créatives. Tout comme les inférences pragmatiques, ce sont des réponses inférentielles qui sont constituées presque entièrement d'éléments provenant des connaissances ou schémas du lecteur.

IV. 9.2 LES MACROPROCESSUS

Les macroprocessus sont les processus qui aident à la compréhension du texte dans son entier. Ces processus comprennent l'identification des idées principales, le résumé et l'utilisation de la structure du texte.

IV.9.2.1 L'idée principale

Selon Gaisson, quand on parle de l'idée principale, on désigne, d'une manière générale, l'information importante dans le texte. Ce concept d'idée principale se retrouve sous différents vocable : message de l'auteur, vision d'ensemble, éléments importants points de vue principal, cœur du passage, essentiel du texte... ces différentes appellations reflètent la diversité des conceptions qu'on se fait de l'idée principale.

Qu'est-ce qu'une information importante ?

Il est reconnu que le jugement sur ce qui est important dans un texte peut varier d'un lecteur à l'autre, d'une situation à l'autre. Dans ce contexte, il importe de réaliser qu'il existe deux catégories d'informations importantes : l'information «*textuellement importante*» et l'information «*contextuellement importante*» (van Dijk, 1979).

- 1) l'information peut être importante parce que **l'auteur** la présente comme telle. (textuellement importante).
- 2) l'information peut être importante parce que le **lecteur** la considère comme telle en raison de son intention de lecture. (contextuellement importante).

Selon Giasson, plusieurs études rapportent que les jeunes lecteurs et les lecteurs moins habiles éprouvent de la difficulté à identifier l'information que l'auteur considère comme importante dans un texte. L'auteur précise que, ce n'est pas que les lecteurs faibles ou plus jeunes ne sont pas assez sensibles à l'importance des informations, mais plutôt qu'ils ont une conception différente de ce qu'est l'information importante. En fait, ils considèrent comme importante une idée qui les intéresse personnellement et non pas ce que l'auteur a lui-même marqué comme centrale ou essentiel (Winograd, 1984) ; en d'autres mots, ils sont davantage centrés sur l'information contextuellement importante.

Les lecteurs habiles sont plus flexibles dans leur recherche d'informations importantes : ils se servent à la fois de leur intention de lecture et des indices placés par l'auteur pour déterminer l'importance de l'information dans un texte. Il est donc primordial que les élèves qui ne sont pas déjà sensibilisés à cette notion apprennent à faire la distinction entre les deux types d'informations.

Les causes de confusion au sujet de l'idée principale

Une des causes de confusion concernant l'idée principale provient du fait qu'elle varie selon les types de textes (Williams, 1986) : en effet, dans un récit, l'idée principale concerne les événements et leur interprétation alors que dans les textes informatifs, ce qui est important peut être un concept, une généralisation, une règle...

Le sujet d'un texte et l'idée principale

Une deuxième cause de confusion dans l'enseignement de l'idée principale réside dans le manque de distinction entre le sujet d'un texte et l'idée principale de ce texte :

Sujet : lorsque l'enseignant demande aux élèves : « De quoi parle ce paragraphe » ou « De quoi traite cet article ? », il leur demande de trouver le sujet du texte. Habituellement, le sujet peut être résumé par un mot ou une expression.

Idée principale : lorsque l'enseignant demande : « Quelle est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire dans son texte ? », il s'attend à obtenir une idée principale comme réponse. L'idée principale d'un texte représente l'information la plus importante que l'auteur a fournie pour expliciter le sujet. Elle est généralement exposée

dans une seule phrase, mais elle peut parfois se retrouver dans deux phrases adjacentes. De plus, il arrive que l'idée principale soit implicite; dans ce cas, elle doit être inférée à partir des informations contenues dans le texte.

IV.2..2 L'enseignement de l'idée principale

Giasson recommande aux enseignants de s'observer eux-mêmes lorsqu'ils cherchent l'idée principale d'un texte et cela pour deux raisons :

- d'abord, l'enseignant comprendra mieux les processus exigés par cette tâche ;
- ensuite, il évaluera mieux ce qu'il exige des élèves quand il leur demande de trouver l'idée principale.

L'enseignement de l'idée principale explicite

Selon Giasson, pour enseigner aux élèves à identifier l'idée principale, la meilleure démarche consiste à procéder selon les étapes de l'enseignement explicite, c'est-à-dire à expliciter aux élèves le pourquoi de la stratégie, à illustrer la stratégie afin de rendre le processus transparent, à leur fournir de l'aide lors de leurs essais et à leur procurer des occasions pour appliquer la stratégie.

Giasson ajoute que, concrètement, pour la partie illustration de la stratégie, il s'agit de choisir un texte avec une idée principale explicite, par exemple, un texte sur les différents services que nous rendent les animaux. Pour chaque phrase qui ne renferme pas l'idée principale du paragraphe, il faut expliquer aux élèves pourquoi le contenu de cette phrase n'est pas justement l'idée principale du paragraphe. Ainsi l'enseignant peut dire aux élèves, par exemple: « La phrase 2 ne peut résumer l'idée principale du paragraphe parce qu'elle ne mentionne qu'un des services que nous rendent les animaux. Il n'y a que la phrase 4 qui nous parle de l'idée d'ensemble du paragraphe, à savoir que les animaux nous rendent différents services.»

IV.9.3 Le résumé

L'intérêt porté au résumé a d'abord été engendré par le désir de vérifier l'hypothèse selon laquelle, pour comprendre un texte, le lecteur se ferait une représentation globale du texte, représentation qui serait en fait une sorte de résumé du texte (Kintsch et van Dijk, 1978). Le résumé de ce fait, a été considéré comme une façon de cerner le processus de compréhension.

Ce qu'est un résumé

Selon Laurent (1985), le résumé serait « la réécriture d'un texte antérieur selon une triple visée : le maintien de l'équivalence informative, la réalisation d'une économie de moyens signifiants et l'adaptation à une situation nouvelle de communication » (p. 73).

Trois éléments essentiels apparaissent donc reliés au résumé :

1) Le maintien de l'équivalence informative

Le résumé doit représenter la pensée de l'auteur et contenir l'essentiel des informations livrées par le texte.

2) L'économie de moyens

Le résumé doit présenter, en diminuant le nombre de mots utilisés, la même information que celle paraissant dans le texte original. Certaines informations doivent, de ce fait, être éliminées : ce sont les informations redondantes et les informations secondaires.

3) L'adaptation à une situation nouvelle de communication

Un résumé est toujours écrit en fonction d'un auditoire particulier ; il faut tenir compte de ce facteur dans la façon de présenter les informations

Les règles du résumé

On s'appuyant sur le modèle de Kintsch et van Dijk (1978), et celui de Brown et Day (1983), ont identifié six règles d'élaboration d'un résumé :

A. Élimination

- 1) Éliminer l'information secondaire.
- 2) Éliminer l'information redondante.

B. Substitution

- 1) Remplacer une liste d'éléments par un terme englobant.
- 2) Remplacer une liste d'actions par un terme englobant.

C. Macrosélection et invention

- 1) Choisir la phrase qui contient l'idée principale.
- 2) S'il n'y a pas de phrase contenant l'idée principale, en produire une

Ces règles sont celles que l'on observe chez les adultes ; elles évoluent constamment du primaire jusqu'au niveau universitaire.

IV. 10 TRAITEMENT DE LA STRUCTURE DES TEXTES NARRATIFS

Outre l'habileté à identifier les idées principales et à résumer le texte, les macroprocessus comprennent également l'habileté à tirer parti de la structure du texte, c'est-à-dire à tenir compte de la façon dont les idées sont organisées à l'intérieur du texte. Les lecteurs efficaces ont cette habileté d'utiliser la structure du texte pour mieux comprendre et retenir l'information.

La structure des textes narratifs

Il existe une variété de textes narratifs : la légende, le conte, la fable... Le récit, qui est aussi un texte de structure narrative, il est le type de texte qui a reçu le plus d'attention et qui a suscité le plus grand nombre de recherches en éducation durant les dix dernières années. C'est pourquoi, depuis quelques années, les notions de grammaire de récit et de schéma de récit ont fait leur entrée dans le milieu scolaire.

La grammaire du récit

Selon Giasson, la grammaire de récit concerne la structure sous-jacente aux histoires. L'auteur précise que, la grammaire de récit est un système de règles dont le but est de décrire les régularités trouvées dans les récits. Ces règles décrivent les parties qui composent une histoire et la façon dont elles sont organisées. Selon Giasson, les grammaires de récit les plus connus sont celles de Mandler et Johnson (1977), de Rumelhart (1975), de Stein et Glen (1979) et de Torndike (1977).

Bien que l'identification des parties essentielles du récit puisse varier de l'une à l'autre de ces grammaires, plusieurs éléments leur sont par contre communs. On peut présenter un état de différentes catégories habituellement retrouvées dans les grammaires de récit.

1) Exposition	Description du ou des personnages, du temps, du lieu ainsi que de la situation initiale, c'est-à-dire la situation dont laquelle se trouve le personnage au début de l'histoire. Souvent introduite par : « il était une fois... ».
2) Événement déclencheur	Présentation de l'événement qui fait démarrer l'histoire. Souvent introduite par : « Un jour... »
3) Complication	Comprend : - la réaction du personnage : ce que le personnage pense ou dit en

	réaction à l'élément déclencheur.
	- le but : ce que le personnage décide de faire à propos du problème central du récit.
	- La tentative : l'effort du personnage pour résoudre ce problème.
4) Résolution	Développement des résultats fructueux et infructueux de l'essai du Personnage, c'est-à-dire la résolution du problème.
5) Fin	La conséquence à long terme de l'action du personnage. (facultative) Exemple : « ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leur jours. »
6) Morale	Précepte ou leçon que l'on peut tirer de l'histoire. (facultative)

Tableau 4.9 : Les catégories du récit
(Giasson, 2007 : 97)

Pour faire illustration de la méthode d'analyse d'un texte à partir des catégories de récit, Giasson donne l'exemple suivant :

Exposition Il était une fois (temps) un dragon féroce (personnage) qui vivait dans une caverne surplombant un village (lieu) et qui effrayait tout le monde (situation initiale). **ÉLÉMENT DÉCLANCHEUR** un jour ce dragon tomba dans un lac et perdit sa capacité de lancer des flammes. Il ne pouvait plus effrayer les villageois en soufflant du feu dans leur direction. **COMPLICATION** Le dragon avait peur que les villageois ne viennent dans sa caverne pour le chasser (réaction) ; il voulait absolument produire du feu à nouveau (but). Aussi le dragon courut-il au restaurant mexicain le plus près. Il commanda le taco le plus piquant. Le chili le plus fort et un extra de piment rouge. Il avala tout cela et il souffla (tentative). **RÉSOLUTION** Whoooh ! Le feu jaillit ! Le dragon pouvait à nouveau lancer des flammes. **FIN** Il retourna dans sa caverne et il vécut heureux le reste de sa vie à effrayer les villageois avec ses merveilleuses flammes.

Tableau 4.10 : Analyse d'un texte à partir des catégories de récit.
(Giasson, 2007 : 97).

On remarque que l'histoire précédente ne contient qu'un épisode ; certaines histoires cependant, sont composées de plusieurs épisodes qui mènent à la résolution de l'intrigue. Dans ces récits, chaque épisode comporte une tentative du personnage (ou des personnages) pour résoudre le problème et le résultat de cette tentative. L'auteur cite l'histoire de Boucles d'or à titre d'illustration d'un récit comportant plusieurs épisodes.

Boucle d'or et les trois ours

Exposition	Boucles d'or est perdue dans les bois.
Épisode 1	
Élément déclencheur	Elle voit une maison
Réaction	Elle est soulagée
But	et elle décide d'aller voir si quelqu'un dans la maison peut l'aider.
Tentative	Elle entre dans la maison.
Résolution	il n'y a personne pour l'aider.

Tout ce qui suit est la fin de l'épisode 1.

Épisode 2	
Élément déclencheur	Elle voit de la soupe sur la table.
Réaction	Elle réalise qu'elle a faim
But	et décide de manger de la soupe.
Tentative	Elle goûte à la soupe du premier bol.
Résolution	mais elle est trop chaude.
Tentative	Elle goûte à la soupe du deuxième bol.
Résolution	mais elle est trop froide.
Tentative	Elle goûte à la soupe du troisième bol.

Tout ce qui suit est la FIN de l'épisode 2.

Épisode 3	
Élément déclencheur	Ensuite Boucle d'or voit des chaises.
Réaction	Elle se sent fatiguée
But	et elle décide de se reposer.
Tentative	Elle s'assoit sur la première chaise.
Résolution	mais elle la trouve trop petite.
Tentative	Elle s'assoit sur la deuxième chaise.
Résolution	mais elle la trouve trop grosse.
Tentative	Elle s'assoit sur la troisième chaise.
Résolution	Elle est juste comme il faut.

Tout ce qui suit est la FIN de l'épisode 3.

Épisode 4	
Élément déclencheur	Enfin, Boucle d'or voit trois lits.
Réaction	Elle est très fatiguée maintenant
But	et elle décide de faire une sieste.
Tentative	Elle se couche dans le premier lit.
Résolution	mais elle le trouve trop dur.
Tentative	Elle se couche dans le deuxième lit.
Résolution	mais elle le trouve trop mou.
Tentative	Elle se couche dans le troisième lit.
Résolution	et il est parfait.

Fin	Pendant qu'elle dort, les trois ours reviennent à la maison. Ils découvrent que quelqu'un a mangé leur soupe, s'est assis sur leurs chaises et s'est couché dans leurs lits. Boucle d'or s'échappe par la fenêtre.
-----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tableau 4.11 : Exemple de récit comportant plusieurs épisodes.
(Giasson, 2007 : 99)

IV.11 TRAITEMENT DE LA STRUCTURE DES TEXTES INFORMATIFS

Comme il se sert de la structure du récit, le lecteur habile se sert de la structure de la structure des textes informatifs pour mieux comprendre et retenir l'information qui y est présentée. Même si l'habileté à se servir de la structure de texte se développe avec le temps, il arrive que des lecteurs n'utilisent pas cette structure parce qu'ils ne savent pas qu'il est utile de le faire ; d'où l'importance d'enseigner cette habileté.

Une classification des textes informatifs

Parmi les propositions de classifications retenues de textes informatifs, celle proposée par Meyer (1985). Cette classification catégorise les textes informatifs selon les relations logiques de base qui y sont contenues. Sa classification comporte cinq catégories : 1) description, 2) énumération, 3) comparaison, 4) cause-effet, 5) problème-solution.

1) Description :

Ce type de texte donne des informations sur un sujet en spécifiant certain de ses attributs ou certain de ses caractéristiques. Ordinairement la proposition principale est présentée en premier et elle est suivie de propositions qui apportent des détails concernant, par exemple, la couleur, la forme...

2) Énumération (ou collection) :

Ce type de texte présente une liste d'éléments reliés entre eux par un point commun. Comme la séquence ou l'ordre temporel est le point commun le plus fréquent de cette structure, il est courant de reconnaître comme formant une sous-catégorie les textes de type séquentiel.

Exemple (énumération) : un texte présentant les composantes des différents groupes alimentaires.

Exemple (séquence) : un texte décrivant les étapes de la transformation du têtard en grenouille.

3) Comparaison

Ce type de texte sert à comparer des objets, des personnes ou des événements entre eux en tenant compte de leurs ressemblances et de leurs différences.

Exemple : un texte qui compare le loup et le chien sous différents aspects.

4) Cause-effet

Dans ce type, il est possible d'identifier une relation causale entre les idées. Une idée est l'antécédent ou la cause et l'autre, la conséquence ou l'effet.

Exemple : un texte décrivant l'effet de la pollution du fleuve Saint-Laurent sur la vie du béluga.

5) Problème-solution (question-réponse)

Ce type de texte ressemble au texte de structure cause-effet, en ce sens que le problème est l'antécédent de la solution, mais cette structure comporte de plus un certain recoupement entre le problème et la solution.

Exemple : un texte décrivant une ou des solutions possibles au phénomène des pluies acides.

Pour sensibiliser les élèves à la structure de texte, l'enseignant peut agir de deux façons :

- 1) réaliser des activités qui mettent en évidence la structure du texte à l'aide de représentations graphiques ;
- 2) se servir d'activités comme l'utilisation des indices de signalement, le questionnement dirigé et le résumé dirigé.

CHAPITRE V

VERS LA CONCEPTION D'UN MODÈLE DE COMPRÉHENSION EN LECTURE ADAPTÉ AU CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FLE EN ALGÉRIE

Introduction

Dans le présent chapitre, nous allons nous servir des informations théoriques que nous avons recueillies, notamment dans les travaux de Tardif (1992) et ceux de Giasson (2007), pour proposer un modèle pratique de compréhension en lecture, qui peut être adapté au contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie.

Mais pour aborder la question mentionnée ci-dessus, nous proposons d'expliquer tout d'abord comment la connaissance des principes de formation des mots en français permet d'étendre la maîtrise du vocabulaire et des nuances de sens des mots. Elle s'inscrit dans un ensemble qui montre comment l'observation des différents aspects des mots permet au lecteur de les interpréter dans un texte avec précision et nuance. Ces aspects qui sont :

- Les propriétés grammaticales ;
- Les propriétés sémantiques

Nous allons nous appuyer, dans la présentation des principes de la formation des mots, sur l'ouvrage de Calvet et Chompret (disponible sur le site : <https://archive.org/details/grammairefrana00calv>).

Dans un deuxième temps, et après avoir abordé dans les chapitres précédents les différents paliers théoriques de l'enseignement stratégique, nous proposons de compléter notre étude par une illustration pratique, dans laquelle nous envisageons le déroulement d'un cours de compréhension de l'écrit, réalisé à partir du modèle de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture.

Cette démarche a pour objet d'exploiter les techniques d'enseignement explicite pour élaborer des activités d'enseignement qui visent l'enseignement des techniques d'acquisition d'un nouveau vocabulaire. Ces activités sont envisagées selon la perspective proposée par Cunningham (1987) et Nagy (1988).

V. 1 MORPHOLOGIE ET FORMATION DES MOTS EN FRANCAIS

Dans cette section, il s'agit d'évoquer, la morphologie et l'origine des mots en français, ainsi que les différents procédés de formation de ces mots.

V.1.1 Morphologie et origine des mots français

Au point de vue de leur origine, les mots se divisent en primitifs, dérivés et composés. Les mots primitifs sont les mots racines qui expriment l'idée simple sans aucune détermination particulière et qui ont été formés les premiers. La langue française en a environ 7.500

Les mots dérivés sont ceux qui sont formés des mots primitifs par l'addition d'une terminaison spéciale appelée suffixe qui leur donne un sens particulier.

Les mots composés sont formés des mots primitifs par l'addition soit d'un autre mot, soit d'une particule appelée préfixe qui se met en tête du mot et lui donne un sens particulier. On distingue deux sortes de suffixes :

- **Les suffixes populaires et les suffixes savants.**

Quelques-uns ont une double forme et aussi une double signification :

ier et **aire** se retrouvent dans premier, et primaire ; **esse** et **ice** dans justesse et justice.

Parmi les suffixes, les uns sont dits diminutifs ; ils diminuent le sens du mot primitif : **ette**, chambre, chambrette.

Les autres sont péjoratifs : ils donnent au mot primitif une signification désagréable : **aille**, valet, valetaille.

D'autres sont dits collectifs : ils ajoutent au mot primitif l'idée de collection, d'amas : **age**, feuille feuillage.

- Les préfixes sont aussi populaires ou savants.

On distingue parmi les préfixes ceux qui sont inséparables, c'est-à-dire qui n'existent qu'en composition (més dans mésestime et ceux qui sont séparables, c'est-à-dire qui existent et ont un sens par eux-mêmes (contre dans contrevent).

Il arrive dans la dérivation comme dans la composition que la rencontre de voyelles produirait un hiatus et que la rencontre de consonnes produit un choc désagréable.

On l'évite,

- 1° dans la dérivation, en intercalant les consonnes l ou t entre le mot primitif et

le suffixe : fourmi, fourmilière ; abri, abri-t-er.

Parfois même le mot primitif est modifié : papier, pape-t-erie ; tabac, tabac-t-ière.

- 2° dans la composition, par l'élision de la voyelle finale du préfixe : avoir, re-avoir, ravoir ;
- par la suppression de la consonne finale du préfixe : mettre, ex-mettre, émettre ;
- et surtout par l'assimilation de cette consonne à la consonne initiale du mot simple : courir, adcourir, accourir ; dis-famer, diffamer ; ex-fréné, effréné ; collègue, collègue ; in-ruption, irruption ; en-porter, emporter ; en-brasser, embrasser ; en-mener, emmener.

V.2 La dérivation

La dérivation est dite nominale quand elle sert à former des noms ou des adjectifs, et verbale quand elle sert à former des verbes.

Les noms et les adjectifs se tirent de noms, de verbes et d'adjectifs, les verbes se tirent de noms et quelquefois de verbes.

La dérivation nominale est double : dérivation impropre quand le nom ou l'adjectif se tirent d'un nom, d'un adjectif ou d'un verbe sans suffixe : cri de crier ; et la dérivation proprement dite qui se fait à l'aide d'un suffixe.

Remarque : Il y a des mots dérivés dont les primitifs n'existent pas on ont cessé d'être d'usage :

Candeur (pas de mot primitif), chapelet (petite coiffure) dérivé de chapel, chapeau.

V.2.1 Dérivation nominale

Les noms de cette catégorie sont tirés de l'infinitif, du participe présent ou du participe passé d'un verbe.

- 1° Parfois l'infinitif lui-même devient un nom : le boire et le manger. – plu souvent le nom se tire du radical de l'infinitif par l'adjonction d'un *e* muet : rêver, rêve ; blâmer, blâme ; estimer, estime.
- 2° Le participe présent donne :
 - des noms de personnes : le mourant, l'adolescent, le régent ;
 - des noms de choses : le levant, le penchant, l'accident ;
 - des adjectifs : excellent, négligent.
- 3° Le participe passé donne :

- des noms de personnes : le prétendu, le fiancé, l'adjoint ;
- des noms de choses abstraites : la pensée, la durée, la découverte ;
- des adjectifs : fleuri, absolu.

On peut classer de la manière suivante l'étude des mots qui sont formés par la dérivation nominale proprement dite :

- 1° les diminutifs, péjoratifs et collectifs ;
- 2° les noms dérivés de verbes ;
- 3° les noms dérivés d'adjectifs ;
- 4° les noms dérivés de noms ;
- 5° les adjectifs dérivés de verbes ;
- 6° les adjectifs dérivés de noms.

V.2.1.1 Diminutifs, péjoratifs, collectifs

Voici le sens des principaux suffixes,

- 1° eau, et, ot sont des diminutifs populaires :

eau (elle) forme des noms d'animaux : chevreau, perdreau, pourceau ;

et des noms de choses : fourneau, pruneau, cervelle, tourelle.

et (ette) forme des noms d'animaux : agnelet, poulet, chevrette ;

des noms de choses : bosquet, charrette, tablette ;

des adjectifs : douillet, pauvre.

et est quelquefois renforcé par el : osselet, roitelet, côtelette.

ot (otte) a donné : chariot, cuissot, culotte, menotte, bellot, pâlot, vieillot.

- 2° ole, ule, cule, ille sont des diminutifs savants :

ole donne : bestiole, carriole, gloriole.

ule se trouve dans globule.

cule se trouve dans animalcule, pellicule.

ille se trouve dans faucille, pointille, charmille.

- 3° **as, aille, âtre, aud** : expriment, les deux premiers une idée de collection, et tous les quatre sont péjoratifs.

as (asse) donne : cervelas, plâtras, paperasse, populace, bonasse, molasse.

aille donne : antiquaille, ferraille, marmaille, muraille, valetaille, mangeaille, volaille.

âtre donne : bleuâtre, douceâtre, marâtre,
aud donne badaud, pataud, lourdaud, noiraud.

V.2.1.2 Noms dérivés de verbes

Les noms dérivés de verbes sont formés avec les suffixes suivants :
eur, qui indique des personnes faisant l'action exprimée par le verbe ;
aison (ation, ison), ance, ande, is, ment, ure, qui marquent l'action ou le résultat de
l'action ; oir, qui marque le lieu où l'instrument de l'action.

- 1° **eur** donne : flateur, vendeur, pécheur, menteur, compositeur, etc.
- 2° **aison** (ison, ation) donne : fenaison, trahison, livraison, démoralisation.

ance (ence) donne : vengeance, croyance, naissance, patience.

ande (ende) donne : lavande, offrande, réprimande, légende.

is (isse) donne : coloris, lavis, semis, baisse, jaunisse.

ment donne : fondement, enjouement, accroissement.

ure donne : blessure, dorure, serrure, gravure, gageure.

- 3° **oir** (oire) donne : battoir, encensoir, balançoire, rôtissoire, méritoire, obligatoire.

V.2.1.3 Noms dérivés d'adjectifs

Les noms formés d'adjectifs avec le suffixe **esse, eur, ie, té, tude** sont des noms abstraits de qualités :

esse donne délicatesse, justesse, hardiesse, vieillesse.

eur (ne pas confondre avec eur qui forme des noms d'agent avec les verbes) donne :
blancheur, noirceur, froideur.

ie donne : ineptie, inertie, perfidie.

té (été, ité) donne : bonté, sûreté, saleté, honorabilité, sécurité.

tude donne : aptitude, gratitude, etc.

V.2.1.4 Noms dérivés de noms

Des noms on peut former des noms avec des suffixes.

- **1° on a des noms de personnes avec les suffixes ain, ien, in, on, ard, ois, ais,**
qui marquent l'origine et en particulier les noms de peuples :

iste qui indique le secteur d'un système ;

ier et **aire** qui marquent un métier.

- **2° on a des noms de choses avec at qui marquent une dignité :**
isme qui indique un système ;

age, de, ade, aie, agne, erie, qui marquent une idée générale de collectivité.

ain (an), **ien, in, on, ard, ois** (ais) forment des noms de peuples : Américain, Persan, Prussien, Angevin, Gascon, Savoyard, Suédois, Français.

Ces suffixes indiquent d'une manière générale l'origine ; on retrouve ce sens dans les mots suivants :

ain (an) : châtelain, mondain, vilain, paysan, courtisan.

ien : grammairien, luthérien, paroissien.

in : alpin, enfantin, marin, citadin, fantassin.

on : marmiton, vigneron, jambon, forgeron.

ard : montagnard, campagnard, brassard.

ois : bourgeois, villageois, courtois.

iste indique celui qui prend parti pour une idée ou s'adonne à une occupation :
journaliste, chimiste, dentiste, royaliste, anarchiste, égoïste.

ier et **aire** sont le même suffixe ; le premier est populaire, le second est savant.

ier indique :

- **1° des hommes** qui fabriquent l'objet marqué par le radical : serrurier, sabotier ;
des **arbres ou des plantes** qui produisent le fruit marqué par le radicale :
prunier, cerisier ;

des **endroits** qui contiennent l'objet marqué par le radical : grenier, guêpier,
cafetière.

aire indique des **noms d'agent** : mandataire, commissionnaire ; parfois aussi
des **noms de choses** : annuaire, horaire.

- 2° **at (é)** marque une dignité : consulat, majorat, duché, évêché.

isme désigne un système, une méthode : stoïcisme, christianisme, libéralisme ; ou une tournure propre à une langue : gallicisme, solécisme (langage propre aux gens de Solès, où l'on parlait mal).

age exprime une **idée de collectivité** : feuillage, herbage, marécage ;

et aussi le **résultat d'une action** : labourage, ouvrage, éclairage.

ée exprime **une collectivité** : rosée, risée, poignée, journée, année, charretée.

ade exprime l'idée de collectivité : cotonnade, peuplade ; ou une action : ruade, noyade, glissade.

aie (oie) exprime une collection : futaie, aulnaie.

agne exprime vaguement une idée de collectivité : campagne, montagne.

erie dans les noms dérivés d'adjectifs, exprime la qualité : étourderie, bizarrerie ; dans les noms dérivés des verbes il exprime un métier ou l'endroit où il s'exerce : imprimerie, brasserie, laiterie ;

ou bien simplement une action : causerie, plaisanterie, tromperie.

V.2.1.5 Adjectifs dérivés de verbes

Les principaux suffixes qui servent à former des adjectifs avec des verbes sont **able** (ible, uble) et **if** qui produisent encore des mots nouveaux, et **ace** et **ile** qui n'en produisent plus.

- 1° **able**, lorsqu'il est joint à un verbe transitif, indique que l'action marquée par le primitif peut être faite : faisable, explicable, attaquable, (qui peut être fait : expliqué, attaqué) ; lorsqu'il est joint à un verbe intransitif, il indique la possibilité de faire : valable, périssable (qui peut valoir, qui peut périr).

ible et **uble** ont le même sens que **able** : fusible, soluble.

- 2° **if** (ive) forme des adjectifs actifs qui expriment la faculté de faire : actif, hâtif, pensif.

Exceptionnellement quelques adjectifs en **if** ont le **sens passif** : adoptif, captif, potatif.

ace exprime une qualité portée à un haut degré : efficace, loquace, tenace, vorace.

ile exprime que l'action marquée par le primitif peut être faite : docile, fragile.

V.2.1.6 Adjectifs dérivés de noms

Les principaux suffixes qui servent à former des adjectifs sont al (el, il), ique, eux, e, u, lent, esque, être.

al et ique exprime que l'idée du nom primitif convient bien à la chose dont on parle ;

eux, e, u, lent expriment la possession avec une idée d'abondance et de plénitude ;

esque et être indiquent l'origine.

Ex. : al (el, il) : brutal, rural, royal, accidentel, civil, juvénile.

ique : aristocratique, classique, féérique, poétique.

eux (oux) : épineux, fangeux, fiévreux, jaloux.

é : ailé, fortuné, sensé.

u : barbu, chevelu, têtue.

lent : opulent, succulent, violent.

esque : barbaresque, chevaleresque, pittoresque.

être (estre) : champêtre, alpestre, terrestre.

V.2.2. Dérivation verbale

Certains verbes se tirent de noms ou d'adjectifs par la simple addition de la terminaison verbale, sans qu'on ait recours à des suffixes. Les terminaisons verbales sont celles de la conjugaison vivante er ou ir.

La plupart des verbes dérivés de noms (sans suffixes) se terminent en er : alimenter, camper, émailler, tapisser, ranger. Ils expriment l'action ou l'objet de l'action.

Les verbes dérivés d'adjectifs se terminent en er ou en ir : sécher, mûrir. La plupart des verbes en er ont le sens causatif, c'est-à-dire qu'ils expriment l'action de produire la qualité indiquée par l'adjectif : sécher signifie rendre sec.

Les verbes en ir, plus nombreux, ont le sens causatif ou le sens passif : mûrir signifie rendre mûr ou devenir mûr.

Certains verbes sont formés de noms ou d'adjectifs au moyen des suffixes iser, oyer, fier.

iser sert à former des verbes intransitifs qui marquent une imitation du primitif :

fraterniser (agir comme un frère) ; ou des verbes transitifs qui ont un sens causatif :

aiguiser (rendre aigu).

oyer (ayer, eyer) sert à former des verbes intransitifs qui marquent l'activité du primitif :

flamboyer (jeter des flammes), larmoyer (verser des larmes), bégayer, grasseyer.
fier sert à former des verbes qui signifient que la chose marquée par le primitif est faite :
pacifier (donner la paix), terrifier (produire de la terreur).

Les verbes qui dérivent des verbes au moyen de suffixes comme eler, ailler, iller, eter, oter, onner. Ont en général un sens fréquentatif et parfois un sens diminutif :

tirailler, mordiller, chantonner, rêvasser.

V.3 La composition

Un mot composé est formé de deux membres ou termes dont l'un exprime l'idée principale et dont l'autre précise ou détermine cette idée. Ainsi, dans vinaigre, vin exprime l'idée principale et aigre marque une détermination.

- 1° Le terme qui détermine l'autre peut être :
un préfixe, et on a alors surtout des verbes et quelques noms et quelques adjectifs ; ou
un nom ou un adjectif, et on a alors surtout des noms et quelques verbes et quelques adjectifs.
- 2° Il arrive aussi parfois qu'un mot composé s'opère par la fusion d'une proposition toute entière : un songe-creux. Les mots ainsi formés sont toujours des noms.
- 3° Il y a enfin une catégorie particulière de mots composés qui sont formés avec des mots, des préfixes ou des suffixes grecs.

V.3.1 La composition au moyen de préfixes

Les préfixes sont inséparables ou séparables : ils sont inséparables quand ils n'existent qu'en composition : ex, re, dans exclure, redire ; ils sont séparables quand ils peuvent s'employer isolément comme prépositions ou adverbes : contre, bien, dans contretemps, bienheureux.

Les préfixes séparables ou inséparables peuvent se partager en deux catégories :

- 1° les préfixes employés comme prépositions dans les mots composés ;
- 2° les préfixes employés comme adverbes.

V.3.1.1 Préfixes préposition

ab (abs devant c et t, a devant m et v) : marque une idée d'éloignement, de séparation : abstenir, absurde, absorber, aveugle (ab-oculus).

ad (a et par assimilation ac, af, etc.) : marque l'idée d'un mouvement vers, d'un rapprochement. Il sert à former un très grand nombre de mots composés : admettre, atteindre, addition, assimiler, apercevoir, appauvrir, abandon, affaire, avenir.

ante (ne pas confondre avec anti préfixe grec) : marque une idée d'antériorité : antécédent, antichambre.

Circon : signifie autour : circonférence, circonstance, circonvenu.

Cis : en deçà, opposé à trans et ultra, au-delà : cisalpin.

Contra (contre) : exprime une idée d'opposition, d'action contraire quelquefois une simple idée de juxtaposition : contradiction, contrefaire, contrevenir, contrebande, contrôle, (contre-rôle), contrepoison, contre-allée, contremaître.

cum (con, com, col, cor, co) : marque une idée de réunion, d'assemblage : conduire, commencer, consentir, confirmer, corriger, concitoyen, confrère, collègue.

de (dé), dis (dif, di), dès ; des : est la forme moderne de dis, et dis a fini par se confondre avec de. Les trois préfixes expriment une idée de séparation, de division, de cessation, de privation : décerner, déléguer, discourir, disjoindre, distraire, discorde, désarmer, désordre.

ex (é) : indique l'extraction ou la privation : expédier, exploiter, exemption, éluder, écarter, écervelé, éhonté.

extra : signifie hors de, extravaguer, extraordinaire.

fors (hors) : signifie hors de : forfait, hormis, hors-d'œuvre.

in (im, il, ir) : et en indiquent un mouvement du dehors en dedans, ou insistent simplement sur l'action : incliner, inonder, emplir, enchaîner, enrôler, enrichir ; incursion, empreinte, enclos, entrain.

en (venant de inde, de là ; ne pas confondre avec en, dans) : indique la sortie d'un lieu : enlever, emporter, emmener.

inter, entre : signifie au milieu de, par le milieu, ou quelquefois à demi : inter est savant et entre est populaire.

intercaler, intercepter, intervenir, international ; entrelacer, entremêler, entrevoir, entrebâiller ; entrefilet, entrefaites, entresol.

intra (intro) : signifie au-dedans, dans l'intérieur : introduire, intrinsèque.

per (par) : exprime le passage à travers, le moyen, l'achèvement : parcouru, parfaire, parvenir, percevoir, persévérer, parsemer, parmi, par terre.

post : signifie après : posthume, postdater, puîné (post-natus).

pré : signifie avant : précéder, préluder, préparer, prévoir.

pro (pour) : signifie devant, en avant : promettre, produire, professer, poursuivre, pourvoi.

re (ré, res, r [e]) : marque une action faite une seconde fois, ou une action faite en sens contraire de la première :

redire, refaire, réciter, rédemption, rattacher, réélire, rechute, recoin ; reculer, repousser, réagir, réfuter, refluer, reflux.

rétro : signifie en arrière, en retour : rétrocéder, rétroactif.

sé : signifie à l'écart de : séduire, sevrer (séparer), sélection, séparer.

sub : (suc, sug, sup, suf), sous (sou) marquent une idée d'infériorité : subséquent, succéder, suffire, subdiviser, supporter, suggérer, soumettre, soustraire, soussigné, soucoupe, soupente.

super, sur, sus (ne pas confondre sa forme sou avec celle qui vient de sub) :

marquent une supériorité : superposer, superflu, superfin, survenir, surmonter, surplus, surtout, surhumain, susciter, soupirer, soutenir (tenir en haut).

trans (tran, très, tra) : indique le passage au travers de ... jusqu'à un terme : transférer, transpercer, transcendant, traduire, trépasser.

ultra (outré) : signifie au-delà : ultramontain, outrepasser, outrepassant.

V.3.1.2 Préfixes adverbes

bene (bien) : détermine le mot primitif dans un sens favorable : bénédiction, bénéfice, bienévolé, bienveillant, bienfaisant, bienséant.

Bis (bi, bes, be) : indique une répétition, quelquefois avec sens péjoratif : bisaïeul, bipède, bonocle.

besace (double sac), brouette (deux petites roues), biscornu.

in (ne pas confondre avec in dans) a une valeur négative et privative : injuste, incroyable, illégal.

impatienter : enfant (in-fans), ennemi (in-amicus).

male (mal) : détermine le primitif dans un sens défavorable : malveillance, malaise, malséant, malade, malingre, maugréer, maudire.

més (mé) : ajoute au primitif un sens péjoratif : méchant, médire, mésuser, mésaventure, mécontent.

mi, demi, semi : marquent la division par moitié : milieu, midi, mi-carême, demi-livre, semi-double, semi-mensuel (qui pareil tous les deux mois).

non : marque une négation : nonchalant, nonpareil, non-valeur.

pen (de paene, presque) : donne péninsule (paene insula), pénombre.

vice (vi) : signifie qui fait la fonction, qui tient la place de : vice-roi, vice-recteur, vice-président, vicomte.

V.3.1.3 Composition sans préfixes

La langue française comprend des noms, des adjectifs et des verbes qui sont formés sans préfixes par juxtaposition de mots.

On peut distinguer deux espèces de noms composés : les composés de coordination, dans lesquels une des deux parties détermine l'autre : commis-voyageur, chou-fleur ; et les composés de subordination, dans lesquels une des deux parties dépend de l'autre : mappemonde, hôtel-Dieu.

Les composés de coordination sont formés, ou de deux noms, ou de nom et d'un adjectif qualificatif, ou d'un nom et d'un adjectif numéral :

- 1° quand ils sont formés de deux noms, ils sont unis.
- par apposition : chef-lieu, betterave ;

- par juxtaposition : laurier-rose, point-virgule ;
- le déterminant est placé avant le déterminé : aide-maçon, maître-autel, musaraigne (mus-aranea) ;

le déterminant est placé après le déterminé et c'est le cas le plus fréquent : cornemuse, commissaire-priseur, oiseau-mouche, sergent-majeur, reine-claude.

- 2° Quand ils sont composés d'un nom et d'un adjectif qualificatif,
 - le plus souvent l'adjectif précède le nom : aubépine (alba spina), gentilhomme, primevère, printemps, basse-cour, morte-saison, saint-office, tiers-état ;
 - mais parfois l'adjectif suit le nom : banqueroute, courte-pointe (culcita-puncta), république, vinaigre, branle-bas, eau-forte, état-major, procès-verbal, huis-clos, pot-pourri.
- 3° Quand ils sont composés d'un adjectif numéral et d'un nom, l'adjectif numéral précède toujours le nom : triumvir, trimestre, trident, quadrupède, quintessence, quatre-temps, mille-feuille, décimètre, centimètre.

Les composés de subordination sont formés ou de deux noms, ou d'un nom (ou pronom) et d'un verbe.

- 1° Quand ils sont formés de deux noms, il faut distinguer deux cas, la formation populaire et la formation savante.

Dans la formation populaire, le mot composé est calqué sur le latin et l'un des deux noms est au génitif : chèvrefeuille (caprifolium).

Dans la formation savante, le génitif est remplacé par une préposition :

Chef-d'œuvre ;

- Dans les composés populaires, le plus souvent le nom au génitif précède le nom déterminé.

chèvrefeuille, joubarbe, (juvis barba), orfèvre (auri faber), vendredi (veneris dies) ;

parfois cependant le génitif suit le déterminé : connétable (comes stabuli),

mappemonde, salpêtre (sal petrae), fête Dieu ;

- Dans les composés savants, les prépositions qui remplacent le génitif sont les prépositions de, à, en :

gendarme, belle-de-nuit, chef-d'œuvre, rez-de-chaussée, hôtel de ville ; pot-au-feu, boîte aux lettres, salle à manger ; arc-en-ciel, licencié ès lettres (ès : dans les).

- 2° Quand les noms composés sont formés d'un nom (ou pronom) et d'un verbe, le nom ou pronom est à l'accusatif et sert de complément au verbe.

Ils ont trois formes :

- ou bien les deux éléments sont fondus en un seul mot,
- ou bien ils sont distincts avec un trait d'union,
- ou bien ils sont unis avec une préposition. Ceux de la seconde forme sont les plus nombreux.

Ex. : 1° forme : cauchemar, (presse démon), fainéant, marchepied, mâchefer, passeport, portefaix, tournevis.

2° forme : abat-jour, brise-lames, casse-tête, coupe-gorge, couvre-feu, gagne-pain, Garde-fou, gratte-papier, guide-âne, passe-droit, pique-assiette, porte-montre, rabat-joie, serre-tête, tire-botte, trouble-fête, va-nu-pieds, écoute-s'il-pleut.

3° forme : parapluie, boute-en-train, pince-sans-rire, vol-au-vent (vole-au-vent).

Remarque : il y a des composés irréguliers.

Ou bien ils sont formés de toute une phrase : quant-à-soi, sot-l'y-laisse, sainte-nitouche ;

Ou bien ils sont formés d'onomatopées : cahin-caha (qua hinc, qua hac ?) couci-couça, Bric-à-brac, mic-mac, trictrac ;

Ou bien ils sont empruntés aux langues étrangères :

choucroute, bouledogue, clavecin, saltimbanque, autodafé, baragouin, caravansérail, tohu-bohu.

Les adjectifs composés sont formés

- de deux adjectifs juxtaposés : sourd-muet, aigre-doux ;
- de deux adjectifs subordonnés dont l'un détermine l'autre : nouveau-né, frais-cueilli, frais-émoulu, clairsemé, ivre-mort, gris-brun, châtain-claire ;

- d'un adjectif et d'un nom (formation savante) : magnanime, équivoque, rectiligne, unanime, multicolore ;
- d'un nom et d'un suffixe latin qui dérive d'un verbe : fratricide, agricole, horticulteur, argentifère, pacifique, fébrifuge, ventriloque, ovipare, carnivore.

La plupart des verbes composés sont formés avec des préfixes. Dans la composition sans préfixes on a un verbe et un nom complètement de ce verbe qui s'unissent pour former un verbe nouveau :

bouleverser, colporter, culbuter, maintenir.

V.3.1.4 Composés grecs

Il faut distinguer dans la formation des mots composés avec des éléments grecs, les préfixes grecs proprement dits (préposition ou adverbes) ; les mots grecs (noms, adjectifs, nom de nombre) qui jouent le rôle de préfixes, et les suffixes.

Quelques-uns de ces composés sont réguliers, c'est-à-dire que tous leurs éléments sont empruntés au grec ; d'autres sont irréguliers, c'est-à-dire qu'un élément étant emprunté au grec, l'autre est pris au latin ou au français.

Voici le sens des principaux préfixes grecs

a (an), privation : apathie, athée, anarchie, anonyme

archi, en chef, au premier rang : archiduc, architecte.

amphi, autour, des deux côtés : amphibologie, amphithéâtre.

ana, sur, en haut, de nouveau : analogue, analysé, anabaptiste.

anti, contre : antidote, antipathie, antipode.

apo, de, loin de, pour : apocalypse, apothéose, apostasie.

cata, du haut en bas, contre : catalepsie, catastrophe, catégorie.

dia, à cause de, à travers : diadème, dialogue, diamètre

dys, mal, mauvais : dyspepsie.

ec (ex), hors de : éclipse, éclectique.

en (ein), dans, sur : encyclique, enthousiasme, emphase.

epi (ep, éph), sus, au-dessus : épidémie, épigraphe, épithète.

eu, bien, bon : eucharistie, évangile (bonne nouvelle).

hyper, au-dessus, au-delà : hyperbole, hypertrophie.

hypo, sous, dessous : hypocrite, hypogée, hypothèse.

méta, avec et idée de changement, de succession : métaphore, météore, métamorphose.

para, par, auprès de : parabole, parasite, paraphrase.

péri, à l'entour de : période, péripétie, périphrase.

pro, devant, en avant : programme, prologue, prophète.

syn (syl, sym, sy), avec : synode, synonyme, syntaxe, syllabe, syllogisme, symbole, sympathie, symétrie, système.

Mots grecs qui jouent le rôle de préfixes :

Noms et adjectifs :

acro, sommet : acrobate, acropole.

auto, de soi-même : autobiographie, autographe, autonome.

biblio, livre : bibliothèque, bibliomane, bibliophile.

bio, vie : biographie, biologie.

caco, mauvais : cacophonie, cacochyme.

chiro, main : chirographaire, chiromancie.

chromo, couleur : chromolithographie.

chrono, temps : chronologie, chronomètre.

chryso, or : chrysolite, chrysanthème.

cosmo, monde : cosmographie, cosmogonie.

crypto, caché : cryptographie, cryptogame.

oino, chien : cynocéphale, cynégétique.

démo, peuple : démocrate, démagogue, démographie.

gastro, estomac : gastrite, gastralgie, gastronomie.

géo, terre : géographie, géologie.

héli, soleil : héliomètre, héliotrope.

hémo, sang : hémoptysie, hémorragie.

hiéro, sacré : hiérophante, hiératique, hiérarchie.

hippo, cheval : hippophagique, hippopotame.

hydro, eau : hydrogène, hydrothérapie.
icono, image : iconoclaste, iconographie.
idio, propre : idiotisme, idiosyncrasie.
iso, égal : isocèle, isochrone.
macro, grand : macrocéphale.
micro, petit : microbe, microcéphale, microscope.
miso, qui hait : misanthrope, mysogine.
néo, nouveau : néologisme, néo-platonisme.
noso, maladie : nosographie.
onoma, nom : onomatopée, onomastique.
ophtalmo, ophtalmie, ophtalmologie.
ornitho, oiseau : ornithologie, ornithomancie.
ortho, droit : orthodoxe, orthographe.
ostéo, os : ostéologie, ostéotomie.
oxy, aigre, acide : oxygène, oxyton.
paléo, ancien : paléographie, paléontologie.
pan, tout : panorama, panthéisme.
philo, qui aime : philosophe, philanthrope.
phono, voix : phonographe, phonomètre.
photo, lumière : photographie, photomètre.
pseudo, faux : pseudonyme, pseudo-prophète.
psycho, âme : psychologie, psychiatre.
pyro, feu : pyrogravure, pyrotechnie.
strato, armée : stratégie, stratagème.
télé, loin : télégraphe, téléphone.
théo, dieu : théocratie, théologie.
thermo, chaleur : thermogène, thermomètre.
topo, lieu : topographie.
zoo, animal : zoologie.

Noms de nombre :

mono, un seul : monogramme, monosyllabe, monastique.

dis, deux : distique, dilemme, diphtongue.

tri, trois : trilogie, triangle.

tétra, quatre : tétraèdre, tétracorde.

penta, cinq : pentagone, pentamètre.

hex, six : hexagone, hexamètre.

hepta (hebdo), sept : hebdomadaire, heptagone.

octo, huit : octogone.

énnéa, neuf : énnéagone.

déca, dix : décagone, décalogue.

endéca, onze : endécagone.

dodéca, douze : dodécagone, dodécachorde.

hécaton, (hecto), cent : hécatombe, hectolitre.

kilo, mille : kilomètre, kilogramme.

myria, dix mille : myriamètre, myriapode.

poly, plusieurs : polyèdre, polygone.

hémi, demi : hémicycle, hémisphère.

proto, premier : prototype, protocole. Etc.

Suffixes grecs :

algie ; douleur : névralgie, nostalgie.

cratie, force, pouvoir : démocratie, ploutocratie.

game, mariage : cryptogame, polygamie.

gène, qui produit : gazogène, hydrogène.

graphie, description : cosmographie, bibliographie.

latrie, adoration : idolâtrie, iconolâtrie.

logie, doctrine : cosmologie, mythologie.

mancie, divination : chiromancie, nécromancie.

manie, fureur : mélomanie, métromanie.

métrie, mesure : géométrie, kilomètre.

morpho, qui a la forme : polymorphe, amorphe.

nomie, loi : astronomie, économie.

oïde, qui a l'aspect de : métalloïde, cycloïde.

pathie, maladie, affection : antipathie, homéopathie, névropathie.

pédie, éducation : orthopédie, encyclopédie.

phagie, action de manger : anthropophagie, hypophagie.

phobie, peur : anglophobie, hydrophobie.

phore, qui porte : phosphore, canéphore, sémaphore.

pole, ville : acropole, nécropole, métropole.

scopie, vue : spectroscopie, microscopie.

technie, art : mnémotechnie, pyrotechnie.

tomie, incision : trachéotomie, gastronomie.

urgie, travail : liturgie, chirurgie, etc.

V.4 La lecture efficace

La connaissance des principes de formation des mots permet d'étendre sa maîtrise du vocabulaire et des nuances de sens des mots. Elle s'inscrit dans un ensemble qui montre comment l'observation des différents aspects des mots permet au lecteur de les interpréter dans un texte avec précision et nuance. Ces aspects sont :

- les propriétés grammaticales
- les propriétés sémantiques

Lire, ce n'est pas décoder chaque lettre pour en faire un mot. Ce simple exercice ne permet pas le recul nécessaire à la construction du sens d'un texte. Un lecteur habile parcourt au contraire le texte à une certaine vitesse à la recherche des indices les plus significatifs. Il fixe en particulier le début, le milieu et la fin des mots, parce que ces zones sont les plus riches d'informations. Le repérage d'une racine permet de saisir d'emblée l'idée de base ; celui de préfixes, en début de mot, ou de suffixes à la fin, permet de saisir les modifications de sens qu'ils apportent. Par ailleurs, devant un texte spécialisé comprenant une terminologie savante, le recours à l'analyse des éléments qui forment les mots permet d'en décoder le sens.

Racine :

La racine indique le sens d'origine du mot ; elle est donnée dans un bon dictionnaire. Exemple :

- Le mot ordre (du latin ordo, ordinis), désigne, techniquement, le numéro du fil de trame d'un tissu ; il signifie le rang, la rangée, l'alignement dans la langue

commune ; cette racine sert de base à la formation de mots dérivés tels désordre ou ordonnance.

- La racine temps permet de former notamment : temporiser, temporairement, temporalité, intemporel.
- La racine orgueil amène des dérivations comme orgueilleux, s'enorgueillir.
- Le mot café est à l'origine de caféine, décaféiné.

Les mots formés à partir d'une même racine constituent une famille pouvant comprendre des verbes, des noms, des adjectifs, des adverbes. Quelques racines savantes :

Éléments	Sens	Exemples
Anthropo	être humain	anthropologie, anthromorphisme
Biblio	Livre	bibliographie, bibliophile
Chrono	Temps	chronologie, chronomètre
Démo	Peuple	démocratie, démagogie
graphe	Ecriture	orthographe, graphisme
hétéro	Différent	hétérogénéité, hétérogénèse
Ortho	Droit	orthographe, orthophonie
Archie	Pouvoir	monarchie, oligarchie
Logie	Science	psychologie, biologie
Phile	qui aime	philosophie (ami de la sagesse)
Phobe	qui déteste	francophobe, claustrophobe
Vore	qui se nourrit	carnivore, herbivore

Remarque :

Tous les mots de ce tableau sont formés par composition.

SUFFIXE

Le suffixe est un élément placé après la racine du mot pour en modifier le sens.

Les suffixes permettent également de distinguer les différentes catégories grammaticales dans une même famille.

Voici des exemples de modification de sens :

- romanesque : s'applique à ce qui présente les caractères du roman, à une personne sentimentale, rêveuse ; romantique s'applique à une personne ou à une chose caractérisée par la sensibilité, l'exaltation, la rêverie ;
- compréhensif : désigne celui qui comprend les autres tandis que compréhensible : désigne le caractère de ce qui peut être compris ;
- critiquer : désigne l'action de poser un jugement pour faire ressortir les qualités et les défauts alors que critiquer est péjoratif et veut dire blâmer sans raison.

Voici des exemples de distinction de catégories grammaticales :

- dans le mot ordinal, le suffixe **-al**, indique un adjectif ; dans le ordinateur, le suffixe – **eur**, indique un nom ;
- romancier (nom), romancer (verbe), romanesque (adjectif) ;
- le suffixe –isme : permet de distinguer les noms de courants de pensée (capitalisme, humanisme, existentialisme), des adjectifs ou des noms désignant les personnes qui partagent ces idées (capitaliste, humaniste, existentialiste).

Quelques suffixes pour former de noms : Noms d'agents, Noms d'actions, Noms d'états ou de qualités : -aire (libraire), -age (arpentage), -esse (tendresse), -er, ère (maraîcher, maraîchère), -aison (conjugaison), -eur (chaleur), -eur, euse (vendeur, vendeuse), -ation (exploration), -ie, erie (folie, poudrerie), -iste (machiniste), -ature (caricature), -ise (maîtrise), -ien, ienne (gardien, gardienne), -ment (soulèvement), isme

(romantisme), -teur, trice (acteur, actrice), -ité (sensualité), -ure (froidure), -aille (épousailles, mangeaille).

Voici quelques suffixes pour former des adjectifs suffixes :

Exemples : -able (remarquable, détestable), -ais, aise (montréalais, pakistanaise), -al, ale, aux (national, capital, nationaux), -eux, euse (amoureux, courageuse), -esque (livresque, romanesque), -ible (visible, audible), -ier, ière (cachottier, princière), -if, ive (tardif, excessive), -ique (magique, romantique), -iste (réaliste, opportuniste).

PREFIXE

Le préfixe est un élément qui s'ajoute avant la racine du mot pour en changer le sens. Exemple :

- Dans le mot désordre, le préfixe de- vient du latin **dis-** qui exprime l'idée de séparation.
- Dans le verbe apporter, le préfixe latin **a-** exprime l'idée de rapprochement (porter vers ce lieu), tandis que dans le verbe emporter, le préfixe **em-** exprime l'idée de d'éloignement (porter hors de ce lieu).

Voici quelques préfixes pour former toutes les catégories de mots :

Préfixes	Sens	Exemples
a, an	Négation	Amorphe
a, ac, ad, af, ap, etc.	rapprochement	apporter, amener,
ante,	Avant	antériorité, antécédent
Anti	Contre	antithèse, antidote
di, dif, dis	Séparation	différent, discriminer
Extra	en dehors de	extraordinaire, extrapoler
In	Dans	insérer, inculper,
in, il, im, ir	Négation	inhabituel, inextinguible

Inter	Entre	international, interpreter
pré, pro	en avant	proposer, predispose
Sub	en dessous	subordonné, substitute
Trans	au-delà	transporter, transposer

Dérivation, composition

Deux procédés concourent à la formation de mots nouveaux : la dérivation et la composition. On peut créer des mots par composition en associant des mots courants. Pour former des mots savants caractéristiques des textes de haut niveau, notamment scientifiques ou techniques, on associe des racines d'origines grecque ou latin.

Exemples :

- Le mot arc-en-ciel est formé de mots courants.
- Le terme polysémie est formé des éléments grecs : polus, (nombreux) et semaînen (signe) ; la polysémie est donc la propriété de certains mots d'avoir plusieurs sens possibles, au contraire de la monosémie dont l'élément mono signifie « unique », comme dans monoparental.

La dérivation consiste à ajouter à une racine un suffixe ou un préfixe ou les deux. Ainsi, dans l'exemple qui suit, le lecteur, qui reconnaît les préfixes et les suffixes ajoutés aux racines des deux mots absents des dictionnaires de plus de dix ans, les comprendra sans difficulté : **l'antimondialisation a remobilisé les environnementalistes**. De même, le lecteur qui appliquera ses connaissances de la dérivation à certains mots qui se ressemblent – on dit qu'ils sont paronymes- les distinguera en observant attentivement les éléments qui les constituent.

Exemple :

On distinguera par le suffixe **amnésie** (perte de mémoire) et **amnistie** (annulation d'infraction) ; on distinguera par leur racines arborer (racine arbre) et abhorrer (racine horreur).

Le processus de formation de mots est bien mis en évidence dans un dictionnaire analogique, qui réunit les mots par familles ; connaître un membre de la famille d'un mot et les mécanismes de la formation des mots a un effet multiplicateur : on peut deviner le sens des autres mots de la famille.

Du point de vue du lecteur

L'objectif du lecteur qui s'arrête pour observer la formation des mots, est de construire les idées avec justesse, précision et nuance. Cet aspect de la lecture analytique, qui vise à clarifier un texte, est un préalable essentiel si l'on doit effectuer sur celui-ci un travail de réflexion, de discussion ou si l'on veut porter un jugement critique. Dans tous les cas, le lecteur doit en premier lieu tenir compte des informations dont il dispose dans le texte lui-même, soit pour déduire de celles-ci le sens du mot, soit pour s'assurer de choisir le sens qui convient au contexte. L'étude de la formation des mots est particulièrement importante dans le cas des textes descriptifs ou explicatifs des domaines philosophique, technique et scientifique :

- Dans le cas des mots courants, il est intéressant d'observer les préfixes et les suffixes qui permettent de discriminer des paronymes ou de distinguer des catégories grammaticales ;
- Dans le cas des mots rares ou savants, et lorsque les notions présentées ne sont pas connues du lecteur, celui-ci doit recourir à l'examen des préfixes, des suffixes et des racines savantes pour décoder le sens des mots, en particulier des notions ou concepts abstraits ;
- La connaissance des racines savantes permet de mieux comprendre, par exemple, les textes écrits dans les domaines spécialisés, ceux du médecin, du pédagogue ou du technicien.

V. 5 LA NOMINALISATION COMME STRATÉGIE D'ACQUISITION D'UN NOUVEAU VOCABULAIRE

Après avoir abordé dans les chapitres précédents les différents paliers théoriques de l'enseignement stratégique, il est indispensable de compléter notre étude par une illustration pratique, dans laquelle nous envisageons le déroulement d'un cours de compréhension de l'écrit, réalisé à partir du modèle de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture.

Cette démarche a pour objet d'exploiter les techniques d'enseignement explicite pour élaborer des activités d'enseignement qui visent l'enseignement des techniques d'acquisition de vocabulaires nouveaux en classe. Ces activités sont envisagées selon la perspective proposée par Cunningham (1987) et Nagy (1988).

V.5.1 Comment aborder la compréhension en lecture ?

1. Définition et objectifs de la compréhension écrite

La compréhension de documents écrits est liée à la lecture. Lire dans sa langue maternelle revient à pratiquer pour son plaisir ou son travail, des techniques de lecture, apprises le plus souvent à l'école. En FLE, la lecture peut viser plusieurs compétences :

- une compétence de base qui vise à saisir l'information explicite de l'écrit.
- une compétence intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite du document.
- une compétence approfondie, qui vise à découvrir l'implicite d'un document écrit.

La compréhension écrite ne doit pas se réduire au simple fait de fournir à un apprenant un texte et un questionnaire auquel il doit répondre. Il s'agit d'**une véritable activité de formation**, qui participe tout autant que les autres compétences à l'acquisition de la langue.

La compréhension écrite est aussi une activité qui se réalise entre les apprenants. L'enseignant est appelé, en tant que médiateur, de vérifier les hypothèses des

apprenants ensemble, de confronter leurs réponses, et de vérifier de manière commune les réponses de chacun.

Pour assurer le déroulement d'une activité de compréhension de l'écrit, l'enseignant peut suivre les 4 moments suivants :

- 1- Étude du paratexte et des éléments périphériques.**
- 2- Étude de l'énonciation.**
- 3- Étude du procédural.**
- 4- Récapitulation.**

Moment 1 : l'étude du paratexte

Ce moment, ne doit dépasser les 5 minutes, c'est une première confrontation de l'élève avec le support proposé. Il s'agit de dégager des hypothèses de sens qui seront vérifiées dans le moment 2 et le moment 3. Il ne faut pas trop s'étaler avec des explications qui font perdre le temps, il faut apprendre à cibler les objectifs. Dans l'étude du paratexte, l'apprenant lecteur ne fait que voir le titre, la source et s'il y a de l'iconographie ou des documents annexes.

Par la suite, l'apprenant lecteur fait une lecture silencieuse, cette lecture doit être accompagnée d'une consigne, cette consigne ciblera les objectifs d'apprentissage, c'est en quelque sorte une mise dans le bain dès la lecture silencieuse, l'élève en lisant doit être actif ; la consigne doit être sous forme de : cherche, trouve, souligne, localise, repère, ...etc. l'enseignant doit veiller à ne pas demander aux élèves de lire sans une consigne. Ils ne liront pas, mais la consigne de l'enseignant les oblige à lire, et donc chercher. Ici 5 minutes suffiront largement.

Moment 2 : Le moment de l'étude de l'énonciatif

Les élèves doivent répondre au questionnaire de l'enseignant. Il s'agit du fameux QQOCQ : « qui, à qui, ou, comment, quand ».

Dans la fiche de l'enseignant paraîtra les questions avec les réponses possibles des apprenants. Ce moment durera au plus 20 minutes.

Moment 3 : C'est la compréhension proprement dite, c'est l'étude du procédural

Comment l'auteur a procédé pour dire son texte ? Comment il le dit ? Avec quels mots lexicaux ou grammaticaux ? Et pourquoi il le dit ? (la visée). Il s'agit de procéder suivant les objectifs d'apprentissage préconisés par les programmes.

Le questionnaire de l'enseignant doit porter sur **les mots lexicaux** et **les mots grammaticaux** pour préparer les séances des faits de langue et du lexique. **Et c'est ici l'intégration du lexique et de la syntaxe dans la compréhension de l'écrit.**

Dans cette phase de l'intégration, l'enseignant ne doit pas faire l'étude du texte, mais juste cibler les objectifs. Exemple : dans une argumentation, l'auteur a procédé par émettre une thèse et des arguments, il a employé des verbes d'opinion, il a utilisé des articulateurs logiques. Voilà où se situe le procédural, 20 minutes sont largement suffisant si le support présenté est simple et à la portée de la compréhension des élèves.

Moment 4 : Enfin, la récapitulation

C'est la vérification avec un plan de texte, un résumé ou toute autre technique d'expression. C'est aussi un moment d'évaluation. L'enseignant doit veiller à ne parler pas trop en classe. Mais juste apprendre à se taire et à faire parler les élèves.

V.5.2 La compréhension de l'écrit : méthode et exemple

Ses objectifs :

Parmi les objectifs de la compréhension de l'écrit, celles qui visent à faire de l'élève un lecteur, un lecteur autonome, et lui donner de nouvelles habitudes de lecture. On peut identifier trois moments dans la séance de compréhension de l'écrit :

- **1^{er} moment :**
 - Appréhender globalement le sens du texte ; il s'agit d'une approche externe qui porte sur l'observation de :
 - l'image du texte ;

- les éléments périphériques ou paratextuels ;
- formuler des hypothèses de sens, à la lumière de la 1^{ère} approche. Ces hypothèses seront provisoires et révocables.

Ce premier moment se veut un moment d'expression orale libre. L'enseignant doit noter au tableau ces hypothèses de sens, pour pouvoir les corroborer, ou les détruire au cours de 2^{ème} moment.

NB :

- 1) Le support doit être accessible : « On ne comprend bien un texte que si l'on possède déjà 80 % des informations qu'il contient ».
- 2) La mise en page doit être aux normes : pas de texte sans titre ni origine, et respect de la typographie.

• **2^{ème} moment :**

- Pratiquer la lecture silencieuse ; qui se veut globale. L'objectif étant de :

a) Vérifier ses hypothèses de sens ;

b) Trouver, retrouver, découvrir, les indices et les éléments porteurs de sens, l'organisation du lexique, le système des temps de phrases et autres... ;

Les indices : « C'est l'ensemble des éléments à extraire du texte et la façon dont ils se combinent entre eux pour donner une image globale de la signification ». (Portine, L'argumentation écrite).

c) Retrouver la cohérence textuelle.

De ce fait l'élève, non seulement lit mieux, mais il apprend également à réécrire le texte, tant il est vrai que lecture et écriture sont intimement liées.

d) Pour aider l'élève dans sa quête du sens ; et surtout pour l'amener à manifester le degré de compréhension qu'il a du texte, sans blocage, un type de questionnaire s'impose : Le QCM ou Vrai ou Faux.

• **3^{ème} moment :**

C'est un moment de synthèse. L'objectif de la séance de compréhension est atteint, si à la fin de la séance, l'élève est en mesure de récapituler l'essentiel du contenu. La synthèse peut prendre différentes formes :

- reconstruction du texte
- plan
- résumé
- texte lacunaire.

Une lecture oralisée pourrait intervenir pour couronner l'ensemble de la séance. **On transmet le sens après l'avoir construit.**

V.5. 3 La compréhension écrite : les objectifs

Les séquences de compréhension de l'écrit 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.

Notre apprenant en situation doit être capable progressivement de comprendre, de qui ou de quoi en parle, de tirer des informations ponctuelles, mais aussi de retrouver les enchaînements de l'écrit (causalité, conséquences, enchaînement chronologique...), de maîtriser les règles principales du code de l'écrit (les accords, les types de phrases, les formes verbales et les formes nominales), et enfin, de dégager les présupposés d'un énoncé, quand il a acquis une très bonne connaissance de la langue.

Tout comme en compréhension oral, 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.

L'enseignant doit prendre précaution, car la réaction des élèves face à un texte nouveau est connue : ils vont ouvrir immédiatement le dictionnaire et procéder systématiquement à la traduction des mots inconnus. Outre le temps perdu, c'est le

contenu même qui est altéré, l'essentiel et le secondaire ne pouvant être repérés et classés. Etouffé par le détail, l'apprenant est désormais incapable d'avoir une vision globale du texte. D'autre part, par peur de répondre « faux », il reste prisonnier des mots du texte, préférant la citation à la reformulation personnelle.

L'explication de ces difficultés réside essentiellement dans l'approche linéaire de la compréhension, qui procède par accumulation de significations, sans perspective globale.

Ainsi, placé devant un document écrit, l'apprenant attaque aussitôt sa lecture à la première ligne du texte et progresse mot à mot, sans mettre en rapport texte et paratexte sans chercher préalablement une compréhension globale du document. Les activités de compréhension dans la classe de FLE viseront donc à substituer à un comportement passif une attitude active de découverte, grâce à la mobilisation de techniques appropriées auxquelles sera formé l'apprenant et qu'il pourra appliquer ensuite à toute situation de compréhension, voire transférer à des activités similaires dans sa langue maternelle.

V.5.4 La démarche didactique de la compréhension écrite en classe

Lire et comprendre en langue étrangère ne sont pas des compétences à acquérir pour un apprenant, qui a dû déjà s'habituer à un autre alphabet que celui de sa langue maternelle, à des habitudes de lectures différentes.

La démarche que l'on doit employer est la même avec tous les documents écrits. Nous nous plaçons dans une situation de classe ordinaire, utilisant la compétence de compréhension écrite pour faire acquérir un nouvel objectif.

Dans un premier temps, l'enseignant va distribuer le document écrit aux apprenants qui peuvent travailler en petits groupes pour comparer leurs résultats, et leur poser des questions sur les caractéristiques de ce type de textes, avant même qu'ils ne le lisent. Ils s'intéresseront à l'entourage du texte, ce qui aidera à la compréhension globale ensuite.

L'enseignant peut utiliser, par exemple, des questions autour du texte (paratexte) comme :

- Qu'est-ce qu'il y a autour du texte ?

- D'où est tirée cette page ? d'un magazine, d'un journal...
- Qu'est-ce qu'il y a à la fin du texte ?
- Qu'est-ce qui se trouve en haut de la page ? un titre, une adresse...

Dans un second temps, 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. L'enseignant peut distribuer un document énumérant un certain nombre de questions ou de détails à trouver. Mais il faut que les premières questions suggèrent une compréhension très globale du document écrit. En effet, il n'est pas encore temps de rentrer dans les détails.

Ensuite, les apprenants vont émettre des hypothèses. L'enseignant les y incite tout en faisant vérifier chacune des hypothèses par d'autres élèves. L'enseignant leur pose des questions pour bien vérifier leur compréhension par un retour au texte, ce qui revient à une lecture orientée du texte. Il est important qu'ils justifient chacune de leurs explication, afin qu'ils ne répondent pas au hasard.

Mais quels sont les caractéristiques des questions de l'enseignant ?

- elles ne doivent pas faire appel à une compréhension linéaire du texte, car ce serait trop simple. En effet, il ne faut jamais habituer les apprenants à trop de facilité.
- il s'agit de poser des questions constructives. Il faut éviter les questions fermées, où l'apprenant doit juste répondre par oui ou non. En revanche, si certaines questions sont de ce type, il faut demander de faire une phrase complète et de se justifier par un retour au texte.
- de même, il faut faire attention à ne pas formuler les questions de telle sorte qu'elles donnent la réponse.
- L'enseignant doit aussi être en mesure de reformuler ses questions pour les simplifier. Ce qui peut sembler une évidence ne l'est pas nécessairement pour un apprenant de langue étrangère.
- aussi, les questions doivent être adaptées au niveau des apprenants.

Ensuite, il est primordial d'attirer l'attention de l'apprenant sur l'organisation du texte en français, sachant qu'en arabe, il ne s'agit pas des mêmes codes.

L'enseignant doit aider les apprenants, notamment ceux de niveau débutant et élémentaire, à repérer et analyser les différents éléments du texte, comme les articulateurs, les marqueurs, la ponctuation...

Alors, il est temps de répondre au questionnaire ou au tableau à compléter. Avant de passer à une lecture éventuellement à voix haute, par l'enseignant et par les apprenants ensuite, ce qui représente un exemple de lecture expressive pour les élèves. Le professeur en profite pour corriger après la lecture de l'élève quelques erreurs phonétiques, ou bien de rythme et d'intonation.

V.5.5 Les type d'exercices en compréhension écrite

Il s'agit des mêmes exercices que ceux que l'on peut proposer en compréhension orale. Seuls les supports diffèrent. On peut utiliser donc :

- des questionnaires à choix multiples (QCM).
- des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas.
- des tableaux à compléter.
- des exercices de classement.
- des exercices d'appariement.
- des questionnaires à réponses ouvertes (QROC).
- des questionnaires ouverts...

Attention, c'est le type de texte, le support écrit qui va déterminer le choix des activités et le type d'exercices. On ne proposera pas un questionnaire pour un fait divers et une petite annonce ou pour un bulletin météorologique et une revue de presse. Les activités naissent du document, non l'inverse.

V.5. 6 Suggestions quant à l'enseignement de la compréhension écrite

La compréhension écrite ne doit pas se réduire au simple fait de fournir à un apprenant un texte et un questionnaire auquel il doit répondre. Il s'agit d'une véritable activité de formation, qui participe tout autant que les autres compétences à l'acquisition de la langue.

La compréhension écrite est aussi une activité qui se réalise entre les apprenants. À ce stade, l'enseignant est appelé à ne pas hésiter à vérifier les hypothèses des apprenants ensemble, de confronter leurs réponses, et de vérifier de manière commune les réponses de chacun. Il est primordial d'apporter une explication à chacune des réponses d'un QCM par exemple.

L'enseignant n'est pas obligé de noter durant l'année cette compétence. Il faut qu'il apprenne à développer des stratégies, qui vont lui servir dans son apprentissage des autres compétences.

Il s'agit en fait d'une activité qui peut faire intervenir l'oral, lors de la vérification des hypothèses, tout au moins lorsqu'il ne s'agit pas d'une évaluation sommative. Pendant un cours, cette compréhension doit être traitée avec le plus de flexibilité possible, car elle peut devenir vite ennuyeuse pour les apprenants. Il faut rappeler qu'il est indispensable, pour stimuler l'intérêt des apprenants pour lire un texte, durant le déroulement des activités de compréhension écrite par le choix des documents authentiques en relation avec ce qu'ils apprécient.

V.5.7 L'acquisition du vocabulaire

L'observation des sources d'acquisition du vocabulaire chez les apprenants de langues étrangères nous montre que cette acquisition provient de deux sources : premièrement, il est certain que l'élève acquiert une certaine quantité de vocabulaires nouveaux grâce aux différents médias ainsi que par ses échanges avec les adultes et avec ses pairs. La deuxième source de l'acquisition de vocabulaire nouveau est la lecture personnelle. Selon plusieurs auteurs, la contribution des lectures personnelles est précisément le facteur le plus susceptible d'expliquer la rapidité d'acquisition du vocabulaire et la disparité de cette acquisition chez les élèves.

Malgré le rôle des lectures personnelles des élèves dans l'acquisition du vocabulaire, mais la part importante de l'enseignement spécifique du vocabulaire est celle qui se fait en classe de langue. Selon Giasson (2007 : 200), les interventions pédagogiques reliées à l'acquisition du vocabulaire peuvent être classées sous trois rubriques :

- 1) les lectures personnelles qui permettent un apprentissage indirect du vocabulaire : selon Giasson, l'intervention pédagogique consiste ici à créer ou à accroître la motivation de l'élève à s'engager dans des lectures personnelles en classe ou en dehors de la classe.
- 2) L'enseignement des stratégies permettant aux élèves de tirer profit du contexte pour découvrir le sens de mots inconnus ;
- 3) L'enseignement direct qui porte sur des mots de vocabulaire spécifiques.

Le processus d'apprentissage indirect du vocabulaire consiste dans la pratique de la lecture personnelle. De tous temps, Les éducateurs ont supposé que la lecture augmentait le vocabulaire des élèves. Au cours des dernières années, cependant, certaines recherches ont mis en lumière le fait que l'acquisition du vocabulaire s'effectue par étapes à travers la lecture de nombreux textes. Lorsqu'un lecteur rencontre un mot nouveau pour la première fois, il ne saisit habituellement qu'une partie de sa signification, il devra rencontrer ce mot plusieurs fois avant de posséder une vue d'ensemble de sa signification.

Ainsi, les jeunes lecteurs acquièrent du vocabulaire grâce à leurs lectures personnelles et cette lecture s'élargit graduellement au fil de leurs lectures. Mais par quel processus le lecteur arrive-t-il à dégager le sens d'un mot nouveau à l'intérieur d'un texte ? Il est possible d'identifier deux modes d'apprentissage indirect du vocabulaire : **l'analyse morphologique** et **l'utilisation du contexte**.

L'analyse morphologique

Ce processus d'analyse consiste à se servir, en partie du moins, pour trouver le sens d'un mot, de la morphologie de ce mot, c'est-à-dire, de sa structure (racine, préfixe, suffixe). Par exemple, si l'élève connaît déjà le mot « programme », il peut généraliser sa connaissance aux mots « programmer », « programmeur », « programmation ». Selon Giasson (2007 : 202), White et al. (1989) estime que cinq ou six leçons sur les affixes et les racines, à partir de la quatrième année, amélioreraient la capacité des élèves à analyser des mots nouveaux, à condition que cet enseignement se fonde sur les affixes les plus fréquemment employés et qu'il vise spécifiquement à préparer les élèves à **utiliser** ces indices morphologiques au moment de l'analyse des mots nouveaux.

L'utilisation du contexte

Comme l'analyse morphologique, l'utilisation du contexte peut contribuer aussi à l'acquisition de vocabulaire nouveau chez les élèves. En effet, au cours des dernières années, plusieurs auteurs ont souligné le fait que l'importance de l'utilisation du contexte pour apprendre du vocabulaire pouvait varier sensiblement d'un mot à l'autre et que, malheureusement, le contexte ne donnait souvent qu'une information partielle sur la signification du mot nouveau. (Giasson, 2007 :203).

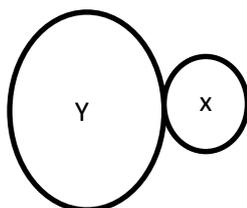
Malgré la justesse de ces remarques, elles nous mettent en garde contre la tentation de croire que le contexte peut infailliblement nous éclairer sur le sens d'un mot nouveau. Pour mieux cerner les différents degrés d'utilité du contexte dans l'acquisition du vocabulaire, Schatz et Baldwin (1986) ont proposé une échelle à trois niveaux pour classer les types de relation existant entre le mot nouveau et son contexte. Nous proposons de présenter cette échelle dans ce qui suit :

Giasson note que le contexte n'est pas toujours suffisant pour permettre au lecteur de découvrir le sens d'un mot nouveau en une seule rencontre, et qu'il est important que les élèves lisent des textes variés et en quantité suffisante pour pouvoir rencontrer les mots nouveaux dans des contextes nombreux et différents. L'enseignant qui motive ses élèves à augmenter leur temps de lecture personnelle agit donc directement sur le développement du vocabulaire de ces derniers.

V.5.8 Rendre les élèves autonomes dans l'acquisition de vocabulaire

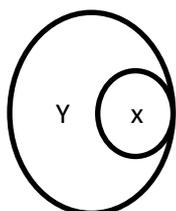
Selon Giasson (2007 :205), pour inciter les élèves à se servir du contexte afin d'acquérir du vocabulaire, la plus part du temps l'enseignant leur dira simplement : «Servez-vous des autres mots du texte ». Toutefois, bien des élèves ne savent pas ce que l'enseignant entend par «utiliser les autres mots du texte » et ils ont besoin d'un enseignement plus explicite à ce sujet (Giasson et Thériault, 1983).

Situation A



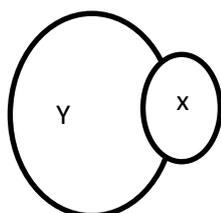
La nécromancie a permis à Raspoutine de diriger le royaume.

Situation B



La nécromancie, ou sorcellerie, était autrefois punie de mort.

Situation C



La nécromancie a permis à Merlin de diriger le royaume.

**Figure 1.5 : types de relation existant entre le mot nouveau et son contexte.
(Giasson, 2007 :204, Adaptée de Schatz et Baldwin, 1986)**

Parmi les recherches qui se sont intéressées à l'acquisition du vocabulaire, Giasson (2007 :205) évoque celles qui se sont penchées sur la possibilité d'entraîner les élèves à mieux tirer profit du contexte dans les apprentissages du vocabulaire. Dans ces recherches, l'entraînement consistait essentiellement à présenter aux élèves un mot nouveau dans un contexte conçu spécialement pour cette tâche, c'est-à-dire un contexte très riche. On demandait ensuite aux élèves de suggérer un synonyme pour ce mot, de vérifier leur hypothèses à partir des indices donnés par le texte et de reformuler leurs hypothèses au besoin. La plupart des recherches de ce type, selon Giasson, ont montré qu'on pouvait effectivement améliorer la capacité des élèves à se servir du contexte pour trouver le sens de mots nouveaux, mais il ne semble pas évident que les sujets

généralisent l'application de cette habileté à leur lectures habituelles (Carnine et *al.*, 1984 ; Jenkins et *al.*, 1989) cités par (Giasson, 2007 :205).

Le problème du transfert de cette habileté aux lectures courantes est donc le problème majeur des stratégies d'enseignement de l'utilisation du contexte. Giasson évoque le cas des études qui se sont portées sur ce problème de transfert. Parmi les études qui ont été faites sur ce sujet, les études de Herman et Weaver (1988), qui proposent une intégration des indices et celle de Schwartz et Raphael (1985), qui suggère un approfondissement du concept de définition. Nous présentons ces deux études dans ce qui suit :

Une démarche d'intégration des indices

La démarche de Herman et Weaver (1988) dépasse la simple directive qui consiste à dire aux élèves de regarder les autres mots de la phrase pour trouver le sens du mot nouveau. L'objectif poursuivi par les auteures est d'enseigner aux élèves à combiner certains facteurs susceptibles de les aider à dégager le sens d'un mot nouveau. Ces facteurs sont : la compréhension que l'élève a du texte, les informations qu'il peut tirer du mot lui-même (connaissances sur la morphologie), les connaissances antérieures qu'il possède sur le sens du mot et la connaissance implicite qu'il a du fonctionnement de la langue (ex : savoir que tel mot devrait être un nom, un verbe, un adverbe...). La stratégie proposée ici est de sensibiliser les élèves à l'utilisation de ces différentes sources qui contribuent toutes à attribuer un sens à un mot nouveau.

Concrètement la stratégie comprend deux parties :

- 1) Regarder **le mot même** :
 - a) utiliser la structure du mot : suffixe, racine, préfixe ;
 - b) vérifier sa propre connaissance du mot s'il y a lieu (ce que je sais déjà du mot).
- 2) Regarder autour du mot :
 - a) regarder d'abord les événements et l'atmosphère générale de la partie du texte où le mot apparaît ;
 - b) regarder plus précisément la phrase ou l'expression dans laquelle se trouve le mot nouveau.

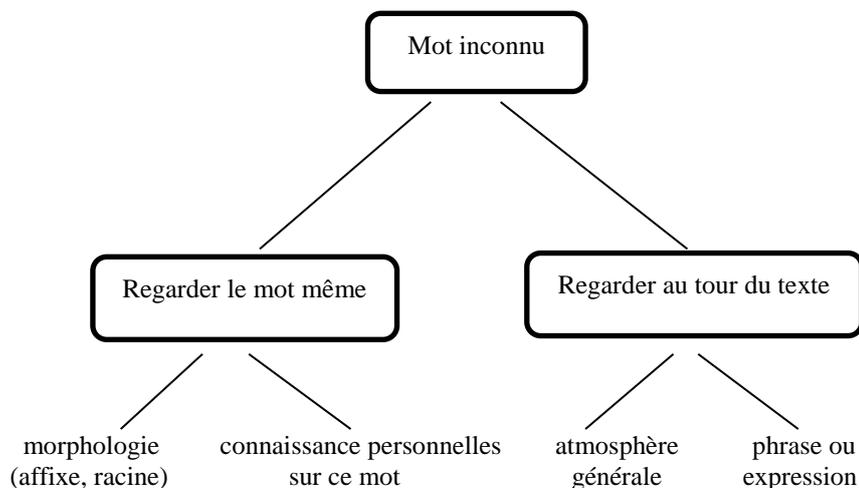


Figure 2.5 : les indices permettant d'attribuer un sens à un mot nouveau dans un texte (Giasson, 2007 : 206, adaptée de Herman et Weaver, 1988)

Au début, il s'agit pour l'enseignant de choisir un contexte raisonnablement informatif de façon à ce que les élèves réussissent assez bien à imaginer le sens du mot nouveau. Puis il passera graduellement à des contextes moins riches puisque c'est le type de contexte le plus fréquemment rencontré dans les lectures personnelles.

Étape 1 :

L'enseignant explique le but de la stratégie, puis illustre concrètement les deux étapes de la procédure :

- a) regarder le mot même et
- b) regarder autour du mot.

Il montre ensuite aux élèves comment combiner les informations tirées des deux étapes pour arriver à formuler une hypothèse. Pour ce faire, l'enseignant choisira un texte contenant un mot de sens inconnu et il explicitera verbalement comment il procède lui-même pour arriver à **dégager** le sens de ce mot nouveau.

Étape 2 :

L'enseignant guide les élèves dans l'application de la stratégie en leur donnant le soutien nécessaire.

Étape 3 :

Les élèves effectuent la démarche au complet sous la supervision de l'enseignant.

Étape 4 :

Les élèves appliquent la stratégie en équipes.

Étape 5 :

Les élèves utilisent la stratégie de façon autonome dans leurs lectures personnelles. Périodiquement, l'enseignant demande à un élève ou un autre de lire à voix haute (dans son livre de bibliothèque) un paragraphe dans lequel il a rencontré un mot nouveau et de montrer aux autres élèves comment il a combiné les indices pour trouver le sens de ce mot nouveau.

Selon Giasson, le succès de la technique réside d'une part dans la démonstration que l'enseignant fait de la façon dont lui-même combine les différents indices pour trouver le sens des mots nouveaux et d'autre part, dans le passage graduel aux textes personnels.

L'approfondissement du concept de définition

Schwartz et Rafael (1985) ont proposé une démarche pédagogique dont l'objectif premier est de rendre les élèves autonomes dans leur acquisition de vocabulaire nouveau. Partant de l'observation que souvent les élèves ne réalisent pas, ne connaissent pas un mot parce qu'ils ne possèdent pas le concept de définition, ces auteurs suggèrent une stratégie visant à enseigner explicitement aux élèves le type d'information qui entre dans une définition.

Cette stratégie s'inspire des réseaux sémantiques. Un réseau sémantique, comme le définit Giasson, est une façon de représenter graphiquement l'organisation des concepts dans la mémoire. Elle précise que, habituellement un réseau sémantique comprend trois types de relations :

- 1) la catégorie à laquelle appartient le concept,
- 2) les propriétés ou les caractéristiques de ce concept,
- 3) des exemples de ce concept.

Concrètement, cette stratégie permet aux élèves de regrouper leurs connaissances d'un concept sous trois rubriques : catégorie, propriétés, exemples.

La figure 6.3 représente graphiquement les éléments qui devraient composer une définition ; l'ovale au centre de la figure sert à indiquer le mot à définir. Le rectangle en haut de la figure permet d'identifier la catégorie à laquelle appartient le mot cible ; il répond à la question «Qu'est-ce que c'est ?». À droite se retrouvent les propriétés du mot à définir ; elles répondent à la question : «À quoi ressemble-t-il ?». Les parallélogrammes au bas du graphique correspondent à des exemples ou des illustrations du concept.

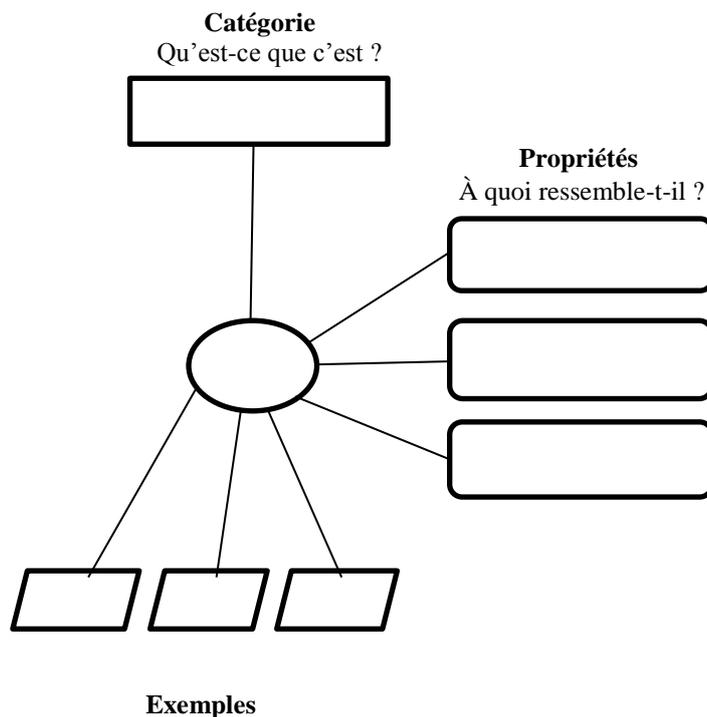


Figure 3.5 : Schéma de définition
(Giasson, 2007 : 208, Adapté de Schwartz et Raphael, 1985)

Explication du but de la stratégie

Selon Giasson, l'objectif de la stratégie c'est de rappeler aux élèves qu'il est important de bien comprendre un texte. Ainsi que la stratégie à l'étude les aidera à décider si oui ou non ils comprennent suffisamment bien un mot nouveau rencontré dans un texte.

Stimulation des connaissances antérieures

Pour introduire l'activité, l'enseignant peut commencer par l'explication aux élèves qu'ils sont déjà familiarisés avec le type d'informations nécessaires pour effectuer la tâche. Pour confirmer ces dires, l'enseignant peut demander aux élèves d'énumérer tout ce qu'ils savent d'un concept comme *ordinateur*. Ensuite, l'enseignant écrit la liste des réponses des élèves au tableau ; cette liste ressemblera probablement à la suivante :

Ordinateur
Atari
possède un clavier
une machine
permet de jouer à des jeux
IBM
possède un écran
on l'utilise pour écrire des textes
possède un mémoire
peut calculer rapidement
Macintosh

L'enseignant explique, ensuite, aux élèves que toutes ces informations peuvent être regroupé en trois sous-groupes. Il leur demande d'abord de trouver un mot dans la liste qui répond à la question : «Qu'est-ce qu'un ordinateur?». Ici, la catégorie est «machine». L'enseignant demandera, ensuite, aux élèves, de trouver des mots ou des expressions qui décrivent ce type particulier de machine qu'est l'ordinateur. Enfin, il leur demande de trouver des exemples d'ordinateur dans la liste de mots.

Démonstration

L'enseignant présente aux élèves le schéma de définition d'un mot (figure 6.3) et inscrit au centre de la figure un concept qui leur est familier. Il inscrit ensuite au tableau, une liste de mots contenant la catégorie à laquelle appartient ce concept ainsi que plusieurs propriétés et exemples de ce concept. Il remplit le graphique avec les élèves au fur et à mesure que l'enseignant leur explique son fonctionnement.

L'enseignant poursuit l'enseignement en amenant les élèves à écrire une définition du concept cible à partir des informations contenues dans le schéma.

Application du schéma de définition dans un contexte complet

À cette étape, l'enseignant procède à compléter un schéma de définition pour un concept cible à l'aide d'un contexte complet, c'est-à-dire un texte mentionnant la catégorie à laquelle appartient ce concept ainsi qu'au moins trois propriétés et trois exemples de concept. L'enseignant fait comprendre aux élèves qu'il n'y a rien de magique dans le chiffre 3 ; ils peuvent ajouter des propriétés ou des exemples à leur schéma si cela leur facilite la compréhension du concept.

Application du schéma de définition dans des contextes partiels

L'enseignant procède ensuite, à la présentation des contextes partiels, c'est-à-dire des contextes qui ne mentionnent pas la catégorie à laquelle appartient le concept à l'étude ou qui ne présentent qu'une ou deux propriétés ou exemples de ce concept. L'enseignant est appelé à insister auprès des élèves sur le fait qu'ils possèdent déjà certaines connaissances pouvant leur permettre de compléter le schéma. Dans cette partie, les élèves commencent donc à utiliser autant leurs propres connaissances sur un sujet que celles véhiculées par le texte, ce qui ressemble à la situation vécue dans un contexte naturel.

Utilisation autonome de schéma de définition

Lorsque les élèves sont devenus suffisamment habiles dans le maniement de cette stratégie, l'enseignant les incite à l'utiliser non plus graphiquement mais mentalement. Selon Giasson (2007 : 210), Schwartz met en garde les enseignants contre la tentation de transformer cette stratégie en page d'exercice à compléter à la fin d'un chapitre. L'important est que les élèves emploient la stratégie pour comprendre un terme nouveau et non pas qu'ils deviennent des experts pour remplir le schéma de définition. L'auteur parle ici, comme exemple, du cas où les élèves éprouvent de la difficulté à définir un concept, l'enseignant peut les aider à se centrer sur la catégorie à laquelle appartient le concept, sur des propriétés ou sur des exemples de ce concept. Lorsque l'élève ne dira plus : «Je ne sais pas ce que ce mot veut dire », mais plutôt, «Je sais que c'est une sorte de... », mais je ne sais pas quelles sont les propriétés qui le distinguent de...», ou «le texte ne donne pas d'exemples de... », L'enseignant sera en droit de croire que cet élève est très engagé dans le processus d'acquisition du concept de définition.

V.5.9 L'ENSEIGNEMENT SYSTÉMATIQUE DU VOCABULAIRE

Selon le constat fait par Giasson (2007 :211), les lectures personnelles étaient responsables de la majeure partie de l'acquisition du vocabulaire par les élèves. L'auteur s'interroge alors : Est-ce à dire qu'un enseignement spécifique du vocabulaire en classe est inutile ? Faut-il compter uniquement sur les lectures personnelles pour augmenter le vocabulaire des élèves ? L'auteur nie que le recours aux lectures personnelles peut suffire, lui-seule comme moyen pour augmenter le vocabulaire des élèves. Elle ajoute que, si les lectures personnelles sont indispensables pour assurer l'**étendue** du vocabulaire, les **stratégies spécifiques** d'intervention, quant à elles, permettent d'**enseigner en profondeur** le vocabulaire aux élèves.

Selon Giasson, au cours d'une année scolaire, un certain nombre de mots feront l'objet d'un enseignement plus particulier. Pour l'enseignant, la tâche consistera d'abord à sélectionner les mots à enseigner, puis à déterminer à quelle catégorie appartiennent ces mots et enfin à choisir la technique d'enseignement appropriée.

La sélection des mots à enseigner

Puisque le temps de classe disponible pour l'enseignement direct du vocabulaire est relativement restreint, il est important de bien sélectionner les mots à enseigner. Les principes suivants pourraient guider l'enseignant dans le choix des mots qu'il enseigne à ses élèves (Stahl, 1986), cité par Giasson (2007 : 211).

- 1) Déterminer jusqu'à quel point le mot sera important pour les élèves. Si le mot n'a pas d'importance dans le texte que l'élève doit lire immédiatement, ni dans d'autres textes, il ne vaut pas la peine d'être enseigné. Tout en sachant que ce ne sont pas tous les mots dans un texte qui sont indispensables à sa compréhension.
- 2) S'assurer que le mot n'est pas présenté dans un contexte riche qui permettrait à l'élève d'en dégager le sens par lui-même. Si le contexte est assez explicite, le mot n'a pas besoin d'être enseigné en classe.
- 3) Une fois les mots sélectionnés, il faut également déterminer à quel niveau de connaissance ils doivent être enseignés. Il appartient à l'enseignant de juger jusqu'à quel point les élèves doivent connaître les mots pour en tirer profit dans leurs lectures. Selon Giasson, il existe différents niveaux de connaissances d'un mot, à partir de «Je n'ai jamais rencontré ce mot» jusqu'à «J'ai justement fait un travail sur ce terme» (Nagy, 1988), cité par Giasson (2007 : 212).

Dans le but d'évaluer le niveau de connaissance du vocabulaire chez les élèves, une échelle comme la suivante peut être utile aux enseignants (Simpson, 1987) :

1. Je n'ai jamais vu le mot.
2. Je l'ai déjà entendu, mais je ne sais pas ce que c'est.
3. Je le reconnais dans un contexte, c'est un mot qui trait à...
4. Je connais une ou plusieurs significations de ce mot.

L'enseignant aura toujours à établir un équilibre entre les avantages de couvrir un large éventail de mots et ceux de n'étudier que quelques termes essentiels, mais de les étudier en profondeur.

L'identification du type de vocabulaire

Selon Giasson, il existe essentiellement deux types de mots de vocabulaires nouveaux : les mots inconnus de l'élève mais dont il possède déjà le concept, et les mots qu'il ignore et dont le concept lui est également inconnu.

Cunningham (1987) utilise un exemple imagé pour distinguer ces deux types de mots de vocabulaire : elle utilise les mots *lunule* et *lupuline*. Selon l'auteur, ces mots sont probablement inconnus de la plupart des élèves. Si l'enseignant dit aux élèves que *lunule* est la forme blanche semi-circulaire située à la base ongles, ils diront : «Ah! C'est comme ça que cela s'appelle!». Si l'enseignant leur dit que la *lupuline* est l'alcaloïde extrait du lupulin, il obtiendra au plus un «Hein?» comme réaction. Il faut donc vérifier à quel type de vocabulaire on a affaire avant d'enseigner un nouveau mot : on n'enseigne pas le mot *lupuline* de la même façon que le mot *lunule*. (Giasson (2007 : 213).

Si un élève connaît les mots *batailleur* et *querelleur*, et s'il possède une expérience concrète de ces concepts, selon Giasson, enseigner le mot *belliqueux* ne sera qu'une affaire de répétition et de mémoire. Mais enseigner le terme *démocratie* à des élèves qui ont peu de connaissances sur les types de gouvernement est un tout autre défi (Pikulski, 1989) cité par Giasson (2007 : 213). Selon l'auteur, en fait, l'apprentissage de la signification d'un mot peut varier de position sur une échelle de difficulté et de complexité qui va de la mémorisation d'une nouvelle étiquette pour un concept connu jusqu'à l'apprentissage d'un concept tout à fait nouveau.

V.5.9.1 Le choix de la stratégie d'enseignement

Les stratégies les plus populaires auprès des enseignants consistent à définir le mot nouveau ou à le placer dans le contexte d'une phrase. Giasson qualifie ces deux stratégies de limitées et elle propose des stratégies plus complètes et plus efficaces que nous proposons de les exposer dans ce qui suit :

Les stratégies incomplètes

Donner un synonyme ou une définition du mot

Cette stratégie peut fonctionner dans certains cas simples (ex.: superflu est synonyme d'inutile) ; cependant, étant donné que la langue française ne contient que très peu de vrais synonyme, il faut rapidement abandonner cet outil pour en venir à l'utilisation de la définition.

À première vue, donner la définition d'un mot semble une stratégie d'enseignement du vocabulaire irréprochable. Cependant, si la définition peut parfois être utile, elle ne l'est pas dans tous les cas. Elle ne fonctionne, en fait, que pour l'enseignement des concepts simples. Dès qu'il s'agit de concepts un peu plus complexes, la définition ne suffit pas à faire saisir aux élèves le sens du mot nouveau. La plupart du temps, elle n'est même pas suffisante pour leur permettre de rédiger une phrase contenant ce mot. Pourtant, une activité très fréquente en classe consiste justement à demander aux élèves de chercher la définition d'un mot nouveau dans le dictionnaire et de rédiger une phrase incluant ce mot. Pour bien saisir la portée de cette activité, lisez les définitions suivantes et essayez d'utiliser chaque mot dans une phrase.

Noème : objet intentionnel de pensée pour la phénoménologie.

Phonon : quantum d'énergie acoustique, analogue acoustique du photon.

Sélénite : sel de l'acide sélénieux.

Épiphénomène : symptôme accessoire qui se rajoute aux symptômes essentiels.

L'auteur s'interroge, par la suite : Pourquoi est-ce si difficile d'écrire une phrase contenant ce type de mots? La réponse est, tout simplement parce que la définition seule n'est pas suffisante pour comprendre le concept nouveau. Un dictionnaire de biologie, par exemple, ne peut remplacer un manuel de biologie. Pourquoi? Parce qu'une définition seule ne peut fournir toute l'information concernant un concept et ses relations avec d'autres concepts (Nagy, 1988), cité par Giasson (2007 :214).

L'auteur souligne en suite, que la définition n'est pas suffisante dans le cas des concepts plus complexes, ce qui laisse entendre qu'elle est pertinente lorsqu'il s'agit de concepts relativement simples. L'auteur affirme cette assertion et ajoute, mais à

condition que la définition elle-même soit rédigée de façon adéquate. Un des problèmes depuis longtemps reconnu dans l'utilisation des définitions, particulièrement de celles provenant du dictionnaire, réside dans le fait que la définition contient souvent des mots plus complexes que le mot à définir. L'auteur donne l'exemple suivant :

Miroir : verre poli et métallisé (généralement avec de l'argent, de l'étain ou de l'aluminium) qui réfléchit les rayons lumineux.

Imaginons un élève qui ne connaît pas la signification de ce mot. La définition pourrait-elle l'aider à en comprendre le sens? Il est permis d'en douter, car plusieurs mots de cette définition ne sont pas familiers aux élèves ; par exemple, *métallisé*, *étain*, *réfléchit* (utilisé dans le sens d'une propriété optique). On constate dans un cas comme celui-ci, que le contexte du dictionnaire est plus difficile à comprendre que celui du texte.

L'auteur cite un autre cas typique est celui de l'élève qui cherche une définition dans le dictionnaire et qui trouve plusieurs significations pour ce mot. Comme certaines définitions sont plus complexes que celle correspondant au mot à définir, l'élève choisit simplement la définition qu'il peut comprendre. Il est bien certain que ce choix n'est pas forcément le meilleur.

L'auteur conclut, que de façon générale, les études qui ont comparé l'utilisation du dictionnaire à d'autres stratégies d'enseignement du vocabulaire ont toutes mené à la conclusion que le recours au dictionnaire est le moyen le moins efficace pour apprendre des mots nouveaux (Gipe, 1978-1979 ; Eeds et Cockrum, 1985), cité par Giasson (2007 : 215). Pour l'auteur, ceci n'implique pas qu'on doive faire abandonner l'usage du dictionnaire aux élèves. Toutefois, il faut d'abord voir à ce que les élèves acquièrent adéquatement l'habileté à l'utiliser. Elle ajoute qu'il faut également qu'ils apprennent à recourir en premier lieu à d'autres moyens que le dictionnaire pour trouver le sens de mots nouveaux. L'auteur mentionne ici, que le dictionnaire sera probablement plus utile aux élèves pour améliorer leur orthographe que pour acquérir du vocabulaire nouveau.

Placer le mot dans une phrase

D'après Giasson (2007 : 215), il existe dans l'enseignement du vocabulaire, une autre approche courante en classe consiste à présenter le mot dans une phrase et à demander aux élèves de trouver le sens de ce mot à l'aide du contexte. Si l'examen du contexte peut être utile dans l'acquisition du vocabulaire au cours des lectures personnelles, il ne peut cependant être considéré comme la meilleure stratégie d'enseignement spécifique du vocabulaire en comparaison avec d'autres moyens.

L'auteur donne l'exemple suivant : si l'enseignant veule enseigner la signification du mot **obèse** et le place dans la phrase suivante :

Marie est très mince, sa sœur est *obèse*.

Il tient pour acquis que les élèves établiront la relation d'opposition entre *mince* et *obèse* (Nagy, 1988), cité par Giasson (2007 : 216). Cependant, l'élève qui ne connaît pas du tout le sens de ce mot peut penser que la sœur de Marie est normale ou encore qu'elle est jalouse. Ainsi, pour se servir du contexte comme moyen d'enseignement du vocabulaire, il faut, selon l'auteur, que ce contexte soit très explicite. En d'autres mots, il faut préparer un contexte pédagogique, c'est-à-dire un contexte qui présente le mot nouveau sous différentes facettes. Ce type de contexte très riche facilite effectivement aux élèves l'acquisition de mots nouveaux. Selon l'auteur, la limite de ce procédé demeure évidemment la quantité de préparation exigée pour l'établissement de chacun des contextes.

V.5.9.2 Les stratégies minimales

Après avoir expliqué que la définition utilisée seule comme le contexte utilisé seul ne représentaient pas les meilleurs moyens d'enseigner le sens d'un mot nouveau. L'auteur stipule qu'il semblerait que la combinaison de l'usage de la définition et de celui du contexte soit une solution valable. Elle cite l'exemple de la définition de *se dilater*, «augmenter de volume», combinée à un contexte, «Le ballon se dilatait à mesure que l'air entrait à l'intérieur», pourrait être efficace. La définition seule ou l'exemple seul ne serait pas suffisant ici pour permettre aux élèves de comprendre le sens du mot nouveau.

L'auteur part par la suite à poser une autre question : Définir des mots et les placer dans un contexte suffit-il pour améliorer chez les élèves la compréhension des textes qui contiennent ces mots? D'après Nagy (1988), l'utilisation de ces stratégies représente une exigence minimale, mais **elle est loin d'épuiser toutes les possibilités d'enseignement du vocabulaire. Il est souvent nécessaire de recourir à des stratégies qui permettent un traitement plus en profondeur des mots nouveaux.** Nagy (1988), cite par Giasson (2007 : 216).

V.5.9.3 Les stratégies suggérées

Les stratégies d'enseignement du vocabulaire considérées comme efficaces utilisent trois procédés : l'intégration, l'utilisation fonctionnelle et la répétition (Nagy, 1988), cité par Giasson (2007 :217). L'intégration consiste à relier les nouveaux mots aux connaissances de l'élève. L'utilisation fonctionnelle vise à rendre ce dernier actif lors de l'appropriation du mot nouveau. Enfin, la répétition sert à lui présenter le même mot dans plusieurs contextes afin de l'amener à reconnaître automatiquement ce mot. Les deux procédés utilisés dans l'enseignement efficace du vocabulaire sont présentés, par l'auteur, comme suit :

Les activités axées sur l'utilisation fonctionnelle

Les activités d'acquisition du vocabulaire doivent miser sur la participation de l'élève ; elles doivent amener celui-ci à traiter le mot en profondeur plutôt qu'à en mémoriser une définition. Nagy (1988) présente un exemple simplifié pour mettre en évidence la différence existant entre des activités centrées sur la définition du mot cible et des activités centrées sur la compréhension fonctionnelle de ce mot.

1. Question centrée sur la définition du mot :

Gendarme veut dire :

- a) gardien
- b) policier
- c) serveur
- d) gardien de course

2. Question centré sur la compréhension du mot :

Un gendarme a plus de chances de porter :

- a) une valise
- b) une arme
- c) un plateau
- d) un sac de courrier

Nagy (1988), cité par Giasson (2007 : 217).

Raphael (1985) donne également un exemple simple d'une stratégie qui amène l'élève à utiliser de façon fonctionnelle le mot qu'il vient d'apprendre. L'enseignant définit un mot nouveau, il le présente dans un contexte et il demande ensuite aux élèves de relier ce mot à leur expérience. Par exemple, pour enseigner le sens du mot *recycler*, l'enseignant peut dire : «Recycler veut dire transformer quelque chose d'inutile à quelque chose d'utile. Les vieux journaux peuvent être recyclés en papier d'emballage. Pouvez-vous me nommer quelque chose que vous avez déjà recyclé?».

V.5.9.4 Les activités axées sur l'intégration des connaissances :

Il a été démontré à plusieurs reprises que les stratégies d'enseignement du vocabulaire qui misent sur les connaissances des élèves sont toujours plus efficaces que celles qui ne le font pas. Il existe différentes formes d'activités qui ont toutes pour but d'intégrer les mots nouveaux aux connaissances des élèves : les constellations, les matrices sémantiques, les diagrammes et les échelles en sont des exemples.

Les constellations classiques :

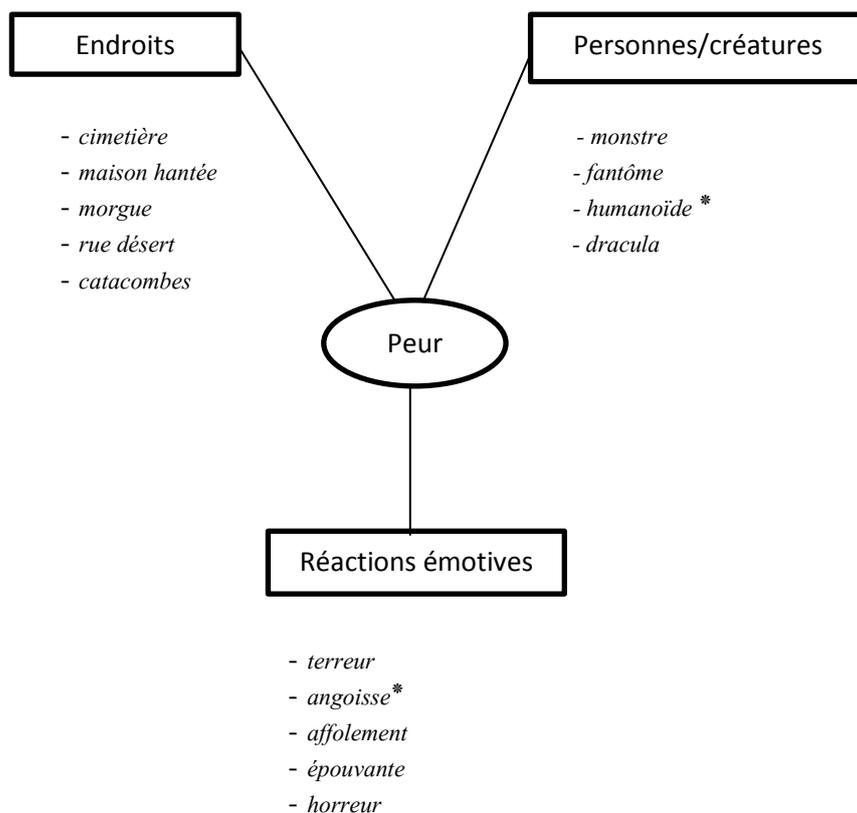
Pour enseigner une série de concepts reliés entre eux, de nombreux auteurs suggèrent l'utilisation des constellations qui servent à structurer les informations sous forme graphique (Heimlich et Pittelman, 1986), cité par Giasson (2007 : 218). L'emploi d'une constellation est utile à l'enseignant lorsqu'il veut voir ce que les élèves connaissent déjà et qu'il veut déterminer quels sont les points d'ancrage qui lui permettent de relier des mots nouveaux aux connaissances des élèves (Johnson et al., 1986), cité par Giasson (2007 : 218).

Pour élaborer une constellation avec les élèves, un enseignant choisira un ou plusieurs textes concernant le même thème : par exemple, celui de la peur. Il y relèvera les mots spécifiquement reliés à ce thème en incluant les mots difficiles, mais sans se limiter toutefois à ceux-ci.

Pour commencer, l'enseignant inscrit le thème au tableau et demande aux élèves d'écrire individuellement tout ce à quoi leur fait penser ce thème. L'enseignant transcrit ensuite au tableau les associations effectuées par les élèves en les regroupant par catégories. Les élèves ont la possibilité de participer à ce classement par catégories. De plus, l'enseignant a toujours le loisir d'orienter les élèves vers une piste qui n'a pas été exploitée. Par exemple, il peut leur demander de penser à des mots qui voudraient dire «ne pas avoir peur». Une fois tous leurs mots placés dans les différentes catégories, l'enseignant présente aux élèves les mots nouveaux (tirés des textes) et les intègre dans la constellation. Il anime alors une discussion sur la façon dont ces nouveaux mots peuvent être reliés à ceux que les élèves connaissent déjà.

Les constellations par élimination :

Si l'enseignant fait face à un groupe d'élèves qui éprouvent de la difficulté à fournir spontanément des associations basés sur le concept de départ, une bonne suggestion serait de procéder par élimination avec eux. L'enseignant écrit alors le mot clé au centre du tableau et ajoute plusieurs termes reliés à ce mot clé ainsi que quelques termes qui n'y sont pas reliés. Puis, il demande aux élèves d'éliminer les termes qui n'ont pas de liens avec le concept central. Par exemple, si l'enseignant choisisse le terme *Afrique* comme mot clé et qu'il ajoute les termes steppe, antilope, éléphant, avalanche, les élèves rejeteront probablement le terme avalanche. L'important, à ce moment-là, est de les amener à expliquer pourquoi le terme avalanche n'a pas de lien direct avec le concept central et qu'il a peu de chance, par le fait même, de se retrouver dans un texte sur l'Afrique (Blachowicz, 1986), cité par Giasson (2007 : 219).



* mots ajoutées par l'enseignant

Figure 4.5 : Exemple de constellation sur le thème de la peur
(Giasson, 2007 : 219, Adaptée de Nagy, 1988)

Les constellations par association de deux mots

Giasson suggère une autre façon de procéder pour créer des constellations, celle-ci consiste à écrire un terme au tableau et à l'entourer de plusieurs termes qui font partie du même réseau sémantique. L'enseignant demande ensuite aux élèves, à tour de rôle, d'établir un lien entre deux des mots écrits au tableau et d'expliquer ce lien. Par exemple, un élève dira: «Je relie *antilope* à *steppe* parce que l'antilope vit dans la steppe.» Lorsque tous les mots seront appariés de cette façon, il en résultera une constellation complète (Blachowicz, 1986), cité par Giasson (200 :220).

Les matrices sémantiques

Cette technique offre la particularité d'attirer l'attention des élèves de façon plus spécifique sur les relations existant entre les différents concepts. Elle consiste à

comparer plusieurs mots entre eux à partir de certains traits sémantiques et à entrer ensuite les résultats de ces comparaisons dans une matrice (figure 5.6).

Selon l'auteur, cette technique fonctionne mieux avec les mots qui appartiennent à un champ sémantique, par exemple, *maison, château, cabane, hangar, grange, tente, bungalow, hutte*, etc. font partie du même champ sémantique. Cette activité est illimitée ; il est possible, en effet, d'ajouter une infinité de mots à la liste initiale tels que *garage, remise, silo, presbytère, igloo, porcherie, hôtel, mail, gratte-ciel...* En inscrivant ces nouveaux mots, ils doivent être accompagnés des traits spécifiques permettant de les distinguer des autres termes apparaissant déjà sur la liste.

Les échelles linéaires

Pour enseigner des concepts qui diffèrent essentiellement les uns des autres par leur degré d'intensité, une présentation sous forme linéaire peut être appropriée.

	pour les personnes	pour les animaux	Pour l'entreposage	permanant		
Maison	+	-	-	+		
Hôtel	+	-	-	+		
Hangar	-	-	+	+		
Grange	-	+	-	+		
Tente	+	-	-	-		

Tableau 5.5 : Matrice sémantique
 (Giasson, 2007 : 220, adaptée de Nagy, 1988).

Il peut s'agir de listes de mots tels que *congelé, froid, tiède, chaud, bouillant*, ou encore *chuchoter, murmurer, parler, crier, hurler...* Comme stratégie, l'enseignant peut fournir aux élèves les deux premiers mots de la liste et leur demander de compléter cette liste ; il peut ensuite leur présenter des mots nouveaux (ex.: *susurrer, vociférer...*) et discuter avec eux du meilleur niveau de l'échelle pour introduire ces mots.

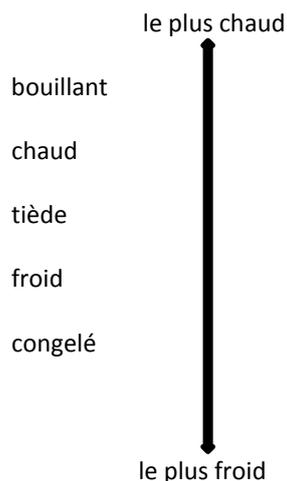


Figure 6.5 : Exemple d'échelle linéaire
(Giasson, 2007 : 221)

Une autre version de cette stratégie consiste à demander aux élèves de tracer une ligne horizontale sur une feuille de papier et de placer un X au milieu de cette ligne. Le côté gauche de la ligne est réservé aux mots qui possèdent le moins la qualité dont il est question, alors que le côté droit est attribué aux mots qui possèdent de façon plus marquée cette qualité. Le X représente un territoire neutre. Il s'agit ensuite de remettre aux élèves une liste de mots qui possèdent à différents niveaux la qualité et de leur faire ordonner ces mots. L'enseignant poursuivra l'activité en leur demandant d'échanger leur échelle et en discutant avec eux de la façon dont ils perçoivent les nuances entre les différents termes.

Giasson souligne enfin, que le vocabulaire des élèves se développe rapidement au primaire et au secondaire. Les élèves acquièrent la plus grande partie de leur vocabulaire par leurs lectures personnelles. Par conséquent, un enseignant qui vise l'augmentation du temps de lecture de ses élèves contribue au développement du vocabulaire chez ces derniers. L'enseignant a aussi la possibilité de faire grandir chez ses élèves l'habileté à retirer le sens d'un mot nouveau à partir du contexte. L'auteur souligne sous forme de conclusion, qu'il revient également à l'enseignant de choisir les mots qui feront l'objet d'un enseignement systématique en classe : l'enseignant favorisera alors les stratégies qui misent sur la participation des élèves et sur l'intégration des mots nouveaux à leurs connaissances.

V.5.9.5 Exemples de traitement des structures des textes narratifs et explicatifs

Pour aider l'apprenant lecteur à mieux comprendre un texte, nous nous basons sur les modèles de traitement de la structure narrative et informative proposés par Giasson (2007 : 99), pour proposer un exemple de traitement d'un texte narratif, dans lequel nous proposons une analyse d'un conte algérien, intitulé *L'oiseau vert*. Nous exploitons ce type de textes, pour présenter l'illustration de la démarche de la nominalisation comme procédé grammatical, qui aide à comprendre la morphologie des mots, et dans la découverte de vocabulaires nouveaux. Et par conséquent, comme stratégie de construction du sens des mots d'un texte, mais aussi la compréhension global du texte.

V.5.9.5.1 Exploitation de la structure du texte narratif dans la découverte d'un nouveau vocabulaire, et mieux comprendre ce type de texte.

Exemple d'un conte algérien écrit en français.

Nous présentons ici, l'analyse d'un conte extrait du livre de :

Christiane Achour et Zineb Ali-Benali intitulé : CONTES ALGÉRIENS

Édité chez Média-Plus, Constantine, 2010

(Voir le texte en annexe 01).

L'OISEAU VERT¹

Adapté de l'arabe par
Nora Zertal

«Écoutez-moi, je vous raconte l'histoire d'un sultan. Or, il n'y a de sultane qu'Allah. S'il m'arrive de mentir, que Dieu me pardonne. Si le diable a menti, qu'il soit maudit !»

¹ Département de français, Université d'Alger, 1979.

Autrefois, il y avait une jeune fille, dont la beauté était à l'image du jour. Ses parents l'entouraient de tous leurs soins, et s'inclinaient devant tous ses caprices.

Vint un jour, où se trouvant dans le jardin, elle aperçut un colporteur qui disait :

*« Je vends du malheur,
à tout acheteur.
Prenez madame.
Pour quelques dihrams. »*

Intriguée, elle courut retrouver sa mère, et lui conta ce qu'elle avait entendu, laquelle, pour la calmer lui dit :

«Ma chère enfant un tel désir peut-il être raisonnable ?

- Je serai heureuse de le voir », lui répondit-elle.

La mère s'étonna que sa fille désirât un tel achat, elle voulut la raisonner, mais en vain ! La jeune fille insista tant et si bien que la mère consenti et interpella le marchand :

«O marchand, que vends-tu ?

- Du basilic », répondit-il.

Aussitôt, un plant fut acheté, et la jeune fille le mit en terre dans le jardin.

Le lendemain, la première pensée de la jeune fille fut pour le basilic, et elle s'empressa d'aller l'arroser. Mais à cet instant, un magnifique oiseau vint se poser près d'elle, son plumage était vert, couleur de paradis, son cou gracieux bordé d'une collerette soyeuse, sa tête était couronnée d'une huppe, et au fond de ses yeux bleus, miroitaient doucement, toutes les couleurs de l'arc-en ciel...

Il interpella la jeune fille en ces termes :

« Maîtresse du basilic,

Toi qui le lave et le nettoie.

Dis-moi dans son bouquet

Combien de feuilles il déploie ? »

Pour toute réponse, elle ôta de son poignet un bracelet d'or fin, et lui lança. L'oiseau s'envola, et disparut dans le ciel, le bracelet dans son bec.

Le lendemain, et tous les autres jours, la même scène se répéta. L'oiseau renouvelait sa question, et la jeune fille renouvelait son offrande : bagues, colliers, bracelet, boucles, tous ses bijoux y passèrent, jusqu'au jour où elle n'eut plus la moindre breloque à lancer. Dès lors, le bel oiseau cessa de venir.

Angoissée par la perte de ses bijoux, et inquiète, à l'idée de ne plus voir son bon visiteur, la jeune fille fut alors en proie à la plus profonde affliction ; sa santé s'altéra tant qu'elle en perdit le manger, le boire et le sommeil.

Désespérés, ses parents firent venir à son chevet les plus éminents docteurs, les plus illustres taleb, les plus brillants magiciens, mais, le mal mystérieux triomphait. Le père, enfin proposa une fortune à quiconque guérirait sa fille bien-aimée.

Ce fut alors qu'une vieille se présenta et demanda à être en tête à tête avec la jeune fille ; celle-ci lui conta l'histoire de l'oiseau vert ; la vieille femme lui dit :

« Tu devras te rendre à la forêt et là, tu chermeras une grotte, pénètres-y, assieds-toi et attends. Une caravane de chameaux passera par là et s'arrêtera pour s'abreuver ; lorsque les chameaux s'agenouilleront, tu monteras l'un d'eux, ils te mèneront chez l'oiseau vert, et ta maladie disparaîtra ».

La jeune fille suivit scrupuleusement les conseils de la vieille femme, et tout se passa comme le lui avait dit.

A l'endroit indiqué, les chameaux vinrent, s'abreuverent, s'agenouillèrent, et lorsque la jeune fille monta l'un d'eux, la terre s'ouvrit, et la caravane se trouva

transportée par enchantement devant un palais si somptueux, si beau, que la jeune fille en fut éblouie.

Le cœur battant, elle se précipita vers l'une des pièces et se dissimula derrière un rideau. A cet instant, le bel oiseau vert entra par la fenêtre, et ô merveille, se métamorphosa en être humain.

Après un moment d'effroi, la jeune fille se réjouit et éprouva un immense bonheur lorsqu'elle eut reconnu le marchand qui lui avait vendu le plant de basilic.

Il sortit d'un meuble, un coffret d'argent, l'ouvrit, et la jeune fille – toujours dissimulée derrière le rideau – reconnut ses bijoux ; il se mit alors à pleurer, et à se lamenter :

*« Pleurez avec moi,
Partagez ma peine,
Pleurez palais et roi,
Pleurez votre reine. »*

Mais les objets, les habitants, tout le palais, qui d'ordinaire partageaient sa peine et s'associaient à ses pleurs, répondirent, cette fois-ci, par des rires joyeux !

Le prince – car c'était un fils d'un roi – comprit qu'une personne étrangère s'était introduite dans son palais ; il dit :

« Qui es-tu ? Djinn ? Ou humain ? » Troublée, la jeune fille sortit de sa cachette, et grande fut la joie de leurs retrouvailles.

*« Je vous ai rejoint,
dans ce pays lointain
et nous voici réunis
à jamais, pour la vie... »*

Mais ce bonheur fut de courte durée... le destin, implacable, allait s'abattre sur les deux jeunes gens.

Le roi dont le palais se trouvait en amont de la rivière, préparait les festivités pour célébrer les noces de son fils ; une belle princesse avait été choisie par le roi, et celui-ci, en informa son fils par un pli qu'il jeta à la rivière.

Ce jour-là, le prince et sa bienaimée se trouvaient au bord de l'eau ; la jeune fille dormait, la tête posée sur les genoux de son prince. Porté par les flots argentés, le pli, scellé parvint en aval, là où se trouvait le palais du prince ; surpris, celui-ci le prit, l'ouvrit et lut :

« Le bain nuptial chez vous.

Les cérémonies chez nous. »

Le prince pâlit et comprit l'ordre envoyé par le roi son père. « Que faire ? se dit-il, convient-il d'informer sa bien-aimée ? Serait-il préférable de ne rien faire ? »

Après une langue douloureuse hésitation, il souleva délicatement la tête de la jeune fille, la posa sur une pierre et partit sans faire de bruit.

Au contact de la pierre froide sous sa joue, elle se réveilla et ne trouvant personne fut fort inquiète et se mit à pleurer.

Elle chercha longtemps le prince et longtemps elle l'appela, hélas, seul le lointain écho répondait à ses appels !

Soudain, un vieillard surgit au bout du chemin, à son aspect la jeune fille comprit que c'était un marchand de sel ; en effet, près de lui trottait un petit âne, chargé de gros sacs de sel.

Elle s'empressa de lui faire part de l'objet de ses recherches mais il répondit n'avoir pas rencontré âme qui vive.

Il s'enquit alors : Qui était-elle ? Que faisait-elle là seule ?

«J'étais endormie près de la rivière, lui répondit-elle, et à mon réveil, mon compagnon avait disparu. Et toi, qui es-tu ?

- *je suis le pourvoyeur de sa majesté en sel et je dois me rendre au palais royal car aujourd'hui, nous fêtons les noces du prince ! »*

Une immense tristesse envahit le cœur de la jeune fille ; elle comprit que ce prince qui convolait en justes noces, était son bien-aimé. Elle voulut à tout prix le rejoindre et supplia le vieillard d'accepter de lui donner, en échange de ses bijoux, ses vêtements, son turban, l'et son fardeau de sel.

Le vieillard hésita longtemps, mais alléché par le lucre, il finit par céder et lui donna ses habits dont elle se vêtit. Puis, il lui indiqua le chemin à suivre pour se rendre au palais.

Méconnaissable sous son déguisement, la jeune fille passa devant les gardes du palais qui lui ordonnèrent de se présenter au plus vite devant le prince qui, au préalable, en avait donné l'ordre dans l'espoir d'avoir quelque nouvelle...

Enfin parvenue à la salle du trône, elle le trouva assis, la mariée à ses côtés ; le visage du prince était triste, et les larmes brillaient dans ses yeux.

La voix tremblante, il lui demanda :

« N'as-tu pas rencontré,

Ô pourvoyeur de sel !

Dans cette contée

Quelque mortel ? »

La jeune fille lui répondit avec désespoir :

*« J'ai vu,
J'ai vu et admiré,
Une jeune fille étonnante de beauté,
Assise sur un trône doré... »*

Plusieurs fois le prince répéta sa question et chaque fois il obtint la même réponse.

Désespéré, le prince sortit dans le parc, et à une branche d'arbre il se pendit. La jeune fille qui l'avait suivi, voyant son bien-aimé mort n'eut qu'un seul désir le rejoindre.

Elle s'adressa au citronnier :

*« O citronnier,
Prête-moi une branche
Pour y laisser ma vie ! »*

Mais l'arbre lui répondit :

*« Non Lalla.
Je donne la vie,
Et prends soin de mes fruits.
Mais je crains le châtement divin... »*

Tour à tour, le pommier, l'oranger et tous les arbres qu'elle sollicita lui firent la même réponse.

Enfin, elle s'adressa au chêne qui lui rendit sa branche et elle s'y pendit et mourut.

La mariée, intriguée par l'absence prolongée du prince, sortit alors dans le parc et grande fut sa surprise lorsqu'elle vit le couple : car la jeune fille lui apparut alors dans toute sa beauté ; les haillons et le turban qui la déguisaient étaient tombés à

terre, et seulement la cascade de ses cheveux la parait dans une irréalité et éternelle splendeur...

La mariée, craignant quelque accusation, se pendit à son tour à une branche d'arbre.

Alors vinrent le roi, les convives, les gardes et les festivités se transformèrent en funérailles. On se demanda qui était cette jeune fille si belle et on comprit qu'elle était le faux marchand de sel.

Les trois jeunes gens furent enterrées dans le par cet sur chacune des tombes alignées poussa une plante ; sur la tombe de la mariée, une ronce épineuse, sur celle du prince, un lys, et sur celle de la jeune fille, une rose.

Le jardinier vint un jour à passer par là ; un chuchotement de voix l'attira vers les tombes et il entendit le murmure des voix qui disait :

« Un lys, une rose.

Pourquoi cette ronce.

Près de nous ? »

Inlassablement le lys et la rose enlacés répétaient à l'envie leur murmure amoureux...

Le jardinier troublé, s'empressa d'aller quérir son maître le roi. Celui-ci vint : il vit et entendit le chant d'amour qui venait d'outre-tombe.

Alors le souverain ordonna de transférer la troisième tombe ailleurs, plus loin... le murmure se tut, lys et la rose s'enlacèrent pour l'éternité...

La représentation de l'analyse du conte selon le modèle de Giasson (2007 :99)

L'OISEAU VERT

Exposition Autrefois, il y avait une jeune fille, dont la beauté était à l'image du Jour. Ses parents l'entouraient de tous leurs soins, et s'inclinaient devant tous ses caprices. Vint un jour, où se trouvant dans le jardin,

Épisode 1

- Élément déclencheur Elle aperçut un colporteur qui disait : «Je vends du malheur, à tout acheteur. Prenez madame. Pour quelques dihrams.»
- Réaction Intriguée, elle courut retrouver sa mère, et lui conta ce qu'elle avait entendu. Laquelle, pour la calmer lui dit : «Ma chère enfant un tel désir peut-il être raisonnable?»
- But Je serai heureuse de le voir, lui répondit-elle.
- Tentative La mère s'étonna que sa fille désirât un tel achat, elle Voulut la raisonner, mais en vain! La jeune fille insista Tant et si bien que la mère consenti et interpella le marchand :
- Résolution «O marchand, que vends-tu ? – Du basilic», répondit-il. Aussitôt, un plant fut acheté, et la jeune fille le mit en terre dans le jardin.

Épisode 2

- Élément déclencheur Le lendemain, la première pensée de la jeune fille fut pour le basilic, et elle s'empessa d'aller l'arroser.
- Réaction Mais à cette instant, un magnifique oiseau vint se poser près d'elle, son plumage était vert, couleur de paradis...
- But Il interpella la jeune fille en ces termes : «Maîtresse du basilic, toi qui le lave et le nettoie. Dis-moi dans son bouquet, combien de feuilles il déploie ?»
- Tentative Pour toute réponse, elle ôta de son poignet un bracelet

D'or fin, et lui lança.
Résolution L'oiseau s'envola, et disparut dans le ciel, le bracelet dans son bec.

Épisode 3

Élément déclencheur Le lendemain, et tous les autres jours, la même scène se répéta. L'oiseau renouvelait sa question,
Réaction et la jeune fille renouvelait son offrande : bagues, colliers, bracelet, boucles,
But tous ses bijoux y passèrent,
Tentative Jusqu'au jour où elle n'eut plus la moindre breloque à lancer.
Résolution Dès lors, le bel oiseau cessa de venir.

Épisode 4

Élément déclencheur Angoissée par la perte de ses bijoux, et inquiète, à l'idée de ne plus voir son bon visiteur,
Réaction la jeune fille fut alors en proie à la plus profonde affliction ; sa santé s'altéra tant qu'elle en perdit le manger, le boire et le sommeil.
But Désespérés, ses parents firent venir à son chevet les plus éminents docteurs, les plus illustres taleb, les plus brillants magiciens,
Tentative mais, le mal mystérieux triomphait.
Résolution Le père, enfin, proposa une fortune à quiconque guérirait sa fille bienaimée.

Épisode 5

Élément déclencheur Ce fut alors qu'une vieille se présenta et demanda à être tête à tête avec la jeune fille ;
Réaction celle-ci lui conta l'histoire de l'oiseau vert ; la vieille femme lui dit :
But Tu devras te rendre à la forêt et là, tu chercheras une grotte, pénètre-y, assieds-toi et attends. Une caravane de chameaux passera par là et s'arrêtera pour s'abreuver ; lorsque les

	chameaux s'agenouilleront, tu monteras l'un d'eux, ils te mèneront chez l'oiseau vert, et ta maladie disparaîtra.
Tentative	La jeune fille suivit scrupuleusement les conseils de la vieille femme, et tout se passa comme le lui avait dit.
Résolution	À l'endroit indiqué, les chameaux vinrent, s'abreuverent s'agenouillèrent, lorsque la jeune fille monta l'un d'eux, la terre s'ouvrit, et la caravane se trouva transportée par enchantement devant un palais si somptueux, si beau, que la jeune fille en fut éblouie.

Épisode 6

Élément déclencheur	Le cœur battant, elle se précipita vers l'une des pièces et se dissimila derrière un rideau.
Réaction	À cet instant, le bel oiseau vert entra par la fenêtre,
But	et Ô merveille, se métamorphosa en être humain.
Tentative	Après un moment d'effroi, la jeune fille se réjouit et éprouva un immense bonheur lorsqu'elle eut reconnu le marchand qui lui avait vendu le plant de basilic.
Résolution	Il sortit d'un meuble, un coffret d'argent, l'ouvrit, et la jeune fille – toujours dissimulée derrière le rideau- reconnut ses bijoux ; il se mit alors à pleurer, et à se lamenter : Pleurez avec moi, partagez ma peine, pleurez palais et roi, Pleurez votre reine.

Épisode 7

Élément déclencheur	Mais les objets, les habitants, tout le palais, qui d'ordinaire partageaient sa peine et s'associaient à ses pleurs, répondirent, cette fois-ci, par des rires joyeux !
Réaction	Le prince – car c'était un fils d'un roi- comprit qu'une personne étrangère s'était introduite dans son palais ; il dit : Qui es-tu ? Djinn ? Ou humain ?
But	Troublée, la jeune fille sortie de sa cachette, et grande fut la joie de leurs retrouvailles.
Résolution	Je vous ai rejoint, dans ce pays lointain et nous voici réunis à jamais, pour la vie...

mais ce bonheur fut de courte durée...le destin, implacable, allait s'abattre sur les deux jeunes gens.

Épisode 8

Élément déclencheur	Le roi dont le palais se trouve en amont de la rivière, préparait les festivités pour célébrer les noces de son fils ; une belle princesse avait été choisie par le roi, et celui-ci, en informa son fils par un pli qu'il jeta à la rivière.
Réaction	Ce jour-là, le prince et sa bienaimée se trouvaient au bord de l'eau ; la jeune fille dormait, la tête posée sur les genoux de son prince.
But	Porté par les flots argentés, le pli, scellé parvint en aval, là où se trouvait le palais du prince ;
Tentative	surpris, celui-ci le prit, l'ouvrit et lut : Le bain nuptial chez vous. Les cérémonies chez nous.
Résolution	Le prince pâlit et comprit l'ordre envoyé par le roi son père. Que faire ? se dit-il, convient-il d'informer sa bienaimée ? serait-il préférable de ne rien faire ?

Épisode 9

Élément déclencheur	Après une longue douloureuse hésitation, il souleva délicatement la tête de la jeune fille, la posa sur une pierre et partit sans faire de bruit.
Réaction	Au contact de la pierre froide sous sa joue, elle se réveilla.
But	et ne trouvant personne fut fort inquiète et se mit à pleurer.
Tentative	Elle chercha longtemps le prince et longtemps elle l'appela,
Résolution	hélas, seul le lointain écho répondait à ses appels !

Épisode 10

Élément déclencheur	Soudain, un vieillard surgit au bout du chemin, à son aspect la jeune fille comprit que c'était un marchand de sel; en effet, près de lui trottait un petit âne, chargé de gros sacs de sel.
Réaction	Elle s'empressa de lui faire part de l'objet de ses recherches mais il répondit n'avoir pas rencontré âme qui vive.
But	Il s'enquit alors : Qui était-elle ? Que faisait-elle là seule ?

Tentative	J'étais endormie près de la rivière, lui répondit-elle, et à mon Réveil, mon compagnon avait disparu. Et toi, qui es-tu ?
Résolution	Je suis le pourvoyeur de sa majesté en sel et je dois me rendre au palais royal car aujourd'hui, nous fêtons les noces du prince !

Épisode 11

Élément déclencheur	Une immense tristesse envahit le cœur de la jeune fille ; elle comprit que ce prince qui convolait en justes noces, était son bienaimé.
Réaction	Elle voulut à tout prix le rejoindre et supplia le vieillard d'accepter de lui donner, en échange de ses bijoux, ses vêtements, son turban et son fardeau de sel.
But	Le vieillard hésita longtemps, mais alléché par le lucre, il finit par céder et lui donna ses habits dont elle se vêtit. Puis, il lui indiqua le chemin à suivre pour se rendre au palais.
Tentative	Méconnaissable sous son déguisement, la jeune fille passa devant les gardes du palais qui lui ordonnent de se présenter au plus vite devant le prince qui, au préalable, en avait donné l'ordre dans l'espoir d'avoir quelque nouvelle.
Résolution	Enfin parvenue à la salle du trône, elle le trouva assis, la mariée à ses côtés ; le visage du prince était triste, et les larmes brillaient dans ses yeux.

Épisode 12

Élément déclencheur	La voix tremblante, il lui demanda : N'as-tu pas rencontré, Ô pourvoyeur de sel ! Dans cette contée, quelque mortel ?
Réaction	La jeune fille lui répondit avec désespoir : J'ai vu, J'ai vu et admiré, une jeune fille étonnante de beauté, assise sur un trône doré...
But	plusieurs fois le prince répéta sa question et chaque fois il obtint la même réponse.
Tentative	Désespéré, le prince sortit dans le parc, et à une branche d'arbre il se pendit.
Résolution	La jeune fille qui l'avait suivi, voyant son bienaimé mort

N'eut qu'un seul désir, le rejoindre.

Épisode 13

Élément déclencheur	Elle s'adressa au citronnier : O citronnier, prête-moi une Branche, pour y laisser ma vie !
Réaction	mais l'arbre lui répondit : Non Lalla. Je donne la vie, et prends soin de mes fruits. Mais je crains le châtiment divin...
But	Tour à tour, le pommier, l'oranger, et tous les arbres qu'elle sollicita lui firent la même réponse.
Tentative	Enfin, elle s'adresse au chêne qui lui rendit sa branche.
Résolution	et elle s'y pendit et mourut.

Épisode 14

Élément déclencheur	La mariée, intriguée par l'absence prolongée du prince,
Réaction	sortit alors dans le parc ;
But	et grande fut sa surprise lorsqu'elle vit le couple : car la jeune fille lui apparut alors dans toute sa beauté ; les haillons ; et le turban qui la déguisaient étaient tombés à terre, et seulement la cascade de ses cheveux la paraît dans une irréalité et éternelle splendeur...
Tentative	La mariée, craignant quelque accusation,
Résolution	se pendit à son tour à une branche d'arbre.

Épisode 15

Élément déclencheur	Alors vinrent le roi,
Réaction	Les convives les gardes et les festivités se transformèrent en funérailles.
But	On se demanda qui était cette jeune fille si belle.
Tentative	et on comprit qu'elle était le faux marchand de sel.
Résolution	Les trois jeunes gens furent enterrés dans le parc et sur chacune des tombes alignées poussa une plante ; sur la tombe de la mariée, une ronce épineuse, sur celle du prince un lys, et sur celle de la jeune fille, une rose.

Épisode 16

Élément déclencheur	Le jardinier vint un jour à passer par là ;
Réaction	un chuchotement de voix l'attira vers les tombes et il entendit le murmure des voix qui disait : Un lys, une rose. Pourquoi cette ronce. Près de nous ?
But	Inlassablement le lys et la rose enlacés répétaient à l'envie leur murmure amoureux...
Tentative	Le jardinier troublé, s'empressa quérir son maître le roi.
Résolution	Celui-ci vint : Il vit et entendit le chant d'amour qui venait d'outre-tombe. Alors le souverain ordonna de transférer la troisième tombe ailleurs, plus loin... Le murmure se tut, lys et la rose s'enlacèrent pour l'éternité.

V.5.9.5.2 Exploitation de la structure du texte informatif dans la découverte de mots nouveaux, et mieux comprendre ce type de texte

Pour aborder l'analyse du présent texte, nous rappelons que le traitement d'un texte explicatif se diffère du traitement d'un texte narratif. En fait, la compréhension du texte explicatif est beaucoup plus difficile et les processus et stratégies déployés par le lecteur diffèrent de ceux mis en œuvre lors de l'activité du texte narratif. (Graesser, McNamara & Louwerse, 2003), cité par : Marin B. et Legros D. 2008 : 20). Ces textes comportent en effet, des concepts plus complexes à traiter, un vocabulaire spécialisé et des structures textuelles non familières qui influencent la recherche, la compréhension et l'illustration de l'information (Weaver & Kintsch, 1991) cité par : Marin B. et Legros D. 2008 : 21). De plus, comprendre et produire un texte explicatif ou scientifique qui décrit, par exemple, les causes et les conséquences des catastrophes naturelles nécessite de construire des relations de causalités entre les différents

événements décrivant les phénomènes. L'élaboration de la représentation de chaque événement (microstructure) est nécessaire à la construction de la représentation de l'ensemble du phénomène et de la construction de la signification globale (macrostructure).

A partir de cette précision, nous allons présenter dans ce qui suit l'analyse d'un texte explicatif (scientifique), qui traite les principaux stades de la croissance de la Céréale.

L'objectif fixé pour l'analyse de ce texte est, la découverte de la signification du terme "Céréale", ainsi que ses différents acceptions, mais aussi, essayer de comprendre le fonctionnement du texte explicatif, et la façon de traitement du vocabulaire scientifique.

LES PRINCIPAUX STADES PHÉNOLOGIQUES DE LA CÉRÉALE

1- Généralités sur les céréales

Une céréale est une plante dont les graines servent de base à l'alimentation humaine et animale. La plupart font partie de la famille des Poacées.

Le terme de céréales vient de Cérès, déesse romaine de l'agriculture (correspondant à la déesse grecque Déméter).

Les céréales sont utilisées pour la production de farine. Par extension, on appelle céréales des produits céréaliers consommés au petit déjeuner.

Dans le monde, les civilisations se sont construites

1. Définition

Sous aspect 1

Origine du terme

Sous aspect 2

Extension du terme

autour de différentes céréales :

Sous aspect 3

* Le riz en Chine ;

les différents céréales

* Le maïs en Amérique du Sud ;

sur lesquelles se sont

* Le blé en Europe.

construit des civilisations

En fonction de leur cycle de croissance, les céréales

peuvent être des :

- Céréales d'hiver, semées à l'automne, comme le blé ;

Sous aspect 4

- Céréales de printemps, semées au début du printemps et récoltées en été, comme l'orge de brasserie ;

Classement des céréales

- Céréales d'été, implantées en avril-mai et récoltées à l'automne, comme le maïs.

1-1- Céréales complètes et céréales raffinées

Du point de vue de la nutrition, on distingue :

- Les céréales complètes qui ont conservé les trois parties du grain :

l'enveloppe (le son du blé), l'amande et le germe ;

- Les céréales raffinées ou blanches, dépourvues de l'enveloppe et du germe.

Les céréales complètes contiennent plus de nutriments que les céréales raffinées : plus de fibres alimentaires, de vitamines et minéraux. Les céréales complètes sont recommandées dans un régime équilibré.

2- STADES PHÉNOLOGIQUES

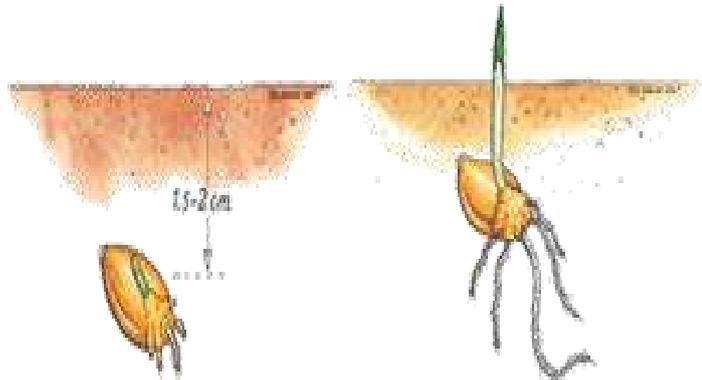
Sous aspect 5

2-1- Germination, levée

Stade de croissance

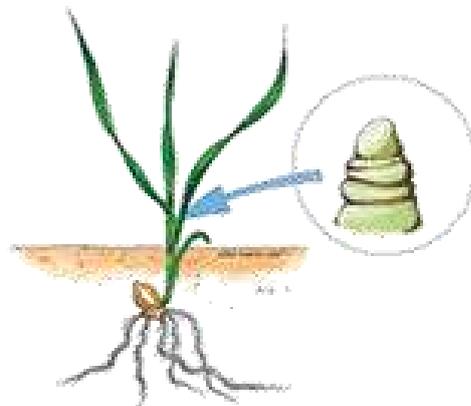
La radicule sort de la graine puis le coléoptile perce la surface du sol.

des céréales



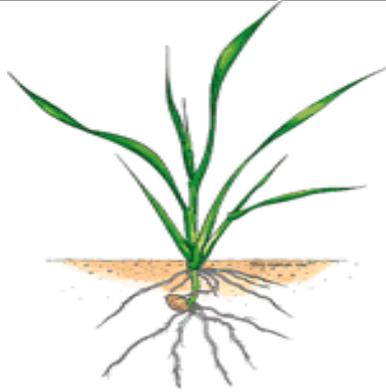
2-2- Développement des feuilles

La première feuille étalée puis 2, 3 et etc...



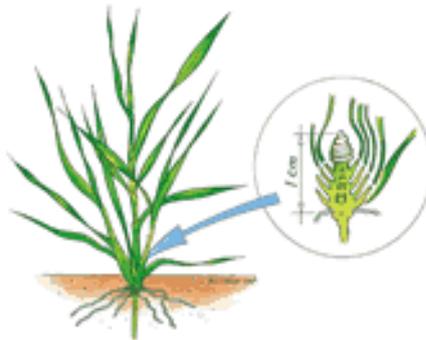
2-3- Tallage

La première talle est visible puis développement des suivantes jusqu'à fin tallage. Une céréale peut développer jusqu'à 6 ou 7 talles.



2-4- Elongation de la tige principale

Début de la montaison, l'inflorescence se trouve au plus à 1 cm au-dessus du plateau de tallage. C'est le stade épis 1 cm.

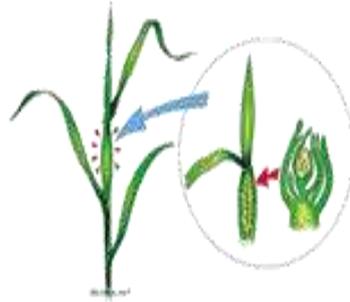


2-5- Gonflement de l'épi

La gaine foliaire de la dernière feuille est visiblement gonflée puis finit par s'ouvrir. C'est l'étape de la méiose pollinique.



Début d'élongation du premier entre-nœud. Dès que le limbe de la dernière feuille est entièrement étalé et la ligule visible alors la phase végétative est terminée.



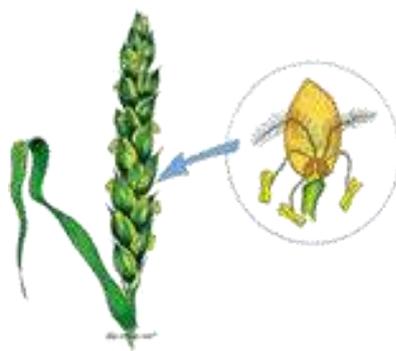
2-6- Sortie de l'inflorescence ou épisaison

Début de l'épisaison : l'extrémité de l'inflorescence est sortie de la gaine, l'épillet supérieur est visible. Lorsque l'inflorescence est complètement sortie de la gaine, c'est la fin de l'épisaison.



2-7- Floraison

Les premières anthères sont visibles. A la fin de la floraison, tous les épillets ont fleuri.



2-8- Développement du grain

Les grains sont au stade aqueux puis évoluent vers le stade laiteux.



2-9- Maturation du grain

Début du stade pâteux : contenu de la graine est encore tendre.

A maturation le grain est dur.



2-10- Sénescence

Les grains se détachent. C'est la moisson. Puis la plante meurt et s'affaisse.

Source :

<http://www.helioterpen-cereales.fr/les-stades-de-la-cereale/les-principaux-stades-phenologiques-de-la-cereale/>

Conclusion

La didactique des langues secondes ou étrangères s'est enrichie, ces dernières années, des données de la recherche sur la métacognition, ainsi que les recherches sur les stratégies d'apprentissage. Grâce à ces recherches, nous sommes mieux renseignés sur le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant, et sur le poids relatif des divers facteurs cognitifs et affectifs intervenant dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons délimité, à travers cette thèse, le concept de métacognition en psychologie. Ensuite, nous avons évoqué le concept de l'acte d'«apprendre» et son rapport à la métacognition. Bien que l'acte d'«apprentissage» soit omniprésent dans l'activité quotidienne des élèves, et pourtant transparent, il est rarement objet d'enseignement ; l'attention des élèves est plus guidée vers les contenus disciplinaires et les règles à respecter pour réussir que vers leurs pratiques effectives et singulières d'apprenants. Tout se passe comme s'il suffisait de *faire* pour *apprendre à faire*, comme s'il suffisait d'*apprendre* pour *apprendre à apprendre*. A ce propos, nous avons évoqué les questions liées à l'acte d'apprentissage et aussi les propositions théoriques qui ont été faites pour rendre le processus d'apprentissage plus explicite, et du fait, plus efficace.

C'est donc par le biais de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, particulièrement chez O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs, que l'on voit s'opérer un lien entre les nouvelles données des sciences cognitives et la didactique des L2. Après avoir postulé que l'utilisation de stratégies d'apprentissage contribuerait à l'acquisition d'une compétence générale en L2, nous avons démontré, de diverses façons, que la recherche et les écrits sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 sont entrés dans une nouvelle phase vers la fin des années 1980 et le début des années 1990. Les travaux des chercheurs, théoriciens comme praticiens, rejoignent alors la préoccupation déjà énoncée par Rubin (1975) : comment peut-on entraîner les apprenants jugés inefficaces à adopter des stratégies plus productives qui auraient pour effet d'enrichir leur apprentissage et d'augmenter leurs chances d'acquérir une véritable compétence générale ?

Nous sommes maintenant arrivés au point où de nombreux auteurs soutiennent que le succès dans l'apprentissage d'une L2 s'explique en bonne partie par l'utilisation d'un certain nombre de techniques ou de stratégies précises, que ces techniques

peuvent devenir conscientes chez l'apprenant, si elles ne le sont pas déjà, et enfin, qu'elles peuvent être apprises.

Nous vivons dans une époque où, les connaissances sur la planification, la mise en action, la gestion et l'évaluation des démarches de l'enseignant avec l'élève sont devenues plus nombreuses et, surtout, aussi importantes, grâce aux recherches en sciences cognitives en générale et en psychologie cognitive, plus particulièrement. Selon Jacques Tardif (1992), la psychologie cognitive est principalement axée sur l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain. Elle permet de mieux saisir les principes de la construction du savoir. En regard de ce principe, il devient important pour l'enseignant de se pencher sur la compréhension des principes d'acquisition, d'intégration et de transfert de connaissance. En conséquence, l'enseignement stratégique permet aux enseignants de planifier leurs actions pédagogiques dans l'optique de faciliter l'apprentissage chez l'élève.

L'enseignement stratégique met en relief l'enseignement et l'apprentissage. Lors de l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement, de la qualité, de matière traitée, leur union permet de jeter un regard critique sur les deux pôles dialogique soit l'élève et l'enseignant. Ces derniers ont chacun leur responsabilité: le premier doit faire le meilleur choix stratégique possible et le second doit lui permettre d'avoir le plus de choix possibles. En d'autres mots, plus j'ai de choix stratégiques, plus je risque d'en faire un qui me permettra de réaliser ma tâche.

Nous avons vu également que, dans l'optique de Jaques Tardif, l'enseignement est considéré comme une science autonome : « l'enseignement est la science de la construction du savoir, de la construction de la connaissance. » (Tardif, 1992 : 16). Il est peu fréquent, disait-il, de lire que l'enseignement est une science autonome ou, à tout le moins, qu'il peut aspirer à le devenir. Cette prétention n'aurait été qu'illusion, il y a une dizaine ou une quinzaine d'années, mais l'évolution des connaissances au regard du traitement de l'information et des stratégies susceptibles de le provoquer et de le faciliter est telle qu'il est actuellement très réaliste de croire que l'enseignement puisse être une science autonome. L'enseignement ainsi conçu cesse alors d'être à la remorque de la psychologie, de la sociologie, de la philosophie, et de l'intelligence artificielle ; il traduit plutôt à ses propres fins et dans son cadre particulier les informations issues de ses champs de connaissances. L'auteur cite, pour appuyer son argumentation,

l'exemple de la médecine qui se comporte ainsi, fort heureusement pour les bénéficiaires, à l'égard de la biologie, de la chimie, et de la physique.

Cette conception de l'enseignement en tant que science implique que les informations provenant de la psychologie cognitive, comme de tout autre champ de connaissances d'ailleurs, ne sont que contributives. Ces informations permettent une meilleure compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles ne sont jamais acceptées inconditionnellement ; elles sont plutôt adaptées et interprétées à la lumière des besoins de l'enseignant et de l'élève pour permettre la construction de la connaissance par ce dernier. Tardif s'appuie dans cette conception sur les recherches effectuées en psychologie cognitive. Selon Tardif, la psychologie cognitive permet de mieux comprendre la construction du savoir, comment elle se réalise, et de planifier en conséquence les actions pédagogiques et didactiques les plus susceptibles, de non seulement faciliter, mais également de provoquer l'apprentissage de l'élève, peu importe son âge et l'ordre scolaire dans lequel il est inscrit. (Tardif, 1992)

S'agissant de la notion de l'enseignement stratégique, l'auteur indique qu'elle est une notion plutôt récente dans les écrits pédagogiques et didactiques et elle est de plus en plus reconnue comme une conception qui permet que la construction de la connaissance par l'élève soit systématiquement soutenue et rigoureusement encadrée, l'enseignement stratégique, ajoute l'auteur, implique que, dans toutes les activités d'apprentissage, l'élève doit passer d'une phase d'enseignement dirigé à une phase de pratique autonome en traversant une phase de pratique guidée. L'enseignant stratégique est un professionnel de l'action qui assume plusieurs rôles : il agit notamment à titre de modèle, de médiateur, d'entraîneur et de motivateur. L'enseignant stratégique doit très bien connaître les stratégies qui peuvent contribuer à l'intégration des connaissances.

Concevoir l'enseignement comme une science est cependant très exigeant. Cette conception implique nécessairement que le professionnel de cette science de l'action base ses interventions, aussi fréquemment que possible, sur des données provenant de la recherche et de l'observation systématique. Cela signifie également que l'enseignant doit considérer ses actions auprès de l'élève comme ayant une efficacité connue, ou du moins connaissable, et qu'il planifie ses interventions en conséquence.

Selon cette perspective, l'auteur considère que l'enseignement et l'apprentissage comme deux phénomènes étroitement liés et que, dans l'évaluation de l'efficacité de

l'enseignement ainsi que de la qualité et de la quantité des apprentissages, il est très important de les concevoir en union continue. D'une part, l'enseignant a de grandes responsabilités dans la planification des activités, dans leur conduite et dans l'objectivation qu'il en réalise avec l'élève. Selon cette optique, il tient constamment pour acquis que les erreurs commises par l'élève sont gérées systématiquement par des règles en mémoire, qu'elles ne sont pas dues au hasard. Les erreurs constituent un guide précieux sur les voies de la construction de la connaissance. D'autre part, l'élève a aussi des responsabilités fort importantes : il lui incombe de gérer sa participation et sa persistance dans la tâche, de contrôler son attention et sa motivation. Il lui appartient aussi de planifier des stratégies de réalisation de la tâche demandée, de les mettre en application et de les évaluer. Dans ce contexte, l'élève fait cependant toujours le meilleur choix parmi ceux qui lui sont possibles, et un des rôles importants de l'enseignant est d'augmenter le nombre de choix possibles pour l'élève.

Nous avons traité, également, les questions de la lecture et de l'écriture, telles qu'elles ont été envisagées dans les nouvelles conceptions de ces deux habiletés, dans la perspective de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture.

En fait, la question de l'enseignement et de l'apprentissage de la compréhension en lecture se pose aujourd'hui avec une acuité particulière. La lecture a longtemps été perçue comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite. Mais, ce n'est qu'à partir des années 1980 que se sont répandus de nouvelles conceptions de la lecture, conceptions fondamentalement différentes des points de vue classiques. Ainsi, dans les nouvelles perspectives, la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme processus actif et interactif de construction du sens et de communication.

Nous avons expliqué, en outre, que pour que la compréhension soit effective, de multiples mécanismes et niveaux d'analyse doivent être maîtrisés. Comprendre un texte demande de réaliser dans un temps bref, un ensemble d'opérations qui vont de la reconnaissance des mots - lus ou entendus - à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite en passant par l'analyse syntaxique et la mise en relation des idées énoncées dans les phrases successives.

Les recherches en lecture des dernières années ont permis de dégager un modèle d'enseignement explicite de la compréhension en lecture. La notion que nous avons tout

d'abord présentée. Ensuite, nous avons analysé ses composantes et ses caractéristiques, en nous appuyant, notamment, sur les travaux de Giasson Joselyne (2007).

L'entrée par le vocabulaire (Cuq & Gruca, 2005) demeure une des entrées majeures dans la langue étrangère. Cependant les différentes techniques d'acquisition du vocabulaire ont été plus ou moins liées à l'évolution des méthodologies et à l'état des connaissances psycholinguistiques, et certaines, qui paraissent aujourd'hui un peu désuètes, ne manqueraient pourtant pas totalement d'intérêt si elles étaient utilisées à bon escient (Cuq et Gruca, 2005).

On assiste donc aujourd'hui à un intérêt nouveau pour l'entrée lexicale et l'enseignement du vocabulaire. Le principe commun à tous les méthodologues qui s'en préoccupent est de faire comprendre à l'apprenant que le vocabulaire d'une langue est un ensemble organisé. Pour cela, il convient de ne jamais enseigner un mot isolément mais toujours en contexte. On peut alors travailler sur les relations extrinsèques ou associatives du mot, telles que les cooccurrences ou les connaissances culturelles qu'ils véhiculent. C'est par exemple ce que propose David Singleton (1993, P161-173), qui préconise de favoriser les tâches langagières qui provoquent une implication personnelle par « l'élaboration de champs et de grilles sémantiques à partir de textes authentiques, la création de petits textes à partir d'assortiments de mots, etc., l'utilisation de textes à trous » (David Singleton, 1993 : 161-173).

On peut aussi, de façon plus traditionnelle, travailler sur les relations intrinsèques au mot, qu'elles soient morphologique (dérivation) ou sémantique (par exemple les recherches de synonymie ou d'antonymie, de définitions, d'équivalences métaphoriques) : là encore le mot ne doit pas être isolés mais être présenté dans un champ lexical ou morphologique. L'utilisation même du dictionnaire, si souvent dénoncée à cause des excès anciens des méthodes grammaire-traduction, peut selon (Cuq et Gruca) être utile dans deux cas : les cas d'urgence de lecture, comme on donne à l'oral une équivalence pour ne pas bloquer la communication. Mais dans ce cas la trace sera certainement fugace. Ou mieux, en vérification, après que l'apprenant aura fait l'effort de chercher le sens de la lexie d'après les indices morphologiques et textuels. Plusieurs chercheurs, comme Anne Tréville, rénovent la pratique dictionnaire en la personnalisant et proposent d'inciter l'apprenant à construire son propre glossaire, qui comprendra le mot, ses réseaux, ses contextes, etc.

Au terme de notre recherche, nous avons opté pour la proposition d'un modèle de compréhension en lecture qui peut prendre en charge les besoins des apprenants algériens, en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, en tant que discipline scolaire, et ce dans le dessein d'améliorer les conditions et les résultats de l'enseignement-apprentissage de cette langue. Nous avons donc présenté, les procédés morphologiques de la formation des mots en français dans la mesure où, ces procédés peuvent permettre de comprendre le sens des mots d'un texte. Ensuite, nous avons procédé à l'analyse de deux textes que nous avons considérés comme des exemples de l'analyse selon la méthode de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Le premier texte est un texte narratif, un conte pris dans la littérature algérienne écrite en français. Ce texte peut être considéré comme un modèle pour l'application des démarches de l'analyse suivant celles pratiquées dans les méthodes de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Le deuxième texte, explicatif, nous l'avons présenté comme modèle de l'analyse de ce genre.

L'objectif fixé pour l'analyse de ces deux types de textes est de rapprocher les démarches théorique et pratique concernant l'apprentissage des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, et également l'apprentissage des stratégies de compréhension de l'écrit.

Le test d'évaluation que nous avons proposé, dans l'annexe de la présente thèse, peut être utilisé dans des éventuelles recherches de terrains, qui auront pour objectif la sensibilisation sur la nécessité du recours aux stratégies d'apprentissage, pour lutter contre le manque de motivation chez nos apprenants, ainsi que la sensibilisation sur le rôle et l'efficacité du recours aux stratégies de compréhension en lecture scolaire et la lecture personnelle. Car, ce sont ces deux derniers procédés qui peuvent offrir l'occasion de développer son habileté à mieux comprendre en profondeur les écrits en français.

L'exploitation des données théoriques fournies par les théories de traitement de l'information et celles de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture, nous a donné l'occasion de vérifier l'opportunité de concevoir un modèle de compréhension en lecture qui peut prendre en charge les besoins des apprenants algériens, portant sur la question du manque de motivation à la lecture des textes écrits en français. Ce manque selon nous, peut être dépassé dans la mesure où de nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage des compétences de compréhension et d'expression en français seraient adoptées au sein du système éducatif algérien.

Pour faire face au besoin accru observé chez nos apprenants à la recherche de nouvelles méthodes efficaces et qui offrent plus d'autonomie dans l'apprentissage de la langue française, il est recommandé d'adopter des méthodes se basant sur les théories de traitement de l'information, et celles de l'enseignement explicite de l'écrit et de l'oral. Des théories, nous le rappelons, qui sont présentées dans le cadre de l'enseignement stratégique (Tardif, 1992).

Cette attitude peut ouvrir de nouvelles perspectives pour mener d'autres recherches traitant des questions relatives à l'enseignement-apprentissage des compétences de compréhension et d'expression de l'écrit et de l'oral sous l'angle de l'enseignement explicite.

Références bibliographiques

- Abraham, R. G. et R. J. Vann 1987. *Strategies of two language learning : a case study*. Dans, *learning Strategies in language learning*. A. Wenden et J. Rubin (dir.). Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Anderson, J. R., 1981. *Cognitive Skills and their Acquisition*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.
- Anderson, J. R., 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Astolfi, J.-P., 1992, *L'école pour apprendre*, Éditions E.S.F., Paris
- Balas-Chanel, A., 1998, *La prise de conscience de sa manière d'apprendre. De la métacognition implicite à la métacognition explicite*, Thèse téléchargeable sur le site : www.expliciter.net
- Balas-Chanel, A., 2006, *Aider à comprendre : métacognition et explicitation*, dans, *Apprendre et comprendre, Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Retz, Paris.
- Bautier, E., Rochex, J. -Y., juin 1955, *Questions sur la politique ZEP*, *Éducation*, n° 3, pp. 44-47.
- Barth, B.-M., 1994, *Le savoir en construction*, Édition Retz, Paris
- Beacco, J.-C. 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris
- Beacco, J.-C., 2010, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des Langues*, Didier, Paris
- Bédard, D. 1994. *Enseigner un contenu ou enseigner à apprendre un contenu : lorsque la communication des savoirs n'est plus suffisante*. Actes du 47^e congrès de l'association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), Saint-Jean, Terre-neuve.
- Benichou, J. P., 1983. *Lire, c'est vraiment simple!*, Paris, O.C.D.L.
- Bianco, M., *La compréhension en quelques points/ quelques pistes pour enseigner la compréhension*
- Bianco, M., 2015, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Presse universitaire de Grenoble, Grenoble
- Blair-Larsen, S.M., et Williams, K. A. (dir.), 1999. *The balanced reading Program*, Newark (del.), International Reading Association.
- Brown, A. L., J. D. Bransford, R. A. Ferrara et J. C. Campione, 1983. «Learning, Remembering and understanding». Dans *Carmichael's Manual of Child Psychology*. 3 (p. 77-166). J. H Flavell et M. Markman (dir.). New York. Wiley.
- Brown, A. L., et A. S. Palinscar., 1989. «*Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition*». Dans *Knowing, learning and Instruction: Essays in Honour of Robert Glaser*. L. B. Resnick (dir.). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Brown, J.S., 1987. *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In F.E. Weinert et R.H. Kluwe (dir), *Metacognition, motivation, and understand* (p. 65-116). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Canale, M., et M. Swain 1980. «Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, 1, p. 1-47.
- Carnine, D., Kameenui, E. et Coyle, G. (1984). «Utilization of Contextual Information in Determining the Meaning of Unfamiliar Words». *Reading Research Quarterly*, vol. XIX, n° 2, p. 188-205.
- Carton, A., 1966. *The Method of Inferencing in Foreign language Study*. The Research Foundation of the City of New York.

- Cèbe, S., Goigoux, R., et Thomazet, S., 1994, *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et activités*, CECM, Service de la formation général,
- Chauveau, G., 2001. Comprendre l'enfant apprenti-lecteur : état des avoirs, Paris, Forum Retz, 7 mars (consulté le 10 mars 2003). Dans Internet : <http://www.Editions-retz.com/enseignants/pedagogie/forum_retz_Gchauveau.html>.
- Chauveau, G., 2006, *Apprendre, comprendre la lecture et les « choses de l'école »*, dans, Apprendre et comprendre, Place et rôle de la métacognition dans l'aide Spécialisée, Retz, Paris.
- Crahay, M. & Dutrévis, M., 2015, *Psychologie des apprentissages scolaires*, de boeck, Canada
- Cunningham, P., 1987, «Are your Vocabulary Words Lunules or Lupuling? ». *Journal of reading*, vol. 30, n° 4, p. 344-350.
- Cunningham, P. M., 1991. «*Research direction : Multimethod, multilevel literacy instruction in first grade*», *Language Arts*, vol. 68, n° 7, p. 578-584.
- Cuq, J. -P., et Gruca, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, presse universitaire de Grenoble,
- Curren, M. T., et Harich, K.R. 1993. «*Performance attributions : Effects of mood and involvement*», *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, n° 4, p. 605-609
- Cyr, P., Germain, C., 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, Paris
- Delannoy, C., 1994, *Une mémoire pour apprendre*, Éditions Hachette, Paris
- Doly, A. -M., 2006, *La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise En œuvre à l'école*, dans, Apprendre et comprendre, Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, Retz, Paris.
- Dubois, D., Lagane, R., 1973, *La nouvelle grammaire du français*, Librairie LAROUSSE, Paris
- Ecall, J., et Magnan, A. 2002. *L'apprentissage de la lecture, Fonctionnement et développement cognitif*, Paris, Armand Colin.
- Fijalkow, J. & Fijalkow, É., 2003, *La lecture*, Édition Le Cavalier Bleu, Paris
- Flavell, J.H., 1985, *Développement métacognitif*, in Bideaud J., Richhelle M., *Psychologie développementale, problèmes et réalités*, Margada.
- Foucambert, J. 1994. *L'enfant, le maître et la lecture*, Paris, Nathan.
- Gagné, E. D., (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown and company.
- Gardener, R. C. et W. E. Lambert 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language learning*. Rowley, Mass., Newbury House Publishers.
- Germain, C., Séguin, H., 1995, *Le point sur la grammaire*, CLE International, Paris
- Giasson, J., Thériault, J. 1983. *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal, Éditions Ville-Marie.
- Giasson, J., 1990, *La compréhension en lecture*, Éditions Gaétan Morin, Boucherville
- Giasson, J., 2007, *La compréhension en lecture*, 3^e édition, de boeck , Bruxelles
- Giasson, J., Adapté par, Escoyez, T., 1995, *La lecture, de la théorie à la pratique*, Éditions Gaétan Morin, Boucherville,
- Goodman, K.S. 1989. *Le pourquoi et le comment du langage intégré*, Richmond Hill (Ont.). Scholastic.
- Goodman, K.S. 1992b. «*What Research Has to Say About Reading Instruction*, 2^e éd. Newark (Del.), International Reading Association, p. 46-69.

- Graesser, A., McNamara, D. & Louwerse, M. 2003. What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. In A.P. Sweet, & C. Snow (Eds.) *Rethinking reading comprehension* (pp. 82-98). New York : The Guilford press.
- Halté, F., 1992. La didactique du français. Paris : Presse universitaire de France.
- Herman, P., Weaver, C. 1988. Contextual Strategies for Learning Word Meaning: Middle Grade Students Look in and Look Around, Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Tucson Arizona.
- Irwin, J.W. 1991. Teaching Reading Comprehension Processes, 2^e éd, Engewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.
- Jones, B. F., Palincsar, A.S., Ogle, D.S. et Carr, E.G. 1987 (dir). Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal/Paris, Guérin/Eska.
- Marin, B., Legros, D., 2008, Psycholinguistique cognitive, Lecture, compréhension et production de texte, de beock, Brouxelles
- Martin, L., La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt, Montréal,
- Masciotra, D., 2007, *Le constructivisme en termes simples*, Vie pédagogique, n° 143, avril-mai,
- Melot, A.-M., 1991, Contrôle des conduites de mémorisation et métacognition, Bulletin de psychologie, n° 399,
- Meyer, B. 1985. «*Prose Analysis: Purposes, procedures, and problems*», dans B. Britton et J. Black (dir.), *Understanding Expository Text*, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, p. 11-64.
- Morw, LM., et Gambrell, B.L. 2000. «*Littérature-based reading instruction*», dans M.L. Kamil et autres (dir.), *Handbook of reading*, vol. 3, Mahwah (N.L.), Lawrence Erlbaum, p. 563-587.
- Nadon, Y., 2002. Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Naiman, N., M. Fröhlich, H. H. Stern et A. Todesco 1978. *The Good Language Learning, Research Series in Education, 7*. Toronto, Ontario institute for Studies in Education.
- Nelson, O.G., et Linek, W.N. (dir.) 1999. Pratical Classroom Applications of Language Experience Looking Back, Looking Forward, Needham Heights (Mass.), Allyn and Bacon.
- Oller, J. W., et J. C. Richards 1973. *Focus on the Learning : Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Rowley. MA, Newbury House.
- O'Malley, J. M., et A. U. Chamot 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ouellet, Y., 1996, Un cadre de référence en enseignement stratégique, Vie pédagogique, n° 100, sept-oct,
- Ouellet, Y., 1997a, Un cadre de référence en enseignement stratégique ». Vie pédagogique, n° 104, sept-oct,
- Oxford, R. 1990a. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, Newbury House Publishers.
- Oxford, R., 1990b. «*Styles, strategies, and aptitude : Connections for language learning*». Dans *Language Aptitude Reconsidered*. T. S. Parry et C. W.

- Stansfield (dir.). Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Papen, R. A. 1993. «Le rôle des stratégies d'apprentissage dans le processus d'appropriation d'une langue seconde». La de l'AQEFLS, 14.4, p.11-26.
- Pearson, P.D. 2001. «*Life in the radical middle : A personal apology for a balanced view of reading*», dans R.F. Flippo (dir.), *Reading Researchers in Search of Comment Ground*, Newark (Del.). international Reading Association.
- Perrenoud, P., 1999, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, esf édition, Issy-les-Moulineaux
- Préfontaine, C., Godard, L., et Fortier, G., (Dir), 1998, *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*, Les Édition LOGIQUES, Canada
- Richgels, D. 1982. «The language experience approach: A transition from oral to written language», *Reading Horizons*, vol.23, n°1, p. 47-54.
- Rosenblatt, L.M. 1991. «Literature-S.O.S.!» , *Language Arts*, n° 68, p. 444-448.
- Rubin, J., 1975. «What the good language learner can teach us». *TESOL Quarterly*. 9.1. p. 41-51.
- Scallon, G., 2004, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*, Coll. L'école en mouvement, St-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Schatz, E., Baldwin, S. 1986. «Context Clues are Unreliable Predictors of Word Meaning». *Reading Research Quarterly*, vol. XXI, n° 4, p. 439-454.
- Schwartz, R., Raphael, T. 1985. «Concept of definition: A Key to Improving Students' Vocabulary». *The Reading teacher*, vol. 39, n° 2, p. 198-206.
- Selinker, L. 1972. «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, 10. p. 209-231.
- Simpson, M. 1987. «Alternative Formats for Evaluating Content Area Vocabulary Understanding». *Journal of Reading*, vol. 31, n° 1, p.20-28
- Stern, H. H., 1975. «What can we learn from the good language learner? » *Revue canadienne des langues vivantes*, 31. p. 304-318.
- Tatah, N., *Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE*, *Synergie Algérie*, n° 12-2011 pp. 125-126
- Tardif, J., 1992, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Éditions LOGIQUES, Montréal
- Tardif, J., et Ouellet, Y., 1995, *Vers un plus haut degré de professionnalisation : un scénario d'interventions avec des enseignants du primaire et du secondaire*, Cahier de la recherche en éducation, Thématique, La pratique, source de recherche et de formation, Université de Sherbrook, Faculté de l'éducation, Éditions de CRP, p. 57-58.
- Toupiol, G., (dir), 2006, *Apprendre et comprendre*, Retz édition, Paris
- Vann, R. J., et R. G. Abraham 1990. «Strategies of unsuccessful language learners». *TESOL Quarterly*. 24.2, p. 177-198.
- Vermersch, P., et Maurel, M., 1998, *Pratiques de l'explicitation*, Paris, ESF,
- Viau, R., 1994, *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, ERPI,
- Weaver, C. A. & Kintsch, W. 1991. Expository text. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 230-244). White Plains, NY: Longman.
- White, T., Power, M. et White, S. 1989. *Morphological analysis: Implications for Teaching and Understanding Vocabulary Growth*. *Reading Research Quarterly*, vol. XXIV, n° 3, p. 283-305.

Wolfs, J.-L., 2001, Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : Du secondaire à l'université, Recherche-théorie-application, de boeck, Bruxelles

Sitographie

- Calvet, J., et Champret, C., Grammaire française pour le cours moyen (I et II) <https://archive.org/details/grammairefrana00calv>, consulté le : 14/02/2018
- https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/.../fichier__ed4a4b, consulté le : 22/03/2018
- HELIOTERPEN, La technologie terpènes au service de l'agriculture, consulté le : 07/04/2018
- <http://www.helioterpen-cereales.fr/les-stades-de-la-cereale/les-principaux-stades-phenologiques-de-la-cereale/>, consulté le : 07/04/2018

Revue

Vie pédagogique, mars 1994, dossier : Apprendre pour penser, penser pour apprendre, Québec, n° 77, p. 15-43.

Dictionnaire

ROBERT, J.-p., (2008), Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Édition Ophrys, Paris

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Liste des figures et des tableaux

N°	Titres des figures et tableaux	Page
01	Figure 1.1 : Le modèle structurel de l'apprentissage (Armelle, b. -C., 2006 : 127)	36
02	Figure 2.1 : Le modèle fonctionnel de l'apprentissage, les fonctions de l'apprenant (Armelle, b. -C., 2006 : 130)	39
03	Tableau 3.3 : Rôles de l'enseignant stratégique (Tardif, 1992 : 303)	102
04	Figure 1.3 : Réseau sémantique de l'architecture de la mémoire. (Tardif, 1992 : 335)	118
05	Figure 2.3 : Réseau sémantique élaboré de l'architecture de la mémoire (Tardif, 1992 : 337)	120
06	Figure 3.3. Carte sémantique des domaines contributifs à la science cognitive (Tardif, 1992 : 339)	122
07	Figure 4.3 : Carte sémantique des catégories de connaissances retenues par la psychologie cognitive et de leur forme de représentation dans la mémoire à long terme. (Tardif, 1992 : 340)	123
08	Figure 5.3 : carte sémantique de l'architecture de la mémoire. (Tardif, 1992 : 341)	124
09	Tableau 6.3 : Diagnostic d'une situation problématique dans une activité d'enseignement (Tardif, 1992 : 345)	127
10	Tableau 7.3 : Représentation productionnelle de la connaissance conditionnelle du cercle (Tardif, 1992 : 349)	129
11	Tableau 8.3 : Représentation productionnelle (absence d'une condition essentielle) de la connaissance conditionnelle du cercle qui conduit à la surgénéralisation (Tardif, 1992 : 349)	130
12	Tableau 9.3 : Représentation productionnelle (absence d'une condition essentielle et ajout d'une condition non essentielle) de la connaissance conditionnelle du cercle qui conduit à la surgénéralisation (Tardif, 1992 : 349)	131

13	Tableau 10.3 : Représentation productionnelle de la connaissance conditionnelle du cercle qui conduit à la sous-généralisation (Tardif, 1992 : 349)	131
14	Figure 4.1 : Relation entre la position de lecture utilitaire et la position de lecture esthétique (Tessa Escoyez, 2007 : 15 - Adapté de LM. Rosenblatt.S., 1991: 446)	147
15	Figure 4.2 : Modèle interactif de compréhension en lecture (Tessa Escoyez, 2007 : 18)	148
16	Figure 4.3 : Les composantes de la variable lecteur. (Tessa Escoyez, 2007 : 20)	149
17	Figure 4.4 : La route de la lecture (Tessa Escoyez, 2007 : 32)	161
18	Figure 4.5 : Partage de la responsabilité dans l'enseignement explicite. (Giasson, 2007 : 33, Adaptée de Pearson et Leys, 1985)	171
19	Figure 4.7 : Modèle général d'intervention en lecture (Giasson, 2007 : 35)	172
20	Figure 4.8: Échelle des inférences de Cunningham (Giasson, 2007 : 61)	183
21	Tableau 4.9 : Les catégories du récit (Giasson, 2007 : 97)	190
22	Tableau 4.10 : Analyse d'un texte à partir des catégories de récit. (Giasson, 2007 : 97).	190
23	Tableau 4.11 : Exemple de récit comportant plusieurs épisodes. (Giasson, 2007 : 99)	192
24	Figure 1.5 : types de relation existant entre le mot nouveau et son contexte. (Giasson, 2007 :204, Adaptée de Schatz et Baldwin, 1986)	230
25	Figure 2.5 : les indices permettant d'attribuer un sens à un mot nouveau dans un texte. (Giasson, 2007 : 206, adaptée de Herman et Weaver, 1988)	232
26	Figure 3.5 : Schéma de définition. (Giasson, 2007 : 208, Adapté de Schwartz et Raphael, 1985)	234

27	Figure 4.5 : Exemple de constellation sur le thème de la peur. (Giasson, 2007 : 219, Adaptée de Nagy, 1988)	246
28	Tableau 5.5 : Matrice sémantique (Giasson, 2007 : 220, adaptée de Nagy, 1988).	247
29	Figure 6.5 : Exemple d'échelle linéaire (Giasson, 2007 : 221)	248

ANNEXES

ANNEXE 01

Intitulé du texte : L'oiseau vert

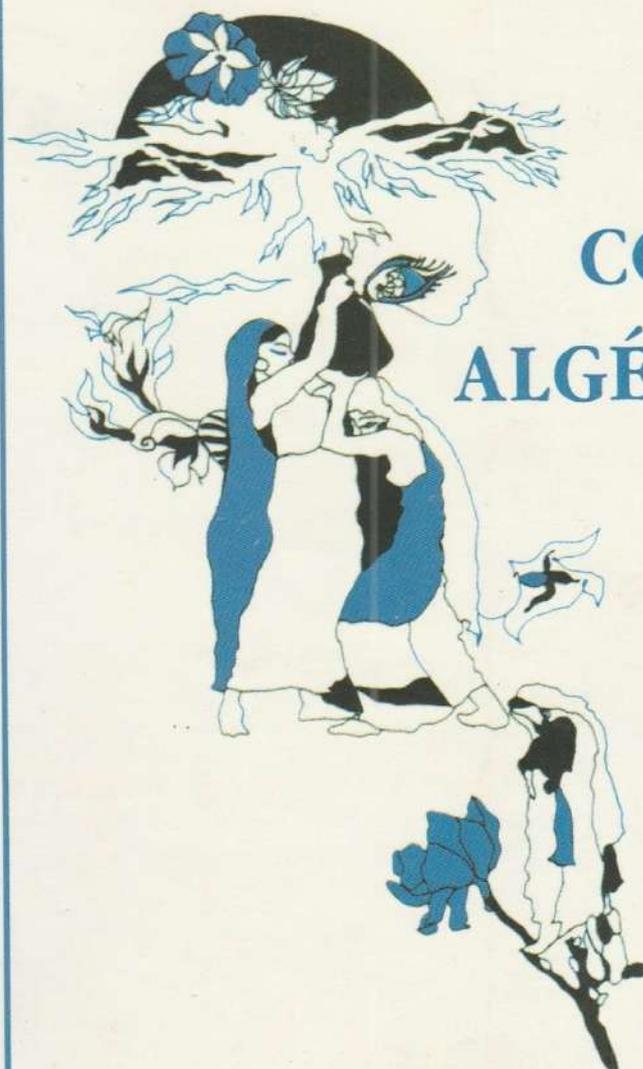
Source : CONTES ALGÉRIENS

Auteur : Christiane Achour et Zineb Ali Benali

Édité chez : Média-Plus

Lieu : Constantine 2010

Christiane Achour
Zineb Ali-Benali



**CONTES
ALGÉRIENS**

Média-Plus

L'OISEAU VERT ¹

Adapté de l'Arabe par
Nora Zertal

*« Écoutez-moi, je vous raconte l'histoire d'un sultan,
Or, il n'y a de sultan qu'Allah,
S'il m'arrive de mentir, que Dieu me pardonne,
Si le diable a menti, qu'il soit maudit ! »*

Autrefois, il y avait une jeune fille, dont la beauté était à l'image du jour. Ses parents l'entouraient de tous leurs soins, et s'inclinaient devant tous ses caprices.

Vint un jour, où se trouvant dans le jardin, elle aperçut un colporteur qui disait :

1. Département de français, Université d'Alger, 1979.

CONTES ALGÉRIENS

*« Je vends du malheur,
à tout acheteur.
Prenez madame.
Pour quelques dirhams. »*

Intriguée, elle courut retrouver sa mère, et lui conta ce qu'elle avait entendu, laquelle, pour la calmer lui dit :

« Ma chère enfant un tel désir peut-il être raisonnable ?

— Je serai heureuse de le voir », lui répondit-elle.

La mère s'étonna que sa fille désirât un tel achat, elle voulut la raisonner, mais en vain ! La jeune fille insista tant et si bien que la mère consentit et interpella le marchand :

« O marchand, que vends-tu ?

— Du basilic », répondit-il.

Aussitôt, un plant fut acheté, et la jeune fille le mit en terre dans le jardin.

Le lendemain, la première pensée de la jeune fille fut pour le basilic, et elle s'empressa d'aller l'arroser. Mais, à cet instant, un magnifique oiseau vint se poser près d'elle, son plumage était vert, couleur de paradis, son cou gracieux bordé d'une collerette soyeuse, sa tête était couronnée d'une huppe, et, au fond de ses yeux bleus, miroitaient doucement, toutes les couleurs de l'arc-en-ciel...

Christiane Achour et Zineb Ali-Benali

Il interpella la jeune fille en ces termes :

*« Maîtresse du basilic,
Toi qui le lave et le nettoie.
Dis-moi dans son bouquet
Combien de feuilles il déploie ? »*

Pour toute réponse, elle ôta de son poignet un bracelet d'or fin, et le lui lança. L'oiseau s'envola, et disparut dans le ciel, le bracelet dans son bec.

Le lendemain, et tous les autres jours, la même scène se répéta. L'oiseau renouvelait sa question, et la jeune fille renouvelait son offrande : bagues, colliers, bracelets, boucles, tous ses bijoux y passèrent, jusqu'au jour où elle n'eut plus la moindre breloque à lancer. Dès lors, le bel oiseau cessa de venir.

Angoissée par la perte de ses bijoux, et inquiète, à l'idée de ne plus voir son beau visiteur, la jeune fille fut alors en proie à la plus profonde affliction ; sa santé s'altéra tant qu'elle en perdit le manger, le boire et le sommeil.

Désespérés, ses parents firent venir à son chevet les plus éminents docteurs, les plus illustres taleb, les plus brillants magiciens, mais le mal mystérieux triomphait. Le père, enfin proposa une fortune à quiconque guérirait sa fille bien-aimée.

Ce fut alors qu'une vieille se présenta et demanda à être en tête à tête avec la jeune fille ; celle-ci lui conta l'histoire de l'oiseau vert ; la vieille femme lui dit :

CONTES ALGÉRIENS

« Tu devras te rendre à la forêt et là, tu chercheras une grotte, pénètres-y, assieds-toi et attends. Une caravane de chameaux passera par là et s'arrêtera pour s'abreuver ; lorsque les chameaux s'agenouilleront, tu monteras l'un d'eux, ils te mèneront chez l'oiseau vert, et ta maladie disparaîtra ».

La jeune fille suivit scrupuleusement les conseils de la vieille femme, et tout se passa comme elle le lui avait dit.

A l'endroit indiqué, les chameaux vinrent, s'abreuverent, s'agenouillèrent, et lorsque la jeune fille monta l'un d'eux, la terre s'ouvrit, et la caravane se trouva transportée par enchantement devant un palais si somptueux, si beau, que la jeune fille en fut éblouie.

Le cœur battant, elle se précipita vers l'une des pièces et se dissimula derrière un rideau. A cet instant, le bel oiseau vert entra par la fenêtre, et ô merveille, se métamorphosa en être humain.

Après un moment d'effroi, la jeune fille se réjouit et éprouva un immense bonheur lorsqu'elle eut reconnu le marchand qui lui avait vendu le plant de basilic.

Il sortit d'un meuble, un coffret d'argent, l'ouvrit, et la jeune fille - toujours dissimulée derrière le rideau - reconnut ses bijoux ; il se mit alors à pleurer, et à se lamenter :

*« Pleurez avec moi,
Partagez ma peine,*

Christiane Achour et Zineb Ali-Benali

*Pleurez, palais et roi,
Pleurez votre reine. »*

Mais les objets, les habitants, tout le palais, qui d'ordinaire partageaient sa peine et s'associaient à ses pleurs, répondirent, cette fois-ci, par des rires joyeux !

Le prince - car c'était le fils d'un roi - comprit qu'une personne étrangère s'était introduite dans son palais ; il dit :

« Qui es-tu ? Djinn ? ou humain ? » Troublée, la jeune fille sortit de sa cachette, et grande fut la joie de leurs retrouvailles.

*« Je vous ai rejoint,
dans ce pays lointain
et nous voici réunis
à jamais, pour la vie... »*

Mais ce bonheur fut de courte durée... Le destin, implacable, allait s'abattre sur les deux jeunes gens.

Le roi dont le palais se trouvait en amont de la rivière, préparait les festivités pour célébrer les noces de son fils ; une belle princesse avait été choisie par le roi, et celui-ci, en informa son fils par un pli qu'il jeta à la rivière.

Ce jour-là, le prince et sa bien-aimée se trouvaient au bord de l'eau ; la jeune fille dormait, la tête posée sur les genoux de son prince. Porté par les flots argentés, le pli scellé parvint en aval, là où se trouvait le palais du prince ; surpris, celui-ci le prit, l'ouvrit et lut :

CONTES ALGÉRIENS

« Le bain nuptial chez vous.

Les cérémonies chez nous. »

Le prince pâlit et comprit l'ordre envoyé par le roi son père. « Que faire ? se dit-il, convient-il d'informer sa bien-aimée ? Serait-il préférable de n'en rien faire ? »

Après une longue et douloureuse hésitation, il souleva délicatement la tête de la jeune fille, la posa sur une pierre et partit sans faire de bruit.

Au contact de la pierre froide sous sa joue, elle se réveilla et ne trouvant personne fut fort inquiète et se mit à pleurer.

Elle chercha longtemps le prince et longtemps elle l'appela, hélas, seul le lointain écho répondait à ses appels !

Soudain, un vieillard surgit au bout du chemin, à son aspect la jeune fille comprit que c'était un marchand de sel ; en effet, près de lui trottait un petit âne, chargé de gros sacs de sel.

Elle s'empressa de lui faire part de l'objet de ses recherches mais il répondit n'avoir pas rencontré âme qui vive.

Il s'enquit alors : Qui était-elle ? Que faisait-elle là seule ?

« J'étais endormie près de la rivière, lui répondit-elle, et à mon réveil, mon compagnon avait disparu. Et toi, qui es-tu ? »

Christiane Achour et Zineb Ali-Benali

— Je suis le pourvoyeur de sa majesté en sel et je dois me rendre au palais royal car aujourd'hui, nous fêtons les noces du prince ! »

Une immense tristesse envahit le cœur de la jeune fille ; elle comprit que ce prince qui convolait en justes noces, était son bien-aimé. Elle voulut à tout prix le rejoindre et supplia le vieillard d'accepter de lui donner, en échange de ses bijoux, ses vêtements, son turban, l'âne et son fardeau de sel.

Le vieillard hésita longtemps, mais alléché par le lucre, il finit par céder et lui donna ses habits dont elle se vêtit. Puis, il lui indiqua le chemin à suivre pour se rendre au palais.

Méconnaissable sous son déguisement, la jeune fille passa devant les gardes du palais qui lui ordonnèrent de se présenter au plus vite devant le prince qui, au préalable, en avait donné l'ordre dans l'espoir d'avoir quelque nouvelle...

Enfin parvenue à la salle du trône, elle le trouva assis, la mariée à ses côtés ; le visage du prince était triste, et les larmes brillaient dans ses yeux.

La voix tremblante, il lui demanda :

« N'as-tu pas rencontré,

Ô pourvoyeur de sel !

Dans cette contrée

Quelque mortel ? »

CONTES ALGÉRIENS

La jeune fille lui répondit avec désespoir :

*« J'ai vu,
J'ai vu et admiré,
Une jeune fille étonnante de beauté,
assise sur un trône doré... »*

Plusieurs fois le prince répéta sa question et chaque fois il obtint la même réponse.

Désespéré, le prince sortit dans le parc, et à une branche d'arbre il se pendit.

La jeune fille qui l'avait suivi, voyant son bien-aimé mort n'eut qu'un seul désir : le rejoindre.

Elle s'adressa au citronnier :

*« O citronnier,
prête-moi une branche
pour y laisser ma vie ! »*

Mais l'arbre lui répondit :

*« Non Lalla.
Je donne la vie,
et prends soin de mes fruits.
Mais je crains le châtement divin... »*

Tour à tour, le pommier, l'oranger et tous les arbres qu'elle sollicita lui firent la même réponse.

Enfin, elle s'adressa au chêne qui lui tendit sa branche et elle s'y pendit et mourut.

Christiane Achour et Zineb Ali-Benali

La mariée, intriguée par l'absence prolongée du prince, sortit alors dans le parc et grande fut sa surprise lorsqu'elle vit le couple : car la jeune fille lui apparut alors dans toute sa beauté ; les haillons et le turban qui la déguisaient étaient tombés à terre, et seulement la cascade de ses cheveux la parait dans une irréelle et éternelle splendeur...

La mariée, craignant quelque accusation, se pendit à son tour à une branche d'arbre.

Alors vinrent le roi, les convives, les gardes et les festivités se transformèrent en funérailles. On se demanda qui était cette jeune fille si belle et on comprit qu'elle était le faux marchand de sel.

Les trois jeunes gens furent enterrés dans le parc et sur chacune des tombes alignées poussa une plante ; sur la tombe de la mariée, une ronce épineuse, sur celle du prince, un lys, et sur celle de la jeune fille, une rose...

Le jardinier vint un jour à passer par là ; un chuchotement de voix l'attira vers les tombes et il entendit le murmure des voix qui disait :

*« Un lys, une rose.
Pourquoi cette ronce.
Près de nous ? »*

Inlassablement le lys et la rose enlacés répétaient à l'envie leur murmure amoureux...

L. Département de Français, Université d'Alger, 1979.

CONTES ALGÉRIENS

Le jardinier troublé, s'empressa d'aller quérir son maître le roi. Celui-ci vint : il vit et entendit le chant d'amour qui venait d'outre-tombe.

Alors le souverain ordonna de transférer la troisième tombe ailleurs, plus loin... Le murmure se tut, le lys et la rose s'enlacèrent pour l'éternité...

ANNEXE 02

Intitulé du texte :

LES PRINCIPAUX STADES PHÉNOLOGIQUES DE LA CÉRÉALE

Source :

<http://www.helioterpen-cereales.fr/les-stades-de-la-cereale/les-principaux-stades-phenologiques-de-la-cereale/>

LES PRINCIPAUX STADES PHÉNOLOGIQUES DE LA CÉRÉALE

1- Généralités sur les céréales

Une céréale est une plante dont les graines servent de base à l'alimentation humaine et animale. La plupart font partie de la famille des Poacées.

Le terme de céréales vient de Cérès, déesse romaine de l'agriculture (correspondant à la déesse grecque Déméter). Les céréales sont utilisées pour la production de farine. Par extension, on appelle céréales des produits céréaliers consommés au petit déjeuner.

Dans le monde, les civilisations se sont construites autour de différentes céréales :

- * Le riz en Chine ;
- * Le maïs en Amérique du Sud ;
- * Le blé en Europe.

En fonction de leur cycle de croissance, les céréales peuvent être des :

- Céréales d'hiver, semées à l'automne, comme le blé ;
- Céréales de printemps, semées au début du printemps et récoltées en été, comme l'orge de brasserie ;
- Céréales d'été, implantées en avril-mai et récoltées à l'automne, comme le maïs.

1-1- Céréales complètes et céréales raffinées

Du point de vue de la nutrition, on distingue :

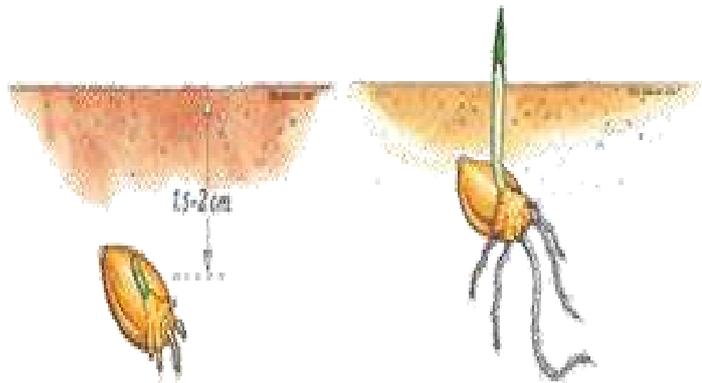
- Les céréales complètes qui ont conservé les trois parties du grain : l'enveloppe (le son du blé), l'amande et le germe ;
- Les céréales raffinées ou blanches, dépourvues de l'enveloppe et du germe.

Les céréales complètes contiennent plus de nutriments que les céréales raffinées : plus de fibres alimentaires, de vitamines et minéraux. Les céréales complètes sont recommandées dans un régime équilibré.

2- STADES PHÉNOLOGIQUES

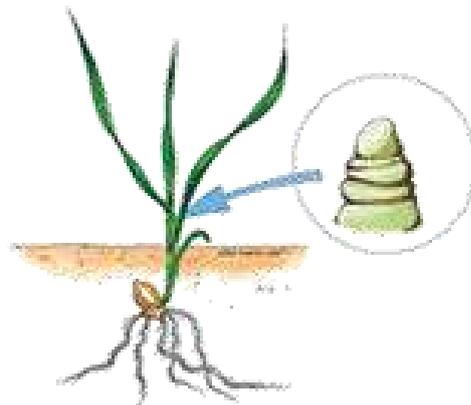
2-1- Germination, levée

La radicule sort de la graine puis le coléoptile perce la surface du sol.



2-2- Développement des feuilles

La première feuille étalée puis 2, 3 et etc...



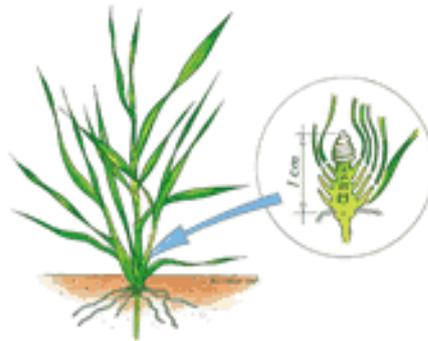
2-3- Tallage

La première talle est visible puis développement des suivantes jusqu'à fin tallage. Une céréale peut développer jusqu'à 6 ou 7 talles.



2-4- Elongation de la tige principale

Début de la montaison, l'inflorescence se trouve au plus à 1 cm au dessus du plateau de tallage. C'est le stade épis 1 cm.

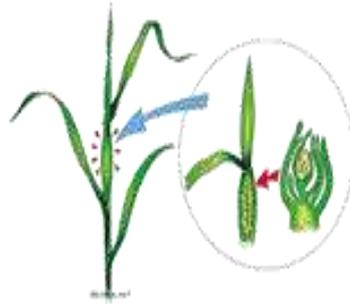


2-5- Gonflement de l'épi

La gaine foliaire de la dernière feuille est visiblement gonflée puis finit par s'ouvrir. C'est l'étape de la méiose pollinique.



Début d'élongation du premier entre-nœud. Dès que le limbe de la dernière feuille est entièrement étalé et la ligule visible alors la phase végétative est terminée.



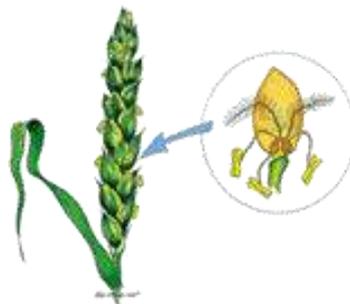
2-6- Sortie de l'inflorescence ou épiaison

Début de l'épiaison : l'extrémité de l'inflorescence est sortie de la gaine, l'épillet supérieur est visible. Lorsque l'inflorescence est complètement sortie de la gaine, c'est la fin de l'épiaison.



2-7- Floraison

Les premières anthères sont visibles. A la fin de la floraison, tous les épillets ont fleuri.



2-8- Développement du grain

Les grains sont au stade aqueux puis évoluent vers le stade laiteux.



2-9- Maturation du grain

Début du stade pâteux : contenu de la graine est encore tendre. A maturation le grain est dur.



2-10- Sénescence

Les grains se détachent. C'est la moisson. Puis la plante meurt et s'affaisse.

Source :

<http://www.helioterpen-cereales.fr/les-stades-de-la-cereale/les-principaux-stades-phenologiques-de-la-cereale/>

ANNEXE 03

Schéma de la formation des mots en français

Source :

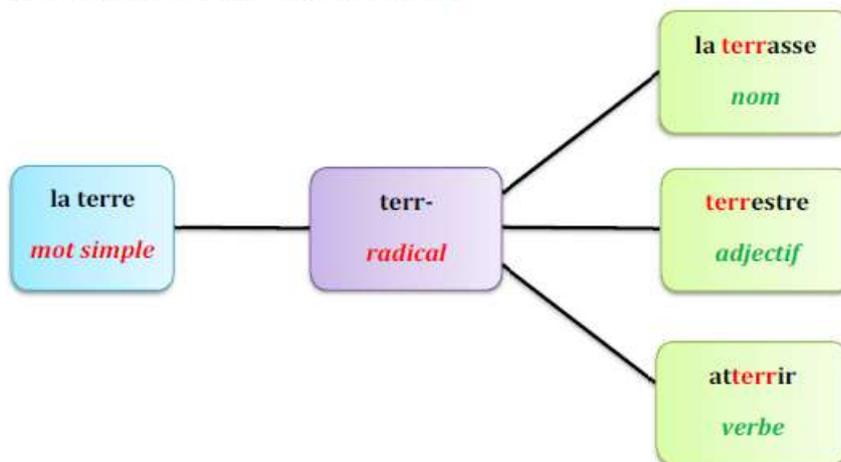
http://www4.ac-nancy-metz.fr/lettres-claudie-haignere/pages/Cours/Formation_mots.pdf

FORMATION DES MOTS

I. Qu'est-ce qu'une famille de mots ?

Les mots d'une **même famille** sont formés à partir d'un mot simple et ont, en général, le même **radical**.

Les mots d'une même famille ont un rapport de sens.



II. Comment fabriquer un mot par dérivation ?

La dérivation permet de former un mot à partir d'un radical.

On ajoute un **préfixe** (précède le radical) qui change le sens et/ou un **suffixe** (suit le radical) qui modifie la classe grammaticale.

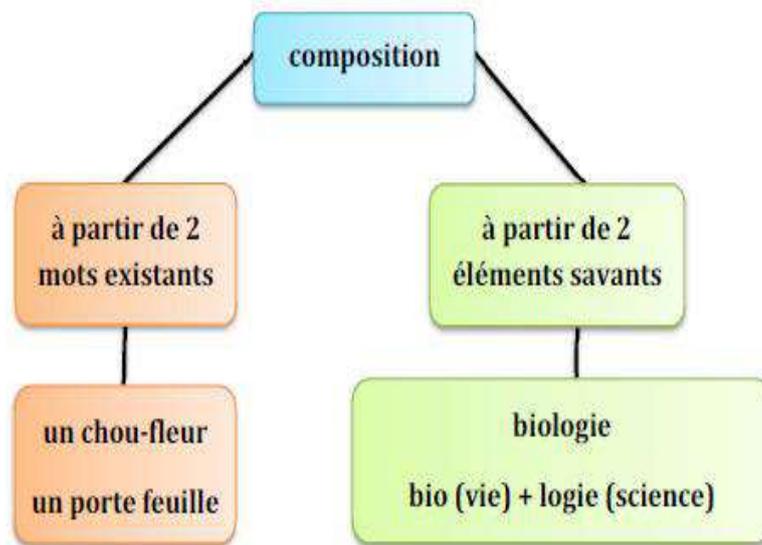


III. Comment fabriquer un mot par composition ?

Un mot composé est constitué de deux mots existants.

Un mot peut être composé de deux éléments savants venant du latin ou du grec.

Le sens du mot composé est donné par les éléments qui le composent.



A. SIPPEL, Objectif français

Source : http://www4.ac-nancy-metz.fr/lettres-claudie-haignere/pages/Cours/Formation_mots.pdf

ANNEXE 04

Test d'évaluation de la compréhension de la formation des mots d'un texte narratif

Vocabulaire : la formation des mots
Exercices

1. Par suffixation ou préfixation, trouve à partir du mot en gras le terme qui correspond à chacune des définitions suivantes.

- Celui qui **raconte** des contes :
- peut être **négocié** :
- Retirer ses **habits** :
- Personne qui fait la **cuisine** :
- Devenir plus **doux** :
- Action de **manifester** :
- Action de **laver** :
- Action de tuer son **enfant** :

2. Trouve le suffixe qui permettra de former le nom correspondant à chacun des adjectifs suivants :

EX : beau → beauté

- Étonnant →
- Calme →
- Habile →
- Débrouillard →
- Arroser →
- Avare →
- Divin →

- Maigre →
- Imaginer →

3. Quels mots peut-on former en ajoutant un préfixe à chacun des mots suivants ?

- Conter :
- Vendre :
- Possible :
- Espoir :
- Lever :
- Histoire :
- Poser :
- Reasonner :

4. Distingue dans chacun des mots suivants comment à été opérée la composition savante. Décompose le mot en préfixe + radical + suffixe et expliques-en le sens.

- Immobilité :
- Heureusement :
- Fillette :
- Manifestation :
- Méthodique :
- Désespérance :

5. Associe à chacun des noms suivants un autre terme, relié par un trait d'union ou par une préposition, pour former un mot de composition courante.

chef / pomme / pied / amour / machine / fer / dé / carton

6. Compose la famille des mots suivants :

Nom	Adjectif	Verbe	Adverbe
			Doucement
Le soin			
		Honorer	

Vocabulaire : la formation des mots
Evaluation

Connaître : /10

Appliquer : /20

Connaître

1. **Quels sont les trois procédés de formation des mots dans la langue française ?**

Cite-les, explique-les et donne un exemple.

♣

♣

♣

2. **Définis suffixe et radical.**

♣ Un suffixe est

♣ Le radical d'un mot est

Appliquer

3. **Par suffixation ou préfixation, trouve à partir du mot en gras le terme qui correspond à chacune des définitions suivantes.**

- Qui peut être **vendu** :
- Personne qui veut le **mal** :
- Devenir plus **chaud** :
- Action de **fabriquer** :
- Action de **louer** :

4. Trouve le suffixe qui permettra de former le nom correspondant à chacun des adjectifs suivants :

EX : aimable → amabilité

- Généreux →
- Maladroit →
- Triste →
- Méchant →
- Scolaire →

5. Quels mots peut-on former en ajoutant un préfixe à chacun des mots suivants ?

- Dire :
- Faire :
- Probable :
- Pesanteur :

6. Distingue dans chacun des mots suivants comment à été opérée la composition savante. Décompose le mot en préfixe + radical + suffixe et expliques-en le sens.

- Nerveusement :
- Fourchette :
- Inactivité :

7. Associe à chacun des noms suivants un autre terme, relié par un trait d'union ou par une préposition, pour former un mot de composition courante.

Pont / Laissez / Tourne

- un
- un
- un

8. Compose la famille des mots suivants :

Nom	Adjectif	Verbe	Adverbe
			Activement
Une formation			
		Interpeller	

ANNEXE 05

Test d'évaluation
de compréhension de la formation
des mots d'un texte explicatif

Vocabulaire : la formation des mots
Exercices

1. Par suffixation ou préfixation, trouve à partir du mot en gras le terme qui correspond à chacune des définitions suivantes.

- Celui qui fait **le soin** des animaux :
- Qui peut être **négocié** :
- Personne qui **forme** les stagiaires :
- Personne qui fait **l'agriculture** :
- Devenir plus **froid** :
- Action de **semer** les grains :
- Action de **laver** :
- Action de **rénover** l'eau :

2. Trouve le suffixe qui permettra de former le nom correspondant à chacun des adjectifs suivants :

EX : aimable → amabilité

- Défaillant →
- Etroit →
- Habile →
- Débrouillard →
- Bizarre →
- Avare →
- Divin →
- Maigre →
- Content →

3. Quels mots peut-on former en ajoutant un préfixe à chacun des mots suivants ?

- déjeuner :
- Lever :
- Possible :
- finir :
- Ouvrir :
- Florescence :
- Poser :
- Gonflé :

4. Distingue dans chacun des mots suivants comment à été opérée la composition savante. Décompose le mot en préfixe + radical + suffixe et expliques-en le sens.

- Tallage :
- Germination :
- nutriment :
- Alimentation :
- Montaison :
- Croissance :

5. Associe à chacun des noms suivants an autre terme, relié par un trait d'union ou par une préposition, pour former un mot de composition courante.

chef / pomme / pied / moissonneuse / machine / fer / dé / carton

6. Compose la famille des mots suivants :

Nom	Adjectif	Verbe	Adverbe
			Nutriment
Alimentation			
		Croitre	

Vocabulaire : la formation des mots
Evaluation

Connaître : /10

Appliquer : /20

Connaître

1. **Quels sont les trois procédés de formation des mots dans la langue française ?**

Cite-les, explique-les et donne un exemple.

♣

♣

♣

2. **Définis suffixe et radical.**

♣ Un suffixe est

♣ Le radical d'un mot est

Appliquer

3. **Par suffixation ou préfixation, trouve à partir du mot en gras le terme qui correspond à chacune des définitions suivantes.**

- Qui peut être semé :
- Personne qui fait **la moisson** :
- Devenir plus **chaud** :
- Action de **fabriquer** :
- Devenir **Maturé** :

4. Trouve le suffixe qui permettra de former le nom correspondant à chacun des adjectifs suivants :

EX : raisonnable → raisonnement

- Généreux →
- Maladroit →
- Anthères →
- Épiaisson →
- Scolaire →

5. Quels mots peut-on former en ajoutant un préfixe à chacun des mots suivants ?

- Dire :
- Faire :
- Probable :
- Pesanteur :

6. Distingue dans chacun des mots suivants comment à été opérée la composition savante. Décompose le mot en préfixe + radical + suffixe et expliques-en le sens.

- Étalement :
- Développement :
- Inactivité :

7. Associe à chacun des noms suivants un autre terme, relié par un trait d'union ou par une préposition, pour former un mot de composition courante.

Pont / Laissez / Tourne

- un

- un

- un

8. Compose la famille des mots suivants :

Nom	Adjectif	Verbe	Adverbe
	Floraison		
Succession			
		Germer	

Résumé

Nous partons dans la conception de la problématique de notre thèse de l'hypothèse que la connaissance des principes de formation des mots permet d'étendre la maîtrise du vocabulaire et des nuances de sens des mots. Ce procédé s'inscrit dans un ensemble qui montre, d'une part, comment l'observation des différents aspects des mots permet au lecteur de les interpréter dans un texte avec précision et nuance. D'autre part, la nominalisation nous permet à l'écrit et à l'oral de mettre en valeur le nom pour plus de concision, de précision et de densité. De plus, le nom donne, en peu de temps, une grande quantité d'informations plus ou moins abstraites et peut les hiérarchiser. La nominalisation est un procédé souvent utilisé dans les titres de journaux, les résumés ou pour présenter rapidement des informations orales.

Alors on s'interroge : Comment un procédé de grammaire conçu comme stratégie de compréhension de l'écrit, peut-il être utilisé comme moyen de construction de compétences en langue française ?

Mots clé : métacognition, compréhension, nominalisation, stratégie, enseignement explicite.

المخلص

ننطلق في بناء إشكالية هذه الأطروحة من الفرضية القائلة بأن معرفة مبادئ تكوين الكلمات يجعل من الممكن توسيع إمكانية التحكم في المفردات والفروق الدقيقة لمعاني الكلمات. هذه العملية توضح كيف أن ملاحظة مختلف جوانب الكلمات تسمح للقارئ بتفسيرها في النص بدقة ووضوح بسيط. من ناحية أخرى، يسمح التنوع لكتابائنا وكلامنا بتبسيط الضوء على الاسم لمزيد من الدقة والكثافة. بالإضافة إلى ذلك، يعطي الاسم في وقت وجيز كمية كبيرة من المعلومات المجردة ويمكن أن يعطيها الأولوية. الترشيح هو عملية يتم استخدامها غالبًا في عناوين الصحف أو الملخصات أو لتقديم المعلومات الشفوية بسرعة. لهذا فإننا نتساءل : كيف يمكن استخدام قاعدة نحوية مصاغة في شكل استراتيجية فهم للنص أن تستخدم كوسيط من أجل بناء كفاءة فهم النص المكتوب باللغة الفرنسية؟

الكلمات الدالة : ما وراء المعرفة، الفهم، التسمية، الاستراتيجية، التعليم الشفاف.

Abstract

We start in the conception of the problematic of our thesis of the hypothesis that the knowledge of the principles of formation of the words makes it possible to extend its control of the vocabulary and the nuances of sense of the words. This process is part of a set that shows how the observation of different aspects of words allows the reader to interpret them in a text with precision and nuance. On the other hand, the nominalization allows our writings and orally to highlight the name for more concision, precision and density. In addition, the name gives in a short time a large amount of more or less abstract information and can prioritize them. Nomination is a process that is often used in newspaper headlines, abstracts, or to quickly present oral information.

Then we ask ourselves: How can a grammar process conceived as a strategy of reading comprehension be used as a means of building French language skills?

Key words : metacognition, comprehension , nominalization, strategy, explicit learning