Université Sidi Mohamed Ben Abdellah

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Dhar El Mehraz- Fès



**CEDoc : Esthétiques et Sciences de l'Homme**

**Formation doctorale : Langages et formes symboliques**

**Laboratoire de recherche en Langues, Littérature, Communication et Didactique (2LCD)**

**Spécialité : Langue et littérature françaises**

# Postures de lecture et stratégies motivationnelles des apprenants en classe de français

## Étude de cas

**Thèse pour l'obtention du doctorat**

**Nom de l'étudiant :**

**Halima MAÂTALLAOUI**

**CNE : 0422748669**

**Sous la direction du :**

**Professeur Chakib TAZI**

**Année universitaire : 2018/2019**

# Remerciements

Mes remerciements les plus sincères sont adressés :

au professeur Chakib Tazi, mon directeur de thèse, pour son aide précieuse et son soutien permanent. C'est grâce à son exigence professionnelle que j'ai pu accomplir mon travail avec patience et détermination. Qu'il soit assuré de ma grande estime et de ma profonde reconnaissance.

à tous les professeurs qui ont contribué à ma formation et plus particulièrement à Madame Bouchra Benbella pour son soutien matériel et moral et pour ses encouragements incessants.

aux inspecteurs pédagogiques de l'Académie Régionale de Fès-Boulemane M. Driss Saber et Mme Fatima Gamraoui. À Mme Anissa Benjelloun la rédactrice en chef du manuel *Mes apprentissages* faisant l'objet de mon étude. Ils m'ont tous encadrée et à aucun moment ils n'ont hésité à mettre leurs expertises au service de ma recherche.

aux éminents membres du jury qui ont pris la peine de lire mon travail pour m'aider à l'améliorer et à le mettre en perspective.

# Dédicace

À toute ma famille et à tous mes amis pour le soutien inestimable et l'énergie positive qu'ils m'ont apportés tout au long de la réalisation de mon projet.

## Résumé

Le principal objectif de notre thèse est d'observer les postures de lecture (PL) et les stratégies motivationnelles (SM) des apprenants en classe de français et de dégager les rapports qui peuvent exister entre ces postures et la motivation des élèves dans un cas déterminé.

En examinant le cas étudié à la lumière de la théorie des postures de lecture de Dominique Bucheton, deux profils posturaux sont repérés chez les élèves : le désengagement et la résistance. Cela nous a permis de constater que l'engagement dans la tâche et les représentations de la consigne peuvent être à l'origine des postures adoptées par les élèves.

En effet, le rapprochement entre PL et SM nous révèle, d'une part, une situation déficitaire de la motivation en lecture et d'autre part, une surestimation des résultats en matière de lecture chez les élèves.

Dans la perspective de cette mise en relation entre PL et SM et de la théorie de la dynamique motivationnelle de Roland Viau, nous avons relevé le savoir-faire, le pouvoir-faire et le vouloir-faire comme modalités d'engagement qui pré-construisent les PL et qui donnent lieu à deux réalités opposées observées chez les élèves dans ce contexte, à savoir l'engagement dont le summum est la résistance positive et le désengagement dont le niveau le plus bas est la résistance négative.



## Abstract

The main objective of our thesis is to observe the reading postures (RP) and motivational strategies (MS) of learners in French class and to identify the relationships that may exist between these postures and the students' motivation in a specific case.

While examining the studied case in the light of Dominique Bucheton's theory of reading postures, two postural profiles are identified among students: disengagement and resistance. This allowed us to see that the

commitment to the task and the representations of the instruction can be at the origin of the postures adopted by the students.

In this context, the relationship between RP and MS reveals, on the one hand, a deficit in reading motivation and, on the other hand, an overestimation in terms of reading among students.

In the perspective of this relationship between RP and MS and the theory of motivational dynamics of Roland Viau, we have identified the know-how-to-do, the power-to-do and the will-to-do as methods of engagement that pre-build the RP, which give rise to two opposing realities observed among students in this context, namely the disengagement of which the ultimate is the positive resistance and the disengagement of wich lowest level is the negative resistance.

## ملخص


يتحدد الهدف الرئيس لأطروحتنا في رصد السمات القرائية والإستراتيجيات التحفيزية للمتعلمين بالأقسام الفرنسية، كما نروم استجلاء العلاقات المحتمل وجودها، بين هذه السمات من خلال دراسة عينة مخصوصة.

إن تفحص الحالة المدروسة على ضوء نظرية السمات القرائية لدومينيك بيشتون مكننا من استبيان ملمحين يسمان التلاميذ وهما : التنصل والعناد. وهذا ما جعلنا ندرك أن درجة التزامهم بالقيام بهذه المهمة وتمثلهم للتعليمة قد يكونان هما منشأ السمات القرائية التي يتبناها هؤلاء.

وفي الواقع، إن التوفيق بين السمات القرائية والإستراتيجيات التحفيزية يكشف، من جهة، وضعية العجز عن استنهاض همة التلميذ أثناء القراءة، ومن جهة أخرى، يعري عن المغالاة في تقدير النتائج المتعلقة بالقراءة عند التلاميذ.

وبأفق نسج علاقة بين السمات القرائية والإستراتيجيات التحفيزية وبين نظرية الحركية التحفيزية لرولان ڤيو، عملنا على استحضار المعرفة الفنية، والقدرة على الإنجاز، والرغبة في الإنجاز، باعتبارها طرائق للالتزام، تمهد لبناء سمات قرائية، وتفسح المجال أمام حقيقتين متناقضتين تمت معاينتهما لدى التلاميذ في هذا السياق وهما : الانخراط الذي يبلغ أوجه في العناد الإيجابي، والتنصل الذي يهوي إلى درك العناد السلبي.

# Sommaire

*Introduction Générale*

**Partie 1 : Cadre théorique et conceptuel de la recherche**

**Chapitre 1 : Les postures de lecture en Didactique des Langues et des Cultures**

1. Définition d'un champ disciplinaire : la Didactique des Langues et des Cultures
2. Les postures de lecture : aperçu historique
3. Les fondements de la théorie des postures de lecture

**Chapitre 2 : les stratégies motivationnelles**

1. Approches pédagogiques de l'apprentissage
2. Modèles théoriques de la motivation
3. Les stratégies didactiques dans l'enseignement-apprentissage de la lecture

**Partie 2 : Cadre méthodologique et contextuel de la recherche**

**Chapitre 3 : Condensation des données ou description de l'enquête**

1. Champ d'investigation
2. Méthodes de recherche
3. Modèles et outils théoriques pour l'analyse des données

**Chapitre 4 : Résultats de l'analyse des données**

1. Les déterminants des postures de lecture
2. Les profils posturaux constatés
3. Le jeu dynamique des postures d'étayage et des postures d'étude

**Chapitre 5 : Discussion des résultats et perspectives de recherche**

1. Rapport de la mise en relation entre postures de lecture et stratégies motivationnelles
2. Perspectives de recherche sur la relation entre postures de lecture et stratégies motivationnelles

**Conclusion Générale**

# Introduction Générale

Depuis les trois dernières décennies, les enquêtes[1] évaluant le système éducatif marocain présentent le constat de multiples dysfonctionnements longtemps observés sur le terrain. Les rapports de ces enquêtes dévoilent de manière on ne peut plus claire le vrai problème que pose encore aujourd'hui l'enseignement-apprentissage de disciplines telles que la lecture et les mathématiques.

Force est de constater en effet que malgré la politique éducative volontariste, qui a donné de remarquables résultats en matière de généralisation de la scolarisation, la gestion des aspects qualitatifs de l'enseignement et de la formation souffre encore de nombreuses difficultés.

Dans ce contexte problématique, l'inefficience des politiques publiques relatives au secteur éducatif est presque entièrement actée, étant donné que les réformes successives n'aboutissent pas, malgré les énormes efforts consentis et les grands moyens mobilisés, à un véritable changement structurel du système éducatif. Ainsi, les symptômes du dérèglement de ce système sont constants et risquent, si la situation n'évolue pas, d'être perçus par les acteurs eux-mêmes comme une lourde fatalité. Il est en effet important de souligner à cet égard que ce sont les ressources humaines représentées par l'enseignant et les élèves, cohabitant dans la cellule sociale appelée « classe », qui vivent au quotidien cette pesante situation comme un fardeau.

Or, parmi les manifestations les plus aigües de ce qu'il est convenu aujourd'hui d'appeler la crise du système éducatif marocain, le déficit flagrant en matière de lecture qu'accuse une grande partie des élèves, tous cycles confondus, est considéré unanimement comme étant l'un des plus grands défis de l'école de demain.

[1] PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) et PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) à titre d'exemple.

Afin de relativiser cette crise de la lecture en contexte scolaire marocain, nous nous référerons à la situation de la France où les résultats de l'enquête de PIRLS ont sonné le tocsin selon les termes employés par Dominique Bucheton.

En 1995, cette enquête a en effet révélé que la situation était alarmante et qu'il fallait prévoir d'autres solutions que celles « des plus » (plus d'écoles, plus d'activités parascolaires, plus de bibliothèques, plus de textes, etc.). Dans cette atmosphère « inquiétante », D. Bucheton a mené une étude avec une équipe de didacticiens, à travers laquelle elle a collecté les réponses d'un échantillon d'élèves à la consigne d'écrire un commentaire composé autour d'une nouvelle pour dégager la relation entre lecture et écriture.

Le constat qui s'est dégagé de cette étude est que les élèves n'apprenaient pas tous de la même manière et que chaque apprenant avait ses propres postures d'apprentissage définies comme des modes du « penser-parler-agir » relativement liés à la personne et à la situation d'apprentissage. À partir des résultats de cette recherche, D. Bucheton a élaboré un modèle théorique qui représente les modes de lire et les attitudes des élèves face à la lecture. Ces attitudes, appelées *postures de lecture*, seraient préconstruites à travers l'histoire personnelle et scolaire de chacun et sont affichées en fonction du texte et du contexte de la lecture.

Au seuil de sa recherche, D. Bucheton constate des différences socio-langagières séparant les élèves issus de milieux favorisés et ceux de milieux moins favorisés. Elle en déduit que ces postures se construisent chez l'élève en adéquation avec son niveau social : plus le milieu auquel il appartient est favorisé plus il dispose de postures et plus il peut les adapter à la tâche et aux circonstances de la lecture. Elle valide ainsi son hypothèse de départ qui supposait que le milieu social auquel appartenait l'élève l'inscrirait dans un ensemble de postures d'apprentissage déterminé.

Vu sous cette perspective, un élève qui n'a jamais lu ou vu quelqu'un de sa famille lire ne peut que très rarement être au même pied d'égalité qu'un autre ayant plusieurs expériences de lecture. Ces expériences influeront de manière quasi automatique sur la texture du processus cognitif que l'apprenant met en œuvre lors de ses apprentissages. Par conséquent, ce vécu déterminera dans une large mesure sa motivation positivement ou négativement, selon que le processus cognitif est aisé ou pénible.

C'est dans ces conditions qu'est née l'idée de notre recherche qui fait partie des travaux initiés dans le cadre du laboratoire Langues, Littérature, Communication et Didactique de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mehraz de Fès. Parmi les axes de réflexion ouverts par les chercheurs de ce laboratoire, la question qui nous a le plus interpellée est celle de la motivation des élèves pour la lecture en classe de français parce que nous avions été étonnée, en tant que stagiaire[2] en sixième année du primaire, de l'inquiétante démotivation de la plupart des élèves malgré tous les efforts déployés pour les motiver.

Remarquant l'intérêt que nous portions à cette question, notre directeur de recherche nous a orientée vers cette théorie des postures de lecture qui pourrait répondre, via un travail vigilant d'adaptation et de contextualisation, à nos questionnements autour de la lecture et de la motivation des élèves.

Ainsi, c'est au rapport entre motivation des élèves et postures de lecture que cette étude veut se consacrer en se proposant de répondre à la question suivante : Dans quelle mesure la motivation des élèves pour la lecture-compréhension dans la classe de français aurait-t-elle une incidence positive ou négative sur les postures de lecture observées chez eux ?

[2] Pendant l'année 2011-2012 nous avions effectué un stage en classe de français au primaire dans un établissement privé, dans le cadre de la formation en alternance programmé pendant la deuxième année du Master Didactique du Français et interculturalité.

Autrement dit, comment la motivation des élèves impacte-elle les postures de lecture des apprenants, ainsi que leurs compétences en lecture-compréhension ?

En rapport avec cette problématique, les objectifs de la recherche se présentent comme suit :

- examiner et mettre à l'épreuve de la validation scientifique la théorie des postures de lecture dans le contexte du cas étudié ;
- décrire les relations entre postures de lecture, stratégies motivationnelles et compétences des apprenants en lecture-compréhension ;
- analyser les facteurs favorisant les postures de lecture pour savoir s'il est possible de réduire les manifestations des différences socio-scolaires entre les apprenants à travers cette théorie.

C'est donc sous l'angle des hypothèses suivantes que nous aborderons cette question :

- grâce à l'explicitation des différentes postures de lecture, les élèves seraient davantage motivés et s'inscriraient, de manière consciente, chacun dans une posture. Cette prise de conscience leur permettrait ainsi de tendre progressivement vers la posture experte (celle de l'élève capable de circuler entre plusieurs postures) ;
- en formant les enseignants au concept des postures de lecture, ceux-ci comprendraient mieux des phénomènes liés à l'interaction en classe lors de l'activité de lecture. Ainsi, ils agiraient de manière ad hoc sur la motivation des élèves ;
- la compréhension, à un niveau élémentaire, déterminerait les postures de lecture de l'apprenant. À un niveau avancé, c'est plutôt l'inverse qui pourrait se produire.

Afin de vérifier la validité de ces hypothèses, une enquête a été menée dans des classes de français de la sixième année du primaire, dans quelques établissements publics et privés de la Délégation de l'Éducation Nationale[3] de Fès. Lors de cette investigation, un ensemble de procédés d'exploration ont été utilisés :

- des séances d'observation de classe ;
- un questionnaire ciblant les enseignants ;
- des entretiens avec les différents acteurs : enseignants, apprenants, spécialistes du terrain que ce soit à l'Académie Régionale, à la Délégation Régionale de Fès ou aux établissements publics et privés de l'enseignement primaire.

En négociant notre présence sur le terrain, nous avons pu avoir accès, grâce à une autorisation de la Délégation de Fès, à cinq établissements de l'enseignement public et cinq de l'enseignement privé. Nous avons été bien accueillie par les directeurs qui se sont montrés globalement très coopératifs. Les questionnaires ont été renseignés par les enseignants qui nous ont aimablement ouvert les portes de leurs classes en nous permettant d'enregistrer des séances de cours et de conduire des simulations avec les élèves. Les entretiens individuels avec les directeurs d'école, les enseignants et les élèves nous ont permis, par ailleurs, de recueillir des éléments d'information importants sur le cas étudié.

Il s'agit en effet d'une étude de cas qui s'inscrit dans le cadre de la recherche qualitative. Dans ce cadre, le traitement des données narratives et visuelles suit un raisonnement inductif étant donné que la démarche descriptive et compréhensive se fonde sur des phénomènes observables. Le champ d'investigation se compose d'un échantillon aléatoire constitué d'élèves des

[3] Appelée plus tard Direction Provinciale.

classes de français de dix établissements du primaire. Loin de prétendre à l'exhaustivité ou à la représentativité, cet échantillonnage vise plutôt l'étude en profondeur de la question à partir d'un cas précis.

Notre travail de recherche s'appuie essentiellement sur l'observation classe et l'analyse de données langagières extraites des interactions de classe durant les séances de lecture-compréhension. Le corpus d'étude, relativement restreint, inscrit la recherche dans un cadre théorique général et un autre particulier.

D'un point de vue général, notre travail s'inscrit dans la didactique des langues et des cultures eu égard au fait que la lecture est une activité dont l'enseignement-apprentissage est dispensé en classe de français. Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), l'activité de lecture dite activité de réception et les interactions entre enseignant et apprenant, qui en découlent, sont examinées selon les approches actionnelle et interactionnelle de l'apprentissage des langues et des cultures. En plus de ces approches, notre travail se fonde sur l'approche par compétences adoptée par les orientations pédagogiques du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

D'un point de vue spécifique, deux axes de recherche complémentaires seront focalisés dans notre cadre théorique :

Le premier est celui de la théorie des postures de lecture. Cette théorie s'inscrit dans l'intersection entre *la didactique socioculturelle*[4], remettant l'apprenant-lecteur -comme « sujet authentique culturel »[5] -au centre des

[4] Jean-Marie Privat, « Socio-logiques des didactiques de la lecture », in Jean-Louis Chiss, J. D. (2008). *Didactique du français, Fondements d'une discipline.* Bruxelles : De Boeck, p. 119.
[5] Ibid 121.

préoccupations de la didactique de la lecture, et *l'ergo-didactique*[6], étudiant les gestes professionnels des enseignants en interaction avec les gestes d'étude des élèves en classe ;

Le deuxième axe est consacré aux stratégies motivationnelles. Ces stratégies concernent aussi bien celles de l'enseignement que celles de l'apprentissage et permettent de comprendre les différentes manifestations de la motivation des élèves à l'école. Pour cela, nous nous appuyons essentiellement sur les travaux de Roland Viau qui portent sur *la dynamique motivationnelle des élèves en contexte scolaire*[7]. Ce modèle de la motivation, mis en relation avec un contexte et rapproché aux postures de lecture, requiert un examen large intégrant les différentes approches socio-cognitiviste et socioconstructiviste du concept.

Animée par l'exploration du concept assez récent des *postures de lecture*[8], nous avons consulté tous les travaux de D. Bucheton qui ont permis son émergence et d'autres qui ont procédé à sa mise en application. Cependant, nous avons découvert que les recherches actuelles sur ce concept sont rares, malgré son usage répandu dans les études de didactique de la lecture ou de l'écriture ainsi que dans les ouvrages spécialisés en didactique culturelle et en didactique de lecture littéraire. Nous en avons déduit que ce concept constituait un outil d'interprétation didactique sollicité de plus en plus par les didacticiens et les sociologues.

Si le concept de « postures » s'est invité avec force dans le champ de la didactique de la lecture, il faut constater cependant que l'évolution de ses applications pratiques est encore dans un stade embryonnaire. Il s'agit donc d'un

[6] « Didactique professionnelle » Bucheton, D. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxellles : editions De Boeck Université, p. 40.
[7] Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles: de boeck.
[8] Daunay, Bertrand, Yves Reuter, Bernard Schneuwly, (dir.), (2011), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Presses universitaires de Namur, p. 155.

terrain de recherche fertile qui peut apporter un nouvel éclairage d'un grand intérêt au champ de la didactique de la lecture et du français.

C'est dans ce sens que D. Bucheton a exposé, lors d'un séminaire à Fès, les pistes d'interprétation du concept didactique des postures de lecture dans les points suivants :

« - Des systèmes de valeurs différents attribués à la littérature (tâche scolaire, un capital, valeur esthétique, un jeu privé etc.) ;

- le filtre socio- langagier ;
- le rôle des consignes, tâches, gestes professionnels et postures des enseignants ;
- le filtre du texte ;
- les postures d'apprentissage ».[9]

Au vu de ces entrées, le concept des postures de lecture peut être approché et analysé suivant des angles différents. Ainsi, le chercheur peut envisager une mise en perspective de ce concept à travers l'une des variables proposées afin d'approfondir son étude.

Dans cette perspective, notre recherche s'inscrit dans la troisième piste d'interprétation de D. Bucheton interrogeant le rôle des consignes et des tâches comme outils d'interaction entre les postures des enseignants et celles des apprenants pour aboutir à l'efficacité de l'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en classe de français. Ceci dit, nous n'envisageons ni l'étude du « filtre du texte » comme support de la lecture ni l'étude des « systèmes de valeurs différents attribués à la littérature » du point de vue de sa production. En revanche, le traitement des données s'appuie sur l'analyse des

[9]Il s'agit de deux séminaires animés par D. Bucheton dans le cadre des activités de formation et de recherche du laboratoire de Langues, Littérature, Communication et Littérature de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mehraz : « Enseigner et apprendre la littérature, pourquoi faire ? » et « Les postures de lecture et la constitution de l'élève en sujet-lecteur ». Les 24 et 25 février 2015.

pratiques langagières des apprenants et des enseignants et sur les postures d'apprentissage, *lato sensu*, pour comprendre les postures de lecture *stricto sensu*.

Ainsi défini, notre travail s'organisera en deux grandes parties :

Dans la première partie, nous présenterons l'état de la littérature concernant notre sujet de recherche, et ce afin de déterminer son cadre théorique et méthodologique. La logique de cette partie consiste dans l'articulation de ce cadre théorique en deux unités épistémologiques présentées respectivement en deux chapitres.

Le premier chapitre sera ainsi dédié à la définition du champ théorique et conceptuel de recherche en didactique des langues et des cultures et les différentes approches de l'enseignement-apprentissage du français. Il s'agira ensuite de présenter la théorie des postures de lecture, son avènement, ses fondements et ses retombées possibles dans le contexte qui est le nôtre. Le deuxième chapitre sera consacré à une exposition des approches pédagogiques, des théories de la motivation et des stratégies motivationnelles sur lesquelles nous nous fonderons dans la phase empirique de notre travail.

Dans la deuxième partie de notre recherche, nous décrirons le protocole de l'enquête menée et nous exposerons les résultats des données recueillies et analysées. Cette partie se caractérisera par sa forme narrative et descriptive. En effet, les trois chapitres qui composent cette partie nous permettront de décrire les étapes d'application de la théorie des postures de lecture à notre terrain avant de procéder à la présentation des résultats de notre investigation. Ainsi, dans le premier chapitre, nous délimiterons le champ d'investigation, les méthodes de recherche et les outils et les procédés méthodologiques mis en œuvre dans le cadre du traitement et de l'analyse des données. Dans le deuxième chapitre, nous

exposerons les résultats du traitement et de l'analyse des données et dans le troisième nous interprèterons, selon quelques perspectives, les résultats obtenus.

Dans l'ensemble, notre travail consistera à mettre à l'épreuve la théorie des postures de lecture à la lumière du contexte de l'enseignement-apprentissage de la lecture à l'école marocaine. En nous interrogeant sur l'adéquation entre cette théorie et le contexte étudié, nous chercherons également à définir la relation qui pourrait exister entre postures de lecture et motivation des élèves afin de saisir les effets des stratégies motivationnelles mises en œuvre en classe de français.

# Partie 1 : Cadre théorique et méthodologique

Dans cette recherche, l'étude de la théorie des postures de lecture exige une adaptation des concepts de pratiques langagières, de représentations, de construction socio-scolaire ou psychoaffective d'attitudes et de conduites, au contexte étudié. Pour ce faire, il nous semble éclairant de juxtaposer les concepts qui encadrent la théorie et ceux adoptés par le système éducatif que nous étudierons. Soulignons tout d'abord notre positionnement épistémologique : nous œuvrons à partir d'un lieu théorique qui est celui de la didactique des langues et des cultures et plus précisément la didactique du français langue étrangère[10] dans la mesure où notre objet d'étude est celui des postures de lecture en classe de français.

Il s'agit dans cette première partie d'exposer le cadre théorique et méthodologique de la recherche. Ce cadre est organisé en deux chapitres : le premier est dédié à la présentation de la théorie des postures de lecture et le deuxième porte sur différentes théories de la motivation.

Dans le premier chapitre, nous exposerons les grandes lignes de la théorie des postures de lecture qui constitue l'élément structurant de notre problématique. Mais avant cela, il convient de délimiter le champ didactique dans lequel s'inscrit cette recherche. Il s'agit en effet des trois approches didactiques de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures : l'approche interactionnelle, l'approche actionnelle et l'approche par compétences. Nous procéderons ensuite à une large définition du concept des postures de lecture, et ce à travers un aperçu historique sur sa conception, ses soubassements, ses manifestations en classe et ses finalités didactiques. Enfin, pour bien comprendre la philosophie de cette théorie, nous reviendrons à ses fondements théoriques, notamment les théories de la réception.

[10] Le français constitue la première langue étrangère au Maroc selon Ahmed Boukous. « L'avenir du français au Maghreb », in *L'avenir du français*, ouvrage collectif dirigé par Jacques Maurais, Pierre Dumont, Jean-Marie kinkenberg, Bruno Maurer et Patrick Chardenet, EAC – AUF, Paris, 2007, p. 205.

Le chapitre qui suit est consacré aux stratégies motivationnelles. L'état de l'art de cette question nous renvoie, dans un premier temps, aux approches de l'apprentissage qui encadrent les théories de la motivation et de la lecture. Dans un deuxième temps, il sera question de présenter les théories de la motivation auxquelles nous nous référons, à savoir la théorie de l'autodétermination d'Edward Deci et Richard Ryan, les attributions causales de Bernard Weiner, la motivation en contexte scolaire de Roland Viau et l'auto-efficacité d'Albert Bandura. Enfin, le dernier point regroupera les stratégies en contexte scolaire en général et les stratégies en lecture en particulier.

# Chapitre 1 : Les postures de lecture en Didactique des Langues et des Cultures

La présentation de la théorie des postures de lecture peut se faire suivant plusieurs entrées étant donné qu'elle s'inscrit dans différents champs de recherche en didactique. Cette théorie touche aussi bien au domaine de la littérature qu'à celui de la sociologie et de la psychologie avec les notions qu'elle implique telles la « subjectivité du lecteur », la « théorie de réception », les « pratiques socio-langagières », et la « pratique réflexive ». Il est donc impératif de faire des choix pour présenter ce cadre théorique général en fonction des besoins de la recherche.

La présentation du cadre théorique de notre travail se fera donc en trois temps :

Il s'agit dans un premier temps de présenter, en termes de concepts, ce qui caractérise la lecture en tant que discipline et les conditions de son enseignement et de son apprentissage ;

Ensuite, nous définirons le concept de « postures de lecture » en mettant l'accent sur les recherches ayant permis son émergence dans le champ de la didactique ;

Enfin, nous délimiterons le champ conceptuel auquel se réfère la théorie des postures de lecture afin de mieux comprendre ses fondements et ses orientations. Cette démarche nous permettra de circonscrire le contexte d'émanation de la théorie des postures de lecture et les situations de son application.

## 1. Définition d'un champ disciplinaire : la Didactique des Langues et des Cultures

Afin de comprendre la philosophie de la théorie des postures de lecture, il est nécessaire de la situer dans le contexte spécifique qui a permis son émergence. En contexte scolaire, les postures de lecture, telles qu'elles sont conçues, appartiennent à l'activité de lecture qui a lieu en classe de français. Dans un premier temps, nous présenterons les approches en œuvre dans l'enseignement du français avant de mettre la focale sur les soubassements de la lecture en tant que discipline scolaire et plus particulièrement sa transposition didactique externe au niveau des programmes et des manuels et interne au niveau de la classe et sa situation.

### 1.1. Approches didactiques de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures

L'enseignement-apprentissage des langues et des cultures a connu un grand essor à l'échelle internationale vu l'importance des langues dans la mondialisation et l'ouverture massive des pays sur les autres cultures. Cela a amené les acteurs sociaux, économiques et politiques à œuvrer dans le but de

créer une culture commune favorisant les échanges des savoirs et des compétences entre différents pays. D'où la création du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qui préconise, en matière de pédagogie, les approches actionnelle et interactionnelle, parallèlement à l'approche par compétences.

Le point commun entre ces approches est de considérer l'apprenant comme acteur social autonome et responsable de ses actions. En effet, la démarche du CECRL est éclectique, car diversifier dans le sens d'enrichir et d'instaurer la complémentarité entre les approches est son objectif : « Le cadre de référence se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique »[11], car il n'a pas pour « vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix »[12].

### 1.1.1. Didactique des Langues et des Cultures

Notre recherche part d'un cadre théorique qui s'inscrit dans le champ disciplinaire très vaste de la didactique. Cette dernière englobe la Didactique des Langues et des Cultures (DLC), la Didactique des Langues Maternelles (DLM), la Didactique des Langues Etrangères et Langues Secondes (DLES), la Didactique du Français comme discipline (DF), et d'autres didactiques comme la Didactique Culturelle, la Didactique de la Lecture, la Didactique de la Littérature et la Didactique Professionnelle. Aussi l'inscription dans le champ de la didactique implique-t-elle l'intégration à d'autres disciplines qu'il faut préciser également.

[11]CECRL. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues- apprendre, enseigner, évaluer.* Paris: Editions Didier. p. 21.
[12]Ibid p. 110.

Avant d'être une discipline autonome, la Didactique ou la Didactique des Langues (DL ou DDL) fait partie de la Linguistique Appliquée étant « le secteur des sciences du langage qui traite des relations entre ces dernières et différents domaines d'activité sociale : enseignement et apprentissage des langues, traduction, politique linguistique »[13]. La didactique soulève, d'après Robert Galisson, les questions épistémologiques de l'enseignement-apprentissage des savoirs et des savoir-faire et découle de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie.

R. Galisson souligne toutefois, en définissant la didactique, que :

> « Parmi tous les termes qui touchent à l'enseignement des langues, c'est l'un des plus ambigus et des plus controversés. D'abord, parce qu'il n'est pas très répandu en France, alors qu'il l'est dans les pays frontaliers et au Canada, avec des acceptions très diverses, ce qui contribue à brouiller son contenu. Ensuite, parce que sa vocation est de définir une discipline nouvelle, qui cherche à circonscrire son domaine au carrefour de disciplines reconnues »[14].

Cette ambiguïté est due au fait que la didactique, jusqu'à 1976[15], n'était pas encore délimitée comme champ de recherche. En Italie et en Suisse, c'était une matière de psychopédagogie et de psycholinguistique, alors qu'en Belgique, elle se confondait avec la pédagogie.

En 2003, Jean-Pierre Cuq affirme que :

> « Aujourd'hui encore l'accord est loin d'être fait entre chercheurs sur l'appartenance épistémologique de la DDL et, par conséquent,

[13] Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde.* Paris: asdifle CLE, p. 156.
[14] Coste, R. G. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris: HACHETTE, p. 150 .
[15] Date de publication du dictionnaire de Galisson.

de celle de la Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde. Fait-elle partie des sciences de l'éducation ou des sciences du langage ? Dans ce dernier cas, peut-elle être autre chose qu'une linguistique appliquée ? Peut-elle enfin être une discipline autonome au sein des sciences humaines ? »[16].

Ainsi, il est difficile de préciser les origines épistémologiques de la DDL, mais elle est reconnue comme discipline autonome grâce aux dictionnaires et aux ouvrages spécialisés, notamment ceux de Daniel Coste (1976), de Jean-Pierre Cuq (2003 et 2005) et de Bertrand Daunay (2011).

Toutefois, c'est désormais cette DDL qui est devenue un vaste chantier comportant plusieurs sous-ensembles avec des traits distinctifs qui prêtent parfois à confusion. Il est alors normal qu'aucune recherche ne puisse prétendre appartenir à une seule branche de la DDL : ce qui nous pousse à reconsidérer les différentes didactiques auxquelles appartient cette recherche.

Notre recherche s'inscrit dans la DLC, plus précisément dans la Didactique du Français Langue Étrangère ou Seconde (DFLES). Cette didactique est envisagée, ainsi, suivant le rapport qu'entretient l'apprenant avec le français : « Si le français n'est pas pour lui une langue première, on le dira locuteur de langue étrangère ou seconde »[17]. Dans le cas étudié, le français représente, après l'arabe classique et le Tamazight, la première langue étrangère des apprenants.

Cette recherche s'inscrit également dans la didactique de la lecture ou la didactique culturelle comme la nomme Jean-Marie Privat. Selon lui, lire est

[16] Cuq J.-P. , (2003),Op.Cit, p. 70
[17] Ibid, p. 71.

« une pratique culturelle socialisée »[18]. Lire en classe est donc la transposition didactique de cette pratique culturelle : « La lecture est ainsi indissociablement un devoir culturel et un devoir scolaire puisque l'ambition est de ménager un intérêt « durable » pour la littérature »[19]. Ceci montre pourquoi J.-M. Privat joint la didactique de la lecture à la didactique culturelle. A l'instar des travaux en didactique qui ont donné lieu aux postures de lecture, « le centre de gravité du questionnement didactique se déplace alors de l'objet (littérature) à la relation à l'objet et à la personne du lecteur. Le lecteur est reconnu (sinon connu) comme un authentique sujet culturel »[20].

Enfin, cette recherche s'inscrit dans ce que D. Bucheton appelle «la didactique professionnelle ou l'ergo-didactique »[21]. Cette discipline met au cœur de ses préoccupations les éléments concrets de la situation d'apprentissage où le professeur exerce son métier et entre en relation humaine avec les élèves :

> « Cette didactique s'intéresse aux personnes et non à des sujets seulement épistémiques, à leurs rapports culturels aux objets enseignés, à leur développement cognitif, langagier, identitaire, social »[22].

Les gestes professionnels des enseignants et leurs relations avec les gestes d'étude des apprenants constituent les axes principaux de réflexion de cette didactique.

[18] Jean-Louis Chiss, J. D. (2008). *Didactique du français, Fondements d'une discipline* . Bruxelles : De Boeck, p. 123.
[19] Ibid, p. 120.
[20] Ibid, p. 121.
[21] Bucheton, D. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français Un défi pour la recherche et la formation.* Bruxellles : editions De Boeck Université, p. 40.
[22] Ibidem.

### 1.1.2. L'approche interactionnelle

Dans l'histoire des approches pédagogiques en didactique des langues et des cultures[23], l'évolution progressive des pédagogies influence l'activité de l'apprenant en classe de manière à se centrer de plus en plus sur le sujet (l'apprenant) plutôt que sur l'objet (la connaissance).

Ainsi, se manifeste le passage de la méthodologie traditionnelle (comprendre, produire), à la méthode directe (observer, décrire), à la méthode active (analyser, interpréter, extrapoler, réagir), à la méthode audiovisuelle (reproduire, s'exprimer), à l'approche communicative (s'informer, informer) et enfin, à la perspective actionnelle et interactionnelle (agir et réagir). L'orientation de l'activité de l'apprenant en classe progresse du « connaître » à « l'agir ». Dans la logique actionnelle, « la connaissance est un processus plutôt qu'un résultat »[24] et donc la connaissance se construit grâce à l'agir du sujet[25].

L'apport de l'approche interactionnelle par rapport à l'approche communicative réside dans l'authenticité et la spontanéité de la situation de dialogue. Il s'agit en effet de donner la priorité aux actions authentiques en classe aux dépens des situations de dialogue fondées sur un « faire semblant accepté volontairement »[26] et conventionnel. Les deux exemples que cite Ludger

[23] Puren, C. (2004, novembre 2-3). *L'évolution historique des approchesen didactique des langues-Cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques ».* Récupéré sur www.christianpuren.com

[24] Kourilsky F. cité par Claire Bourguignon. Ouvrage collectif. (2003). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, douze articles pour mieux comprendre et faire le point.* Paris: Editions Maison des Langues. p. 56.

[25] Ibid,p.55 « De la connaissance de l'objet à la construction de la connaissance par le sujet ; le constructivisme »

[26] Ibid, p. 83.

Schiffler[27], inspirés de sa propre expérience, constituent une illustration pour définir l'enseignement interactif des langues étrangères.

Dans le premier exemple[28], l'apprenant se conforme à répéter ou redire des phrases en réponse à ce qui est demandé par l'enseignant. Dans le deuxième exemple, une enseignante demande aux élèves de faire un exercice en s'appuyant sur un texte à trous entouré d'illustrations dans leurs livres, elle leur demande de travailler à deux, chacun avec son camarade. Mais, Thomas qui est seul au fond de la classe lève la main et lui demande avec qui il peut travailler ; elle s'aperçoit que Sylvia est assise seule et leur propose de travailler ensemble ; mais la petite refuse. Ensuite, l'enseignante propose à deux autres élèves de travailler avec Thomas qui ont à leur tour refusé, ce qui a poussé l'enseignante, énervée, à les interroger sur la raison de leur refus. Alors Michel lui a répondu que c'est à cause du mauvais caractère de Thomas.

Peu importe comment l'enseignante a résolu ce problème, ce qui est essentiel dans cet exemple à retenir, comme le signale L. Schiffler, c'est que pour cette enseignante, une bonne collaboration entre les élèves est une condition essentielle de l'apprentissage communicatif d'une langue étrangère, elle ne pouvait pas fermer les yeux sur ces relations sociales perturbées dans la classe et ignorer cette situation conflictuelle ; sinon, elle ne pourrait pas atteindre son objectif. Les échanges sociaux dans la situation authentique de la classe permettent un apprentissage spontané et plus efficace qu'un apprentissage basé sur des situations créées artificiellement.

Dans le même sens, L. Schiffler confirme que :

> « Les contenus que les élèves proposent les uns aux autres pour communiquer sont la meilleure base de ce que nous appelons les

[27] Schiffler, L. (2006). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères.* (J.-P. Colin, Trad.) Paris: Hatier/Didier. p. 5.
[28] Enseignement dispensé en 1978 dans un lycée.

> formes d'enseignement interactives […]. Notre projet d'un enseignement interactif des langues étrangères ne s'appuie pas sur les théories linguistiques, mais sur des théories socio-psychologiques »[29].

En didactique des langues et des cultures et dans la perspective interactionnelle précisément, la compétence interculturelle est fortement sollicitée :

> « Il ne s'agit plus d'enseigner une langue et une culture, mais aussi de sensibiliser l'apprenant aux similitudes et différences entre sa culture et celle de la langue étrangère ou seconde […], de dialoguer et donc apprendre la rencontre (et non apprendre la culture de l'autre) […], de décoder correctement les messages de l'interlocuteur […] et de savoir repérer le culturel dans les échanges langagiers »[30].

Force est de constater, en effet, qu'un enseignement interactif réussi est basé sur la connaissance des enjeux interculturels des échanges sociaux et culturels[31].

### 1.1.3. L'approche actionnelle

L'approche actionnelle constitue le projet central du CECRL. Ce dernier est « un référentiel d'évaluation »[32], mais aussi « un outil de planification

[29] Schiffle, 2006. Op.Cit p.6-p.7.
[30] Robert, J.-M. (2009). *Manières d'apprendre - Pour des stratégies d'apprentissage différenciées.* Paris: Hachette. p.102-p.103.
[31] Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales. Tome 3, Variations culturelles et échanges rituels* . Paris: ARMAND COLIN.
[32] Ouvrage collectif, 2003. Op.Cit, p. 14 « Lectures du cadre continuité ou rupture ? » Jean-Jacques Richer

curriculaire visant la mise en œuvre d'une compétence plurilingue et pluriculturelle »[33]. Il se fixe comme mission de fournir :

> « Une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le Cadre de référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes »[34].

En outre, l'approche actionnelle s'est développée bien avant, en Grande Bretagne pendant les années quatre-vingt (Task based learning)[35]. N. S. Prabhu, l'un des pionniers de cette approche, cité par Jean-Michel Robert, « a particulièrement insisté sur le fait qu'on pouvait tout aussi bien apprendre une langue en se focalisant sur un problème non linguistique que sur un problème linguistique »[36]. D'où « l'émergence d'un nouveau paradigme méthodologique » considérant « l'action comme le pivot du noyau dur conceptuel du Cadre »[37].

L'enjeu de ce changement de paradigme est de former, non pas seulement un apprenant de la langue et de la culture étrangère, mais de former « un acteur social » destiné à s'intégrer et cohabiter socialement et culturellement avec des natifs et des étrangers, dans une Europe commune. C'est donc par la formation à l'action que l'apprenant tend à devenir « un acteur social » et non seulement par l'apprentissage linguistique.

Toutefois, une certaine imprécision terminologique concernant les mots-clés de la perspective du CECRL est reprochée aux concepteurs de cette nouvelle approche. Ainsi, des didacticiens tels que Christian Puren et Monique

[33] CECRL, 2001. Op.Cit, p. 105.
[34] CECRL, 2001. Op.Cit, p. 9.
[35] Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press
[36] Robert, J.-M, 2009. Op.Cit p.111.
[37] « Lectures du cadre continuité ou rupture ? » Jean-Jacques Richer. Ouvrage collectif, 2003. Op.Cit p. 37.

Denyer[38] s'étonnent du fait que le Cadre ne distingue pas l'« action » de la « tâche », de l'« activité », de la « stratégie » et de la « compétence », ou même la « perspective » de l'« approche ». D'ailleurs, la tâche, assimilée à l'action, est, vaguement, synonyme d'activité mentionnée ainsi : « les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne, dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel »[39].

Dans le CECRL, est considérée comme tâche :

> « Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné, en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé »[40].

L'approche actionnelle s'appuie donc sur des tâches ayant une visée actionnelle, menant l'apprenant à agir dans des situations qui privilégient la langue et la culture cibles.

Se distinguant de l'approche communicative, la communication, dont nous parlons présentement, « n'est plus simplement échange mais action, [car l'apprenant] est à la fois locuteur et acteur social »[41]. En effet, toute tâche langagière, ou non, est perçue comme une action.

En somme :

> « Le modèle d'ensemble […] est de type résolument actionnel. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/ représentation qu'il a de la situation où il agit, d'un autre côté, la ou

[38] Ouvrage collectif, 2003. Op.Cit, p. 142.
[39] CECRL, 2001. Op.Cit, p.121.
[40] Ibid, p. 16.
[41] Robert, J.-M. (2009). Op.Cit, p. 108.

les tâches à réaliser dans un environnement et des conditions données »[42].

La perspective actionnelle, dans l'ensemble, est donc l'articulation entre les ressources de l'apprenant (ses compétences et ses stratégies) et ce qui est exigé de lui en situation de classe pour réaliser une action.

### 1.1.4. Les compétences dans l'approche communicative et actionnelle.

Dans le CECRL, le concept de compétence, ses descripteurs, ses composantes et ses stratégies sont étudiés dans les détails. Ainsi, les compétences générales individuelles (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre) sont distinguées des « compétences à communiquer langagièrement »[43] (compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques et compétences pragmatiques). Ces compétences sont mobilisées dans les activités langagières à savoir la réception, la production, l'interaction et la médiation[44].

À ce propos, Jean-Claude Beacco affirme que :

> « Si l'on désigne ce complexe de concepts issu du CECRL par la dénomination approche par compétences de l'enseignement des langues, on réinscrit le CECRL dans un courant pédagogique qui n'est pas propre à l'enseignement des langues »[45].

[42] CECRL, 2001. Op.Cit, p. 19.
[43] Ibid, p.82-p.100.
[44] Ibid, p.48-p.72.
[45] Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues.* Paris: Didier, p. 99.

En outre, J. C. Beacco affirme que la notion de compétence est issue, dans les années 1980, des milieux du travail et de la formation des adultes.

De ce fait, l'approche par compétences (L'APC), telle qu'elle est définie par le dictionnaire pratique de didactique de FLE[46], « n'est pas une spécificité de la didactique des langues ».

Marie-Françoise Legendre rend compte du développement de cette notion dans plusieurs domaines en parallèle, engendrant des oppositions qui tendent à changer les pratiques[47]. A titre d'exemple, l'opposition compétence (basée sur les capacités d'agir de l'employé) / qualification (basée sur ses diplômes) dans le champ du travail, l'opposition compétence/ performance en linguistique et enfin, l'opposition compétence/ connaissance en didactique.

Dans une analyse comparative des deux notions de compétence et performance, le *Dictionnaire de pédagogie*[48] cite Noam Chomsky pour qui « la compétence langagière repose sur des structures préformées et innée » et que « la manifestation de cette compétence, c'est la langue émise, donc la performance langagière ». Plus clairement, « la performance, c'est la preuve apportée que l'on sait ou que l'on sait faire quelque chose ». Elle « témoigne de l'existence de la compétence ». En effet, le savoir et le savoir-faire relevant de la compétence en linguistique sont manifestés par la performance.

Quant à l'opposition compétence/ connaissance, elle intervient dans les conceptions et les orientations curriculaires adoptant l'APC. Nous citons, à titre d'exemple, ce que note le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* de la Charte des Programme de 1992 :

[46] Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique de FLE.* Paris: Editions Ophrys. p. 13.

[47] Tutiaux-Guillon, F. A. (2008). Compétences et contenus, Les curriculums en questions. Paris: De boeck.« Chapitre 1 ; La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? » Marie-Françoise Legendre

[48] Ouvrage collectif. (2004). *Dictionnaire de pédagogie.* Tours: BORDAS pédagogie, p. 54.

> « Le programme ne doit pas être un empilement de connaissances […] il doit faire la liste des compétences exigibles impliquant l'acquisition de savoirs et savoir-faire correspondant »[49].

Xavier Roegiers, spécialiste de l'approche par compétences, affirme que les motivations sont diverses en matière d'adoption de l'APC par les systèmes éducatifs de nombreux pays. De ce fait, il affirme que :

> « Ce concept a été utilisé pour servir des causes diverses, aussi nobles et intéressantes les unes que les autres, comme la cause du socioconstructivisme, celle de l'interdisciplinarité, celle de la pédagogie du projet, ou encore celle de la résolution de problèmes »[50].

Cependant, l'APC est « un moteur en termes de changements dans les programmes scolaires, dans les pratiques de classe, dans les pratiques de formation, dans les pratiques d'évaluation »[51].

Subséquemment, X. Roegiers assure que l'APC est perçue de différentes manières dans les pays qui l'adoptent et donc sa mise en œuvre diffère également d'un système éducatif à l'autre. Toutefois, ses principes fondamentaux restent les mêmes dans les différentes conceptions, à savoir des contenus d'enseignement adaptés à la logique d'action en introduisant des dimensions du savoir-être et des attitudes, la centration sur l'élève et son action en tant qu'acteur de ses apprentissages, et le développement d'actions dans des situations complexes.

Dans le cadre de l'APC, Philippe Perrenoud précise que :

---

[49]Reuter, Y. (2008). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Beyrouth: DELTA, p.47.

[50]Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétences dans le monde: entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité.* (Plantyn, Éd.) *Indirect, Les clés de la gestion scolaire*, p. 62.

[51] Ibidem.

> « La situation-problème n'est pas une situation didactique quelconque, car elle doit placer l'apprenant devant une série de décisions à prendre pour atteindre un objectif qu'il a lui-même choisi ou qu'on lui a proposé, voire assigné »[52].

Une telle affirmation invite à redéfinir la place du savoir ainsi que le rôle de l'élève et celui de l'enseignant ; une nouvelle vision des trois pôles du triangle didactique, créant au point de vue de P. Perrenoud « un autre contrat didactique ». Ainsi, les savoirs dans l'APC, « plutôt que d'occuper tout le terrain, ils deviennent des ressources pour résoudre des problèmes »[53], c'est-à-dire qu'ils ne sont plus une fin en soi, mais des moyens mobilisés afin d'acquérir des compétences. Il en résulte que l'enseignant n'a plus à transmettre des savoirs prêts à être absorbés, mais à accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences avec « un effort incessant d'explicitation et d'ajustement des règles du jeu ». C'est-à-dire « la régulation du processus » d'acquisition des compétences.

Quant à l'élève, considéré comme acteur social, son rôle est de :

> « S'impliquer, de participer à un effort collectif pour réaliser un projet et construire, par la même occasion, de nouvelles compétences. Il a droit aux essais et aux erreurs »[54].

Au sens de P. Perrenoud, ces actions faisant partie intégrante du « métier d'élève » rendent ce dernier « un praticien réflexif »[55] et l'invitent « à un exercice constant de métacognition et de métacommunication »[56]. Ces nouveaux rôles inscrits dans un enseignement par situations problèmes riment, dans la

[52] Perrenoud, P. (1995, Décembre). *Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*. *Pédagogie collégiale, vol.9* n°2.
[53] Ibidem.
[54] Ibidem.
[55] Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Les éditions logiques.
[56] Perrenoud, P. (1995, Décembre). Op.Cit.

perspective de Perrenoud, avec pédagogie de projet, explicitation des processus, individualisation des parcours d'élèves et pédagogie différenciée.

Par ailleurs, X. Rougiers[57] avec d'autres didacticiens, notamment J.-M. De ketele, ont mis en place la pédagogie d'intégration qui est une mise en œuvre de l'APC dispensant un enseignement et une évaluation des apprentissages fondés sur des situations problèmes. D'où plusieurs lectures et plusieurs applications de l'approche par compétences dans différents pays.

Enfin, Les approches actionnelle et interactionnelle et l'approche par compétences s'apparentent en étant toutes centrées sur la capacité de l'apprenant à agir et à co-agir dans des situations authentiques présentant des problèmes complexes à résoudre. Encore faut-il s'interroger sur la manière dont se concrétisent ces situations-problèmes dans le contexte scolaire.

## 1.2. La lecture-compréhension en contexte scolaire

La lecture-compréhension en contexte scolaire est considérée comme une compétence disciplinaire. Or, son apprentissage est transversal à toutes les disciplines scolaires et même à la vie sociale de l'apprenant si l'on considère que :

> « Elle s'applique aussi bien à l'interprétation des discours, ceux issus des interactions quotidiennes, ceux émis par la radio ou à la télévision, qu'à celles des scènes et événements réels ou représentés sous forme d'images.»[58].

[57]Rougiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration, Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés.* Bruxelles: De boeck.

[58]*Fayol, M. Goanach, D. (2003). Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia. Paris. Hachette Education, p 5-6.*

De là, nous nous intéresserons dans cette partie à la lecture-compréhension en tant que compétence autonome au niveau de sa programmation didactique, de ses contenus disciplinaires, de sa transposition didactique et puis de la chronogenèse et de la topogenèse de la situation didactique dans laquelle elle s'enseigne et s'apprend.

### 1.2.1. La lecture-compréhension : une compétence disciplinaire

La compréhension est l'acte conditionnant l'apprentissage et étant au cœur des préoccupations des didactiques disciplinaires car comprendre c'est « appréhender par la connaissance : être capable de faire correspondre à quelque chose une idée claire. »[59]. L'apprentissage passe, à plus forte raison, par la compréhension en lecture car lire ne peut pas se limiter à établir des correspondances graphophonologiques : un texte peut être déchiffré sans être compris. Pour Roland Goigoux, la lecture s'assimile à « une construction de significations » et que « la compréhension est une activité hautement stratégique »[60]. En effet, l'apprentissage de la lecture est lié par définition à l'apprentissage des stratégies de la compréhension ; l'apprenant doit être amené à développer une certaine autonomie dans la construction du sens du texte qu'il lit en le formant à un ensemble de processus de décodage de l'écrit et de sa signification.

[59] Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris. PUF. p 9 et 10.
[60] Goigoux, R. (2004). *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture.* Formation et pratiques d'enseignement en question, p. 53

Selon Daniel Gaonac'h et Michel Fayol[61], le processus de compréhension au cours de la lecture nécessite cinq niveaux de traitement :

- identification des mots : reconnaissance des lettres et de leurs correspondances (syllabes, mots...) ;

- reconnaissance du lexique : attribuer du sens à chaque mot ;

-traitement morphologique : maîtriser des régularités morphologiques ;

-traitement syntaxique : identifier les structures phrastiques (relations entre catégories, etc.) ;

- identification de structures contextuelles : reconnaître les éléments qui constituent la signification d'un texte (cadre spatio-temporel, ordre chronologique, liens logiques, etc.).

Dans les chapitres qui suivent, nous présenterons les modèles théoriques qui offrent une vue analytique des mécanismes et des processus qui entrent en jeu au moment de la lecture et de son apprentissage. La lecture-compréhension en contexte scolaire est donc une compétence disciplinaire structurée au sein d'une discipline et suivant les exigences de la situation d'apprentissage.

La notion de discipline scolaire intervient dans la segmentation des champs didactiques, à savoir les didactiques des disciplines. C'est pour cette raison que Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter rejoignent André Chervel dans son étonnement, en 1988, par rapport au fait que « la notion de discipline n'avait pas véritablement fait l'objet d'une réflexion approfondie et n'était pas non plus pourvue d'une définition précise »[62].

Par conséquent, ils la définissent comme suit :

[61] D'après Daniel Gaonac'h & Michel Fayol (dir.) *Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia*, hachette, 2003.

[62] Reuter, Y. (2008). Op.Cit, p. 85.

> « Une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école »[63].

Pour eux, deux descriptions différentes sont attribuées à cette notion, « d'un côté, l'impression d'évidence attachée à cette notion, d'un autre, sa réelle complexité »[64]. Dans cette définition, la différence est claire entre discipline et contenu ; la discipline organise le contenu. Donc, « les contenus d'enseignement sont structurés en disciplines scolaires »[65].

La notion de contenu renvoie, quant à elle, à :

> « Des choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire, ou les compétences qui sont les objets d'enseignement et/ ou d'apprentissage les plus immédiatement identifiables dans un système didactique, mais aussi des valeurs, des pratiques, des « rapport à », voire des comportements ou des attitudes »[66].

Il est donc question, de tout ce qui peut être enseigné et/ou appris. Encore faut-il qu'enseignant et apprenants soient conscients des traits et des contours de cette discipline scolaire qui fera l'objet de leurs échanges en classe. C'est ce que Y. Reuter appelle « la conscience disciplinaire » et définit comme étant « la manière dont les élèves re (construisent) la discipline »[67].

A vrai dire, les élèves construisent ou reconstruisent l'« image » de la discipline à travers les représentations qu'ils se font d'elle. Cette re(construction), abstraite dans l'esprit des élèves, se base sur leurs représentations et se développe dans les interactions avec l'enseignant.

[63]Ibidem.
[64]Ibidem.
[65] Reuter, Y. (2008). Op.Cit, p.47.
[66] Ibid, p. 45.
[67]Reuter, Y. (2008). Op.Cit. p.41.

Toutefois, l'enseignant, également, a une conscience disciplinaire, qui n'est pas prise en compte dans la définition ci-dessus alors qu'elle s'avère importante du moment qu'elle peut influencer la conscience disciplinaire des élèves et que l'image de la discipline peut aussi se transmettre comme la transmission des contenus disciplinaires.

Cette prise en compte du rôle de l'enseignant est présente dans le « contrat disciplinaire » que Jacques Colomb calque sur le « contrat didactique » de Guy Brousseau. Ainsi, ce dernier introduit ce concept en didactique des mathématiques au début des années quatre-vingt, il affirme :

> « Nous appelons contrat didactique l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître »[68].

A l'opposé, J. Colomb déclare :

> « Nous avons introduit le concept de contrat disciplinaire : (Ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître dans une discipline au cours d'une année scolaire) »[69].

De ce fait, le contrat disciplinaire est un contrat didactique qui concerne une discipline donnée dans la durée d'une année scolaire. Depuis la création de ce concept, les lectures qui en découlent divergent en ce qui concerne la manifestation de ce contrat (implicite ou explicite) ainsi que la place de chaque contractant.

Dans le dictionnaire de pédagogie, le contrat didactique est un acte implicite qui engage deux parties (le maître et les élèves). En effet, la relation est dissymétrique entre le maître qui « possède la connaissance et sait où il veut

[68] Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.* Paris: ESF éditeur. p. 41.
[69] Ibid, p. 46.

conduire l'enfant »[70] et les élèves qui doivent agir conformément à ce qui est demandé par leur maître. Pour Jérôme Bruner, c'est un contrat de tutelle où le maître est un tuteur qui doit prendre en main les élèves afin d'accomplir les tâches qui leur sont proposées.

Dans le *dictionnaire de didactique du Français,* Le contrat didactique peut être soit implicite soit explicite. Or, le type privilégié est le contrat explicite qui établit un cadre commun régissant les relations entre les individus et explicitant les « règles construites par la classe et pour la classe, acceptées par tous car respectueuses de chacun »[71]. Cette perspective s'inscrit dans une pédagogie d'« explicitation » visant « l'égalité » et le respect de « l'altérité ». En effet, « établir un contrat de classe implique une pédagogie non directive dans laquelle le rôle de chaque individu est négocié et non imposé »[72].

Cependant, toutes les définitions s'accordent sur le fait que le contrat didactique est un engagement des deux parties qui leur permet de réguler et d'ajuster leurs comportements aux aléas de « la situation d'apprentissage interactive ». Le contrat didactique ou disciplinaire engendre donc des attentes de chaque côté ; les attentes des élèves qui viennent à l'école afin de recevoir les enseignements de leur maître par rapport au programme de la discipline au cours d'une année scolaire, et celles du maître qui exige de ses élèves, en retour, la réalisation des tâches qu'il leur assigne.

[70] Ouvrage collectif. (2004). Op.Cit, p. 66.
[71] Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. aris: asdifle CLE. p. 55.
[72] Ibidem.

### 1.2.2. Programmes, supports et outils didactiques

Le programme scolaire se présente comme le prétexte des échanges et des interactions d'apprentissage. « Dans le monde scolaire, le programme est la prévision de ce qui doit être étudié à un niveau donné, dans une discipline donnée, dans un temps donné »[73].

Dans chaque pays, les programmes scolaires sont définis par le ministère de l'éducation nationale. Il faut noter que :

> « Une fois publiés, ils ont force de loi et tous les établissements publics ou privés sous contrat doivent les appliquer. La marge d'autonomie –notamment pour adapter certains enseignements à des particularités locales –est assez faible »[74].

Néanmoins, les programmes « s'interdisent » d'imposer des prescriptions méthodologiques, même si les programmes sont accompagnés de guides ou d'annexes qui en indiquent les intentions pédagogiques ; « la liberté pédagogique est donc grande à l'intérieur d'un cadre fixe »[75]. Les enseignants, en outre, sont libres au niveau méthodologique et doivent se conformer aux instructions au niveau des contenus disciplinaires.

A cet effet, Jules Ferry affirmait, dans la circulaire adressée aux instituteurs et institutrices publics le 17 novembre 1883, que :

> « Ce qui importe, ce n'est pas l'action du livre, c'est la vôtre. Il ne faudrait pas que le livre vînt en quelques sorte s'interposer entre vos élèves et vous, refroidir votre parole, en émousser l'impression sur l'âme des élèves, vous réduire au rôle de simple répétiteur… Le

[73] Ouvrage collectif. (2004). Op.Cit, pp.232-233.
[74] Ibidem.
[75] Ibid p. 233

> livre est fait pour vous et non vous pour le livre. Il est votre conseiller et votre guide, mais c'est vous qui devez rester le guide et le conseiller de vos élèves »[76].

Cette citation remet le livre, appelé communément, de nos jours, le manuel, aux limites de sa place et de son rôle dans l'enseignement-apprentissage. Le « statut du manuel scolaire »[77] est quadruple selon Alain Choppin. Premièrement, le manuel scolaire est un produit de consommation, c'est un produit fabriqué qui doit suivre les changements de la société et les progrès techniques, et faire face à « la concurrence que lui impose, notamment, le développement d'autres supports de la communication, tel que la presse enfantine, les affiches publicitaires, la bande dessinée, etc. ». Deuxièmement, le manuel scolaire est un support de connaissances scolaires à transmettre aux jeunes générations, « il est révélateur par ce qu'il dit autant que par ce qu'il tait, de l'état des connaissances d'une époque ainsi que des principaux aspects et stéréotypes d'une société ». Il est le support et la trace de ce qui est à transposer dans un système éducatif. En effet, il est également « un vecteur idéologique et culturel » qui se vêt d'un aspect manipulateur comme les médias et « participe étroitement au processus de socialisation, d'acculturation, d'endoctrinement du jeune public auquel il s'adresse ». Enfin, le manuel est un instrument pédagogique « inséparable, dans son élaboration comme dans son emploi, des conditions et des méthodes de l'enseignement de son temps ».

Il y a une relation alors entre le manuel et les méthodes de l'enseignement qui délimitent la marge de liberté des enseignants. Si le manuel est un support pédagogique, le support n'est pas toujours un manuel selon le *Dictionnaire de la didactique du français*. A partir des années 1960, d'autres supports

[76] Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires, Histoire et Actualité.* Paris : HACHETTE. p. 106.
[77] Ibid, pp.18-20.

accompagnant les livres se sont développés : « microsillons souples ou rigides, bandes magnétiques, cassettes son, films fixes, diapositives »[78].

Plus récemment encore, d'autres supports s'introduisent de plus en plus dans le système éducatif, que ce soit les supports provenant des TIC (didacticiel, applications, animations etc.) ou les supports provenant de l'espace sociotechnique (réseaux sociaux). Ils sont introduits petit à petit à travers les réalisations des manuels et grâce aux pratiques des enseignants. Cette notion est parfois confondue avec celle d'outil didactique qui est plus général.

Selon le *Dictionnaire pédagogique*[79], l'outil didactique appelé également, par certains didacticiens « une aide didactique », englobe les manuels scolaires, les différents documents écrits ou visuels, le tableau noir ou blanc, les images, les cahiers des élèves, les ordinateurs, les cartes géographiques, les compas, mais aussi « les aides langagières par exemple (les débats, les exposés) ».

Bernard Schneuwly distingue « outils sémiotiques », « outils matériels », outils dits aussi « socio-culturels » et d'autres outils concrets. Il qualifie « le genre textuel comme un outil psychologique », ou « un outil sémiotique complexe, c'est-à-dire une forme langagière prescriptive qui permet à la fois la production et la compréhension de texte »[80]. Ce serait donc une aide didactique pour repérer le sens ou le fabriquer à l'aide d'indices sémiotiques au même titre qu'une aide matérielle tel qu'un stylo pour écrire ou une règle pour tracer des lignes.

[78]Cuq, J.-P. (2003). Op.Cit, p. 229.
[79]Ouvrage collectif. (2004). Op.Cit, pp.157-162.
[80] Ibid, p.161.

En définitive :

> « Ces outils, au-delà de leur caractère banal et quotidien contribuent, entre autres, à la construction de l'image de l'école, du travail scolaire mais aussi des différentes disciplines »[81].

En aidant à l'actualisation du programme, ces outils engendrent des représentations de ce qu'est l'école et la discipline. Cette actualisation se fait dans le cadre de la chronogenèse et la topogenèse de la situation.

### 1.2.3. Chronogenèse et topogenèse de la situation d'apprentissage et transposition didactique

L'opération de l'enseignement-apprentissage imaginée en classe s'inscrit dans le cadre général de la chronogenèse et la topogenèse qui permet l'actualisation du programme scolaire et rend effective la transposition didactique. Se référant au *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, la chronogenèse[82] et la topogenèse[83] sont des concepts que nous devons à Yves Chevallard dans le cadre de son étude de la transposition didactique.

La chronogenèse concerne la temporalité et la chronologie du savoir, du cours et des relations didactiques. Selon le dictionnaire mentionné ci-dessus :

> « La chronogenèse désigne à la fois l'ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronologique (le défilé) des objets du

[81] Ibid, p.158.
[82] Reuter, Y. (2008). Op.Cit, pp. 25-27.
[83] Ibid pp.223-225.

> savoir, et le résultat de ces opérations […] Ainsi, certaines décisions de l'enseignant (présenter telle notion avant telle autre, prévoir une séquence longue, faire des rappels…) sont entendues en tant qu'opérations de chronogenèse ».

L'intérêt de l'étude de la chronogenèse est de nuancer le temps de l'enseignement de celui des apprentissages. Il y a un « décalage temporel » entre la chronogenèse programmée par l'enseignant et la construction des savoirs par les élèves, c'est-à-dire une absence de coïncidence entre les deux, mais aussi, entre les temps d'acquisition des élèves qui varient de l'un à l'autre. Cette situation est gérée par une sorte de « fiction », « fiction sans doute nécessaire à la survie de la relation didactique : l'enseignant « fait comme si » tous les élèves avaient appris la même chose et au même instant ». En effet, des apprentissages pleinement réussis ne peuvent être atteints réellement. Cependant, pour ne pas entraver l'avancée du cours, c'est cette fiction qui permet de pallier ce disfonctionnement du système didactique.

La topogenèse vient du grec « topos » qui signifie « lieu » et désigne les différents lieux et opérations qui les organisent dans le milieu scolaire. En outre, « ce ne sont pas donc uniquement les positions qu'occupent les élèves et l'enseignant dans l'espace physique de la classe » mais ces lieux représentent aussi la position « symbolique » qu'occupe chacun dans la relation pédagogique et dans les interactions didactiques.

Ce concept étudie la position de l'enseignant puis des élèves par rapport au savoir. Selon Y. Chevallard, « la place de l'élève est déterminée par des tâches de vérification et de calculs, tandis que celle de l'enseignant l'est par des tâches de démonstrations ». L'étude de la topogenèse permet donc d'appréhender l'action de l'enseignant et celle de l'élève au sein de leurs positions « topogénétiques ».

La transposition didactique est introduite dans le domaine de la didactique par Y. Chevallard, inspiré du sociologue Michel Verret[84]. Le processus de transposition didactique « fait subir aux savoirs savants une série de transformations les rendant aptes à devenir des objets d'enseignement »[85].

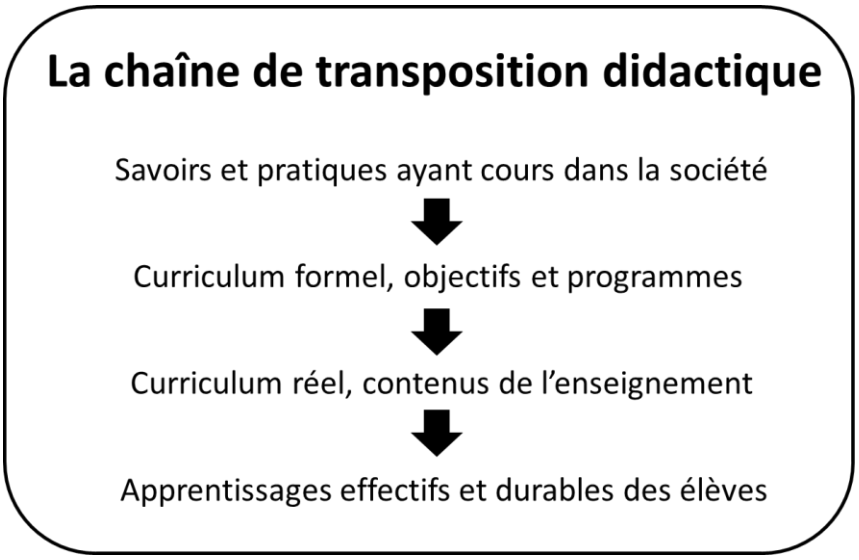
Ce travail est assuré par la « noosphère » que définit Y. Chevallard comme :

> « L'ensemble des acteurs intervenant à l'intersection du système d'enseignement et de la société (notamment -et surtout- les parents, les savants, l'instance politique décisionnelle) »[86].

Le travail de la noosphère consiste à sélectionner les fragments du savoir savant pour constituer des objets enseignables en passant par les transformations nécessaires qui le permettent. Arrivés au système éducatif, ces objets d'enseignement subissent une autre transposition par l'enseignant qui les transforme d'« objets à enseigner » à des objets réellement enseignés. En effet, la transposition didactique passe par des étapes que P. Perrenoud appelle « chaîne de transposition didactique », présentée ci-dessous :

[84] Verret M. (1975*) Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 2 vol.
[85] Ibid, p. 227.
[86] Ibid, p. 149.

**Figure 1: La chaîne de transposition didactique (Perrenoud, 1998)**




En comparant le modèle de transposition didactique d'Y. Chevallard à celui de Ph. Perrenoud, nous trouvons chez le premier deux types de transposition : la transposition externe qui est l'affaire de la noosphère et qui consiste à transformer les savoirs savants en savoirs enseignables, et la transposition interne assurée par l'enseignant en transformant les savoirs enseignables en savoirs enseignés effectivement. Tandis que chez P. Perrenoud, il y a trois types de transpositions représentés par les trois flèches du schéma ci-dessus, les deux premières coïncident avec les deux types d'Y. Chevallard et la troisième correspond à une transposition opérée par l'élève lui-même qui transforme le savoir enseigné à un savoir appris réellement.

D'après ces points traités du contexte scolaire et de la lecture en tant que discipline ainsi que les conditions de son investissement dans l'enseignement-apprentissage, il est indispensable de juxtaposer le didactique, le psychologique et le sociologique afin d'avoir une vision plus claire de la situation d'apprentissage.

## 2. Les postures de lecture : aperçu historique

La conception de la théorie des postures de lecture date des années 1990. Elle est le fruit des travaux de Dominique Bucheton et d'Élisabeth Bautier, notamment sur les pratiques langagières des élèves. En effet, le sujet lecteur et la lecture littéraire sont le point de départ des postures de lecture. Il serait judicieux de se demander de quels travaux de recherche est né ce concept et quelles sont les différentes facettes de sa définition.

### 2.1. Naissance du concept des postures de lecture

La notion de lecture littéraire a connu un grand succès dans les recherches francophones, notamment en France et en Belgique[87]. Elle est devenue plus présente dans la didactique que dans les théories littéraires.

La notion se concrétise petit à petit grâce à des dispositifs mis en place dans les classes reflétant la philosophie de cette dernière, notamment « le débat interprétatif »[88] de Catherine Tauveron et « le dévoilement progressif »[89] de Jean-Louis Dufays. La théorie des postures de lecture fait partie de ces théories de la lecture littéraire qui mettent le lecteur au centre de la réflexion didactique.

D. Bucheton a procédé à une étude comparative de deux milieux scolaires socialement différents afin de comprendre les enjeux des différences socioculturelles entre les élèves, face à un même programme. Cette étude a

[87]Louichon, Brigitte. « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?» in Bertrand Daunay, Y. R. (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français.* Namur Belgique: Presse Universitairte de Namur. p.195.
[88]*Catherine Tauveron, Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage Spécifique ? De la GS au CM, Hatier, 2002.*
[89]*Jean-Louis Dufays, « De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degré »,* Études de lettres*, 1 | 2014,* pp. 133-150.

abouti à la conclusion qu'il existait des différences dans le nombre et la nature des postures convoquées par les élèves selon qu'ils appartiennent à une classe de ZEP[90] ou à une classe de milieu socialement favorisé.

### 2.1.1. Conception didactique de la lecture littéraire et du sujet-lecteur

En didactique, la lecture littéraire représente un modèle ancré dans l'approche du sujet-lecteur qui vise à développer un équilibre entre subjectivité et réflexivité du lecteur.

La subjectivité constitue l'acte fondamental de la lecture par lequel le lecteur comble « le vide » du texte car « il semble que l'esprit ait littéralement l'horreur du vide, et qu'il se sente rassuré lorsqu'il peut combler ce vide inquiétant en recourant au jugement de valeur »[91]. Elle traduit « la liberté de la lecture » et l'expérience de « Co-naissance d'une lecture et d'un lecteur »[92]. D'ailleurs, Bernard Demay se demande ce qu'est le lecteur avant sa lecture et ce qu'est la lecture avant le lecteur. Au fond, « c'est la lecture qui le fait lecteur » et vice versa.

Cependant, la subjectivité n'est pas une fin en soi dans l'enseignement de la lecture car B. Demay ajoute :

[90] Les ZEP (zones d'éducation prioritaire) regroupent, pour la plupart, des établissements primaires et secondaires du premier cycle. Leur répartition géographique reflète en partie celle des zones connaissant des difficultés socio-économiques" les élèves des ZEP sont issus de milieux défavorisés et sont souvent en grande difficulté scolaire. (communication, 2000 p. 36).
[91] Demay, B. (1980). *La théorie de la lecture chez Maurice Blanchot* . Mans : université de Mans.p. 17.
[92] Ibid p. 9.

> « Les lectures subjectives ne constituent qu'une étape de l'apprentissage, elles sont à la fois la base sur laquelle une lecture commune pourra s'élaborer et une occasion pour le sujet de s'approprier le texte en le reliant à sa propre histoire »[93].

En fait, la lecture subjective doit s'articuler avec une lecture réflexive distanciée.

La réflexivité est donc un mode de réflexion par le lecteur sur sa propre pratique et sur les investissements analytiques et intersubjectifs possibles du texte. Il s'agit de moments différents en classe où l'apprenant sera apte, d'une part, à mieux participer à la construction du sens en apportant des éléments de compréhension subjectifs, et d'autre part, à mieux se distancier et analyser le sens commun du texte en se référant aux normes textuelles et culturelles dans lesquelles s'inscrit le texte à lire.

En somme, la lecture littéraire n'est pas un objet d'enseignement mais une pratique, un processus par lequel l'apprenant se trouve, selon Dufays, dans une « posture mouvante »[94]. Ceci en combinant différents modes de lecture littéraire. Il définit ces modes comme :

> « Optimisation didactique du va-et-vient entre lecture subjective et lecture analytique distanciée, mais également entre mode d'interprétation et mode d'évaluation »[95].

Dans ce modèle, comme le précise Giasson dans *La lecture, de la théorie à la pratique*[96], il ne s'agit pas d'évaluer les acquis en lecture mais les processus mis en place qu'il faut d'avance expliciter aux apprenants.

---

[93] Dufays, J.-L. (2013). *Sujet lecteur et Lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux.* (E. l. Grenoble, Éd.) *Recherches et travaux*(83),p. 85.

[94] Dufays, J.-L. (2016). *La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique*. *Modèles et didactiques*(45), pp. 9-17.

[95] Dufays, J.-L. G. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe. Pratiques pédagogiques.*

### 2.1.2. Les postures de lecture dans les travaux de D. Bucheton

D. Bucheton dirige une équipe de chercheurs[97] qui a mené le projet de recherche ayant donné lieu aux « postures de lecture » en didactique de la lecture.

Constatant « le déclin de la lecture et de la littérature chez les enfants et les adolescents »[98] et « les différences socio-scolaire » entre les élèves, D. Bucheton a essayé de comprendre les attitudes et les comportements qui distinguaient les élèves les uns des autres au niveau de leurs compétences en lecture. Cette étude était une réaction à la constatation du déclin de la lecture et de la littérature chez ces adolescents, d'une part, et des résultats très faibles des élèves en France dans les évaluations PISA[99], d'autre part, et enfin au repérage de postures problématiques[100] ou de résistances face à la lecture littéraire.

Ces postures problématiques repérées chez les élèves constituent le point d'appui qui a permis de « valider l'hypothèse selon laquelle le « bon élève » est celui qui circule sur diverses postures de lecture –écriture »[101]. Cette approche

---

[96] Giasson, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique.* Montréal : Gaétan Morin éditeur.

[97] Le laboratoire du LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation) sous tutelle de l'Université de Montpellier (UM) et de l'Université Paul Valéry Montpellier 3 (UPVM).

[98] D'après les communications intitulées : « Enseigner et apprendre la littérature, pourquoi faire ? » et « Les postures de lecture et la constitution de l'élève en sujet-lecteur », présentées par D. Bucheton les 24 et 25 février 2015, au laboratoire Langues, Littérature, Communication et Littérature de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mehraz.

[99] « C'est en 1997 que L'organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) a mis en œuvre le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) dans le but de combler ce besoin de données comparables entre les pays sur la performance des élèves. L'enquête PISA est l'expression concrète de l'engagement des gouvernements à suivre l'évolution des résultats produits par leurs systèmes d'éducation.[…] L'enquête PISA se fonde sur une conception de l'évaluation des connaissances, des compétences et des attitudes qui reflètent l'évolution des programmes d'enseignement : elle va au-delà des acquis purement scolaires et se concentre sur la mise en œuvre des savoirs et des savoir-faire dans des tâches et des défis de la vie de tous les jours ». (OCDE, 2012 p. 9).

[100] Des postures problématiques pas encore nommées par D.Bucheton.

[101] D. Bucheton (Laboratoire 2LCD, 2015), Op.Cit.

toute récente[102], par rapport aux théories de la lecture, consiste à déduire et à classifier les postures de lecture à partir des écrits des élèves de la 3ème année du collège appartenant à « deux établissements socialement opposés ». Sur le plan théorique, cette expérience se réfère aux théories de la réception et plus précisément au « lecteur triple » de Michel Picard, appartenant aux courants didactiques de la lecture littéraire et du sujet lecteur.

Sur le plan méthodologique, cette étude qualitative et linguistique se base sur le principe de comparaison (même consigne, même intervenant extérieur) afin d'interpréter les produits d'élèves sollicités pour commenter la nouvelle de « La Tirelire » de Didier Daenninckx[103]: des élèves de deux milieux sociaux opposés représentés par une classe ZEP et une classe Châtenay de milieu favorisé. A travers la consigne sont étudiés l'implication du lecteur (le rôle des affects) et sa distanciation par rapport aux thèmes de la nouvelle.

Dans le séminaire de D. Bucheton tenu à Fès au laboratoire de Langues, Littérature, Communication et Didactique, sur les postures de lecture, nous avons reçu, de sa part, les copies des documents archivés de cette expérimentation. Nous y trouvons la consigne telle qu'elle a été posée aux élèves observés ;

> « Consigne : Vous lisez tranquillement ce texte, vous le commentez sur environ une page. Vous avez une demi-heure environ. Vous n'échangez pas avec vos voisins. Le travail n'est pas noté : c'est une étude faite par des chercheurs pour comprendre mieux les élèves. Commenter veut dire en parler comme on parle d'un match, d'un film, d'une émission à la télé. ».

[102] Elle date de 1997.
[103] Daeninckx, Didier (1999). *En marge*, Paris, Editions Folio.

Par conséquent, 16 catégories de postures ont été repérées et réduites à « une métaphore de 5 postures de lecture ». Cette étude a permis, effectivement, d'établir que les postures sont inégalement partagées selon le milieu social des apprenants et que cela se répercute sur leurs compétences. Le bon élève-lecteur est donc celui qui dispose de plus de postures et circule aisément de l'une à l'autre. D. Bucheton affirme :

> « Les élèves de milieux favorisés disposent d'un plus grand nombre de postures face aux tâches à résoudre, notamment des postures réflexives. Ils ne les ont donc pas apprises à l'école. »[104]

Les résultats de l'expérience menée par D. Bucheton, portant sur des tâches de lecture littéraire et d'écriture de commentaires appropriés, dévoilent une typologie de postures agencée en cinq catégories. L'agencement et la classification d'une panoplie de postures repérées dans les écrits d'élèves, pour aboutir à ces cinq postures, a fait l'objet d'un travail considérable de simplification. D. Bucheton utilise la métaphore (texte tâche, texte action …) en vue de simplifier l'appréhension du raisonnement de cette classification.

> « • **Posture 1. Le texte tâche** : une tâche scolaire, dépourvue de signification, voire dangereuse (écrire dévoile). Lecture partielle, refus, résumé sommaire, description ;
>
> •**Posture 2. Le texte action**. Paraphrase, explications, jugements moraux. Les personnages vécus comme des personnes. Le lecteur recherche de la logique de leurs actions, à partir de son propre système de valeurs morales. Cette attitude l'amène parfois à exprimer son émotion pour les personnages du texte (pitié, sympathie, rejet). Il actualise, par la lecture, ses peurs ou ses fantasmes (il lit alors le récit comme un miroir de ce qu'il vit ou pourrait vivre). Mais l'élève ne confond pas pour autant le

[104] D. Bucheton (Laboratoire 2LCD, 2015), op., cit.

récit avec la réalité : il joue. Jeu de la fiction, qui peut aller jusqu'au jugement des personnages ;

•**Posture 3. Le texte signe**. Le texte proposé est lu comme une fable et le lecteur prend le texte pour une métaphore du message de l'auteur qui reste à déchiffrer derrière la fable. Le texte lu devient le lieu d'une rencontre non avec des personnages, mais avec des idées. Il peutêtre perçu comme un « reflet » d'une réalité sur laquelle l'auteur veut attirer notre regard. Il peut être perçu comme la métaphore d'une question ou des valeurs mises en jeu : le lecteur questionne et analyse les thèmes, les valeurs du texte, la portée symbolique des gestes des personnages ;

• **Posture 4. Le texte tremplin**. Le lecteur utilise le texte pour se laisser aller à des réflexions personnelles. Le commentaire décolle du texte ou s'élève à partir des réalités lues dans le texte. Il est l'expression du point de vue propre du lecteur. Le texte lu n'est qu'un prétexte à méditation ;

• **Posture 5. ou posture lettrée** : Le texte objet. Le lecteur se pose en dehors du texte afin de l'analyser en mettant l'accent sur ses formes, ses effets et la manière dont l'auteur s'y prend pour construire une signification ou séduire le lecteur. Il joue à l'expert (les savoirs, les métalangages abondent). »[105]

Centrée sur la théorie de la lecture littéraire et sur l'approche du sujet-lecteur en didactique du français, l'expérience de D. Bucheton aboutit à ce qu'elle appelle les postures de lecture. Il est donc nécessaire de rechercher la définition conceptuelle des « postures de lecture » afin d'avoir une image claire des dimensions de cette approche telle qu'elle a été conçue.

[105]Ibid

## 2.2. Définition du concept

La notion des postures de lecture n'est pas simple à définir, il s'agit plutôt d'une théorie innovante qui met en jeu des concepts complexes. Pour cette raison, il est important de définir le concept selon des dimensions qui expliquent l'essence même de la théorie. Entre autres, il s'agit de définir le sens du terme posture dans la perspective de la théorie et de l'observabilité des postures comme fait didactique. Il est nécessaire aussi de présenter ses différentes manifestations et modalités de production et de montrer enfin les finalités de cette théorie.

### 2.2.1. Qu'est-ce qu'une posture ?

Selon D. Bucheton :

> « Une posture est un schème préconstruit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet »[106].

La posture est donc la manière d'un élève de réagir face à une tâche scolaire, un exercice ou une activité qui lui est demandée en classe, par exemple la tâche de lire ou d'écrire. En fait, ce qui définit la posture n'est pas la réaction de l'élève elle-même, mais la manière dont il envisage d'entreprendre cette réaction et comment il agit dans cette situation où il devient acteur. Cette

[106] Bucheton, D. (2006). *Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre. Langues et pratiques*(37), p.32.

manière de se représenter la tâche exigée de lui est relative à ses expériences antérieures, scolaires mais aussi familiales. Ce sont ces expériences qui forment, dans le sens d' « apprendre » et de « forger », l'image du « comment faire » pour réaliser la tâche demandée. En effet, ce qui mobilise l'apprenant et motive sa réaction est plutôt le sens qu'il donne à son rôle d'apprenant, qui varie en fonction du type de situation et de tâche à réaliser.

D. Bucheton ajoute que :

> « Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent ».

Il ne s'agit donc pas d'une seule posture pour chaque élève, mais d'une ou de plusieurs postures possibles selon l'apprenant et selon la tâche. La notion de négociation montre qu'il y a un travail mental, conscient ou inconscient, de sélection et d'inscription dans une posture ou une autre, tout en pouvant circuler et changer de posture et ceci est dû au sens attribué à la tâche. En définitive, les postures de lecture et d'écriture sont :

> « Des modes de lire et d'écrire intégrés, intériorisés, peu conscients […] Pour ces raisons, les postures de lecture peuvent être, chez un même élève, uniques (cas très rare), multiples, successives ou co-occurrentes »[107].

[107] Ibidem.

### 2.2.2. Manifestations, origine et construction des postures

Pour bien saisir le concept des postures de lecture, il est important de percevoir ces postures concrètement là où elles s'activent. Autrement dit, il faut avoir une idée claire de la manifestation, en classe, des postures de lecture d'apprenants face à la tâche de lire un texte.

Dans les différentes définitions que donne D. Bucheton à cette notion, nous retrouvons les termes de « conduite », de « pratiques langagières ou socio-langagières », de « mode de penser-agir », bref c'est « une forme d'activité » qui varie d'un apprenant à l'autre, l'activité est la même, mais sa forme n'est pas la même et diffère selon la situation. C'est donc le « comment » de l'activité qui est traité, mis à part son contenu. Cette « forme d'activité » est donc observable et repérable au moment de l'action de l'apprenant. En effet, la posture de l'apprenant se manifeste dans toute pratique langagière (parole, phrase, question…), bref, dans tout geste d'apprenant qui informe sur la représentation qu'il se fait de la tâche de lire ou d'écrire[108].

Parmi les manifestations des postures, nous retenons quelques exemples cités par D. Bucheton ;

> « Moi, je ne sais pas lire parce que j'ai un grain dans ma tête » Éric, 8 ans ;
>
> « Pour moi, écrire c'est me mettre dans une bulle d'imagination pleine de couleurs, une bulle de rêve où tout est possible (…) si je devais arrêter d'écrire et me confesser à la feuille (même si je la jette ensuite) se serait quelque chose d'extrêmement difficile car

[108] « Lire » et « écrire » parce que les travaux de BUCHETON ont porté sur l'écriture du commentaire de la lecture d'une nouvelle.

après avoir dévoilé nos secrets ou nos désespoirs, on se sent vraiment bien»[109], Jennifer, 12 ans.

Ces deux propos décrivent globalement des postures déclenchées chez ces élèves face à la tâche. Pour Éric il s'agit de la posture « texte tâche », il est devant un devoir scolaire qu'il ne peut pas accomplir à cause d'un problème qui lui est propre. Quant à Jennifer, elle se positionne au niveau des postures secondes[110] qui « traduisent des formes d'implication réelle des élèves dans les tâches, souvent beaucoup de plaisir à être en classe, à lire à écrire »[111].

D'où proviennent alors ces postures de lecture et comment se construisent-elles ?

> « Elles sont d'autant plus puissantes qu'elles sont enracinées dans des expériences fortement chargées d'affects, souvent tissées dans des histoires familiales (« oh nous, dans la famille on fait pas de bonne phrases »), ou dans des stigmatisations scolaires collectives (« nous on est la classe des nuls ») »[112].

Par conséquent, nous pouvons déduire que ces deux exemples supposent qu'il y a d'autres expériences sociales et scolaires valorisantes qui peuvent s'opposer aux expériences défavorables déjà notées et qui influencent positivement la posture de l'élève. Il faut d'ailleurs souligner à ce propos que les postures ne sont pas innées et qu'elles se construisent tel que nous l'avons vu dans la définition[113], « dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet ». Les postures sont également impactées par le texte ou l'objet d'apprentissage puisqu'elles sont relatives à la tâche.

[109] Ibid pp. 30-31.
[110] Nous verrons cette classification dans le troisième chapitre.
[111] Ibid p. 33.
[112] Ibid p.30
[113] Elles sont préconstruites

### 2.2.3. Finalités didactiques de la théorie

Il faut rappeler, tout d'abord, que la théorie est née en réaction aux différences socio-scolaires entre les élèves selon leurs niveaux sociaux. Sa première finalité est donc la démocratisation scolaire. Il est clair dans les affirmations de l'équipe qui a fondé cette théorie que :

> « Fondamentalement, c'est la question de la démocratisation de l'enseignement et des usages du langage permettant l'appropriation des savoirs par les élèves qui anime nos recherches et nos démarches »[114].

Dans le cadre d'une re-centration sur l'apprenant en tant que « sujet ou acteur qui pense, parle, se construit ou résiste »[115]. Cette théorie vise à transformer l'élève d'un sujet-apprenant à un sujet agissant et conscient de ses propres pratiques scolaires et sociales. Mais :

> « Pour atteindre cet objectif de transformation, il faudrait […] une démarche […] celle qui consiste à travailler la notion même de pratiques langagières avec les élèves ; ce dévoilement ou analyse critique, […] consiste en fait à rendre les élèves conscients et à leur permettre de verbaliser des connaissances socio-langagières implicites, des intuitions […] »[116].

[114] Bucheton, E. B. (1997). *Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* (15), p. 11.
[115] B, D. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français Un défi pour la recherche et la formation.* Bruxelles : éditions De Boeck Université, p. 9.
[116] Bucheton, E. B. (1997)., Op.Cit., p. 24.

Il s'agit d'expliciter les enjeux des postures des élèves pour donner un sens à l'école, en exigeant de l'apprenant, au-delà de ce qui est scolaire, d'être plus qu'un faiseur du « métier d'élève »[117].

Cela rejoint un autre objectif de cette école, celui du double enjeu de socialiser les élèves sans les standardiser et de faire place à la singularité de chaque apprenant en assurant la conformité aux instructions enseignantes. Là encore, pour une déclaration évidente des finalités de cette théorie, nous citons D. Bucheton :

> « Si on veut « agir » sur le développent de l'élève, l'aider à transformer, construire son rapport au langage, à la culture, au savoir, à son identité, bref à son expérience, on ne peut faire l'économie d'une réflexion éthique sur les finalités et les effets de notre action éducative ; veut-on rendre les apprenants conformes, standards, dépendants, ou les aider à devenir des individus particuliers, libres et créatifs ? »[118].

La réponse à cette question nous conduit vers la dernière finalité, à savoir :

> « Aider au développement d'individus que l'on souhaite différents, à l'émancipation de leur forme de pensée, à leurs formes d'expression lesquelles, quoique hautement socialisées, ne doivent pas être standardisées »[119].

Cette réponse montre que la singularité (formes de pensée et d'expression) de l'élève est mise en valeur,

[117] Perrenoud, Ph. (1996), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3ème édition.p
[118] Jean-Louis CHISS, J. D. (2008). *Didactique du français, Fondements d'une discipline .* Bruxelles : De Boeck. p.197.
[119] Ibid p. 201.

> « C'est donc de la participation à la culture dont il s'agit et non de la seule extension des compétences linguistiques et de la maîtrise de nouveaux types de textes, même si c'est aussi cela, en plus »[120].

Cette idée de participation à la culture par les apprenants-lecteurs rejoint le principe fondateur de la théorie de la réception qui considère que la littérature n'est pas axée sur le texte, mais sur les pensées et les interprétations de ses lecteurs. Ainsi, l'apprenant est considéré « non un sujet seulement cognitif mais un sujet de chair et d'émotions qui existe dans la classe et dans la vie »[121].

Pour définir cette approche de postures de lecture, il y a d'autres dimensions qui peuvent être prises en considération. Nous avons cependant choisi celles qui montrent aussi bien la philosophie générale de la théorie que son utilisation effective en classe. Dans ce qui suit, nous allons nous atteler à la présentation des fondements de la théorie des postures de lecture en nous positionnant du côté des théories de la réception tout en interrogeant la place du lecteur dans les théories de la lecture littéraire.

## 3. Les fondements de la théorie des postures de lecture

La théorie des postures de lecture fait partie des théories qui se focalisent sur l'apprenant-lecteur pour comprendre sa relation avec l'objet d'apprentissage qui est le texte. Les préoccupations de cette théorie s'inscrivent dans la continuité de celles de la théorie de la réception de l'école allemande de

[120]Bucheton, (1997), op. cit.,p. 23.
[121]Jean-Louis Chiss. op. cit. ,p. 201.

Constance dont les chefs de file sont Hans-Robert Jausse et Wolfgang Iser[122]. Dans les années 1970, les théoriciens de la lecture tentent de démasquer une nouvelle conception de la littérature, notamment la théorie de la réception. D'un autre côté, les travaux de Michel Picard, parallèlement à ceux de l'école de constance, glissent de l'étude de la réception en tant qu'acte de lire vers l'analyse approfondie du lecteur en tant que représentant de la réception de l'œuvre littéraire. Ainsi, la centration sur le lecteur dans la critique littéraire ouvre de nouveaux horizons de recherche en didactique de la lecture. En effet, l'apprenant-lecteur devient un sujet-lecteur objet de plusieurs théories, notamment celles de J.-L. Dufays et de D. Bucheton.

## 3.1 Les théories de la réception

Les théories de la réception mettent l'accent sur la réception du texte aux dépens de sa production. L'écriture passe au deuxième rang en littérature au profit de la lecture, car « le texte n'existe que par l'acte d'une constitution d'une conscience qui le reçoit »[123]. Il s'agit en l'occurrence d'affirmer que le texte n'a de vie qu'au moment de sa lecture. Sans lecture, le texte reste silencieux et sans effet. En revanche, le lecteur a pour fonction d'actualiser le texte ayant ainsi une part égale à celle de l'auteur dans la conception du sens, d'où la notion de « coopération interprétative » d'Umberto Eco. Quant à H.-R. Jauss, il, pense que la coopération du lecteur dépend essentiellement de ses « horizons d'attente ».

[122] D'autres noms également : Rainer Warning, Manfred Fuhrmann et Wolfgang Preisendanz, Hans George Gadamer, Felix Vodicka, Michael Rifaterre et Stanley Fish.
[123] Iser, W. 1. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique.* Bruxelles : MARDAGA. p. 49.

### 3.1.1. L'esthétique de la réception : changement de paradigme

A partir de la fin des années 1960, la critique littéraire connait des innovations importantes grâce aux travaux de l'école de Constance. Cette époque est marquée par une révolution conceptuelle dans l'histoire de la critique littéraire dans la mesure où « L'intérêt des chercheurs est progressivement passé du texte au lecteur comme jadis de l'auteur au texte »[124]. Dans son ouvrage *Pour une esthétique de la réception*[125], H.-R. Jauss constate que l'objet de la critique littéraire fait toujours référence aux deux instances texte et auteur alors que l'acte de lire, qui lui-même donne vie à l'œuvre, est négligé. D'après la définition de Michel Otten, « l'esthétique de la réception se voulait un « mode d'analyse » qui prend pour objet le rapport existant entre « texte-lecteur » en délaissant celui du couple « texte-auteur », qui selon H.-R. Jauss, a suffisamment monopolisé les études littéraires » [126] . Ce « changement de paradigme »[127] engendre des recherches sur la complexité de la synchronie de la réception (diversité socioculturelle ou hétérogénéité du « public ») et de la diachronie de la réception (succession de générations de lecteurs ou historicité littéraire). Parmi les théories naissant de ces recherches, « la coopération interprétative » d'Umberto Eco, ainsi que « les horizons d'attente » et « l'écart esthétique » de H.-R. Jauss.

[124]Picard, M. (1987). *La lecture littéraire Actes du colloque de Reims 1984.* Paris: Clancier-Guénaud.p. 10.
[125]Maillard, H.-R. J. (1990). *Pour une esthétique de la réception.* Paris : Gallimard.
[126] Michel Otten*, L'œuvre et sa réception*, citée in Maurice DELCROIX, F. H. (1987). *METHODES DU TEXTE. Introduction aux études littéraires.* Paris : Duculot., p. 343.
[127] Au sens de révolution conceptuelle.

### 3.1.2. La coopération interprétative

L'apport d'Umberto Eco dans les domaines de la sémiotique de la lecture, mais aussi dans le domaine de la théorie de la réception, est considérable. Il attribue au lecteur un rôle majeur dans la détermination du sens du texte. Pour lui, « le texte est une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif, acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà dit restés en blanc »[128]. C'est donc grâce à la coopération du lecteur que l'œuvre littéraire se réalise et que le texte s'actualise.

La coopération dite « interprétative » du lecteur consiste à remplir, faisant appel à ses compétences et à sa créativité, les « blancs » ou « les vides » du texte que ce soit de l'implicite (le « non-dit ») ou des indices intra-textuels et intertextuels (le « déjà dit »). Quant à W. Iser, le travail de détermination du sens passe aussi par des « lieux d'indétermination » dans le texte. Ces lieux d'indétermination, qui représentent les « blancs » et les « vides » dont nous venons de parler, sont jugés très importants par W. Iser, dans la mesure où ils sont indispensables à la communication entre le lecteur (coopération interprétative) et l'auteur (intention de l'écriture) puisque, selon lui, « l'interaction dialogique a besoin d'une certaine dose d'indétermination pour s'établir »[129].

Etant donné les compétences et la créativité du lecteur, ainsi que la rencontre entre interprétation du lecteur et intention de l'auteur, la lecture devient une expérience vécue variant d'un lecteur à un autre (au niveau synchronique) et d'une génération à une autre (au niveau diachronique). Enfin,

[128] Eco, U. (1985). *Lector in fabula, le rôle du lecteur.* Paris: Grasset et Fasquelle , p. 27.
[129] Iser, W. 1. (1985). *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique.* Bruxelles: MARDAGA, p. 110.

nous verrons que cette expérience est considérablement liée à ce que H.-R. Jauss appelle « l'horizon d'attente »

### 3.1.3. Horizon d'attente et écart esthétique

Chez H.-R. Jauss, la notion d'« horizon d'attente » est équivoque. Il la définit selon deux points de vue qui interagissent et se complètent réciproquement. Premièrement, l'« horizon d'attente historique et social », qui est l' « horizon d'attente du lecteur » et représente :

> « La manière par laquelle le lecteur s'approprie le texte littéraire, interprète son contenu à la fois explicite et implicite […] influencé par sa perception du monde et son expérience individuelle »[130].

Il regroupe sa connaissance de l'histoire, de la culture et des codes sociaux, linguistiques et littéraires. Deuxièmement, l'« horizon d'attente littéraire », ou l' « horizon d'attente impliqué par le texte », regroupe l'ensemble « des règles du jeu » des références et des codes susceptibles d'être considérés et pris en compte au moment de la production du texte.

M. Otten confirme que « toute œuvre littéraire repose sur un ensemble de références culturelles, elle évoque des choses déjà lues qui prédisposent son public à sa réception »[131]. Cependant, l'« horizon d'attente du lecteur » peut être de sa part, influencé et façonné par l' « horizon d'attente impliqué par le texte ». Ceci est dû au fait que :

[130] Michel Otten, « L'œuvre et sa réception », in DELCROIX Maurice, F. H. (1987*). Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires.* Paris: Duculot, p. 346.
[131] Ibidem.

> « Le texte nouveau évoque pour le lecteur (ou l'auditeur) tout un ensemble d'attentes et de règles de jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modulées, modifiées ou simplement reproduites »[132].

Dès lors, la notion d' « écart esthétique» devient claire. Il s'agit de « la distance entre l'horizon d'attente préexistant et l'œuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un « changement d'horizon » »[133]. Autrement dit, soit l'œuvre répond aux attentes du lecteur et donc il n'y a pas de modifications des stratégies textuelles, poétiques et génériques supposées être connues par le lecteur, soit l'œuvre se veut novatrice et crée ainsi un écart entre elle et l'horizon d'attente de son lecteur. Cet écart peut être envisagé d'un point de vue diachronique lorsqu'il est dû à une distance générationnelle entre l'œuvre et son lecteur.

En somme, l'esthétique de la réception est une approche qui offre plusieurs théories de la critique littéraire permettant un jugement de la valeur esthétique de l'œuvre en se fondant principalement sur sa réception. Bien que très complexe, le pôle « lecteur » ne peut être ignoré dans l'étude critique de la littérature puisque l'esthétique d'un texte dépend de sa « coopération interprétative » et de ses « horizons d'attente ». En remettant « le lecteur » au devant de la scène, les didacticiens de la lecture trouvent dans les théories de la réception une référence féconde pour la didactique de la lecture.

[132]Hans-Robert Jauss, t. d. (1978). *Pour une esthétique de la réception.* Paris: Gallimard , p. 56.
[133] Ibid, p. 58.

## 3.2. Place du lecteur dans les théories de la lecture littéraire

Le sujet-lecteur occupe aussitôt une place centrale dans les recherches interdisciplinaires faites dans le cadre des théories de la réception. Il devient un objet théorisé. Cette situation ne plaît pas à quelques théoriciens dont M. Picard, avec sa théorie du « lecteur triple », qui revendique le caractère humain du lecteur ; il est avant tout un être humain qui a une vie et des goûts. Ces progrès intéressent de nombreux didacticiens qui se basent essentiellement sur la théorie de la réception et sur la lecture littéraire de M. Picard.

J.-L. Dufays, qui est à l'origine du « va-et-vient dialectique » entre «participation » et « distanciation », remarque que cette dichotomie est récurrente chez plusieurs théoriciens mais avec des nuances dans leurs conceptions.

### 3.2.1. Modèles théoriques du lecteur

La notion de « lecteur modèle » renvoie à « un ensemble de conditions » prises en considération par l'auteur « pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel »[134]. U. Eco souligne que l'auteur doit faire intervenir « un lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur le pensait, et capable aussi d'agir interprétativement comme lui agit génératívement »[135].

[134]Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation.* Paris: Grasset et Fasquelle, p. 80.
[135] Ibid, p. 71.

La génération du texte et son interprétation sont parallèlement présentes au moment de la production littéraire donc « le lecteur Modèle » reste un lecteur théorique au même titre que le « lecteur implicite » de W. Iser. Ainsi, «le concept du lecteur implicite désigne un réseau de structures, invitant une réponse, qui contraignent le lecteur à saisir le texte »[136]. W. Iser ajoute que le lecteur est « une structure inscrite dans le texte. Il apparaît comme système de références »[137].

Il s'agit donc d'une structure implicite dans le texte destinée à interpeller la participation du lecteur dans la détermination du sens, notamment en comblant les « lieux d'indétermination » ou les « vides » du texte. Ces différentes conceptions du « lecteur » restent théoriques et le lecteur reste un modèle taillé par l'auteur lui-même.

S'ajoute aux types de lecteurs cités ci-dessus l' « archi-lecteur » de Michael Riffaterre. C'est un « lecteur omniscient », capable de comprendre tout le sens du texte et représente « une fonction du texte ». L' « archi-lecteur » est défini comme « la somme, et non la moyenne, de toutes les lectures possibles » [138]. Il est différent donc du lecteur réel qui a des « facultés interprétatives limitées ». Cependant, M. Picard met en avant un « lecteur empirique » qui est l'acteur principal de ce qu'il appelle la « lecture littéraire ».

[136] Iser, W (1985). Op.Cit p. 34.
[137] Ibid, p. 70.
[138] Gengembre, G. (1996). *Les grands courants de la critique littéraire.* Paris: Edition du Seuil, p. 60.

### 3.2.2. Le « lecteur empirique » ou le « lecteur triple » en lecture littéraire

La notion de lecture littéraire, instaurée par M. Picard, semble ne pas être en mesure d'être définie brièvement, vu la complexité des deux termes qui la composent. Nous nous référons à Annie Rouxel, dans son article « Qu'entend-on par lecture littéraire ? »[139], lorsqu'elle confirme qu'il est difficile de donner une définition consensuelle à cette notion qui renvoie à un ensemble de pratiques et aux conceptions diverses de la lecture d'une part et de la littérature d'autre part.

Or, parmi les différentes manières de définir la notion, nous retenons, à priori, celle de Michel Picard qui définit d'abord la lecture comme jeu. Deux types de jeux correspondent à deux dimensions de la lecture. Premièrement, la lecture comme « jeu de rôles » où le lecteur s'infiltre dans le monde fictif de l'œuvre « sans jamais y tomber complètement […] sans jamais oublier que le fictif est fictif »[140]. Ensuite, la lecture comme « jeu de règles » où le joueur (ou le lecteur) doit appliquer des règles, par exemple le cas des « jeux d'échecs » ou des « mots croisés ». Ce deuxième type de lecture correspond « à la matérialité du signifiant, à l'ensemble de ce qui constitue le code ou les codes »[141] de la lecture.

Les deux types de jeux sont traduits, respectivement, en anglais par « playing » et « games » et cette terminologie anglaise est considérée plus fidèle au sens recherché par Picard. Alors, pour lui :

---

[139] Rouxel Annie, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », Université d'automne « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements »*Centre d'étude des littératures ancienne et moderne, Université de Rennes-II et IUFM de Bretagne.*

[140] Picard, M. (1995*). La lecture comme jeu. Lectures d'aujourd'hui « Qui lit quoi ? ».* Paris: Bulletin de l'Association des bibliothécaires français.p. 9.

[141] Ibidem.

> « La lecture littéraire est celle qui est capable d'établir une relation constructive (je dirais dialectique si ce mot n'était tellement galvaudé) entre les deux sortes de jeux que j'ai tenté de définir plus haut »[142].

En ce sens, la lecture-littéraire désigne le jeu de construction d'une réception en adhérant aux jeux fictifs et en déchiffrant les différents codes du texte.

Dans cette perspective de la lecture comme jeu, M. Picard envisage un « lecteur empirique » qui ne relève pas du texte mais qui vit l'expérience de la lecture. Pour lui, « Le vrai lecteur a un corps. Il lit avec »[143]. M. Picard tente de considérer le « sujet-lecteur » dans sa réalité physique et morale afin de prendre en compte sa subjectivité qui fait de sa lecture une lecture singulière. Il décèle trois instances lectrices qui se manifestent dans l'expérience du lecteur réel à savoir, le liseur, le lu et le "lectant".

Il s'agit de trois identifiants du lecteur face au texte. En outre, le « liseur » est l'existence physique du lecteur par son corps par lequel « il maintient le contact avec le monde extérieur ». Le « lu » est en quelque sorte la personne du lecteur lue et révélée par ses réactions inconscientes et fantasmatiques, cette instance est « sollicitée par le "play" ». Le "lectant", quant à lui, renvoie à la capacité d'interprétation, de « distanciation » et de critique du texte. Vincent Jouve[144] ajoute une autre distinction dans la deuxième instance en séparant le « lu » du « lisant » qui serait le côté psychoaffectif, conscient et ludique du lecteur.

[142] Ibidem.
[143] Picard, M. (1989). *Lire le temps.* Paris: Minuit. p. 133.
[144] Jouve, V. (1998). *L'effet-Personnage dans le roman.* Paris: Presses Universitaires de France .1998.

Comment donc ces avancées en matière de lecture littéraire vont-elles conduire des didacticiens comme D. Bucheton à penser aux pratiques et aux postures des lecteurs entre les murs de la classe de Français ?

### 3.2.3. Des théories de la lecture littéraire à la lecture en classe de français

Les didacticiens se retrouvent face à une difficulté, celle de théoriser le « sujet-lecteur » afin de manipuler l'approche du lecteur en situation d'apprentissage. Cependant, l'objet d'analyse de la lecture littéraire en classe de français n'est plus seulement le texte ou les intentions de l'auteur, mais surtout le lecteur dans une approche psychosociologique.

J.-L. Dufays[145] poursuit le travail sur la lecture littéraire et lui assigne trois conceptions à investir dans le domaine de la didactique de la lecture. La lecture est conçue comme « une participation psychoaffective », c'est-à-dire un acte qui engage la subjectivité du lecteur. La lecture est également « une distanciation critique » qui permet au lecteur de prendre du recul et interpréter objectivement le texte. Enfin, elle est conçue comme un « va-et-vient dialectique » entre les deux premières conceptions. J.-L. Dufays remarque, en même temps, que les théories de la lecture, qu'elles soient psycholinguistiques, sociologiques ou didactiques, développent « une dichotomie récurrente » qui relie deux notions parallèles à ses deux premières conceptions de la lecture littéraire.

Dans cette dichotomie, il distingue ce qui est du côté du lecteur, sa subjectivité ou tout simplement « les droits du lecteur », de ce qui est du côté de

[145]Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire.* Liège: Mardaga (Philosophie et langage). pp.179-202.

l'objet, ou « les droits du texte », c'est-à-dire le mode de lecture où le lecteur conçoit le texte objectivement.

En ce qui concerne « les droits du lecteur », J.-L. Dufays inventorie les théories suivantes **:**

- La lecture heuristique de Riffaterre ;
- la lecture quasi-pragmatique de Stierle ;
- l' « utilisation » du texte d'Eco ;
- la régie de la progression de Gervais ;
- le régime ordinaire de Marghescou ;
- la lecture ordinaire de Baudelot et Cartier ;
- le lu et le lisant de Picard et Jouve.

Et nous y ajoutons l'horizon d'attente historique et social**,** nommé également l'horizon d'attente du lecteur.

Pour ce qui est des « droits du texte », ils sont inventoriés comme suit **:**

- La lecture herméneutique (Riffaterre 1982) ;
- la lecture pseudo-référentielle (Stierle 1979) ;
- la coopération interprétative (Eco 1985) ;
- la régie de la compréhension (Gervais 1993) ;
- le régime littéraire (Marghescou 1974) ;
- la lecture savante ou lecture experte (Baudelot et Cartier 1998) ;
- le "lectant" (Picard 1987) et l'horizon d'attente littéraire ou l'horizon d'attente impliqué par le texte (Jauss 1982).

Toutes ces dichotomies récurrentes qui définissent la lecture littéraire par un parallélisme de conceptions de l'activité du lecteur ne doivent pas être confondues les unes avec les autres. Ceci dit, elles ont tout de même, toutes en commun, cette idée de dualité de l'activité du sujet-lecteur entre la participation,

la subjectivité et la liberté d'un côté et l'intersubjectivité et la distanciation d'un autre. Seul le va-et-vient dialectique entre les deux conceptions semble décrire effectivement la vraie relation entre sujet-lecteur et lecture littéraire.

En résumé, la place accordée au lecteur dans les réflexions autour de la lecture littéraire et de la théorie de la réception permet de faire des avancées dans le domaine de la didactique de la lecture littéraire. Ce cadre général, bien-fondé, constitue la parente de la théorie des postures de lecture de D. Bucheton.

Le dispositif référentiel de la théorie des postures de lecture est très riche et appartient à une époque pleine de changements de paradigmes que ce soit au niveau de la lecture littéraire, au niveau de la place du lecteur ou au niveau de la place du sujet-lecteur en didactique. A ce niveau, on s'interrogera sur les éléments qui font partie du contexte général dans lequel est née cette approche et que nous présentons dans la partie qui suit.

Pour conclure, la théorie des postures de lecture, forte de son référentiel théorique propre à la lecture littéraire, est conçue et fondée en s'appuyant sur des pratiques socio-langagières des élèves en classe de français. La définition que donne D. Bucheton à ce concept sort donc de la pratique de la classe. En réalité, la lecture n'est qu'une activité disciplinaire dans une classe de français qui est approchée épistémologiquement par la didactique des langues et des cultures. Ainsi, l'approche par compétences et les approches actionnelle et interactionnelle sont à prendre en compte dans ce cas. Le contexte dans lequel s'enseigne et s'apprend la lecture est principalement affecté par le contrat didactique entre enseignant et apprenants dans le cadre de la chronogenèse et de la topogenèse.

Dans ce contexte, les postures de lecture sont intimement liées aux stratégies motivationnelles des élèves. C'est pour cette raison que le chapitre

suivant sera consacré aux théories de la motivation et aux approches pédagogiques de l'apprentissage.

# Chapitre 2 : les stratégies motivationnelles

## 1. Approches pédagogiques de l'apprentissage

Les comportements et les conduites des élèves, ou de l'homme en général, constituent un phénomène complexe et intriguant. Complexe, dans la mesure où il est observable mais en partie seulement, car le comportement peut s'expliquer par une interprétation de ses motifs, de ses intentions et de ses manières de faire, alors que sa réalité est beaucoup plus profonde que cette interprétation. Ce phénomène est intriguant, pour sa complexité et pour son caractère énigmatique qui suscite la curiosité des chercheurs qui, de ce fait, ont participé à l'évolution de son étude dans les domaines sociologique, psychologique et pédagogique.

En effet, cet objet d'étude scientifique, à savoir « les comportements des apprenants », peut être approché et étudié selon des angles différents et des approches différentes. L'approche constructiviste et l'approche cognitive, investies dans cet objet scientifique, s'opposent au behaviorisme appelé « la science du comportement »[146]. Ces approches sont différentes l'une de l'autre et envisagent distinctement des faits didactiques comme la lecture et la motivation.

[146] Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. Trad. Fr. F. PAROT (1979), Pour une science du comportement / le behaviorisme, DELACHAUX et NIESTLE.

## 1.1. L'approche cognitive

L'approche cognitive met en valeur le processus déclenché au moment de l'apprentissage. Elle creuse dans ce qui est au-delà des comportements observables de l'apprenant, si bien qu'elle tente de comprendre le fonctionnement du cerveau et son impact sur les conduites en classe. La définition de cette approche, dans ce qui suit, montre qu'elle s'intéresse à la motivation et qu'elle a son mot à dire pour approcher la lecture.

### 1.1.1. Définition de l'approche cognitive

En ce qui concerne le behaviorisme :

> « Il se donne comme unité d'analyse les seuls comportements observables […], accessibles dans le temps et dans l'espace à n'importe quel observateur et il exclut de sa problématique les phénomènes mentaux »[147].

Le cognitivisme, au contraire, s'appuie sur ce qui se passe dans le cerveau, « la boite noire » et qui donne lieu aux comportements observables. Trois points ressortent des définitions attribuées à cette approche :

Premièrement, « le cerveau est considéré à l'instar de l'ordinateur comme un système complexe de traitement de l'information »[148]. Il devient donc une base sur laquelle s'effectuent les recherches cognitives « compatibles avec les

[147] Jean-Louis Chiss, J. D. (2008). *Didactique du français, Fondements d'une discipline* . Bruxelles : De Boeck., p.136.

[148] Ouvrage collectif, (2004). *Dictionnaire de pédagogie.* Tours: BORDAS pédagogie. p.50

recherches physiologiques et anatomiques menées sur le cerveau », en plus des neurosciences, « pour comprendre les bases biologiques des processus cognitifs »[149].

Deuxièmement, il y a la notion même de « processus cognitif » qui regroupe toutes les fonctions du cerveau, à savoir la perception, la réception et la production du langage, le traitement, l'organisation et la transformation de l'information en perception et puis en représentation. Cela nous amène à distinguer « perception » de « représentation » qui est un concept du constructivisme et qui risque de ne pas laisser appréhender la différence entre cognitivisme et constructivisme. D'après les emplois dans la littérature de ces deux termes, la représentation est la résultante d'une ou de plusieurs perceptions. La perception est « l'appréhension immédiate de « structure » dans la réalité ». Donc, elle se fait dans l'immédiateté et le lieu de l'environnement perçu, alors que la représentation peut être l'aboutissement d'une perception momentanée ou de plusieurs perceptions momentanées et/ou anciennes.

Troisièmement, il est question du rôle majeur de la mémoire dans le traitement des informations grâce à des structures de stockage :

> « En psychologie cognitive, la mémoire est la capacité d'un individu ou d'un système à saisir l'information issue de l'environnement, à la conserver selon différentes modalités, puis à la recouvrer »[150].

C'est la mémoire, à juste titre, qui permet l'activité cognitive par ses processus mnésiques de l'encodage ou du décodage de l'information (utilisation de mémoire à court terme) et le stockage ou la mémorisation (utilisation de mémoire à court terme ou à long terme).

---

[149] Ibid, p.49.

[150] Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde.* aris: asdifle CLE., p.163.

En définitive, cette approche est une « révolution » dans la réflexion psychologique et pédagogique dans le sens où « par opposition au paradigme behavioriste classique, l'approche cognitiviste estime qu'il est possible, sous certaines conditions, de connaître scientifiquement ce qui n'est pas directement observable »[151].

### 1.1.2. L'approche sociocognitive de la motivation

L'approche sociocognitive de la motivation consiste à considérer la question de la motivation tant par un point de vue cognitif que social. Elle met en interaction l'environnement, les comportements et les caractéristiques individuelles dans un « déterminisme réciproque »[152]. Ce principe de l'approche sociocognitive met, en interactions réciproques, les trois dimensions de la perception qui déterminent « la dynamique motivationnelle de l'apprenant »[153], selon R. Viau. Ainsi, l'environnement, les comportements et les caractéristiques individuelles correspondent respectivement, en contexte scolaire, à « la perception de contrôlabilité »[154], à la « perception de la valeur de l'activité »[155] et à « la perception de la compétence »[156]de l'apprenant par lui-même. Ces trois composantes de la perception constituent pour R. Viau les sources principales de la dynamique motivationnelle qu'il définit comme :

> « Une motivation qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence

[151] Op.Cit., p.98.
[152] Bandura A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive Theory*. Enlewood Cliffs (N.J): Prentice-Hall.
[153] Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles: de boeck, p.194.
[154] « Le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » Ibid , p.44.
[155] « Le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de [l'activité], et ce en fonction du but qu'il poursuit » Ibid , p.24.
[156] « Croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités » Ibid , p 36.

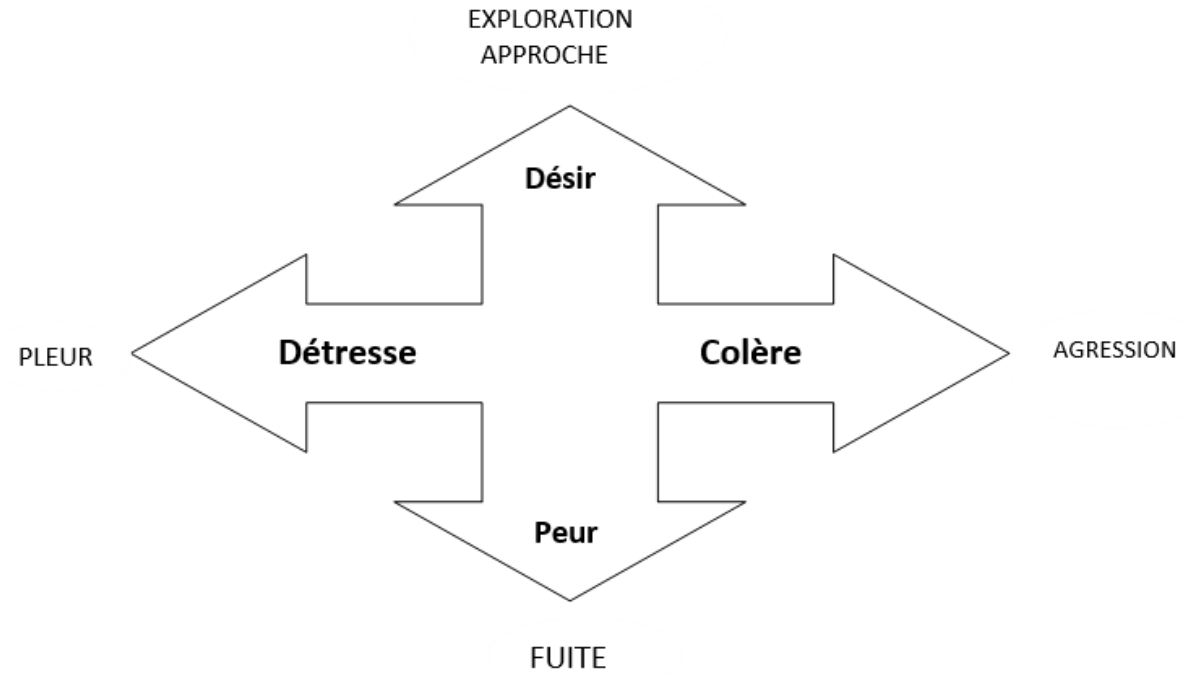
qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce dans le but d'apprendre »[157].

Deux notions sont incontournables dans cette définition ; l'engagement cognitif et la persévérance. En psychopédagogie, l'engagement cognitif désigne l'attention et la capacité de concentration en exerçant une activité scolaire. Plus précisément, « l'engagement cognitif implique que les élèves n'aient pas seulement l'intention de s'investir dans une activité pédagogique, mais également qu'ils passent à l'action »[158]. C'est la faculté de la motivation à se traduire en action observable. Pour ce qui est de la persévérance, elle « fait référence au temps », c'est-à-dire combien de temps l'élève est capable de s'investir dans une activité avant de se démotiver, c'est le temps effectif et possible de l'engagement cognitif.

Les réflexions sur la motivation d'un point de vue sociocognitif s'enrichissent, d'après Alain Lieury et Fabien Fenouillet, des travaux de la neurobiologie et de la psychologie animale localisant dans le cerveau de l'homme le « réservoir des pulsions : il s'agit d'un centre du cerveau appelé « hypothalamus » qui génère dans des zones spécialisées l'origine biologique de nos comportements programmés (la faim, la soif, la recherche d'un partenaire sexuel, le sommeil…), mais déclenche aussi des besoins de fuite et de peur à l'égard de situations dangereuses ou douloureuses »[159]. Cette approche s'avère intéressante dans la mesure où elle prend en considération les émotions et les pulsions des élèves pour étudier leur motivation. Par conséquent, quatre systèmes d'émotion-motivation sont agencés dans ce schéma pour exprimer la relation entre la motivation et l'émotion.

[157] Ibid , p.12
[158] Ibid , p.53.
[159] Alain LIEURY, F. F. (2006). *Motivation et réussite scolaire.* Paris: DUNOD, p.7.

**Figure 2 : Les 4 systèmes d'émotion-motivation d'après Jaak Pankepp (1982)**[160]




C'est l'ensemble des émotions (détresse, peur, colère et désir ou plaisir) qui se traduisent par des comportements manifestant le degré de motivation comme les pleurs, la fuite, l'agression et l'approche. Cette approche sociocognitive associe le biologique au social en reliant émotion et comportement motivationnel. Dans ce modèle, quatre réactions qui relèvent du sociologique correspondent à des états psychologiques émotionnels. Sur l'axe vertical, nous voyons poindre, d'une part, le niveau le plus haut de la motivation manifesté par l'approche et l'exploration et d'autre part, le niveau le plus bas de la motivation manifesté par la fuite. Cela explique les comportements de l'élève : toute motivation vient du désir d'apprendre et toute démotivation vient de la peur que peut engendrer la situation d'apprentissage.

[160]Ibid p 8.

En définitive, Les émotions de l'élève influencent sa motivation et, par la suite, son processus d'apprentissage.

### 1.1.3. De l'ancien débat des voies du processus de la lecture

Pour la voie indirecte, savoir lire, c'est pouvoir décoder tous les mots y compris les mots inconnus. La lecture est donc une compétence d'oralisation qui a besoin de l'apprentissage d'un mécanisme. Le problème est donc les irrégularités de l'orthographe et de la langue française. Quel est ce mécanisme qui pourrait prendre en compte toutes ces irrégularités et donner enfin à l'enfant un dispositif à suivre sans se heurter régulièrement à des exceptions ? La limite de ce mécanisme serait donc les mots irréguliers. Le tableau qui suit présente les caractéristiques de la voie indirecte :

**Tableau 1 : Caractéristiques de la voie indirecte en lecture**

| La voie | Sa définition de la lecture | Son enseignement | Sa limite | Son point fort |
|---|---|---|---|---|
| Indirecte | La lecture est une oralisation | Apprentissage du mécanisme alphabétique, la combinatoire (la méthode syllabique) | Les mots irréguliers qui ont besoin d'une connaissance préalable idéographique du mot (« femme » ne peut être lu par combinatoire mais sinon la lecture sera erronée) | La voie indirecte permet de lire des mots inconnus en les déchiffrant (bien que ces mots puissent être mal prononcés s'ils sont irréguliers comme « sculpteur ») |

En ce qui concerne la voie directe, savoir lire c'est comprendre, c'est pouvoir identifier des mots connus et les relier pour construire le sens global du texte. La lecture est une identification et compréhension qui a besoin de construire et de développer un lexique mental (un savoir encyclopédique). Le problème est donc les mots qui ne font pas encore partie du lexique mental, les mots inconnus. Combien de temps faudra-t-il à un enfant pour acquérir un lexique mental (d'une langue étrangère), qui ne lui permettra finalement que de se débrouiller pour comprendre des textes très divergents. Le tableau suivant récapitule les données de la voie directe :

**Tableau 2 : Caractéristiques de la voie directe en lecture**

| La voie | Sa définition de la lecture | Son enseignement | Sa limite | Son point fort |
|---|---|---|---|---|
| Directe | La lecture est une identification, compréhension | Apprentissage du vocabulaire, des mots écrits tout entiers, exercice de la lecture par répétition en s'appuyant sur l'erreur (la méthode globale) | Les mots inconnus ne peuvent être lus que grâce à la méthode syllabique. (Donc l'oralisation s'arrête lorsque la compréhension s'arrête) | Puisque « chaque mot a son visage », les irrégularités sont moins perçues et l'orthographe devient moins compliquée à l'avis de l'apprenant. Ce qui est appelé **l'effet idéographique sur le lecteur.** |

Dans le processus interactif, il est indispensable de connaître les mécanismes de la lecture (le déchiffrement alphabétique) pour pouvoir comprendre le sens (la compréhension). La lecture est alors le résultat de deux

mécanismes parallèles et interactifs : le déchiffrement alphabétique et la compréhension.

## 1.2. L'approche constructiviste

L'approche constructiviste s'intéresse à la construction des connaissances et des représentations susceptibles d'être à l'origine des comportements observables des apprenants au moment de l'apprentissage. Après une définition de l'approche et de son appréhension de la motivation, les deux concepts de prérequis et de représentations seront définis vu leur importance dans l'approche constructiviste de la lecture.

### 1.2.1. Définition de l'approche constructiviste

Le constructivisme est une approche qui se fonde essentiellement sur la psychologie piagétienne :

> « L'objectif central de Piaget est moins l'explication des comportements observables que celle des conditions de construction des connaissances qui sous-tendent et orientent ces mêmes comportements »[161].

Dès lors, les expériences antérieures et le développement de l'élève sont pris en compte afin d'analyser ses comportements. Les travaux sur « les stades

[161]Jean-Louis Chiss 2008 op. Cit. , p.137.

de développement intellectuel de l'enfant »[162] distinguent deux facteurs de développement de la raison : d'une part, la maturation interne indépendante du milieu extérieur et d'autre part, l'expérience individuelle et les influences du milieu physique et social.

L'enfant développe, en fonction de son âge, des structures internes de la pensée « selon un ordre rigide de succession et une chronologie constante, chaque stade venant à son heure et occupant une période précise de la vie de l'enfant »[163]. Un enfant de six ans ne peut pas interpréter un texte littéraire, non pas parce qu'il n'a pas d'expériences mais parce que ses capacités intellectuelles ne sont pas encore développées pour le faire.

Par ailleurs, le développement par expériences extérieures conduit l'élève à « enregistrer les leçons de la réalité […] à organiser sans cesse des expériences et à en retenir le résultat en vue de ses essais ultérieurs »[164]. Bref, la vision du constructivisme peut être résumée ainsi :

> « Pour le constructivisme, tout développement -biologique, psychologique, social- et la connaissance qu'on en a, sont le résultat d'une construction faite d'organisations et de réorganisations successives à des niveaux de complexité plus élevés »[165].

Deux types d'intelligence sont indispensables pour opérer ces organisations et ces réorganisations : « L'intelligence sensori-motrice ou pratique » qui s'appuie sur les objets concrets de la réalité et de l'environnement. Selon Piaget :

> « Cette intelligence va si loin dans la conquête des choses, qu'elle construit à elle seule l'essentiel de l'espace et de l'objet, de la

[162] Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie.* Paris: Denoel /Gonthier, p. 243.
[163] Ibid, p.244.
[164] Ibid, p.246.
[165] Ouvrage collectif. (2004). *Dictionnaire de pédagogie.* Tours: BORDAS pédagogie.p.63.

causalité et du temps- bref, qui organise déjà sur le plan de l'action tout un univers solide et cohérent »[166].

Cette intelligence pratique chez l'enfant est à l'origine de la deuxième intelligence, appelée « conceptuelle-réflexive », qui permet d'appréhender les concepts abstraits par la prise de conscience des résultats de l'intelligence pratique.

Piaget conclut que pour les adultes, l'adaptation pratique est l'application d'une connaissance conceptuelle, tandis que pour les enfants, c'est le contraire : l'adaptation pratique (empirique), qui exige une intelligence sensori-motrice, constitue une première étape de toute connaissance conceptuelle déductive. Il est impossible pour l'enfant de déduire un concept sans passer par une phase empirique et expérimentale basée sur la prise de conscience de phénomènes plus ou moins inconscients et implicites, d'où l'importance de l'enseignement explicite qui aiderait l'enfant dans le développement de son intelligence conceptuelle.

### 1.2.2. L'approche socioconstructiviste de la motivation

Ce qui détermine la motivation de l'élève, selon une approche socioconstructiviste, c'est le rapport qu'il entretient au savoir, à la valeur et au sens qu'il donne à l'école, à l'apprentissage et à lui-même en tant qu'apprenant. Cité par Y. Reuter[167], Bernard Charlot affirme :

> « Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une

[166]. J. Piaget. Op. cit., (1969), p.237.
[167]Reuter, Y. (2008). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Beyrouth: DELTA, p.192.

> relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc. liés en quelques façons à l'apprendre et au savoir, par là même, il est aussi rapport au langage, rapport aux autres et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation »[168].

Cette notion de « rapport à » issue de travaux interdisciplinaires (sciences de l'éducation, sociologie, psychanalyse)[169], définit en quelque sorte la relation qui naît entre l'élève et l'apprentissage, résultante de l'ensemble des expériences et des représentations de l'élève. Si, plus ou moins, pour quelques élèves, la scolarité a un sens précis, le besoin et l'intérêt de l'apprentissage sont clairs, et leur responsabilité est déterminée, pour d'autres, le rapport à la scolarité est moins heureux.

L'élève se construit donc indépendamment ou à l'aide de sa famille ce rapport au savoir. Mais, si le cas ne se présente pas, c'est-à-dire que l'élève ne dispose pas de prérequis suffisants de son rapport à l'école, la solution proposée sera la suivante :

> « Ce rapport peut devenir lui-même un contenu d'enseignement, […] : dans la mesure où un apprenant peut ne pas avoir spontanément un rapport aux contenus d'enseignement qui en favorise l'apprentissage scolaire, on peut penser que c'est le rôle de l'école de l'aider à en construire un, qui soit plus adéquat »[170].

L'école ou l'enseignant a donc « cette mission d'informateur, ce travail d'explication du monde complexe qu'est l'école »[171] car « plus l'enfant est en

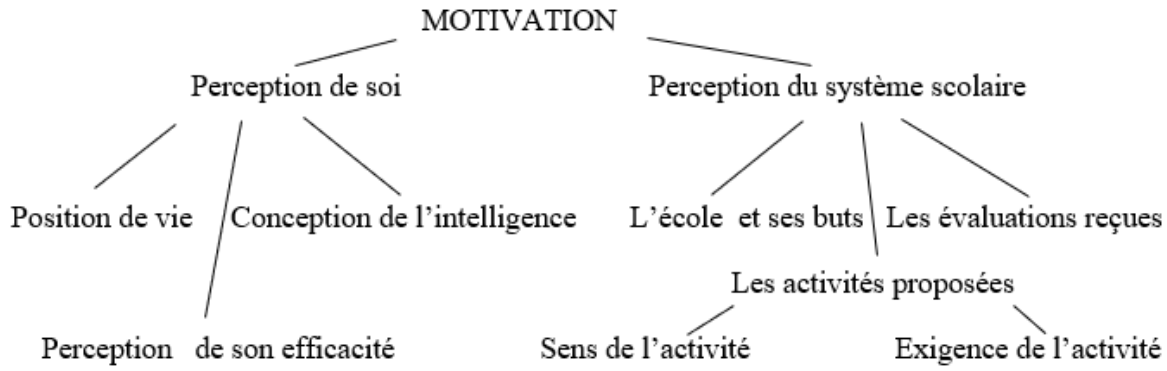
[168]Bernard, C. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie.* Paris: Anthropos,p.94.
[169] Reuter, Y. op. cit., p.191.
[170] Ibid
[171]Croizier, M. (1995). *Motivation, projet personnel, aprentissage.* Paris: ESF éditeur. p22

difficulté, moins il se montre informé sur la scolarité »[172]. Motiver c'est, en premier lieu, donner du sens aux activités scolaires :

> « La motivation s'efforce de montrer en quoi les textes les plus abstraits, les savoirs les plus mathématisés, les connaissances les plus dégagées des « contingences de ce monde » concernent, personnellement, chacun des élèves »[173].

Dit autrement, il est question d'agir sur les perceptions de l'élève, sur le goût et l'intérêt des apprentissages. La motivation ou la démotivation est déterminée par les perceptions de soi et les perceptions du système scolaire.

**Figure 3 : Les déterminants de la motivation selon Bernard André[174]**




La perception de soi est liée à la position de vie de l'enfant, à la conception de son efficacité et à l'idée qu'il se fait de l'intelligence.

La position de vie est une structure inconsciente de perception de soi et de l'autre, elle s'exprime, selon Eric Berne, par quatre positions possibles. Ces dernières se manifestent à l'école par un dialogue intérieur qui initie l'intérêt aux études :

---

[172] Ibid, p.21

[173] *Meirieu, P. (2007). La pédagogie entre le dire et le faire ou le courage des commencements . France: esf éditeur.*

[174] André, B. (1998). *Motiver pour enseigner, analyse transactionnelle et pédagogie.* Paris: HACHETTE Éducation, Collection Questions d'éducation. p. 26.

**Figure 4 : impact de la position de vie sur l'intérêt pour l'école**[175]

| Position de vie | Dialogue intérieur |
|---|---|
| Je suis O.k.,<br>Tu es O.k. | Qu'est-ce que je n'ai pas compris ?<br>Comment pourrais-je m'y prendre autrement ?<br>Quelles questions puis-je poser ? |
| Je ne suis pas O.k.,<br>Tu es O.k. | Je n'y arriverai jamais ; plus je travaille, moins j'apprends… Qu'est-ce que le prof va penser de moi ? |
| Je suis O.k.,<br>Tu n'es pas O.k. | C'était beaucoup trop difficile. Ce prof est vraiment nul. |
| Je ne suis pas O.k.,<br>Tu n'es pas O.k. | Quel système pourri ! ils ne connaissent que le bourrage de crâne. |

La perception que possède l'élève de contrôler, ou non, les raisons de ses réussites et de ses échecs représente la perception de son efficacité.

Enfin, la conception de l'intelligence peut être soit « une entité stable, fixe qui ne peut évoluer dans le temps » soit « une intelligence mobile évolutive ; il est possible de la développer »[176]. L'élève peut lui-même se juger intelligent ou non. En effet, « Motiver un élève passera par changer sa conception de l'intelligence pour permettre un investissement d'énergie renouvelée dans les activités d'apprentissage »[177].

Pour la perception du système scolaire, la première perception est celle de l'école et de ses buts, c'est un lieu qui « influence notablement et durablement l'attitude des élèves ; ils sont là pour obtenir de bonnes notes, pour réussir et se préparer à la vie (commencerait-elle après l'école ?) »[178].

[175] Ibid, p. 18.
[176] Ibid, p.20.
[177] Ibid, p.21.
[178] Ibid, p.22.

Ensuite, les évaluations reçues sont une perception qui « s'appuie sur la manière dont l'élève vit les évaluations » : ou bien les évaluations mesurent les compétences atteintes et les progrès réalisés, ou bien elles vérifient la conformité ou l'écart avec des normes de référence.

Enfin, la perception des activités proposées concerne leurs sens et ce qu'elles exigent de l'élève au niveau de ses compétences du temps et des ressources matérielles nécessaires.

### 1.2.3. Connaissances préconstruites pour la lecture ; les prérequis et les représentations

Les théories qui traitent de la lecture d'un point de vue socioconstructiviste s'intéressent à deux types de constructions, soit à la construction des connaissances soit à la construction des représentations sociales. Face au texte, l'apprenant a déjà préconstruit des connaissances (prérequis) qui serviraient de base à sa lecture et des représentations qui cantonneraient ses comportements et ses postures.

Le prérequis est « Ce qui est considéré comme nécessaire pour aborder tel apprentissage, ce qu'il faut savoir d'avance, les outils qu'il faut maîtriser d'emblée »[179]. Ces connaissances préalables jouent un rôle très important dans la construction du sens du texte. Les prérequis concernent un ensemble de connaissances :

[179] Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde.* Paris: asdifle CLE. p.200

> « Des règles sociolinguistiques de la situation de communication, et des règles discursives du type du discours ou des règles textuelles du type du texte, la connaissance du référent, la familiarité du thème, ainsi que les connaissances socioculturelles qui lient la langue à sa culture »[180].

Toutes ces connaissances sont indispensables pour le déchiffrement et la compréhension du texte.

F. Smith réduit la complexité du processus de déchiffrement et de compréhension au rapport entre deux variables : information visuelle et information non visuelle. E. Beaume, qui le cite, ne trouve pas mieux que sa propre formulation pour définir ces deux variables :

> « Lire met en jeu deux modes d'information, une qui se trouve devant le globe oculaire, sur la page imprimée, que j'appelle « information visuelle » et l'autre située derrière le globe oculaire, dans le cerveau que j'appelle « information non visuelle. L'information non visuelle, c'est ce que nous savons déjà sur la lecture, sur le langage, sur le monde en général. Bien évidemment, lire est une activité visuelle en ce sens qu'on ne peut pas lire une page imprimée dans le noir. Mais pouvoir voir des phrases écrites devant nos yeux ne suffit pas, loin de là. Nous devons venir à leur rencontre avec une information non visuelle. Nous devons avoir une certaine connaissance de la langue dans laquelle le texte est écrit, du sujet »[181].

Cette distinction, entre deux modes de connaissances (visuelles et non visuelles), résume l'acte de lire et le processus de compréhension. Ce

[180] « Les compétences de compréhension » Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris: asdifle CLE.p.159.
[181] Beaume, E. (1986). *La lecture, Préalables à sa pédagogie.* Paris: Association Française pour la Lecture., p.50.

rapprochement montre l'interaction qui se fait lors de la lecture entre n'importe quel type d'information écrite et tout ce qui se rapporte aux connaissances de l'apprenant (les prérequis et les représentations) et aux capacités du lecteur (alphabet, langue, vocabulaire…)

La manière de mobiliser ses connaissances, de s'engager dans la tâche et de l'accomplir est une image du rapport qu'entretient l'élève avec lui-même en tant qu'apprenant, avec la lecture et avec « l'apprendre » en général.

Ce rapport est régi par un ensemble de représentations que se fait l'apprenant de la réalité scolaire. Généralement, la représentation est définie comme :

> « L'idée qu'un individu se fait d'une réalité complexe, à partir d'éléments relevant de l'expérience, de la transaction sociale, de ses propres souvenirs et fantasmes »[182].

Les représentations sont une appropriation subjective d'une réalité objective (provenant de la réalité observable) ou subjective (provenant d'une personne ou d'une culture). Dans le contexte scolaire, « elles sont sociales car les catégories qui les structurent et les expriment sont empruntées à un fond commun de culture »[183].

Pour Serge Moscovici, les représentations sociales sont :

> « Une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »[184].

[182] Collectif, o. (2004). *Dictionnaire de pédagogie.* Tours: BORDAS pédagogie. p.244.
[183] Ibid, p.65.
[184] Bru, M. (2009). *Les méthodes en pédagogie.* Liban: Editions point Delta. p.29) Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public.* Paris: PUF.

C'est donc une forme de connaissances différentes des prérequis dans la mesure où elles sont spontanément transmises et reçues dans une « interaction significative entre le sujet et le monde »[185].

Ces représentations provenant, en partie, des interactions avec autrui et avec le monde, conditionnent l'efficacité d'autres interactions possibles selon la culture si elle est partagée ou non. Cela impacte le sentiment personnel d'efficacité de l'élève (motivation) et donc ses comportements et ses attitudes (postures). Il est clair, dès lors, que la représentation est un indicateur commun à la motivation (position de vie) et aux postures d'apprentissage.

En conclusion, ces approches se confondent beaucoup dans les propos de leurs auteurs au point de brouiller la saisie de leurs limites et traits distinctifs. D'ailleurs, c'est pour cette raison que J. Crinon[186], qui parle du constructivisme, critique sa terminologie. Nous en dirons la même chose pour le cognitivisme.

## 2. Modèles théoriques de la motivation

Le mot motivation vient du latin « motivus » qui veut dire « qui met en mouvement » de la famille du latin « movere » qui veut dire « mouvoir » ou « se mouvoir »[187]. Cela explique le fait que la motivation intéresse tous les domaines d'action. En effet, pour agir, il faut être motivé avec les deux acceptions de la motivation qui apparaissent dans *Le Petit Larousse*[188]. C'est-à-dire : pour agir, la personne doit avoir une motivation au sens de l'« Ensemble des motifs qui expliquent un acte ; justifications » et doit avoir également une motivation au

[185]Op cit., Collectif, o. (2004). p.65.
[186]Crinon, D. L. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia.* Paris: Armand Colin, p. 29.
[187]Pioche, J. (2009). *Dictionnaire étymologique du français.* Paris: LE ROBERT, p.12.
[188]*Le petit larousse,* (2013). Paris : LAROUSSE.

sens du « processus physiologique ou psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement ».

L'élève étant considéré comme un acteur social, ses actes et ses comportements ont des motifs, ou en termes de didactique, des objectifs, mais aussi, ils sont inscrits dans ce processus qui les influence : le processus de motivation. Ce processus physiologique, psychologique et sociologique (d'après les modèles qui suivent) est schématisé dans des modèles afin de maîtriser sa complexité et sa sinuosité. Les modèles retenus sont ceux de l'autodétermination, les attributions causales, la dynamique motivationnelle et la théorie de l'auto-efficacité.

## 2.1. La théorie de l'autodétermination

Parmi les premiers modèles de la motivation, investis dans le domaine éducatif, celui de Deci et Ryan. Ils définissent les niveaux de la motivation sur un continuum dont le niveau le plus haut est celui de l'autodétermination qui est une régulation résultante de la motivation intrinsèque. Ainsi, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque sont deux types différents de la motivation mais ils représentent aussi deux niveaux dans le continuum d'autodétermination.

### 2.1.1. La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est ce qui pousse, de l'intérieur, un apprenant à agir et à réfléchir. Il s'agit du degré le plus haut de l'engagement de l'apprenant face à une tâche. En effet, elle s'avère être la motivation la plus souhaitée dans

le continuum de l'autodétermination grâce à son caractère spontané et donc facilitateur de l'apprentissage. Autrement dit :

> « La motivation intrinsèque -qui constitue l'archétype de la motivation autodéterminée- correspond à la pratique spontanée d'une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même »[189].

Alors, c'est l'activité elle-même qui motive l'apprenant à la pratiquer, il ne le fait pour rien d'autre que pour son plaisir face à cette activité.

Selon Robert Vallerand[190], la motivation intrinsèque se subdivise en trois sous-catégories : « une motivation intrinsèque stimulation » où la personne est motivée grâce aux sensations particulières que stimule chez elle une activité donnée (la nage ou un autre exercice physique par exemple), « une motivation intrinsèque connaissance » dans laquelle la personne s'engage dans une tâche pour le plaisir d'apprendre (c'est le cas d'un apprenant ou d'un chercheur par exemple). Enfin, « une motivation intrinsèque accomplissement » dans laquelle la personne effectue une activité pour le plaisir, qu'elle lui procure, de se surpasser et de relever des défis (résoudre des énigmes par exemple). La motivation intrinsèque, provenant de l'intérieur, exige moins d'effort dans l'engagement et la persévérance et permet d'obtenir des résultats meilleurs. C'est pour cette raison qu'elle est sollicitée dans le domaine de l'éducation et dans d'autres domaines.

[189] Nadia Leroy, P. B. (2013, Janvier- Février- Mars) p.72.
[190] Vallerand, R. (1997). *Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation*. (A. Press, Éd.) *Advances in Experimental Social Psychology, Volume 29*, pp. 271-360.

### 2.1.2. La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque est plus répandue et plus présente que la motivation intrinsèque. Elle consiste à motiver la personne par des facteurs externes à l'activité (punition ou récompense) ou par des facteurs ultérieurs (le résultat de l'accomplissement de l'activité). À son tour, cette motivation se subdivise en quatre régulations ou formes de motivation, qui se positionnent dans le continuum de la motivation autodéterminée et qui manifestent les degrés successifs vers l'autodétermination.

La première forme est la « régulation externe » permettant de motiver la personne par un élément externe à l'activité, à savoir l'obtention d'une récompense ou l'évitement d'une sanction.

La deuxième forme est la « régulation introjectée » qui renvoie à un engagement de l'individu dans l'activité pour éviter des sentiments négatifs tels que la culpabilité et la honte ou pour obtenir la complaisance des autres.

La « régulation identifiée » est la troisième forme de la motivation extrinsèque qui correspond à un engagement motivé par l'importance de l'activité jugée ayant des conséquences positives et bénéfiques pour la personne.

Enfin, « la régulation intégrée » est une motivation extrinsèque dans la mesure où la personne est motivée par des facteurs ultérieurs comme par exemple les répercussions de cette activité sur sa personnalité ou sa concordance avec ses buts et ses aspirations.

### 2.1.3. Le continuum de l'autodétermination

Inventé par E. Deci et R. Ryan, le continuum de l'autodétermination est un axe théorique sur lequel s'agencent les niveaux de la motivation allant du niveau le plus bas (l'amotivation) au niveau le plus haut (la motivation intrinsèque). Ces niveaux se superposent comme le précise Nadia Leroy :

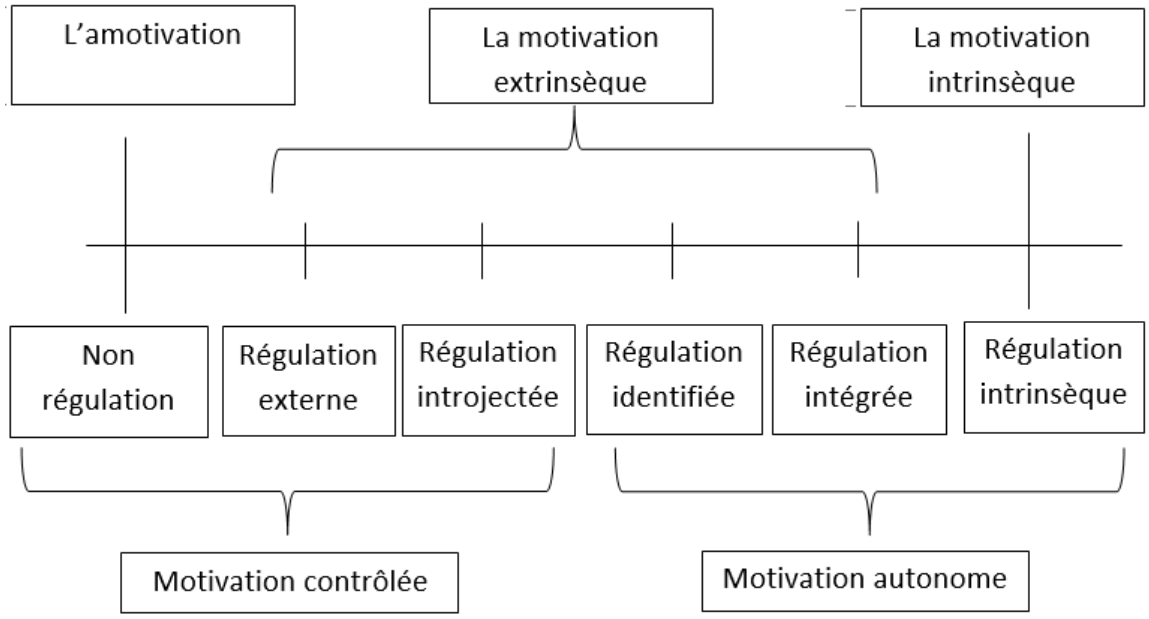
> « En fonction du degré avec lequel le comportement est spontané, autonome et émane d'une force intérieure versus est obligé, contraint et émane d'une force extérieure »[191].

Il y a donc une forte relation entre un comportement autonome et spontané et une motivation autodéterminée qui ont à leur tour une relation avec la satisfaction des « trois besoins psychologiques fondamentaux »[192] : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de la proximité sociale.

L'autonomie « fait référence au degré avec lequel l'individu se sent –à l'origine- de ses actions »[193], il est important pour lui de se sentir libre dans ses choix et d'agir sans obligation ni contrainte. La compétence est un besoin qui relève du « sentiment d'utiliser ses capacités d'une manière efficace »[194], et enfin, la proximité sociale qui « renvoie au besoin de se sentir connecté affectivement ou d'appartenir à un groupe »[195].

[191]Nadia Leroy, P. B. (2013, Janvier- Février- Mars) p.72. Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires: style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels.
[192]« Psychological health requires satisfaction of all three needs (competence, autonomy, and relatedness); one or two are not enough » (Deci and Ryan 2000, p 229).
[193]Op. cit Nadia Leroy P. B. (2013, Janvier- Février- Mars) p.73.
[194]Ibidem.
[195]Ibidem.

**Figure 5 : La théorie de l'autodétermination d'E. DECI et R. RYAN (1985 et 2000)**




Afin de lire ce schéma, nous retenons les descripteurs de Rolland Viau concernant les régulations des différentes formes de motivation[196]. En outre, commençons par l' « amotivation », introduite d'ailleurs dans ce schéma par R. Vallerand, « elle désigne l'absence de toute forme de motivation. L'individu, caractérisé par cet état, ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus »[197].

La « régulation externe » se fait par exemple lorsqu'un élève « accomplit une activité parce qu'on l'y oblige sous peine de sanction ou parce qu'elle lui permet d'être dispensé de devoirs ou de leçons ».

La « régulation introjectée » pousse l'élève à « faire ses devoirs parce qu'il se sentirait coupable de ne pas les faire », à ce niveau, l'élève s'est

[196] Ibid, p.72.
[197] R. Vallerand cité dans : Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles: de boeck. p.191.

approprié des « sources de contrôle externes », mais « elles ne sont pas nécessairement en harmonie avec ce qu'il souhaite ou désire ».

Quant à la « régulation identifiée », elle caractérise, par exemple, un élève qui décide de suivre des cours supplémentaires de Mathématiques afin d'obtenir de meilleures notes. A ce niveau, la motivation devient autonome mais ses facteurs restent extrinsèques « car l'élève est motivé par les conséquences d'une activité et non par l'apprentissage qu'elle lui permet de faire ».

La « régulation intégrée » est celle qui se rapproche le plus de la motivation intrinsèque, elle peut être le cas d'un élève qui suit des cours supplémentaires de Français car il sait que prochainement ce serait sa langue de travail. Il est indépendant des sources de motivation extérieures mais « il n'est pour autant motivé intrinsèquement car il n'accomplit pas ce qu'on lui demande simplement pour le plaisir de le faire ».

Enfin, la motivation intrinsèque correspond nécessairement à une « régulation autodéterminée » qui suscite la satisfaction et le plaisir au moment de l'accomplissement de la tâche réalisée par l'élève.

Or, selon les auteurs de cette théorie, un élève peut être autodéterminé même s'il n'est pas motivé intrinsèquement, juste en atteignant les motivations extrinsèques autonomes.

## 2.2. D'autres modèles de la motivation ou modèles stratégiques de la motivation

Étant une question centrale dans le contexte scolaire, la motivation devient un champ de recherche majeur dans le domaine de l'éducation. En effet,

nous retenons le modèle des attributions causales qui, issu de la psychosociologie, se base sur l'explication des faits et des comportements en situation sociale. Le modèle de R. Viau, purement pédagogique, schématise la dynamique motivationnelle au moment de l'apprentissage. Finalement, le modèle de l'auto-efficacité, qui étudie la motivation dans plusieurs domaines, comme l'éducation, la santé, le sport et l'entreprise, permet d'étudier la perception que se fait la personne de son efficacité et de ses capacités.

### 2.2.1. Les attributions causales

La théorie des attributions causales est fondée par Fritz Heider[198]dans le cadre de ses études sur la psychologie sociale. Il s'agit de déterminer les causes des comportements de l'homme pour essayer de comprendre ce qu'il lui arrive. Cette analyse se fait par l'acteur lui-même des actions à comprendre (auto-attributions) ou par un observateur de cet acteur (hétéro-attributions).

F. Heider a remarqué que la démarche de l'homme de la rue (comme cas extrême de la psychologie du sens commun) est pareille à celle du savant (psychologie scientifique) dans l'explication des causalités du comportement humain. Dans une étude des causes dans la psychologie du sens commun, F. Heider est cité pour montrer que cette ressemblance s'explique par des facteurs indispensables à toute situation humaine :

> « Pour la psychologie du sens commun (comme pour la psychologie scientifique) le résultat de l'action serait dû au jeu de deux groupes

[198]Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations* . New Jersey: LEA Psychology Press.

de conditions, notamment, les facteurs liés à la personne et les facteurs liés à l'environnement »[199].

Ainsi, deux types de causalités sont distingués, des causes internes (dispositions, traits de personnalité, compétences…) et des causes externes (éléments de la situation ou de l'environnement). Bernard Weiner[200] enrichit l'analyse des causalités par deux autres locus ; il présente alors trois locus des attributions causales :

Premièrement, le locus interne/ externe qui concerne le lieu de la cause si elle provient de l'individu (cause interne) ou si elle provient de son environnement (cause externe), par exemple, un élève qui n'entend pas son maître qui l'appelle est dû au fait qu'il est déconcentré (cause interne) ou au fait qu'il y a du bruit (cause externe).

Deuxièmement, le locus de stabilité qui permet de juger une cause selon qu'elle est stable et persistante ou qu'elle est changeante et modifiable, par exemple attribuer l'échec ou la réussite d'un élève à ses compétences linguistiques (cause stable)[201]ou aux efforts qu'il a déployés pour mémoriser un poème (cause changeante).

Troisièmement, le locus de contrôlabilité qui permet de distinguer une cause contrôlable et gérable d'une autre incontrôlable, par exemple un élève (en tant qu'acteur du comportement) peut contrôler ses efforts, mais il ne peut pas contrôler le bruit, ou par exemple un enseignant (en tant qu'observateur du comportement de l'élève) peut contrôler le bruit par la gestion de la classe, mais il ne peut pas contrôler les efforts fournis par l'élève pour faire ses devoirs.

[199]N'Gbala, A. (2006). La causalité d'après la psychologie sociale cognitive : les explications naïves du comportement. *La notion de « cause » à travers les sciences*(54), pp.113-124.
[200]Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research.*London: Sage.
[201]Au moins sur le court terme.

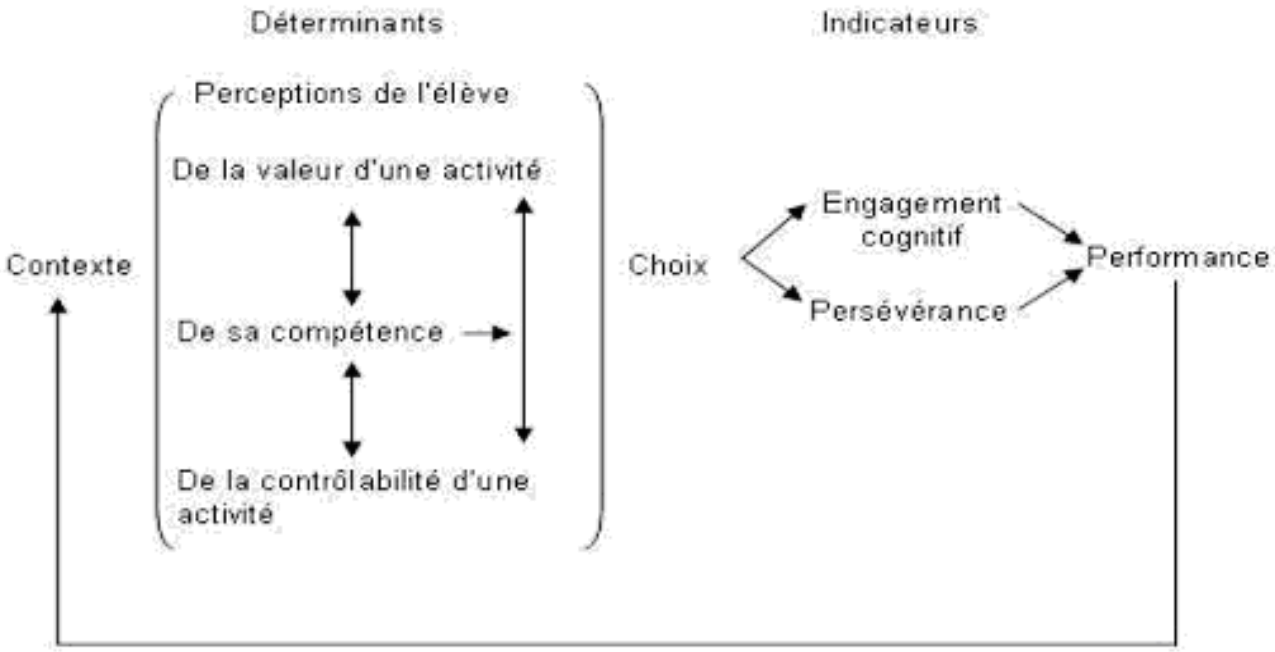
Relevant de l'analyse des comportements achevés, la théorie des attributions causales influence ou non la motivation pour des tâches futures exigeant des comportements similaires, donc, d'après R. Viau, il ne faut pas oublier que « l'effet des attributions causales d'un élève se fait sentir sur les activités pédagogiques qu'il fera dans le futur »[202]. Par contre, la théorie de la motivation scolaire de R. Viau tient à décrire la dynamique motivationnelle qui « anime un élève lors d'une activité pédagogique qu'il est en train d'accomplir et non des activités qu'il accomplira dans le futur »[203].

### 2.2.2. La motivation scolaire de R. Viau ou la dynamique motivationnelle

Le modèle de R. Viau se focalise sur l'instant de l'apprentissage en situation de classe. Il fournit une référence théorique pour les enseignants afin de comprendre ce qui motive et démotive les élèves et intervenir adéquatement. Pour approcher la motivation en contexte scolaire, R. Viau s'intéresse à deux paramètres qui engendrent différents degrés de motivation : les sources ou les déterminants d'une part et les manifestations ou les indicateurs d'autre part. Les deux figures qui suivent représentent le modèle de la motivation en contexte scolaire selon R. Viau dans ses travaux entre les années 1994 et 2009.

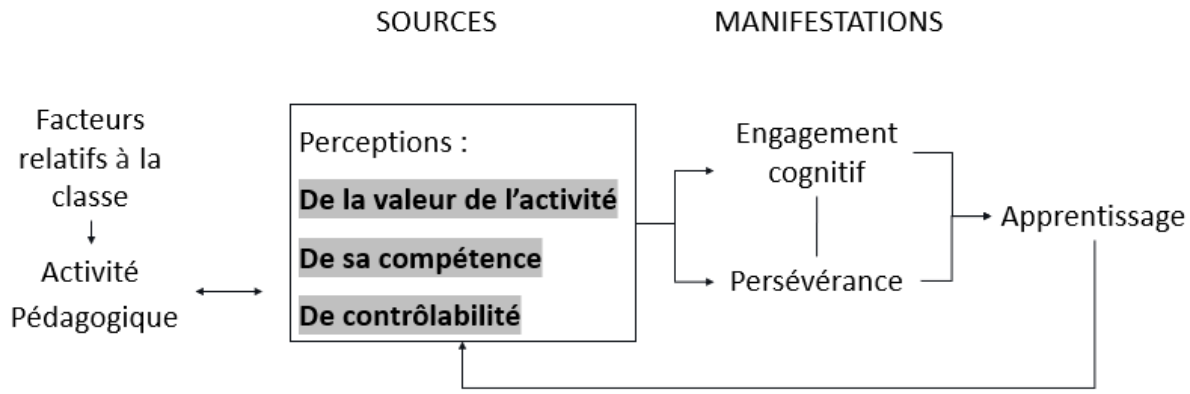
[202] Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles : de boeck. p.189.
[203] Ibidem.

**Figure 6 : Le modèle de motivation en contexte scolaire de R. Viau (1994 p.32)**




Ce modèle représente la première version de la dynamique motivationnelle de R. Viau qui sera améliorée dans le modèle suivant :

**Figure 7 : La dynamique motivationnelle de l'élève de R. Viau (2009 p.12)**



La différence entre les deux versions de la dynamique motivationnelle ou la motivation en contexte scolaire réside essentiellement dans la terminologie employée par R. Viau. Au lieu de déterminants et indicateurs, il parle de sources et de manifestations et au lieu de contexte, il parle de facteurs relatifs à la classe et plus précisément ceux qui sont relatifs à l'activité pédagogique (parce qu'il y a d'après lui quatre facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle à savoir, les facteurs relatifs à la société, les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, les facteurs relatifs à l'école et les facteurs relatifs à la classe)[204].

D'après ces deux schémas, la motivation se manifeste à partir de deux indicateurs : comment l'élève s'engage cognitivement pour résoudre un problème ou accomplir une tâche donnée et comment il persévère en lui attribuant le temps nécessaire et en surmontant ses difficultés et ses obstacles. L'élève choisit donc, ou non, de s'engager et de persévérer en fonction de sa motivation.

Si les indicateurs montrent la présence ou l'absence de motivation ou montrent son degré, les sources de la motivation montrent sa provenance et ce qui la détermine. Les trois types de perceptions que se fait l'élève sont à l'origine de sa motivation. Entrent en jeu la perception de la valeur de l'activité proposée par l'enseignant (l'élève se demande pourquoi il ferait cette activité et en quoi elle lui serait utile), la perception de sa compétence (à quel niveau l'élève est capable de réaliser cette tâche), et enfin sa perception de sa contrôlabilité de l'activité (à quel point l'élève contrôle ou non le déroulement de l'activité et ses résultats).

La dynamique motivationnelle se définit alors par l'interaction entre les différentes composantes de ce modèle. Il y a une interaction entre les trois perceptions de l'élève, une interaction entre les sources et les manifestations de la motivation, une interaction entre les manifestations de la motivation et la

[204] Ibid p. 11.

performance de l'élève (c'est-à-dire le résultat ou la qualité de son apprentissage). Cette performance, influencée par l'engagement et la persévérance de l'élève dans son apprentissage, influence la perception que se fait cet élève de ses compétences, de sa contrôlabilité et même de la valeur de l'activité (étant adaptée à ses capacités). Ces perceptions seront, à nouveau, une source de motivation pour une nouvelle tâche.

### 2.2.3. L'auto-efficacité (self-efficacy-theory)

La théorie de l'auto-efficacité d'Albert Bandura (1994) met l'accent sur le sentiment personnel d'efficacité qui correspond au degré de confiance qu'a un individu en ses capacités à réaliser une tâche ou une action que ce soit en éducation, en santé, en sport ou au travail. A. Bandura estime que le sentiment d'efficacité d'un individu dépend de quatre éléments.

**1/ Les expériences actives de maitrise** : c'est l'ensemble des expériences antérieures d'un individu. Elles influencent sa maitrise du comportement ou de la tâche à accomplir. Les réussites et les échecs ont un effet positif ou négatif sur son sentiment d'auto-efficacité qui est à l'origine de sa motivation ou de sa démotivation. De ce fait, un élève qui a déjà réussi à accomplir des tâches similaires ou des tâches à un niveau plus bas dans une chaine d'activités croissantes a plus confiance en ses capacités de maitrise de l'activité.

**2/ Les expériences vicariantes ou les expériences indirectes** représentent ce qu'un élève apprend dans son entourage à partir des observations qu'il fait de son enseignant ou de ses pairs. Le phénomène des comparaisons sociales est au cœur des expériences vicariantes. Si un élève réussit une tâche et qu'il a les mêmes capacités ou le même niveau qu'un autre, c'est qu'il va

motiver ce dernier à faire le même travail. C'est ce que Bandura appelle le processus d'identification. Si, au contraire, l'élève est comparé ou se compare aux meilleurs et qu'il n'a pas les mêmes capacités, cela le renvoie à sa propre faiblesse et réduit, plus ou moins gravement, son sentiment personnel d'efficacité.

**3/ La persuasion verbale** constitue tous les messages reçus par l'entourage, les parents, les professeurs et les amis, que ce soit sous forme de compliments, d'encouragements, de félicitations, de conseils ou de reproches, de commentaires, de critiques, d'insultes et ainsi de suite. Bref, la persuasion verbale, qui vient des feedbacks positifs ou négatifs, peut agir sur la croyance de l'auto-efficacité. Les feedbacks positifs agissent positivement quand ils proviennent d'une personne crédible, experte et exerçant un attrait sur la personne évaluée. Les feedbacks négatifs peuvent agir positivement également dans le cas où ils respectent quatre principes : **a/** Le commentaire doit être spécifique à un aspect précis à corriger ou à améliorer. **b/** Le commentaire doit être formulé dans un langage de respect. **c/** Le message doit viser l'apprentissage ou le comportement et non la personne ou un trait de sa personnalité. **d/** Enfin, le feedback doit contenir des recommandations informant sur les améliorations possibles.

**4/ L'état physiologique et émotionnel** : en fin de compte, l'auto-efficacité perçue est sensiblement liée à l'état physiologique et émotionnel de la personne qui désire effectuer une activité ou un exercice. Par exemple, la fatigue peut empêcher une personne de se sentir capable et performante pour faire un exercice physique. De même, l'épanouissement ou le stress peuvent augmenter ou diminuer le sentiment d'auto-efficacité en mobilisant ou non les compétences requises pour l'accomplissement d'une tâche donnée.

Classiquement, la motivation est un processus complexe qui ne peut être sensiblement concevable vu les phénomènes, difficiles à circonscrire, qui le

forment. La motivation est à l'origine du comportement et inversement le comportement peut expliquer si la personne est motivée ou démotivée. Ces modèles tentent d'ordonner les différents phénomènes du processus de la motivation. Ainsi, Deci et Ryan envisagent la motivation selon la typologie intrinsèque/ extrinsèque expliquant les étapes de l'autodétermination. Heider, lui, associe la motivation d'une personne aux explications qu'elle donne à ses comportements influencés par les causes et les conséquences des faits. Quant à R. Viau, il présente un modèle descriptif de l'ordre des faits observables de la motivation en situation d'apprentissage. La théorie de A. Bandura, enfin, stipule que ce qui motive la personne, c'est la perception qu'elle se fait d'elle-même.

L'intérêt de ces modèles est de comprendre la motivation de manière à l'introduire dans les stratégies conscientes qui favorisent l'apprentissage et son efficacité.

## 3. Les stratégies didactiques dans l'enseignement-apprentissage de la lecture

La stratégie en didactique de la lecture, que ce soit dans les travaux théoriques ou dans les pratiques du terrain, constitue le moyen tant convoqué par les didacticiens soucieux de l'amélioration de ce domaine. Afin de rendre compte de la littérature appropriée, nous optons pour la présentation des stratégies, généralement, en contexte scolaire, puis, particulièrement, en lecture-compréhension.

## 3.1. Les stratégies en contexte scolaire

Le contexte scolaire, étant un milieu d'enseignement et d'apprentissage, regorge de stratégies de transmission et d'acquisition de savoirs, qui permettent l'aboutissement aux objectifs escomptés. Pour cette raison, nous présentons les stratégies en contexte scolaire en trois parties : la première présentant un modèle intitulé l'enseignement stratégique, la deuxième donnant la définition des stratégies d'apprentissage et ses différents modèles, et enfin, la troisième partie qui énumère les différentes interventions pédagogiques en tant que stratégies de l'enseignement.

### 3.1.1. Enseignement stratégique ou enseignement explicite des stratégies d'apprentissage

La didactique de la lecture étudiée à partir d'une approche sociocognitive fait, majoritairement, référence aux champs de réflexion relatifs à l'« enseignement stratégique »[205]. Les théories qui exigent cet enseignement sous-entendent l'existence d'une stratégie d'apprentissage qu'il faut analyser et prendre en compte. Il n'est plus question d'enseigner et d'apprendre seulement un savoir (connaissances déclaratives), mais aussi un savoir-faire et un savoir-être (connaissances procédurales). Pour apprendre à rouler en bicyclette, un apprenant n'aurait pas besoin de connaissances déclaratives qui l'informeraient sur la manière de tenir le guidon, de pédaler ou de tenir l'équilibre, mais il a besoin de rouler, en présence d'un accompagnateur spécialisé en commençant

[205]Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologiecognitive.* Montréal,: Éditions logiques.

« avec une bicyclette qui aurait un centre de gravité très bas et de gros pneus »[206].

Si distinction il y a entre :

> « Connaissances ou représentations déclaratives (elles sont d'ordre verbal, s'apprennent vite, sont explicites et sont directement accessibles via leur codage propositionnel en mémoire) et connaissances ou représentations procédurales (elles relèvent de l'action, non pas seulement motrice, mais aussi mentale ou cognitive, demandent un apprentissage long, sont implicites ou inconscientes et sont difficilement accessibles) il est clair que ce sont des savoir-faire, des savoirs « comment », des connaissances procédurales qui sont visées »[207].

Dans le *Cours de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, l'importance du savoir procédural est illustrée ainsi :

> « La simple possession de savoirs déclaratifs (par exemple des règles de grammaire) nous paraît effectivement insuffisante pour l'appropriation d'une langue étrangère »[208].

Cette illustration, qui touche à la fois à l'apprentissage d'une langue seconde et à l'apprentissage d'une pratique langagière (la grammaire), parvient à montrer que pour la lecture aussi, il ne s'agit pas de l'enseigner, en tant que savoir déclaratif, mais pour apprendre à lire, il faut lire ; « il faut faire ce que l'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire »[209]. Ainsi, « L'enseignement stratégique en lecture vise à amener les élèves à acquérir un éventail de stratégies de

[206] « A connaissances procédurales, didactique procédurales », Jean-Louis Chiss 2008. op. cit. , p.106.
[207] « Connaissances déclaratives, connaissances procédurales », Ibid, p.99
[208] Cuq, J. P. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble. p.133.
[209] Reboul O. (1980) Qu'est-ce qu'apprendre ? Paris, PUF.

lecture », en explicitant toutes les stratégies possibles pour lire et comprendre un texte.

Dans le cadre d'un enseignement efficace[210], cette explicitation cherche à réduire les écarts entre des élèves qui ont déjà découvert ces stratégies et d'autres, qui ne l'ont pas fait ayant des difficultés d'apprentissage, et ce grâce à l'« effet maître »[211] qui permet un enseignement guidé. « L'enseignement stratégique en lecture »[212] se concrétise en apportant des réponses aux questions du « quoi », du « pourquoi », du « comment » et du « quand » de la stratégie.

Cela consiste à nommer une stratégie (le quoi), et la définir. Par exemple : survoler le texte, lire le paratexte ou souligner les indicateurs temporels. Mais cela ne suffit pas, l'explicitation exige de l'enseignant de bien expliquer aux élèves l'utilité de la stratégie (le « pourquoi »), sa procédure et les différentes manières pour y parvenir (le comment) et enfin, dans quelles circonstances et pour quel type de texte cette stratégie peut être efficace (le « quand »).

Ainsi, rien ne reste implicite, ni au niveau du produit (le texte) ni au niveau des stratégies de la lecture et la compréhension (le processus). L'explicitation des implicites du produit et du processus guide l'élève vers l'autonomie en s'appropriant progressivement les stratégies enseignées. Encore faut-il multiplier les modèles et les dispositifs de cet enseignement relativement nouveau et en croissance.

[210] Des méthodes pédagogiques dont le but est de réduire les écarts entre les élèves et de lutter contre l'échec scolaire en aspirant à « une école juste et efficace ». Bru, M. (2009). Les méthodes en pédagogie. Liban: Editions point Delta, p. 98.

[211] Défini comme « l'impact des pratiques enseignantes sur les acquis des élèves. » Bressoux Pascal. Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°5, 2001. Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. pp. 35-52; p. 39.

[212] Les travaux de J. Giasson (1995), (BOYER 1993).

### 3.1.2. Stratégies d'apprentissage

Le terme stratégie, généralement défini en tant que « art de manœuvrer habilement pour atteindre un but »[213], a un caractère polyvalent. La stratégie est donc l'art d'employer les manœuvres adéquates pour chaque action. Le sème « art » dévoile le caractère conscient et/ou inconscient de ces manœuvres car l'art peut faire l'objet d'un don ou d'un apprentissage.

Or, le premier sens du mot stratégie relevant du domaine de la guerre est l'« art de coordonner l'action de force militaires, politiques, économiques et morales impliquées dans la conduite d'une guerre ou la préparation de la défense d'une nation ou d'une coalition »[214]. En effet, la stratégie est, dans ce sens, consciente et préméditée et c'est ce qui fait d'elle une stratégie. Dans le domaine de l'apprentissage, la stratégie peut être consciente ou inconsciente. Nous en retenons deux définitions de Claude Germain :

Première définition :

> « Aujourd'hui, on s'entend pour dire que les stratégies d'apprentissage sont des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprentissage pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information. »[215]

Deuxième définition :

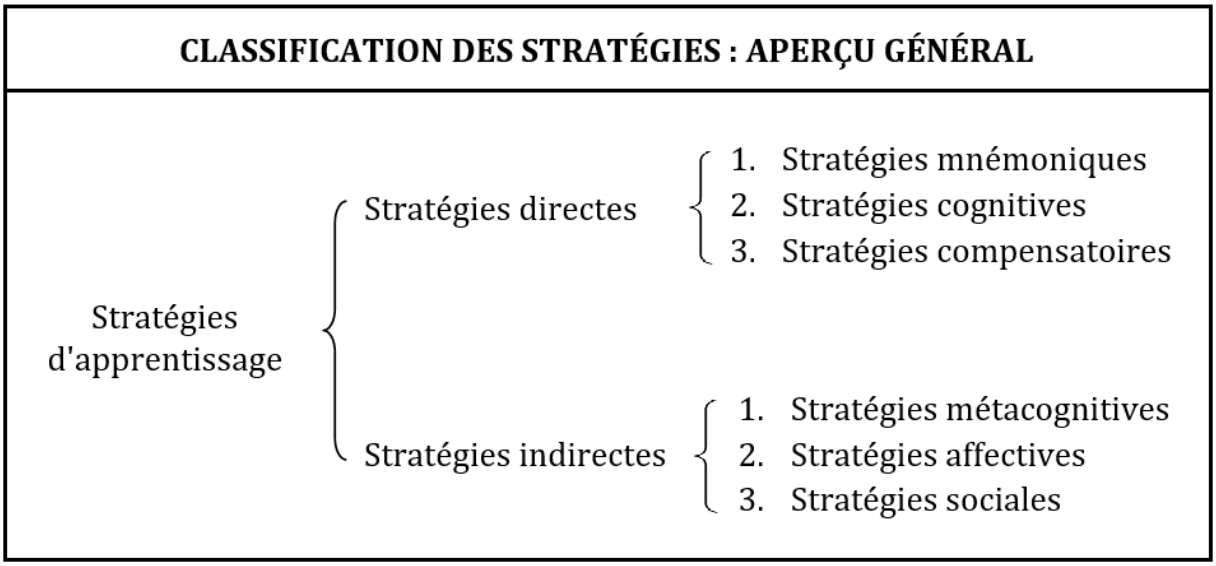
> « Ces stratégies d'apprentissage peuvent se manifester par de simples techniques. Elles peuvent devenir des mécanismes lorsqu'elles ont atteint leur but plusieurs fois. Elles peuvent être vues comme des comportements. Elles peuvent être conscientes,

[213] *Le petit Larousse.* (2013). Paris : LAROUSSE. p.1045.
[214] Ibidem.
[215] Claudette Cornaire, C. G. (1998). *La compréhension orale* . Paris: CLE international, p. 54.

inconscientes ou potentiellement conscientes. Elles peuvent être observables directement ou relever de processus mentaux que l'on ne peut sonder qu'à l'aide de l'introspection. Enfin, l'utilisation de stratégies favorisant le processus d'apprentissage peut varier en nombre et en fréquence selon les individus »[216].

Les deux définitions qui proviennent du même auteur s'opposent quant au caractère conscient ou inconscient de la stratégie. Cependant, il est à noter que l'objet de recherche est différent dans les deux ouvrages de C. Germain ; le premier, qui s'appuie sur la compréhension orale, donne à voir la définition n° 1 de la stratégie et le deuxième porte sur l'apprentissage d'une langue seconde en général et donne lieu à la définition n° 2 de la stratégie. De ce qui précède, les stratégies sont un ensemble de techniques et de mécanismes listés dans des classifications théoriques de descriptifs minutieux. Germain en inventorie trois de la manière suivante[217] :

**Figure 8 : La typologie d'Oxford (1985-1990)**




[216]Germain, P. C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage.* Québec: CLE international, p. 5.
[217] Ibid, pp. 30-40.

Cette classification représente un aperçu général des différentes stratégies d'apprentissage regroupées en deux catégories : les stratégies directes et les stratégies indirectes. Ces stratégies sont plus détaillées dans l'annexe.

Ces stratégies directes et indirectes sont des pratiques langagières qui peuvent être verbales ou non verbales. Ces pratiques sont à l'origine des attitudes et des interactions en classe. Elles s'avèrent essentielles afin de déterminer le type et le caractère conscient ou inconscient de chaque pratique langagière en vue d'une intervention pédagogique adéquate.

### 3.1.3. Interventions pédagogiques motivantes

Théoriquement, dans le but de se conformer à la pratique, l'étude des interventions pédagogiques examine non seulement le fait d'enseigner et de transmettre des savoirs et des savoir-faire, mais également toutes les coïncidences, les circonstances et les enjeux de la situation de classe. Pour étudier les interventions pédagogiques motivantes des enseignants, nous nous référons à la théorie de l'agir professoral que Francine Cicurel définit comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné »[218]. Nous optons pour cette théorie car elle s'inscrit dans le courant de réflexion des théories de l'action.

[218]Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues Agir professoral et pratiques de classe.* Paris: Didier p.119.

Développé dans les années 1990, ce courant de réflexion :

> « Porte sur la vie mentale des enseignants et qui interroge les modes de décisions, les croyances, les représentations, les jugements produits de façon sous-jacente par les acteurs enseignants au moment d'un cours »[219].

C'est une théorie qui stipule que l'agir des enseignants est relatif à la personnalité, au mode de vie, à la formation, à l'expérience et aux représentations de chaque individu. Comme il est relatif également aux interactions qui naissent au moment de l'enseignement et des apprentissages.

L'agir professoral a la fonction de motiver les élèves parce que les actions de l'enseignant sont « destinées à provoquer des actions de la part d'un groupe d'individus, puisqu'elles veulent provoquer des transformations de savoirs et parfois de comportements »[220]. En effet, l'agir professoral s'opère au sein d'une « relation pédagogique » caractérisée par des « distances personnelles, statutaires et culturelles ». Ces termes repris de Philippe Perrenoud rendent compte des enjeux de la situation de classe. Il essaye d'embrasser l'ensemble des éléments éventuels susceptibles de déterminer ou de définir la situation de classe. Il s'agit, en l'occurrence, des différences entre les élèves : chacun par rapport à l'autre, et entre l'enseignant et chaque élève ; « l'enseignant comme acteur dans le groupe, séparé de chacun des élèves par une distance personnelle et culturelle variant d'un élève à l'autre »[221].

L'intervention pédagogique consiste donc à gérer les différences en classe, « le maître semble donc, comme simple membre du groupe, en bien meilleure posture que les élèves pour affronter la diversité »[222]. De par son statut d'enseignant, ce dernier est le premier responsable pour définir la situation en

[219] Ibid p.115.
[220] Ibid p.120.
[221] Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences.* Paris: ESF. p.73.
[222] Ibidem.

prenant l'initiative et en ayant le privilège de gérer les interactions et d'« affronter », au lieu d'ignorer les distances personnelles et culturelles. Pour P. Perrenoud, affronter, avec tolérance, les distances personnelles et culturelles est une stratégie qui permet à l'enseignant d'atteindre ses objectifs. Il se demande : « pourquoi le maître choisit-il cette stratégie qui en d'autres lieux lui semblerait insensée ? »[223]. Il répond :

> « L'enseignant a pour cahier des charges, parfois pour vocation, de faire apprendre. Cette intention d'instruire dicte une stratégie active, « offensive ». Elle oblige à chercher l'interaction et à construire une relation aussi positive que possible avec les élèves qui le déconcentrent, le déçoivent, le dérangent ou simplement avec lesquels il ne sent pas d'affinité »[224].

Dans un chapitre intitulé « intervenir sur les facteurs liés à la classe »[225], R. Viau expose une liste d'actions et de conditions, nommées avec précision et particulières à chaque aspect de la situation de classe. Nous les citons comme suit :

## 1-Les activités pédagogiques

### 1.1 Les activités d'enseignement

- Prendre le temps d'introduire son exposé
- Utiliser la métaphore
- Soumettre un problème
- Être enthousiaste
- Présenter un plan avant de débuter

[223] Ibidem.
[224] Ibidem.
[225] Viau, R. (2009). *Op. Cit,* p.121.

- Questionner les élèves sur leurs préconceptions
- Donner des exemples qui intéressent les élèves
- Utiliser des analogies
- Présenter les concepts sous forme de schémas ou de tableaux
- Utiliser la modélisation
- Utiliser différents supports technologiques (supports informatiques, affiches ; etc.)
- Résumer pour terminer
- Questionner et répondre
- Finir en faisant faire un bilan
- Résumé et grille d'autre-observation sur les exposés

**1.2 Les activités d'apprentissage : Les 10 conditions motivationnelles**

- Une activité doit comporter des buts et des consignes clairs
- Une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève
- Une activité doit amener à la réalisation d'un produit authentique
- Une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités
- Une activité doit représenter un défi pour l'élève
- Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève
- Une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix

- Une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres
- Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire
- Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante

**2- L'enseignant**

- Les attentes de l'enseignant envers ses élèves
- Le style d'autorité de l'enseignant
- Le rôle de modèle que l'enseignant s'accorde

**3- Les pratiques évaluatives**

- Les objets d'évaluation
- Les critères d'évaluation
- Les instruments d'évaluation
- La fréquence d'évaluation
- Les commentaires aux élèves

**4-Le climat de la classe**

- La sécurité
- Le sentiment d'appartenance
- La collaboration
- Le respect, malgré les différences individuelles

**5-Les récompenses et les sanctions**

- Le débat sur l'effet des récompenses sur la motivation

intrinsèque

- Privilégier les récompenses de type informatif
- Ne pas installer dès le début de l'année des systèmes de récompenses systématiques
- Utiliser les récompenses pour inciter les élèves à s'investir dans des activités qui sont à leurs yeux ennuyantes
- Utiliser les récompenses simples
- Offrir des récompenses pour les progrès réalisés, les efforts faits, le niveau d'engagement, la collaboration dans le travail d'équipe, etc.
- Faire preuve de discrétion lorsque l'on réprimande un élève

Ces actions, réorganisées dans le tableau ci-dessus, résument les différents lieux d'interventions pédagogiques possibles en situation de classe.

## 3.2. Les stratégies en lecture-compréhension

Le processus de lecture est traité de plus en plus relativement aux pratiques de la lecture en classe. Les didacticiens intègrent des aspects socioculturels et socio-affectifs des apprenants-lecteurs. Il s'agit exactement des aspects que nous cherchons dans cette thèse qui s'intéresse aux postures de lecture des apprenants. Nous nous basons, en effet, sur deux modèles théoriques

de la lecture à savoir la lecture interactive[226] de F. Cicurel et le processus interactif[227] de Jocelyne Giasson.

### 3.2.1. La lecture ; un projet ou un processus ?

« On peut vouloir faire le projet de lire :

- Pour se distraire ou passer le temps
- Pour s'informer (les nouvelles du monde ou les horaires du train)
- Pour étudier (traduire, expliquer des textes, approfondir ses connaissances, corriger une copie, faire un exposé)
- Pour faire une action (lire un mode d'emploi)
- Pour chanter, prier, raconter une histoire
- Pour s'endormir
- Pour connaître la littérature »[228]

Dans un contexte général, la lecture est une réalisation d'un projet, elle répond aux besoins ou aux attentes du lecteur qui mobilise donc les stratégies adéquates. En effet, « Le projet que le lecteur forme »[229] déclenche le choix de la stratégie de la lecture. Or, les caractéristiques du projet de la lecture en contexte scolaire sont différentes, le projet de la lecture est choisi par une autre personne que le lecteur et les stratégies lui sont dictées.

[226]Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères.* Paris: Hachette.
[227]Giasson, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique.* Montréal: Gaetan Morin éditeur. p. 18.
[228]Cicurel, F. (1991)., op. cit., p. 18.
[229] Ibidem.

En général, la cohérence entre le projet et la stratégie de lecture nait de la liberté des choix du lecteur et engendre une aisance et une motivation d'achever le projet. Cette causalité sera plus complexe si le lecteur ne choisit pas lui-même son projet et sa stratégie. Justement, c'est le cas de la lecture en contexte scolaire où le lecteur, qui est l'apprenant, ne conçoit pas son projet de lecture ; il ne choisit ni le texte à lire ni la stratégie à mettre en œuvre. Bref, il réalise un projet qui n'est pas le sien.

> « En classe, le projet est essentiellement académique. On lit pour apprendre à lire en mettant en œuvre une stratégie de lecture studieuse (quand ce n'est pas pour la bonne note) »[230].

En effet, dans la lecture comme projet académique, nous assistons à une déformation de l'objectif du projet de la lecture dans l'esprit de l'apprenant ; le but étant prédéfini.

Il est certain que le projet de lecture, dans le contexte scolaire, est d'apprendre à lire et à comprendre un texte, mais cela n'exclut pas les autres projets de lecture de ce contexte ; l'apprenant apprend à lire, pour le court terme (l'année ou même le cycle primaire), afin de s'informer, étudier, faire une action, prier, raconter une histoire et connaître la littérature pour le long terme (la carrière académique). En classe, il s'agit d'un projet d'apprentissage de la lecture-compréhension mais il s'agit également d'une préparation à toute sorte de projet de lecture dans l'avenir.

De ce fait, la complexité de la lecture en contexte scolaire s'explique d'abord par cette idée de projet de lecture et de son engrenage. Entre autres, le lecteur en situation d'apprentissage n'est pas l'acteur de son projet de lecture, il en est l'objet, il ne décide ni de l'objectif ni de la stratégie de sa lecture, il applique ce qui lui est demandé. Donc, forcément, la connectivité entre l'objectif

[230] Ibidem.

du projet et sa stratégie, censée être automatique et raisonnable, devient enseignable et explicable, donc ambigüe et complexifie la chose pour le lecteur.

D'autre part, cette stratification des projets dans une même lecture (objectifs à court terme et objectifs à long terme) complexifie davantage la tâche à l'apprenant-lecteur et à l'enseignant. Cette stratification peut être pensée en termes d'objectif direct d'un texte (étudier, faire une action, prier, raconter une histoire et connaître la littérature) et d'objectif indirect (Apprendre à lire et à comprendre l'écrit). Cela nous amène à penser à une autre complexification relative à l'aboutissement du projet ; vers la fin de sa lecture, l'apprenant-lecteur n'atteint l'objectif direct que relativement (il ne s'informera pas s'il connaissait déjà l'information, il ne connaitra pas la littérature s'il n'éprouve pas l'envie) et n'atteint l'objectif indirect qu'insensiblement (il n'apprend pas à lire miraculeusement à partir d'une lecture). De ce fait, l'atteinte de l'objectif, par une satisfaction de besoin ou d'attente, reste non résultante de la lecture ; l'apprenant-lecteur peut lire sans pour autant voir l'objectif de sa lecture, fixé à l'avance, en train de se réaliser.

Sur ce point de vue, nous devons nous arrêter pour interroger le statut de la lecture dans le contexte scolaire : puisqu'il n'y a pas de réalisation conséquente d'objectifs, que les stratégies sont dictées indépendamment des circonstances du lecteur et que celui-ci n'est pas le concepteur de sa lecture, peut-on parler de projet de lecture dans ce contexte ? Ou s'agit-il plutôt d'un simple processus de lecture-compréhension ?

De manière générale, J. Giasson parle de conceptions de la lecture et décrit l'évolution de ces conceptions, transposées à l'école, en trois étapes[231] :

Premièrement :

[231]Giasson, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique.* Montréal: Gaetan Morin éditeur. p. 6.

> « La lecture a été longtemps perçue comme un processus visuel par lequel le lecteur pouvait identifier des mots présentés sous une forme écrite, […] cette conception tire son origine de l'époque où les rares privilégiés qui savaient lire devaient faire la lecture pour des auditoires analphabètes. »

Deuxièmement :

> « Très longtemps aussi, on a cru que le fait de pouvoir identifier et comprendre chacun des mots d'une phrase conduisait automatiquement à la compréhension de cette phrase. Par conséquent, on mettait beaucoup d'énergie à enseigner aux enfants à déchiffrer, puisqu'on croyait qu'il s'agissait de la seule habileté importante en lecture. »

Enfin :

> « […] ce n'est qu'au tournant des années 1980 que sont apparues de nouvelles conceptions de la lecture. Dans ces nouvelles orientations, la lecture est perçue comme un processus de langage qui fait appel à des stratégies de prédiction, de confirmation et d'intégration. ».

En examinant cette évolution, nous remarquons que la conception de la lecture, avec le temps, est passée de la lecture comme projet à la lecture comme processus. Elle est partie de son état dit naturel pour tendre de plus en plus vers son état pédagogique. *Didactiser* la lecture, alors, la transforme de son statut de projet dans un contexte naturel de lecture à son statut de processus dans un contexte scolaire d'apprentissage. C'est en fait le passage du savoir savant au savoir enseignable dans toute opération de transposition didactique.

Pour répondre à notre interrogation sur le statut de la lecture dans le contexte scolaire, la lecture est un projet institutionnel. Par ailleurs, elle n'est ni le projet de l'enseignant ni celui de l'apprenant, car ce ne sont pas eux qui en fixent les objectifs et les stratégies.

La lecture en contexte didactique est théoriquement évoquée en tant que processus de déchiffrement et de compréhension. Cette nouvelle conception de la lecture, qui, à travers le temps, a éloigné la lecture de sa conception de projet, parait « justifier » la légitimité de l'intervention pédagogique sur la lecture. En effet, le choix des objectifs et des stratégies d'apprentissage de la lecture par l'institution est mieux justifié pour un processus que pour un projet.

Le processus de la lecture constitue, ainsi, une question centrale dans la didactique de la lecture. Elle intrigue didacticiens et didacticiennes du moment qu'elle les aide et les oriente dans leurs choix et leurs conceptions des produits de la lecture et des stratégies à adopter.

### 3.2.2. Le modèle théorique de la lecture interactive

Le point de départ de l'approche de la lecture interactive de F. Cicurel est de considérer que la lecture est une activité active. Autrement dit, c'est une activité de détermination de sens. Le lecteur n'est pas un simple récepteur passif du texte, il achève le travail de l'écrivain en donnant du sens à l'écrit.

Stanislas Dehaene va jusqu'à considérer que l'écrit est mort sans la lecture ou que c'est la lecture qui active l'écrit. Il cite l'écrivain, essayiste, romancier et journaliste canadien Alberto Manguel :

> « Comme le disait si justement Alberto Manguel, c'est l'œil avisé du lecteur qui donne vie au texte - ou plutôt son cerveau ! Sans l'action de notre lexique mental, le mot écrit resterait « lettre morte ». L'identification des lettres et des mots est un processus actif de décodage dans lequel le cerveau ajoute de l'information au signal visuel »[232]

Il s'agit, dans cette citation, d'une description du processus cognitif de la lecture en prenant en considération son caractère actif par rapport à l'écrit. D'un point de vue didactique, F. Cicurel confirme cette idée :

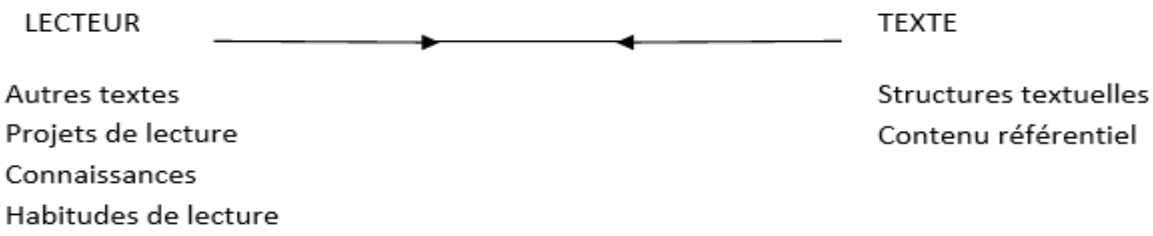
> « On a parfois tendance à considérer la lecture comme une activité passive pendant laquelle le lecteur silencieux « reçoit » le texte. La lecture demande au contraire au lecteur d'effectuer un mouvement de va-et-vient entre les données du texte et ses connaissances antérieures »[233]

D'après ces deux approches cognitive et didactique de l'activité de lecture, le caractère actif de la lecture découle d'une mise en relation entre l'écrit et les connaissances du lecteur. Autrement dit, c'est la mise en relation entre ce que F. Smith appelle les informations visuelles et les informations non visuelles dont nous avons parlé précédemment. Selon F. Smith, cité par F. Cicurel[234], la lecture est une construction active du sujet lisant qui opère deux traitements en même temps, l'un dit de bas vers le haut (selon lequel c'est le texte qui contient le sens) et l'autre du haut vers le bas (ce sont les connaissances préalables du lecteur qui aident à atteindre la signification). La lecture confronte donc le sens commun du texte et la signification donnée au texte par l'interprétation de chaque lecteur.

[232]Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture* . Paris : Odile Jacob. p. 80.
[233]Cicurel, F. (1991)., op. cit., 14.
[234]Ibid p.34.

La compréhension d'un texte sera alors le fruit de la rencontre du lecteur (ses lectures antérieures, ses connaissances encyclopédiques, ses motivations et ses habitudes) et des données du texte (ses idées principales et secondaires, sa structure, son contenu référentiel). F. Cicurel définit ainsi la lecture active par l'interaction entre le lecteur et le texte qu'elle schématise comme suite :

**Figure 11 : L'interaction entre le lecteur et le texte d'après F. Cicurel**




Malgré le fait que ce schéma se présente à l'intérieur d'un raisonnement où F. Cicurel explique le rôle de l'enseignant dans l'enseignement-l'apprentissage de la lecture, l'absence de l'enseignant du schéma reste remarquable. Dans le contexte scolaire, la lecture d'un texte ne se fait pas sans l'intervention de l'enseignant, elle est par définition une tâche obéissant à une consigne, ordinairement communiquée par l'enseignant. Pour faire sa lecture en classe, l'apprenant-lecteur est orienté par les questions et les directives de l'enseignant. Ce dernier intervient au cœur de l'interaction entre l'apprenant-lecteur et le texte.

D'ailleurs, en récapitulant l'approche interactive, F. Cicurel met en relief cette place primordiale qu'occupe l'enseignant :

> « L'idée centrale d'une telle approche est de tenter de maintenir tout au long de l'activité de lecture la motivation à lire. Il faut donc obtenir que le sujet ne soit pas le passif récepteur d'un sens qui lui

échapperait toujours mais, au contraire qu'il coopère avec l'enseignant et avec les autres apprenants pour construire le sens. »[235]

En outre, l'interactivité traitée dans ce modèle par F. Cicurel concerne la relation entre le lecteur et le texte sans pour autant y insérer les interactions de l'enseignant. Le modèle du processus interactif de la lecture de J. Giasson prend en compte plus de données relatives à la situation didactique de la lecture en considérant les trois variables « lecteur », « texte » et « contexte ».

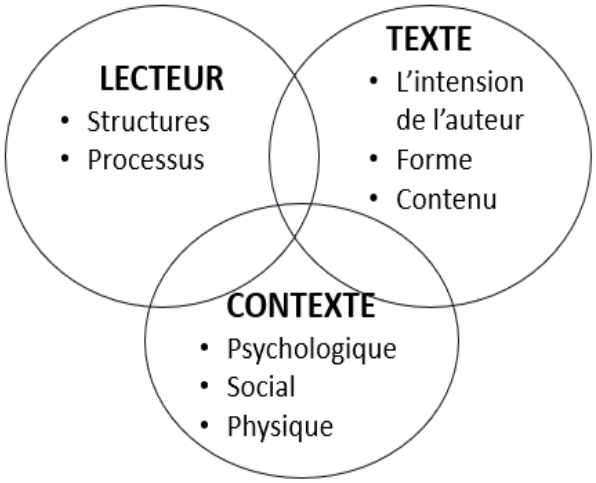
### 3.2.3. La théorie du processus interactif de la lecture de Jocelyne Giasson

Fort de ses préliminaires en littérature de didactique de la lecture et de la compréhension, le modèle de J. Giasson présente une vision synoptique de la compréhension en lecture et des facteurs qui entrent en jeu dans cette opération interactive.

La compréhension de la lecture est présentée ici de manière complète, prenant en compte les aspects de la situation didactique. Ce modèle offre une vision complète de l'interaction entre les trois variables lecteur, texte et contexte. La compréhension du texte dépend donc de la relation entre ces « variables »[236].

[235] Ibidem.
[236] « Un modèle de compréhension qui fait consensus » Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture.* Paris: de boeck. p.6.

**Figure 12 : Modèle de la compréhension en lecture de Giasson[237]**




La « variable lecteur » représente les structures du sujet et les processus qu'il met en œuvre durant la lecture. Les structures correspondent à ce que le lecteur est et les processus à ce qu'il fait. Pour les structures, J. Giasson distingue la structure cognitive de la structure affective. Chaque lecteur a une structure cognitive qui comprend ses connaissances sur la langue (phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) et ses connaissances sur le monde (culturelles, sociales, littéraires, scientifiques et historiques).

> « Le lecteur aborde également toute tâche de lecture avec sa structure affective, laquelle englobe son attitude générale face à la lecture et ses intérêts. 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. »[238].

En effet, la structure cognitive résulte des apprentissages et des « schémas que le lecteur a développés et accumulés tout au long de sa vie »[239], tandis que la structure affective dépend du degré de cohésion entre le sujet du texte et les

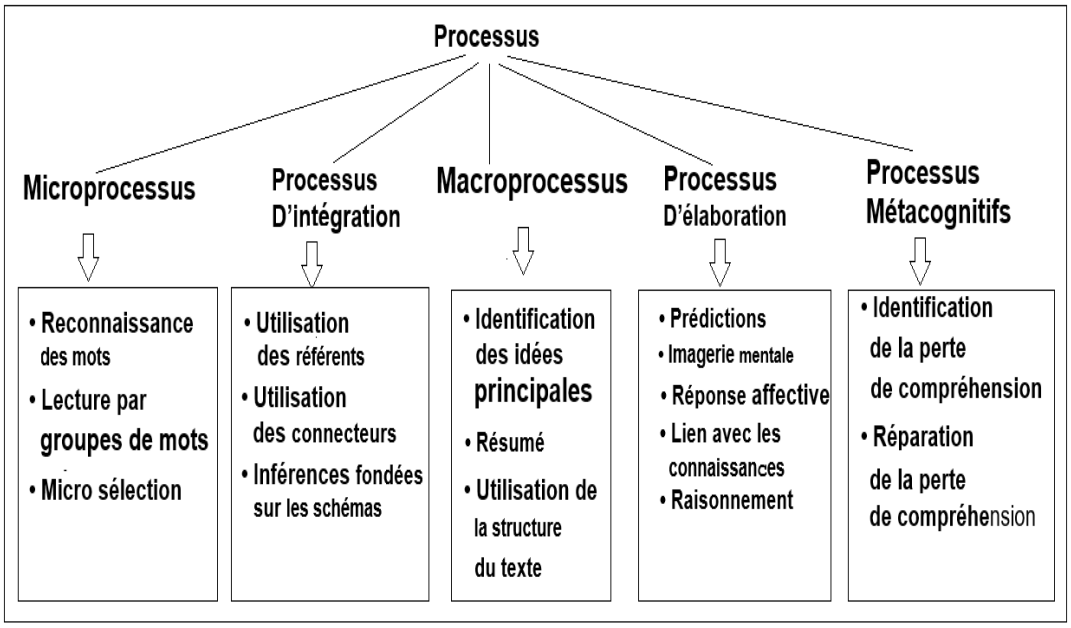
[237] Ibid p.7.
[238] Giasson, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique.* Montréal: Gaetan Morin éditeur. p.19
[239] Ibidem.

sujets qui intéressent le lecteur ainsi que de la représentation qu'il se fait de la lecture en tant que tâche et de lui en tant que sujet-lecteur, « la façon dont le lecteur se perçoit comme acteur dans son apprentissage est aussi une variable affective qui influe sur la compréhension »[240].

Quant aux processus, « ils renvoient aux habiletés mises en œuvre durant la lecture. Il est important de mentionner que ces processus ne sont pas séquentiels, mais simultanés. »[241]. Ils sont au nombre de cinq classifiant chacun les éléments de l'acte de lire dans une sous-catégorie précise du processus général de la lecture. L'interaction entre ces processus renvoie aux automatismes qui se produisent lors de la lecture : ils permettent donc de comprendre les facteurs d'une bonne ou d'une mauvaise lecture.

Bien que très complexe, cette variable est bien schématisée par J. Giasson[242] de manière à y repérer chaque caractéristique ou geste du lecteur. Elle schématise cette conception ainsi :

**Figure 13 : Les processus de lecture et leurs composantes**




[240] bidem.
[241] bidem.
[242] Giasson, J. 2008 op. cit., p.16.

Ces processus, bien détaillés dans les travaux de J. Giasson, sont indispensables et déterminent le processus de la lecture de manière globale.

La « variable texte » constitue « le matériel à lire »[243], c'est-à-dire le support de la lecture. Elle représente trois grands aspects dans le modèle interactif de compréhension de J. Giasson, l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. Ces trois aspects varient d'un texte à un autre et influencent l'interaction qui se passe entre le lecteur et le texte, ce qui influence, par conséquent, la compréhension.

Même si J. Giasson affirme « qu'à l'heure actuelle il n'existe pas encore de classification parfaite des types de textes », elle considère que ces aspects se basent sur les critères de classification les plus pertinents en éducation. Elle distingue l'intention de l'auteur (vouloir persuader, informer, distraire…) du genre littéraire (le roman, le théâtre, la poésie…). Elle insiste sur le fait que les deux critères ne sont pas à confondre l'un avec l'autre :

> « Un auteur qui veut distraire ses lecteurs choisira, par exemple, le roman ou la bande dessinée ; mais une bande dessinée peut aussi être choisie par un auteur qui veut informer ses lecteurs ou les persuader de quelque chose. »[244]

La structure du texte caractérise la manière avec laquelle l'auteur organise et présente ses idées, alors que le contenu renvoie aux concepts, au vocabulaire et aux connaissances que l'auteur veut transmettre. Nous pouvons, dès lors, concevoir la corrélation entre la structure et le contenu du texte et la structure cognitive et affective du lecteur. Cette corrélation qui explique l'interaction entre le texte et le lecteur. Nous en déduisons que la théorie de la lecture interactive de F. Cicurel se trouve à l'intérieur de la théorie du processus

[243] Giasson, J. (1995), op. cit., p.20.
[244] Giasson, J. (2008) op. cit., p.19.

interactif de J. Giasson. Toutefois, cette théorie a un apport qui lui est spécifique ; elle prend en considération le contexte où s'effectue cette lecture.

La « variable contexte » est présentée ainsi :

> « Elle comprend des éléments qui ne font pas partie physiquement du texte et qui ne concernent pas les connaissances, attitudes ou habiletés du lecteur comme telles, mais qui influencent la compréhension du texte »[245].

Entrent dans la variable contexte donc tous les éléments de la situation didactique où l'acte de lecture d'un texte se pratique par un lecteur-apprenant. Prendre en considération ces éléments par J. Giasson permet de dire que sa théorie ne néglige pas les facteurs situationnels qui influencent la lecture et la compréhension d'un texte donné, par un lecteur donné, dans un moment donné et qui font la différence d'une lecture à une autre au moindre changement de l'un de ces facteurs.

J. Giasson résume cette conception en trois catégories de contextes[246] :

1- Le contexte psychologique (« l'intention de lecture ») ;
2- Le contexte social (« l'intervention de l'enseignant et des pairs ») ;
3- Le contexte physique (« niveau de bruit », « température ambiante »).

Le processus interactif de la lecture-compréhension de J. Giasson est, nous paraît-il, le modèle complet dans lequel nous trouvons les réponses à toutes les questions relatives à l'acte de lire dans une situation didactique. Avec ses variables, il met en valeur tous les éléments qui entrent en jeu dans cette situation : le lecteur (son état psychologique, ses prérequis, sa motivation…), le texte (le support de lecture, la didactique du texte, la transposition didactique…)

[245] Giasson, J. (1995), op. cit., p.20.
[246] La présentation plus détaillée de ces trois variables se trouve dans l'ouvrage de J. Giasson, *La lecture de la théorie à la pratique*, et est reprise dans son ouvrage *La compréhension en lecture*.

et le contexte (l'intervention pédagogique de l'enseignant, le climat de la classe, la représentation de la lecture, les conditions matérielles…). Nous nous référons à ce modèle pour voir de près chaque élément constituant de la situation didactique de la lecture-compréhension.

S'interroger sur le statut de la lecture revient à reconnaître la représentation que se fait, actuellement, la communauté scientifique de la lecture, pour comprendre ensuite ses modèles théoriques et leurs soubassements. Nous assistons à une transformation de la représentation de la lecture qui passe de son état, dit naturel, de projet à un état, qui permet l'analyse didactique et l'intervention pédagogique, de processus[247].

Cette transformation donne naissance au concept d'interaction qui fait partie intégrante du processus de la lecture. Ce concept d'interaction connaît à son tour une évolution par rapport à sa représentation dans les théories de la lecture-compréhension.

L'interaction concernait au début, avec la voie interactive, les liens entre le déchiffrement et la compréhension, ensuite, avec le modèle de la lecture interactive de F. Cicurel, l'interaction se fait entre le lecteur et le texte et finalement, avec le processus interactif de J. Giasson, l'interaction est reconnue dans sa globalité et représente toutes les interférences d'éléments qui influencent réellement la lecture. Le dernier modèle est dit global parce qu'il prend en considération les facteurs psychologiques (lecteur), didactique**s** (texte) et les facteurs socioculturels (le contexte), et de cette manière, il tend à réinsérer l'acte de lire dans une représentation semblable à son état naturel de projet. En effet, la notion de projet revient fortement dans la didactique de la lecture pour constituer un aboutissement de la notion de processus. La lecture est donc le processus d'un projet.

[247] Les travaux de François Richaudeau, Jean Foucambert, Stanislas Dehaene, Maisonneuve et Rogavas-Chauveau.

En outre, nous remarquons d'après l'enquête menée sur le terrain que cette représentation affecte même la pratique pédagogique de la lecture. Nous assistons à des projets de lecture qui s'étalent sur plusieurs semaines et des ateliers de lecture où sont analysés les intentions, les capacités, les besoins et les attentes de l'apprenant-lecteur.

# Partie 2 : Cadre méthodologique et contextuel de la recherche

Constituant l'arrière-plan de cette recherche, les théories des postures de lecture et des stratégies motivationnelles doivent être appliquées au contexte sur lequel se fait l'enquête afin de valider les hypothèses de cette recherche dite qualitative.

Pour cette raison, les trois chapitres qui suivent sont regroupés dans la deuxième partie de notre travail ; nous les consacrerons à la vérification des hypothèses provenant de notre lecture du cadre théorique et s'appliquant sur le terrain de notre recherche.

Nous procéderons tout d'abord à la délimitation du champ d'investigation que nous présenterons dans le premier chapitre. Nous avons choisi quatre classes, dont deux de l'enseignement privé et deux de l'enseignement public, à partir de l'ensemble des classes observées, pour constituer le corpus de notre analyse. Ce chapitre décrira les institutions auxquelles appartiennent ces classes ainsi que le niveau de la sixième année que nous avons choisi d'étudier. La présentation de ces données représente le travail de sélection et de traitement élaboré pour répondre aux questions de la recherche. Ensuite, nous décrirons également le protocole qui nous a permis de constituer notre corpus, à savoir la négociation d'une observation participante et le récit des étapes de collecte de données sur le terrain.

Pour répondre à notre problématique, il était nécessaire de nous interroger sur deux éléments : les facteurs qui influencent les postures de lecture et les profils posturaux des élèves de notre contexte. Effectivement les réponses apportées à ces interrogations seront précisées dans le deuxième chapitre de cette partie. Il démontrera comment l'engagement des élèves et les représentations qu'ils se font de la lecture et de leur tâche peuvent être à l'origine des postures qu'ils affichent en classe. Celles-ci sont classifiées ensuite dans deux grandes catégories de profils posturaux observés dans ces classes : une posture de désengagement dominante et une posture essayant d'atteindre les

postures 3, 4 et 5 bien que ce ne soit pas exigé d'eux. Enfin, pour bien comprendre ces postures de lecture dans leur interaction avec celles de l'enseignant, nous terminerons par la présentation des résultats de l'application du modèle des gestes professionnels de D. Bucheton sur le cas étudié.

Dans les perspectives de cette recherche, présentées dans le dernier chapitre, nous exposerons le rapport que nous avons repéré entre les postures de lecture des élèves et leurs stratégies motivationnelles. De la relation entre ces deux paramètres naît une situation déficitaire où enseignants et élèves se trouvent incapables de comprendre l'origine de leur perplexité et de connaître les raisons précises du manque de productivité de l'activité de lecture. En dernier lieu, nous mettrons en avant le lien découvert entre les modalités d'engagement, que nous présenterons dans un schéma, et les postures de lecture ; nous répondrons ainsi à notre question de départ concernant l'impact de la motivation sur les postures des élèves. Enfin, nous proposerons quelques perspectives de l'enseignement stratégique (explicite) adaptable au contexte étudié.

# Chapitre 3 : Condensation des données ou description de l'enquête

## 1. Champ d'investigation

Dans cette partie de notre travail, nous décrirons notre champ d'investigation, à savoir un échantillon constitué de quatre classes de sixième année du cycle primaire de l'enseignement public et de l'enseignement privé. L'activité visée par l'observation est celle de la lecture-compréhension.

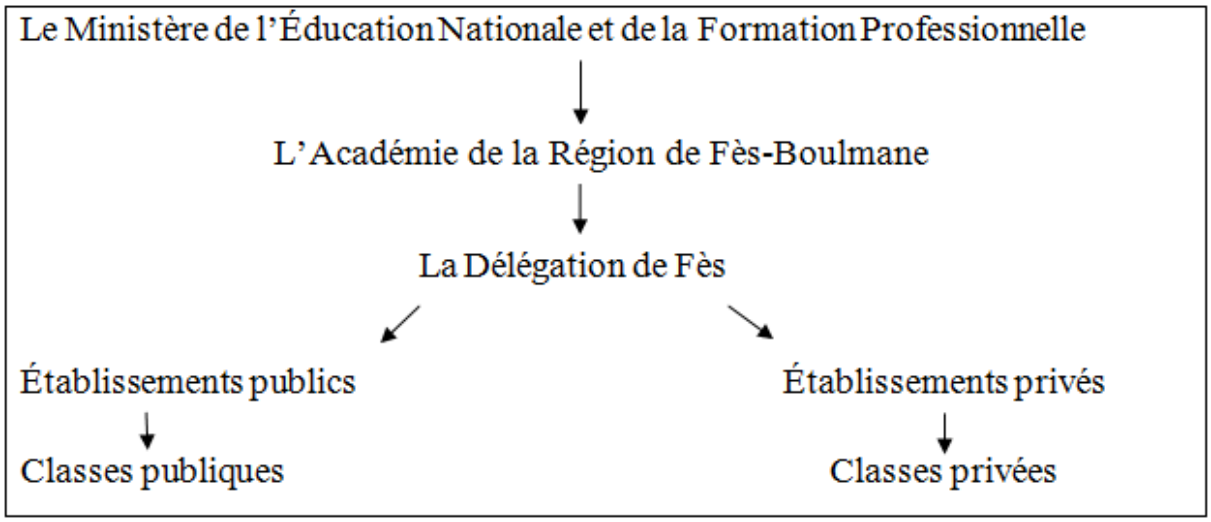
### 1.1. Des classes de l'enseignement privé et public

La présentation des classes de l'enseignement privé et public constitue le premier volet de cette partie ; nous présenterons les différentes institutions auxquelles elles appartiennent et la manière dont nous les avons intégrées. Dans un deuxième temps, nous mettrons en évidence le profil de l'élève au sein du privé et du public à travers une comparaison entre les deux secteurs. Dans un dernier point, nous esquisserons les problèmes liés aux ressources humaines et à l'infrastructure dans les deux milieux, public et privé.

### 1.1.1. Les institutions du terrain enquêté

Le cas étudié dans cette recherche est constitué de dix classes de la 6ème année du primaire dont cinq sont de l'enseignement public et cinq de l'enseignement privé. Le terrain étudié s'inscrit dans un système défini et représenté par des institutions hiérarchisées. L'organigramme suivant indique la hiérarchie de ces institutions :

**Figure 14 : Hiérarchie des institutions éducatives dans le cas étudié**




Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle est l'autorité de tutelle dont relèvent les Académies Régionales de l'Education et de la Formation du royaume. L'Académie est une institution qui régit les Délégations de la région. Dans le cas étudié, les établissements fréquentés appartiennent à la Délégation de Fès qui fait partie de l'Académie de la région de Fès-Boulmane regroupant les Délégations de Boulmane, Fès, Sefrou et Moulay Yaacoub.

Vu la dépendance des classes observées de ces institutions, il était exigé avant d'y accéder de recevoir des autorisations de la Délégation et de l'Académie ainsi que l'accord des directeurs des établissements. Enfin, il restait aussi à négocier l'intégration des classes avec les enseignants.

La fréquentation régulière de ces institutions et les entretiens avec quelques responsables permettent, avant même d'entrer dans les classes observées, d'avoir une idée du système éducatif auquel ils appartiennent et d'avoir des éléments explicatifs de la réalité du terrain.

Consultant le bureau des statistiques de l'Académie, nous avons reçu la monographie de l'éducation (2008-2013). En effet, la lecture des statistiques figurant dans cette monographie permet la comparaison entre l'enseignement public et l'enseignement privé basée sur des chiffres.

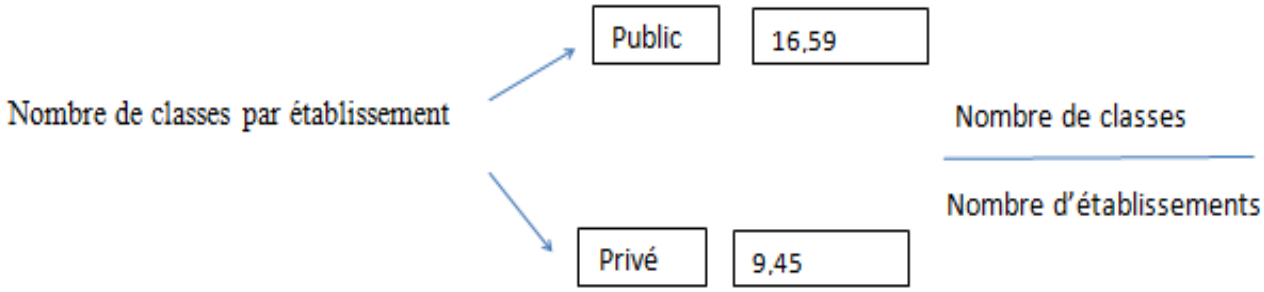
Dans le tableau suivant, nous avons sélectionné les données intéressantes pour la recherche :

**Tableau 3 : Propriétés de chaque secteur de l'enseignement (public et privé)**

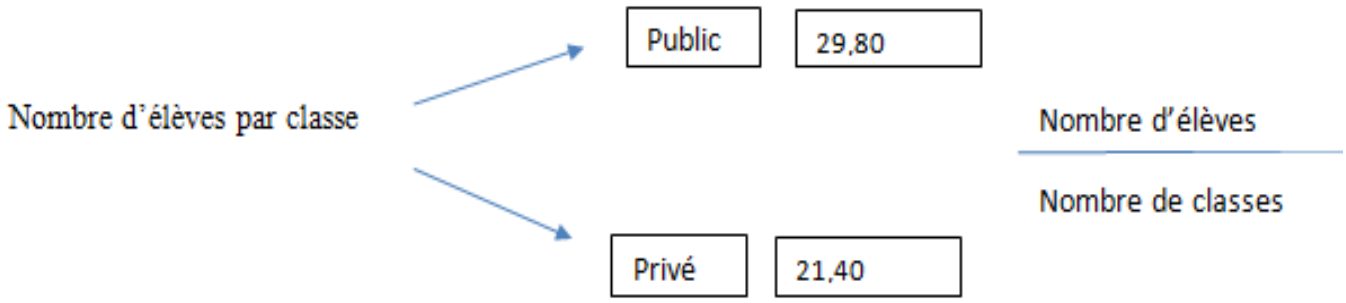
| Secteur | Nombre d'établissements | Nombre des classes | Nombre d'élèves au primaire | Nombre d'élèves en 6ème année | Personnel enseignant | Personnel administratif | Personnel de service |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Public | 369 | 6125 | 182527 | 28839 | 6265 | 430 | 264 |
| Privé | 166 | 1569 | 33581 | 4241 | 1991 | 474 | 1011 |

Ce tableau montre la grande différence quantitative entre le public et le privé au niveau du nombre d'établissements et du nombre d'élèves. De plus, il indique les différences au niveau de la qualité si nous comparons, par exemple, les proportionnalités entre le nombre d'élèves et le nombre du personnel dans le privé et dans le public. De cette lecture, nous retenons quelques points jugés suffisants pour avoir un aperçu général sur les disparités entre les établissements publics et ceux privés. En comptant les moyennes, nous obtenons les résultats

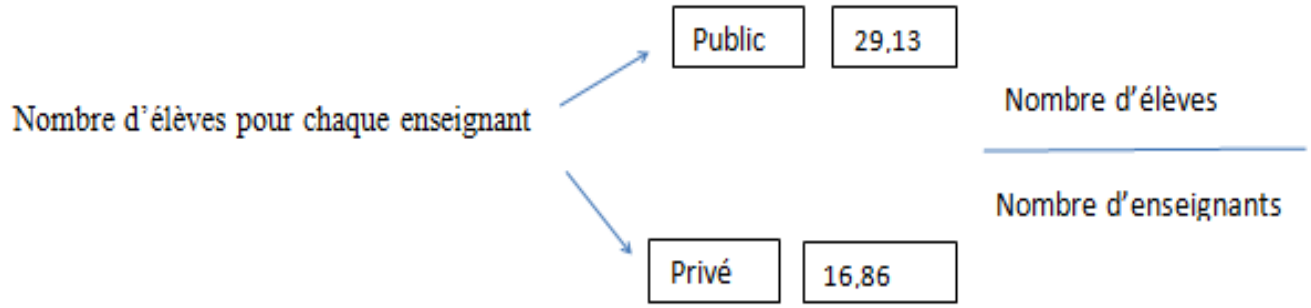
suivants :



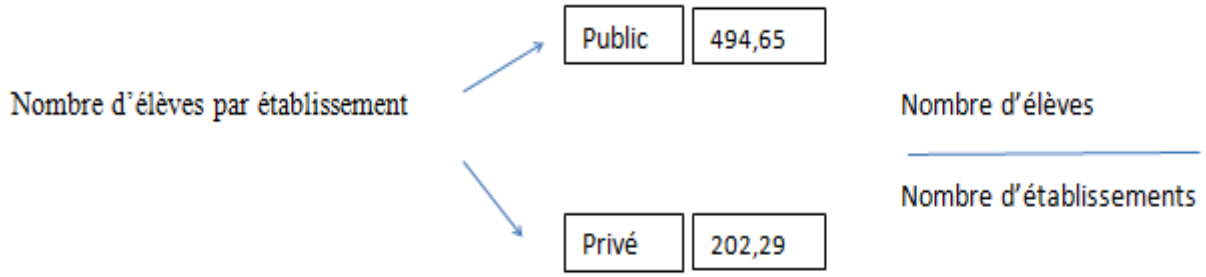

Dans le secteur public, l'établissement scolaire dispose de plus de classes que dans le secteur privé. Cela est dû au fait que les établissements publics ont, généralement, une superficie plus grande que celle des établissements privés. Donc, il y a plus de salles pour constituer des classes.




Ces chiffres montrent qu'en moyenne, le nombre des élèves dans les classes publiques est plus élevé que celui des élèves dans les classes privées.




En plus du nombre des élèves plus élevé dans les classes publiques, le nombre d'élèves pris en charge par chaque enseignant, en moyenne, est plus élevé dans le public également. A ce niveau, la différence est plus grande entre le public et le privé. Cela impacte le temps donné à chaque élève par l'enseignant.




Ces chiffres montrent que l'école publique abrite plus que le double des élèves abrités par l'école privée.

Comme l'attestent les statistiques, l'observation des établissements publics et privés confirme que les premiers, qui sont plus nombreux, sont plus grands, contiennent plus d'espaces verts et plus de salles. Cependant, nous remarquons que les établissements privés sont plus riches en ressources humaines.

### 1.1.2. La place de l'apprenant dans la classe

En tenant compte du tableau de la figure 2, le nombre du personnel administratif et du personnel de service, dans les établissements privés dépasse largement le nombre du personnel dans les établissements publics. Ajoutant cela à la différence remarquée par rapport au personnel enseignant, nous constatons la différence au niveau de la qualité de l'accompagnement de l'élève dans les deux secteurs.

D'après l'observation du terrain, les écoles publiques et privées présentent des structures différentes au niveau des ressources humaines. Dans le public, l'administration se compose d'un bureau de direction, d'un bureau de secrétariat, d'une bibliothèque, d'une salle multimédia, d'une salle d'archives et, éventuellement, d'une salle de réunion et d'une salle de prière. Pourtant, généralement, l'administration est représentée par trois personnes, le directeur ou la directrice, le ou la secrétaire et le gardien ou la gardienne qui surveille la cour.

Quant au privé, il y a deux bureaux de direction ou plus, deux ou plus de secrétariat, une bibliothèque, une ou plusieurs salles multimédias, une salle d'archives, une salle de sport, une ou plus de salles de réunions, une salle de prière, une salle des professeurs et éventuellement, une cantine. La richesse de cette structure et de ses services dépend de la grandeur de l'école et de sa capacité d'accueil. Cependant, ces services et bien d'autres (le transport, les activités parascolaires, les excursions, l'accompagnement psychologique des élèves et l'infirmerie) sont assurés par des agents administratifs aidant le corps enseignant et fournissant les bonnes conditions de travail à l'élève.

De ce qui précède, nous pourrons conclure que le secteur privé offre plus de services susceptibles d'épanouir l'élève et de rendre agréable le climat de son apprentissage. Les écoles publiques offrent, par contre, plus d'espace vert et de grandes cours où les élèves peuvent courir et jouer librement, alors qu'en général, l'architecture des écoles privées ne le permet pas.

### 1.1.3. Problèmes généraux du système éducatif

Sans faire une lecture approfondie de la monographie de l'éducation et sans s'attarder sur les chiffres, quelques titres et rubriques de l'étude indiquent, d'emblée, les problèmes généraux du système éducatif au primaire : l'encombrement des classes, d'ailleurs avec un taux prononcé de 9,6% pour des classes ayant 41 élèves et plus, et un taux de 1,7% pour des classes ayant 45 élèves et plus. Il est à constater que le problème de l'encombrement existe encore dans le système éducatif. Il y a également des indicateurs annonçant le redoublement, l'abandon, la non réinscription au cycle du primaire et le retard scolaire des élèves.

La rubrique de l'étude des ressources matérielles présente des statistiques par rapport au taux des unités scolaires raccordées aux réseaux de l'électricité (92,4%), au taux des unités scolaires raccordées aux réseaux de l'eau potable (81,8%) et au taux des unités scolaires raccordées aux réseaux de l'assainissement (50,4%). Là encore, sans même étudier les chiffres, les titres des indicateurs montrent qu'il y a des établissements qui souffrent de problèmes infrastructurels graves ayant des impacts sur le système éducatif. Ces établissements sont généralement étatiques et plus précisément ruraux.

Ces problèmes sont cités pour mettre le doigt sur les disparités entre les différentes unités scolaires dans le système éducatif auquel appartient le terrain étudié. Ils dévoilent un grand écart dans les conditions de la scolarité entre le milieu rural et le milieu urbain et entre le public et le privé, parallèle souvent à un autre écart entre le niveau de vie des uns et des autres. Ce qui est remarquable, par ailleurs, c'est que le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle offre les mêmes curricula et programmes scolaires à ces différentes unités hétéroclites et disparates du système éducatif.

Vu le grand nombre des élèves du secteur public par rapport au secteur privé, et vu le niveau scolaire plus bas, généralement, produit par un niveau de vie plus bas celui des élèves du le secteur privé, les programmes et les examens qui en découlent doivent s'adapter au niveau le plus bas et au nombre le plus grand des élèves. En effet, les établissements publics et privés, du milieu urbain ou du milieu rural, doivent se conformer, dans l'ensemble, aux programmes et aux examens adaptés au niveau le plus bas parce qu'il représente la majorité des élèves dans le système.

## 1.2. La sixième année du primaire ; une année certificative

La sixième année est le niveau sur lequel se fonde cette recherche. Toutefois, il est important d'exposer les différents cycles du primaire qui débouchent sur ce niveau et leur type de formation. Ensuite, il sera judicieux de citer les instances d'évaluation des apprentissages, de l'enseignement et du système éducatif.

### 1.2.1. Profil des apprenants du niveau de la 6ème année

Le niveau choisi pour constituer l'objet de cette recherche est celui de la sixième année du primaire. Il est défini à plusieurs reprises dans les textes officiels et présente des caractéristiques précises.

Selon la Charte Nationale d'Éducation et de Formation[248] :

> « L'École Primaire, d'une durée de six années, est ouverte aux enfants issus du préscolaire et, à titre transitoire, aux enfants qui n'en ont pas bénéficié, âgés de six ans révolus, ainsi qu'aux élèves provenant des écoles traditionnelles[249], dans le niveau pour lequel ils sont qualifiés. Elle est structurée en deux cycles »[250].

D'après cette définition, les élèves de l'école primaire y arrivent avec une disparité des profils d'entrée, dans la mesure où il y a des élèves qui ont passé deux ou trois ans de préscolaire, ceux qui ont passé deux ou trois ans dans les écoles traditionnelles et d'autres qui n'ont jamais vu l'école.

Pour cette raison, l'enseignement primaire est structuré en deux cycles :

- « Le Premier Cycle de l'École Primaire, d'une durée de deux années, a pour objectif principal la consolidation et l'extension des apprentissages du préscolaire, pour faire acquérir à tous les enfants marocains, arrivant à l'âge de huit ans, un socle commun et harmonieux d'instruction et de

[248] Conseil Supérieur de l'Éducation et de la Formation (octobre 1999) : *Charte nationale de l'éducation et de la formation*, CSEF, Rabat.
[249] Les écoles coraniques
[250] Conseil Supérieur de l'Éducation et de la Formation (octobre 1999), op.,cit. L'article n° 64, p. 18.

socialisation, les préparant à poursuivre, avec un maximum d'égalité des chances, leurs apprentissages aux niveaux d'enseignement ultérieur »[251].

- « Le Second Cycle de l'École Primaire, d'une durée de quatre années, sera ouvert aux enfants issus du premier cycle de cette même école »[252].

De fait, le premier cycle de l'école primaire tend à rendre les chances égales en rapprochant les profils des élèves durant les deux années. Il insiste sur la socialisation des élèves et le développement de leurs capacités de compréhension et d'expression orales et écrites en langue arabe. Ce n'est qu'en première année du deuxième cycle que les élèves, âgés de huit ans, commencent, effectivement, l'apprentissage de la langue française. Or, ce n'est pas le cas pour les élèves de l'école privée. Ces derniers commencent l'apprentissage du français à l'âge de deux ou trois ans à l'école maternelle.

### 1.2.2. Évaluations des apprenants, des enseignants et du système éducatif

Selon l'article n°65 de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation, « La fin de l'école primaire est sanctionnée par un certificat d'études primaires ». Toutefois, le système éducatif, divisé en deux secteurs, public et privé, offre des progressions curriculaires différentes qui bloquent les ambitions d'égalité des chances. En effet, les profils d'élèves arrivant à la 6ème année du primaire, candidats de l'examen régional de fin d'année, qui permet la transition entre le primaire et le collège, témoignent d'inégalités sociales, vu les différences du niveau flagrantes entre les élèves du secteur public et ceux du secteur privé.

[251] Ibid, L'article n° 65, p.18.
[252] Ibid, L'article n° 66, p. 19.

Pour remédier à ce problème, les Académies Régionales optent pour un examen régional visant le niveau moyen des élèves en général. Cet examen évalue les acquis de toute l'année scolaire de la 6ème année du primaire. Tous les établissements du système éducatif doivent donc remplir les exigences de l'examen régional pour réussir cette année transitoire entre le primaire et le collège.

Pour faire face à cette situation et réadapter leurs systèmes au niveau de leurs exigences et aux attentes des élèves, les écoles privées optent pour des programmes complémentaires qu'ils proposent aux élèves en parallèle avec le programme prescrit par le Ministère. Ces programmes complémentaires sont choisis par les directeurs d'établissements et peuvent émaner de l'étranger (de France par exemple dans le cas de l'enseignement-apprentissage du français). Ainsi, les contrôles continus portent sur les programmes officiels et les programmes complémentaires alors que l'examen final porte seulement sur les programmes officiels.

Dans le Livre Blanc[253], le préscolaire et le primaire font huit ans (deux ans du préscolaire et six ans du primaire) divisés en deux cycles : le cycle de base et le cycle intermédiaire. Le cycle de base comprend les deux années du préscolaire et les deux premières années du primaire dont la deuxième est appelée la quatrième année du cycle de base. La troisième année du primaire représente la première du cycle intermédiaire qui comprend quatre années et dont la quatrième est la sixième année du primaire.

L'approche adoptée dans l'enseignement primaire, nous confirme l'inspectrice de l'enseignement du français de la Délégation de Fès, est l'approche par compétences regroupant les pédagogies qui préconisent la démarche de résolution de problèmes, à savoir la pédagogie de l'intégration, la pédagogie de l'erreur, la pédagogie différenciée et la pédagogie du projet.

[253] Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2002). Livre Blanc. Maroc.

L'efficacité de cette approche s'évalue sur le plan interne par les pourcentages de réussite des élèves et sur le plan externe par les degrés de réponse à la demande du marché de l'emploi. Par conséquent, l'évaluation du système se fait par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), ainsi que par des programmes internationaux tels que TIMSS[254], PISA[255], PIRLS[256]qui sont exigés par les organisations internationales UNICEF[257] et UNESCO[258].

Quant à l'évaluation des pratiques des enseignants, elle est assurée par les inspecteurs pédagogiques. Toutefois, le nombre des inspecteurs était de deux en 2012 et de trois en 2013 pour la Délégation de Fès. L'inspectrice rencontrée et interviewée nous informe avoir, l'année courante[259], 649 enseignantes et enseignants à encadrer et à évaluer.

Le choix de ce niveau scolaire est dû au fait que les enseignants et les apprenants sont plus engagés et soucieux du rendement et de la qualité des apprentissages vu l'importance de cette année dite transitoire et certificative dans leur cursus scolaire.

### 1.2.3. Stratégies d'apprentissage des élèves

Dans le cas soumis à l'étude, la lecture est une tâche que les élèves doivent accomplir : elle contient le déchiffrement d'un texte et les réponses à des

[254] Enquête internationale sur les acquis scolaires, en mathématiques et en sciences (de l'anglais Trends in International Mathematics and Science Study).
[255]Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (de l'anglais Programme for International Student Assessment).
[256]Programme international de recherche en lecture scolaire.
[257]Fonds des Nations unies pour l'enfance (United Nations International Children's Emergency Fund).
[258]Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (en anglais United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).
[259] Année scolaire 2013-2014.

questions posées par l'enseignant. Dans une telle situation, l'apprenant n'a pas l'occasion d'expérimenter des stratégies de lecture ou des stratégies d'apprentissage qui lui sont propres. Les stratégies qu'il adopte sont dictées par la méthode suivie par son enseignant. En adoptant *la typologie d'oxford (1985-1990) pour les stratégies d'apprentissage de langue étrangère*[260], nous analyserons les stratégies repérées dans le contexte observé. Le constat central est qu'il s'agit d'une méthode permettant aux élèves d'essayer les stratégies directes : regrouper, classer, utiliser des images, utiliser des mots-clés, répéter, raisonner, prendre des notes, résumer et souligner, pour ne citer que ces exemples de stratégies dites mnémoniques et cognitives.

Force est de signaler que les stratégies directes dites compensatoires sont absentes : utiliser la langue maternelle, se faire aider, mimer ou faire des gestes, éviter la communication partiellement ou totalement, choisir le sujet de conversation, ajuster ou modifier le message, inventer des mots et paraphraser. Ces stratégies et d'autres, comme la prise de parole sans permission, représentent tant de conduites interdites en classe. Au lieu d'être considérées comme stratégies, ces conduites renvoient même, dans le contexte étudié, à une impolitesse ou à une insolence de la part de l'élève. Dans d'autres contextes d'enseignement-apprentissage, ces saillies sont considérées comme des techniques qui aident l'apprenant, dans une situation d'impasse, à poursuivre son *engagement cognitif*. Le priver de ces pratiques, sous prétexte de contrôle et de gestion du climat de la classe, est donc un geste dont l'enseignant ne mesure pas les conséquences néfastes sur la motivation de l'élève. L'enseignant doit être conscient de l'importance de ces stratégies dans *l'engagement* et la *persévérance* de l'apprenant face à toute tâche compliquée pour lui.

Pour les stratégies indirectes de l'apprentissage, des stratégies métacognitives comme examiner la matière à apprendre, prêter attention, retarder la production

[260] Voir « les stratégies d'apprentissage » dans le deuxième chapitre.

afin de se concentrer sur la compréhension, sont repérées en parallèle avec des stratégies sociales telles que coopérer avec ses pairs, poser des questions, s'ouvrir à la culture de l'autre, etc. À l'inverse, les stratégies affectives pour diminuer l'anxiété de l'apprenant en utilisant de l'humour, ou s'auto encourager ou prendre son pouls émotif en partageant ses sentiments, sont absentes. Cela montre que la dimension psychoaffective n'est pas présente dans la représentation de l'apprentissage en général.

La partie des stratégies métacognitives concernant la planification et l'aménagement des apprentissages des apprenants par eux-mêmes consiste à s'organiser, se fixer des buts, planifier l'exécution d'une tâche langagière, etc. Dans le contexte étudié, l'apprenant ne peut pas planifier par lui-même l'activité scolaire car cette dernière se trouve planifiée dans le manuel[261].

## 1.3. L'activité de lecture-compréhension

La matière de la lecture-compréhension est présentée telle qu'elle est conçue dans l'environnement de cette recherche. Elle est considérée tantôt comme matière, tantôt comme activité. Le déroulement de la leçon est à mentionner, également, afin de rendre compte de la consigne demandée à l'élève et des compétences qu'elle implique.

[261] Ceci rejoint l'idée que nous avons développée dans la partie « La lecture ; un projet ou un processus » dans le deuxième chapitre.

### 1.3.1. Conceptions de la lecture-compréhension

Dans le cadre de l'approche par compétences, la lecture est l'une des quatre compétences définies dans le CECRL (La réception de l'oral, la réception de l'écrit, la production de l'oral et la production de l'écrit). Elle représente la compétence de la réception de l'écrit. Cependant, l'analyse de cette réception se fait sur la base des interactions verbales et des questions-réponses à propos du texte. Ces interactions ne sont pas à confondre avec la production de l'oral qui est l'objet de l'activité de l'oral dans laquelle l'apprenant est amené à produire de l'oral sans que le texte en soit le prétexte. Dans les interactions verbales lors de la lecture-compréhension, il s'agit plutôt d'un jeu de questions-réponses ayant pour objectif la compréhension du texte et reflétant la compétence de la réception de l'écrit.

Par ailleurs, dans le Livre Blanc et le livre de l'élève, la lecture est présentée comme discipline ou comme activité. Les textes officiels n'offrent pas de terminologie claire à ce propos. Pourtant, dans la pratique, la lecture-compréhension est qualifiée d'activité appartenant à la discipline ou à la matière du français.

### 1.3.2. Compétences requises de la lecture-compréhension

Afin de cerner les compétences escomptées et des objectifs de l'enseignement de la lecture dans les deux cycles clôturés par la sixième année du primaire, nous relevons du Livre Blanc, « les compétences disciplinaires

relatives aux deux périodes du primaire pour l'apprentissage de la langue française » qui informent sur le profil d'entrée attendu et sur ce qui est exigé d'un élève lors de la sixième année du primaire. Les tableaux suivants regroupent ces compétences.

**Tableau 7 : Compétences requises en lecture**

| **1ère période : cycle de base + 1° et 2°du cycle intermédiaire** | **2ème période : 3°et 4° cycle intermédiaire** |
|---|---|
| **L'apprenant doit pouvoir :**<br>- Mettre en relation les lettres et les sons,<br>- Identifier des mots familiers, prénoms, mots usuels, jours de la semaine, mois d'anniversaire...,<br>- Identifier les différents supports d'écrits (livres, revues, cartes, journaux, dictionnaires, affiches publicitaires, écrits documentaires.<br>- S'initier à utiliser une bibliothèque adaptée à son âge et à son niveau<br>- Opérer des classements, choisir un album, un livre, une bande dessinée et réunir une documentation… | **L'apprenant doit pouvoir :**<br>- Reconnaître l'organisation d'une page et de la suite des pages d'un livre (fonction d'un titre, d'une pagination, d'une table de matières).<br>- Reconnaître certains éléments dans un texte, pour en découvrir le sens ou la fonction.<br>- Reconnaître le titre, repérer des graphismes particuliers, (signature, sigles),<br>- Reconnaître des typologies de textes (narratif, descriptif, prescriptif, …)<br>- Lire à haute voix en articulant correctement, en respectant l'intonation, et en comprenant le sens de ce qui est lu<br>- Utiliser une bibliothèque, repérer et identifier les ouvrages de la bibliothèque.<br>- Répondre oralement ou par écrit à des questions.<br>- Lire un texte long, un livre un document,<br>- Savoir pourquoi on utilise les différents supports d'écrit. |

L’apprenant doit savoir déchiffrer un écrit, reconnaître son genre et s’initier à la bibliothèque dans la première période. Dans la deuxième période, l’apprenant doit savoir découvrir le sens, le type et la fonction d’un texte à partir des éléments du texte et du paratexte (éléments qui accompagnent le texte : titre, image, source du texte, etc.). Il doit également savoir lire expressivement un texte à haute voix et répondre oralement aux questions de l’enseignant.

Puisque l’apprentissage de la lecture exige de l’apprenant d’interagir oralement pour rendre compte de sa réception de l’écrit, nous retenons également les compétences relatives à l’expression orale pour présenter globalement les capacités langagières exigées de l’élève dans ces deux périodes.

**Tableau 8: Compétences requises en expression orale**

| 1ère période : cycle de base + 1° et 2°du cycle intermédiaire | 2ème période : 3°et 4° cycle intermédiaire |
|---|---|
| **L'apprenant doit pouvoir :**<br>Prendre la parole et s'exprimer de manière compréhensible quant à la prononciation et à l'articulation dans des situations diverses (telles que le dialogues, le récit ou l'explication…) en utilisant les temps des verbes, les pronoms personnels, les mots de liaison (et, pour, ou, mais, parce que…) pour établir des relations entre deux propositions simples<br><br>**L'apprenant doit pouvoir aussi :**<br>- Organiser logiquement son propos pour traduire et commenter ses actions, ses attitudes et ses productions.<br>- Prendre sa place dans un dialogue : écouter, oser s'exprimer, rester dans le sujet.<br>- Réinvestir le vocabulaire acquis dans les diverses activités de la classe.<br>- Identifier des éléments de la langue parlée (sons…), les isoler, les reproduire (jeux de mots), les associer, les agencer (inventions de mots).<br>- Formuler correctement des demandes ou y répondre.<br>- Dire et mémoriser des textes courts (comptine, poème). | **L'apprenant doit pouvoir :**<br>Produire un discours en respectant les exigences de la cohérence pour<br>- Restituer un récit<br>- Rapporter un événement vécu,<br>- Présenter un projet.<br>- Commenter une image, un tableau, une musique.<br>- Porter une appréciation sur un personnage ou sur une situation à partir d'un texte écouté.<br>- Résumer une histoire écoutée, la commenter et inventer une suite ou des variantes cohérentes. |

Si l'apprenant acquérait les compétences de « prendre la parole », « s'exprimer de manière compréhensible » et « organiser logiquement son propos pour traduire et commenter ses actions, ses attitudes et ses productions », dans la première période, ainsi que les compétences de « produire un discours […], commenter […], porter une appréciation […] » dans la deuxième période,

il n'aurait pas de blocage pour s'exprimer et rendre compte de ce qu'il comprend ou ne comprend pas du texte.

En effet, les manuels scolaires se conforment aux recommandations officielles figurant dans la Charte et le Livre Blanc. Les auteurs de ces manuels répondent à un cahier des charges comportant les exigences des Textes Officiels et des Orientations Pédagogiques[262].

Pour observer la présentation de l'activité de lecture-compréhension dans les manuels scolaires, nous choisissons à titre d'exemple *le manuel de la 6ème année du primaire, Mes apprentissages en français*[263]. Ce livre est choisi pour deux raisons : d'abord parce qu'il est homologué par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique ; ensuite, parce qu'il est adopté et exploité par les établissements fréquentés dans cette recherche. Ainsi, il est représentatif des autres manuels homologués par le ministère car ils répondent tous au même cahier des charges. Nous nous sommes, par ailleurs, limitée à ce seul manuel car l'objet de cette recherche n'est pas la transposition externe mais plutôt la transposition interne. Peu importe le support, ce qui nous intéresse, ce sont les pratiques des enseignants et celles des apprenants en classe.

Dans ce manuel, il y a 12 séquences comprenant chacune deux textes supports pour la lecture-compréhension. L'activité de lecture-compréhension s'inscrit dans la séquence avec d'autres activités de lecture comme la lecture diction, la lecture documentaire, la lecture suivie et la lecture silencieuse. En outre, la séquence est définie comme :

> « Un ensemble cohérent » qui « organise sur un nombre de séances, des activités, c'est-à-dire une suite d'opérations orientées vers des

[262] Les Orientations Pédagogiques. Août 2009.
[263] Anissa BENJELLOUN, R. M. (2005). *MES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS, Livre de l'élève* . Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale.

objectifs bien précis visant à faire acquérir, à des élèves, un certain nombre de savoirs et de savoir-faire »[264].

Il s'agit d'un ensemble d'activités dont les objectifs sont cohérents et complémentaires les uns avec les autres. Mises à part les activités de lecture, il y a les activités de communication et actes de langage, de grammaire, de lexique, d'orthographe, de conjugaison et d'expression écrite.

En outre, ce nombre de 24 textes offre aux enseignantes et aux enseignants un large choix de supports pour la lecture-compréhension qu'il faut alterner avec les autres activités de lecture. Dans les écoles privées, les enseignants alternent les textes du manuel homologué du ministère et les textes du manuel complémentaire adopté par l'établissement.

### 1.3.3. Déroulement de l'activité de lecture-compréhension

Au primaire, les séances de la lecture-compréhension mêlent action et interaction verbales. Les séances filmées font l'objet de notre étude. Par ailleurs, l'action de lire s'inscrit dans un cadre temporel et spatial déterminé et restreint et elle s'avère limitée par une consigne et par l'interaction que pilote souvent l'enseignant. Ainsi, l'apprenant-lecteur est obligé de mobiliser plusieurs compétences dans un moment précis et limité. La leçon se caractérise, de ce fait, par l'instantanéité de la lecture et la directivité de l'enseignant.

[264]Anissa BENJELLOUN, R. M. (2005). *Mes apprentissages en français, Guide du professeur* . Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale, p. 4.

D’après les observations de classe effectuées dans les établissements publics et privés, nous avons constaté que l’école privée offre plus d’exemples d’apprenants compétents en lecture-compréhension alors que l’école publique donne l’occasion d’observer plus d’apprenants en difficulté. En effet, nous nous sommes contentée des résultats obtenus des observations de deux classes : l’une du public et l’autre du  privé.

Pour cette raison, nous interrogerons la relation entre le lecteur et le produit de la lecture. L’écrit lui-même peut présenter un obstacle à la lecture si le lecteur ne maîtrise pas assez la langue de cet écrit.  D’ailleurs, dans le contexte de cette étude, les objectifs des leçons de lecture-compréhension se rapportent forcément à l’écrit et l’enseignant se doit d’essayer d’atteindre ces objectifs et de respecter les étapes de la leçon de la lecture-compréhension qui figurent dans le guide pédagogique de l’enseignant.

## 2. Méthodes de recherche

### 2.1. Observations

Dans cette recherche, l’observation constitue la phase préliminaire de l’étude du terrain car elle permet, avant de comprendre le contexte de l’étude, de le côtoyer et de le connaître. En effet, une observation participante a été envisagée afin d’aboutir à une observation enregistrée qui fera l’objet de cette étude de cas. Dans le premier point, nous aborderons la négociation du terrain et dans le second, nous décrirons les classes observées et les étapes de l’observation.

### 2.1.1. Négociation d'une observation participante

En coordonnant avec l'Académie de la Région de Fès-Boulmane et avec La Délégation de Fès, nous sommes arrivée à obtenir l'accord des directeurs des établissements publics et privés afin d'intégrer leurs classes. Enfin, la dernière étape était de négocier la présence de la chercheure-observatrice en classe avec l'enseignant qui était directement concerné puisque c'était sa pratique et son interaction avec les élèves qui étaient destinées à être observées et analysées.

La fréquentation régulière[265] des classes, durant une année (2014-2015), nous a permis l'assimilation des critères du contexte et la familiarisation avec la culture du terrain. Elle nous a aidée également à rendre notre présence familière et habituelle et à sympathiser avec les enseignant(e)s et les élèves. Cela a favorisé leur accord et leur coopération pour répondre aux questionnaires et aux entretiens et accepter d'être filmés en pleine séance d'enseignement-apprentissage.

### 2.1.2. Les étapes de l'observation et les classes observées

L'observation de classe a été faite en trois étapes :

- L'observation non-structurée : comprendre les enjeux de la séance de la lecture-compréhension pour pouvoir traduire la problématique en hypothèses de recherches ;

[265] Selon un planning hebdomadaire établi.

- L’observation structurée : classer les comportements des enseignants et ceux des élèves pour examiner les rapports entre eux grâce à des grilles d’observation ;
- L’observation enregistrée : filmer des séances complètes de lecture-compréhension pour analyser, de manière microscopique, les gestes et les faits du contexte.

Selon la logique de D. Bucheton, nous considérons les deux milieux socialement différents. Donc, nous prenons des exemples d’une classe dans un quartier populaire (soit la classe A de l’enseignante N) et d’une autre dans un quartier plus favorisé (soit la classe B de l’enseignante K). Afin de vérifier quelques résultats nous recourons, parfois, à l’observation de deux classes témoins A’ et B’, respectivement similaires aux classes A et B. Le tableau ci-dessous regroupe les classes observées et filmées constituant le corpus étudié :

**Tableau 9 : descriptif des classes observées et filmées**

| | A | B | A' | B' |
|---|---|---|---|---|
| **L'établissement** | Privé (quartier populaire) | Privé (milieu favorisé) | Public (quartier populaire) | Privé (quartier favorisé) |
| **L'enseignante** | N | K | F | Nd |
| **Nombre d'années d'expériences** | 8 ans | 7 ans | 26 ans | 13 ans |
| **Nombre d'élèves** | 28 | 23 | 43 | 22 |
| **Support de la lecture-compréhension** | « Le nouveau » | « Rose-aimée » | « La lettre administrative » | « Soyons prudents » |
| **Manuel scolaire[1]** | Mes apprentissages (texte extrait) | Mes apprentissages (texte extrait) | Parcours (Le livre) | Mes apprentissages (le livre) |
| **Position de la séance** | 1ère séance /2 | 1ère séance /1 | 2ème séance /3 | 1ère séance /2 |

En fait, les deux classes A et B appartiennent à des établissements privés. Alors, ce qui fait vraiment la différence entre ces classes, ce n'est même pas le quartier, puisqu'il y a des élèves de la classe A qui habitent au quartier où se trouve l'établissement de la classe B, c'est le coût de scolarité dans chaque établissement. En outre, la classe B appartient à une école dont le prix de scolarité est plus élevé. Donc, les élèves sont déjà présélectionnés par le pouvoir

de paiement de leurs parents. De plus, les élèves de cette même école passent un test d'admission, ce qui n'est pas le cas dans l'école où se trouve la classe A.

Par conséquent, ce qui caractérise les élèves de la classe B par rapport à ceux de la classe A, c'est qu'ils sont issus de familles plus riches et que leurs compétences en français sont avancées par rapport aux autres. Dès lors, ces conditions déterminent en général les types de postures de lecture et les gestes d'étude des élèves, dans les deux milieux. Ces gestes d'étude influencent à leur tour les postures d'étayage des enseignantes.

Par ailleurs, la classe A' appartient au secteur public et offre des caractéristiques semblables à ceux de la classe A. En effet, nous pouvons noter que les caractéristiques de la situation d'apprentissage sont plus intéressantes que le genre de l'école : publique ou privé.

L'observation enregistrée s'est faite à travers la focalisation de l'objectif de la caméra comme se fait l'observation non enregistrée à travers la focalisation des yeux de l'observateur. Or, l'observation enregistrée offre de nouvelles focalisations à chaque visionnage de l'enregistrement par l'observateur (ou les observateurs). Ce dernier peut se focaliser sur chaque détail du film, chaque élève, chaque geste, etc. Bref, la séance devient un objet manipulable pour le chercheur et non seulement un moment vécu.

Le corpus sur lequel nous nous basons, dans cette recherche, se compose de deux types : un corpus enregistré de séances filmées des classes observées et un corpus écrit regroupant les questionnaires, les notes des élèves et les grilles d'observation.

## 2.2. Entretiens et questionnaires

Dans le cadre de l'observation participante menée, les questionnaires et les entretiens ont formé l'appareil de l'enquête et de l'investigation. De cette manière, les questionnaires et les entretiens, sous plusieurs formes, adressés aux enseignants, ont constitué, pour cette recherche, une base de données concernant les constats des enseignants par rapport à leurs pratiques et à celles des élèves.

### 2.2.1. Questionnaires et entretiens individuels

Au début de l'enquête, directement après l'approbation des enseignants pour l'observation de leurs classes, des entretiens non dirigés et d'autres semi-dirigés ont constitué l'étape préliminaire qui a préparé le terrain de l'enquête et les interviewés à d'autres activités de la recherche. D'autre part, ces entretiens individuels nous ont informée sur le terrain et ont alimenté nos interrogations par rapport aux questions de la recherche.

Ensuite, des questionnaires ont été adressés aux enseignants des dix établissements intégrés dont cinq publics et cinq privés. Les points traités dans ces questionnaires sont relatifs aux propos des enseignants sur ce qui peut confirmer nos constats de base (les représentations de la matière de la lecture-compréhension par les définitions données par les enseignants, de leur marge de créativité et d'innovation et des interactions, de la motivation et des postures des élèves) et sur ce qui peut nous aider à observer ce dont nous avons besoin dans la recherche à savoir des réponses à des questions sur la prise de conscience des postures de lecture, du « tissage » de l'enseignant, des multimédias et de la formation des enseignants.

Ces questionnaires appuient les résultats des différents types d'entretiens qui interrogent également les représentations des élèves et des enseignants à propos de la lecture-compréhension. En parallèle des entretiens individuels semi-dirigés avec les enseignants, des entretiens collectifs avec les enseignants et avec les élèves ont été menés sous forme de brainstormings.

### 2.2.2. Autres formes d'entretien

Le brainstorming conduit avec les élèves avait pour but l'explicitation des objectifs de la lecture-compréhension. Il s'agit d'un entretien collectif entre les élèves et nous. C'est un entretien dirigé par deux grandes questions ; « comment peut-on définir la lecture-compréhension ? » et « Quels sont les objectifs de la lecture-compréhension en général ? ». D'après les données visuelles et enregistrées, trois attitudes d'élèves s'affichent suite à ces questions : L'étonnement, la difficulté de répondre et/ou la prise de temps pour répondre. Ces attitudes montrent l'effort fourni par les élèves pour expliciter une représentation implicite.

Quant au brainstorming dirigé avec les enseignants, c'est un entretien collectif, basé sur le photolangage. Nous avons mené cette activité de photolangage sur le concept de la lecture-compréhension chez les enseignants en utilisant des images.

La consigne était de choisir une image et la relier au concept de lecture-compréhension lors d'une réunion avec des enseignants du primaire (7 enseignantes et un enseignant). Le but de cette activité était de distinguer les représentations que se font les enseignants du primaire de la lecture-

compréhension pour examiner ensuite une éventuelle influence de ces représentations sur la perception qu'a l'apprenant de la lecture-compréhension.

La technique du brainstorming est connue par une collecte d'idées originales et une multiplication de ces idées par les connections qui se font entre elles. De ce fait, les connections entre les représentations, qui surgissent à partir des définitions du concept par les enseignants, laissent apparaître d'autres représentations de la lecture-compréhension.

Cette activité est complétée et appuyée par une question explicite sur la définition de la lecture-compréhension posée dans un questionnaire renseigné par un autre groupe d'enseignants (9 enseignantes et 2 enseignants).

Enfin, l'auto-confrontation constitue une occasion pour s'entretenir avec les enseignantes qui ont mis leur pratique à la disposition de la recherche en acceptant de filmer la situation de classe. Habituées à notre présence, deux enseignantes d'établissements différents agissent normalement dans leurs classes sans gêne. Cette activité d'auto-confrontation est proposée à ces deux enseignantes à l'improviste pour éviter l'effet d'une préparation préalable et occasionnelle. Au moment du visionnage des vidéos de chaque enseignante à part, chacune d'elles affiche un regard de découverte comme si elles n'avaient pas vécu cette situation.

Parmi les objectifs de cette auto-confrontation :

- Avoir une version confirmée, par l'enseignant, de sa propre représentation de l'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension ;
- Comparer la représentation qu'a l'enseignant de la séance et sa mise en application (ce que voient justement les élèves) ;
- S'apercevoir des malentendus (si malentendu il y a) concernant la consigne et la production des élèves (ce qui, parfois, engendre la mal-compréhension).

## 2.3. Simulations et interventions du chercheur

Selon la problématique et les hypothèses de recherche, l'investigation a recours à deux méthodes inventées pour recueillir des données dans des conditions exigées par le besoin de l'étude.

### 2.3.1. La première méthode : Apprenants dans la peau de l'enseignant

L'enseignant s'installe au fond de la classe et les élèves font le cours ; il devient observateur dans sa propre classe. Trois élèves représentants de trois niveaux différents de la classe (bon, moyen, moins bon) passent à tour de rôle pour faire le travail de leur enseignant. Ils représentent les trois étapes de la leçon, chaque élève présente alors une étape. Les autres élèves sont des observateurs, comme leur enseignant, qui observent, commentent, jugent et rectifient à la fin de la présentation. Ces échanges et négociations sur l'incarnation du rôle de l'enseignant par trois élèves, entre eux-mêmes et leurs camarades de classes (observateurs), par rapport à « ce qu'il fallait faire », ce qu'il ne le fallait pas » et « ce qu'ils font normalement avec l'enseignant », est ce qui nous intéresse primordialement parce que c'est ce qui fait ressortir les représentations des élèves et de l'enseignant.

Pour les acteurs de cet exercice (enseignant et élèves), sa réussite est relative à la bonne incarnation du rôle : maîtrise de la classe, du temps et de l'étape présentée, distribution de la parole, correction des erreurs et postures. Pour nous, le métalangage construit autour de ces commentaires et négociations est ce qui

permet l'atteinte de notre objectif de manifester les représentations de la séance lecture-compréhension chez les élèves. Insérée dans ce genre de débat, la représentation devient, pour les élèves observateurs, un point de vue qu'il faut défendre et justifier mais sans dire, pour autant, n'importe quoi vu la présence vérificatrice de l'enseignant. Cette situation protège la représentation d'un excès d'objectivité ou de subjectivité.

La consigne de cet exercice, ne sollicitant pas explicitement les représentations, pousse les élèves à les afficher inconsciemment telles qu'elles fonctionnent normalement dans leur appréhension de la lecture-compréhension. Enregistrée en vidéo, cette expérimentation est visionnée par l'enseignant qui commente et donne son point de vue sur la manière dont sa pratique est théâtralisée par ses élèves.

En somme, cette méthode permet à l'enseignant de s'apercevoir de la manière dont ses élèves se représentent la séance de lecture-compréhension et de sa pratique enseignante en général sans qu'il soit jugé directement par ses élèves.

Les objectifs de cette intervention se résument en trois points :

- Avoir une idée sur les représentations de « la consigne lecture-compréhension » chez les élèves sans passer par le jugement de leur maîtresse (libérer la parole de l'élève) ;
- L'élève exprime cette représentation inconsciemment et spontanément ;
- L'enseignante exprime objectivement la représentation qu'elle a de son rôle sans le risque de s'autocritiquer.

### 2.3.2. La deuxième méthode : Le repérage des postures de lecture

Cette méthode consiste à attribuer à chaque élève une ou deux postures de lecture lors d'une interaction verbale. Pour ce faire, nous avons considéré un texte[266] bien compris par les apprenants et nous avons conçu cinq questions relatives à ce texte dont chacune sollicite l'une des cinq postures de lecture de D. Bucheton.

Ensuite, les cinq questions ont été notées au tableau et chaque élève pouvait en choisir une ou plus pour y répondre. Ainsi, nous avons repéré les postures de lecture chez les élèves puisque chaque question correspondait à une posture. Cette activité a donné des résultats importants, d'autant plus qu'elle a été filmée. Elle a permis de quantifier les postures dans la classe, en général, en comptant le nombre de fois où chaque question a été choisie. Elle a permis de repérer également le nombre d'apprenants qui circulaient entre deux ou plusieurs postures.

Néanmoins, ce n'est pas les données quantitatives qui nous intéressent, nous n'en utiliserons que ce qui donne une idée de la répartition des postures de lecture en classe. En d'autres termes, nous utiliserons des données quantitatives comme outil de recueil de données qualitatives.

[266] Il n'y a pas de critères pour le choix du texte considérant le fait que l'apprenant se met en posture(s) de lecture devant tout texte. Alors nous avons travaillé sur le dernier texte fait en classe ; pour une classe c'était un texte narratif, pour l'autre une interview avec une actrice.

## 3. Modèles et outils théoriques pour l'analyse des données

Cette partie met en exergue les pratiques langagières étant donné qu'elles constituent les données principales dans la recherche qualitative. Elle se compose de deux parties : la première définissant les pratiques langagières en les étudiant par rapport à la lecture-compréhension, et la deuxième inscrivant ces pratiques dans l'interaction et dans sa réalité contextuelle, avec les postures qu'elle implique, notamment celles de l'enseignant et celles des apprenants. Les modèles exposés fournissent des pistes à suivre pour l'analyse du discours et des grilles d'observation permettant de comprendre le jeu dynamique entre les postures d'étayage et les postures d'étude.

### 3.1. Analyse du discours et pratiques langagières en lecture-compréhension

Les pratiques langagières des acteurs sur le terrain sont considérées comme étant des unités du discours observables et analysables. Pour cette raison, nous présentons d'abord une définition des pratiques langagières puis les éléments permettant l'analyse de ces pratiques. Nous adoptons l'approche de l'analyse du discours qui se base plus sur les conditions de production du texte (les interactions) que sur le texte lui-même. Ainsi, nous nous intéressons aux niveaux de l'interaction pour savoir les différentes préoccupations de l'apprenant engagé et essayer de comprendre ses pratiques langagières.

### 3.1.1. Pratiques langagières et analyse du discours

Avant de décider de l'approche avec laquelle il est judicieux d'analyser les pratiques langagières en situation didactique, il est primordial d'abord de définir cette notion. Le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* en donne une première explication :

> « Cette notion permet de considérer que l'usage du langage est toujours contextualisé et situé physiquement, institutionnellement et historiquement ; que la capacité de langage n'est pas liée au seul agencement de formes linguistiques (au fonctionnement de la langue comme système de signes) mais à l'élaboration de significations et de modes de significations »[267].

En effet, les pratiques langagières ne sont pas analysables par leurs formes mais par leurs contextes à partir duquel elles deviennent significatives.

De par le nombre d'informations que donnent les pratiques langagières sur l'apprenant, ses représentations, ses prérequis et son niveau de langue, cette notion est centrale dans les théories de l'analyse du discours car celle-ci permet un renseignement pertinent pour l'analyse.

> « La notion de pratiques langagières est également liée à celle de « rapport à ». Elle peut être vue comme l'actualisation dans des productions langagières (orales ou écrites) du rapport que le sujet entretient avec le savoir ou avec l'école et l'apprendre en général, avec le contenu précis des tâches à effectuer, avec les situations de travail, et leurs caractéristiques matérielles, institutionnelles etc., avec l'image qu'il a de lui, dans ces situations, les rapports qu'il a

[267] Reuter, Y. (2008). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Beyrouth: DELTA, p. 169.

> construits dans son histoire personnelle au langage (oral ou écrit), etc. »[268].

Les pratiques langagières sont liées à plusieurs dimensions telles qu'elles sont énumérées dans la citation ci-dessus. Ce sont les dimensions d'existence de l'apprenant dans la situation d'apprentissage. Ce sont les dimensions qui apparaissent au moment de sa production, grâce à des indicateurs, que F. Cicurel appelle les marques discursives ; elles dévoilent une identité discursive propre à l'apprenant en situation d'apprentissage.

Les marques discursives apparaissent bien plus lorsqu'il s'agit d'une interaction verbale entre l'enseignant et l'apprenant.

> « L'interactant apprenant accompagne bien souvent ses productions en langue-cible de marques discursives (hésitations, reprises, intonations interrogatives) par lesquelles il exprime qu'il n'est pas sûr de sa réponse, qu'il craint de mal mémoriser. Il exhibe ainsi une identité discursive (certes provisoire) d'apprenant, comme s'il mettait une distance entre le « moi réel » et le « moi apprenant »[269].

Pour F. Cicurel, le « moi apprenant » est un « moi fictif » par opposition au « moi réel » de l'apprenant[270], l'engagement de l'apprenant consiste en l'activation du « moi fictif » en classe ; l'apprenant arrive ou accepte de jouer, provisoirement, le rôle d'un « moi apprenant fictif ». L'analyse du discours se focalise sur les dimensions de construction des pratiques langagières, sur les marques discursives et sur l'identité discursive affichée de l'apprenant.

Catherine Kerbrat-Orechioni distingue les monologales (données produites par un seul et même locuteur) des dialogales (données ou discours pris dans un

[268] Ibid, p. 172.
[269] Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues Agir professoral et pratiques de classe.* Paris: Didier, p. 31.
[270] Ibid, pp. 80-82.

circuit d'échange), les deux faisant partie de l'observable. Pour l'analyste, il est plus commode d'observer les dialogales (talk in interaction) que les monologales car les deux fonctionnent différemment au niveau des informations qu'ils fournissent :

> « Les interlocuteurs se rendraient mutuellement disponible le sens de leurs productions respectives, qu'ils rendraient manifeste, facilitant ainsi considérablement le travail de l'analyste »[271].

Certainement, c'est en fonction de cette identité discursive que l'apprenant interagit en classe avec l'enseignant et avec le texte. Il met en « pause », provisoirement, son « moi réel » et active un « moi apprenant » façonné par son histoire sociale et scolaire. L'analyse du discours se fait donc dans la perspective de ces enjeux.

### 3.1.2. Niveaux d'interactions en lecture-compréhension et réceptivité du texte

Dans les théories de lecture, le processus interactif désigne le mécanisme par lequel le lecteur utilise en même temps la méthode syllabique et la méthode globale pour lire. L'une s'intéressant au son et l'autre au sens, les deux méthodes donnent naissance au modèle interactif profitant des avantages de chacune pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture.

[271]Ferron, H. C. (2017). *Les observables en analyse de discours*, numéro offert à Catherine Kerbrat-Orecchioni. *Revue de linguistique française et d'analyse du discours*, p. 27.

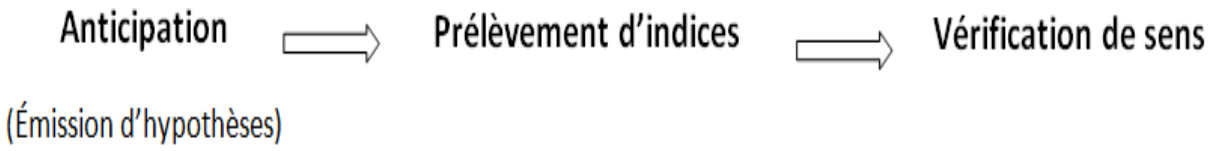
Or, au niveau sur lequel nous travaillons, la syllabation ne fait plus partie de nos préoccupations, car en 6ème année, les apprenants ne sont plus en phase de déchiffrement, mais de compréhension et interprétation de textes. Donc, nous allons nous intéresser, à l'intérieur du processus de lecture en général, au processus de la compréhension plus précisément.

D'après les travaux des théoriciens de lecture, on peut décrire le processus de compréhension comme suit :

Au fur et à mesure de sa lecture, le lecteur anticipe par l'émission d'hypothèses sur les énoncés à venir, puis, il prélève les indices de la suite de sa lecture pour vérifier enfin ses hypothèses et se construire du sens.

Le processus de compréhension peut être schématisé ainsi :

**2855 : Les étapes du processus de la lecture-compréhension**

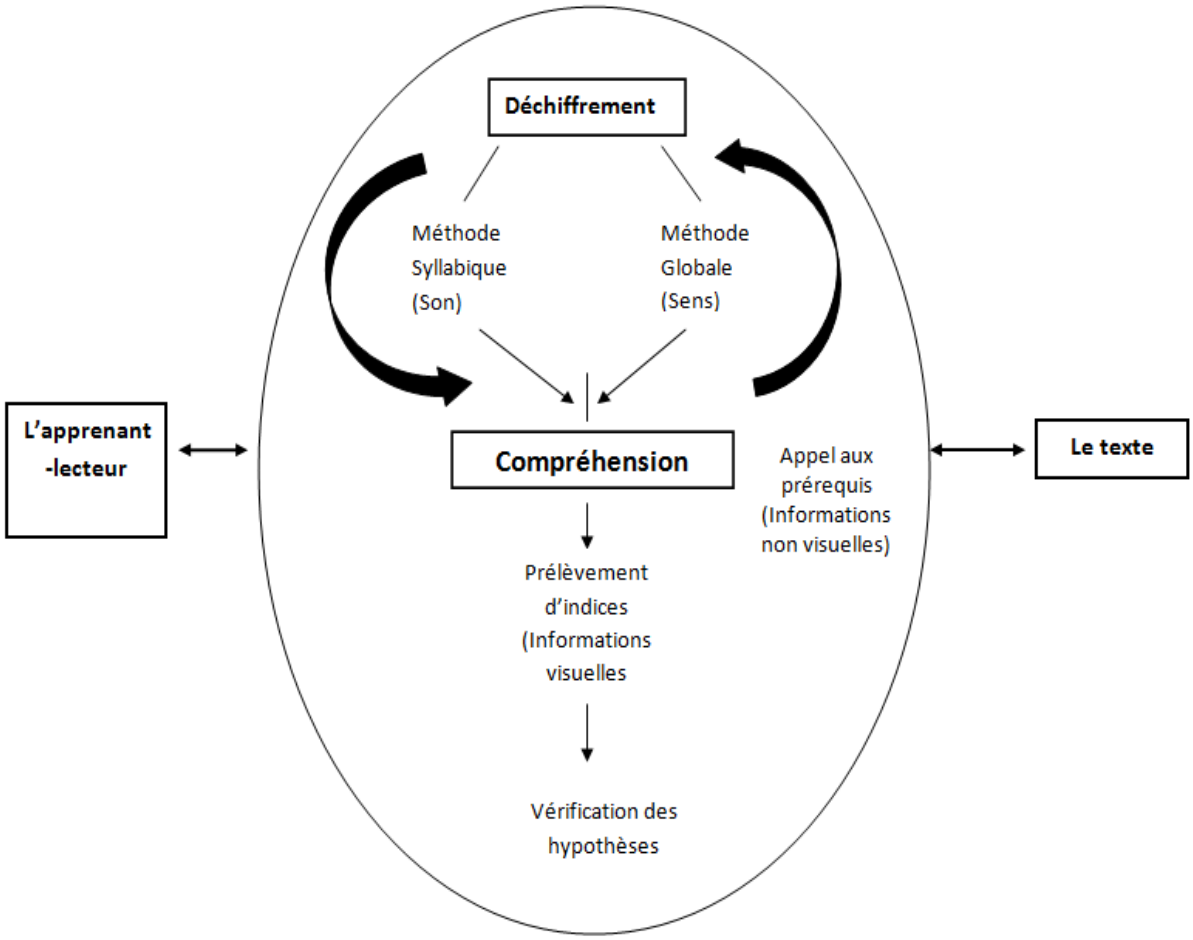



Dès que les hypothèses sont vérifiées, le mécanisme se reproduit dans chaque énoncé et ainsi de suite jusqu'à la fin du texte.

En effet, le prérequis (l'information non visuelle) est à la base de l'anticipation et de l'émission des hypothèses par le lecteur. En d'autres termes, ce savoir préalable est la condition sine qua non de la lecture, même pour un lecteur expert.

Pour illuminer le clair-obscur de cette image que nous présentons du processus de lecture et du processus de compréhension, nous sollicitons une schématisation qui place ces processus entre l'apprenant-lecteur et le texte pour avoir une vision plus claire et vraisemblable de la complexité de l'interaction entre le lecteur et le texte en classe :

**Figure 16 : Schématisation de la lecture interactive**




Ce schéma montre la complexité de ce qui se passe dans l'esprit de l'apprenant-lecteur : un ensemble d'interactions entre des mécanismes et des processus et entre l'apprenant- lecteur et le texte. Insinuant ces interactions, F. Cicurel parle de lecture interactive. Elle réduit les équations du schéma par son approche interactive :

> « Cette approche a pour but de vouloir favoriser la réceptivité du texte par le lecteur. Cette réceptivité se trouve optimisée si, avant et au cours de la lecture, on suscite chez l'apprenant la production d'hypothèses, d'idées anticipatrices, en partie grâce aux connaissances qu'il a en mémoire, et qu'il faut « réactiver » (connaissances de type encyclopédique aussi bien que linguistique).

> Il se produit alors un phénomène d'interaction entre ce que le lecteur connaît et les données du texte »[272].

Par conséquent, l'interaction se fait entre les prérequis de l'apprenant et les données du texte, elle se produit, automatiquement, dans l'esprit de l'apprenant-lecteur.

Cependant, il y a un autre niveau de l'interaction didactique entre les apprenants-lecteurs et l'enseignant. Il ne faut pas confondre ces deux dimensions de l'interaction. En plus de la complexité de la lecture interactive schématisée ci-dessus, l'interaction en classe complexifie davantage la matière en ajoutant le pôle enseignant qui entre en relation avec l'apprenant-lecteur et le texte. F. Cicurel met l'accent sur le rôle de l'enseignant dans l'enseignement/apprentissage de la lecture :

> « Le conseil que nous donnons ici à l'enseignant est d'être aussi réceptif que possible à une démarche avec laquelle il n'est pas familiarisé mais de ne pas oublier qu'il existe trois pôles dans l'enseignement/apprentissage de la lecture : les lecteurs, le texte, et lui-même, l'enseignant »[273].

Elle préconise une démarche réceptive mettant en relation l'enseignant, l'apprenant et le texte. Pourquoi ne parle-t-elle pas de réception mais de réceptivité de texte ? La définition de « réceptivité » nous révèle le secret de l'emploi de ce concept par rapport à la lecture interactive et les interactions en classe.

D'après le dictionnaire *Vocabulaire de la Philosophie et des Sciences Humaines* :

[272]Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères.* Paris: Hachette, p. 7.
[273]Ibidem.

> « **Réceptivité** (dér. du lat. receptio, action de recevoir, recipere). Psy. Crit. Faculté de recevoir **des impressions sensibles** : « nous désignons sous le nom de sensibilité la capacité qu'a notre esprit de recevoir des **représentations**, en tant qu'il est affecté de quelque manière ; par opposition à cette réceptivité, la faculté que nous avons de produire nous-mêmes des représentations, ou la spontanéité de notre connaissance, s'appelle entendement »[274]

L'emploi de ce terme par F. Cicurel montre qu'il n'y a pas une simple réception de texte dans les interactions sur la lecture-compréhension en classe, mais il y a une réceptivité engendrant des impressions sensibles et des représentations chez les apprenant-lecteurs ; cela coïncide avec les postures de lecture de D. Bucheton.

En résumé, la lecture-compréhension est un ensemble de mécanismes de déchiffrement et de compréhension qui forment des connections internes chez le lecteur pendant sa lecture. Par conséquent, la lecture-compréhension est une lecture interactive très complexe. Dans un contexte scolaire, l'enseignant entre en interaction avec le texte et l'apprenant-lecteur, une interaction externe donc qui habille la compréhension du texte par des impressions et des représentations conditionnées par la compréhension de la consigne et la réceptivité des gestes des enseignants par l'apprenant.

[274]Morfaux, L.-M. (1980). *Vocabulaire de la philisophie et des sciences humaines.* Paris: ARMAND COLIN.

### 3.1.3. Consigne de la lecture et circulation des représentations

A l'occasion des interactions en classe, un échange de représentations se fait à travers l'ascenseur de la consigne plaçant l'enseignant « en haut » dans « un espace à lui, renforcé par la présence d'un bureau et parfois d'une estrade »[275]. F. Cicurel confirme l'image que nous donnons de l'ascenseur qui transporte verticalement la consigne entre l'enseignant et l'apprenant :

> « La place de l'enseignant est considérée « haute » dans la mesure où il dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont doit s'accomplir le travail, donne une appréciation sur le travail produit » [276].

En effet, l'apprenant renvoie, du « bas », le feed-back de la consigne comme produit de l'activité qu'il doit accomplir. La transmission et le retour des représentations se fait, alors, en fonction de la consigne, l'interaction verbale en classe n'étant que le terrain de cet échange. C'est vrai car, dans l'étude de D. Bucheton, le terrain sur lequel se font la transmission (consigne) et le retour (écrits des élèves) est bien évidemment l'activité écrite.

En fait, l'interaction est éphémère et déictique ; elle n'existe qu'une seule fois car elle dépend de l'ici et du maintenant. Elle ne peut pas influencer les représentations car elle en est le produit. F. Cicurel dit :

> « Si on interroge un professeur de langue, il dira qu'aucun cours n'est semblable à un autre, car la parole et la réaction des

[275] Cicurel, F. (2011),Op.Cit., p. 28.
[276] Ibidem.

apprenants modifient le cours de l'action didactique à accomplir, dès qu'il y a interaction. »[277].

L'interaction est le résultat d'une activité, la forme générale de la situation y compris les pauses, les conflits, les digressions, etc. Les situations sont donc multiples et ne peuvent aucunement être « reproductibles »[278]. Nous les distinguons donc de la consigne, support de la transmission des représentations appelant (toujours) et engendrant (relativement) un produit de l'apprenant, support de la réceptivité et des représentations chez l'apprenant (traduites par postures). Il serait judicieux de ne pas confondre le « comment » est présentée la consigne avec les effets environnementaux de la situation déjà cités (les pauses, les conflits, les digressions…etc.). Le *comment* de la consigne peut être dupliqué mais les effets environnementaux de la situation ne peuvent jamais être reproduits tels qu'ils sont. D'ailleurs, il est clair dans la citation de F. Cicurel que c'est l'insertion du cours dans une situation qui fait sa particularité « dès qu'il y a interaction » et non le développement de la consigne elle-même « le cours de l'action didactique à accomplir ».

D'après le *Dictionnaire de didactique de français,* la consigne est définissable comme :

> « Discours visant la réalisation d'une tâche. Comprendre une consigne pose que l'apprenant en dénote les informations explicites (données et stimulus), qu'il en repère les éléments implicites (informations non formulées, attentes de l'enseignant) afin de se former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation »[279].

[277] Ibid, p. 171.
[278] Bucheton, D. (2008). Op.Cit, p. 12.
[279] Cuq, J.-P. (2003), Op.Cit., p. 53.

De cette définition, la consigne conditionne, chez l'apprenant, la représentation de la tâche qui influence, à son tour, la procédure de son application et influence donc la posture adoptée et sa conformité à la consigne. De plus, nous circonscrivons le champ d'étude en nous intéressant à la consigne comme tâche et non pas comme discours. Nous citons ici les éléments d'éclairage du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* concernant le concept tâche :

> « La tâche peut être décrite comme un phénomène non stable et évolutif ; elle se construit dans les interactions entre les élèves et la tâche elle-même, ou entre les élèves et l'enseignant, ou encore entre les élèves et les pairs. La tâche est donc le produit d'une interaction (la définition de la tâche est l'enjeu de l'interaction) et non sa source »[280].

La tâche se construit donc dans les interactions entre les élèves et la consigne en considérant qu'elle ne peut pas naître d'elle-même. La tâche est une réaction à la consigne, elle n'est pas la consigne elle-même. Nous touchons ici les nuances très délicates qui existent entre ces concepts.

> « […] Cette conception interroge fortement les représentations ordinaires des tâches scolaires comme applications d'une consigne, et permet de comprendre un certain nombre de déboires ordinaires dans les situations d'enseignement, comme les difficultés de compréhension et de traitement des consignes »[281].

Cette dernière citation montre la relation entre la tâche (application de la consigne), sa représentation (compréhension de la consigne) et son effet sur les compétences de l'apprenant. À l'horizon de l'idée véhiculée par cette citation point la théorie des postures de lecture.

[280] Reuter, Y. (2008), Op.Cit., p. 218.
[281] Ibidem.

L'apprenant a une double préoccupation ; en plus de son rôle interactionnel consistant à appliquer la tâche demandée par l'enseignant, il gère des pratiques langagières de déchiffrement-compréhension du texte. Pendant le processus d'anticipation, de prélèvement d'indices et de vérification d'hypothèses sur le sens, et dans la confrontation entre informations visuelles et informations non visuelles, l'apprenant interpelle ses prérequis langagiers et essaye de les adapter à la représentation préconstruite sur la tâche à accomplir. La notion de pratiques langagière symbolise cette adaptation.

La représentation de la lecture-compréhension investie par l'apprenant en classe est le résultat d'un ensemble de connectivités entre sa représentation pure (sa propre vision) et celles de ses enseignants et de son environnement scolaire et social. Ces connections peuvent être avantageuses et créer un effet de jeu ludique dans l'esprit de l'apprenant au moment de l'interaction, comme elles peuvent être défavorables et créer un sentiment de jeu non ludique. Dans la perspective où la réceptivité, la représentation et la posture de lecture sont fortement liées, nous déduisons, du contexte étudié, deux niveaux de représentations chez l'apprenant : la représentation de la matière lecture-compréhension et la représentation du rôle de l'apprenant.

## 3.2. Gestes professionnels et gestes d'étude

L'école des gestes professionnels annonce clairement :

> « Le modèle d'analyse de l'agir enseignant (le multi-agenda) que nous présentons a en effet pour visée de fournir une grammaire complexe de concepts, permettant une analyse approfondie des

situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située »[282].

Cette grammaire de concepts complexes sert de référence pour la formation des enseignants et pour la recherche scientifique. Ce modèle offre des définitions claires de chaque geste qui se produit en situation de classe. De plus, il explicite et vulgarise, dans le « multi-agenda », les différentes préoccupations de l'enseignant lors de sa pratique professionnelle. Enfin, il offre un schéma de descripteurs pour l'analyse des interactions langagières entre le maître et les élèves par le jeu dynamique entre les postures d'étayage et les postures d'étude.

### 3.2.1. La théorie des gestes professionnels

Les travaux qui fondent la théorie des gestes professionnels s'inscrivent, à la base, dans la didactique professionnelle : « une ergo-didactique » qui est une « conception culturelle et anthropologique de la didactique »[283]. Autrement, une didactique centrée sur le savoir uniquement est insuffisante pour comprendre les fonctionnements et les disfonctionnements des apprentissages. Même la conception de la didactique, selon le triangle pédagogique prenant en compte la situation d'enseignement-apprentissage, est dépassée.

Dans la didactique professionnelle, l'élève et le maître ne sont plus « des sujet épistémiques », mais des personnes qualifiées ainsi :

> « Porteuses d'une histoire, d'une culture, d'un rapport à l'institution, d'un rapport au savoir enseigné. Elles vivent en classe des émotions et manipulent des registres langagiers, identitaires et

[282]Soulé, D. B. (2009, octobre 1). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. (P. u. Rennes, Éd.) *Education et didactique, 3*(3), pp. 29-48 ; p.29.
[283]Bucheton, D. (2008). Op.Cit, p. 40.

> cognitifs multiples. La vie est aussi dans l'école. C'est elle qui donne tout son sens au désir d'apprendre et de grandir »[284].

Ce sens qui vient de la situation authentique de classe nécessite une modélisation intersubjective[285] sans pour autant tomber dans la normalisation[286]. Cette professionnalisation des gestes d'enseignants a pour motifs les mutations des curricula, la démocratisation ratée de l'accès au savoir, le métier de plus en plus difficile (les enseignants ont besoin d'aide), la compréhension de l'environnement qui influence l'enseignant plus que la théorie[287].

Grosso modo, la théorie des gestes professionnels cherche à approcher le professionnalisme des enseignants :

> « Il serait leur capacité d'ajustements complexe et précis. L'étude de cette professionnalité spécifique nécessite des formes de recherche nouvelles, un point de vue différent sur la classe, l'enseignant, la discipline enseignée, l'activité des élèves »[288].

Il s'agit d'un « modèle fédérateur » qui rassemble et considère « l'épaisseur et la complexité » de toutes les facettes du geste de l'enseignant et en étudie les rapports au savoir enseigné, à la situation et à l'expérience personnelle :

> « Il trouve sa source dans une culture théorique vaste dont il théorise les rencontres et les filiations : travaux en didactiques des disciplines, en psychologie cognitive et sociale, en ergonomie, apports de la phénoménologie, de la sociologie de l'école, ancrage

[284]Soulé, D. B. (2009, octobre 1). Op.Cit, p. 30.
[285] « A l'heure où seule compte l'efficience immédiate et mesurable, il n'y a que peu de place pour s'intéresser au développement lent et divers des personnes singulières que sont les élèves » (Bucheton, 2008, p. 10).
[286]« Par exemple de normalisation, « Les programmes aujourd'hui s'accompagnent d'instructions qui ont tendance à perdre leur capacité de conseil pour désigner aujourd'hui des modalités très précises d'application - un décret ministériel récent (janvier 2006) tente même d'imposer une méthode d'enseignement précise de la lecture ». Bucheton, D. (2008). Op.Cit, p. 16. Nous retenons ces constats de 2006, qui sont d'ailleurs toujours d'actualité, pour montrer le contexte d'évitement de la normalisation selon la théorie.
[287]Bucheton, D. (2008). Op.Cit, p. 13.
[288] Ibid, p. 18.

fort dans l'interactionnisme, l'ethnométhodologie, les sciences du langage dans leur articulation aux contextes de l'école, mais aussi ancrage dans les théories de l'action située »[289].

Ces références multiples et variées permettent d'inventorier ce qui peut déterminer les gestes professionnels en classe.

Entre autres :

- La culture professionnelle (« les gestes professionnels des enseignants appartiennent donc à une culture professionnelle propre aux traditions historiques d'un pays, voire à la culture professionnelle spécifique d'une école ou d'un type d'école (privée ou publique) »[290]) ;
- Les objectifs didactiques (« Ce pourquoi les enseignants sont payés, ce n'est pas pour socialiser, pour communiquer, pour passer un bon moment, ce n'est pas pour vendre un produit, pour gérer des comportements d'élèves difficiles, pour réguler la vie de la classe. Ce n'est pas pour instaurer la paix scolaire. Ce n'est pas pour créer des œuvres nouvelles. Si tous ces gestes professionnels et situations spécifiques existent et sont nécessaires, ils sont subordonnés à la visée principale : enseigner des contenus de programme, les techniques et modes de pensée pour les acquérir »[291]) ;
- « la chimie de la classe »[292] (il restait alors à aller voir ce qui se passe réellement dans le chaudron mystérieux qu'est une classe, où bouillonnent toute sorte de ferments et de nutriments. Une soupe qui comme dans certaines préparations culinaires est sans cesse allongée,

[289] Soulé, D. B. (2009, octobre 1). Op.Cit, p. 32.
[290] Bucheton, D. (2008). Op.Cit, p. 24.
[291] Bucheton, D. (2008). Op.Cit., p. 25.
[292] D. Bucheton « Au carrefour des métiers d'enseignants, de formateur, de chercheur ».
Jean-Louis Chiss, J. D. (2008). *Didactique du français, Fondements d'une discipline* . Bruxelles : De Boeck, p. 202.

enrichie, remise sur le feu, une soupe dont le « goût » est unique et difficilement reproductible »[293]) ;

- « Le style singulier du professionnel »[294] (« il arrive que ces gestes se figent, ils sont devenus tellement puissants, évidents, doxiques, qu'ils paralysent l'invention de formes d'ajustement nouvelles. Ils résistent très longuement aux assauts de prescriptions nouvelles, des innovations didactiques nouvelles »[295] ou alors « en l'absence de travail collectif de formation, ils se modifient, s'inventent en grande partie et probablement pour l'essentiel dans l'action, lentement, et de manière hasardeuse »[296]) ;
- Enfin, les logiques profondes ou les logiques d'arrière-plan (« des valeurs, des expériences scolaires ou sociales, des émotions, des savoirs théoriques, didactiques, un positionnement identitaire encore très instable chez ces jeunes enseignants : ce qu'aujourd'hui nous appelons leurs « logiques profondes »[297]).

En guise de spécification, « Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. »[298]. Ce modèle s'ouvre donc sur le multi-agenda, qui est le modèle des préoccupations de l'enseignant pendant sa pratique de classe.

### 3.2.2. Les gestes de métier (le multi agenda) et les gestes d'ajustement

La théorie des gestes professionnels met en évidence deux grands types de gestes, les gestes de métier et les gestes d'ajustement. Premièrement, le multi-agenda (ou les gestes de métier), présente une grammaire complexe organisant

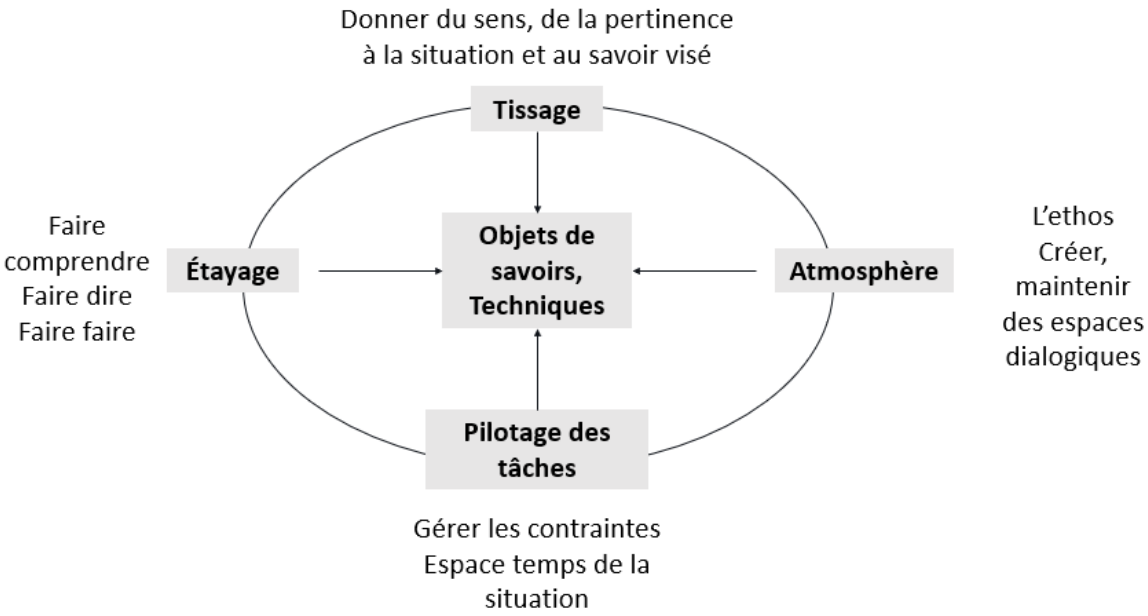
[293] Bucheton, D. (2008). Op.Cit., p. 12.
[294] Yves Clot, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999.
[295] Bucheton, D. (2008). Op.Cit., p. 24.
[296] Ibid, p. 25.
[297] Ibid, p. 13.
[298] Soulé, D. B. (2009, octobre 1).Op.Cit., p. 32.

des préoccupations de l'enseignant pendant son travail. Ce modèle range quatre préoccupations autour de la préoccupation centrale qui est celle d'atteindre les objectifs didactiques préfixés.

> « Les gestes de métier, gestes cadres, sont au carrefour de logiques professionnelles et sociales. L'histoire des disciplines, les modèles didactiques, les prescriptions officielles, les logiques de cycle, d'établissement, etc. ont institué lentement ces gestes de métier et tout l'artefact qui les supportent »[299].

Le schéma suivant est la manifestation des cinq préoccupations enchâssées :

**Figure 17 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées**




**« La construction des savoirs scolaires visés »** est le geste professionnel central. Ici, se pose la question si on enseigne « des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires,

[299] Bucheton, D. (2008). Op.Cit., p. 42.

sociaux, des pratiques sociales ou des formes d'adaptation et d'ajustement aux situations etc. »[300].

**« L'étayage » :** c'est le geste organisateur de l'agir enseignant. Il est hiérarchiquement supérieur aux autres gestes. Ce concept d'étayage désigne « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans »[301].

**« Le maintien d'une certaine atmosphère »** : être capable de capter et de maintenir l'attention des élèves dans une atmosphère propice qui favorise leur engagement affectif, relationnel, intellectuel, « cet art difficile de la gestion des faces, de la négociation des rôles, des rituels pour contractualiser les places, les statuts de chacun »[302].

**« Le pilotage de la leçon »** consiste à « gérer les diverses contraintes pratiques spatiales et temporelles de la situation », il s'agit de la gestion du temps, de l'‘espace et des outils didactiques.

**« Le tissage »** concerne aussi bien le maître que l'élève. Il s'agit du lien tissé entre les différentes parties d'un cours, entre les prérequis et les nouvelles connaissances, entre ce qui est déjà compris avec ce qui ne l'est pas encore, bref trouver et expliciter le moyen de transition entre le « déjà-là » et ce qui s'ensuit. Il s'agit du geste fondamental du courant de l'enseignement stratégique ou de l'enseignement explicite. Or, pour les élèves, il y a trois types de tissage :

> « les bons élèves tissent eux-mêmes les liens laissés à l'état implicite par l'enseignant […] et sont capables de comprendre le pourquoi et la succession. Les élèves moyens peuvent souvent retrouver les tâches en termes de « faire », en repérer l'ordre. Les

[300] Soulé, D. B. (2009, octobre 1), Op.Cit., p. 36.
[301] Ibidem.
[302] Ibid, p. 34.

élèves faibles, quant à eux, n'arrivent ni à les nommer ni à en retrouver l'ordre bien qu'ils les aient accomplies de manière routinière un très grand nombre de fois »[303].

Quant aux « gestes d'ajustement », ils traduisent cette faculté d'adaptation et de régulation de toutes ces préoccupations à la situation et au public cible. Dans la conférence[304] de D. Bucheton lors du séminaire au laboratoire 2LCD, elle a métaphorisé ce geste par celui de manipulation du curseur en fonction de ce que le sujet veut faire et où est ce qu'il veut intervenir. « Les gestes d'ajustement sont la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon. Ils actualisent, singularisent dans le huis-clos de la classe les préoccupations précédentes par un ensemble de variations, transformations modifications descriptibles »[305].

L'ajustement, quant à lui, est le geste continu qui ne s'arrête qu'à la fin de l'action du maître. Si le tissage est le lien confectionné entre les différentes parties d'un cours, l'ajustement est un tissage entre les différentes préoccupations et entre les préoccupations et l'environnement. C'est un tissage de niveau supérieur.

Il est précisé dans l'interprétation du multi-agenda que ces préoccupations ont des caractéristiques générales : elles ne sont jamais isolées les unes des autres. Elles sont systémiques dans la mesure où « elles co-agissent, rétroagissent les unes avec les autres »[306]. Elles sont modulaires, c'est-à-dire elles interviennent comme des modules convenables à chaque moment de la

[303] Soulé, D. B. (2009, octobre 1).Op.Cit., p. 35.
[304] Communications intitulées : « Enseigner et apprendre la littérature, pourquoi faire ? » et « Les postures de lecture et la constitution de l'élève en sujet-lecteur », présentées par D. Bucheton le 24 et 25 février 2015, au laboratoire Langues, Littérature, Communication et Littérature de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mehraz.
[305] Bucheton, D. (2008). Op.Cit., p. 43.
[306] Soulé, D. B. (2009, octobre 1). Op.Cit, p. 34.

situation. Elles sont hiérarchiques, nous l'avons vu, le geste supérieur étant la construction du savoir, les autres s'enchaînent en fonction des objectifs de l'enseignant et de la situation ; si ce dernier avait un choix à faire, sous contrainte de temps, ou une autre contrainte, il se préoccuperait de l'étayage, par exemple plus que du tissage. Enfin, elles sont dynamiques par leurs synergies et leurs évolutions interactives pendant l'avancée de la leçon.

### 3.2.3. Le jeu dynamique entre les postures d'étayage et les postures d'étude

Suite à la théorie des gestes professionnels et à partir de « la matrice conceptuelle » du multi-agenda, il s'est avéré nécessaire de distinguer les gestes d'étayage des gestes d'étude afin de dévoiler les relations entre les deux. Ceci engendre la théorisation du jeu dynamique entre les postures d'étayage et les postures d'étude qui « contribuent à la compréhension des heurts, bonheurs, malheurs de la communication et de la co-construction de significations pendant la classe »[307]. La grammaire de ce jeu compte six postures d'étayage et six postures d'étude.

La posture, nous le rappelons, est « un schème préconstruit du « penser-dire-faire » »[308], elle s'active en réponse à une tâche donnée face à laquelle l'élève peut mobiliser une ou plusieurs postures. En effet, la posture se manifeste au moment de la réalisation de la tâche mais elle est déjà construite

[307] Ibid, p. 37.
[308] Ibid, p. 38.

dans l'histoire sociale et scolaire personnelle du sujet. Plus un élève dispose de postures et peut circuler de l'une à l'autre, plus il a un bon niveau dans sa scolarité.

Nous agençons ces postures dans deux tableaux en retenant les descripteurs originaux de chaque posture pour les interpréter le plus fidèlement possible.

**Tableau 4 : Les postures d'étayage**[309]

| | |
|---|---|
| **Une posture de contrôle** | Elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. |
| **Une posture de contre-étayage** | Variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, il peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève. |
| **Une posture d'accompagnement** | Le maître apporte […] une aide ponctuelle, […] en fonction de |

[309] Ibid, p. 40.

| | |
|---|---|
| | l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. |
| **Une posture d'enseignement** | L'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. La place du métalangage est forte. |
| **Une posture de lâcher-prise** | L'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. |
| **Une posture dite du « magicien »** | Par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé ni construit, il est à deviner. |

**Tableau 5 : Les postures d'étude**[310]

| | |
|---|---|
| **La posture première** | On décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage. |
| **La posture scolaire** | caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître. |
| **La posture ludique-créative** | traduit, elle, la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré. |
| **La posture dogmatique** | manifeste une non-curiosité affirmée. Le « je sais déjà », le « mon ancien maître, ma mère, etc... me l'ont déjà dit ». |
| **La posture réflexive** | est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais |

[310] Ibid, p. 39.

| | |
|---|---|
| | de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports. |
| **La posture de refus** | Refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre très au sérieux. Elle renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves. |

Ces postures se conjuguent et interagissent en fonction des données de la situation et des subjectivités et particularités du maître et des élèves. Le modèle offre une analyse des postures d'étayage inscrites dans l'organisation modulaire du multi-agenda avec les postures d'étude qu'elles engendrent globalement chez les élèves.

**Tableau 6 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées**

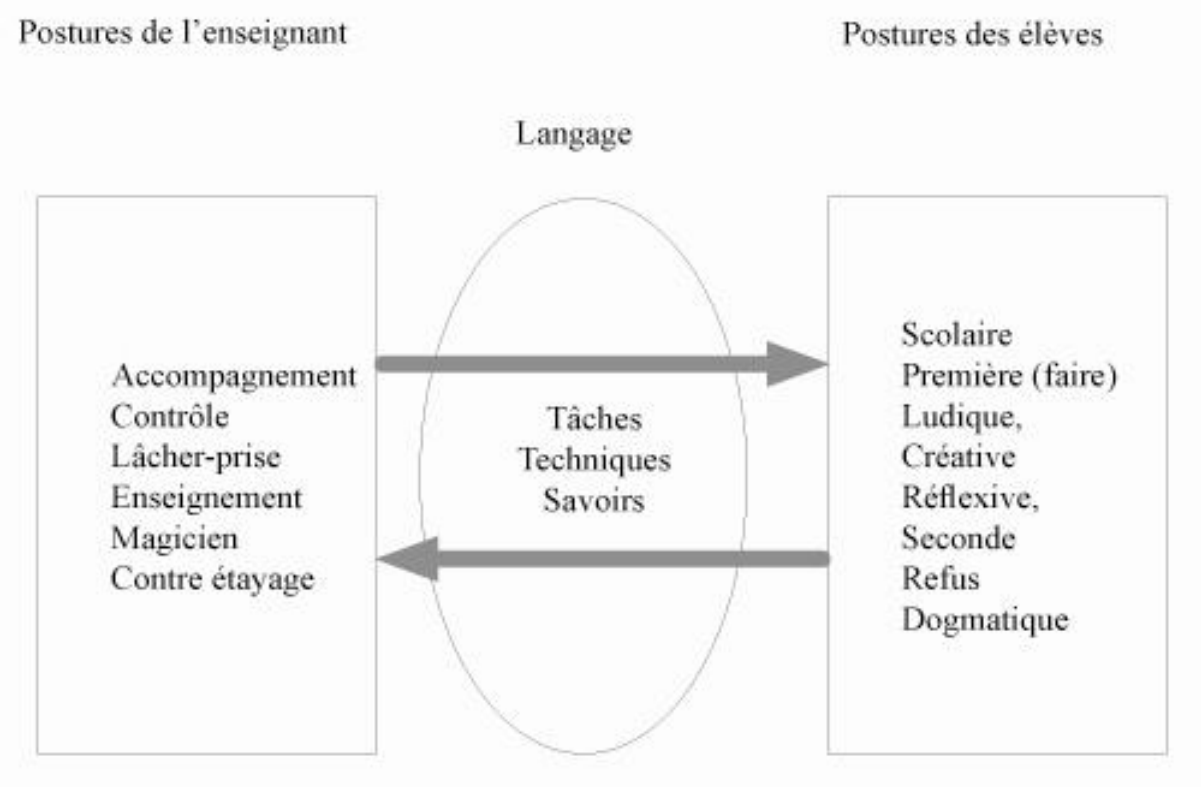
| Posture d'étayage de l'enseignant | Pilotage | Atmosphère | Tissage | Objets de savoir | Tâche élèves Postures |
|---|---|---|---|---|---|
| Accompagnement | Souple et ouvert | Détendue et Collaborative | Très important Multi directif | Dévolution Émergence | « Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative |
| Contrôle | Collectif Synchronique Très serré | Tendue et Hiérarchique | Faible | En actes | « Faire » : Posture première |
| Lâcher prise | Confié au groupe, autogéré | Confiance, Refus d'intervention du Maître | Laissé à l'initiative de l'élève | En actes | Variables : faire Discuter sur |
| Enseignement Conceptualisation | Le choix du bon moment | Concentrée, très attentive | Liens entre les tâches Retour sur | Nommés | Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation) |
| Magicien | Théâtralisation, mystère, révélation | Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation | Aucun | Peu nommés | Manipulations, Jeu : posture Ludique |

Cependant, l'impact des postures n'est pas toujours celui des postures de l'enseignant sur celles des élèves ; il s'agit en fait d'un ajustement réciproque. Celui-ci, qui provoque des changements de postures chez l'enseignant et chez les élèves, est repéré dans « le dispositif atelier à faible effectif »[311]dont la durée de la leçon ne dépasse pas 30 minutes (effet loupe).

Les ajustements réciproques sont schématisés comme suit :

[311] Ibid, p. 41.

**Figure 18 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves**




A travers le langage et les interactions par rapport aux tâches, aux techniques et aux savoirs, interagissent également les ajustements du maître et ceux des élèves. Ces ajustements réciproques présentent l'occasion d'apparition des postures de l'enseignant d'un côté et des postures des élèves de l'autre. Dans ce jeu de « dynamique réciproque de postures », il y a des influences transmises et reçues dans « l'agir partagé » en classe.

Si les facteurs qui influencent les postures d'étayage sont maintenant clairs, il est à signaler que :

> « Les élèves changent de posture en fonction de leur vécu, perçu de la difficulté pour eux de la tâche, en fonction aussi de la manière dont l'enseignant conduit le travail commun »[312].

[312] Ibid, p. 41.

Ces influences sont contextuelles et non reproductibles car les changements de postures qu'elles produisent se jouent « entre dynamique de surface (contexte) et logiques profondes »[313].

Les règles de ce jeu sont variables et dépendent de chaque interaction en situation et de chaque « dynamique réciproque ».

[313] Ibid, p. 42.

# Chapitre 4 : Résultats de l'analyse des données

Notre objectif, dans ce chapitre, est de vérifier l'adaptabilité de la théorie des postures de lecture par rapport au contexte étudié. Nous commencerons par proposer deux facteurs qui influencent les postures de lecture. À ce propos, nous examinerons les concepts d'« engagement » et de « représentations ». Ensuite, nous indiquerons les différents profils posturaux d'élèves repérés sur notre terrain. Pour terminer, nous donnerons un aperçu de diverses manifestations du jeu dynamique entre les postures d'étayage et les postures d'étude.

## 1. Les déterminants des postures de lecture

En considérant les données du terrain analysées à la lumière des concepts étudiés, nous nous concentrons sur deux facteurs donnant lieu aux postures de lecture. Il sera question de l'engagement de l'apprenant et des représentations qu'il se fait de la tâche à accomplir.

## 1.1. Engagement dans la tâche

L'engagement, d'après Francine Cicurel, est le fait d'accepter et/ou de pouvoir sortir du « moi réel » pour entrer dans un « moi apprenant fictif »[314]. L'engagement implique alors les dimensions de volonté et de capacité de celui qui s'engage. À partir de sa théorie et des théories de la motivation[315], nous déduisons trois modalités de l'engagement : le pouvoir-faire, le savoir-faire et le vouloir-faire.

- **Le pouvoir-faire :** cette modalité permet d'observer les différences entre les élèves en réussite et ceux en échec au niveau des pratiques langagières[316]. S'engager dans la lecture-compréhension par pouvoir-faire de l'apprenant fait preuve d'une maîtrise du langage (langue et culture étrangères) et montre le rapport qu'il entretient avec les prérequis[317] ;
- **L'engagement par « savoir-faire »** rappelle les compétences de la lecture chez l'apprenant pour répondre à la question de « comment » il se comporte devant un texte. Donc, il emploie ses compétences de « déchiffrement », de « compréhension » et d'« interprétation » pour adopter telle ou telle posture ;
- **L'engagement par « vouloir-faire »** est un engagement par motivation [318] ; par adhésion ou par abandon. Cette modalité est

[314] À voir dans le troisième chapitre.
[315] Les théories présentées dans le deuxième chapitre.
[316] « L'école, par les usages du langage qu'elle valorise, provoque la réussite ou l'échec scolaire des élèves, selon que leur propre usage du langage, socialement et familialement construits, entrent en concordance avec ceux développés à l'école. Cette théorie explicative a alimenté malgré elle, à cette époque, les théories du handicap socio-culturel. » (Y. Reuter, 2008, p. 171).
[317] « […] la langue écrite des textes n'est pas la même que la langue parlée dans l'environnement non scolaire de l'enfant. Si l'on veut qu'un enfant comprenne l'écrit et qu'il s'en serve pour apprendre, il faut qu'il ait une certaine familiarité avec la langue écrite. La connaissance des conventions de la langue écrite doit figurer dans l'information non visuelle que possède l'enfant. » (SMITH, Devenir lecteur, 1986, p. 98).
[318] « Toute intervention d'enseignement qui adaptera les buts visés aux aspirations et capacités de l'élève, qui maintiendra son intérêt jusqu'à l'atteinte des buts visés, qui l'aidera à choisir et à contrôler des objectifs d'apprentissage adaptés et progressifs, contribuera à augmenter sa motivation. » (HOUSSAYE, 1993, p. 229).

éminemment liée à l'idée de la « perception de l'activité proposée »[319], ses buts et ses exigences. Bernard André parle d'un engagement productif lorsque l'objectif pédagogique de l'activité proposée est relatif à l'apprentissage et non à l'évaluation.

Pouvons-nous confirmer, maintenant, l'hypothèse qui dit : « Plus l'engagement de l'apprenant dans l'apprentissage est fort plus il dispose de postures » ? Nous pouvons dire que les modalités de l'engagement sont des niveaux de l'action du (faire) de l'apprenant. En outre, l'apprenant qui s'inscrit dans plus de modalités dispose d'un degré d'engagement (dans le sens d'agir) plus élevé et a plus d'aisance dans le choix des postures à adopter et inversement.

## 1.2. Les représentations de la consigne

En observant deux classes contrastées - considérant le niveau social et le taux de participation des élèves - nous obtenons les résultats classés dans le tableau suivant :

**Tableau 10 : Postures de lecture repérées de l'activité lecture-compréhension des classes A et B**

| Classe | Enseignante | Durée | Nombre d'interactions | Nombre d'interactions dans chaque posture et pourcentage | | | | | Nombre de questions de langue et pourcentage |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | P.1 | P.2 | P.3 | P.4 | P.5 | |
| A | N | 30 min | 22 | 10<br>45% | 10<br>45% | 1<br>4% | 0<br>0% | 1<br>4% | ——— |
| B | K | 40 min | 55 | 12<br>21% | 12<br>21% | 3<br>5% | 9<br>16% | 4<br>7% | 15<br>27% |

[319] Voir la partie « L'approche constructiviste de la motivation » dans le deuxième chapitre.

La classe B appartient à un quartier socialement favorisé et dispose d'un taux de participation des élèves plus élevé que dans la classe A. En outre, l'enseignante K nous informe qu'elle aborde le texte en une seule séance de 40 min, tandis que l'enseignante N aborde le texte en deux séances de 30 min. Cependant, le nombre d'interactions (questions/réponses) est plus élevé dans la classe B car les élèves participent plus, alors que dans la classe A beaucoup de temps est accordé à l'oralisation du texte et à la correction de la prononciation. Les questions qui sollicitent les postures 1 et 2 ont un pourcentage important dans les deux classes car elles sont relevées généralement du manuel. Pour les 3,4 et 5, elles sont sollicitées par des questions qui proviennent de la maîtresse. Pour l'enseignante N, la deuxième séance est en partie pour les lectures orales et leurs remédiations (pour la suite des élèves) et en partie pour répondre aux questions du manuel appelées « je construis le sens » et quelques rares questions de langue. Elle exprime son regret de ne pas avoir une troisième séance pour faire « l'exploitation du texte » à savoir les questions de langue.

Comment les représentations de la lecture-compréhension développées dans une culture de classe[320] peuvent-elles être à l'origine de cette répartition des pourcentages de postures de lecture ? Pourquoi les questions de langue occupent-elles une place importante dans la leçon de lecture-compréhension ?

À partir de l'auto-confrontation et de l'intervention « Apprenants dans la peau de l'enseignant », nous avons obtenu une version implicite des représentations de l'enseignant et de ses élèves concernant la lecture-compréhension et ses objectifs[321]. Ces représentations dévoilent une absence de

[320] Cicurel F. : « Nous appelons « culture éducative » l'ensemble des comportements, images, valeurs, transmis par inculcation, imitation, formation, qui sont liées aux actes enseignement/apprentissage […] » (CICUREL F. , 1991, p. 188), « la manière d'enseigner/apprendre s'inscrit dans une culture donnée qui a ses traditions et ses habitudes » (CICUREL F. , 1991, p. 197).

[321] Aussi bien les objectifs disciplinaires (objectif de la discipline lecture-compréhension) que les objectifs séquentiels (les objectifs du texte étudié).

l'aspect « interprétation » (expression de point de vue) dans la discipline. Ni dans la pratique enseignante, ni dans son incarnation par les élèves, ni dans l'auto-confrontation, cette notion n'a été évoquée. Pourtant, lire se définit par « interpréter »[322] en parallèle avec les deux sens de la lecture « déchiffrer » et « comprendre ».[323]

Pour confirmer cette constatation[324], nous avons demandé aux enseignants et aux élèves de définir explicitement la lecture-compréhension et ses objectifs. La compétence « interpréter » n'est pas citée une seule fois, ni dans l'entretien collectif avec les élèves des deux classes ni dans le brainstorming avec les enseignants. Ce n'est que dans le questionnaire adressé aux enseignants que les mots « s'exprimer », « produire », « réflexion », « propre point de vue » sont employés par eux pour décrire « lecture » et « compréhension ». En vérifiant le Livre Blanc (juin 2002)[325], les objectifs de la lecture tels qu'ils y sont inventoriés ne citent pas la compétence de l'interprétation chez les élèves de la 6ème année du primaire. Au contraire, dans les cinq postures de lecture de D. Bucheton, toutes les postures sollicitent une prise de position de l'apprenant par rapport au texte sauf la première posture (texte tâche).

Dans le tableau ci-dessus, les postures sollicitées par la recherche sont provoquées par les questions de l'enseignante. Or, la posture, telle qu'elle est définie par D. Bucheton, est en quelque sorte un choix fait par l'apprenant, c'est une attitude adoptée de sa propre initiative. Alors que sur le terrain, il sort de toutes les observations de classe que les postures de lecture ne se manifestent qu'à travers les réponses des apprenants aux questions directives des enseignants

[322] « Lecture : […] ***5.*** *Analyse, interprétation d'un texte, d'une partition, etc. : Vous avez une lecture réductrice de ce texte.* » D'après le dictionnaire Le petit Larousse 2013.

[323] Or, parmi les autres disciplines de la lecture, dans le niveau scolaire que nous étudions, telles que la lecture-silencieuse, la lecture-documentaire, la lecture-diction, la lecture suivie, la lecture-écoute, la lecture-loisir ; la lecture sensée être prioritairement une occasion d'interprétation de texte serait la lecture-compréhension.

[324] L'absence de l'aspect « interprétation » de la représentation de la lecture-compréhension chez les enseignants et les élèves.

[325] Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2002). Livre Blanc. Maroc.

soucieux du temps et du bon déroulement de la séance. Cette situation développe, dans la culture de classe[326], une autre représentation, à savoir celle du rôle de l'apprenant dans l'interaction, ce qui a un impact décisif sur les postures observées chez lui. Si l'apprenant n'est là que pour lire, comprendre et répondre aux questions de l'enseignant ou du manuel, il n'aura ni l'occasion ni le temps pour construire ses propres postures de lecture. Il ne sera pas non plus habitué à la prise de position et à l'expression de son point de vue dans la lecture-compréhension avec un tel processus d'apprentissage.

D'après les remarques notées des observations des quatre classes de la 6ème année du primaire - que ce soient les privées ou les publiques - la lecture se présente comme un exercice et non comme une activité. En prenant en considération les deux définitions auxquelles nous nous référons dans cette distinction, la lecture n'est aucunement une activité libre de l'apprenant, mais elle est tout le temps un exercice représenté par deux tâches dictées par l'enseignant et appliquées par l'apprenant : il s'agit soit de la consigne de l'oralisation du texte, soit des questions de compréhension qui accompagnent le texte. Cette situation engendre une posture d'obéissance[327] et de passivité chez les apprenants. Or, la lecture, représentée comme une activité où l'apprenant est libre et actif, s'inscrit dans une *approche interactive*[328] où l'apprenant-lecteur, accompagné par son enseignant, entre en interaction avec le texte, de manière autonome et s'en construit lui-même le sens en mettant en jeu sa *participation psycho-affective* et sa *distanciation*[329].

[326] Ce qu'appelle également D. Bucheton « les logiques profondes » (BUCHETON, 2008, p. 13).
[327] Selon les postures de lecture de D. Bucheton, c'est la posture qu'elle appelle « posture texte tâche » où la lecture est vue comme une tâche scolaire dépourvue de sens.
[328] « L'idée centrale d'une telle approche est de tenter de maintenir tout au long de l'activité de lecture la motivation à lire. Il faut donc obtenir que le sujet ne soit pas le passif récepteur d'un sens qui lui échapperait toujours mais, au contraire qu'il coopère avec l'enseignant et avec les autres apprenants pour construire le sens. » (CICUREL F. , 1991, p. 34).
[329] En référence à la théorie de la réception évoquée dans le premier chapitre.

Ce qui se passe sur le terrain au moment de la séance de la lecture-compréhension reflète la représentation de la lecture dans ce contexte scolaire : les élèves sont appelés à lire, fragment par fragment, à tour de rôle le texte, en extraire les idées principales et l'idée générale et puis répondre aux questions de compréhension relatives au sujet du texte[330]. En menant des entretiens collectifs avec deux classes (l'une du privé et l'autre du public) sur « ce que pensent les élèves de l'utilité de la lecture-compréhension dans leur programme scolaire », nous avons noté les réponses suivantes : « Savoir communiquer », « améliorer notre langage », « comprendre quelque chose », « bien s'amuser et comprendre les mots difficiles » et « bien prononcer ». Toutes ces réponses dévoilent un profil d'apprenant disposé à acquérir de nouvelles connaissances et compétences mais il n'est pas censé être productif et créatif (reconstruire le sens du texte, le critiquer, le réinvestir, etc.). Cette représentation de la lecture impacte la perception que se font les élèves de leur rôle, pour influencer, en conséquence, leur rendement et leur compétence.

## 2. Les profils posturaux constatés

Il est à signaler que la théorie des postures de lecture, en tant que telle, n'est pas encore transposée didactiquement dans le milieu scolaire. Partant de ce fait, il s'est avéré nécessaire que nous intervenions, en procédant à des simulations qui rendent observables les postures de lecture des élèves enquêtés. A cet effet, deux genres de posture constatés seront présentés et expliqués. Ils correspondent au désengagement et à la résistance.

[330] Eventuellement des questions de langue aussi.

## 2.1. Dominance d'une posture de désengagement

A partir du tableau que nous exposerons plus bas, nous avons calculé le pourcentage de chaque posture observée chez les apprenants lors de l'intervention « repérage des postures de lecture chez les élèves » :

N.B : chaque apprenant peut choisir deux postures ou plus.

- ***Posture 1.*** *Le texte tâche : 30%*
- ***Posture 2.*** *Le texte action : 25%*
- ***Posture 3.*** *Le texte signe : 2%*
- ***Posture 4.*** *Le texte tremplin. 2%*
- ***Posture 5,*** *ou posture lettrée : 10%*
- ***Autre posture*** *: 21%*

Cette intervention confirme la présence des postures de lecture de D. Bucheton dans notre terrain. Mais, ce qui nous interpelle, c'est le pourcentage de 21% d'élèves qui ne s'inscrivent dans aucune posture de la métaphore des cinq postures. Nous appelons cette posture « une posture de désengagement » et cela rejoint notre propos qui stipule que l'engagement est un facteur qui influence les postures de lecture des élèves.

En somme, l'intervention du « repérage des postures de lecture » permet de compter 78% des élèves engagés dans les deux classes[331], mais elle informe également sur le désengagement de 21 %.

Le tableau ci-dessous expose les données d'où ont été extraits les pourcentages précédemment présentés. Il mesure l'implication des élèves dans

[331] 44 élèves parmi 56 (la somme des élèves des deux classes).

la répartition des postures de lecture en classe, en considérant les résultats de l'intervention « repérage des postures de lecture » :

**Tableau 11 : Aperçu des postures de lectures des élèves du cas étudié**

| | **P.1** | **P.2** | **P.3** | **P.4** | **P.5** | **Sommes** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Classe A**<br>**(28 élèves)** | **5 fois** | **6 fois** | ——— | ——— | **4 fois** | 15 interactions |
| Nombre d'élèves engagés | 6 apprenants | | ——— | ——— | 4 apprenants | **10 apprenants** |
| Complément de l'expérimentation<br>(Histoire cendrillon en arabe) | 6 fois | 5 fois | 4 fois | 4 fois | 4 fois | 23 interactions<br>**10 apprenants** |
| **Classe B**<br>**(28 élèves)** | **12 fois** | **8 fois** | **1 fois** | **1 fois** | **2 fois** | 24 interactions |
| Nombre d'élèves engagés | 13 apprenants | | 2 apprenants | | | **15 apprenants** |
| Complément de l'expérimentation (motivation forcée) | 7 fois | 6 fois | ——— | ——— | ——— | 13 interactins<br>**9 apprenants** |

De plus, il présente les deux interventions complémentaires qui tentent d'approcher les causes de ce désengagement. En effet, nous admettons que des facteurs internes et externes expliquent le désengagement des élèves en faisant référence à la théorie des attributions causales de Fritz Heider. Les causes

supposées concernent la maitrise ou non des prérequis par l'élève au niveau interne et sa perception de la valeur de l'activité proposée au niveau externe.

Pour les mêmes élèves de la classe A, nous proposons la même activité mais sur un support langagier différent - l'histoire de cendrillon en arabe - un langage plus proche de leur environnement socio-culturel. En effet, la répartition des postures de lecture change et atteint les postures 3, 4 et 5. Cela confirme que le langage (sous forme de prérequis et de compréhension de consigne) influence les postures de lecture positivement ou négativement selon la familiarité des élèves avec ce langage.

Dans la classe B, vers la fin de l'intervention, nous avançons aux élèves que l'activité est comptée comme examen, neuf nouveaux apprenants s'engagent 13 fois en adoptant ou bien la posture une ou bien la posture deux. C'est un engagement par motivation extrinsèque à régulation identifiée[332]que nous avons précédemment qualifié de modalité de vouloir-faire. Il s'agit d'un engagement non productif au sens de B. André, car l'objectif qui motive ces apprenants est relatif à l'évaluation et non à l'apprentissage.

Trois critères différencient le contexte de cette étude de celui où s'est développée la théorie des postures de lecture :

- L'équipe de D. Bucheton extrait les postures à partir des productions écrites des apprenants ; nous, par contre, nous travaillons sur les interactions verbales en classe ;
- Dans notre étude, le français est une langue seconde/étrangère, tandis que chez les apprenants de D. Bucheton, le français est, pour les uns, langue étrangère, pour les autres, langue maternelle[333] ;

[332] Selon la théorie de l'autodétermination d'E. DECI et d'R. RYAN.
[333] Il s'agit de classes multiculturelles.

- La consigne s'inscrit dans le cadre d'une expérimentation de recherche, alors que la consigne, dans notre étude, fait partie du programme scolaire dans une année certificative.

En conséquence, nous observons de nouvelles postures propres à notre contexte et relatives à ces trois critères. Nous citons à titre d'exemple :

- La posture du déficit : un déficit langagier qui bloque la compréhension du texte et de la consigne par l'apprenant ;
- La posture du retardataire : dans l'interaction verbale, le temps est partagé entre les élèves, chaque question engage ceux qui adoptent des postures plus rapidement.

Ces exemples expliquent possiblement les 21 % des élèves désengagés. S'agit-il alors de désengagement ou de nouvelles postures relatives à de nouveaux contextes ? Nous dirions que ce sont des postures de désengagement. Par conséquent, nous pouvons regrouper les cinq postures de D. Bucheton dans ce que nous appellerons les postures d'engagement.

## 2.2. Tentatives d'atteindre les postures 3, 4 et 5

Les postures de lecture des élèves, repérées des séances filmées, représentent les pratiques langagières des élèves qui répondent aux questions que nous considérons comme les manifestations des postures de lecture. Or, le pourcentage de ces postures intègre également des interventions des élèves qui lèvent le doigt pour poser une question. Nous considérons que ce comportement de l'élève représente sa posture réelle puisqu'il provient de sa propre volonté et de son libre choix.

Les exemples de ces comportements sont multiples. Nous en retenons celui d'un élève qui illustre bien cette résistance face à certains niveaux de difficultés, malgré lesquelles il arrive à poser sa question affichant, ainsi, la posture du texte tremplin. Cet exemple est tiré de l'observation enregistrée de la classe B, lorsqu'un élève lève le doigt et prend la parole en pleine interaction entre l'enseignante et les élèves concernant le texte « Rose-Aimée »[334], qui raconte l'histoire d'une pauvre petite fille qui travaille chez une dame. Nous présentons, ci-dessous, l'interaction verbale où le discours de l'élève est interrompu par celui de l'enseignante :

« - L'élève : Maîtresse, vous avez dit puisqu'elle a une fille de 12 ans qui travaille…

- L'enseignante : Puisqu'elle est, oui !
- L'élève : puisqu'elle est une fille de 12 ans qui travaille avec eux c'est méchant
- L'enseignante : Avec elle …
- L'élève : avec elle c'est méchant…
- L'enseignante : Non ce n'est pas méchant, elle est méchante
- L'élève : elle est méchant mais …
- L'enseignante : méchante (avec une intonation montante et quelques élèves : « méchante ».
- L'élève : méchante, mais … mais… peut être euh… la fille lui demande car elle n'a pas … pour vivre, elle euh… lui demande euh… à euh…
- L'enseignante : À travailler ?
- L'élève : Oui elle euh…
- L'enseignante : Mais normalement non, même si elle demande ça, elle peut l'aider, lui donner de l'argent, lui donner des vêtements, lui donner la

[334] Benjelloun Anissa, R. M. (2005). *Mes apprentissages en français, Livre de l'élève* . Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale, p. 87

nourriture, mais pas la faire travailler, d'accord ? C'est interdit ! Alors à votre avis, est ce que… alors pourq… pourquoi euh… Rose-Aimée euh … ne peut pas euh… mendier, pourquoi ? »[335]

Au niveau de la première réaction de l'enseignante, le « oui » est un moyen d'encourager l'élève à parler même si elle l'interrompt pour corriger ses erreurs. Pour elle, c'est une bonne occasion pour corriger les failles de l'expression orale de l'élève. Ce dernier n'est pas dérangé, il répète la phrase telle qu'elle est pour ne pas perdre l'enchainement de son raisonnement.

« Puisqu'elle est une fille de 12 ans qui travaille avec eux c'est méchant [Avec elle] » : En réalité, la faille de l'élève peut être linguistique (manque de maîtrise des pronoms personnels), ou bien pragmatique, c'est-à-dire relative à sa compréhension (eux renvoie à une famille patronne au lieu de la dame patronne).

En tout cas, l'élève n'est pas dérangé et poursuit son intervention. La raison derrière sa *persévérance* est que le plus important pour lui, c'est la discussion et l'analyse qu'il peut faire de ce texte et non ses détails. Ce dernier n'est qu'un prétexte, un « tremplin »[336].

[Non ce n'est pas méchant, elle est méchante.] : Ici l'élève cherche à parler du fait, alors que la maîtresse croit qu'il parle de la personne, elle corrige ce qu'elle croit avoir compris… cela explique le silence qui précède la réaction de l'élève. A ce moment-là, l'élève réalise la différence entre ce qu'il veut dire et ce que l'enseignante entend. Donc, il ne fait pas attention à l'accord de l'adjectif « méchante ». Au moment du silence, il a fait également le choix de sacrifier sa démarche au profit de celle de son enseignante. Pour lui, c'est un sacrifice qui n'est pas trop coûteux. Or, lorsque cela l'induit en erreur, cela devient un

[335] Voir l'interaction inscrite dans l'intégralité de la leçon en annexe.
[336] La posture du texte tremplin de D. Bucheton.

sacrifice nuisible pour l'élève surtout que les autres élèves interviennent et que la maîtresse hausse un peu le ton en lui corrigeant l'erreur pour la deuxième fois.

« Méchante, mais … mais… peut être euh la fille lui demande car elle n'a pas … pour vivre, elle euh… lui demande euh… à euh… » : Après être passé en même temps, par les deux obstacles les plus difficiles pour un élève, à savoir la critique des autres élèves et la déception de la maîtresse de ses erreurs, l'élève est déstabilisé et commence à bégayer contrairement au début de son discours.

Pour récapituler cette analyse faite de l'interaction verbale entre l'élève et l'enseignante, nous la schématisons en trois niveaux d'obstacles auxquels l'élève a fait face :

**Le premier niveau d'obstacles :** une erreur de langue ou l'apparence d'une erreur de langue ou une erreur de compréhension ou l'apparence d'une erreur de compréhension ;

**Le deuxième niveau d'obstacles :** la déformation du raisonnement de l'élève par l'enseignante ;

**Le troisième niveau d'obstacles :** la critique des élèves et la déception de l'enseignante.

Alors comment expliquer la résistance de quelques élèves à ce genre d'obstacles ? S'agit-il de la persévérance dont parle R. Viau dans sa théorie de dynamique motivationnelle ?

Dans le cas étudié, la persévérance n'est pas la même chose que la résistance. Les deux termes renvoient à deux conceptions distinctes : la persévérance est le fait de réitérer les essais pour accomplir une tâche demandée sans se lasser, alors que la résistance est le fait d'afficher différentes postures même si cela n'est pas demandé dans la tâche à accomplir.

Cependant, les deux qualités viennent des sources de la motivation, à travers le choix de l'élève dont parle R. Viau dans sa théorie de dynamique motivationnelle[337]. Or, la persévérance, dans le cas des interactions observées, est motivée par des facteurs externes (motivation extrinsèque et ses régulations) puisqu'elle vient en réponse à une consigne donnée par l'environnement (l'enseignant ou le manuel). Quant à la résistance, elle provient d'une motivation purement intrinsèque (avec sa régulation intrinsèque) puisque l'élève y a recours pour satisfaire le besoin de compréhension ou le plaisir d'analyse et d'interprétation du texte.

Donc, la qualité de résistance apparait uniquement chez les élèves motivés intrinsèquement et seulement dans les situations de classe et les atmosphères qui le permettent, par exemple un enseignant tolérant, des interactions entre pairs ou le débat ouvert. Même le débat qui figure dans le manuel scolaire du cas observé se présente sous forme de questions. Alors loin d'être « un débat interprétatif »[338], il propose une consigne à suivre, d'ailleurs appelée dans le manuel « questions-débat ». Ce débat n'est pas libre et ne permet pas ce genre de résistance. Une constatation similaire a été faite dans le cadre d'une thèse intitulée « *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école* ». Cette recherche, étudiant en profondeur la théorie du Débat Interprétatif(DI), avance que :

> « La séance de DI à l'école primaire s'inscrit dans l'histoire de la tradition de cet enseignement dans la discipline français. Elle évolue à travers l'émergence des genres disciplinaires et leur transformation. Mon hypothèse est qu'elle résiste aussi à certaines transformations parce qu'elle est prisonnière du format scolaire, c'est-à-dire de certaines contraintes telles que la durée de la séance,

[337] Voir le schéma de la dynamique motivationnelle de R. Viau dans le deuxième chapitre.
[338] Méthode préconisée par J-L. Dufays dans le cadre de la lecture littéraire et dont nous parlons dans le premier chapitre.

le format du texte (extrait, œuvre intégrale, nombre d'exemplaires en classe, etc.) et certaines conventions discursives qui relèvent de son statut scolaire (que dit-on au sujet d'un texte et comment le dit-on ?) »[339].

Il est constaté que les formes scolaires, c'est-à-dire les manières de présenter la tâche à accomplir sous forme de consignes, constituent des contraintes auxquelles résiste encore le débat interprétatif.

Par ailleurs, l'élève qui essaye d'afficher une posture de résistance peut être contraint par l'absence de tolérance de la part de l'enseignante vis-à-vis de telles pratiques d'élèves en classe, la résistance de l'élève risque d'être interprétée par une intervention hors sujet.

A partir des résultats obtenus, la posture de lecture chez un élève est la résultante de son engagement et de sa représentation de la tâche. Donc, si nous avons étudié, plus haut, la posture de résistance par rapport à l'engagement, nous l'étudierons, dans ce qui suit, par rapport aux représentations de l'élève. Nous vérifierons également si la résistance vient ou non d'une motivation intrinsèque et tend essentiellement à satisfaire des besoins cognitifs internes. Il faut ainsi démontrer que la résistance de l'élève est motivée par la perception de soi et non par la représentation de la tâche de la lecture-compréhension car la première présente une cause interne, alors que la deuxième présente une cause externe de la motivation.

Dans l'intervention « élèves dans la peau de l'enseignant », les élèves -en tant que représentants de l'enseignant- n'exigent pas des autres apprenants –en tant qu'élèves de la classe- de faire des choix des questions à traiter pour susciter telle ou telle posture. La leçon s'est déroulée en respectant les étapes suivies

[339] Ana Dias-Chiaruttini, « le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école. », Thèse de doctorat en didactique du français, sous la direction de Bertrand Daunay et Yves Reuter. Université Lille 3 – Charles de Gaulle UFR de Sciences de l'Éducation, 2010, p. 352.

habituellement par l'enseignant, à savoir la lecture silencieuse, l'émission d'hypothèses, leur vérification, les lectures individuelles à haute voix, puis les réponses aux questions choisies par l'enseignant.

En outre, ce comportement de résistance, consistant à lever le doigt par un élève pour soulever une question qui ne figure pas dans la consigne, est la preuve qu'il est motivé par une perception de soi positive. En d'autres termes, il ne réagit pas ainsi par ce que la lecture-compréhension l'exige, mais parce qu'il se juge capable de soulever telle ou telle question, il est motivé intrinsèquement.

Ce faisant, l'élève qui résiste et affiche les postures 4 et 5, sans que cela coïncide avec une réponse à une question demandée, sait que son comportement sort de l'ordinaire de la séance de la lecture-compréhension, mais il le fait autant de fois que l'occasion le lui permet parce qu'il ne se prive pas de satisfaire son besoin de comprendre et son plaisir de partager son interprétation ou de prouver à l'enseignant sa compétence.

## 3. Le jeu dynamique des postures d'étayage et des postures d'étude

Afin d'examiner une éventuelle mise en place de la théorie des postures de lecture dans le cas étudié, des techniques d'entretien, de questionnaire et de simulation sont mises à la disposition de l'analyse. Dans un premier point, nous démontrerons la possibilité d'observer les postures des élèves dans la leçon de la lecture-compréhension. Dans un second point, nous exposerons les ajustements réciproques notés des observations de classe.

## 3.1. Admission des postures de lecture dans le contexte étudié

En observant les comportements des élèves lors des interactions verbales à propos du texte, notre attention a été attirée par la disposition des élèves engagés à répondre aux questions de l'enseignante. Ils se précipitent pour lever le doigt, font la concurrence pour être désignés par l'enseignante et montrer leurs compétences. A plus forte raison, les élèves sont prédisposés à montrer leurs postures de lecture étant donné qu'elles libèrent leur représentation de la tâche à accomplir et leur manière de répondre à la consigne.

En outre, lors de l'intervention « repérage des postures de lecture chez les élèves », qui fait appel à leurs postures, la même cadence de participation des élèves a été remarquée.

Selon la conception de la dynamique motivationnelle de R. Viau, toute activité se fondant sur le choix de l'élève est source de son engagement et de sa persévérance. La posture de lecture, étant une pratique langagière de choix, conscient ou inconscient, reconnaissant à chaque élève sa singularité, ne pourrait être qu'une pratique qui intéresserait et motiverait les élèves.

Concernant la position des enseignants vis-à-vis des postures de lecture des élèves, elle est passée par trois étapes dans cette recherche. Premièrement, avant de connaître le concept des postures de lecture, les enseignants ont été interrogés sur leur point de vue concernant l'attitude des élèves lors de la séance de lecture-compréhension. Ils ont donné des réponses pauvres en détails car ils n'avaient pas l'habitude de remarquer des attitudes d'élèves mais des compétences ou des capacités. Leurs réponses, extraites des questionnaires[340], montrent qu'ils

[340] Voir questionnaire dans l'annexe.

parlaient de deux catégories d'élèves seulement, à savoir les bons qui s'intéressent, comprennent, participent et aiment la lecture, et d'autres, moins bons, qui ont des difficultés, ne participent pas et détestent la lecture. Par ailleurs, il est normal que les enseignants ne présentent pas une catégorisation aussi détaillée que celle de la théorie des postures de lecture. Cependant, cela indique qu'ils ne connaissaient pas la théorie et donc leur position et leur pratique dépendent de leur formation.

Ensuite, lors de l'exercice du photolangage introduisant le concept, les enseignants, à l'occasion d'une discussion ouverte autour de la lecture-compréhension, en sortant des cadres de la chronogenèse et de la topogenèse qui leur sont recommandés, commentaient plus en détails les différentes postures des élèves. Tout en essayant de définir la lecture-compréhension à partir d'une image, les enseignantes étaient guidées dans leurs représentations par l'image qui remplaçait les instructions curriculaires officielles. A ce moment-là, les postures de lecture des élèves sont évoquées dans la représentation de la lecture-compréhension chez les enseignantes, ce qui ne pouvait pas être le cas dans la réalité vu la contrainte de la chronogenèse et de la topogenèse.

A ce propos, les enseignantes parlaient d'élèves qui lisent des textes touchant leurs émotions et leurs sensations (les élèves qui jettent des tissus de couleurs différentes). Une enseignante donnait l'exemple de l'enfant orphelin : « Par exemple, face à un texte qui parle de l'orphelinat, un élève orphelin ne va pas le sentir comme un élève qui a ses parents ». L'idée de cette enseignante, approuvée par les autres, représente la posture du texte action où l'élève « actualise, par la lecture, ses peurs ou fantasmes (il lit alors le récit comme un miroir de ce qu'il vit ou pourrait vivre) »[341]. De surcroît, il est admissible pour les enseignantes que chaque élève lise le texte différemment des autres, selon son état psychologique et sa réalité socio-culturelle.

[341] Postures de lectures présentées dans le premier chapitre.

Finalement, après la connaissance du concept, les enseignantes exprimaient leur admiration vis-à-vis de la théorisation de faits qu'ils observaient souvent et ne pouvaient rassembler dans une grammaire de gestes d'étude précis et lucides. La connaissance de cette catégorisation théorique leur avait permis de comprendre des situations qu'ils vivaient avec les élèves et ne se donnaient pas l'occasion, ensuite, de les analyser et de les interpréter. Il s'agissait pour les enseignantes d'appeler des phénomènes qui leur étaient familiers par leurs noms. Une enseignante était intervenue lors de la présentation de « la posture du texte objet »[342], pendant l'exposé sur « les postures de lecture » qui a suivi l'exercice du photolangage : « Dans la méthodologie de la lecture-compréhension, c'est ce qu'on essaye de faire, le texte objet, c'est la dernière étape, c'est l'exploitation grammaticale du texte »[343]. Cette enseignante s'était rendu compte de l'utilité de cette étape du questionnaire qui accompagnait le texte de la lecture-compréhension reflétant la posture du texte objet où « Le lecteur se pose en dehors du texte et analyse le texte, ses formes, ses effets, la manière dont le texte s'y prend pour construire une signification ou séduire le lecteur »[344]. Elle voyait, de cette manière, les finalités des concepteurs et elle y trouvait une explication de leur choix des questions à proposer aux enseignants et aux élèves. Cela l'aiderait dorénavant à comprendre les causes et les effets de la motivation des uns et la démotivation des autres pour répondre à cette dernière étape des questions ; il est probablement question de postures et non d'intelligence ou de concentration des élèves qui répondent. Cette admiration de la théorie et ce soulagement manifestés par les enseignantes en connaissant le concept témoignent de la soif qu'a l'enseignant de savoir tout ce qui pourrait l'aider dans son métier ou lui faciliter la tâche. Par ailleurs, cette catégorisation permet aux enseignants d'interpréter les causalités de manière appropriée à leur statut professionnel d'enseignant. Autrement dit, selon la

[342] Ibid
[343] Voir la lecture-compréhension dans le quatrième chapitre.
[344] Voir les descriptifs des postures de lecture dans le premier chapitre.

théorie de Fritz Heider, ils passent des attributions causales de la psychologie du sens commun à celles de la psychologie scientifique.

En somme, les enseignants expriment leur besoin d'être formés afin de pouvoir transposer didactiquement les nouvelles théories comme celle des postures de lecture. En outre, la question de la formation professionnelle semble être la solution présupposée par les enseignants à plusieurs problèmes qui les tourmentent. Pour cette raison, nous estimons qu'avant d'étudier le jeu dynamique entre les postures de l'enseignant et celles des élèves, nous devons interroger la formation professionnelle des enseignants et leurs connaissances en matière de didactique et de pédagogie.

Au début de l'enquête, par le moyen du questionnaire, nous avions interrogé les enseignants sur leurs connaissances en pédagogie et en didactique du français, pour mesurer le besoin d'être formés qu'ils ressentaient et avoir une idée sur la représentation de leurs connaissances et de leur auto-évaluation. En effet, nous avions obtenu une réponse qui suscite l'analyse et l'interprétation suivantes : Il est à noter que sur dix enseignants questionnés, deux seulement déclaraient que leurs connaissances sont moyennes. Les autres estimaient que leurs connaissances sont plutôt bonnes, ni très bonnes, ni moyennes. Pourtant, ils assuraient, plus ou moins, qu'ils étaient navrés de ne pas bénéficier de formations d'enseignants car ces dernières se tenaient soit occasionnellement, soit rarement soit jamais, selon leurs réponses dans le même questionnaire[345]. Aucun enseignant n'a mentionné que les formations sont régulières. Alors ces enseignants ne bénéficiaient pas de la formation continue et pour la plupart la formation initiale date de deux ou trois décennies.

Ainsi, les enseignants disaient que leurs connaissances en pédagogie et en didactique étaient bonnes mais ils avaient besoin de formation. Ils exprimaient, ici, conjointement, une auto-évaluation et un besoin. La réalité du besoin était

[345] Voir l'annexe.

plus facile à dévoiler que celle de l'auto-évaluation, pour ainsi dire, les enseignants étaient conscients de l'importance de la formation mais cela ne doit pas remettre en cause leur niveau de connaissance. La véracité de l'analyse de ce comportement inconscient des enseignants est vérifiée lors des entretiens individuels, notamment, ceux de l'auto-confrontation où les mêmes enseignants déclaraient être victimes de manque de connaissance des théories innovantes dans le domaine pédagogique et didactique, faute de disponibilité des formations et de temps.

Cette situation s'explique, nous parait-il, par le fait que les enseignants interrogés, ayant une expérience entre sept et trente-huit ans, confondaient, au moment où ils répondaient, connaissance et compétence acquise par l'expérience. La confusion se porte, également, sur la distinction entre connaissance effective et disposition à la connaissance.

Décrites au fil des lignes qui précèdent, telles sont les circonstances qui constituent la situation dans laquelle se développe le jeu dynamique entre les postures de l'enseignant et celles des élèves.

## 3.2. Ajustement réciproque entre les postures d'étayage et les postures d'étude

Les séances observées directement et les séances filmées de la leçon de la lecture-compréhension offrent une panoplie de situations qui manifestent les postures d'étayage et les postures d'étude. Pour l'étude du jeu dynamique entre ces postures, nous ne retiendrons que quelques exemples pris des grilles d'observation, des enregistrements vidéo des séances et des enregistrements sonores de l'auto confrontation avec les enseignantes.

En adoptant le modèle d'analyse de l'agir enseignant (le multi-agenda) de D. Bucheton, nous obtenons le tableau suivant de l'observation de la pratique didactique de l'enseignante N de la classe A :

**Tableau 12 : Jeu dynamique des postures d'étayage de l'enseignante N et de ses élèves de la classe A**

| Posture d'étayage de l'enseignant | Pilotage | Atmosphère | Tissage | Objets de savoir | Tâche élèves Postures |
|---|---|---|---|---|---|
| **Accompagnement** | Souple et ouvert | Détendue et Collaborative | Très important Multi directif | Dévolution Émergence | « Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative |
| **Exemples ou manifestations** | | **« Regardez l'image, qui peut me la décrire ? »** | | | |
| **Contrôle** | Collectif Synchronique Très serré | Tendue et Hiérarchique | Faible | En actes | « Faire » : Posture première |
| **Exemples ou manifestations** | | **« Ne parlez pas tous à la fois, prenez la permission »** | | | **Se conformer aux tâches demandées par l'enseignante** |
| **Lâcher prise** | Confié au groupe, Autogéré | Confiance, Refus d'intervention du Maître | Laissé à l'initiative de l'élève | En actes | Variables : faire Discuter sur |
| **Exemples ou manifestations** | **« Essayez de faire une lecture silencieuse » Ensuite, un enchainement de questions/ réponses** | **« Qui peut me donner autre chose ? »** | **« A partir de cette explication qu'on a faite et à partir du texte qui peut me donner des hypothèses de lecture, de quoi va parler le texte ? »** | **- « « Le proviseur » répète ! » - « « Un gars » répète ! »** | |

D’après ces données associées à l’observation de la séance enregistrée de la lecture-compréhension, une première lecture peut se faire ainsi :

Au début de la séance, l’enseignante N adoptait une posture d’accompagnement qui se manifestait au niveau de l’atmosphère. Elle pourrait être consciente si l’enseignante avait décidé de l’adopter et s’était fixée comme objectif, au début de la séance, de jouer le rôle de l’accompagnatrice, qui parle avec un ton aimable et chaleureux. Cette posture pourrait être aussi inconsciente si l’enseignante avait eu l’habitude de l’adopter et qu’elle avait fait partie de son *style d’enseignant*. Cependant, cette posture ne durait pas longtemps et cédait la place à la posture du contrôle qui, à son tour, débouchait sur des gestes d’étayage, de la part de l’enseignante, qui témoignait de la posture du lâcher-prise.

Avant d’écouter l’interprétation de l’enseignante dans son auto-confrontation, une explication est donnée à cette situation : L’enseignante passe à la posture du lâcher-prise parce qu’elle remarque que la plupart des élèves ne participent pas. Leur désengagement, que nous expliquons par leur manque de compréhension, est phénoménal.

L’enseignante voulait adopter la posture d’accompagnement, mais vu le désengagement des élèves, elle lâchait prise. Cela se voyait au niveau du tissage lorsqu’elle leur demandait de tisser des liens entre ce qui était dit par eux et ce qui était indispensable à l’avancement de la leçon en leur demandant de formuler des hypothèses : « Vous avez dit que l’enfant est timide ! Essayez d’exploiter ça ! Essayez de l’exploiter ! On va parler de quoi ? Qu’est-ce qu’on va… oui, Aya… ». Ensuite, cette posture se manifeste dans le pilotage : « Maintenant, vous allez fermer les livres et vous allez écouter je vais lire », « qui veut faire une première lecture ». Elle passait de l’émission des hypothèses, à la lecture magistrale et aux lectures des élèves de manière directe

comme si elle ne voyait plus l'utilité du tissage entre ces étapes du moment que les élèves ne participaient pas.

Pendant les lectures des élèves, l'enseignante corrigeait, mot par mot, la prononciation et le respect de la ponctuation. Ensuite, elle faisait répéter chaque mot difficile à prononcer par celui qui lisait et par tous les autres pour créer une atmosphère où tous les élèves participaient. Il s'agit de la posture du lâcher-prise parce que si les élèves avaient été engagés, l'enseignante, pour les faire participer, n'aurait pas procédé ainsi. Cela influe sur *l'objet de savoir* qui se transforme de la lecture-compréhension au déchiffrement et à la correction de l'intonation.

Toutefois, l'enseignante N avançait lors de son auto-confrontation la remarque suivante : « ils ne sont pas comme ça d'habitude, ils sont calmes et d'habitude ils participent et cherchent dans le dictionnaire ». Elle ajoutait qu'ils étaient peut-être gênés par la caméra. Effectivement, la caméra d'un observateur, même dans un terrain habitué à sa présence, peut influencer les postures d'étude mais elle ne peut pas influencer les compétences des élèves. C'est pour cette raison que nous cherchons dans les propos de l'enseignante N ce qui indique le niveau de compétences des élèves, moyennant quoi nous aurons une idée sur le degré d'influence de la caméra et celui de l'incompétence sur le désengagement observé des élèves.

En évoquant les types d'élèves de cette classe, elle citait qu'« une élève est venue de la campagne, ses parents sont analphabètes et elle a rejoint directement la 6ème année, donc elle ne comprend pas le français »[346]. Elle ajoutait que quelques élèves sont venus de l'école publique, donc ils n'ont pas bénéficié du même nombre d'années d'étude du français que ceux qui ont étudié

[346] Les élèves de la campagne ont tendance à avoir un mauvais niveau en français, vu les conditions difficiles de scolarité et l'analphabétisme du milieu familial.

dans le privé depuis la CP[347] (première année). En interprétant ses gestes d'étayage, elle disait : « par exemple maintenant ils vont juste répéter le mot et Abdelghafour… il ne lève pas le doigt, si je ne le sollicite pas, il ne participe pas ». Enfin, en parlant généralement des élèves, elle avait déclaré : « le manque de vocabulaire me fatigue, ils n'arrivent pas à s'exprimer ». En effet, le désengagement des élèves était peut-être dû à la présence de la caméra mais également à leur niveau de compétence langagière.

Pour examiner cette relation de cause à effet entre le désengagement des élèves et la posture du lâcher-prise de l'enseignante, nous considérons l'observation de la classe A', une classe témoin, qui représente les mêmes caractéristiques que la classe A. Le tableau suivant présente l'observation de l'enseignante F :

[347] Classe préparatoire.

**Tableau 13 : Jeu dynamique des postures d'étayage de l'enseignante F et de ses élèves de la classe A'**

| Posture d'étayage de l'enseignant | Pilotage | Atmosphère | Tissage | Objets de savoir | Tâche élèves Postures |
|---|---|---|---|---|---|
| **Accompagnement** | Souple et ouvert | Détendue et Collaborative | Très important Multi directif | Dévolution Émergence[2] | « Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative |
| **Exemples ou manifestations** | | **Chute, sans maitresse s'il vous plait, asseyez-vous levez le doigt »** | | | |
| **Contrôle** | Collectif Synchronique Très serré | Tendue et Hiérarchique | Faible | En actes | « Faire » : Posture première |
| **Exemples ou manifestations** | | **« Ayoub, tais-toi ! » « Un peu de calme » « On ne parle pas tous à la fois, asseyez-vous ! »** | **- « Lisez des yeux » sans consigne. -Questions / réponses** | | **Se conformer aux tâches demandées par l'enseignante** |
| **Lâcher prise** | Confié au groupe, Autogéré | Confiance, Refus d'intervention du Maître | Laissé à l'initiative de l'élève | En actes | Variables : faire Discuter sur |
| **Exemples ou manifestations** | | **-« Vous pouvez me dire autre chose »** | **Correction par l'enseignante de la prononciation, de l'intonation et de l'articulation** | | |

Certes, les postures d'étayage sont dues à plusieurs facteurs, dont le style de l'enseignant, le type du texte support étudié et bien d'autres liés à la situation d'apprentissage. Par ailleurs, nous ne considérons, ici, que la relation entre les postures d'étude et les postures d'étayage. En effet, nous remarquons qu'à part les différences situationnelles, les deux tableaux de la classe A et de la classe A' offrent des similitudes au niveau du jeu dynamique entre les postures. Cela se manifeste dans la posture dominante repérée chez les élèves et dans la posture du lâcher-prise des deux enseignantes, surtout dans leurs manières de manipuler l'atmosphère (N : « Qui peut me donner autre chose ? » et F : « Vous pouvez me dire autre chose »).

L'enseignante F aussi, dans son auto-confrontation, affirme que les élèves ont des problèmes en lecture et qu'ils ont un niveau très bas en français. De ce fait, le vrai problème se situe au niveau des compétences des élèves.

Dans le deuxième cas de la classe B appartenant à un milieu favorisé par rapport à celui de la classe A et de la classe A', nous obtenons le tableau ci-dessous de l'observation de la pratique professionnelle de l'enseignante K.

**Tableau 14 : Jeu dynamique des postures d'étayage de l'enseignante K et de ses élèves de la classe B**

| Posture d'étayage de l'enseignant | Pilotage | Atmosphère | Tissage | Objets de savoir | Tâche élèves Postures |
|---|---|---|---|---|---|
| **Accompagnement** | Souple et ouvert | Détendue et Collaborative | Très important Multi directif | Dévolution Émergence | « Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative |
| **Exemples ou manifestations** | **-Appeler les élèves par leurs noms (« Répète Salma » « Continue Safae ») Elle encourage les bonne réponses (« oui, très bien »)** | **« Quel est le titre de notre texte » « Qu'est-ce que Nisrine vient de lire ? Le chapeau »** | **- « C'est un texte narratif donc il y a un héros ou une héroïne » - « Quel est le thème du texte ? … Alors on va lire et on va voir ensemble ».** | **La construction du sens du texte émerge des élèves. (-Les hypothèses à partir de l'image -Le thème à partir de la lecture silencieuse des élèves).** | **Interactions entre les élèves : une élève : « Maitresse, pourquoi elle n'est pas restée avec ses parents ? » Une autre élève : « Peut-être qu'ils sont morts »** |
| **Contrôle** | Collectif Synchronique Très serré | Tendue et Hiérarchique | Faible | En actes | « Faire » : Posture première |
| **Exemples ou manifestations** | | **« Badr, Assis toi correctement », « Bouroussia, réveille-toi ! »** | | | **Les élèves se conforment à ce qui est demandé et répondent aux questions de l'enseignante** |
| **Enseignement Conceptualisation** | Le choix du bon Moment | Concentrée, très attentive | Liens entre les tâches Retour sur | Nommés | Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation) |
| **Exemples ou manifestations** | **L'enseignante revient au sujet de « mendier après plusieurs interactions dans l'exemple transcrit précédemment »3** | **Les élèves sont tous attentifs et essayent de comprendre en posant des questions « pourquoi elle avait peur ? »** | **Un élève : « peut-être qu'elle n'a pas d'habitation » La maitresse « Alors quel est le synonyme qu'on a vu hier pour le mot d'habitation »** | **Le fait de mendier « A votre avis c'est bien de mendier ? »** | **L'exemple que nous nommons la posture de résistance notamment. « Maitresse, vous avez dit… »4** |

D’après l’observation, nous remarquons, chez cette enseignante, deux postures dominantes : la posture de la conceptualisation et la posture de l’enseignement. De plus, nous remarquons la posture du contrôle qui apparait dans des moments précis. Nous recourons aux données de l’auto-confrontation de cette enseignante pour expliquer ces postures d’étayage notées chez elle : elle confirme à maintes reprises que ses élèves connaissent son système, par exemple, en disant : « cet élève, au début, ne savait rien faire, on a galéré pour lui apprendre la méthode d’écrire, de formuler des réponses… », ou « ce que j’apprécie chez eux (les élèves), c’est que lorsque j’explique la leçon, tout le monde est attentif. Au début de l’année, si quelqu’un ne fait pas attention il est puni, comme ça les autres prennent l’exemple ». Ces propos expliquent la rareté des manifestations de la posture de contrôle chez l’enseignante K ; Ils montrent que cette posture, pour elle, est un ajustement qui se fait au début de l’année et non tous les jours.

Toutefois, elle adopte cette posture, dans le cas mentionné dans le tableau ci-dessus, afin de manipuler l’atmosphère une fois qu’elle y remarque un déséquilibre. En revanche, la rareté des manifestations de la posture de contrôle de cette enseignante ne nuit pas à sa fonction. Dit autrement, le jeu dynamique entre le « contrôle » de l’enseignante et le « faire » (la « posture première ») des élèves est toujours présent puisque les postures d’étude, d’après le tableau, en témoignent. Ceci nous amène à dire que la posture de contrôle, telle qu’elle est adoptée par l’enseignante K, a l’effet d’instaurer, chez les élèves, ce que D. Bucheton appelle les logiques profondes qui façonnent leurs représentations de la situation d’apprentissage et, donc, leurs postures d’étude, d’après des expériences scolaires vécues. Nous voyons, clairement, que le jeu des postures implique une dynamique des *logiques d’arrière-plan* et des représentations.

La posture de contrôle est capitale chez cette enseignante. Nous le déduisons de ses affirmations : « Les hypothèses, normalement on fait ça, mais

sous contrainte de temps on n'arrive pas », « je ne peux pas travailler avec eux s'ils ne sont pas attentifs ». Elle se montre très soucieuse de bien préparer ses élèves à l'examen régional de fin d'année de la 6ème année. C'est pour cette raison qu'elle se représente comme priorité le maintien et le contrôle de l'atmosphère et du pilotage de la leçon.

Cependant, elle se donne un autre objectif, celui de faire parler et participer les élèves et à construire ensemble le sens du texte. Elle déclare que ses élèves ont un bon bagage en vocabulaire et qu'elle leur permet de poser n'importe quelle question pour sortir du canevas tracé dans le manuel (liste de questions adressées à l'élève). Chez elle, les élèves posent des questions différentes, à leur guise, sauf qu'elle doit adopter parfois la posture de contrôle pour gérer le temps imparti à la séance. C'est ainsi que l'enseignante K adopte la posture d'accompagnement en provoquant les discussions entre les élèves et en leur donnant la possibilité d'afficher leurs différentes postures du fait que ce sont eux qui choisissent les questions à traiter. Elle répond, pendant la discussion de l'auto-confrontation : « Oui, les élèves ont la liberté de poser des questions, n'importe quelle question ».

Dans la limite des contraintes qui imposent à l'enseignante K d'adopter la posture de contrôle (le temps de la séance, l'examen final, le maintien de l'atmosphère et d'autres), la posture d'accompagnement est constatée comme une posture de résistance, au sens de D. Bucheton. Une résistance, non seulement, face à ces contraintes, mais face aux représentations et à la culture professionnelle du métier. En effet, nous l'interrogeons : « Ne craignez-vous pas, en donnant la liberté aux élèves de soulever n'importe quelle question, de vous mettre dans une situation de ne pas avoir de réponse, d'ailleurs comme le cas qui s'est présenté dans votre séance filmée ». Résistant à cet obstacle, l'enseignante nous assure qu'il n'y a pas de tabou et que ses élèves ont l'habitude de travailler ainsi, sans avoir de problème à voir leur enseignante

chercher dans le dictionnaire pour répondre à leur question, ou de reporter la réponse à la séance suivante. Il s'agissait d'une question par une élève qui voulait savoir le temps de la forme verbale « ayant été perdu » qui se trouvait dans le texte étudié. Effectivement, l'enseignante, ne trouvant pas de réponse, nous a sollicitée, mais nous, en tant que chercheure, nous n'avions pas donné de réponse immédiate également. Leur maîtresse les informait qu'elle chercherait et leur apporterait la réponse le jour suivant.

Dans la culture professionnelle, une telle situation peut gêner l'enseignant car si cela est mal géré, elle pourra influencer les positions symboliques des élèves et celles de l'enseignant dans le cadre de la topogenèse ; les élèves peuvent interpréter ce cas par l'incompétence de l'enseignant qui ne peut pas répondre à une question que, eux, arrivent à soulever.

Enfin, mue par son souci de l'éducation et la transmission des valeurs, par le bon niveau de ses élèves et par leurs questions variées, l'enseignante K adoptait la posture d'enseignement qui était également une posture de résistance. Le tableau examinant sa pratique offre plusieurs exemples de manifestations de cette posture d'étayage et son influence sur les gestes d'étude des élèves. Nous retenons l'exemple précédemment mentionné de l'élève qui résistait à plusieurs obstacles pour poser sa question. En fait, d'après l'analyse en cours, la résistance de l'élève n'était possible que parce que son enseignante résistait et adoptait cette posture d'accompagnement ou d'enseignement qui lui offrait la possibilité de poser sa question. Par conséquent, la résistance d'un élève est avant tout un feed-back d'une résistance de l'enseignant. Dans cet exemple, la résistance pour l'élève était pénible[348] et pour l'enseignante, elle n'était pas gratuite :

[348] Nous l'avons montré dans la partie « Tentatives d'atteindre les postures 3, 4 et 5 ».

> « L'élève : [Maîtresse, vous avez dit puisqu'elle a une fille de 12 ans qui travaille…]. L'enseignant : « À travailler ? [Oui elle euh] … Mais normalement non, même si elle demande ça elle peut l'aider, lui donner de l'argent, lui donner des vêtements, lui donner la nourriture, mais pas la faire travailler, d'accord ? C'est interdit. Alors à votre avis, est ce que… alors pourq… pourquoi euh… Rose-Aimée euh … ne peut pas euh… mendier, pourquoi ?» »[349].

La posture d'enseignement impose à l'enseignante, pour conclure, de dicter son opinion à son élève et d'avoir le dernier mot. Or, l'enseignante, en passant à autre chose, faisait preuve de bégaiement. Cela est sûrement dû au fait que l'enseignante pensait à autre chose au moment où elle posait la question aux élèves. Soit elle s'est rappelée la contrainte du temps, ou bien, elle a remarqué qu'elle n'a pas réussi à satisfaire l'attente de l'élève qui voulait exprimer son point de vue ou susciter un débat alors qu'elle a achevé la discussion par une leçon de morale qu'elle lui enseigne.

Ce jeu dynamique, entre les postures d'étayage et les postures d'étude, entre les résistances de l'enseignant et celles des élèves, est confirmé par l'observation d'une classe témoin (B') représentant un milieu semblable à celui de la classe (B). Bien qu'ayant les mêmes compétences et caractéristiques que les élèves de la classe (B), les élèves de la classe (B') affichent la posture première dans la plupart des interactions avec leur enseignante Nd.

[349] Voir la communication complète dans l'annexe.

**Tableau 15 : Jeu dynamique des postures d'étayage de l'enseignante Nd et de ses élèves de la classe B'**

| Posture d'étayage de l'enseignant | Pilotage | Atmosphère | Tissage | Objets de savoir | Tâche élèves Postures |
|---|---|---|---|---|---|
| <u>Contrôle</u> | Collectif Synchronique Très serré | Tendue et Hiérarchique | Faible | En actes | « Faire » : Posture première |
| Exemples ou manifestations | Ses changements ! Comment ça vos changements ? » « Rapidement » « Toujours les mêmes personnes ? » Eh, eh ! on parle, on parle en français. » | « Tu as le doigt ? donc on doit l'utiliser » « Asseyez-vous s'il vous plait tout le monde ! on s'assoit » | Majoritairement des questions/ réponses | -Lectures individuelles - Questions/réponses -Questions mentionnées sur le tableau -« on pourrait dire on doit » | Tous les élèves sont engagés et ils essayent d'imiter la lecture de leur maitresse. |

L'absence des postures d'accompagnement et d'enseignement comme geste d'étayage implique l'absence des postures réflexives, de *secondarisation*[350] et de résistance comme gestes d'étude. Cependant, le jeu dynamique n'est pas, toujours, le résultat de l'ajustement des postures d'étude aux postures d'étayage, un ajustement inverse peut en être le cas. Bref, le jeu dynamique entre ces postures est le fruit du co-ajustement naissant de toutes les interactions en classe. L'interprétation faite des résultats reste une illustration de ce que peut refléter l'image donnée de la situation d'apprentissage observée.

[350] Voir les gestes d'étude dans le troisième chapitre.

# Chapitre 5 : Discussion des résultats et perspectives de recherche

## 1. Rapport sur la mise en relation entre postures de lecture et stratégies motivationnelles

Relativement à l'analyse des deux postures de désengagement et de tentative d'atteindre les postures 3, 4 et 5 repérées chez les élèves du terrain observé, nous présentons et analysons deux constats. Premièrement, la situation des enseignants et des élèves est déficitaire par rapport au désengagement difficile à entreprendre parce qu'il est enraciné dans les comportements des apprenants. Deuxièmement, l'activité de lecture est remarquablement dépourvue de sens *esthétique*[351] puisqu'elle ne tend pas à développer chez les élèves la posture de *distanciation*[352] et de *coopération interprétative*[353] par rapport au texte.

### 1.1. Situation déficitaire de la motivation en lecture

La question qui intéresse énormément les enseignants du français, surtout dans la matière de la lecture-compréhension, est celle du désengagement des élèves. C'est une posture d'élèves qui les inquiète et qui entrave l'aboutissement aux objectifs de la leçon. En même temps, les enseignants trouvent que ce

[351] En faisant référence à l'« esthétique de la réception» de Hans Robert Jauss.
[352] Selon Jean-Louis Dufays.
[353] D'après la conception d'Umberto Eco.

problème les dépasse car il résulte d'un entassement de difficultés accumulées durant la progression du cursus scolaire de l'élève. Cependant, cette causalité n'est pas exprimée ainsi par tous les enseignants : parfois, l'enfant qui se désengage est responsabilisé de son inaction en le comparant à d'autres élèves qui sont motivés quelques soient les circonstances de leur expérience socio-scolaire. D'un autre côté, les enseignants sont satisfaits des résultats de quelques élèves qui répondent à leurs exigences, que nous jugeons insuffisantes, pour atteindre une réception esthétique du texte en classe. Les enseignants sont donc positionnés entre l'embarras face au désengagement des élèves et la surestimation des résultats obtenus d'élèves bloqués par une posture scolaire exigée.

### 1.1.1. Apprenant ou sujet didactique remis en question

La question que nous nous posons au sujet du désengagement constaté chez une grande majorité d'élèves, surtout dans le milieu défavorisé, est de savoir quelles en sont les causes et quelle est la possibilité d'intervention de la didactique.

En adressant cette question aux enseignantes, nous avons obtenu des points de vue différents et opposés. Il n'en est pas moins dans les propos des didacticiens théoriciens qui soulèvent la même question[354].

En fait, la question qui concerne le comportement du « sujet didactique » porte sur les causalités internes et les causalités externes à l'acteur (apprenant) selon la théorie des attributions causales de Fritz Heider. Par conséquent, deux

[354] Pour lire sur ce débat : « élève, apprenant, sujet didactique », Reuter, Y. (2008). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Beyrouth: DELTA, p. 94.

avis opposés surgissent à cet égard : d'une part, les causes du désengagement des élèves sont didactiquement traitables, et d'autre part, les causes de ce désengagement ne peuvent être ainsi traitées car elles sortent de la zone d'intervention de la didactique. Autrement dit, soit l'élève est responsable de son désengagement et de son « niveau »[355], soit il en est victime, et cela est dû à des facteurs relevant de son environnement.

En effet, cette notion de « sujet didactique » présente :

> « L'avantage de renvoyer à deux aspects complémentaires du fonctionnement des individus dans des structures sociales : ils sont des acteurs qui agissent mais, en même temps, ils « sont agis », « assujettis » (c'est-à-dire déterminés, constitués…) par le système de relations et de contraintes de l'espace social, de l'institution, où ils se trouvent inscrits »[356].

Dans cette optique, la vraie question est celle de définir le statut de l'apprenant et son rôle dans la situation d'apprentissage. Est-il acteur agissant ou sujet assujetti ?

Dans le cas où l'apprenant est nommé acteur, c'est lui qui agit en situation d'apprentissage. Ceci nous rappelle l'approche actionnelle et la notion de Philippe Perrenoud de « métier d'élève ». De là, pouvons-nous dire que l'élève, considéré comme acteur social, est responsable de ses réussites et de ses échecs ? Pour traduire fidèlement la philosophie de l'approche actionnelle et de l'approche par compétences, il faut dire que l'apprenant n'est pas responsabilisé en tant qu'acteur social, mais il est formé pour l'être. Tandis que le concept de « métier d'élève » responsabilise en quelques sortes l'apprenant de ses apprentissages en l'insérant comme instance dans la chaîne de la transposition didactique.

[355] Ibidem.
[356] Ibid, p. 91.

Dans cette perspective, l'apprenant a le droit d'être accompagné dans le processus de construction de ses compétences en ayant la possibilité d'agir, de se tromper, de réessayer et de comprendre la tâche à accomplir et les moyens qu'il doit mettre en œuvre.

Dans l'optique où l'apprenant est nommé sujet didactique, il intéresse les didacticiens en tant que sujet humain, « de chair et d'émotions »[357] qui n'est pas simplement un sujet cognitif ou un sujet épistémique. D. Bucheton, en cherchant un point commun entre les responsabilités des enseignants, des formateurs et des chercheurs envers les élèves, déclare que ce qui est important, ce n'est pas le fait d'inculquer aux apprenants des savoirs savants, mais de les aider à améliorer leurs pratiques sociales. Il s'agit de construire « leur espace propre *d'existence »*[358], de les aider ainsi, à affirmer un « JE » particulier qui parle, pense, écrit, sans lequel il n'est guère possible d'envisager d'enraciner un quelconque « *désir d'apprendre »*[359]. L'apprenant est donc sujet didactique du moment que la didactique s'occupe de sa motivation en reconnaissant son identité discursive et ses capacités langagières.

De cette façon, nous pouvons constater que les théories auxquelles nous nous référons ne culpabilisent guère l'apprenant de ses échecs ou de son désengagement. Cela nous parait logique car si l'élève ne s'engage pas dans une activité, c'est qu'il a un problème dans une ou plus des trois modalités de l'engagement : le savoir-faire, le pouvoir-faire et le vouloir-faire. Or, c'est le rôle de la didactique de fournir aux apprenants les savoirs (savoirs déclaratifs), les savoir-faire (savoirs procéduraux) et le désir d'apprendre (la motivation basée sur leurs émotions).

[357] D. Bucheton, « Au carrefour des métiers d'enseignant, de formateur, de chercheur », in Jean-Louis CHISS, J. D. (2008). Didactique du français, Fondements d'une discipline. Bruxelles : De Boeck, p. 201.

[358] « L'identité discursive » de Francine CICUREL dans le troisième chapitre.

[359] Le désir d'apprendre dans la partie « L'approche sociocognitive de la motivation » du premier chapitre.

Pour les enseignantes, le désengagement des élèves peut être dû à plusieurs raisons. Des entretiens avec elles, nous retenons quelques exemples de leurs réponses, concernant leur manière de responsabiliser l'apprenant :

- « Ils ne peuvent même pas déchiffrer, comment voulons-nous qu'ils comprennent le texte ?
- Ce n'est même pas le milieu social, ça dépend de l'élève lui-même, pourquoi y a-t-il des élèves qui aiment la lecture alors que leurs parents sont analphabètes ?
- Ce qui m'énerve c'est qu'ils n'essayent pas de se concentrer et faire attention pour comprendre le texte et s'améliorer ».

Ce genre de propos, très répandu dans la culture professionnelle du cas étudié, culpabilise certains élèves des problèmes desquels ils se trouvent submergés, comme si la personne qui se noie le fait par choix. Par conséquent, l'apprenant peut échouer dans l'activité de lecture proposée, ou bien cela peut même faire en sorte qu'il déteste de lire en général, car cette activité ne reconnait pas son identité discursive et tend alors à effacer son existence motivationnelle.

Cette situation peut dépasser l'activité et influencer aussi « la perception de soi » chez l'apprenant et « sa position de vie » [360] dans une approche socioconstructiviste de la motivation. Cela entrainera l'élève dans une boule de neige de problèmes qui peuvent le conduire jusqu'au décrochage scolaire ou à l'abandon de la scolarité. Les taux élevés de ces phénomènes sur le terrain enquêté témoignent, en quelque sorte, de cet engrenage socioconstructiviste de la motivation.

Compte tenu des explications sélectionnées des enseignantes, nous mettons en exergue cette posture d'enseignants qui culpabilise l'apprenant de

[360] « L'approche socioconstructiviste de la motivation », chapitre 2.

ses propres difficultés d'apprentissage. Cette manière de « penser-agir » de l'enseignant, qui provient des logiques profondes partagées du métier, parsème le milieu scolaire de représentations absorbées par les élèves eux-mêmes. Ainsi, ces derniers croient que si un élève ne s'engage pas dans les activités proposées par l'enseignante, c'est qu'il est responsable de son incapacité ; il est accusé d'inaction et de démotivation. Le sentiment d'auto-efficacité des élèves concernés restera en crise jusqu'à ce qu'ils trouvent eux-mêmes une solution.

Par ailleurs, d'autres explications concernant les problèmes de désengagement des élèves sont avancées par les enseignantes : le niveau de langue très bas, le manque de vocabulaire et de prérequis linguistiques et culturels, etc. En tout cas ceci reste un problème qui dépasse les enseignants.

### 1.1.2. Les enseignants entre embarras et surestimation des résultats

Dans l'auto-confrontation où les enseignantes commentent leur propre pratique et celle des élèves, deux attitudes vis-à-vis de la productivité de l'activité lecture-compréhension ont été repérées : l'embarras et la surestimation.

Les enseignantes exprimaient leur besoin en formation afin de faire face aux phénomènes complexes de classe. Étant dans une situation de confusion, elles n'arrivaient pas à attribuer les causes pertinentes aux problèmes des élèves. C'est que les enseignantes observaient le problème, le vivaient avec l'élève et en étaient parfois partie prenante. En outre, nous les avions interrogées sur le problème des capacités langagières pour la lecture et le problème de la motivation. Pour certaines, ces problèmes les dépassent.

Les problèmes de la lecture sont multiples : le manque de désir de lire, l'insuffisance de prérequis et l'incapacité de compréhension de la langue française. En effet, ces problèmes sont frustrants pour les enseignants dans la mesure où ils sortent de la zone de leur intervention. Nous notons alors trois difficultés chez les élèves qui font de leur lecture une lecture non *littéraire* :

1- Le manque de désir qui dépend des goûts et « appétences de l'apprenant »[361] ;
2- L'insuffisance de prérequis qui provient de problèmes développés dans la « progression »[362] de l'apprenant dans son cursus scolaire et dans son expérience sociale ;
3- L'incapacité de compréhension de la langue française : cela revient au statut de la langue par rapport à l'apprenant ; c'est pour lui une langue seconde, voire étrangère.

Quant au problème de la motivation qui embarrasse les enseignants, c'est plutôt de la démotivation qu'ils ne comprennent pas ou expliquent de manière erronée. Cela rejoint l'idée que nous avons déjà développée des apprenants accusés de démotivation. En effet, les enseignants culpabilisent les élèves de leur démotivation ou bien ils la relient à des facteurs extrascolaires, chose qui les frustre, encore une fois, parce que, d'après eux, ils ne peuvent pas intervenir à ces niveaux.

Normalement, si l'enfant est assis sur les bancs de la classe, c'est qu'il est là pour apprendre. Or, les enseignants ont tendance à dire d'un enfant qui pleure, qui fuit ou qui se met en colère (bref qui est démotivé) qu'il ne veut pas apprendre. Pourquoi alors est-il là ? Nous savons bien qu'il est là parce qu'il

[361] Jean-Louis Chiss, J. D. (2008). *Didactique du français, Fondements d'une discipline* . Bruxelles : De Boeck, p. 121.

[362] Cuq, J. P. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble, p. 193 et Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde. aris: asdifle CLE, p. 204

voulait apprendre avant sa crise émotionnelle de pleurs, de fuite (désengagement) ou d'agression. Que s'est-il passé alors pour que l'élève devienne démotivé ?

En rassemblant les réponses d'enseignants à la question relative à des situations pareilles, nous avons regroupé les explications suivantes : « il est mal éduqué », « il est agressif », « il est trop timide et introverti », « il passe par une épreuve difficile », « il est sensible », etc. Cependant, ces causalités peuvent être objectives comme elles peuvent être subjectives. De plus, elles ne sont pas du ressort de l'enseignant en principe, elles doivent plutôt émaner d'un psychologue.

Il est convenu que l'enseignant est en quelque sorte psychologue, mais sa fonction principale est d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Donc, en classe, et de la part d'un enseignant, ces causalités ne peuvent être pertinentes que dans un deuxième degré de l'analyse du comportement de l'élève. Au premier plan, l'enseignant doit comprendre simplement que l'élève est démotivé et chercher les causes directes de cette démotivation, à savoir la détresse, la peur ou la colère[363]. Ensuite, l'enseignant peut repérer les causes indirectes qui peuvent être liées à la situation de classe : conflit avec l'enseignant ou avec les élèves, valeur de l'activité non perçue, perception négative de sa propre compétence, manque de contrôlabilité de l'activité, manque d'engagement cognitif ou de persévérance.

À ce niveau, l'intervention est d'ordre pédagogique et consiste, tout simplement, à remotiver l'apprenant en traitant subtilement le problème. Ou encore, ceci peut provenir de l'extérieur de la classe, à ce moment-là, l'enseignant essaye de résoudre le problème en rassurant l'élève qui pleure, qui fuit ou qui violente et ensuite, il peut discuter avec lui de ses mauvais comportements.

[363] Voir la figure d'Alain Lieury dans le chapitre 2.

Il est vrai alors, comme le revendiquent les enseignantes interviewées, que la formation a pour rôle de les accompagner dans ces embarras et de leur fournir les outils pédagogiques nécessaires afin de gérer les problèmes des élèves.

Dans un autre ordre d'idées, ce qui est observé chez certaines enseignantes est plutôt une surestimation de l'atteinte des objectifs de la lecture-compréhension.

En outre, les enseignantes que nous avons observées manifestaient leur satisfaction du nombre d'interactions verbales en classe lors de la leçon de la lecture-compréhension. Ceci est, pour elles, le signe de la participation des élèves à la construction du sens du texte. Or, les questions auxquelles ils répondent sont choisies par l'enseignante qui est à son tour orientée par le manuel.

Sous cet angle, nous avons étudié les différentes postures de ces élèves qui participent et nous avons trouvé que celles qui abondent sont des postures scolaires qui ne dépassent pas les postures 1 et 2. Si les enseignantes sont satisfaites du résultat de leur travail, c'est qu'elles ont atteint les objectifs prédéterminés. De ce fait, nous avons essayé de comprendre les raisons de la satisfaction des enseignantes en analysant leur « guide professionnel » où sont mentionnés les objectifs de la leçon de la lecture-compréhension. Ce faisant, nous nous sommes basée sur les travaux de la transposition didactique et sur l'approche sociocognitive de la didactique de la lecture qui distingue connaissances déclaratives de connaissances procédurales.

Nous référant au guide du professeur *Mes apprentissages en français de la 6ème année du primaire*, nous avons essayé de déduire la relation entre les orientations de la noosphère et la pratique des enseignants sur le terrain. Pour ce faire, nous avons consulté la rubrique « Démarche méthodologique » du guide

pédagogique qui explicite la vision des instructions officielles et traduit l'esprit de la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation.

Par conséquent, nous avons remarqué qu'il y a une différence entre les deux étapes de la transposition didactique, à savoir, la transposition externe et la transposition interne. Il s'agit à cet effet d'une différence entre l'enseignement aspiré (l'objectif) et l'enseignement réalisé (le déroulement de la séance).

En ce qui concerne l'objectif de la leçon de la lecture-compréhension dans le guide pédagogique, nous trouvons les sentences suivantes :

> « Construire le sens d'un texte à travers des indices externes et signes (lettres) en utilisant des stratégies de lecture »[364] ;
>
> « La structure de la lecture-compréhension est régulière. En plus du texte à étudier, elle comprend des rubriques récurrentes qui structurent le cheminement de l'apprentissage : Avant de lire – je repère – j'explore. Ces rubriques, exprimées à la 1ère personne, démontrent que l'apprenant est au centre des apprentissages qu'il construit par et pour lui-même »[365].

Il est à noter que les connaissances visées, d'après ces objectifs, sont des connaissances procédurales formant un élève qui émet des hypothèses avant de lire, repère les éléments du sens et explore le texte, bref qui manipule les stratégies de la lecture.

Pourtant, au moment du déroulement de la séance, ce n'est pas l'élève qui construit par lui-même et pour lui-même le sens du texte. Tout se passe comme s'il y avait des réponses attendues qu'il devait apporter aux questions choisies par la maîtresse. En réalité, ce ne sont pas les connaissances procédurales qui

[364] BENJELLOUN Anissa, R. M. (2005). Guide du professeur. « Typologie des textes » partie de la « Démarche méthodologique », p. 14.
[365] Ibidem.

sont exigées, enseignées et évaluées par elle, mais ce sont plutôt des connaissances déclaratives relatives au thème du texte étudié.

À ne considérer que les données de la transposition didactique [366], l'acquisition des stratégies de la lecture et l'autonomisation de l'apprenant en matière de construction de sens ne peuvent pas être dûment atteintes dans la mesure où les rubriques « je repère » et « j'explore » ne remplissent pas la fonction du « JE » apprenant et sont dirigées et orientées par les questions de l'enseignante.

Néanmoins, les enseignants, ayant une durée de 50 minutes dans chaque séance, se contentent de faire lire le texte et poser les questions proposées dans le manuel. Ainsi, le meilleur récit possible du déroulement de la séance est que le maximum d'élèves puisse lire le texte oralement et réponde à toutes les questions. En fait, c'est ce qui impacte les exigences de l'enseignant et leur approprie le caractère rudimentaire. Au lieu d'exiger une participation psychoaffective et une distanciation critique par rapport au texte de la part de l'apprenant-lecteur, il se contente de sa participation à répondre à un nombre de questions posées.

Dans ces conditions, la lecture ne peut être littéraire au sens que lui assigne M. Picard car le sujet-lecteur ne peut développer l'équilibre entre sa subjectivité et sa réflexivité, il ne peut y avoir de va-et-vient entre sa participation psychoaffective et sa distanciation par rapport au texte, car il s'agit d'une lecture guidée.

[366] Car cela peut émaner aussi du jeu dynamique des postures de l'enseignant et celles des élèves.

## 1.2. Fatalité d'une lecture non littéraire

D'une manière générale, la lecture dans le contexte étudié fait preuve d'une activité scolaire que nous qualifions de non productive dans la mesure où elle s'exerce par deux types d'élèves qui n'en bénéficient pas pleinement : les élèves qui tentent d'adopter des postures 3, 4 et 5 et qui sont freinés par une exigence plafonnée par les contraintes de la topogenèse et de la chronogenèse, puis les élèves qui affichent la posture du désengagement. De plus, nous remarquons que le texte représente pour les élèves une entité autoritaire et cela peut être à l'origine de leur désengagement. En tout cas, un terrain où s'exerce l'autorité n'est jamais fréquenté par libre choix.

### 1.2.1. Stratégies motivationnelles des élèves plafonnées par la posture scolaire exigée

L'observation des postures des élèves en classe a montré que quelques-uns essayent d'atteindre les postures 3, 4 et 5 alors que les postures 1 et 2 sont celles des élèves qui s'inscrivent dans les normes. Nous avons montré[367] également les conditions très pénibles dans lesquelles résistent enseignants et apprenants pour atteindre ces postures.

En analysant ces constats, nous concluons que les exigences des enseignantes, envers leurs élèves, sont plafonnées par contrainte de la topogenèse et de la chronogenèse. Autrement dit, en étant satisfaits des postures premières des élèves, les enseignants ne les encouragent pas à en adopter d'autres.

[367] Dans la partie « Tentatives d'atteindre les postures 3, 4 et 5 » du cinquième chapitre.

Ainsi, l'enseignante K de la classe B, dans l'exemple que nous avons traité de la posture de résistance d'un élève, n'arrivait pas à poursuivre la discussion avec cet élève qui désirait débattre autour des valeurs véhiculées par le texte. Même si cette enseignante lui a donné la possibilité d'exprimer son questionnement et d'afficher sa posture du texte tremplin, elle ne pouvait pas lui accorder le temps nécessaire pour aboutir à la satisfaction de son besoin de débattre.

En effet, la tentative d'atteindre les postures 3, 4 et 5 n'aboutit pas à ses fins ; ce genre d'expériences le prouve à cet élève et aux autres qui en témoignent. Ce n'est pas mal déjà car il lui a été possible d'afficher sa posture grâce à *la résistance de son enseignante*[368]. Cependant, cette dernière avait comme préoccupation « le pilotage de la leçon », qui consiste à gérer la contrainte temporelle de la situation en accélérant le temps didactique en fonction du programme scolaire qui répond à des instructions officielles.

De surcroît, nous verrons que la préoccupation du pilotage de la leçon, tant vénéré par les enseignants, est à l'origine de leur exigence insuffisante, vis-à-vis des postures des élèves qui reste cantonnée dans les postures 1 et 2. En d'autres termes, pour parachever le programme sur lequel porte l'examen final de la 6ème année, les enseignants compétents sont ceux qui arrivent à gérer la durée de la séance de lecture-compréhension (40 ou 50 minutes), à voir un nombre de textes déterminé pour les préparer à des sujets divers (le programme scolaire) et à respecter les étapes de la leçon (dont les plus importantes sont l'oralisation du texte, questions/réponses de compréhension).

De cette manière, l'exigence de l'enseignant influence la perception de l'activité de lecture-compréhension que se font les élèves, ce qui impacte leur rapport à cette activité et donc façonne leurs postures de lecture. Nous

[368] Nous l'avons vu dans le 5ème chapitre

retenons trois exemples qui montrent comment l'exigence rudimentaire des enseignants conditionne une situation d'apprentissage où abondent les postures premières.

1er exemple : Au moment de l'étape des questions/réponses sur le texte de la lecture-compréhension, la maîtresse K de la classe B pose une interrogation totale (qui attend une réponse affirmative ou négative) et une élève répond directement (sans prononcer le « oui » ou le « non »). Alors là, l'enseignante s'adresse au groupe et rectifie pour instaurer la règle : « Alors lorsqu'on pose la question avec *est ce que* on commence la réponse par *oui* ou *non* ! ». L'enseignante essaye de standardiser la réponse des élèves afin de les préparer à l'examen final (elle le leur rappelle), même si elle devient simple, voire simpliste, quitte à être correcte et ne pas faire rater à l'élève sa note sur la feuille évaluée.

2ème exemple : dans la classe B', la séance filmée montre qu'il y a une forte participation des élèves qui répondent pratiquement à toutes les questions de l'enseignante, émettent des hypothèses sur le sens du texte et de l'image qui l'accompagne, lisent correctement et ainsi de suite. Ce faisant, cette séance peut être qualifiée de leçon réussie, qui a atteint les objectifs fixés : elle présente des élèves bien préparés pour les questions de l'examen car ils répondent par des phrases complètes telles qu'elles sont demandées dans cette épreuve. D'ailleurs, en sortant de cette classe, nous étions fascinée par le déroulement de la séance et par le nombre d'élèves qui ont participé. Or, après le traitement des données et l'analyse des postures des élèves, nous avons constaté que le groupe s'inscrit dans la posture du faire, c'est-à-dire que le texte est une tâche. Ils essayent de se conformer aux exigences de leur maîtresse et répondent à toutes ses questions. Ainsi, elle est satisfaite de leur niveau et des objectifs atteints de sa séance, chose qui se répercute sur le sentiment d'efficacité des élèves qui considèrent qu'ils forment une bonne

classe et qu'ils maîtrisent bien la lecture-compréhension. Mais, de quelle lecture-compréhension parle-t-on ? Une lecture où il n'y a pas d'interprétation ? Une lecture où la compréhension est représentée par un seul cheminement, celui dicté par la maîtresse ?

3ème exemple : Dans la classe A où la grande majorité des élèves se désengage, nous remarquons que l'enseignante N pose une question très simple aux élèves, celle de reformuler ce qu'ils viennent de dire : « Essayez d'exploiter ce qu'on a dit ! De quoi va parler le texte ? ». Cependant, malgré leur désengagement, elle insiste sur la forme scolaire dans laquelle ils doivent répondre en disant, pour les encourager à répondre : « levez le doigt et construisez des phrases complètes ! ». Cette consigne de la part de la maîtresse constitue un blocage qui s'ajoute à celui qui les pousse à se désengager, à savoir la difficulté de s'exprimer en français. Ce nouveau blocage les contraint à répondre par une manière « scolairement correcte » qu'ils ne peuvent pas maîtriser puisqu'ils ne maitrisent même pas le langage. La forme de la consigne devient une tâche plus lourde que la consigne elle-même.

Ensuite, elle leur demande, dans ces conditions : « fermez les livres et écoutez je vais lire ! ». Tous les élèves s'y conforment, car la forme de la consigne est facile ; il n'est exigé d'eux que d'adopter une posture physique « scolairement correcte ».

Enfin, elle leur demande de lire silencieusement le texte et elle passe entre les rangées pour vérifier ce qu'elle a à vérifier. Ce qui attire notre attention dans ce fait observé, c'est que les élèves adoptent la posture corporelle de la lecture, mais ils ne lisent pas tous. Quelques élèves font « comme si »[369] ils lisaient et la maîtresse fait « comme si » elle croyait qu'ils lisent : cela nous renvoie aux positions de l'enseignant et des élèves dans la chronogenèse qui

[369] Reuter, Y. (2008). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Beyrouth: DELTA, p. 26.

leur dicte une fiction « sans doute nécessaire à la survie de la relation didactique »[370]. Elle passe devant un élève qui ne fixe pas le livre des yeux (qui ne fait pas comme s'il lit) et lui ordonne : « lis ton texte ! », et l'enfant se met dans la posture « scolairement correcte » comme ses camarades. Encore une fois, nous remarquons que l'enseignante insiste sur cet élève comme si tous les autres lisent réellement le texte, justement, à ce moment même, deux filles apparaissent dans la vidéo, derrière son dos en train de chuchoter ; peut-être aussi que c'est leur manière de lire silencieusement le texte en binôme, mais, en tout cas, elles le font en cachette car ce n'est pas la posture exigée de leur maîtresse. Bref, la représentation qui se dégage de cette situation, c'est que l'essentiel, pour satisfaire l'enseignante, n'est pas de réaliser la tâche effectivement, mais d'être en posture exigée, celle du « scolairement correct ».

En guise de résumé, les représentations de la discipline scolaire de la lecture-compréhension sont mises en place par les deux pratiques pédagogiques illustrées ci-dessus.

D'une part, il s'agit de l'exigence rudimentaire qui sous-estime les capacités des élèves et les tient consignés dans la posture scolaire et la posture première du « faire », sans pour autant qu'ils apportent « une coopération interprétative »[371] au texte. Ces élèves sont pourtant capables d'afficher différentes postures. La matière de la lecture-compréhension n'est donc pas une occasion pour mettre en contact les élèves avec la littérature car, telle qu'elle est représentée, elle ne peut remplir les conditions de constituer une lecture littéraire qui s'intéresse à la réception du texte par un sujet-lecteur avec ses horizons d'attente, ses « va-et-vient »[372] entre une

[370] Ibidem.
[371] Notion d'Umberto Eco étudiée dans le premier chapitre.
[372] Au sens de J.-L. Dufays

participation socio-affective et une distanciation de l'apprenant-lecteur par rapport au texte.

D'autre part, il s'agit de l'exigence, de la part de l'enseignant vis-à-vis des élèves, de faire dans le « scolairement correct ». Cette exigence améliore la posture première et la posture scolaire au détriment des autres postures qui exigent plus de liberté de faire son choix postural en fonction de son « identité discursive » et de la situation didactique. Le « scolairement correct » est une posture qui paralyse l'élève et le met dans cette situation déficitaire où il ne peut pas forger ses propres stratégies ou postures d'apprentissage.

### 1.2.2. Le texte autoritaire en lecture-compréhension et les attitudes des élèves

Étant donné que la lecture est en contexte général un projet dont l'objectif et la stratégie dépendent du sujet-lecteur, de ses besoins et de ses attentes, il se trouve que le lecteur manipule son texte. D'ailleurs, c'est lui qui lui donne vie, selon la théorie de la réception. Cependant, en contexte scolaire (nous avons vu cela dans le troisième chapitre de cette thèse), la lecture est considérée comme processus du moment que le sujet-lecteur qui est l'apprenant ne décide ni de l'objectif ni de la méthode à suivre pour lire son texte.

Partant de ce fait, l'élève ne se trouve pas en position de domination par rapport au texte. Effectivement, lors du brainstorming avec les élèves, ils décrivent leur rapport au texte en citant quelques objectifs de la lecture-compréhension tels que : « Savoir communiquer », « améliorer notre langage », « comprendre quelque chose », « bien s'amuser et comprendre les mots difficiles » et « bien prononcer ». En aucun cas, les élèves ne croient que le texte

a besoin de leur interprétation ou de la diversité des sens qu'ils peuvent lui donner.

La représentation que se font les élèves de la lecture montre leur rapport au texte. Ce dernier a toujours une valeur ajoutée à leur apporter, il leur rend service et participe à leur amélioration. Il n'est pas dépendant d'eux mais c'est bien le contraire. Il n'y a pas lieu, pour l'apprenant, d'exprimer sa subjectivité alors que la lecture est subjectivité plus qu'objectivité.

En vérité, on ne lit pas seulement ce qu'il y a sur le support, mais surtout ce que nous avons dans l'esprit, c'est ce qui forge et manie notre compréhension du support, la preuve c'est la multiplicité des compréhensions d'un même texte, de leur grande diversité, voire leur opposition parfois. C'est ce qu'on appelle communément les prérequis. La subjectivité va de soi dans la lecture, l'erreur serait donc d'objectiver la compréhension et essayer de donner un sens universel et normalisé au texte, c'est là où commence l'ambiguïté chez l'apprenant. Il se dirait : « est-ce que tout le monde comprend ce que, moi, je n'ai pas compris ? » Alors que tous les autres élèves ressentent la même chose et ne l'expriment pas pour être dans les normes du « scolairement correct ».

À la lumière de la théorie de la réception, la lecture littéraire est celle qui passe d'abord par la subjectivité du lecteur pour donner sens au texte puis débouche sur une réflexivité distanciée. D'ailleurs, parmi les finalités de la théorie des postures de lecture se trouve la question de socialiser les élèves en respectant la singularité de chacun, sa liberté et sa créativité[373]. Elle dénonce le risque de standardiser les élèves par l'école.

En somme, nous pouvons dire que le texte de la lecture-compréhension dans le contexte étudié est autoritaire. Nous rejoignons dans ce sens l'idée de J.-L. Dufays qui distingue « les droits du lecteur » (sa subjectivité) des « droits

[373] Nous en parlons plus dans la partie « Finalités didactiques de la théorie » du premier chapitre.

du texte » (son objectivité). En effet, les droits du texte l'emportent sur ceux du lecteur dans le contexte scolaire : ceci est une forme d'autorité qui implique deux attitudes de la part des élèves : la posture du désengagement ou la posture du texte tâche. Soit l'apprenant accepte l'autorité du texte et s'engage dans une posture première du « faire », soit il refuse cette autorité et se désengage.

Cette idée est exprimée également par Assia Akesbi Msefer qui aborde l'école marocaine en étudiant les aspects incohérents entre le domaine éducatif et le domaine social. Elle note deux types d'apprenants, « il s'agit d'enfants qui incorporent les apports scolaires avec avidité, et d'autres qui les rejettent. Dans les deux situations, il ne s'agit guère d'un rapport distancié permettant au moi de filtrer parmi les exigences scolaires »[374].

Elle distingue des enfants boulimiques de l'école et d'autres anorexiques : « Certains enfants consomment de l'école comme s'ils avalaient en groupe de façon digestive les connaissances. Les enfants boulimiques de l'école « s'en remplissent » comme pour tenter de combler « un vide » intérieur […]. à l'autre pôle les situations de refus appelées Anorexie par F. Dolto[375], rappellent les bébés vomisseurs ou encore les enfants qui oublient continuellement ce qu'ils apprennent par cœur. Les éducateurs n'encouragent pas les enfants à dire ce qu'ils ressentent, ce qui les intéresse en classe ou ne les intéresse guère, ni ce qui les émeut… »[376].

Les termes choisis pour faire la comparaison entre des situations vécues à l'école par les enfants et des états psychologiques maladifs apparaissent forts et exagérés. En effet, les enfants qui s'engagent d'une manière excessive aux tâches scolaires sont qualifiés de boulimiques, tandis que ceux qui refusent de s'y engager sont qualifiés d'anorexiques. Cependant, nous nous demandons si

[374]Akesbi Mseffer Assia (2014) *Écoles, sujets et citoyens*, Casablance, Edit consulting, p. 122.
[375] Françoise Dolto (1971), *Psychanalyse et pédiatrie*. Ed. Seuil, Dunos, Paris.
[376] Ibidem.

ces métaphores ne reflètent pas vraiment des cas psychologiques vécus réellement par ces élèves sans qu'ils ne le déclarent.

## 2. Perspectives de recherche sur la relation entre postures de lecture et stratégies motivationnelles

En rapprochant les deux notions de postures de lecture et de stratégies motivationnelles, plusieurs phénomènes didactiques se laissent observer dans les séances filmées de la lecture-compréhension pendant l'enquête sur le terrain. Cette partie tente de les présenter et de justifier le point de vue de l'observateur. Dans un premier temps, selon la perspective de la recherche, ces phénomènes sont agencés et réorganisés de manière à les interpréter et à schématiser le raisonnement analytique adopté. Dans un deuxième temps, il est démontré que la conscientisation et l'explicitation sont deux interventions de l'enseignement stratégique jugées pertinentes par rapport aux analyses faites du terrain enquêté.

### 2.1. Postures de lecture et modalités d'engagement

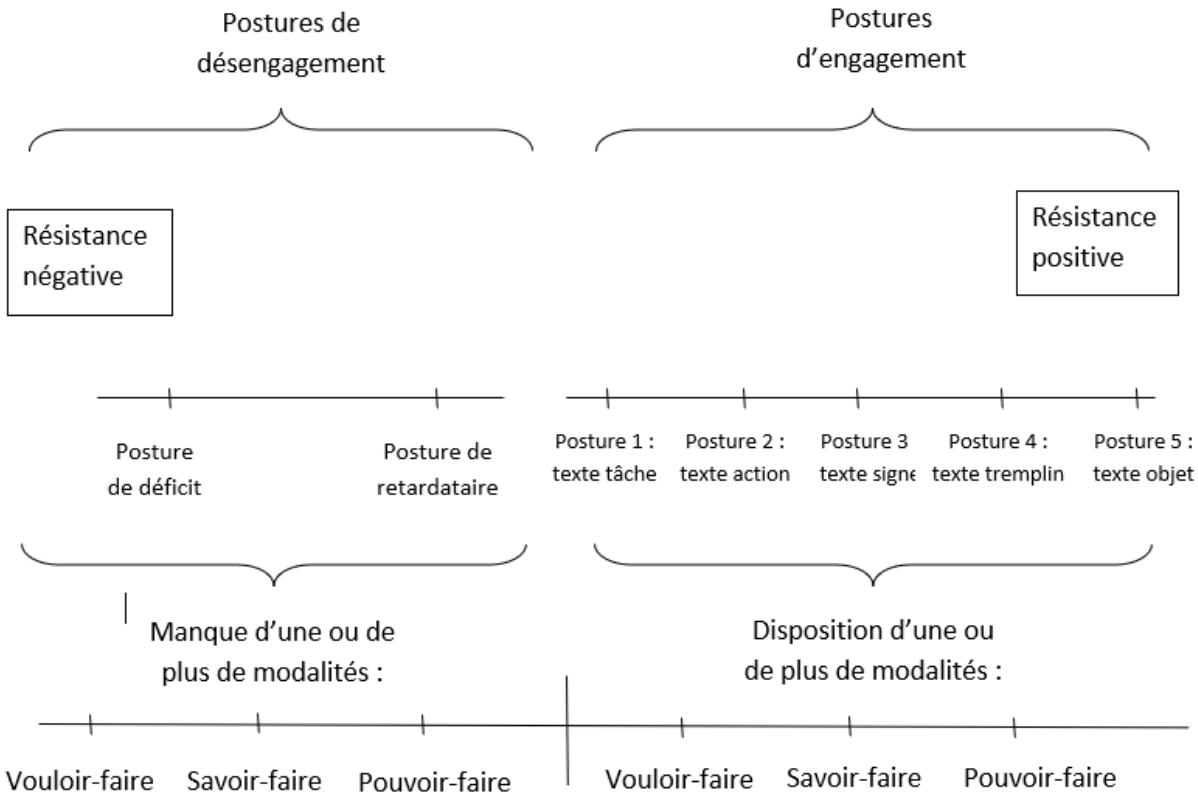
En nous appuyant sur les facteurs qui influencent les postures de lecture et les profils posturaux détectés sur le terrain, nous constatons des rapports complexes entre les postures de lecture d'un élève et l'état de son engagement. Voilà pourquoi nous procédons par la schématisation de l'analyse faite de ces rapports en insérant des aspects retenus du cas étudié comme les postures de désengagement, les résistances et les modalités d'engagement. À partir de cette schématisation, l'analyse aboutit à la validation du rapport entre les deux concepts de *dynamique motivationnelle* et de *postures de lecture* en montrant

que le premier conduit au second en impliquant d'autres notions telles que l'engagement, la résistance, la persévérance et la compétence.

### 2.1.1. Postures de lecture et degrés d'engagement

Considérant les constats de recherche en rapport avec les déterminants des postures de lecture et les profils posturaux repérés dans ce cas d'étude, nous pouvons schématiser les liens tissés entre postures de lecture et stratégies motivationnelles des élèves en passant par les concepts d'engagement et de désengagement. Sur ce point, nous présenterons d'abord le schéma de ce rapport entre postures de lecture et engagement et puis nous procéderons à son interprétation par la suite.

**Figure 19: Postures de lecture et degrés d'engagement**



En comparant le milieu de recherche où s'est développée la théorie des postures de lecture et le contexte de la nôtre, nous avons remarqué[377] que des postures de désengagement s'ajoutent aux postures de lecture de D. Bucheton vu le manque des modalités de l'engagement qui est un problème relatif à la nature et aux caractéristiques du terrain de notre recherche. En effet, le schéma tente de regrouper les postures de désengagement ou même celles d'engagement dans un classement par degrés. Deux éventualités sont à prendre en considération :

Les postures d'engagement, à savoir les postures de lecture de D. Bucheton**,** sont classées par degrés de la posture 1 jusqu'à la posture 5. Dans cette optique, ces degrés varient en fonction de la formule des modalités d'engagement dont dispose l'élève. En d'autres mots, un élève qui dispose d'une seule modalité d'engagement ne peut pas atteindre les postures 3, 4 et 5, et cela encore une fois, dépend de la modalité qui est à sa disposition, par exemple un élève qui a seulement le « pouvoir faire » est mieux placé qu'un autre qui n'a que le « vouloir-faire » alors qu'il ne peut pas comprendre la consigne ou accomplir la tâche.

Dans un autre cas, un élève qui a deux modalités d'engagement peut par exemple circuler entre 3 ou 4 postures. Autant dire que l'élève qui fait preuve des trois modalités d'engagement est un élève qui peut atteindre le degré le plus haut des postures : le texte objet où l'élève doit avoir les compétences (savoir-faire et pouvoir-faire) et la motivation (le vouloir-faire).

Quant aux postures de désengagement, contrairement aux autres, leur présence montre qu'il y a un manque quelque part dans les modalités d'engagement. En effet, moins l'élève dispose de modalités, plus il se désengage et s'approche du degré le plus critique. De ce fait, le degré le plus haut du

[377] Voir la partie « Dominance d'une posture de désengagement » du cinquième chapitre.

désengagement est la posture du déficit et elle reflète l'état d'un élève qui ne dispose d'aucune compétence, d'aucun outil ou de désir pour apprendre. Le déficit, en fait, exprime l'état d'un élève qui manque de vouloir, de pouvoir et de savoir.

Pour ce qui est des deux niveaux de résistance, nous les appellerons la résistance d'engagement et la résistance de désengagement. Selon nos conclusions précédentes concernant la posture de résistance chez l'élève qui tente d'atteindre la posture 4, alors que les conditions de la topogenèse et de la chronogenèse ne le permettent pas, nous estimons que cette résistance se place dans l'horizon de l'engagement. Au demeurant, ce genre d'élève résiste aux contraintes qui l'empêchent de s'engager de la manière qu'il choisit, en un mot, il résiste à la « posture du scolairement correct ». Nous l'appelons également « résistance positive » parce que cette posture pousse l'élève à réagir et à essayer d'atteindre plus de postures de lecture.

Par ailleurs, la « résistance de désengagement » est la posture de l'élève qui résiste aux normes scolaires et refuse de se conformer à la consigne. C'est donc une « résistance négative » car l'élève, par manque de modalités d'engagement, se retrouve incapable d'agir, ce qui le conduit au désengagement. En outre, la « posture de désengagement » ou la « résistance négative » renvoie à la posture de « résistance » ou de « refus » que D. Bucheton classe dans les postures d'étude.

En fin de compte, ce schéma permet de montrer les manifestations des postures de lecture dans le cas que nous avons étudié. Il permet de présenter les postures propres à ce contexte et de les agencer en proportionnalité avec la théorie des postures de lecture. Au surplus, il laisse apercevoir la relation entre les postures de lecture et les modalités d'engagement et donc leur relation avec la dynamique motivationnelle.

### 2.1.2. Postures de lecture et dynamique motivationnelle

En revenant au modèle de la dynamique motivationnelle de R. Viau, nous remarquons une ressemblance entre les trois déterminants de la motivation et les trois modalités de l'engagement que nous avons déduites de notre terrain. Parallèlement à ce modèle, les trois modalités d'engagement représentent les sources qui peuvent motiver un apprenant pour réaliser la tâche demandée. Ci-dessous, nous présentons les correspondances entre les modalités de l'engagement et les trois sources de la dynamique motivationnelle :

- La perception de l'élève de la valeur de l'activité : la modalité du vouloir-faire ;
- La perception de l'élève de sa compétence : la modalité du savoir-faire ;
- La perception de l'élève de sa contrôlabilité de l'activité : la modalité du pouvoir-faire.

De ce fait, les modalités d'engagement font partie intégrante de la dynamique motivationnelle. Elles correspondent aux sources, appelées aussi par R. Viau déterminants de la motivation. Ainsi, le vouloir-faire, qui exprime si l'élève veut faire cette activité ou non, correspond à sa perception de l'utilité de cette activité pour lui ou de sa valeur en général. Également, le savoir-faire correspond à la perception que se fait l'élève de sa compétence, donc s'il peut réaliser la tâche ou non. Encore faut-il faire la différence entre sa compétence et sa perception[378] de sa compétence, mais les deux, en tout cas, se réunissent dans la même rubrique de capacité et de compétence. Enfin, la modalité du pouvoir faire est une représentation de la contrôlabilité de l'activité par l'élève. Elle

[378] Nous rentrerons donc dans l'ordre de la théorie de l'auto-efficacité.

montre s'il maîtrise ou non l'activité ; s'il a le pouvoir de manipuler ou non la tâche et sa propre pratique, notamment langagière.

Cela dit, que ce soit les déterminants de la motivation ou les modalités d'engagement, les deux aboutissent à un engagement cognitif en termes de R. Viau, ou à l'engagement au sens global qui inclut l'activité physique de l'élève[379]. Après, c'est cet engagement accompagné de la persévérance selon R. Viau qui conduit le processus de la dynamique motivationnelle à afficher la compétence ou la performance de l'élève.

À notre sens, c'est l'engagement provenant d'une ou de plus de modalités qui amène l'élève à appliquer la tâche. Partant de ce fait, la posture n'est autre chose que la manière de cette application. Elle n'est donc pas affichée de la même manière par tous les élèves, même s'il s'agit de la même consigne. D'ailleurs, D. Bucheton définit la posture de lecture comme une « forme d'activité ». C'est cette différence de la manière d'afficher sa compétence, nous semble-t-il, qui est représentée par les différentes postures de lecture. Compte tenu de cette relation entre les sources de la motivation et les postures de lecture, en passant par l'engagement et la compétence, la validité du rapprochement entre postures de lecture et stratégies motivationnelles est ici confirmée.

Théoriquement, les soubassements du concept de postures de lecture appuient la validité du schéma que nous présentons dans la mesure où ils sont en harmonie avec sa conception. En outre, les postures de lecture sont des gestes d'apprenants qui varient de l'un à l'autre et se construisent dans l'histoire sociale, scolaire et personnelle de chacun d'eux. Cette construction forge les modalités qui produisent son engagement.

De surcroît, le schéma présente une confirmation de l'hypothèse sur laquelle repose la théorie des postures de lecture, à savoir, plus l'apprenant

[379] Dans notre cas, les élèves qui lèvent le doigt par exemple.

appartient à un milieu social favorisé, plus il dispose de postures et mieux il circule entre elles. Effectivement, les modalités d'engagement, même sans avoir à la base un point de départ similaire à celui de la théorie des postures de lecture, incluent la notion de « pouvoir-faire » qui fait référence aux différences socio-langagières chez les élèves. Cela constitue l'hypothèse de base de la théorie des postures des élèves. Sur le terrain également, cette notion de pouvoir-faire, qui reflète la maîtrise du code linguistique et langagier par les élèves, renvoie aux pouvoir d'achat des parents qui inscrivent leurs enfants dans des écoles privées, leur achètent des bouquins, les inscrivent dans des bibliothèques, etc. Ces enfants accumulent ainsi des expériences de lecture qui enrichissent leur vocabulaire, leur culture et leurs attitudes par rapport à l'écrit. Cela fait la différence entre ces enfants et d'autres dont les parents n'ont pas ce pouvoir d'achat.

Il paraît que le savoir-faire s'accorde au pouvoir-faire, de manière générale dans le cas de la lecture. Ceci est dû au fait que la compétence de la lecture se construit à la base d'un nombre de prérequis langagier et culturel et de représentations dépendantes du milieu socio-scolaire de l'apprenant. Cependant, la zone d'intervention didactique réside dans ce champ de construction des compétences des élèves. Certainement, la didactique ne peut intervenir au niveau des différences sociales, mais elle tente de les réduire en agissant sur les différences culturelles et scolaires entre les élèves.

Or, intervenir malgré les différences socioculturelles exige une conscientisation de tous les acteurs de l'opération de l'enseignement-apprentissage des enjeux qui distinguent les uns des autres. Tous conscients, l'intervention sera partagée et l'apprenant, compris et comprenant sa situation, pourra passer à l'action. Dans cette perspective, nous estimons que les postures de lecture sont un savoir-faire propre à l'élève dont lui-même et tous les acteurs pédagogiques doivent être conscients.

## 2.2. Interventions stratégiques pour une esthétique de la réception de la lecture-compréhension en classe de français

Dans le cadre de la didactique professionnelle, tous les intervenants de l'opération enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension doivent prendre conscience de l'importance des postures de lecture pour la *coopération interprétative* de l'apprenant dans la construction du sens, non pas par ses réponses à des questions prédéfinies mais par son attitude psychoaffective et distanciée par rapport au texte. Après l'étape de conscientisation vient l'étape d'explicitation qui permettra la mise en œuvre de cette théorie. Les deux sont des *stratégies*[380] indissociables et nécessaires dans une didactique de lecture qui a pour but de se recentrer sur l'apprenant-lecteur et sa réception du texte. Toutefois, ces stratégies sont limitées par de vrais problèmes de différences socio-langagières et culturelles, c'est pourquoi la didactique professionnelle doit reconsidérer les facteurs des modalités du vouloir et du pouvoir-faire.

### 2.2.1. Intervenir au niveau des représentations ; savoir pour savoir-faire

Il faut noter que la littérature dans le contexte scolaire que nous étudions n'a pas changé de paradigme au sens de la théorie de la réception. Autrement dit, malgré les avancées théoriques de la littérature qui mettent l'accent sur le sujet-lecteur, la lecture comme matière d'apprentissage ne se recentre pas vraiment sur l'apprenant-lecteur : la lecture dans ces conditions ne peut pas être qualifiée

[380] De « l'enseignement stratégique » vu dans le deuxième chapitre.

de réception esthétique. Telle que nous l'avons observée, la lecture se centre encore sur le manuel et l'interprétation de ses auteurs.

D'après les questionnaires que nous avons distribués aux enseignants, la majorité (soient huit enseignants sur onze) s'inspirait des pages de la lecture-compréhension du guide pédagogique du professeur pour imaginer le déroulement de la séance. Plus encore, deux enseignants, dont celle de la classe A', ont déclaré qu'ils fondent leur leçon sur la démarche du manuel. Seule l'enseignante K, celle notamment de la classe B, a affirmé ne pas s'en servir pour préparer sa leçon.

Ceci montre que la séance de la lecture-compréhension en pratique est fondée sur des questions/réponses autour d'un texte à oraliser. D'ailleurs, même l'enseignante K, affirmant qu'elle dépasse les pages du guide, suit la même démarche, d'après l'observation de sa pratique en classe B, sauf qu'elle pose d'autres questions qui ne figurent pas dans le guide.

Cet état de fait établit que les enseignants et les élèves se représentent la lecture-compréhension comme un texte à déchiffrer d'abord, puis à essayer de comprendre en répondant à un ensemble de questions. La dimension donc de la subjectivité du lecteur, de sa coopération interprétative ou de sa distanciation par rapport au texte, dont parlent les théoriciens[381] dans le nouveau paradigme de la réception esthétique, est absente. Ne s'agit-il pas de lecture littéraire et de réception esthétique dans le contexte scolaire ?

Le guide, en décrivant la démarche de la lecture, confirme que « par le mot « lire » on n'entend pas seulement « déchiffrement » mais surtout « construction du sens à l'écrit », c'est-à-dire prise de connaissance du contenu d'un texte, du sens par la lecture »[382]. Ainsi, la lecture est définie comme déchiffrement d'une

[381] Tel que Michel Picard et Jean-Louis Dufays.

[382] Anissa Benjelloun, R. M. (2005). *Mes apprentissages en français, guide du professeur* . Mohammedia : librairie papeterie nationale, p. 14.

part et comme compréhension d'autre part. Mais, la compréhension doit se faire par l'élève lui-même :

> « Aussi est-il nécessaire d'amener chaque apprenant à devenir lecteur actif, à le familiariser avec divers types d'écrits et à l'outiller dans sa recherche du sens, véritable clé de la compréhension des écrits, du monde, et voie assurée vers l'autonomie »[383].

Dans cette conception de la lecture, nous pouvons saisir l'approche constructiviste et l'approche par compétences qui cherchent à faire de l'apprenant un acteur autonome et actif dans ses apprentissages qu'il construit lui-même.

Cependant, « la coopération interprétative » n'est pas envisagée dans cette méthode puisque la lecture n'est définie qu'en tant que déchiffrement et compréhension ; elle ne représente pas l'interprétation du texte[384]. Par voie de conséquence, la représentation de la lecture-compréhension chez les enseignants et chez les élèves sera amputée de l'interprétation du texte et de la distanciation critique. D'ailleurs, nous l'avons démontré par les brainstormings avec les enseignants et avec les élèves : Il est inconcevable que la lecture des élèves soit une interprétation du texte basée sur ses choix et sa subjectivité.

Cette question est soulevée par Yves Soulé en rapprochant le débat philosophique du débat littéraire :

> « Enseignants et chercheurs n'ont pas une conception claire de ce que peut/ devrait être à l'école primaire l'expérience esthétique et une conceptualisation de type philosophique. Ils peinent à définir la ligne de partage, dans les activités de lecture et de discussion qu'ils proposent, entre les deux disciplines. Ils ne maîtrisent pas le

[383] Ibidem.
[384] Le texte reste autoritaire dans ce cas comme nous l'avons développé dans la partie « Fatalité d'une lecture non littéraire ».

processus cognitif par lequel peut advenir le saut réflexif tant attendu. Autant de difficultés qui nourrissent la polémique »[385].

Pour lui, le débat philosophique qui libère la parole de l'apprenant et lui donne la possibilité d'exprimer ses pensées est, comme le débat littéraire, une expérience esthétique. Il a raison parce que le premier a comme objet la réalité du monde vécu et le deuxième a comme objet le texte exploré. Les deux ont besoin d'une attitude réflexive ou une distanciation critique.

Ce qui nous a marqué dans cette expérience d'Y. Soulé, c'est la recherche du saut réflexif que nous croyons indispensable à une réception esthétique du texte à l'école.

En raison de ce qui précède, nous estimons que pour atteindre une réception esthétique où peuvent se manifester les postures d'engagement des élèves, il faut d'abord changer cette représentation pour qu'enseignants et élèves sachent que la lecture-compréhension peut être envisagée comme une réception esthétique. Ils doivent être conscients de trois choses :

- De prime abord, les enseignants et les apprenants doivent savoir que les apprenants-lecteurs ont des postures qui diffèrent de l'un à l'autre. Cela permettra aux enseignants de comprendre les attitudes et les gestes des élèves, et permettra à ces derniers d'être rassurés que leur singularité sera reconnue et non sanctionnée[386] ;
- Deuxièmement, savoir que les apprenants ont le choix d'adopter, consciemment ou inconsciemment, la posture qui leur convient, parce que cela fait la littérarité du texte, il est fait pour être reçu directement par l'acteur de chaque lecture. Si toute la classe passe par le même itinéraire

[385] Y. Soulé, « Débat philo ou débat littéraire ? », in BUCHETON, D. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français Un défi pour la recherche et la formation.* Bruxellles : editions De Boeck Université, p. 54.

[386] Au cas des résistances.

de construction de sens, c'est alors une seule et non pas plusieurs lectures (le texte serait donc autoritaire) ;

- En dernier lieu, il faut être conscient que la posture de lecture n'appartient pas au « scolairement correct », mais elle dépend de l'expérience socio-scolaire de chaque élève et de son état psychologique et émotionnel déterminé par son auto-efficacité.

Nous avons fait l'expérience de présenter la théorie des postures de lecture aux enseignants lors du brainstorming pour interroger leurs avis concernant une éventuelle didactisation de cette théorie.

Dans l'ensemble, les enseignants voient que la théorie serait fructueuse sur le terrain :

- « C'est très important, elle permet d'accepter les hypothèses et les questions des élèves. Même pour nous on comprend bien la question, parfois on limite la consigne : un plus un égale deux, ça y est… on a la méthode traditionnelle »[387] ;
- « Si on l'applique chaque élève pourra exprimer sa singularité et tout le monde en bénéficiera. Ça permet de comprendre la psychologie de chaque élève à partir de sa réponse »[388] ;
- « Cela est très important, ça aide l'enseignante à évaluer les élèves, leur niveau et comprendre leurs difficultés »[389].

Tels étaient les jugements des enseignantes par rapport à la théorie des postures de lecture. Elles étaient toutes favorables à la théorie. Cela montre que l'opération de conscientisation ne passe pas par un processus compliqué puisque les postures de lecture reflètent des comportements réels et concevables par ces enseignantes.

[387] L'enseignante N lors de l'entretien individuel directif.
[388] L'enseignante S, Ibid.
[389] L'enseignante F, Ibid.

Par ailleurs, nous demandons aux mêmes enseignantes leurs opinions concernant la concrétisation ou l'explicitation de cette théorie dans leurs classes. Les réponses montrent une certaine réticence des enseignantes qui manifestent des représentations différentes de la notion de concrétisation des postures de lecture.

Nous retenons les affirmations suivantes :

- « L'explicitation est difficile parce que si moi je ne connais pas la théorie comment je vais gérer le travail ? »[390] ;
- « oui j'espère concrétiser ce concept dans la classe, je crois que je pourrai le faire dans la 3ème séance au lieu de l'analyse grammaticale du texte, cela va motiver les élèves parce que c'est hors du commun … ils vont être motivés. On concrétise les postures implicitement lorsqu'on demande aux élèves qu'est-ce que vous avez compris du texte, on est surpris, chacun donne une réponse différente, ce sont leurs postures, mais ça reste implicite, sans nommer la théorie »[391].

En effet, nous remarquons une certaine ambigüité concernant le concept de postures de lecture : il est vu tantôt comme un projet ou une activité et tantôt comme une étape de la lecture-compréhension. Alors qu'en fait, c'est une conception qui tend simplement à reconnaître chaque élève dans la singularité que lui procurent ses attitudes et ses modes de penser et d'agir.

Mais l'enseignant, à lui seul, ne peut concevoir un modèle de travail même s'il voit sa logique et ses bienfaits, il faut d'abord lui construire une représentation claire qui soit en cohérence avec la méthode didactique à laquelle appartiendrait le concept. En tout état de cause, un tel projet a besoin de l'ingénierie pédagogique qui met en synergie les travaux des chercheurs et des praticiens afin de mobiliser tous les acteurs pour de nouvelles représentations :

[390] L'enseignante N, Ibid.
[391] L'enseignante F, Ibid.

apprendre singulièrement tout en appartenant à une identité et une culture collectives. Cela conduit à de nouvelles représentations de la topogenèse et de la chronogenèse car la mission didactique dont nous parlons est beaucoup plus complexe que sa conception.

### 2.2.2. Les postures de lecture : une explicitation d'un savoir-faire motivationnel

Le projet de recherche dans lequel s'inscrit la théorie des postures de lecture est celui de la professionnalisation des pratiques enseignantes et des gestes d'étude. Le défi de cette professionnalisation est de former les enseignants pour les conscientiser du fait que la communication en classe entre le maître et ses élèves n'est qu'une interaction de postures et de conduites singulières ancrées dans l'identité langagière et psychoaffective de chacun d'eux.

L'école ne se contente plus de professeurs, mais elle a besoin également de professionnels. Nous retenons l'approche de P. Meirieu qui compare deux types d'écoles :

> « L'école des professeurs promeut un enseignement fondé sur le « sens », l'école des professionnels promeut un enseignement fondé sur l'« utile ». Alors que la première voit le lien social dans le partage d'une culture, la seconde le voit dans le fait que chacun trouve une place dans l'organisation du travail et puisse l'occuper efficacement »[392].

Dans cette optique, les deux types d'écoles sont demandés et constructifs pour les élèves.

[392] Meirieu, Ph. (2007). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF éditeur, p. 48.

P. Perrenoud, quant à lui, plaide pour *une didactique tout terrain* qui :

> « Irait vers la prise en compte du sens. Non pas du sens idéal pour des sujets épistémiques, mais au sens concret pour des apprenants concrets, enracinés dans des rapports sociaux, une culture, une situation »[393].

Cette notion de didactique tout terrain nous paraît un peu risquée puisque le tout considéré d'une manière aussi vague risque de ne servir à rien. Le « tout » risque de devenir « rien » à force d'être ambigu. Néanmoins, nous empruntons cette expression pour qualifier le professeur professionnel. Nous dirons qu'il représente un enseignant tout terrain. Notons par contre qu'il ne s'agit pas d'enseignant toutes spécialités, mais simplement un enseignant capable de comprendre, de gérer et d'interagir efficacement avec tous les enfants et toutes les situations en ayant comme instrument différents types de didactiques[394].

Ainsi, D. Bucheton préconise l'explicitation de cette théorie en vue d'échapper aux aléas de son état implicite. Elle dit clairement que :

> « Les dimensions psycho-socio-affectives et langagières des acteurs (les maîtres comme les élèves), leur ancrage identitaire, le rôle des contextes, des émotions, des valeurs et projets partagés sont laissés à l'état d'implicite (un arrière-plan vacant abandonné au talent ? Au charisme ? À la motivation de l'enseignant ?) »[395].

Au fond, ce projet didactique vise essentiellement la démocratisation des apprentissages en éliminant toute réussite fondée sur le hasard du talent, du charisme, de la motivation de l'enseignant, mais aussi de l'apprenant. La réussite qui intéresse ce projet est plutôt celle qui est fondée sur la

[393] Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF éditeur, p. 195.
[394] Notamment les didactiques professionnelles, culturelles, de langue et de discipline.
[395] Bucheton, D. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français Un défi pour la recherche et la formation.* Bruxellles : editions De Boeck Université, p. 10.

professionnalisation de ses participants, de manière à être démocratique, généralisée et accessible à tout le monde, même ceux dont le milieu social et le niveau culturel qui en découle ne leur permettent pas d'avoir les qualités culturelles, motivationnelles et talentueuses[396] aptes à les rendre égaux aux autres dans cet arrière-plan implicite.

L'explicitation est donc une aide pour l'enseignant et pour l'apprenant afin de les rendre conscients du grand éventail de conduites et de savoir-faire qu'ils ont à leur disposition et qui émanent d'eux, pour interagir au sujet d'un texte. D. Bucheton insiste sur la prise en compte dans l'interaction des conduites et des postures des élèves et de l'enseignant qui doivent être conscients de la « co-activité maître-élève »[397]. Ceci est signifiant aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant.

En ce qui concerne l'enseignant :

> « Nous voulions insister sur la dimension partagée de ces conduites entre les élèves et les maîtres, sur la nécessité pour les enseignants d'identifier et de prendre en compte les conduites variées des élèves pour les ouvrir, les multiplier en diversifiant et ajustant leurs propres conduites de classe »[398].

Selon cette citation, l'enseignant, en étant conscient des postures de ses élèves, pourra mieux comprendre leurs conduites, tolérer leur diversité et y ajuster les siennes. Sa compréhension, qui reflète la représentation que se fait l'enseignant de sa *relation pédagogique* avec les élèves, lui permettra de mieux gérer son *agir professoral* et les enjeux de la situation de classe en maîtrisant ses attentes envers les élèves, son style d'autorité et les commentaires qu'il leur adresse.

[396] «Compétencielles» si nous nous permettons de le dire.
[397] Ibid p. 12.
[398] Bucheton, D. (2008), Op.Cit., p. 11.

Ensuite, l'explicitation rend légitime l'intervention pédagogique de l'enseignant qui varie ses *méthodes d'enseignement et d'évaluation*[399] en fonction de chaque élève tout en ajustant ses propres postures à celles des élèves. Il paraît qu'il s'agit de « trop responsabiliser » l'enseignant, mais en fait, il est question de le professionnaliser et de le rendre capable de varier et de développer ses stratégies d'enseignement, de gestion de classe, d'évaluation et de motivation des apprenants.

Pour ce qui est de l'apprenant, il doit être conscient qu'il est, en général, libre de choisir d'apprendre et de manifester ses attitudes personnelles. Dans le cas de la lecture, il doit comprendre qu'il s'agit en même temps d'un projet et d'un processus.

Considérant la lecture comme projet, l'apprenant peut adopter les stratégies métacognitives à travers lesquelles il fixe son objectif et détermine les stratégies à mettre en œuvre pour lire son texte. D'autre part, la lecture devrait être considérée comme processus dans la mesure où des stratégies explicites, susceptibles d'être adoptées par lui, sont mises à sa disposition. L'apprenant doit bénéficier d'une *intervention didactique procédurale* :

> « L'intervention *didactique procédurale* consiste à proposer aux enfants des aides, des facilitations qui leur permettraient de travailler dans « des espaces de problème » plus complexes que ceux dans lesquels ils peuvent normalement agir »[400].

Expliciter le processus de la lecture revient donc à outiller l'apprenant d'un « savoir-faire » qui lui permettra de réaliser la tâche. Encore faut-il expliciter la théorie des postures de lecture pour que les élèves trouvent normales leurs différences d'appréhender le texte.

[399] Voir « Intervention pédagogiques motivantes » dans le deuxième chapitre.
[400] Jean-Louis Chiss, J. D. (2008). *Didactique du français, Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 105.

En dernière analyse, l'explicitation est la méthodologie qui permet de favoriser l'engagement des enseignants et des élèves dans l'interaction. L'enjeu serait tout de même de ne pas sombrer, de nouveau, dans une démarche techniciste proie de sa propre philosophie, comme le signale Y. Soulé dans sa métaphore du serpent qui se mord la queue en parlant du « doute méthodologique »[401]. Les prescriptions ou « modélisations didactiques »[402] ont souvent l'ambition de corriger une méthode techniciste auxquelles elles réagissent. Toutefois, en essayant de prescrire un modèle qui puisse traduire fidèlement la visée de la théorie, ce modèle lui-même exploité abondamment risque de devenir une méthode techniciste.

L'explicitation à elle seule n'est pas suffisante, elle doit être accompagnée d'installation de représentations qui viennent armer les enseignants et les apprenants dans les différentes situations en privilégiant leur créativité et leur savoir-faire autonome.

### 2.2.3. Reconsidérer les modalités du pouvoir-faire et du vouloir-faire

Il est clair à présent que le désengagement des élèves est dû principalement au manque de motivation et de capacités langagières. Le problème se pose donc au niveau du « vouloir-faire » et du « pouvoir-faire ». Ces deux modalités ne sont pas traitables dans l'instantanéité mais dans la progression. Intervenir à ce niveau exige donc de reconsidérer la construction des représentations et des programmes scolaires dans la progression.

Par rapport au « vouloir-faire », le reconsidérer en s'inspirant de l'approche de la lecture littéraire revient à orienter les représentations du texte support de la

[401] Y. Soulé, « Débat philo ou débat littéraire ? », in Bucheton, D. (2008), Op.Cit., p. 59.
[402] Proposition de modèles didactiques in Bucheton, D. (2008), p. 9.

lecture ou de la tâche de lire vers la représentation de la lecture comme « jeu » au sens de M. Picard. Le « jeu » est ici considéré avec ses deux dimensions relatives au « jeu de rôles » et au « jeu de règles ». La première dimension, à savoir « le jeu de rôles », correspond dans un contexte scolaire à la subjectivité de l'apprenant-lecteur, à ce qu'appelle F. Cicurel « le moi fictif » ou bien au rôle de remplir les lieux d'indéterminations ou les vides d'un texte par un lecteur qui serait partenaire de l'écrivain en matière de construction du sens du texte.

Il est mieux justifié qu'un texte ainsi représenté aux élèves (âgés généralement d'entre 10 et 12 ans) sera plus attractif et plus motivant qu'un « texte autoritaire » qui exige d'eux d'incarner un « moi » qui ne les représente pas, un unique « moi » où tous les élèves doivent s'entasser. Le texte autoritaire ne peut pas motiver son lecteur parce qu'il exige de lui d'être un « archi-lecteur ». Alors ce dernier dépasse les capacités humaines, il est omniscient. Or, un lecteur, surtout en pleine opération d'apprentissage, ne peut pas être omniscient, une grande majorité du sens lui échapperait. En fait, « l'archi-lecteur » est l'ensemble des lectures possibles auxquelles s'attend un écrivain. Donc, Chaque élève doit être reconnu à travers la contribution qu'il apporte au sens du texte.

Par conséquent, le texte représenté comme « jeu » donnera lieu à « un lecteur-empirique », reconnu dans sa réalité physique et morale et vivant une expérience de lecture singulière qui pourrait manifester chez lui les quatre « instances lectrices » : le liseur, le lu, le lectant et le lisant.

Quant à la deuxième dimension, à savoir « le jeu de règles », elle constitue dans le contexte scolaire la partie du jeu qui amène les élèves à respecter les règles de la lecture en maitrisant un ensemble de codes notamment le code alphabétique et en répondant aux questions de compréhension de manière ludique acceptant différentes réponses.

En ce qui concerne le « pouvoir-faire », il correspond à la maîtrise de la langue française par les élèves. La posture de déficit est manifestée par ceux qui n'arrivent pas à s'exprimer en français, donc ils ne peuvent pas manifester leur compréhension du texte - s'ils ont déjà compris – et ils n'affichent aucune posture d'engagement.

Reconsidérer cette modalité du « pouvoir-faire » des élèves consiste à privilégier l'apprentissage de la langue sur l'apprentissage de la lecture. Dans le premier cycle d'apprentissage au primaire, nous avons constaté que les élèves apprennent le déchiffrement dans une activité appelée lecture, avant même qu'ils aient assez de prérequis langagiers et culturels. En principe, cette phase devrait être consacrée simplement à l'acquisition du langage propre à la langue étrangère pour suivre le même enchainement d'étapes pour apprendre la langue maternelle. Un enfant de bas âge apprend d'abord le langage puis apprend à lire dans sa langue maternelle. Or, l'apprentissage de la langue étrangère, dans le contexte que nous avons étudié, se fait en même temps avec l'apprentissage des mécanismes de la lecture.

Ceci donne le résultat que nous avons remarqué chez la plupart des élèves désengagés, c'est qu'ils ne savent de la lecture que déchiffrer ou même pas. Cette situation ne permettra pas à l'élève de passer à la compétence de la compréhension ni à celle de l'interprétation du texte. Il serait en écart avec les objectifs pédagogiques de la méthode d'enseignement.

# *Conclusion Générale*

La question qui nous animait à l'entame de notre recherche par rapport aux problèmes des élèves marocains en lecture dans un contexte d'apprentissage scolaire nous a permis de comprendre plusieurs facettes de la situation d'embarras et de perplexité des enseignants et de démotivation des élèves.

Ainsi, la relation de cause à effet que nous cherchions à établir entre la motivation des élèves et leurs postures de lecture en classe est devenue plus claire à travers la définition des concepts-clés de la problématique ainsi que les différentes phases de l'enquête qui nous a permis de vérifier l'adéquation de la théorie des postures de lecture au contexte marocain.

Pour adapter cette théorie à l'objet de notre recherche, nous avons observé, dans le cas étudié, les différentes déclinaisons des postures qui se manifestent en classe et leurs rapports aux stratégies motivationnelles des apprenants.

L'objectif essentiel de notre travail était de vérifier l'applicabilité du modèle de D. Bucheton à notre contexte et de dégager les liens entre les postures de lecture, la motivation des élèves et leur niveau de compétence. C'est à cette fin que nous avons procédé à l'analyse en profondeur d'enregistrements vidéo de séances d'activité de lecture-compréhension. Le corpus soumis à l'analyse a été constitué à partir d'un échantillon de dix classes qui ont fait l'objet d'observation participante préparant le terrain d'enquête, de questionnaires et d'entretiens avec les enseignants et les élèves.

Ce choix conceptuel et méthodologique nous a permis de valider la présence des cinq postures postulées par D. Bucheton dans notre contexte. Une telle démarche nous a amenée également à étudier les facteurs qui sont à l'origine de ces postures de lecture chez les élèves. En fait, la question se pose de manière générale et trouve ses éléments de réponse dans les travaux de D. Bucheton et dans la théorie de la dynamique motivationnelle de R. Viau. Il

s'agit essentiellement des représentations de la lecture chez les enseignants et les élèves et de l'engagement cognitif de l'apprenant au moment de la lecture. Or, les spécificités contextuelles laissent apparaître de nouvelles postures de lecture telles que la résistance, le déficit et le retard. En somme, cette étude nous a permis de dégager deux grandes catégories de profils posturaux chez les élèves : « les postures de désengagement » et « les postures de résistance ».

Suite à la présentation des résultats de l'observation de classe et de l'enquête de terrain, nous avons procédé à une mise en discussion des résultats et à une mise en perspectives de la recherche.

Dans le premier point, nous avons exposé notre interprétation des résultats de l'étude du terrain qui s'est faite à la lumière du rapprochement entre postures de lecture et stratégies motivationnelles. Dans ce rapport, il y a eu deux considérations à prendre en compte.

Premièrement, le cas étudié témoigne d'une situation déficitaire de l'enseignement-apprentissage de la lecture face aux aléas et contraintes de classe. En effet, les enseignants, manquant de formation à ce niveau, ont tendance à culpabiliser les élèves désengagés. Or, en le faisant, ils les embarrassent et ne font qu'aggraver le problème en les installant davantage dans le doute et le manque de confiance en soi. De plus, les résultats de l'observation de classe, des questionnaires et des entretiens montrent qu'il existe deux types de positionnement des enseignants face à l'activité de lecture-compréhension : des enseignants embarrassés qui n'arrivent pas à comprendre le désengagement des élèves et d'autres à contrario qui surestiment les résultats auxquels ils aboutissent en atteignant les objectifs préfixés que nous avons qualifiés de rudimentaires.

Deuxièmement, nous avons montré qu'à partir de la transposition didactique de l'activité de lecture-compréhension dans le cas étudié, cette

activité ne peut être assimilée à une lecture littéraire, au sens qu'attribue M. Picard à cette dernière dans la mesure où cette lecture ne met pas au centre de ses objectifs la subjectivité du lecteur-apprenant et son identité discursive.

Dans le deuxième point, la contribution apportée par cette recherche consiste à étudier les postures de lecture dans un contexte épistémologique et scolaire différent de celui qui a donné lieu à la théorie. En d'autres termes, les résultats de notre recherche ont validé la typologie des cinq postures de D. Bucheton que nous avons identifiées chez des élèves différents de ceux observés à la base de cette théorie. De plus, nous savons que D. Bucheton s'est appuyée sur les écrits d'élèves pour déduire leurs postures alors que notre recherche a relevé les postures de lecture à travers les interactions verbales autour du texte entre l'enseignant et les élèves.

Ainsi, les nouveaux profils posturaux repérés sont relativement liés aux données propres à notre contexte. D'une part, la posture du désengagement renvoie aux apprenants qui ne participent pas aux interactions, soit à cause de leur incapacité de s'exprimer en français (« la posture du déficit »), soit parce qu'ils mettent beaucoup de temps à réfléchir et n'arrivent pas à répondre puisque l'enseignant et les autres élèves passent à autre chose (« la posture du retardataire »). D'autre part, la posture de résistance, qualifiée de posture à deux extrémités, renvoie à deux types de résistance : la résistance positive où l'élève résiste aux petites exigences de déchiffrement et de compréhension du texte et les dépasse en se donnant la tâche d'interpréter et de se distancier par rapport au texte. C'est la résistance qui conduit l'élève à afficher les postures 3, 4 et 5 malgré les difficultés qui se trouvent en chemin. Quant à la résistance négative, elle renvoie à la situation où l'apprenant se désengage et résiste aux consignes de son maître. Cette situation coïncide avec la posture de refus définie par D. Bucheton dans les gestes d'étude.

Notre démarche nous a naturellement amenée à présenter quelques propositions inspirées aussi bien du cas étudié que des théories des stratégies motivationnelles[403], et ce afin de réduire les différences socio-scolaires entre les élèves en s'aidant de la théorie des postures de lecture.

Dans un premier temps et dans le cadre de la didactique professionnelle, nous proposons l'explicitation de la théorie des postures de lecture aux enseignants et aux élèves pour qu'ils soient conscients des effets de la dynamique motivationnelle sur l'activité de lecture-compréhension d'une part et pour qu'ils s'en servent au niveau du développement des compétences d'autre part. L'hypothèse que nous avons formulée au début a été validée dans la mesure où nous avons pu montrer que les enseignants sont disposés à la formation qui pourrait, à cet égard, les orienter vers une méthode qui les aiderait à investir cette théorie dans leur pratique. Les élèves également, en leur explicitant les postures de lecture et la notion du choix et de la liberté qu'ils ont à adopter l'une ou l'autre, se sont montrés plus impliqués et disciplinés, mais toujours dans la limite de leurs capacités langagières. Ce constat nous renvoie aux trois modalités d'engagement que nous avons analysées dans les perspectives de la recherche, à savoir le « vouloir-faire », le « savoir-faire » et le « pouvoir-faire ». Pour rappeler brièvement ce que nous entendons par ces trois modalités : le « vouloir-faire » reflète la motivation de l'élève, «le « savoir-faire » correspond aux stratégies qu'il met en œuvre et le « pouvoir-faire » manifeste les capacités en langue française.

Dans un deuxième temps, nous avons proposé d'agir sur les représentations afin de favoriser la motivation pour la lecture en agissant sur les trois modalités d'engagement. Dans l'hypothèse relative à la relation entre maîtrise de langue, compréhension et postures de lecture, nous avons démontré que moins la maîtrise de langue est bonne moins l'élève s'engage dans la tâche

[403]Présentées dans le deuxième chapitre

de lecture et moins il adopte de postures, et inversement, plus il maîtrise la langue plus il comprend et arrive à afficher ses postures. Dans un niveau avancé, ce sont plutôt ses postures qui enrichissent sa compréhension.

En effet, nous suggérons, dans le cadre des méthodes et des programmes recommandés dans le contexte étudié, d'accorder plus de place, dans une première phase du primaire à l'enseignement apprentissage du langage basé sur l'acquisition des prérequis (déchiffrement, vocabulaire, langue, culture, etc.). Dans tous les cas, l'élève ne peut pas apprendre une langue étrangère et la lecture en même temps.

Ensuite, dans une deuxième phase du primaire, les élèves, nous semble-t-il, devrait apprendre à se distancier par rapport au texte et à exprimer leur subjectivité : en étudiant la lecture, les élèves ne sont pas censés apporter *les bonnes réponses* aux questions de l'enseignant, mais de poser eux-mêmes les questions, de s'impliquer à leurs manières et avec leurs postures en alternant participation psychoaffective et distanciation par rapport au texte. C'est ainsi que le texte serait représenté comme un jeu[404] et non comme une autorité[405].

Autrement dit, nous pensons qu'il faut améliorer leur « pouvoir-faire » dans une première étape afin qu'ils puissent mettre en œuvre le « savoir-faire » et le « vouloir-faire » exigés d'eux dans la deuxième étape du primaire, plus précisément dans la sixième année que nous avons étudiée.

Tout compte fait, la réponse à la question de notre problématique est maintenant claire : La motivation des élèves pour la lecture en classe de français a bien une incidence, soit positive soit négative, sur les postures de lecture observées en fonction des modalités d'engagement dont ils jouissent. Plus l'apprenant dispose de modalités d'engagement plus il dispose de postures de lecture et plus il s'amuse à les afficher.

[404] Selon la lecture littéraire de M. Picard.
[405] Selon nos perspectives dans le 6ème chapitre.

Pour autant, nous n'avons pas pu simuler, pendant notre enquête, toutes les facettes de cette réponse même si nous les avons toutes démontrées théoriquement. De ce fait, nous avons mené des simulations qui nous ont permis de dégager les représentations de la lecture en contexte scolaire et qui ont confirmé que les élèves, libres de leur choix devant la tâche de lire, s'impliquaient plus que les élèves assujettis à des consignes rigides. Ces simulations nous ont permis également de comprendre que plus l'exigence de l'enseignant était élevée plus l'apprenant élevait ses propres ambitions et déployait davantage d'efforts. En outre, ces simulations ont été possibles dans la mesure où elles s'étaient déclinées sous forme d'exercices pratiques sur le « vouloir-faire ». En effet, les exercices portant sur le « savoir-faire » et le « pouvoir faire » qui exigent une étude longitudinale, n'ont pas pu être effectués. Or, pour pallier le problème des élèves de la sixième année en lecture-compréhension, il faut tenter d'agir sur ses racines qui se développent depuis le début de la scolarité des élèves en difficulté.

Il faut signaler enfin que les simulations que nous avons effectuées ont été directement articulées aux questions de recherche de notre problématique. Ainsi, le « vouloir-faire » est la modalité qui correspond directement à notre question de recherche puisque notre travail porte essentiellement sur la motivation. Ceci étant, l'approfondissement du rapport des autres modalités d'engagement aux postures de lecture pourrait motiver des recherches ultérieures.

# Bibliographie

**Dictionnaires :**


1. Collectif, o. (2004). *Dictionnaire de pédagogie.* Tours: Bordas pédagogie.
2. COSTE, R. G. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
3. CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris: asdifle CLE.
4. GARNIER, J.-Y. C. (1999). *Dictionnaire d'économie et des sciences sociales*. Paris, Hatier.
5. JULIA, D. (1964). *Dictionnaire de la philosophie.* Paris: Librairie Larousse .
6. *Le Petit Larousse.* (2013). Paris : Larousse.
7. MORFAUX, L.-M. (1980). *Vocabulaire de la philisophie et des sciences humaines.* Paris: Armand Colin.
8. PIOCHE, J. (2009). *Dictionnaire étymologique du français.* Paris: Le Robert.
9. REUTER, Y. (2008). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Beyrouth: Delta.
10. ROBERT, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.* Paris: Editions Ophrys.


**Ouvrages et revues scientifiques :**


1. AKESBI MSEFFER, A.(2014). *Écoles, sujets et citoyens*, Casablanca, Edit consulting.
2. ANDRÉ, B. (1998). *Motiver pour enseigner, analyse transactionnelle et pédagogie*. Paris: Hachette Éducation, Collection Questions d'éducation.
3. ARAUJO FERREIRA A. M., L. M. (2010). Dictionnaire de didactique des langues de R. Galisson et D. Coste, et Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de J.P. Cuq : Quelles organisations ? . Synergies Brésil n° 8, pp. 49-56.
4. BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thoughtand Action: A Social Cognitive Theory*. Enlewood Cliffs (N.J): Prentice-Hall.
5. BARBIER, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Education et formation PUF.
6. BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Editions du Seuil.
7. BEACCO, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
8. BEACCO, J.-C. (2010). *Tâches, compétences de communication*. Synergies Brésil (1), pp. 97-105.

9. BEAUD S., F. W. (1998). *Guide de l'enquête du terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris: Éditions la Découverte.

10. BEAUME, E. (1986). *La lecture Préalables à sa pédagogie*. Paris : Association Française pour la Lecture.

11. BELGRA, H. (2008). *La Transposition didactique*. Rabat: Editions et Impressions Bouregreg.

12. BERGEZ, D. (1989). *L'explication de texte littéraire*. Paris : Bordas.

13. BERNARD, C. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

14. BOUCHARD, M.-J. (1991). *Apprendre à lire comme on apprend à parler*. Paris: Hachette Edition.

15. BOURGUINION, C. (2006). "De l'approche communicative à l'approche communicactionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures". (S. Europe, Éd.). *La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures* (1), pp. 58-73.

16. BOYER, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture* . Graphicor - Chenelière Éducation.

17. BRU, M. (2009*). Les méthodes en pédagogie*. Liban : Editions point Delta.

18. BUCHETON, E. B. (1997). *Les pratiques socio-langagières dans la classe de français. Quels enjeux ? Quelles démarches ? Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*(15), pp. 11-25.

19. BUCHETON, D. (1999). « Les postures de lecture des élèves au collège », *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, CRDP de l'académie de Grenoble, p.137-150

20. BUCHETON, D. (1999). « Les postures du lecteur ", in Patrick Demougin et Jean-François Massol, coord. *Lecture privée et lecture scolaire,* CRDP de Grenoble.

21. BUCHETON, D. (2006). *Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre*. Langage & pratiques, pp. 29-39.

22. BUCHETON, D. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxellles : editions De Boeck Université.

23. BUZAN, T. (tradution française de Marianne Bouvier). (2012). *La lecture rapide. Lisez plus, apprenez davantage et réussissez mieux*. Paris: Eyrolles.

24. CAUSSE, R. (. (1994). *L'enfant lecteur*. PARIS: Autrement.

25. CHAUVEAU, G. (Spirale-3 1990). Acte de lecture et décodage. Spirale, Revue de Recherches en Éducation, pp. (31-50).

26. CHENOUF, Y. (2013, SEPTEMBRE). Lecture a voix haute : une lecture de la lecture. Les actes de lecture N°123, pp. 50-60.

27. CHERVEL, A. (2006). *Hisoire de l'enseignement du français du 17ème au 20ème siècle*. Paris: RETZ.

28. CHISS, J.-L. (1996). *Proposer une didactique de la lecture*. ONL- Regards sur la lecture et ses apprentissages, pp. 125-132.

29. CHISS, J-L, J. D. (2008). *Didactique du français, Fondements d'une discipline* . Bruxelles : De Boeck.

30. CHOPPIN, A. (1992). *Les manuels scolaires, Histoire et Actualité*. Paris : HACHETTE.

31. CICUREL, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris: Hachette.

32. CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.

33. Collectif. (2003). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris: Editions Maison des Langues.

34. CONTENT, A. (janvier 2000). La lecture au cycle 2. Les journées de l'ONL, (pp. 33-55).

35. CORNAIRE, C. (1998). *La compréhension orale*. Beaume-les-Dames: CLE international, DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES.

36. CRINON, D. L. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin.

37. CROIZIER, M. (1995). *Motivation, projet personnel, apprentissages*. Paris: ESF éditeur, Collection Pédagogies.

38. CUQ, J. P. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble*: Presse Universitaire de Grenoble.

39. DAENINCKX, D. (1999). En marge, Paris, Editions Folio.

40. DEAUDELIN, L. L. (2001). Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier une réforme en éducation . Québec: Presses de l'université du Québec.

41. DAUNAY, B., Reuter Y., Schneuwly B., (dir.), (2011), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, coll. « Recherches en didactique du français », no 4, Presses universitaires de Namur

42. DEHAENE, S. (2007). *Les neurones de la lecture* . Paris : Odile Jacob.

43. DELCROIX M., F. H. (1987). *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires*. Paris: Duculot.

44. DEMAY, B. (1980). *La théorie de la lecture chez Maurice Blanchot* . Mans : université de Mans.

45. DUFAYS J.-L., « De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degré », *Études de lettres*, 1 | 2014, 133-150.

46. DUFAYS, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire.* Liège: Mardaga (Philosophie et langage).

47. DUFAYS, J.-L. (2013, décembre 31). *Sujet lecteur et Lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux.* (E. l. Grenoble, Éd.) Recherches et travaux(83), pp. 77-88.

48. DUFAYS, J.-L. G. (2015*). Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*.Pratiques pédagogiques .

49. DUFAYS, J.-L. (2016). *La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique* . Modèles et didactiques(45), pp. 9-17.

50. DURKHEIM, É. (2006). *Éducation et sociologie* . Paris: PUF.

51. ECO, U. (1985). *Lector in fabula, le rôle du lecteur*. Paris: Grasset et Fasquelle.

52. ECO, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset et Fasquelle.

*53. FAYOL, M. GOANAC'H, D. (2003). Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia. Paris. Hachette Education.*

54. FERRON, H. C. (2017). *Les observables en analyse de discours, numéro offert à Catherine KERBRAT-ORECCHIONI*.Revue de linguistique française et d'analyse du discours.

55. FIJALKOW, J. (2000). *Sur la lecture, Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture.* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

56. FOUCAMBERT, J. (1980). *Comment les enfants apprennent à lire ? Ce que nous révèle la psycholinguistique PAR FRANK SMITH*. Paris: RETZ.

57. FOUCAMBERT, J. (1996). *La lecture : un apprentissage linguistique comme les autres.* Observatoire national de la lecture, pp. 104-124.

58. FOUCAMBERT, J. (2009, mars*). De l'alphabétisation à la lecturisation : raison graphique*. Les Actes de lecture n° 105 La raison graphique à l'oeuvre , pp. 13-15.

59. GAUTHIER C., S. B. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves - La gestion des apprentissages*. Bruxelles de boeck.

60. GENGEMBRE, G. (1996). *Les grands courants de la critique littéraire*. Paris: Edition du Seuil.

61. GERMAIN, P. C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Québec: CLE international.

62. GIASSON, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Montréal: Gaetan Morin éditeur.

63. GIASSON, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Paris: de boeck.

64. GINSBURGER-VOGEL, Y. (1988). *Des manuels pour apprendre*. Nancy: imprimerie BIALEC Nancy.

65. GOIGOUX, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Formation et pratiques d'enseignement en question*

66. GRÉGOIRE, J. (2008). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant Fondement et pratique du WISC-IV*. Beyrouth, LIban : Ed. Delta.

67. HARDY M., F. P. (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris: ESF éditeur.

68. HEIDER, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations* . New Jersey: LEA Psychology Press.

69. HOUSSAYE, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur.

70. HUBERMAN, M. H. (2010). *Analyse des données qualitatives* (traduction de la 2éme édition). Bruxelles : De Boeck.

71. IBAAQUIL, L. (1996). *L'école marocaine et la compétition sociale*. Rabat: Babil.

72. ISER, W. 1. (1985). *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Mardaga.

73. JAUSS H.-R., t. d. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.

74. JODELET, C. D. (2014). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

75. *JOUVE, V. (1998). L'effet-Personnage dans le roman.* Paris: Presses Universitaires de France .

76. KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). *les interactions verbales. tome 3, variations culturelles et échanges rituels* . Paris: Armand Colin.

77. LEGROS D., J. C. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin.

*78.* LEROY N., P. B. (2013, Janvier- Février- Mars). *Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires: style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus*

79. LIEURY A., F. F. (2006). *Motivation et réussite scolaire.* Paris: Dunod.

80. LIRIA, M.-L. L.-O. (2003). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris: Editions Maison des Langues.

81. MAILLARD, H.-R. J. (1990 ). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.

82. MAINGUENEAU, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: HACHETTE, LANGUE,LINGUISTIQUE, COMMUNICATION.

83. MAQUAIRE, C. D. (1989, décembre ). *Le droit de lire*. Les actes de lecture n°28.

84. MATTEW B.MILES et A.Michael HUBERMAN, t. d. (2003). Analyses des données qualitatives. Belgique: De boeck.

85. MAUFFREY, I. C. (1983). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris : Armand Colin.

86. MEIRIEU, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment* ? Paris: ESF éditeur.

87. MEIRIEU, P. (1995). *Enseigner, scénario pour un nouveau* métier . Paris: ESF éditeur.

88. MEIRIEU, P. (1999). *Le choix d'éduquer*. Paris: ESF éditeur.

89. MEIRIEU, P. (2007). *La pédagogie entre le dire et le faire ou le courage des commencements* . France: esf éditeur.

90. MEIRIEU, P. (2007). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF éditeur.

91. MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

92. N'GBALA, A. (2006*). La causalité d'après la psychologie sociale cognitive : les explications naïves du comportement. La notion de « cause » à travers les sciences*(54), pp. p. 113-124.

93. Observatoire national de la lecture (Novembre 2005). *L'apprentissage de la lecture à l'écoloe primaire*. France .

94. OCDE. (2012*). Le cadre d'évaluation de PISA 2009, les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. OCDE.

*95. OUAZZANI, A. E. (www.academia.edu). Approche systémique de la lecture au Maroc.*

96. OUSTINOFF, M. (2003). *La traduction* . Paris: PUF, Point Delta.

97. PAQUAY Léopold, M. C.-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation, Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.

98. PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF éditeur.

99. PERRENOUD, P. (1995, Décembre). *Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*. Pédagogie collégiale, 9(2), pp. 6-10.

100. PERRENOUD, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF.

101. PERRENOUD, P. (1998). *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*. Revue des sciences de l'éducation, XXIV(3), pp. pp. 487-514.

102. PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoel /Gonthier.

103. PIAGET, J. (1989). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestlé.

104. PICARD, M. (1987). *La lecture littéraire Actes du colloque de Reims 1984*. Paris: Clancier-Guénaud.

105. PICARD, M. (1989). *Lire le temps*. Paris: Minuit.

106. PICARD, M. (1995). *La lecture comme jeu. Lectures d'aujourd'hui « Qui lit quoi? »*. Paris: Bulletin de l'Association des bibliothécaires français.

107. PORCHER, L. (2006). *Les médias entre éducation et communication*. Paris: Librairie Vuibert.

108. PUREN, C. (2004, novembre 2-3). L'évolution historique des approchesen didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques ». Disponible sur www.christianpuren.com.

109. RAFONI, J. C. (2014, avril - juin). *Tâtonnement phonologique et lecture dialoguée : les conditions pour apprendre à lire en français langue seconde. Le français langue seconde*. Regards croisés, pp. 187 -198.

110. REBOUL, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris. PUF.

111. ROBERT, J.-M. (2009). *Manières d'apprendre - Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris: Hachette.

112. ROBERT, P. P.-M. (2014, avril-juin). *Le français langue seconde, Regards croisés. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie, études de linguistique appliquée*(174), pp. 133- 253.

113. ROEGIERS, X. (2008). *L'approche par compétences dans le monde: entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité*. (Plantyn, Éd.) Indirect, Les clés de la gestion scolaire, pp. 62-77.

114. ROEGIERS, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration, Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles: De boeck.

115. ROGAVAS-CHAUVEAU, G. C. (1990, janvier, février, mars). *Les processus interactifs dans le savoir-lire de base*. Revue francaise de la pédagogie, pp. 20-30.

116. ROUXEL A., *« Qu'entend-on par lecture littéraire ? »,* Université d'automne « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements »Centre d'étude des littératures ancienne et moderne, Université de Rennes-II et IUFM de Bretagne. Disponible sur http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%C2%A0.html

117. SCHIFFLER, L. (2006). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères.* (J.-P. Colin, Trad.). Paris: Hatier/Didier.

118. SCHNEUWLY, B. (1995). *De l'utilité de la transposiotion didactique*. (Nathan, Éd.) Didactique du français: état d'une discipline, pp. 47-62.

119. SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les éditions logiques.

120. SMITH, F. (1980). *Comment les enfants apprennent à lire*.Traduction et adaptation de Michèle PROUX. Paris: Retz.

121. SMITH, F. (1986). *Devenir lecteur*. Paris: Armand Colin.

122. SOUALI, M. (2010). *Les politiques d'éducation. Fondements et gestion*. Casablanca: Imprimerie Najah Al Jadida.

123. SOULÉ, D. B. (2009, octobre 1*). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées.* (P. u. Rennes, Éd.) Education et didactique, 3(3), pp. 29-48.

124. TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal,: Éditions logiques.

125. TAUVERON C., *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Hatier, 2002

126. TUTIAUX-GUILLON, F. A. (2008). *Compétences et contenus, Les curriculums en questions.* Paris: De boeck.

127. VALLERAND, R. (1997). *Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation*. (A. Press, Éd.) Advances in Experimental Social Psychology, Volume 29, pp. 271-360.

128. VERRET M. (1975) *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 2 vol.

129. VIAU, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: de boeck.

130. VIGNER, G. (2008). *Enseigner le français comme langue seconde*. France Évreux: CLE International, Collection Didactique Des Langues Étrangere.

131. VIOLET, M. (1982, octobre). *Lecturisation*. Lecture jeunesse, dossier et documents sur la lecture des 12-18 ans n°24, pp. 1-3.

132. WEINER, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. London: Sage.

**Sources et Documents officiels :**

1. BENJELLOUN A., R. M. (2005). *Mes apprentissages en français*, *Livre de l'élève*. Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale.
2. BENJELLOUN A., R. M. (2005). *Mes apprentissages en français, Guide du professeur.* Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale.
3. Cahiers de l'éducation et de la formation. (2009). *Le manuel scolaire et les supports pédagogiques*. Casablanca: Librairie des Ecoles.
4. CECRL. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues- apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Editions Didier.
5. Conseil Supérieur de l'Education et de la Formation (octobre 1999) : *Charte nationale de l'éducation et de la formation*, CSEF, Rabat.
6. BUCHETON Dominique, (2002) *« Devenir l'auteur de sa parole » Ministère de l'éducation nationale - Direction de l'enseignement scolaire* - Eduscol Janvier 2002 à consulter sur le site : http://eduscol.education.fr/D0033/parole_bucheton.pdf
7. Maison neuve, L. (2010, hiver). *Aider les élèves en difficulté de lecture : quelques listes pour travailler les implicites et les rerésentations mentales. Le complément direct Vivre le primaire, volume 23, numéro 1*.
8. MEN. (1965). *L'enseignement du francais - Programmes et instructions - Enseignement secondaire.* Royaume Du Maroc MEN Direction des activités scolaires et de l'organisation pédagogique.
9. MEN. (1987). *L'enseignement du français 1er et 2ème Cycle Secondaire.* Rabat: LIBRAIRIE AL MAARIF.

10. Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2002).*Livre blanc.* Maroc.

11. Royaume du Maroc, M. D. (1965). *Enseignement secondaire, l'enseignement du francais -Programmes et instructions*. Casablanca: LASKI FRERES.

**Thèses :**

1. EL JEMLI Abdelhamid, *La valeur de l'égalité entre les sexes en classe de fle au secondaire collégial : approche socio-didactique. Didactique du français*, sous la direction de Chakib Tazi et Bertrand Daunay, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mehraz, Fès, 2017.
2. DIAS-CHIARUTTINI Ana*, Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école.* Thèse de doctorat en didactique du français, sous la direction de Bertrand Daunay et Yves Reuter*.* Université Lille 3 – Charles de Gaulle UFR de Sciences de l'Éducation*, 2010*, 504 p. En ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr.
3. BEN AHMED CHEMLI Mouna*. L'identification au personnage dans la didactique de la lecture littéraire : l'exemple de la trilogie de Y. Khadra.*
4. LEROY Nadia. *Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages. Education, sous la direction de Pascal Bressoux. Université Pierre Mendès-France -Grenoble II, 2009.*
5. LEMARCHAND THIEURMEL Stéphanie, *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel*. Littératures, sous la direction d'Annie ROUXEL. Université Rennes 2, 2014.

# Liste des tableaux et des figures

Tableau 1 : Caractéristiques de la voie indirecte en lecture ..... 82
Tableau 2 : Caractéristiques de la voie directe en lecture. ..... 83
Tableau 3 : Propriétés de chaque secteur de l'enseignement (public et privé)..... 138
Tableau 4 : Les postures d'étayage ..... 189
Tableau 5 : Les postures d'étude..... 190
Tableau 6 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées..... 192
Tableau 7 : Compétences requises en lecture ..... 151
Tableau 8 : Compétences requises en expression orale ..... 153
Tableau 9 : descriptif des classes observées et filmées ..... 159
Tableau 10 : Postures de lecture repérées de l'activité lecture-compréhension des classes A et B .. 197
Tableau 11 : Aperçu des postures de lectures des élèves du cas étudié ..... 203
Tableau 12 : Jeu dynamique des postures d'étayage de l'enseignante N et de ses élèves de la classe A ..... 218
Tableau 13 : Jeu dynamique des postures d'étayage de l'enseignante F et de ses élèves de la classe A' ..... 222
Tableau 14 : Jeu dynamique des postures d'étayage de l'enseignante K et de ses élèves de la classe B ..... 224
Tableau 15 : Jeu dynamique des postures d'étayage de l'enseignante Nd et de ses élèves de la classe B' ..... 229

Figure 1: La chaîne de transposition didactique ..... 48
Figure 2 : Les 4 systèmes d'émotion-motivation d'après Jaak Pankepp (1982) ..... 81
Figure 3 : Les déterminants de la motivation selon Bernard André. ..... 88
Figure 4 : impact de la position de vie sur l'intérêt pour l'école..... 89
Figure 5 : La théorie de l'autodétermination d'E. DECI et R. RYAN (1985 et 2000) ..... 98
Figure 6 : Le modèle de motivation en contexte scolaire de R. Viau (1994 p.32)..... 103
Figure 7 : La dynamique motivationnelle de l'élève de R. Viau (2009 p.12). ..... 103
Figure 8 : La typologie d'Oxford (1985-1990)..... 112
Figure 9 : Stratégies directes. ..... 344
Figure 10 : Stratégies indirectes ..... 345
Figure 11 : L'interaction entre le lecteur et le texte d'après F. Cicurel..... 125
Figure 12 : Modèle de la compréhension en lecture de Giasson..... 127
Figure 13 : Les processus de lecture et leurs composantes ..... 128
Figure 14 : Hiérarchie des institutions éducatives dans le cas étudié..... 137
Figure 15 : Les étapes du processus de la lecture-compréhension ..... 171
Figure 16 : Schématisation de la lecture interactive..... 173
Figure 17 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ..... 184
Figure 18 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves ..... 193
Figure 19 : Postures de lecture et degrés d'engagement ..... 250

# *Annexes*

Dans l'annexe jointe à cette thèse, nous présentons uniquement quelques éléments du corpus sélectionnés en fonction de leur importance par rapport aux résultats de la recherche.

Nous présentons tout d'abord le questionnaire tel qu'il a été formulé et adressé aux enseignants du français en sixième année du primaire dans les établissements où nous avons effectué notre observation participante. Grâce à ce questionnaire nous avons pu orienter et réorienter les hypothèses de recherche.

Ensuite, nous présentons la transcription graphique des interactions verbales des quatre séances de lecture-compréhension sur lesquelles nous nous sommes basée pour analyser les interactions en classe et les postures de lecture chez les élèves.

Enfin, nous joignons à ces deux parties de l'annexe la classification des stratégies d'apprentissage selon Claude Germain. Ces stratégies sont manifestées par des pratiques langagières listées dans deux catégories : les stratégies directes et les stratégies indirectes.

UNIVERSITE SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH

Laboratoire : Langue, Littérature, Communication & Didactique

FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES DHAR EL MEHRAZ

# 1- Questionnaire établi dans le cadre d'une étude de cas sur la didactique du français. Cas de quelques établissements de la Délégation de l'Éducation de Fès.



Je vous prie de trouver ci-après un questionnaire établi dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat en didactique du français à la faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mehraz. Cette thèse a pour objectif de présenter la complexité de l'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en 6ème année du primaire, à travers un cas précis.

Vous remerciant de votre collaboration, je tiens à vous informer que cette enquête respecte intégralement l'anonymat et garantit une exploitation purement scientifique et académique de ses résultats.

Halima MAATALLAOUI

Année universitaire

2014-2015

Sexe : Enseignante / enseignant Années d'expérience : ……

Secteur : Public / privé

Quelle est la matière du français que vous aimez le plus enseigner dans votre classe ?

……..

Essayez de définir ces notions par 4 mots-clés pour chacune :

| Lecture | Compréhension | Motivation | Attitude des élèves vis-à-vis de la lecture-compréhension |
|---|---|---|---|
| …… | …… | …… | …… |
| …… | …… | …… | …… |
| …… | …… | …… | …… |
| …… | …… | …… | …… |

Quelle est la place de la créativité dans votre leçon de lecture-compréhension ?

| Ce qui facilite votre créativité | Ce qui la freine |
|---|---|
| …… | …… |
| …… | …… |
| …… | …… |
| …… | …… |
| …… | …… |

Auto-évaluez votre méthode d'enseignement de la lecture-compréhension par une phrase contenant un point fort et un point faible

……
……
……
……

Avez-vous recours à l'improvisation dans la séance de la lecture-compréhension ?

Jamais –rarement – souvent- beaucoup

D'où est ce qu'on peut acquérir cette compétence d'improvisation à votre avis ? Donnez 3 réponses.

- ……
- ……
- ……

Vos connaissances sont :

En pédagogie :

- Très bonnes
- Bonnes
- Moyennes
- moins

En didactique :

- Très bonnes
- Bonnes
- Moyennes
- moins

Quelle relation vous lie-t-elle aux pages de la lecture-compréhension dans le guide pédagogique :

- Vous fondez votre leçon sur le guide pédagogique
- Vous vous en inspirez
- Vous ne vous en servez pas
- Autre : ……
  ……

Vous bénéficiez de formation ;

- Régulièrement (……. fois /mois), dispensée par ……
- Occasionnellement (……. fois /an), dispensée par ……
- Rarement……
- Jamais.

Quelle est la matière ou les matières qui intéressent la classe en général ?

……

## 2- Classes observées et enregistrées

**Enregistrement de la classe A**

Une élève : « un enfant qui porte des vêtements bleus »

L'enseignante : « C'est un enfant qui porte des vêtements bleus, quoi encore qu'est-ce qu'il a encore ce petit, cet enfant ? »

Un élève : « les chapeaux »

L'enseignante : « combien de chapeau il a ? »

L'élève : « un »

L'enseignante : « un seul chapeau, oui. Est-ce qu'il le met sur la tête ? »

Un élève : « non, dans la main »

L'enseignante (rappel des règles) : « ne parlez pas tous à la fois, prenez la permission »

L'enseignante donne la parole à un élève

L'élève : « il a un dans sa main »

L'enseignante : « il a un chapeau dans sa main, répète la phrase ».

L'élève : « il a un chapeau dans sa main ».

L'enseignante : « comment il est ce garçon ? Aspect physique, comment il est ? »

Un élève : « triste »

L'enseignante (rappel des règles) : « levez les dois et construisez des phrases »

L'élève : « l'enfant, il est triste »

L'enseignante : « l'enfant est triste » (demande à l'élève : répète la phrase)

L'élève : « l'enfant est triste »

L'enseignante : « comment tu sais qu'il est triste ? Comment tu as su qu'il est triste ? »

L'élève : « car il ferme les yeux et il regarde bas ».

L'enseignante : « car il ferme les yeux et il regarde en bas, peut-être ».

L'enseignante : « alors qu'est-ce qu'il a encore ce petit garçon ? Comment il est ? je vous ai demandé l'aspect physique ».

L'enseignante : « comment il est ? il est… »

Des élèves : « grand »

L'enseignante : « gros, il n'est pas grand, d'accord il est gros, ça veut dire il est obèse »

L'enseignante : « qui veut lire le titre du texte ? »

Une élève : « le titre de texte »

L'enseignante (la corrige) : « de ce texte »

Une élève : « le titre de ce texte est : « le nouveau »

L'enseignante : « qu'est-ce que ça veut dire le nouveau ? Quand est-ce qu'on est nouveau ? »

Un élève : « quand on entre dans une classe à la 1ère fois ».

L'enseignante : « oui lorsqu'on entre dans une classe à la 1ère fois ».

L'enseignante : « alors admettons qu'on est nouveau et qu'on vient de rentrer dans la classe, comment on est ? »

Des élèves : « timide, timide ».

L'enseignante : « très bien, on est timide. Donc ce garçon, il est comment ? Il est … »

Les élèves : « timide ».

L'enseignante : « donc à partir de cette explication qu'on a faite, et à partir du texte, qui peut me donner des hypothèses de lecture ? De quoi va parler ce texte ? »

Une élève : « ce texte va parler d'un enfant qui est nouveau dans sa classe »

L'enseignante : « je vais écrire ce que tu dis, et note la phrase dans le tableau puis, demande aux élèves : qui peut me donner autre chose ? De quoi va parler ce texte ? A partir de la description que vous avez faite à l'image et le titre du texte »

L'enseignante (incite les élèves à participer) : « allez-y, essayez de réfléchir, vous avez dit que le garçon est timide, essayez d'exploiter ça, essayez de l'exploiter, on va parler de quoi ? »

Une élève : « ce texte va parler des caractères de ce garçon ».

L'enseignante répète la phrase de l'élève, et la note dans le tableau puis demande aux élèves de fermer les livres et écouter sa lecture.

L’enseignante lis le texte.

L’enseignante : « alors comment il s’appelle le nouveau ? »

Un élève : « le nouveau s’appelle Bovary »

L’enseignante : «très bien, comment il a prononcé son nom lorsqu’il est entré dans la classe ? »

Un élève : « Bovary »

L’enseignante : « Pardon »

Le même élève : « Bovary »

L’enseignante : « lorsqu’il a parlé, est ce que les autres ont compris ce qu’il a dit ? »

Les élèves : « non »

L’enseignante : « très bien, maintenant vous allez ouvrir les livres et faire une lecture silencieuse du texte.

L’enseignante fait le tour de la classe pour s’assurer que tous les élèves lisent silencieusement le texte.

L’enseignante : « Alors d’où on a tiré ce texte ?qui est l’écrivain de ce texte ? »

Un élève : « l’écrivain de ce texte : Catherine … »

L’enseignante : « d’où tu sors ça ?! »

Une autre élève : « l’écrivain de ce texte, c’est Gustave Flaubert ».

L’enseignante : « alors on a tiré ce texte de quel ouvrage ? De quel livre ? »

Une élève : « Mme Bovary »

L’enseignante : « c’est Mme. Bovary, très bien. Alors maintenant essayez de me dire les personnages. Combien de personnages on a dans ce texte ? Combien de personnages on a dans ce texte ? »

L’enseignante : « vous avez fait la lecture silencieuse, dites-moi, combien de personnages on a ? »

Un élève : « on a 2 personnages dans ce texte, le maître et le nouveau… »

L’enseignante : « c’est tout ?! Non ».

Un élève : « le proviseur »

L’enseignante : « le proviseur »

Un autre élève : « le professeur »

L’enseignante : « le professeur »

Le nouveau Charles Bovary et les…

Les élèves : « les enfants »

L’enseignante : « donc combien de personnages on a ? Les enfants sont plusieurs. Combien de personnages on a ? »

Les élèves : «3 personnages »

L’enseignante : « 3 personnages plus … ? »

Les élèves : « les élèves de la classe »

L’enseignante : « 3 personnages plus les élèves de la classe ».

L’enseignante demande à un élève de relire le texte.

(L’enseignante intervient de temps en temps pour corriger les erreurs de l’articulation chez l’apprenant-lecteur, et chez les autres élèves de la classe)

L’élève continue la lecture

(L’enseignante intervient de temps en temps pour corriger les erreurs de l’articulation chez le lecteur, et chez les autres élèves de la classe)

L’enseignante demande à un autre élève de relire le texte

L’élève commence la lecture (avec un peu d’hésitation et sans respecter la ponctuation…)

L’enseignante : « Attends attends, le nouveau c’est le titre » (pour demander à l’élève de relire le titre comme il se doit)

L’élève reprend la lecture et corrige ses erreurs

(L’enseignante intervient de temps en temps pour corriger les erreurs de l’articulation chez le lecteur, et chez les autres élèves de la classe)

Après la lecture

L’enseignante : « maintenant ou se passe la scène ? Où  se passe cette histoire ? Où ? Dans quel endroit de passe la scène ? »

Un élève (après avoir pris la permission de l’enseignante) : « la scène se passe dans la classe ».

L'enseignante : « dans la classe ou bien dans.. ? »

Les élèves : « dans l'école ».

L'enseignante : « oui dans l'école, très bien. Qui est le proviseur ? Qui est le proviseur ? »

Un élève : (avec hésitation) « le proviseur est le maître ».

Une autre élève : « non, le directeur ».

L'enseignante : « alors, non c'est quelqu'un qui a la tâche de faire inscrire les nouveaux et de les conduire là où ils vont étudier, de savoir combien d'élèves on a, de traiter les choses qui concernent les élèves. Combien d'élèves on a dans la classe telle ?... Donc c'est superviseur des classes et des élèves. C'est lui qui conduit chaque élève dans sa classe, lorsqu'il vient il est nouveau, il ne sait pas où il va aller pour étudier. D'accord ? »

L'enseignante : « alors quel âge a ce nouveau ? ce petit garçon, il a quel âge ? il a quel âge le nouveau ? »

Les élèves : « maîtresse, maîtresse, maîtresse… » (Pour demander la permission de prendre la parole)

L'élève désigné par l'enseignante : 15ans

L'enseignante : « ce petit garçon a 15 ans ».

L'enseignante : « répète la phrase »

L'élève : Il a ce petit garçon, 15 ans

L'enseignante : « ce garçon a 15 ans »

Le même élève : « ce garçon a 15 ans »

L'enseignante : « regardez ses vêtements dans l'image, d'après vous, pourquoi il porte ces vêtements ? »
Un élève : il porte ces vêtements parce que c'est la 1ère fois qu'il entre dans la classe.

L'enseignante : « Est-ce que maintenant les élèves portent la même choses ? Actuellement, est ce que vous portez les mêmes vêtements que ce garçon ? »

Les élèves : « non »

Un élève : « ce texte est ancien ».

L'enseignante : « ce texte est ancien, oui très bien ».
L'enseignante : « alors q qu'est-ce qu'on portait autrefois qu'on partait à l'école ? »

Un élève : « costume ».

L’enseignante : « oui, pourquoi ? »

Les élèves : ….

L’enseignante : « est-ce que chacun porte ce qu’il veut ? »

Les élèves : « non, tous la même… »

L’enseignante : « on portait tous le même… »

Les élèves : « les mêmes costumes »

L’enseignante : « comment on appelle ce costume normalement ? »

Un élève : « comme un tablier »

L’enseignante : « oui c’est comme le tablier maintenant, c’est un …uniforme, il porte un uniforme. D’accord ? Les uniformes ce sont des habiles que portait tous les élèves sans exception. Les filles ont un uniforme spécial, et les garçons ont un uniforme propre à eux. C’est juste pour plus d’information »

L’enseignante : « alors qu’est-ce que ça veut dire un nom inintelligible ? »

L’enseignante : « lorsqu’il a prononcé son nom est ce que tout le monde ce qu’il a dit ? »

Les élèves : « non »

L’enseignante : « donc c’est un nom intelligible, ou inintelligible plutôt. Ça veut dire quoi ? Qu’on l’a compris ? »

Les élèves : « non »

L’enseignante : « non, qu’on n’a pas compris, qu’on n’a pas bien entendu ».

L’enseignante : « pourquoi il prononce le nom comme ça ? Qu’est-ce qu’il a ? »

Les élèves : « parce qu’il est timide ».

L’enseignante : « donc ce texte parle de quoi ?de la première ou de la deuxième hypothèse ? »

Un élève : de la deuxième

L’enseignante : « d’un caractère »

Un autre élève : « il parle d’un enfant… »

L’enseignante : « qui est… »

Un élève : « timide ».

L'enseignante : « il parle d'un enfant qui nouveau et qui est… » (L'enseignante note la phrase dans le tableau en même temps)

Les élèves : « timide ».

L'enseignante  demande aux  élèves de relire encore le texte à tour de rôle

L'enseignante (remercie l'élève et lui demande de s'arrêter de lire pour reprendre l'analyse du texte avec les élèves).

L'enseignante (expliquant à ses élèves) : « ça c'est l'angle de la classe, alors pourquoi il reste dans l'angle de la classe ? »

Les élèves : « car il est timide »

L'enseignante : « car il est timide, pourquoi on a cette timidité quand on entre dans une classe ».

Un élève : « car tu ne sais personne ».

L'enseignante : « Car tu ne connais personne, répète la phrase ».

Le même élève : « Car tu ne connais personne ».

Une autre élève : « car c'est la 1ère fois que tu vois ces enfants ».

L'enseignante : « car c'est la 1ère fois que tu vas voir ces enfants, tu ne les connais pas, d'accord ? »

L'enseignante continue la lecture du texte avec les explications

L'enseignante : « lorsqu'on est plus haut grand de taille, et on va étudier avec des petits enfants, est ce qu'on est à l'aise ? »

Les élèves : « non ».

L'enseignante : « là on est un peu gêné, on est ... »

Les élèves : « on est timide ».

L'enseignante : « on est gêné, on veut être dans une classe ou les élèves ont la même taille que nous ».

L'enseignante demande à une élève de continuer la lecture

L'enseignante : « où est ce que le vacarme s'est élancé ? »

Une élève : « dans la classe »

L’enseignante : « qui a lancé ce vacarme »

Un élève : « le maître »

L’enseignante : « le maître ?!»

Un élève : « le nouveau »

L’enseignante rappelle les règles : « levez les doigts »

L’enseignante : « c’est Charles Bovary qui a lancé le vacarme »

L’enseignante : « pourquoi ? »

Une élève : « car il l’a prononcé comme si on appelle quelqu’un avec une autre voix »

L’enseignante (relie la partie du texte qui explique que ce sont les élèves qui ont lancé le vacarme)

L’enseignante : « alors pourquoi ils ont fait ce vacarme ? Est-ce qu’ils ont saisi ce que le nouveau a dit ? »

Un élève : « non »

L’enseignante : « et comment il a prononcé son nom ? »

Un élève : « pour appeler quelqu’un »

L’enseignante : « non, comment il a prononcé son nom ? »

Un élève : « Charles Bovary »

L’enseignante : « Charles Bovary, et les élèves qu’est-ce qu’ils ont fait ? »

L’enseignante : « ils étaient en train de dire à l’autre : Charles Bovary ! C’est-à-dire : est ce qu’il y a quelqu’un qui s’appelle Charles Bovary ? Il s’appelle Charles Bovary, donc ils ne savaient pas, est ce que c’est son vrai nom, ou bien il s’est trompé au sujet de prononciation … etc. ? »

L’enseignante demande à un élève de continuer la lecture et le corrige en cas d’erreur

L’enseignante invite ses élèves à relire encore le texte pour la prochaine séance : « Vous allez essayer de lire le texte à la maison pour la prochaine séance, fermez les livres s’il vous plait, merci ».

FIN

**Enregistrement de la classe A'**

L'enseignante : « De quoi s'agit-il ? »

Un élève : maîtresse, la lettre.

L'enseignante : « c'est une lettre, d'accord, alors qu'est-ce qui montre que c'est une lettre ? »

L'enseignante fait un rappel des règles (Pas maîtresse svp, asseyez-vous, un peu de calme et levez le dois)

L'enseignante : « Alors qu'est-ce qui montre que c'est une lettre ? »

Un élève : « Il y a la date »

L'enseignante : « Très bien, il y a la date, oui, quoi encore ? »

Une élève : « l'objet »

L'enseignante : « il y a l'objet »

L'enseignante : « Ah oui, (et en arabe) l'autre fois on n'a pas parlé de l'objet, lorsqu'on a vu la lettre l'autre fois. On n'a pas parlé de l'objet, on n'a pas dit, l'objet, lorsqu'on voit l'objet c'est une lettre ? Hein ? »

L'enseignante (donne la permission pour prendre la parole à un élève) : « Oui »

L'élève : « La boite postale »

L'enseignante : « La boite postale »

Les élèves demandent la permission pour prendre la parole : « maîtresse, maîtresse… »

L'enseignante : « vous pouvez me dire autre chose »

Les élèves demandent la permission pour prendre la parole : « maîtresse, maîtresse… »

Une élève : « formule d'adresse »

L'enseignante : « formule d'adresse. Alors voilà une formule d'adresse, oui il y a une formule d'adresse normalement. Quoi encore ? »

Une élève : « formule de congé »

L'enseignante : « oui, il y a une formule de congé, on va lire après la formule de congé ».

Une élève : « Le texte, texte de la lettre »

L’enseignante : « Oui, le texte de la lettre »

L’enseignante : « s’adresse aux élèves qui l’appellent sans arrêt (maîtresse, maîtresse…) pour prendre la parole (Un peu de calme, un peu de calme) »

L’enseignante : « Il y a le lieu, on ne peut dire autre chose, le lieu avec les lieux, qu’est-ce qu’il y a ? »

L’enseignante : « Avec la date pardon, il y a le lieu »

L’enseignante : « Alors je vois le lieu, je vois la date »

L’enseignante (encadre ses élèves) : « non, on ne parle pas tous à la fois, asseyez-vous »

L’enseignante : « alors, on bas qu’est-ce que je vois ?  En bas ce qui est important »

Un élève : « le signature »

L’enseignante : « la. La signature, je vois la signature, alors il s’agit d’une lettre ».

L’enseignante : « mais, aujourd’hui, on va voir est ce que cette lettre est comme la lettre précédente ? Est-ce qu’il s’agit de la même lettre précédente ? On comprendra ça »

L’enseignante : « alors qu’est-ce qu’il y a de particulier dans cette lettre ?Qu’est-ce que tu vois de particulier ?Quelque chose qu’on n’a pas vu l’autre fois, la lettre dernière ».

L’enseignante : « Qu’est-ce que vous m’avez dit tout à l’heure ? »

Une élève : « l’objet »

L’enseignante : « l’objet, très bien, aujourd’hui, je vois objet, il est écrit en gras ».

L’enseignante : « objet, alors que veut l’objet de cette lettre ? »

Un élève : « objet, demande  de de d’ebereg… »

Une élève (le corrige) : « d’hébergement »

L’enseignante : « d’hébergement, demande d’hébergement. Alors l’objet de cette lettre : c’est une demande d’hébergement. D’accord, alors lisez des yeux d’abord. Lisez des yeux d’abord ».

(L’enseignante fait le tour de la classe et s’assure que tous les élèves lisent silencieusement comme demandé)

L’enseignante : « qui a écrit cette lettre ? Réfléchissez un petit peu pour répondre, vous avez lu la lettre, qui a écrit cette lettre ? Qui a écrit la lettre ? »

Une élève : « école Ibn Badis »

L’enseignante : « école Ibn Badis, alors, écoute la question, Qui ?on veut s’informer sur une personne, lorsqu’on pose la question par « qui » la réponse nous donne une personne ».

L’enseignante : « lorsqu’on pose la question par qui, on veut s’informer sur une personne. Donc c’est un nom, qui a écrit ? »

Une élève : « les élèves »

L’enseignante : « oui, les élèves, d’accord. Ce sont les élèves de quelle classe ? »

L’enseignante (rappelle les règles pour prendre la parole) : « Levez les doigts, ne donnez pas la réponse comme ça »

Un élève : « de la 6ème année »

L’enseignante : « de la 6ème année, ce sont les élèves de la 6ème année qui ont écrit cette lettre »

Un élève : « primaire »

L’enseignante : « oui bien sûr, 6ème année, primaire qui ont écrit cette lettre, on est, bien d’accord…alors, à qui ils ont écrit cette lettre ? A qui ils ont écrit cette lettre ? »

Un élève : « au directeur »

L’enseignante : « au directeur, d’accord. Directeur de quoi ? »

Un élève : « le directeur de l’école »

L’enseignante : « quelle école », « levez les doigts, et sans maîtresse »

Une élève (avec hésitation) : « des palamiers »

L’enseignante (corrige l’élève) : « lis bien. Des palmiers, l’école des palmiers. Ou se trouve cette école ? Dans quelle ville ? »

Un élève : « à Marrakech »

L’enseignante : « à Marrakech, c’est une école qui se trouve à Marrakech ».

L’enseignante (reformule) : « d’accord. Alors ce sont les élèves de la 6ème année qui ont écrit une lettre au directeur, au directeur de l’école des palmiers ».

L’enseignante : « alors quelle est la différence avec la lettre précédente ? »

L’enseignante : « l’autre fois, on a écrit une lettre à un amis, à une cousine »

Une élève : « une personne de la famille »

L’enseignante : « oui, une personne de la famille, alors aujourd’hui on écrit une lettre à un directeur, alors là ce n’est pas une lettre comme l’autre ».

L’enseignante : « là on parle d’une lettre … »

Les élèves : « administrative »

L’enseignante : « et on va voir pourquoi les élèves ont écrit cette lettre à monsieur le directeur de cette école »

L’enseignante demande à une élève de lire le texte (L’enseignante corrige l’élève en cas d’erreur)

L’enseignante : « regardez la signature, regardez la signature, la signature, qui a écrit cette lettre, ce n’est pas tous les élèves ont écrit la lettre ».

Les élèves : « un seul élève ».

L’enseignante : « un seul élève. Alors qui a écrit la lettre ? »

Un élève : « c’est le délégué de la classe »

L’enseignante : « le délégué de la classe, c’est-à-dire un élève qui présente toute la classe, au nom de tous les élèves ».

Un élève : « Il écrit bien ».

L’enseignante : « oui, peut-être il écrit bien »

Un élève : « l’écrivan de classe ».

L’enseignante (pour corriger l’élève) : « l’écrivan, est-ce qu’on dit l’écrivan ? »

L’enseignante demande à une autre élève de relire et l’arrête de temps en temps pour poser des questions de compréhension.

L’enseignante : « la b.p c’est … »

Les élèves : « boite postale »

L’enseignante : « boite postale »

L’enseignante : « lorsqu’on écrit boite postale sous cette forme b.p c’est une ….

Les élèves parlent en même temps.

L’enseignante : « non, ne parlez pas tous à la fois » .

L’enseignante : « donc B c’est-à-dire …Boite »

Les élèves : « boite »

L'enseignante : « p c'est-à-dire… »

Les élèves : « postale »

L'enseignante : « postale »

L'enseignante : « alors b.p c'est une … »

Les élèves : « abréviation »

L'enseignante : « très bien c'est une abréviation de boite… »

Les élèves : « de boite postale »

L'enseignante : « de boite postale »

L'enseignante : « alors pourquoi les élèves écrivent-ils cette lettre au directeur de cette école ? Pourquoi ? »

Un élève (lève le doigt pour demander la permission de prendre la parole) : « maîtresse »

L'enseignante : « réfléchissez un petit peu et sans Maîtresse »

L'enseignante : « pourquoi ces élèves de la 6ème année primaire de l'école Ibn Badis, écrivent-ils une lettre à monsieur le directeur de l'école du palmier qui se trouve à Marrakech ? »

L'enseignante : « alors c'est une lettre de Casa à … »

Les élèves : « à Marrakech ».

Un élève : « pour passer une semaine ».

L'enseignante : « pour passer une semaine, Et pour passer ou ? »

Un élève : « à Marrakech »

L'enseignante : « oui, ils veulent passer une semaine, oui à Marrakech, mais où ? Ou exactement ? »

L'enseignante : « oui à l'internat … »

Une élève : « à l'internat de votre établissement … »

L'enseignante : « attends, attends, à l'internat de votre établissement c'est quoi l'établissement là ? Il s'agit de quel établissement ici ? »

Une élève : « du 10 au… »

L'enseignante : « non, il faut écouter la question, l'établissement, c'est un lieu, c'est quoi ici, c'est quoi exactement l'établissement ? »

Une élève : « maîtresse, maîtresse… »

L'enseignante : « et les autres ? On veut expliquer établissement, établissement là c'est … »

Une élève : « l'établissement c'est l'école. »

L'enseignante : « c'est l'école oui, voilà, l'établissement ici c'est l'école. L'école des… ? »

Les élèves : «  de Ibn… »

L'enseignante : « non, ce n'est pas Ibn badis, des palmiers »

Les élèves : « des palmiers de… »

L'enseignante : « les élèves, ils veulent passer une semaine dans l'internat de l'école des palmiers, ils veulent demander ou bien… ils veulent un séjour dans cet internat. D'accord ? Donc ici l'établissement, dans votre établissement, c'est-à-dire dans votre, tout simplement, dans votre… »

Une élève : « école »

L'enseignante : « dans votre école. Alors, ils veulent passer une semaine dans l'établissement, c'est-à-dire dans l'internat, est quand ? Quand veulent-ils passer une semaine dans cet internat ? Quand ? On veut s'informer sur le temps. »

Une élève : « du 10 au 17 Juillet de l'année en cours »

L'enseignante : « très bien du 10 au 17 Juillet de l'année… en cours »

Les élèves : «  de l'année en cours »

L'enseignante : « oui et du 10 au 17 Juillet c'est déjà, les vacances »

Une élève : « oui maîtresse »

L'enseignante : «  donc les élèves de l'école et d'Ibno badis, veulent passer une semaine à Marrakech, dans l'école des palmiers du 10 au 17, du 10 au 17, les élèves sont déjà en vacances, alors ils veulent visiter Marrakech, d'accord »

Les élèves : « maîtresse, maîtresse… »

L'enseignante : « vas-y, lis »

(L'élève lit, l'enseignante le corrige en cas d'erreur)

L'enseignante : « attend, cette adresse, c'est l'adresse de qui ? C'est adresse qui écrite en haut à… à gauche, en haut à gauche, c'est l'adresse de qui ? »

Une élève : « à l'école qui écrit »

L'enseignante : « l'école qui écrit, alors c'est qui, qui écrit? Comment on appelle celui qui écrit ? Il a un nom »

La même élève : « école Ibn badis »

L'enseignante : « Ibn badis, il a un nom spécial, c'est l'expéditeur, alors on va, on va écrire une lettre administrative, si tu veux elle a des règles, alors en haut à gauche, on écrit ici, l'adresse, l'adresse de l'expéditeur, c'est-à-dire celui qui envoie l'adresse, l'expéditeur, c'est l'expéditeur »

L'enseignante : « d'accord, alors on commence la lettre par le lieu, en haut, à droite ou bien au milieu là, vous voyez ? »

L'enseignante (écrit dans le tableau en même temps) : « le lieu et la date, sont écrit à peu près au milieu, je commence par le lieu et la date ici. Le lieu et date, le lieu et la date, c'est au milieu, le lieu et la date, au milieu et à gauche, on écrit l'adresse de l'expéditeur »

L'enseignante : « alors, à droite, en haut à droite, on va un petit peu, qu'est-ce qu'on écrit ? »

L'enseignante : « à monsieur… »

Les élèves : « monsieur le directeur…. »

L'enseignante : « alors qui veut lire ? On lit, on lit, on ne parle pas tous à la fois »

(Un élève lis, l'enseignante intervient de temps en temps pour le corriger en cas d'erreur)

L'enseignante : « alors, que demandent-ils ? Vous avez une idée ces élèves, ils veulent passer une semaine à Marrakech, alors ils doivent, ils doivent avoir un… un logement, alors ou vont-ils passer ? Ou vont-ils dormir tout simplement ? Ou vont-ils manger ? »

L'enseignante : «  alors, ils vont passer cette semaine à l'internat de cette école. Alors que demandent-ils exactement au directeur de cette école ? Qu'est-ce qu'ils veulent savoir ses élèves ? Qu'est-ce qu'ils veulent savoir ?

Un élève : « maîtresse »

L'enseignante : « tu dois regarder d'abord…»

L'enseignante : « qu'est-ce qu'ils veulent savoir exactement ? »

L'enseignante : « regarde la réponse sur la lettre »

L'enseignante (demande aux autres élèves de participer) : « et les autres ? »

L'enseignante : « qu'est-ce qu'ils veulent ? Pourquoi ils ont écrit cette lettre ? Oui pour demander l'hébergement, ils veulent passer une semaine dans cet internat, mais qu'est-ce qu'ils veulent savoir exactement ?»

Un élève : « votre établissement »

L'enseignante : « Non, ils veulent passer une semaine dans l'établissement, mais qu'est qu'ils veulent exactement ? »

L'enseignante : « la 3ème ligne, regardez, nous vous contactons… »

L'enseignante : «  on va lire, qui veut lire cette phrase ? »

Les élèves : « maîtresse, maîtresse … »

(L'enseignante désigne une élève pour lire la phrase)

L'élève lit la phrase.

L'enseignante : «  voilà la 1ère chose, si votre directeur est d'accord ou non ? Quoi encore ? Voilà l'accord en 1er  temps, deuxièmement qu'est-ce qu'ils veulent savoir ? »

(L'enseignante demande à l'élève de continuer la lecture) « Oui continue, votre accord et… »

L'élève : « et les informations »

L'enseignante : «  et les informations… »

L'élève : « sur la possibilité des restaurations durant notre séjour »

L'enseignante : « notre séjour, vous avez compris cette phrase, les informations sur les possibilités de restaurations durant notre séjour, le mot restauration, hein, qu'est-ce que tu comprends du mot restauration ? La restauration, c'est-à-dire de quoi…. »

Les élèves : « manger »

Un élève : « ça vient de restaurant ? »

L'enseignante : « oui c'est ça, ça vient de restaurant, alors, restauration… c'est quoi : c'est le déjeuner, est ce qu'ils vont prendre…cet internat, dans cet internat est ce qu'il y a le petit déjeuner ? Par exemple, est-ce qu'il y a le déjeuner ? Hein, est ce qu'il y a le dîner ? D'accord ? »

L'enseignante : « ils veulent, une idée, savoir idée sur comment ça se passe dans l'internat ? Est-ce qu'il y une restauration ou pas ? Hein, est-ce qu'ils vont déjeuner dans cet internat ou pas ? D'accord ? »

L’enseignante : « alors, ils veulent savoir beaucoup d’informions, d’abord sur la restauration, et deuxièmement… »

L’enseignante (demande à une élève de continuer la lecture) : « continue »

L’enseignante : « d’accord, alors, on s’arrête là un petit peu, les prix de l’hébergement, ces élèves vont passer, 7 jours dans cet internat, qu’est-ce qu’ils doivent faire ? Ils doivent payer »

Les élèves : « payer »

L’enseignante : « ils doivent payer, parce qu’ils vont se coucher, ils vont passer la nuit dans cet internat, ils vont dormir dans cet internat, ils vont manger dans cet internat. C’est compris ? »

Quelques élèves : « oui »

L’enseignante : «  alors, les prix d’hébergement, c’est-à-dire ils vont être installés dans cet internat. Et les prix d’hébergement et de restauration, c’est-à-dire le prix d’hébergement et le prix de restauration, les prix des repas, hein, pourquoi ? Afin d’établir notre budget, pour que ses élèves sachent, combien il leur faut d’argent ? Combien il leur faut … ? »

Les élèves : « d’argent »

L’enseignante : « ils font un calcul, voilà le prix de restauration, ramasser l’argent, comment ils vont faire, chaque élève, c’est-à-dire, il doit cotiser avec combien de dirhams ? Il doit donner combien de dirhams pour ramasser la somme nécessaire pour ce séjour dans cet internat ? C’est compris ? »

L’enseignante : « les prix de l’hébergement et de restauration »

(L’enseignante demande à la même élève de continuer la lecture et la corrige en cas d’erreur)

L’enseignante : « alors, ici l’expression de congé, l’expression de congé ici utilisé, quelle expression de politesse ? »

Une élève : « Respectueuses »

L’enseignante : « Nos salutations… »

L’élève : « nos salutations des respectueuses »

L’enseignante : « oui, nous vous présentons monsieur le directeur, nos salutations respectueuses »

(L’enseignante désigne une élève pour relire le texte et la corrige en cas d’erreur)

L’enseignante s’adresse à l’élève qui lit : « attends là, alors la lettre administrative, ce qui est très important dans la lettre administrative, c’est qu’on ajoute un .. »

Quelques élèves : « un objet »

L’enseignante : « un objet voilà, pourquoi on écrit cette lettre ? Quel est le but de cette lettre ? »

L’enseignante : « donc là il y a un objet, c’est ça la différence, une lettre familiale et une lettre administrative, dans la lettre administrative, il y a toujours un objet, l’objet c’est-à-dire… »

Un élève : « pour demande quelque chose. »

L’enseignante : « oui, pour oui demande, pourquoi on écrit cette lettre, l’objet, il est à gauche, il s’écrit à gauche et en bas je commence par la lettre (ici en arabe) l’expression, comment appelle-t-on ? la première expression (ici en arabe) on commence la lettre par l’expression de … la formule plutôt »

L’enseignante : « la date, là ce qu’on ajoute c’est l’adresse de l’expéditeur, à gauche il y a l’adresse du destinataire »

(L’enseignante note les éléments cités en même temps sur le tableau)

L’enseignante : « l’adresse du destinataire, il y a l’objet, l’objet (on fait en arabe) par exemple demande…, une demande de quelque chose »

L’enseignante : « en bas qu’est-ce qu’il y a ? Il y a le texte… »

Les élèves : « le texte de la lettre »

L’enseignante : « le texte de la lettre, et en dernier il y a toujours la … »

Les élèves : « la signature »

L’enseignante : « la signature en bas »

Un élève : «la formule de congé »

L’enseignante : « bien sûr, on termine toujours la lettre par une formule de politesse »

(L’enseignante demande à l’élève de continuer la lecture)

L’enseignante arrête l’élève qui lit : « Alors là, attends »

L’enseignante : « hébergement, qui peut nous donner un synonyme d’hébergement ici ? Demande d’hébergement, demande de … on a le synonyme dans la lettre, on a dit les élèves qu’est-ce qu’ils vont faire dans cet internat ?»

L’enseignante : «  ils vont passer quelques jours dans cet internat, alors on dit hébergement ou bien… ? »

L’enseignante : « on a un synonyme ici »

Quelques élèves : « maîtresse, établissement »

L’enseignante : « non ! Ne dites pas n’importe quoi, établissement c’est une école »

L’enseignante : «  hébergement, demande d’hébergement, les élèves veulent passer quelques jours dans cet internat, c’est-à-dire ils vont passer un sé… »

L’enseignante : « nous vous contactons dès maintenant pour vous demander d’abord votre accord et les informations sur les possibilités de restauration durant notre séjour »

L’enseignante : «  on peut dire demande d’un séjour dans cet internat. Hébergement, c’est-à-dire séjour »

(L’enseignante demande à l’élève de continuer la lecture et la corrige en cas d’erreur)

(L’enseignante demande à d’autres élèves de continuer la lecture et elle les corrige en cas d’erreur)

Les élèves (veulent prendre la permission pour relire le texte) : « maîtresse, maîtresse… »

L’enseignante : « non, ça suffit, comme ça, alors la prochaine séance, faites les questions de j’approfondie ma compréhension sur cahier de maison, d’accord ? Lisez bien la lettre chez vous. Voilà, ça y est on a fini »

FIN

**Enregistrement de la classe B**

L'enseignante : a posé une question préalablement aux élèves « quelles sont les composantes d'un texte ? »

L'enseignante  donne la parole à une élève

L'élève : « les constués d'un titre : un chapeau, le texte et l'image »

L'enseignante : « on ne dit pas le texte, mais comment on appelle ça ? »

Un élève : « les paragraphes ».

L'enseignante : « les paragraphes très bien ».

L'enseignante : « il y a combien de parties ? »

Un élève  (en hésitant) : « 2 parties »

D'autres élèves : « 3 parties »

L'enseignante : « il y a 4 parties » (et demande à une élève de répéter, pendant que les élèves réagissent encore)

L'élève (répète en hésitant) : « le texte se compose d'un titre, de chapeau, de paragraphes et d'une illustration »

L'enseignante  (validant la réponse de l'élève) : « et d'une illustration ».

(L'enseignante s'adresse après à ses élèves) : « alors regardez bien l'illustration, qu'est-ce que vous voyez ? qui peut nous décrire l'illustration ? »

L'enseignante : (donne la parole à l'élève) « Oui »

L'élève  (en hésitant) : « un enfant qui … »

L'enseignante : (le corrige) « alors c'est une enfant ce n'est pas un enfant ».

L'enseignante demande après aux élèves : « alors est ce qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille ? »

Les élèves répondent (unanimement) : « une fille »

L'enseignante (confirme) : « c'est une fille, oui ».

L'élève qui avait la parole  continuant sa réponse : « elle est couverte avec un journal »

L'enseignante (confirme) : « avec un papier de journal »

L’enseignante : « alors où se trouve-t-elle ? »

Une élève (après être désignée pour prendre la parole) : « à côté de la cathédrale ».

L’enseignante : « oui très bien, donc regardez ses pieds, est ce qu’elle porte des chaussures ? »

Les élèves : « non »

L’enseignante : « donc ça montre quoi ça ? »

Un élève : « qu’elle est pauvre »

L’enseignante : « oui, qu’elle est pauvre, quoi encore ? »

Un autre élève : « misère ».

L’enseignante : « elle a une vie de misère, misérable ».

Un élève : « elle n’a pas de parents ».

L’enseignante : « alors puisqu’elle dort dans la rue, donc elle n’a pas de famille. Alors on peut dire qu’il n’a pas de parents ou bien il n’a pas de… ? »

Un élève : « de famille ? »

L’enseignante (confirme) : « de famille »

Un élève : « orpheline ? »

L’enseignante : « ce n’est pas forcément qu’elle orpheline ».

Un autre élève : « mais peut être qu’elle a des parents, mais ses parents refusent d’être avec eux »

L’enseignante  (le corrige) : « ils refusent d’être avec elle »

Le même élève : « et peut être qu’elle n’a pas d’habitation ».

L’enseignante : « alors qu’elle est le mot qu’on a vu hier, pour les synonymes d’habitation ? »

Les élèves : « logement ».

L’enseignante (confirme) : « un logement ».

L’enseignante : « qu’elle est le thème de notre texte d’après la lecture silencieuse que vous avez faite ? »

L’enseignante : « le thème, alors de quoi parle le texte ? »

L’enseignante : « alors on va lire, d’accord, on va lire le texte, et on va voir ensemble et on va voir quel est le thème ou bien le sujet du texte ? »

(L’enseignante désigne élève pour lire le texte)

L’enseignante : « alors qu’est-ce qu’on vient de lire ? »

Les élèves : « le chapeau »

L’enseignante : « le chapeau, à quoi sert le chapeau ? »

L’élève  (après être dessinée pour prendre la parole) : « à avoir des informations »

L’enseignante : « répond avec une phrase ».

L’élève : « le chapeau sert à avoir des informations sur le texte »

L’enseignante : « une idée générale sur le texte, lorsqu’on dit une idée générale ça veut dire en ce qui concerne quoi ? »

Les élèves : « l’histoire, le lieu »

L’enseignante : « ça veut dire quoi l’histoire ? Qu’est-ce qu’on trouve dans une histoire »

Les élèves : « le sujet »

L’enseignante : « le sujet de l’histoire ou bien le thème ».

Un des élèves : « le héros »

L’enseignante : « les personnages, le héros »

Un des élèves : « le lieu »

L’enseignante : « le lieu »

Un des élèves : « le temps »

L’enseignante : « le temps quand se passe notre histoire »

L’enseignante demande à un élève de continuer la lecture

L’enseignante demande à d’autres élèves de continuer la lecture, l’un après l’autre

L’enseignante corrige l’articulation des élèves

L’enseignante : « quel est le type de notre texte ? »

Un élève : « narratif »

L’enseignante lui demande de répondre en une phrase

L’élève : « il s’agit d’un texte narratif »

L’enseignante : « à quoi sert le texte narratif ? »

L’élève : « il sert, il sert à raconter une histoire ».

L’enseignante : « à raconter une histoire, donc dans une histoire on doit avoir un héro »

L’enseignante : « alors quel est l’héro de notre histoire ? »

Un élève : « Rose-Aimée »

L’enseignante : « alors qu’elle est le féminin de héro ? »

Un élève : « héroïne »

L’enseignante : « héroïne, avec 2 points sur le « i », d’accord donc notre héroïne est Rose-Aimée »

L’enseignante : « regardez le titre, alors quelle est la nature de Rose-Aimée ? »

L’élève : « c’est un nom composé »

L’enseignante : « il est composé de quoi ? »

L’élève : « il est composé d’un nom et un adjectif »

L’enseignante : « un nom comment ? »

L’élève : « un nom commun »

L’enseignante  (pour corriger l’élève) : « d’un nom commun ?! »

L’élève : « propre ».

L’enseignante : « c’est un nom propre ».

L’enseignante : « quel âge a-t-elle ? »

L’élève : « Rose-aimée a 12ans ».

L’enseignante : « est-ce qu’elle vit avec sa famille ? »

L’élève : « elle ne vient pas … »

L’enseignante : « ce n’est pas vient, alors lorsqu’on pose la question par « Est-ce que, on répond par Oui ou Non ».

L’élève : « non, elle ne vit pas à avec sa famille »

L'enseignante : « alors relevez les phrases qui montrent qu'elle ne vit pas avec sa famille »

L'élève : « Rose – Aimée » (sans liaison) …

L'enseignante  (la corrige) « alors on ne dit pas : Rose, Aimée. Rose-Aimée »

L'élève donne une réponse non audible

L'enseignante : « Est-ce que c'est cette phrase qui montre qu'elle ne vit pas avec sa famille ? Et donne la parole à une autre élève »

L'élève : « elle travaille chez Mme…. »

L'enseignante : « très bien, puisqu'elle travaille, elle est encore jeune… »

Un élève : « parce que les enfants ne travaillent pas moins de, plus de 18 ans »

L'enseignante : « donc ils ne doivent pas travailler avant d'avoir 18ans, d'accord ? »

L'enseignante demande à un élève de continuer la lecture

L'enseignante corrige l'élève (articulation, conjugaison)

L'enseignante demande à l'élève de continuer la lecture

L'enseignante : « pourquoi elle s'est dirigé vers cet endroit, qu'est-ce qu'elle voulait faire ?»

L'élève (avec hésitation) : « Rose-Aimée allait vers cet endroit… »

L'enseignante le corrige : « s'est dirigée »

L'enseignante : « oui pour faire des courses, très bien, après qu'est ce qui s'est passé après ? »

Un élève : « après, elle a perdu l'argent »

L'enseignante : « normalement, qu'est-ce qu'elle devait faire ? »

La maîtresse : « après qu'est-ce qui s'est passé ? »

L'enseignante : « après elle a perdu son argent »

L'enseignante : « normalement qu'est-ce qu'elle devait faire quand elle a perdu son argent ? »

Une élève : « aller le chercher »

L'enseignante (étonnée) : « ou est-ce qu'elle va le chercher ? »

Les élèves : « rires »

Une autre élève : « mendier »

L'enseignante : « Ah ah ? A ton avis, c'est bien de mendier ? Si tu étais à sa place ? »

La même élève : « travailler, travailler ».

L'enseignante : « Non, elle va travailler pendant…»

Un autre élève interrompt l'enseignante : « déclarer »

L'enseignante : « déclarer ? Non ! »

Une élève : « elle devait partir chez sa patronne »

L'enseignante : « ou bien chez elle ! D'accord ? Alors, à votre avis, pourquoi elle n'a pas fait ça ? »

Une élève : « parce qu'elle avait peur »

L'enseignante : « parce qu'elle avait peur ! C'est sûr qu'elle avait peur de sa patronne »

Une autre élève : « peut-être que sa patronne est méchante »

L'enseignante : « oui peut être qu'elle est méchante, mais c'est sûr qu'elle est méchante, puisqu'elle a une jeune fille de douze ans qui travaille chez elle, alors ça c'est illogique. D'accord, c'est pas normal de faire travailler un enfant de douze ans »

Un élève : « Pourquoi elle avait peur ? »

L'enseignante : « elle a peur de sa patronne parce qu'elle va la punir parce qu'elle a perdu l'argent. D'accord ? »

L'enseignante : « Donc, a ton avis, est-ce que c'est bien de mendier ? »

L'élève : « Non »

L'enseignante : « non ! », à un autre élève : « tu comprends ça veut dire quoi mendier ? ».
L'élève : « mentir ? »

L'enseignante : « Non ça c'est autre chose, mendier c'est pas mentir , alors qui peut m'expliquer ça ?»

Une élève : « c'est demander de l'argent aux autres »

L'enseignante : « Oui, on tend la main et on demande de l'argent, est-ce que c'est bien de faire ça ? Non c'est pas bien, d'accord ? Et surtout, surtout pour les enfants, même pour les grands, alors les grands travaillent mais les petits ou bien les enfants ne doivent pas travailler ni mendier et on remarque ça dans les rues, il y a beaucoup d'enfants »

Une élève interrompt l'enseignante : « à côté des mosquées»

L'enseignante : « pas seulement à côté des mosquées mais à côté des feu rouges. D'accord ? Donc c'est pas bien de faire ça »

L'élève : « vous avez dit puisqu'elle a une fille de douze ans qui travaille… Puisqu'elle est, oui »

Un élève : « puisqu'elle est une fille de douze ans qui travaille avec eux c'est méchant »

L'enseignante : « avec elle »

L'élève : « avec elle… avec elle c'est méchant »

Un autre élève : « non ce n'est pas méchant, elle est méchante »

Une élève : « elle est méchant mais …

L'enseignante et quelques élèves : « méchante »

Le même élève : « méchante, mais … mais… peut être euh la fille lui demande car elle n'a pas … pour vivre, elle euh… lui demande euh… à euh… à travailler, oui elle euh… »

L'enseignante « Mais normalement non, même si elle demande ça elle peut l'aider, lui donner de l'argent, lui donner de l'argent, lui donner des vêtements, lui donner la nourriture, mais pas la faire travailler, d'accord ? C'est interdit ! »

L'enseignante : « alors à votre avis, est ce que… alors pour… pourquoi euh… Rose-Aimée euh … ne peut pas euh… mendier, pourquoi ? »

Une élève : « Maîtresse pourquoi elle n'est pas restée avec ses parents ? »

Une autre élève : « peut-être qu'ils sont morts »

L'enseignante : « peut-être ils sont partis, peut-être il y a des problèmes familiaux et les enfants sortent, parfois il y a un divorce, ses parents sont divorcés, la maman se marie avec un autre homme, et le père se marie avec une autre femme, donc il y a les enfants qui sortent dans la rue, peut-être on ne sait pas la cause, parce qu'elle n'est pas indiqué dans notre texte ».

L'élève continue la lecture du texte.

L'enseignante : « quel est le masculin de : tardive »

Une élève : « tardif »

L'enseignante faisant une remarque à la personne qui lisait : « on ne répète pas le mot plusieurs fois »

L’enseignante : « alors qu’est-ce qu’il remplace ce « il » ? il reprend quoi ? »

Une élève : « les touristes »

L’enseignante  avec les élèves : « non »

L’enseignante : « ça veut dire comment, on appelle ce type de pronom ? C’est pronom ? »

Les élèves : « impersonnels »

L’enseignante : « impersonnel, c’est comme : il pleut, il neige »

Un des élèves : « comme : on »

L’enseignante : « donc on remplace un groupe de personnes, mais « il » il est impersonnel »

Un élève donne des exemples : « il fait froid, il fait chaud »

L’enseignante : « c’est ça, il fait froid, il fait chaud »

L’enseignante  demande à un élève de continuer la lecture

L’enseignante  demande à une autre élève de continuer la lecture

L’enseignante : « alors quelle est la nature grammatical de ce mot (fugitivement) »

Une élève : « c’est un adverbe ».

L’enseignante : « Quel est l’infinitif du verbe « fut » ? »

Un élève : « être »

L’enseignante : « c’est le verbe être »

Une élève continue la lecture

L’enseignante profite (dans une étape appelé, l’exploitation grammaticale du texte) pour réviser le vocabulaire et faire un rappel de la conjugaison avec ses élèves.

Un élève termine la lecture du texte

L’enseignante : « quels sont les temps utilisés dans le texte ».

Les élèves : « le passé simple et l’imparfait »

L’enseignante : « le passé simple et l’imparfait très bien »

Un élève : « le présent »

L’enseignante : « aussi le présent. Oui, mais les temps les plus utilisés c’est le passé simple et l’imparfait ».

L'enseignante : « revoit la conjugaison de quelques verbes avec ses élèves »

L'enseignante : « les temps les plus utilisés c'est le passé simple et l'imparfait ».

L'enseignante demande à un élève de lire la 1ère question du texte

L'élève : « qui est le type de ce texte ? Qui en est l'auteur ? »

L'enseignante demande à une fille de répondre à la 1ère partie de la question

L'élève : « le type de ce texte est narratif ».

L'enseignante demande à autre élève de réponde à la 2ème partie de la question

L'élève (avec hésitation) : « donne le nom de l'auteur du texte ».

L'enseignante continue de poser les questions à ses élèves pour s'assurer que ces derniers ont bien compris le texte.

L'enseignante sensibilise après les élèves par rapport à l'importance des 3 questions qui se posent souvent dans les examens et les évaluations et elle les invite à être attentifs à ses questions pour avoir de bonnes notes

L'enseignante explique : « alors comme je dis toujours ces 3 questions sont très importantes, vous devez avoir 6 points dans la poche : 2 points pour le type (du texte), 2 points pour l'auteur et 2 points pour la source du texte, d'où est extrait le texte ».

L'enseignante : « parfois aussi on rajoute la question : Relève le titre du texte ? »

L'enseignante : « ou bien on vous donne le choix, on vous donne 3 titre et on vous demande : choisis le titre qui convient ? »

L'enseignante continue la sensibilisation des élèves concernant les mêmes questions.

L'enseignante reprend après les questions de compréhension et d'analyse du texte, en faisant participer tous les élèves à tour de rôle

L'enseignante demande à un élève de lire la question.

L'élève : « à quoi tout homme doit-il avoir droit ? »

Un autre élève (avec hésitation) : « tout homme doit avoir droit à un toit au-dessus… »

Un autre élève prend la parole : « tout homme doit avoir droit à un logement ».

L'enseignante (valide la réponde de l'élève) : « tout simplement ».

L'enseignante : « alors qui peut donner un titre à notre texte » ?

L'élève : « l'enfance de Rose-Aimée »

L’enseignante : « alors est ce que l’auteur de l’enfance de Rose-Aimée ? »

Un autre élève propose un autre titre : « La misérable ».

L’enseignante : « non ».

Une élève : « les haïtiens qui souffrent ».

L’enseignante : « ou bien commence par … »

La même élève : « la souffrance des haïtiens »

L’enseignante : « oui très bien »

Un élève : « une nouvelle misérable ».

L’enseignante : « non, comment ça une nouvelle ?! Est-ce qu’on a parlé d’autres misérables ? »

Un élève : « la misère de Rose »

L’enseignante : « de Rose-Aimée, ce n’est pas de Rose, de Rose-Aimée ».

Une élève, propose un autre titre : « le droit de Rose-Aimée ».

L’enseignante : « le droit de Rose-Aimée ».

Une élève : « on peut dire aussi : une enfance difficile ».

L’enseignante : « oui bien sûr, mais normalement ici on ne parle pas de l’enfance… on peut parler, on peut dire une enfance difficile, parce que normalement c’est sûr que cette fille a vécu une enfance très difficile, parce qu’elle travaillait chez une femme dans une maison, comme femme de ménage ».

L’enseignante s’adresse à ses élèves : « vous savez a ’il y a des enfants, ce n’est pas tous les enfants qui ont une maison, vous le savez ? »

Les élèves : « oui ».

L’enseignante : « vous savez qu’il a des familles, toute une famille qui est composée des parents et 7 enfants ou bien 8 enfants  et qui vivent dans la même chambre? Vous savez ça ? »

La majorité des élèves : « non »

L’enseignante : « dans l’ancienne médina, il y a des familles, moi je connais des familles qui vivent dans un bâtiment de 5étages, dans chaque étage il y a 7 chambres, et dans chaque chambre, il y a une famille, et ça à peu près la moitié de cette classe la chambre, une famille

qui est composée d'un père, d'une mère et de 7 enfants, les enfants dorment par terre, oui, oui il y des enfants comme ça ».

L'enseignante : « Et imaginez, tout l'immeuble, et il y a une seule toilette ».

Les élèves choqués : « Ah ! Oh !»

L'enseignante : « il faut remercier le Dieu parce que vous avez une famille ».

Un élève s'adresse à l'enseignante : dans la télévision …

L'enseignante : « sur la télévision »

Le même élève : « sur la télévision, j'ai vu une famille une grand-mère, et deux enfant qui vit.. »

L'enseignante corrige l'élève: « qui vivent »

Le même élève : « qui vivent dans 3,4 mètres »

L'enseignante : « oui, oui ça peut exister, alors ici one parle pas de la chine, on parle du Maroc, on parle de notre ville de Fès donc il ne faut pas se moquer des enfants ils n'ont pas choisi cette vie »

(L'enseignante demande à une élève qui parle à sa collègue de l'écouter)

L'enseignante : « personne ne choisit sa vie, il y a des gens qui étaient très riches, ils sont devenus pauvres et inversement, d'accord ? »

L'enseignante : « donc il faut se comporter bien avec les gens, si vous avez des vêtements de plus vous pouvez les donner à ses enfants, si vous avez de l'argent, surtout avec l'approche du mois de Ramadan, il faut penser à ces enfants, il faut penser à ces familles. Il ne faut pas dire que puisque vous êtes dans une maison, soit une grande maison, soit appartement, villa ou n'importa quoi, vous avez une voiture, vous voyagez, vous partez à la piscine, vous partez à la plage »

L'enseignante : « Il y des enfants qui ne savent même pas, ça veut dire quoi une plage, ça veut dire quoi la mer, ça veut dire quoi le sable, vous imaginez ça ? »

Quelques élèves : « non »

L'enseignante : « vous savez ça ou non ? »

La majorité des élèves : « oui ».

L'enseignante : « ce n'est pas tous les enfants qui peuvent aller l'école, surtout l'école privée ».

L'enseignante : « vous, vous pouvez boire du lait chaque jour, vous pouvez manger de la viande une fois par semaine, il y a des enfants qui ne mangent pas la viande, jusqu'à la fête mouton, une fois par an ».

Un élève : « ils peuvent boire du lait »

L'enseignante : « non, pour eux c'est cher, donc pour eux le thé c'est mieux que le lait, et il y a des familles qui n'ont même pas l'argent pour acheter le thé ».

L'enseignante : « donc il ne faut pas se moquer de ces enfants, et dire ils sont sales, ils sont … »

Un élève : « il est noir… »

L'enseignante : « alors ça c'est autre chose, c'est le racisme »

Une élève : « mais ils ne sont pas polis ».

L'enseignante : « même s'ils ne sont pas polis, il ne faut pas se moquer d'eux, d'accord, c'est promis ? »

Un élève : « mais il y des gens qui ont beaucoup d'argents qui sont très riches et femme et ses fils allaient pour demander de l'argent… »

L'enseignante : « oui ça existe, les familles qui sont très pauvres, ils restent chez eux à la maison, il faut que les gens qui ont un peu d'argent, et ce n'est pas forcément les riches, parce que si on a 5dh, on peut donner 1dh, si j'ai 100dh, je donne 5dh, si j'ai un million je donne 500 dh, d'accord, ce n'est pas obligatoire de donner beaucoup d'argent ».

L'enseignante : « par exemple 1dh peut acheter quoi ? »

Quelques élèves : « des bonbons ».

L'enseignante et les élèves rient

L'enseignante (en rigolant) : « mais qu'est-ce qu'ils vont faire avec des bonbons ? »

L'enseignante : « le pain ! Mais bien sûr, vous savez qu'il y a des gens qui mangent du pain qui est … »

Les élèves : « sec, dur, sale »

L'enseignante : « qui n'est pas frais, qui est très dur, d'accord ? »

L'enseignante « si vous avez quelque chose à la maison, si votre maman prépare n'importe quoi, alors qu'est-ce que vous devez dire ? »

L'enseignante « (Dieu merci en arabe) il faut dire merci le Dieu, donc il ne faut pas dire non maman, je veux une pizza, je ne veux pas manger les lentilles, je veux seulement du chocolat. il ne faut pas dire ça ».

Une élève en rigolant : « aujourd'hui on fait les lentilles et je n'ai rien mangé ».

L'enseignante : « et bien tu sais qu'il y a des enfants qui n'ont pas trouvé ton plats de lentilles »

Une élève : « maîtresse, mon père a vu des mendions et ils cherchent dans la poubelle, et ils ont trouvé les lentilles, et un autre qui est très malade, il a couru juste pour manger ».

L'enseignante : « Et à ton avis pourquoi il a fait ? »

L'élève : « il avait faim, mais pour manger des lentilles ? »

L'enseignante : « est qu'est-ce qu'ils ont les lentilles ? Ils sont riches en quoi ? »

Une élève en : « en fer »

L'enseignante : « en fer donc c'est bien de manger des lentilles, on ne mange pas forcément de la viande le poulet les pizzas les paninis, etc. Oui ou non. Donc il faut penser aux autres, d'accord ? »

L'enseignante : « alors je ne dis que chaque à fois que vous voyez… normalement les familles qui sont vraiment pauvres, ils ne tendent pas la main , donc il faut les chercher »

Les élèves : « mais comment ? »

L'enseignante : « il faut demander à vos mamans ».

Un élèves : « on peut aller dans les quartiers pauvres et … »

Un autre élève : « on va demander aux gens s'ils sont pauvres ?! »

L'enseignante (en rigolant) on ne va pas demander aux gens : « est-ce que tu es pauvre ? Est-ce que tu es pauvre ? »

L'enseignante : « on va demander aux gens s'ils connaissent des pauvres ?... »

Une élève : « il va te dire moi je suis pauvre ».

L'enseignante : « non. Alors est ce que le texte est compris ? »

Les élèves : « oui »

L'enseignante : « d'accord ? C'est bon »

Fin

**Enregistrement de la classe B'**

L'enseignante : « alors qu'est-ce que vous voyez ? Où se passe la scène ? »

Un élève : « la scène se passe dans le lac »

L'enseignante : « oui la scène se passe dans une goutte ».

L'enseignante : « qui sont les personnages de cette de cette image ? »

Les élèves demandent la permission pour prendre la parole et donner la réponse (maîtresse, maîtresse…)

L'enseignante (leur rappelle la règle) : « je dois répondre comment ?... sous forme d'une phrase, allez vas-y (donnant la parole à un élève) »

L'élève : « le personnage de cette histoire, c'est l'escargot »

L'enseignante : « c'est un escargot, alors qu'est-ce qu'on remarque aussi ?

Regardez ce qu'on trouve dans cette image aussi ? »

L'élève : « on remarque qu'il y a un panneau d'interdiction »

L'enseignante : « c'est un panneau d'interdiction ? Oui ça veut dire ? Essaie d'expliquer encore »

L'élève : « ce panneau interdit de dépasser 130 … »

L'enseignante : « ça concerne quoi d'abord ? ça nous montre quoi ? »

Un élève : « ça montre la vitesse qu'on va respecter »

L'enseignante : « ça nous montre la vitesse qu'on doit respecter, ça veut dire à ne pas .. ? »

Les élèves : « dépasser »

L'enseignante : « à ne pas dépasser combien de .. ? »

Un élève : on ne doit pas dépasser 130

L'enseignante : « d'accord, à votre avis c'est quelle route ?il s'agit de quelle route ici ? »

Un élève : « c'est l'autoroute »

L'enseignante (confirme) : « c'est l'autoroute, d'accord et normalement en ville on ne doit dépasser… ? »

Les élèves : « 60 »

L'enseignante : « les limitations des vitesses en ville c'est entre… »

Les élèves : « 40 et 60 »

L’enseignante : « et sur la route normale, nationale par exemple ? »

Un élève : « de 60 »

Les élèves : « non, 100, 80 »

L’enseignante : « donc c’est entre 60 et … »

L’enseignante : « ça commence par … »

Un élève : « 80 »

L’enseignante : « mais on pourrait trouver aussi 60 ?sur la route nationale, donc ça commence par 60 jusqu’au … »

Un élève : « jusqu’au 100 »

L’enseignante : « jusqu’ à 100 »

L’enseignante : « et sur l’autoroute ? »

Les élèves : « 120 »

L’enseignante : « 120, d’accord, donc ça commence par… c’est à partir de … ? »

Les élèves : « à partir de 80, non 100 »

L’enseignante : « c’est à partir de 100 jusqu’à 120. Regardez alors quel est le titre de votre texte ? »

L’élève : Le titre de notre texte est : « Soyons prudents »

L’enseignante : « qu’est-ce que vous remarquez ? Qu’est-ce que vous pouvez dire à propos de ce titre ? »

Un élève : « ce titre veut nous dire, soyez attentifs ».

L’enseignante : « oui, soyez attentifs ».

Une élève : « c’est un ordre »

L’enseignante : « à qui ? Le texte s’adresse à qui ? »

Un élève : « aux automobilistes ».

L’enseignante : « aux automobilistes seulement ? »

Les élèves : « aux piétons »

L’enseignante : « aux piétons »

Les élèves : « aux cyclistes »

L’enseignante : « aux cyclistes ».

L’enseignante : « ça veut dire ? Toute personne… »

Les élèves : « qui utilise la route ».

L’enseignante : « les usagers de la route, toute personne qui utilise la route, doit être prudente »

L’enseignante : « c’est quel type de phrase ? (soyez prudents) »

Un élève : « c’est le type impératif »

L’enseignante : « on a utilisé quel verbe ici ? »

Un élève : « le verbe être »

L’enseignante : « le verbe être conjugué à quel temps ? »

Les élèves : « à l’impératif présent »

L’enseignante : « pour quel but normalement on a utilisé le verbe être et pour quel but on a utilisé la phrase impérative ? »

Un élève : « on utilisé l’impératif, pour donner un ordre »

L’enseignante : « pour donner un ordre à toute personne utilisant … »

Les élèves : « la route »

L’enseignante : « quel est l’auteur de ce texte ? »

Un élève : « martine Jéin »

L’enseignante : « d’où on a extrait ce texte-là ?

Une élève : « on a extrait ce texte du livre « lecture silencieuse »

L’enseignante : « donc le vire s’appelle « lecture silencieuse »

L’enseignante : « lisez la partie qui se trouve en haut, ça s’appelle comment ? C’est le … »

Les élèves : « paratexte »

Un élève : « le chapeau »

L’enseignante : « non, le chapeau ça concerne quoi ?qu’est -qu’on a dit à propos du chapeau ? »

Un élève : « il donne une idée… de quoi il va parler le texte »

L’enseignante : « de quoi il va parler le texte, et aussi il est écrit de la même façon que le texte ? C’est écrit en … »

Les élèves : « en italique »

L’enseignante fait un rappel des règles : « levez le doigt quand même »

L’enseignante : « en italique, d’accord ? Alors, qui peut lire cette phrase ou bien cette question ? »

L’élève lis le paratexte

L’enseignante : « alors de quoi à votre avis va parler le texte ? »

Une élève : « le texte va parler des usés de la route »

L’enseignante le corrige : « des usagers de la route, oui. On verra, d’abord on donne seulement des hypothèses ».

L’enseignante  note en même temps les hypothèses des élèves dans le tableau

Un autre élève : « le texte va parler des panneaux que … »

L’enseignante : « qu’on doit … »

L’élève : « respecter »

L’enseignante : « oui, des panneaux qu’on doit respecter »

Un autre élève : « le texte va parler de les.. »

L’enseignante corrige l’élève : « de les ?!! On dit (de les) ?!!Qu’est-ce qu’on dit ? »

Les élèves : « des »

L’enseignante : « Des »

L’élève répète sa phrase : « le texte va parler des droits de circuler… »

L’enseignante : « non, ça ne s’appelle pas le droit, ça s’appelle comment ? »

Un élève : « les règles »

L’enseignante : « on dit les règles de … »

Un élève : « de la sécurité »

L’enseignante : « de la sécurité, non. On dit ce sont les règles qui concernent la … »

Les élèves : « la route »

L’enseignante : « alors comment appel ça ? »

L’enseignante rappelle les règles de la participation « vous avez un doit ? Non ?! »

L’enseignante désigne un élève pour prendre la parole

L’élève : « le texte va parler du code de la route ».

L’enseignante : « ça veut dire qu’on doit … ? »

Les élèves : « respecter le code de la route »

L’enseignante : « oui, peut être le texte va parler du fait qu’on doit respecter le code de la route ».

Une élève : « peut-être que le texte va parler »

L’enseignante : « tu ne vas pas dire peut être quand même, dis directement ton hypothèse ».

L’élève : « la vitesse qu’on ne doit pas dépasser »

L’enseignante : « la vitesse qu’on doit… »

Les élèves : « Respecter »

L’enseignante : « ça s’appelle les limitations  de vitesse ».

L’élève : « les limitations des vitesses qu’on doit respecte»

L’enseignante : « qu’on doit respecter, oui »

Une autre élève : « les signalisations routières »

L’enseignante : « oui peut être, donc je vais écrire » (L’enseignante écrit les hypothèses dans le tableau)

L’enseignante : « on va parler des panneaux peut être »

L’enseignante demande en même temps à une élève de répéter son hypothèse

L’élève : « les signalisations routières »

L’enseignante : « ça concerne les panneaux » (et continue l’écriture des autres hypothèses)

Un élève : « peut-être il va parler des conseils donnés aux usagers de la route »

L’enseignante (valide) : « oui, parler des conseils donnés aux usagers de la route »

Une élève : Le texte va parler des comportements des usagers de la route

L’enseignante : « oui, des comportements des usagers de la route »

Un élève : pour éviter les accidents qu’est-ce qu’on peut faire ?

L’enseignante : « oui, alors on passe maintenant, alors suivez, je vous lis » (L’enseignante lis le texte)

L’enseignante : « vous avez un petit peu compris ? »

Les élèves : « oui »

L’enseignante : « je vous donne quelques questions, je vous lis le texte une autre fois, vous allez bien sûr répondre à toutes les questions, c’est clair ? »

Les élèves : « oui »

L’enseignante : « observez d’accord, essayez de lire, vous allez essayer de chercher la réponse dans le texte ».

L’enseignante : « c’est clair, je relie ? »

L’enseignante : « alors, suivez et en même temps on cherche la réponse ».

Les élèves : « oui, oui »

L’enseignante : « vous pouvez même faire une petite croix ou bien n’importe quelle marque pour mentionner ou se trouve la réponse, à la 1ère question, la 2ème, la 3ème, jusqu’à la 4ème .Alors on passe » (L’enseignante relis le texte)

L’enseignante : « alors on passe à la 1ère question » (L’enseignante désigne un élève pour lire la question)

L’élève : « à qui s’adresse-t-on dans le texte ? »

(L’enseignante demande à quelques élèves de répéter la même question)

L’enseignante désigne après une élève pour répondre à la question.

L’élève : « dans le texte on s’adresse aux voitures aux piétons et aux cyclistes »

Un autre élève prend la parole (après la permission de L’enseignante) : « dans le texte on s’adresse aux usagers de la route »

L’enseignante : « alors on passe à la 2ème question » (L’enseignante désigne un élève pour lire la question)

L’élève : « quel est le devoir de chacun ? »

L’enseignante : « quel est le devoir de chacun de ces usagers de la route ? »

(L’enseignante demande à quelques élèves de répéter la même question)

L’enseignante : « alors à votre avis ? Quel est le devoir de chacun ? Bien sûr, d’après le texte ».

Un élève : « le devoir de chacun est de ne pas gêner les autres et de ne pas les mettre en danger ».

L’enseignante : « donc ça d’une part, c’est de ne pas gêner les autres et de ne pas les mettre en danger. Oui » (et donne la parole à un autre élève)

L’élève : « le devoir de chacun est être attentifs aux autres et prudent ».

L’enseignante : « oui, qui peut répéter ?qui peut répéter le devoir de chacun de ces usagers de la route ? »

L’élève (prend la parole en parlant avec débit très rapide) : « le devoir de chacun est … »

L’enseignante (le corrige) : « doucement, doucement »

L’élève : « de être attentif »

L’enseignante (le corrige) : « c’est d’être attentif »

Le même élève : « maîtresse, d'être attentif aux autres et prudent avec lui-même ».

Le même élève : « maîtresse, ne pas gêner les autres et ne pas les mettre en danger ».

L'enseignante : « voilà, donc tout simplement, c'est être attentif sur la route, et être aussi prudent avec lui-même et ne pas gêner les autres, qui se trouvent ou bien qui utilisent en même temps la route ».

L'enseignante : « on passe à la 3ème question » (et elle désigne un élève pour la lire)

L'élève : « que doit-on respecter selon le texte ? »

L'enseignante : « Alors, que doit-on respecter selon le texte ? »

Une élève : « les emplacements »

L'enseignante : Alors, ça veut dire quoi : « respecter les emplacements ? De quels emplacements s'agit-il ? d'après le texte bien sûr, cherchez »

L'enseignante : « on doit respecter les emplacements… qu'est-ce que ça veut dire les emplacements ? Ça vient de quel verbe ? »

Un élève : « se placer »

L'enseignante : « voilà, donc ça veut dire : c'est comment se… se… »

Les élèves : « se placer sur la route »

L'enseignante (pose la question à un autre élève) : « ça veut dire quoi, respecter les emplacements ? »

Un élève : « chaque usager de la route doit utiliser la route dans un emplacement… »

L'enseignante : « ça veut dire, qui doit respecter ces emplacements ? »

Une élève : « les piétons … »

L'enseignante : « d'accord on commence par les piétons »

La même élève : « les piétons ne doivent pas jouer sur la route »

L'enseignante : « sur la route oui, ça veut dire les piétons c'est pour… »

L'enseignante : « quel est le devoir de ce piéton ? »

Un élève : « il ne doit pas traverser n'import ou ».

L'enseignante : « donc, il ne doit pas traverser n'import ou ».

Un autre élève : « il ne doit pas jouer dans la route ».

Un élève : « il ne doit pas … »

L'enseignante : « mais pas toujours, (il ne doit pas) on peut dire (il doit) »

L'élève : « Il doit utiliser la piste cyclable… »

L'enseignante (corrige l'élève) : « Ha ha … c'est pour les piétons ?!! »

Les élèves : « non »

L'enseignante : « Voilà ».

L'enseignante Quelle est la place réservée pour les piétons ?

Un élève : « la place réservée pour les piétons, c'est le trottoir »

L'enseignante : « c'est le trottoir, et sur la route c'est … »

Les élèves hésitent

L'enseignante : « qui peut m'expliquer tout simplement de n'importe quelle façon »

Une élève : « sur les traits blancs »

L'enseignante : ce ne sont pas des traits, mais ce sont des bandes, des bandes de couleur blanche, donc ça s'appelle le passage…

Les élèves : « piétons »

L'enseignante : « piétons, tout simplement, alors aussi ? »

L'enseignante : « on a parlé des piétons, donc maintenant on va parler de …

Les élèves : des cyclistes »

L'enseignante : « des cyclistes, alors… Comment le cycliste doit respecter son emplacement ? »

L'enseignante désigne une personne pour répondre à la question, et s'adresse aux élèves (asseyez-vous s'il vous plait, tout le monde, on s'assoit)

L'élève : « le cycliste doit respecter son emplacement en utilisant la piste cyclable »

L'enseignante : « voilà parce que vous connaissez, vous avez déjà vu, la piste cyclable, c'est un trait tracé, à droite ou bien à gauche sur la route ? »

Les élèves : « à droite ».

L'enseignante : « donc, ça veut dire que le cycliste ne…. (Qui peut terminer ma phrase ?) »

L'enseignante : « La place réservée aux automobilistes ça s'appelle… ? c'est la…. ? Vous l'avez dans le texte, vous l'avez dans le 1$^{er}$ paragraphe du texte, ça s'appelle comment ? »

L'enseignante : « la place réservée aux voitures, c'est la… ? »

Les élèves : « c'est la chaussée »

L’enseignante : « donc le cycliste doit être… ? »

Un élève : « entre les deux »

Les élèves : « non »

L’enseignante : « non, comment ça entre les 2 ?! »

L’enseignante : « qu’est-ce qu’on vient de dire, ou se trouve le cycliste normalement ? »

Un élève : « le cycliste doit circuler sur la piste cyclable »

L’enseignante : « on est d’accord, ce n’est pas sur la chaussée, ou bien la route réservée aux automobilistes, quoi encore ? »

Un élève (avec hésitation) : « le cycliste ne doit pas rouler sur le trottoir ».

L’enseignante : « oui, parce que le trottoir est réservé à qui ? »

Un élève : « réservé aux piétons »

L’enseignante : « le trottoir… (on commence toujours par le sujet de la phrase) oui »

Un élève : « le trottoir est réservé aux piétons »

L’enseignante : « aux piétons, oui »

Un élève : « le cycliste doit rouler à droite et signaler clairement vos changements de direction »

L’enseignante : « ses changements, comment ça (vos changements ??!!) »

L’enseignante : « ses changements… »

Un élève : « de direction »

L’enseignante : « ça veut dire ? Qui peut m’expliquer cette phrase ? »

L’enseignante « ça veut dire que le cycliste doit rouler bien à droite. Qu’est-ce qu’on a dit ? Qu’est ce qui se trouve à droite ? Ça s’appelle la… ? »

Un élève : « ça s’appelle la piste cyclable »

L’enseignante : « c’est la piste cyclable d’accord ? Quoi d’autre ? Quel est son devoir ? Quel est son devoir ? »

Un élève : « il doit respecter son passage ».

L’enseignante : « ça veut dire il doit rouler sur son passage, aussi ? »

Un élève : « quand il veut par exemple partir à une direction »

L’enseignante : « se diriger… »

Le même élève : « se diriger vers une direction, il doit signaler pour… »

L’enseignante : « il doit signaler… »

Les élèves : « clairement »

L’enseignante : « voilà, clairement »

L’élève qui a la parole : « pour que les autre… »

Un autre élève : « pour ne pas causer des accidents. »

L’enseignante : « pour que les autres soient attentifs tout simplement, ou bien pour ne pas causer des accidents tout simplement. Alors on passe maintenant »

Un élève : « les devoirs… »

L’enseignante : « non on n’a pas encore fini le respect, on a dit donc premièrement, qu’on doit respecter les emplacements, deuxièmement, qu’est-ce qu’on, doit respecter ? »

Un élève : « respecter les feux »

L’enseignante : « voilà, respecter les feux, ça veut dire ? qui peut m’expliquer ? Comment je dois respecter les feux ? »

Un élève : « on va respecter la signalisation de la route »

L’enseignante : « ça ne concerne pas seulement les feux, quand on dit signalisation , ça concerne aussi même les panneaux, mais ici on parle des feux seulement, ici on a dit qu’on va respecter les feux ».

Un autre élève : « ne pas griller le feu rouge »

L’enseignante (valide la réponse) : « ne pas griller le feu rouge, oui »

Un élève : « ne pas traverser la route quand le feu est vert ».

L’enseignante : « c’est pour les piétons. Quand est ce que le piéton doit traverser ?»

L’enseignante : « c’est quand le feu passe au … »

Les élèves : « rouge »

L’enseignante : « quand est-ce la voiture doit bien sûr s’arrêter ? »

Un élève : « la voiture doit s’arrêter quand le feu est rouge ».

L’enseignante (valide) : « quand le feu passe au rouge »

L’enseignante : « alors, est ce qu’on a un autre respect.. ? »

Un élève : « respecter la limitation de vitesse »

L’enseignante : « alors qui peut me dire, ça veut dire quoi, Respecter la limitation de vitesse ? »

Les élèves demandent la permission pour prendre la parole (maîtresse, maîtresse, maîtresse…)

Un élève (avec hésitation): « les automobilistes ne doivent pas dépasser la limite de vitesse ».

L'enseignante : « la limitation de vitesse »

L'enseignante : « respecte la phrase (erreur), répète la phrase »

L'enseignante : « on ne va pas changer le respect (en rigolant avec ses élèves) et remet l'ordre dans la classe (Asseyez-vous, asseyez-vous) »

L'élève : « les automobilistes ne doit pas dépasser… »

L'enseignante : « les automobilistes… »

L'élève : « les automobilistes ne doivent pas dépasser… »

L'enseignante (commente, la correction de l'élève) : « voilà, le pluriel »

L'élève : « ne doivent pas dépasser la limite… »

L'enseignante : « la limitation de… »

L'élève : « de vitesse ».

L'enseignante : « ce qu'on vient d'écrire ici, c'est la…. limitation de vitesse, et montre à l'élève (Tu as vu ? »

L'enseignante : « des limitations de vitesse »

L'enseignante : « oui, donc les automobilistes ne doivent pas dépasser les limitations de vitesse. D'après ce qu'on vient de dire au début, c'est qu'en ville, on ne doit pas dépasser »

Un élève : « en ville, on ne doit  pas dépasser 60 Km »

L'enseignante : « 60 Km/heure, oui et sur la route nationale ? »

Un élève : « on ne doit pas… maîtresse…  dépasser …  maîtresse 100 »

L'enseignante : « voilà, on ne doit pas dépasser 100Km/heure, d'accord ? »

L'enseignante : « alors c'est pour ça qu'on dit qu'on ne doit pas dépasser les limitations de vitesse ».

L'enseignante : « alors, on va lire le 1$^{er}$ paragraphe »

L'enseignante  désigne un élève pour lire le texte

L'enseignante intervient de temps en temps pour corriger l'élève en cas d'erreur

Après la lecture

L'enseignante : « alors, prenez votre crayon, vous allez me relever le COD de ce paragraphe, cherchez moi le complément d'objet direct dans ce paragraphe. Faites vite, faites vite ».

L’enseignante : « allez, faites vite, rapidement…Allez vite »

Une élève : « voitures, cyclistes et piétons doivent se partager la route. (La route c’est un COD) »

Un autre élève : « voitures, cyclistes et piétons doivent se partager la route. (Se partager c’est un COD) »

L’enseignante : « c’est un COD sous forme d’un … »

Les élèves : « d’un verbe »

L’enseignante : « d’un verbe à l’infinitif ».

L’enseignante : « cherchez moi, un attribut du sujet, mais qui a la nature d’un adjectif qualificatif »

(Les élèves trop excités pour répondre…)

L’enseignante : « Attends un petit peu »

Un élève demande à L’enseignante un crayon, cette dernière demande aux élèves : « Qui a un crayon de plus » et le donne après à l’élève en question.

Un élève répond à la question de l’enseignante : Chacun doit être attentif aux autres, et prudent avec lui-même.

L’enseignante : « donc ? »

L’élève : « maîtresse en, attentif (c’est-à-dire : attribut du sujet, à la nature d’un adjectif qualificatif) »

L’enseignante : « attentif, et prudent. »

L’enseignante : « pourquoi ? Pourquoi c’est prudent aussi ?pourquoi « prudent » est attribut du sujet aussi ? »

L’enseignante : « on a quelque chose qui cloche, laquelle ? » Chacun doit être attentif aux autres, et prudent avec lui-même ».

Un élève : « la conjonction.. »

L’enseignante : « voilà, la conjonction de la coordination ».

L’enseignante : « on déjà dit que la conjonction de coordination, relie 2… ? »

Un élève : « maîtresse, 2 mots de la même nature »

L’enseignante : « de la même nature et du même… ? »

Les élèves : « du même sens »

L’enseignante : « oui, généralement ».

L’enseignante : « on passe maintenant à un CCL rapidement »

Une élève : « voitures, cyclistes et piétons doivent se partager la route ».

L'enseignante : « attention, attention, on l'a déjà dit, est ce que dans cette phrase-là ? Non c'est faux ».

Les élèves : « non »

L'enseignante : « on doit poser la question, comme il faut ».

Un autre élève : « les voitures et les 2 roues roulent sur la chaussée, sur la chaussée »

L'enseignante : « sur la chaussée, pose la question pour lui montrer ».

L'élève : « les voitures et les 2 roues roulent ou ? »

L'enseignante : « pour le CCL, on l'a déjà dit, on pose la question par « ou » ? »

L'enseignante : « on passe maintenant à un attribut du sujet sous forme d'un groupe nominal, un attribut du sujet sous forme d'un groupe nominal ».

L'enseignante fait un rappel des règles de la classe (Asseyez-vous)

L'élève : « le trottoir est l'espace réservé aux piétons »

L'enseignante : « très bien, donc c'est l'espace réservé aux piétons, l'espace réservé au piéton.

L'enseignante : « et qu'est-ce qu'on a aussi ? On a un autre adjectif dans cette phrase-là ? »

L'enseignante : « Lequel ? »

Un élève : « réservé »

L'enseignante : « et quelle est sa nature »

Une élève : « épithète »

L'enseignante : « c'est une épithète à l'intérieur d'un »

Les élèves : « l'attribut du sujet »

L'enseignante : « cherchez moi un pronom, complément c'est toujours dans le même paragraphe, Allez faites vite ».

Une élève : « mais il est aussi le devoir de ne pas gêner les autres et de ne pas les mettre en danger ».

L'enseignante : « donc ? »

La même élève : « les »

L'enseignante : « oui, (les) les mettre, les autres »

Un autre élève : « chacun doit être attentif aux autres, et prudent avec lui-même .Lui c'est complément »

L'enseignante : « oui, c'est un complément, très bien »

L'enseignante : « alors on passe maintenant, cherchez moi un pronom indéfini qui a la fonction d'un sujet »

Les élèves : « maîtresse, maîtresse… » (Pour demander la permission pour prendre la parole)

Un élève : « chacun a le droit de circuler…

L'enseignante : « voilà répète la phrase »

L'élève : « chacun a le droit de circuler en toute sécurité »

L'enseignante : « en toute sécurité, aussi on a ? »

Un autre élève : « chacun doit être attentif aux autres, et prudent avec lui-même »

L'enseignante : « alors qui peut me donner un petit résumé de ce paragraphe ? »

L'enseignante : « un petit résumé de ce paragraphe, qu'est-ce que vous avez compris ? »

L'enseignante : « quel est le message que l'auteur veut vous transmettre dans ce paragraphe ? »

L'enseignante : « alors, des idées concernant le 1$^{er}$ paragraphe ? »

Un élève : « les usagers de la route, doivent respecter les emplacements ».

Un élève (parle en Arabe)

L'enseignante : « eh eh, on parle en Français »

Un élève : « chacun a le droit de circuler dans le passage… »

L'enseignante : « tu n'a rien dit, allez une phrase correcte »

L'élève : « les usagers de la route, doivent respecter le passage… leur passage »

L'enseignante : « ça veut dire chacun doit respecter son passage ».

Un élève : « maîtresse, l'auteur veut nous transmettre : la route est pour tout le monde, mais on doit bien l'utiliser »

L'enseignante : « la route est pour tout le monde, mais à condition de bien… ? »

Les élèves : « l'utiliser »

L'enseignante : « vous avez une autre idée, cherchez une autre idée s'il vous plaît »

Un élève : « les voitures les piétons les cyclistes chacun doivent respecter la signalisation routière »

L'enseignante : « chacun doit respecter la signalisation routière, et qu'on doit être… »

Les élèves : « attentifs ».

L'enseignante : « c'est le but de ce texte normalement. Qui le montre que c'est le but du texte ? »

Un élève : « parce que le titre dit : soyons prudents »

L'enseignante : « pourquoi l'auteur n'a pas dit, soyez prudents ? il a utilisé le vers à quelle personne ? »

Une élève : « il l'a utilisé le vers au 1ère personne du… »

L'enseignante : « à la 1ère personne ».

L'élève : « à la 1ère personne du pluriel ».

L'enseignante : « A la 1ère personne du pluriel. Pourquoi à votre avis ?

L'enseignante : « pourquoi il n'a pas dit soyez, et il a dit soyons »

Une élève : « parce que  nous on est des piétons et … »

Un autre élève : « car lui aussi il doit respecter la route »

Un autre élève : « l'auteur aussi doit respecter la route »

L'enseignante : « lui aussi est inclus, on ne peut pas l'exclure, lui aussi comme tout le monde utilise la route »

L'enseignante : « qui peut terminer ma phrase ? Chacun de nous doit…doit être attentif »

Une élève : « chacun de nous doit être prudent »

L'enseignante : « oui, aussi »

Un élève : « chacun  doit respecter la signalisation routière »

L'enseignante : « ça veut dire ? Ça s'appelle comment ? Chacun de nous doit respecter le … »

Les élèves : « le code de la route »

L'enseignante : « alors on passe à la dernière Q° maintenant, Alors qui peut me lire la dernière question ? »

L'enseignante : « lisez-là des yeux d'abord ».

L'enseignante : « c'est pour être attentif, que doivent éviter les piétons, les cyclistes, et les automobilistes ? »

L'enseignante demande à plusieurs élèves de répéter la question à tour de rôle

L'élève1 : « que doivent éviter les piétons, les cyclistes, et les automobilistes ? »

L’élève2 : « que doivent éviter les piétons, les cyclistes, et les automobilistes ? »

L’élève3 : « que doivent éviter les piétons, les cyclistes, et les automobilistes ? »

L’enseignante : « alors que pour que tout le monde soient attentif et prudent dans la route, que doivent bien sûr éviter les usagers de la route ? Alors qu’est-ce qu’ils doivent éviter ? »

Un élève : « les piétons doivent passer sur la route… »

L’enseignante : « ça veut dire : doivent utiliser ? (c’est mieux) Doivent utiliser quoi ? »

Un élève : « doivent utiliser les marches de piétons »

L’enseignante : « Le, le, le… »

Les élèves : « Le passage piétons »

L’enseignante : « aussi toujours avec les piétons »

Un élève : « maîtresse chacun des piétons, des cyclistes et des automobilistes doivent respecter la limitation de vitesse ».

L’enseignante : « chacun d’eux doit »

Un élève : « chacun d’eux doit respecter la limitation de vitesse ».

L’enseignante : « oui, chacun d’eux doit respecter la limitation de vitesse ».

Un élève : « les piétons ne doivent pas jouer sur la route »

L’enseignante : « oui, ne doivent pas jouer sur la route ».

Un élève : « chacun d’eux doit éviter les mauvais comportements ».

L’enseignante : « oui, chacun d’eux doit éviter les mauvais comportements sur la route ».

Un élève : « chacun d’eux doit respecter les feux »

L’enseignante : « doit respecter les feux »

Un élève : « maîtresse les piétons doivent marcher sur le trottoir »

L’enseignante : « ils doivent utiliser le trottoir, oui aussi, ou bien traverser la route, ils doivent utiliser… »

Les élèves : « ils doivent utiliser le passage piétons ».

Un élève : « les usagers de la route doivent éviter les mauvais comportements ».

L’enseignante : « c’est ce qu’il a dit, d’accord, les usagers de la route doivent éviter les mauvais comportements ».

L'enseignante : « ça veut dire, les mauvais comportements ? Un mauvais comportement qui concerne un piéton ? »

Un élève : « traverser la route et le feu vert »

L'enseignante : « comment ? traverser la route et le feu est.. »

Les élèves : « vert »

Un élève : « jouer sur les routes »

L'enseignante : « oui, jouer ou bien, traverser en… par exemple traverser comment ? »

Les élèves : « traverser en courant »

Un élève : « pour les piétons, ils ne doivent traverser n' importe où »

L'enseignante : « n' importe où, oui ».

L'enseignante (invite les élèves passifs à prendre la parole aussi) : « toujours les mêmes personnes ?! »

Un élève : « les piétons on doivent … »

L'enseignante : « les piétons doivent (pourquoi, on ?), les piétons doivent… »

Un élève : « les piétons doivent voir à droite et à gauche »

L'enseignante : « donc regarder, oui à droite et à gauche »

L'enseignante : « normalement, c'est … il disait à gauche puis à droite, c'est ce qu'il disait, d'accord donc les piétons doivent d'abord regarder à gauche puis à droite. Oui ».

L'enseignante : « ici on passe maintenant aux automobilistes »

Une élève : « les automobilistes ne doivent pas griller le feu rouge »

L'enseignante : « oui, les automobilistes ne doivent pas griller le feu rouge ».

Un élève : « les automobilistes et les cyclistes ne doivent pas être en colère »

L'enseignante : « ils ne doivent pas être en colère, oui » .

Une élève : « les automobilistes et les cyclistes ne doivent pas rouler plus vite ».

L'enseignante : « ça veut dire on vitesse, en toute vitesse »

Une élève : « les automobilistes ne doivent pas monter sur le trottoir »

L'enseignante : « ça veut dire rouler sur »

Un autre élève : « ils ne peuvent pas monter sur … »

L'enseignante : « si ça pourrait, ça pourrait marcher »

L’enseignante (Asseyez-vous s’il vous plaît, tout le monde)

Un élève : « les automobilistes ne doivent garer n’ importe où »

Une élève : « les automobilistes doivent respecter la limitation de vitesse afin de ne pas causer des accidents »

L’enseignante : « des accidents, oui ».

Une élève : « les automobilistes ne doivent pas zigzaguer sur la route »

L’enseignante : « ça veut dire se … »

Un élève : « se glisser »

L’enseignante : « se balader, se faufiler, oui, entre les voitures par exemple ou bien ».

Une élève : « les automobilistes doivent respecter la signalisation routière »

L’enseignante : « oui, les automobilistes doivent respecter la signalisation … »

Les élèves : « routière »

L’enseignante : « donc tout ça c’est un message que l’auteur veut nous transmettre pour éviter quoi, normalement ? »

Un élève : « les ac… »

L’enseignante avec ses élèves en même temps: « pour éviter les accidents ».

L’enseignante : « d’accord, Alors d’après le texte maintenant, après la lecture du texte, c’est quel genre de texte ? C’est quel type de texte ? »

Un élève : « c’est un texte informatif »

L’enseignante : « c’est un texte… »

Tous les élèves : « informatif »

L’enseignante : « il nous informe sur… »

(le doigt ! L’enseignante demande aux élèves de s’organiser pour prendre la parole)

L’enseignante : « Il nous informe sur … »

Un élève : « sur le code de la route »

L’enseignante : « sur le code de la route, sur le… »

Une élève : « les règles »

L’enseignante : « on n’a pas des règles ici on a seulement des… »

Un élève : « devoirs »

Un autre élève : « des devoirs que doivent  respecter … »

L'enseignante : « des devoirs que chacun… »

Les élèves : « doit respecter »

L'enseignante : « oui c'est un devoir qu'on doit bien sûr … »

L'enseignante : « oui aussi, qu'est-ce qu'on peut rajouter pour finir avec ce texte ? »

Les élèves gardent le silence

L'enseignante : « donc pour éviter les accidents »

Une élève : « maîtresse, pour éviter les mauvais comportements »

L'enseignante : « pour éviter les mauvais comportements sur la route »

L'enseignante : « et bien sûr c'est le non-respect du code de la route, ça cause quoi normalement ? »

L'enseignante : « le non-respect du code de la route, ça cause quoi ? »

Un élève : « des problèmes »

L'enseignante : « des problèmes, et des accidents qui peuvent être comment ? »

Les élèves : « mortels, grave, mort… »

L'enseignante : « ça veut dire des accidents qui sont …?»

Un élève : « mortels »

L'enseignante : « mortels, voilà ce qu'on doit éviter ? Donc pour éviter tout ça, on doit respecter… »

Les élèves : « le code de la route ».

L'enseignante : « quels sont les points à respecter qu'on vient de dire ? C'est que chacun doit respecter les … »

Un élève : « les emplacements »

L'enseignante : « les emplacements »

Un élève : « respecter les feux »

L'enseignante  : « respecter les feux »

Une élève : « La limitation de vitesse »

L'enseignante  : « La limitation de vitesse »

Un élève : « respecter les panneaux »

L'enseignante : « c'est la signalisation… »

Un élève : « routière »

L'enseignante : « routière, oui ».

Un élève d'une autre classe vient pour chercher un cahier d'histoire Géo pour sa maîtresse qui donne son cours dans la classe à côté. L'enseignante  demande à un de ses élèves de donner le cahier nécessaire à l'élève qui est venu le chercher.

Un élève : « maîtresse pour … »

L'enseignante « Asseyez-vous, assieds-toi » (à un élève resté levé)

Une élève : « maîtresse, il faut toujours contrôler le moteur, maîtresse pour ne pas ».

Un élève (tente d'aider sa collègue) : « contrôler la voiture ? »

La première élève : « oui contrôler  la voiture »

L'enseignante : « c'est faire une visite, technique, à la voiture avant de … ?»

Une élève : « voyager »

L'enseignante : « de l'utiliser ce n'est pas seulement pour le voyage, même pour l'utiliser ici en ville, d'accord ? »

L'enseignante : « alors voilà, donc c'est la fin »

**Figure 9 : Stratégies directes**

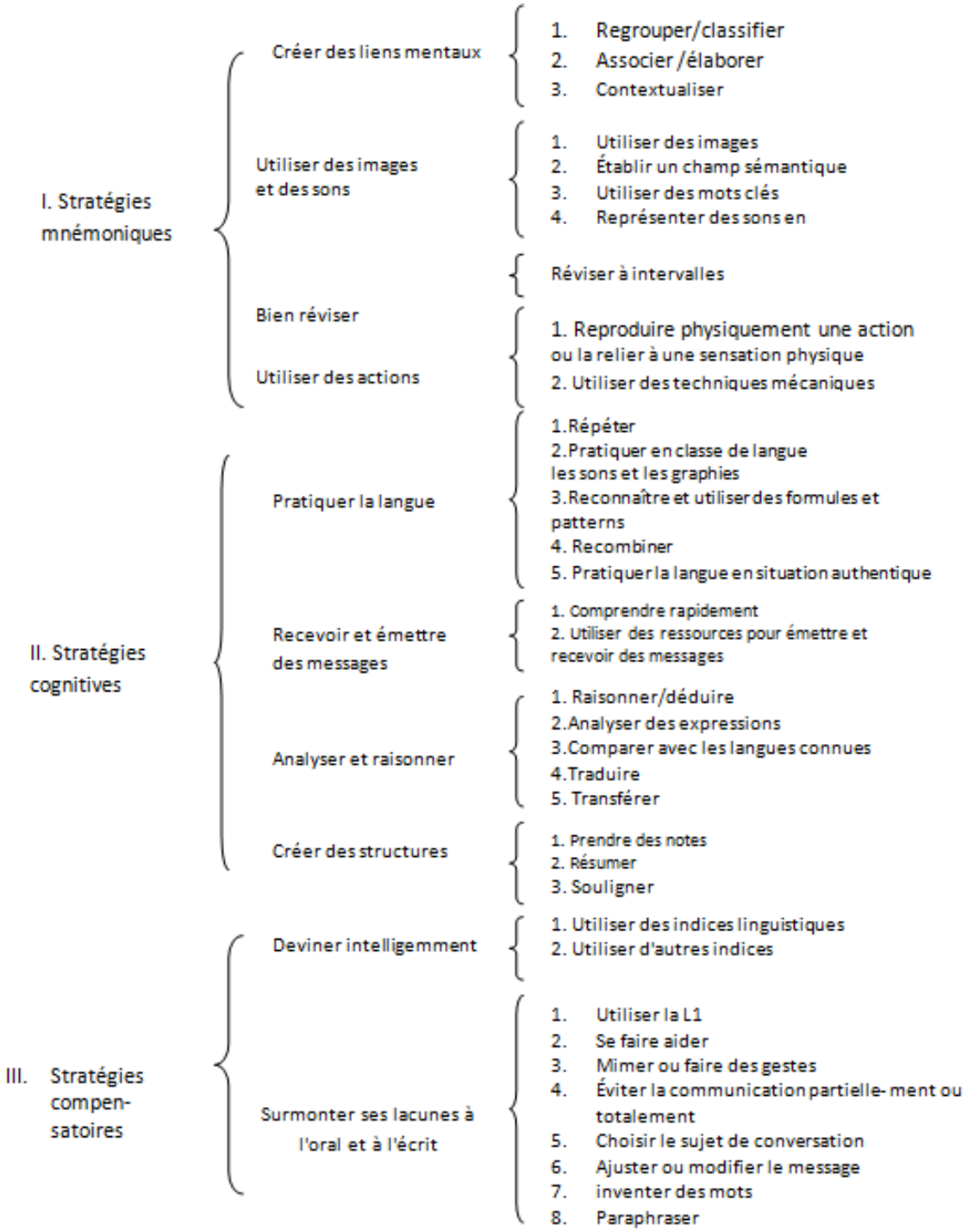
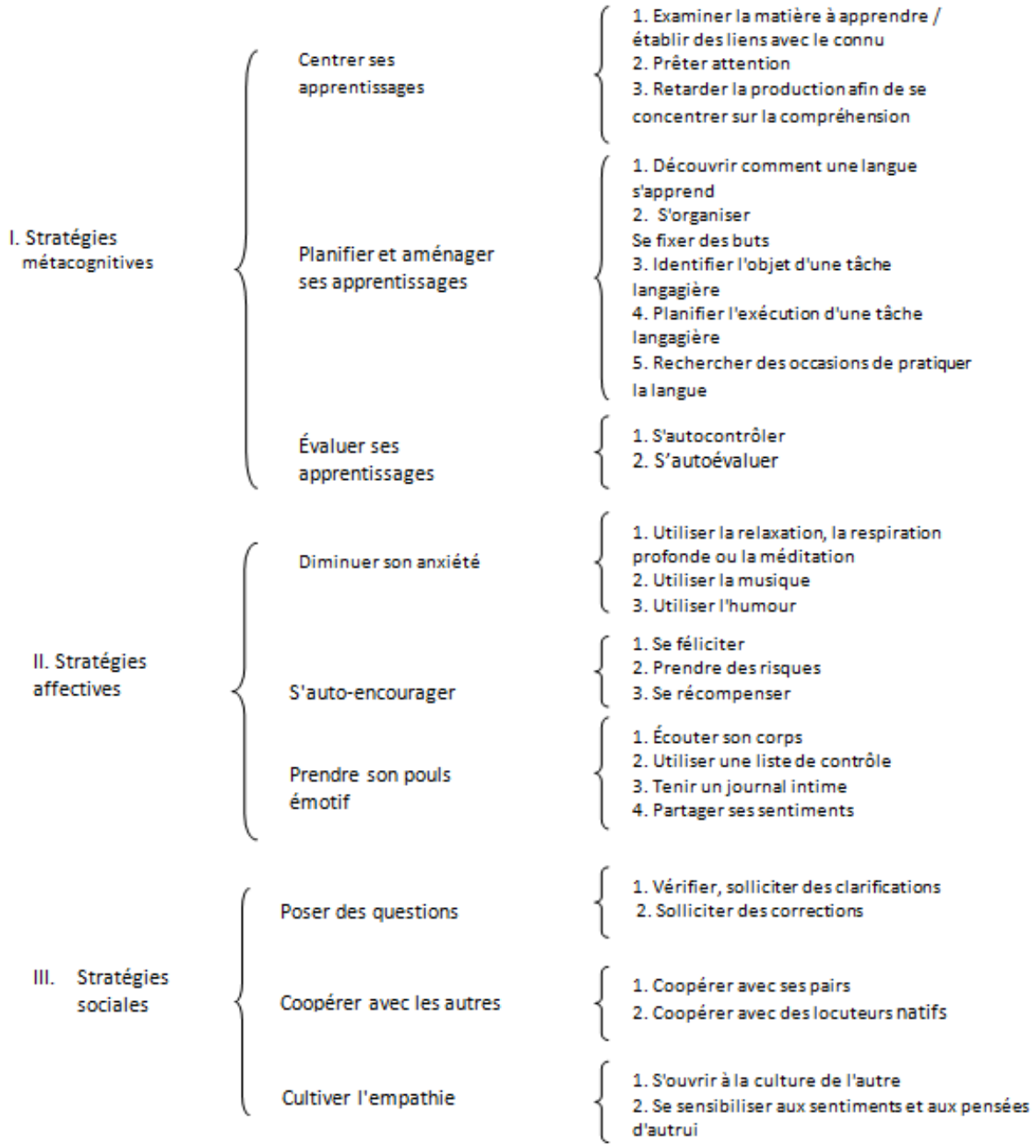


**Figure 10 : Stratégies indirectes**



# Index


## A

action, 30, 31, 32, 34, 42, 46, 54, 58, 61, 79, 80, 86, 93, 100, 105, 109, 111, 113, 119, 120, 121, 124, 155, 175, 177, 182, 183, 186, 197, 202, 213, 255, 276
**Action**, 276
actionnelle, 13, 19, 23, 27, 29, 30, 31, 32, 36, 74, 232, 278, 280, 347
ajustement, 35, 183, 185, 186, 192, 193, 225, 229, 285, 348
Ajustement, 216, 349
Approches pédagogiques, 16, 27, 75
attributions causales, 20, 94, 100, 101, 102, 203, 215, 231, 348
auto-confrontation, 163, 198, 216, 219, 220, 223, 225, 226, 235
autodétermination, 20, 94, 95, 96, 97, 98, 107, 204, 285, 348
auto-efficacité, 20, 94, 100, 105, 106, 235, 253, 260, 348

## C

chronogenèse, 37, 45, 46, 74, 213, 241, 244, 252, 262
**Chronogenèse**, 45, 347
classe de français, 10, 13, 15, 17, 19, 22, 60, 72, 74, 256, 274, 277, 347, 349
cognitivisme, 77, 78, 93
compétence, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 79, 82, 97, 104, 150, 199, 201, 211, 216, 221, 237, 250, 252, 253, 254, 255, 268, 270, 290, 347
compréhension, 10, 11, 13, 15, 36, 37, 38, 44, 51, 73, 83, 91, 107, 110, 111, 112, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 136, 145, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 165, 167, 170, 171, 172, 175, 178, 179, 181, 187, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 219, 220, 230, 235, 236, 238, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 256, 257, 258, 259, 261, 264, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 275, 277, 278, 279, 281, 285, 288, 289, 290, 302, 309, 318, 347, 348, 349
**Compréhension**, 289
conscientisation, 249, 255, 256, 260
consigne, 9, 53, 125, 149, 155, 162, 163, 165, 175, 176, 177, 178, 197, 200, 204, 205, 209, 211, 212, 244, 251, 252, 254, 260, 349
**Consigne**, 53, 176, 348
constructivisme, 27, 78, 84, 85, 93
*contexte scolaire*, 14, 20, 22, 36, 38, 48, 79, 92, 98, 99, 102, 103, 104, 107, 108, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 175, 201, 246, 248, 256, 257, 267, 275, 283, 284, 285, 347, 348
coopération interprétative, 63, 64, 65, 67, 73, 230, 245, 256, 257, 258, 347

## D

désengagement, 134, 201, 202, 203, 205, 219, 220, 221, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 241, 244, 248, 249, 250, 251, 252, 266, 271, 272, 349
didactique des langues et des cultures, 13, 16, 19, 27, 29, 74
distanciation critique, 72, 240, 258, 259
*dynamique motivationnelle*, 14, 79, 94, 100, 102, 103, 104, 208, 209, 212, 249, 252, 253, 254, 270, 273, 285, 348, 349

## E

écart esthétique, 64, 66, 67, 347
engagement, 41, 52, 80, 94, 95, 96, 105, 115, 117, 134, 135, 148, 169, 185, 195, 196, 197, 202, 204, 205, 210, 212, 233, 237, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 259, 266, 268, 271, 273, 274, 275, 285, 349
Engagement, 196, 349
enseignement stratégique, 108, 109, 110, 135, 185, 249, 256, 282
**esthétique de la réception**, 64, 67, 230, 256, 280, 347, 349
étayage, 6, 160, 167, 180, 185, 187, 188, 191, 192, 193, 195, 211, 216, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 285, 348, 349
étude de cas, 12, 156, 288, 348
explicitation, 11, 35, 36, 41, 110, 162, 249, 256, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 273, 349

## G

gestes d'étude, 14, 26, 160, 179, 187, 214, 227, 229, 262, 272, 348
**gestes de métier**, 183, 184, 348
*gestes professionnels*, 14, 15, 26, 60, 135, 179, 180, 181, 182, 183, 187, 259, 263, 277, 282, 348

## H

horizon d'attente, 66, 67, 73
**Horizon d'attente**, 66, 347

## I

interaction, 11, 14, 15, 32, 65, 79, 92, 93, 104, 115, 125, 126, 128, 129, 131, 135, 155, 157, 166, 167, 169, 170,

172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 194, 200, 205, 206, 207, 208, 262, 264, 266, 285
**interactionnelle**, 13, 19, 23, 27, 29, 36, 74, 347
intervention pédagogique, 113, 114, 123, 131, 265

## J

Jeu dynamique des postures, 6, 211, 240, 349

## L

lecteur, 13, 15, 21, 26, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 92, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 155, 156, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 186, 200, 214, 240, 245, 246, 247, 256, 257,258, 267, 272, 277, 279, 282, 284, 285, 294, 347
lecteur triple, 68, 70, 347
lecture interactive, 119, 123, 129, 131, 173, 174, 175, 285, 348
lecture littéraire, 14, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 62, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 209, 245, 247, 257, 266, 272, 274, 279, 281, 282, 284, 347
***Lecture littéraire***, 51, 279
lecture-compréhension, 131, 154, 156, 162, 163, 175, 179, 198, 201, 213, 214, 244, 258

## M

motivation extrinsèque, 94, 96, 204, 209, 348
**motivation intrinsèque**, 94, 95, 96, 97, 99, 117, 210, 348
motivation scolaire, 102, 348
Multi-agenda, 179, 180, 183, 184, 186, 187, 191, 217, 282, 285

## O

Observation de classe, 12, 13, 157, 271
Observation participante, 134, 156, 157, 161, 270, 349
outils didactiques, 42, 185, 347

## P

participation psychoaffective, 72, 240, 274
place de l'apprenant, 141, 348
Posture du "scolairement correct", 245, 246, 247, 252, 260
postures de lecture, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 26, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 74, 118, 134, 135, 160, 161, 166, 175, 178, 186, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 211, 212, 213, 214, 215, 230, 242, 247, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 260, 261, 262, 265, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 347, 349
**Postures de lecture**, 197, 249, 250, 253, 285, 349
pouvoir-faire, 196, 233, 251, 253, 255, 256, 266, 268, 273, 274, 349
pratiques langagières, 16, 19, 49, 58, 60, 167, 168, 169, 179, 196, 205, 348
prérequis, 84, 87, 90, 92, 93, 130, 168, 172, 174, 179, 185, 196, 204, 235, 236, 247, 255, 268, 274, 347
processus, 10, 27, 35, 36, 37, 38, 43, 47, 51, 77, 78, 82, 83, 91, 94, 97, 106, 110, 112, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 149, 170, 171, 172, 173, 179, 200, 233, 246, 254, 259, 260, 265, 280, 282, 285, 347, 348
processus interactif, 119
Programmes scolaires, 34, 42, 143, 266
projet, 29, 34, 35, 36, 52, 87, 119, 120, 121, 122, 123, 131, 146, 149, 246, 261, 262, 263, 265, 278, 348

## R

représentation, 31, 58, 78, 92, 93, 127, 131, 132, 149, 162, 163, 165, 177, 178, 179, 199, 200, 201, 210, 212, 213, 215, 245, 247, 253, 258, 259, 261, 264, 267
résistance, 201, 206, 208, 209, 210, 211, 226, 227, 229, 242, 250, 252, 271, 272

## S

savoir-faire, 24, 32, 33, 34, 39, 52, 108, 109, 113, 155, 196, 233, 251, 253, 255, 256, 262, 264, 265, 266, 273, 274, 275, 349
situation d'apprentissage, 9, 26, 38, 41, 45, 48, 72, 81, 107, 120, 160, 169, 223, 225, 229, 232, 243, 347
**socioconstructivisme**, 34
**Stratégies d'apprentissage**, 111, 147, 348
*stratégies d'apprentissage*, 29, 108, 111, 112, 113, 123, 148, 279, 282, 348
**stratégies motivationnelles**, 6, 11, 14, 16, 17, 20, 74, 76, 134, 135, 230, 249, 250, 254, 270, 271, 273, 347, 349
Support, 15, 43, 129, 130, 154, 177, 204, 223, 247, 266

## T

tâche, 9, 15, 31, 54, 56, 57, 58, 59, 92, 94, 95, 99, 104, 105, 106, 121, 125, 127, 128, 134, 147, 148, 149, 177, 178, 179, 187, 188, 190, 193, 195, 196, 199, 200, 202, 208, 210, 212, 214, 233, 243, 244, 245, 248, 251, 253, 254, 265, 267, 272, 273, 275, 295, 349
topogenèse, 37, 45, 46, 74, 213, 227, 241, 252, 262, 347
transposition didactique, 22, 26, 37, 45, 47, 48, 122, 130, 232, 238, 239, 240, 271, 281, 285, 347
**Transposition didactique**, 277

## V

vouloir-faire, 196, 204, 233, 251, 253, 266, 273, 274, 275, 349

# Table des matières

*Introduction Générale* _____ *7*

**Partie 1 : Cadre théorique et méthodologique**

**Chapitre 1 : Les postures de lecture en Didactique des Langues et des Cultures** _____ ***21***

1. Définition d'un champ disciplinaire : la Didactique des Langues et des Cultures _____ 22
1.1. Approches didactiques de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures _____ 22
1.1.1. Didactique des Langues et des Cultures _____ 23
1.1.2. L'approche interactionnelle _____ 27
1.1.3. L'approche actionnelle _____ 29
1.1.4. Les compétences dans l'approche communicative et actionnelle _____ 32
1.2. La lecture-compréhension en contexte scolaire _____ 36
1.2.1. La lecture-compréhension : une compétence disciplinaire _____ 37
1.2.2. Programmes, supports et outils didactiques _____ 42
1.2.3. Chronogenèse et topogenèse de la situation d'apprentissage et transposition didactique _____ 45
2. Les postures de lecture : aperçu historique _____ 49
2.1. Naissance du concept des postures de lecture _____ 49
2.1.1. Conception didactique de la lecture littéraire et du sujet-lecteur _____ 50
2.1.2. Les postures de lecture dans les travaux de D. Bucheton _____ 52
2.2. Définition du concept _____ 56
2.2.1. Qu'est-ce qu'une posture ? _____ 56
2.2.2. Manifestations, origine et construction des postures _____ 58
2.2.3. Finalités didactiques de la théorie _____ 60
3. Les fondements de la théorie des postures de lecture _____ 62
3.1 Les théories de la réception _____ 63
3.1.1. L'esthétique de la réception : changement de paradigme _____ 64
3.1.2. La coopération interprétative _____ 65
3.1.3 Horizon d'attente et écart esthétique. _____ 66
3.2. Place du lecteur dans les théories de la lecture littéraire _____ 68
3.2.1. Modèles théoriques du lecteur _____ 68
3.2.2. Le « lecteur empirique » ou le « lecteur triple » en lecture littéraire _____ 70
3.2.3. Des théories de la lecture littéraire à la lecture en classe de français _____ 72

**Chapitre 2 : les stratégies motivationnelles** _____ ***76***

1. Approches pédagogiques de l'apprentissage _____ 76
1.1. L'approche cognitive _____ 77
1.1.1. Définition de l'approche cognitive _____ 77

1.1.2. L'approche sociocognitive de la motivation 79
1.1.3. De l'ancien débat des voies du processus de la lecture 82
1.2. L'approche constructiviste 84
1.2.1. Définition de l'approche constructiviste 84
1.2.2. L'approche socioconstructiviste de la motivation 86
1.2.3. Connaissances préconstruites pour la lecture ; les prérequis et les représentations 90
2. Modèles théoriques de la motivation 93
2.1. La théorie de l'autodétermination 94
2.1.1. La motivation intrinsèque 94
2.1.2. La motivation extrinsèque 96
2.1.3. Le continuum de l'autodétermination 97
2.2. D'autres modèles de la motivation 99
2.2.1. Les attributions causales 100
2.2.2. La motivation scolaire de R. Viau ou la dynamique motivationnelle 102
2.2.3. L'auto-efficacité (self-efficacy-theory) 105
3. Les stratégies didactiques dans l'enseignement-apprentissage de la lecture 107
3.1. Les stratégies en contexte scolaire 108
3.1.1. Enseignement stratégique ou enseignement explicite des stratégies d'apprentissage 108
3.1.2. Stratégies d'apprentissage 111
3.1.3. Interventions pédagogiques motivantes 113
3.2. Les stratégies en lecture-compréhension 118
3.2.1. La lecture ; un projet ou un processus ? 119
3.2.2. Le modèle théorique de la lecture interactive 123
3.2.3. La théorie du processus interactif de la lecture de Jocelyne Giasson 125

## Partie 2 : Cadre contextuel de la recherche

**Chapitre 3 : Condensation des données ou description de l'enquête** ***136***
1. Champ d'investigation 136
1.1. Des classes de l'enseignement privé et public 136
1.1.1. Les institutions du terrain enquêté 137
1.1.2. La place de l'apprenant dans la classe 141
1.1.3. Problèmes généraux du système éducatif 142
1.2. La sixième année du primaire ; une année certificative 143
1.2.1. Profil des apprenants du niveau de la 6ème année 144
1.2.2. Évaluations des apprenants, des enseignants et du système éducatif 145
1.2.3. Stratégies d'apprentissage des élèves 147
1.3. L'activité de lecture-compréhension 149
1.3.1. Conceptions de la lecture-compréhension 150
1.3.2. Compétences requises de la lecture-compréhension 150
1.3.3. Déroulement de l'activité de lecture-compréhension 155
2. Méthodes de recherche 156
2.1.Observations 156
2.1.1. Négociation d'une observation participante 157
2.1.2. Les étapes de l'observation et les classes observées 157

2.2. Entretiens et questionnaires 161
2.2.1. Questionnaires et entretiens individuels 161
2.2.2. Autres formes d'entretien 162
2.3. Simulations et interventions de la recherche 164
2.3.1. La première méthode : Apprenants dans la peau de l'enseignant 164
2.3.2. La deuxième méthode : Le repérage des postures de lecture 166
3. Modèles et outils théoriques pour l'analyse des données 167
3.1. Analyse du discours et pratiques langagières en lecture-compréhension 167
3.1.1. Pratiques langagières et analyse du discours 168
3.1.2. Niveaux d'interactions en lecture-compréhension et réceptivité du texte 170
3.1.3. Consigne de la lecture et circulation des représentations 176
3.2. Gestes professionnels et gestes d'étude 179
3.2.1. La théorie des gestes professionnels 180
3.2.2. Les gestes de métier (le multi agenda) et les gestes d'ajustement 183
3.2.3. Le jeu dynamique entre les postures d'étayage et les postures d'étude 187

**Chapitre 4 : Résultats de l'analyse des données** ***195***
1. Les déterminants des postures de lecture 195
1.1. Engagement dans la tâche 196
1.2. Les représentations de la consigne 197
2. Les profils posturaux constatés 201
2.1. Dominance d'une posture de désengagement 202
2.2. Tentatives d'atteindre les postures 3, 4 et 5 205
3. Le jeu dynamique des postures d'étayage et des postures d'étude 211
3.1. Admission des postures de lecture dans le contexte étudié 212
3.2. Ajustement réciproque entre les postures d'étayage et les postures d'étude 216

**Chapitre 5 : Discussion des résultats et perspectives de recherche** ***230***
1. Rapport de la mise en relation entre postures de lecture et stratégies motivationnelles 230
1.1. Situation déficitaire de la motivation en lecture 230
1.1.1. Apprenant ou sujet didactique remis en question 231
1.1.2. Les enseignants entre embarras et surestimation des résultats 235
1.2. Fatalité d'une lecture non littéraire 241
1.2.1. Stratégies motivationnelles des élèves plafonnée par la posture scolaire exigée 241
1.2.2. Le texte autoritaire en lecture-compréhension et les attitudes des élèves 246
2. Perspectives de recherche sur la relation entre postures de lecture et stratégies motivationnelles 249
2.1. Postures de lecture et modalités d'engagement 249
2.1.1. Postures de lecture et degrés d'engagement 250
2.1.2. Postures de lecture et dynamique motivationnelle 253
2.2. Interventions stratégiques pour une esthétique de la réception de la lecture-compréhension en classe de français 256
2.2.1. Intervenir au niveau des représentations ; savoir pour savoir-faire 256
2.2.2. Les postures de lecture : une explicitation d'un savoir-faire motivationnel 262
2.2.3. Reconsidérer les modalités du pouvoir-faire et du vouloir-faire 266

**Conclusion Générale** ***269***

**Bibliographie** _____ ***276***

***Liste des tableaux et des figures*** _____ ***285***

**Annexes** _____ ***286***

**Index** _____ ***345***

**Table des matières** _____ ***347***