

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université EchahidHamma Lakhdar – El-Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire présenté en vue de l'obtention du master

Option : Didactique et langues appliquées

Titre

**L'impact du travail en groupe sur la
compétence de la compréhension de l'écrit**

**Cas des apprenants de la 5ème AP, école SDIRA BACHIR
El Oued**

Présenté par :

Abdelkader KECHEHA
AbdelouahabDJOUADI
BachirSAIDI

Directeur de mémoire :

Dr. NassimaKOBBI

Année universitaire : 2022-2023

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université EchahidHamma Lakhdar – El-Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire présenté en vue de l'obtention du master

Option : Didactique et langues appliquées

Titre

**L'impact du travail en groupe sur la
compétence de la compréhension de l'écrit**

**Cas des apprenants de la 5ème AP, école SDIRA BACHIR
El Oued**

Présenté par :

Abdelkader KECHEHA
AbdelouahabDJOUADI
BachirSAIDI

Directeur de mémoire :

Dr. NassimaKOBBI

Année universitaire : 2022-2023

Remerciement

*Nous remercions vivement notre directrice **MmeKOBBI NASIMA**,
qui n'a pas épargné le moindre effort dans l'encadrement de ce
projet.*

*Nous tenons à remercier chaleureusement le directeur de l'école
SDIRA BACHIR M. ACILA DJAILANI, M. MOUMEN
MASSOUD DJAILANI, ainsi que les élèves de la cinquième année
primaire, pour leur aide et leur contribution tout au long de cette
période de travail.*

*Nous souhaitons également exprimer notre reconnaissance envers
nos amis de la promotion 2022-2023 du Master, ainsi que toutes les
personnes qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce
travail.*

Dédicace

À nos parents bien-aimés, qui ont fait tant de sacrifices, qui nous ont comblés d'amour, de tendresse, de soutien et de prières tout au long de nos études...

À nos chères sœurs, pour leurs encouragements incessants et leur soutien moral...

À nos chers frères, pour leurs soutiens et leurs encouragements...

Nous dédions les fruits de ce travail modeste.

Résumé:

Ce travail s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit, il vise à examiner l'impact et l'efficacité du "travail en groupe" ainsi que sa gestion sur l'acquisition de la compétence en compréhension de l'écrit au niveau du cycle primaire en Algérie, en particulier chez les apprenants de la 5ème année de l'école primaire (5ème AP). À l'aide de trois outils d'investigation : un questionnaire destiné aux enseignants, une expérimentation pour démontrer l'efficacité du "travail en groupe" dans une classe de français langue étrangère (FLE) et une observation directe visant à examiner l'influence de l'interaction entre les apprenants

Les résultats de notre étude ont confirmé l'impact positif du travail collaboratif sur l'interaction entre les membres de groupe et son rendement sur l'acquisition de la compétence de l'écrit et on mis en évidence les représentations des participants concernant cette méthode de travail, ainsi que l'approche adoptée par les enseignants pour gérer le travail en groupe et le conduire de manière efficace dans le but d'aider les apprenants à améliorer leurs compétences en compréhension de l'écrit en FLE.

Les mots clé : travail en groupe – compréhension de l'écrit – interaction - impact

ملخص:

هذا العمل ضروري في سياق تعليم الكتابة ؛ ويهدف إلى استكشاف تأثير وفعالية "العمل الجماعي" على بالإضافة إلى إدارته على اكتساب الكفاءة في الفهم القرائي على مستوى المرحلة الابتدائية في الجزائر. ، ولا سيما بين المتعلمين في السنة الخامسة من المدرسة الابتدائية (AP5). وذلك باستخدام ثلاث أدوات استقصائية - استبيان للمعلمين ، وتجربة لإثبات فعالية "العمل الجماعي" في فصل اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE)، والملاحظة المباشرة لفحص تأثير التفاعل بين المتعلمين - نتائج دراستنا تؤكد الأثر الإيجابي للتفاعل بين أعضاء المجموعة على اكتساب مهارات الكتابة وإبراز التمثيل بهدف تنمية مهارات المتعلمين تمثيلات المشاركين فيما يتعلق بأسلوب العمل هذا ، وكذلك النهج الذي يعتمد عليه المعلمون في التنظيم. وإدارتها بطريقة فعالة ، بهدف مساعدة المتعلمين على تحسين مهاراتهم في فهم المقروء بالفرنسية كلغة أجنبية بفضل "العمل الجماعي".

الكلمات المفتاحية : العمل الجماعي – الفهم الكتابي – التعليم الكتابي

Abstract:

This work is necessary in the context of the didactics of the writing it aims to explore the impact and effectiveness of "group work" on as well as its management on the acquisition of the competence in reading comprehension at the level of the primary cycle in Algeria, especially among learners in the 5th year of primary school (5th AP). Using three investigative tools - a questionnaire for teachers, an experiment to demonstrate the effectiveness of "group work" in a French as a foreign language (FLE) class, and a direct observation to examine the influence of interaction between learners – the results of our study to confirm the positive impact of interaction between group members on the acquisition of writing competence and highlight the representation with the aim of developing the skills of learners the participants' representations concerning this working method, as well as the approach taken by the teachers to organize and conduct it effectively, with the aim of helping learners to improve their reading skills in FLE through "group work".

Keywords: group work – reading comprehension – elementary school

Sommaire

Sommaire	page
Remerciement	3
Dédicace	4
Résumé	5
Sommaire	7
Introduction	10
CHAPITRE 1 "La compréhension de l'écrit" Des concepts clés	
1-La compréhension de l'écrit en FLE	14
2-La compréhension de l'écrit	15
3-L'évolution de la conception de la compréhension de l'écrit	17
4- Compétences de compréhension de l'écrit	23
5- Les composantes de la compréhension de l'écrit	24
6- Les modèles de la compréhension de l'écrit	27
7-La notion de la lecture	31
Chapitre 2 " travail en groupe " Des éléments théoriques	
1- Définitions « travail en groupe »	44
2- Les objectifs du travail en groupe	45
3 - Les composantes du travail en groupe	46
4-Classification des rôles	54
5-Les avantages du travail en groupe	55
6-Les inconvénients du travail en groupe	57

Chapitre 3 Analyse des données	
1-Population visée	60
2-La diffusion du questionnaire	60
3-Déroulement de l'enquête	60
4-L'analyse des données	60
Synthèse	71
Chapitre 4 Apprendre et comprendre dans un groupe	
1-Description de lieu de l'expérimentation	73
2- La période du recueil des données	73
3-L'échantillon	73
4-Collecte des données	73
5 –Méthodologie de travail	74
6 - déroulement des séances	75
6-1- la première séance (pré-test)	75
6-2- la deuxième séance (test)	77
- Grille d'observation	79
6- 3- la troisième séance (post-test)	82
Synthèse	87
Conclusion	88
Bibliographie	92
Liste des tableaux	96
Annexes	98

Introduction

L'enseignement des langues étrangères en Algérie joue un rôle essentiel dans le développement des compétences linguistiques des apprenants ainsi que dans leur ouverture sur le monde. Cependant, il est courant de rencontrer des difficultés particulières lors de l'apprentissage de la compréhension de l'écrit. Les élèves peuvent se retrouver confrontés à des obstacles tels que la complexité des textes, la diversité du lexique et des structures grammaticales, ainsi que des difficultés de concentration. La compréhension de l'écrit revêt une importance capitale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car elle permet aux apprenants d'acquérir une vision globale de la langue et d'enrichir leur vocabulaire. Pour surmonter ces difficultés, la solution peut-être consiste à encourager le travail en groupe. Cette recherche a pour objet d'étude le travail en groupe et son impact sur l'acquisition de la compétence de la compréhension écrite. L'objectif de cette recherche sera l'examen l'efficacité de cette méthode pédagogique pour améliorer la compréhension écrite chez les apprenants.

Notre travail intitulé « *L'impact de travail en groupe sur la compétence de la compréhension de l'écrit Cas des apprenants de la 5ème AP, école SDIRA BACHIR El Oued* » aura comme objet d'étude le travail en groupe, une méthode d'enseignement qui consiste à diviser une classe en petits groupes pour travailler sur des tâches spécifiques. Cette méthode est souvent utilisée pour l'enseignement des compétences de la production écrite, dans notre recherche nous allons étudier l'impact du travail en groupe sur le développement et l'acquisition des compétences en compréhension de l'écrit, ce qui constitue une première dans le cycle de l'enseignement primaire.

La compétence de la compréhension écrite est une compétence clé en FLE, car elle permet aux apprenants de comprendre et d'interpréter des textes écrits en français. La problématique de cette recherche est donc : « **jusqu'à quel point « le travail en groupe » peut-il être rentable dans l'acquisition de la compétence de la compréhension écrite en FLE ?** ». Le travail en groupe peut nous intéresser personnellement et nous aimerions mieux comprendre ce mécanisme, ses avantages et ses défis. Notre curiosité intellectuelle et notre passion pour ce sujet nous a motivé à approfondir nos connaissances et à explorer de nouvelles idées.

Sous cette problématique principale, nous identifions deux problématiques secondaires qui se présentent comme suit :

- Quels sont les limites et les avantages du travail en groupe pour une amélioration de la compréhension écrite en FLE ?
- Comment adapter un travail en groupe de compréhension écrite en FLE aux besoins spécifiques des apprenants en termes de niveau linguistique et de centres d'intérêt ?
- Comment et selon quels critères peut-on évaluer correctement l'efficacité du travail en groupe

Pour répondre à la problématique nous suggérons les hypothèses suivantes :

- L'emploi de la méthode du travail en groupe pourrait stimuler la participation active des apprenants, ce qui pourrait favoriser l'amélioration de leur compréhension écrite en FLE.
- Les activités proposées dans un travail en groupe de compréhension de l'écrit en FLE doivent être adaptées aux besoins et aux centres d'intérêt des apprenants pour qu'elles soient efficaces.
- La variété des profils d'apprentissage pourrait être un avantage car ils pourraient en bénéficier de manière différente, en fonction de leur niveau de langue, de leur motivation, de leur style d'apprentissage et de leurs centres d'intérêt.
- Si l'efficacité d'un travail de groupe en FLE devait être évaluée, cela pourrait se faire à travers différents critères tels que la progression dans la compréhension de textes écrits, la qualité des interactions entre apprenants, l'engagement dans les activités proposées et la motivation des apprenants.

Pour vérifier nos hypothèses de recherche, nous allons opter pour trois outils d'investigation : premièrement, un questionnaire adressé aux enseignants de primaire qui sera diffusé sur les réseaux sociaux afin de recueillir les données de notre étude. Ils vont être l'objet d'une analyse quantitative qui nous aide à aboutir une idée sur les représentations des enseignants sur la conception, l'emploi, la gestion du travail en groupe, en plus les enjeux et les défis de cette méthode dans leur réalité en classe ; deuxièmement, une méthode expérimentale dans laquelle nous allons procéder à une analyse qualitative afin d'examiner nos données qui sont les copies des apprenants recueillies pendant trois séances : pré-test, test et post-test.

Pour pouvoir examiner l'interaction au sein du groupe nous allons procéder à l'observation directe par le biais d'une grille d'observation afin d'assurer une analyse qualitative des différents facteurs du travail collaboratif (répartition des tâches, contact entre les participants, gestion du temps, motivation des apprenants et différenciation individuelles des compétences). Après la troisième séance de post-test nous allons faire une étude descriptive comparative des résultats avant et après l'intégration du variable (travail de groupe). Ces trois méthodes en complémentarité vont nous fonder pour atteindre l'objectif du départ et valider les résultats de notre travail de recherche.

Dans cette étude, nous allons mettre en place une partie théorique composée de deux chapitres distincts. La première traite de la compréhension de l'écrit en balisant théoriquement les concepts clés tel que : sa définition, son évolution, ses composantes et ses différents modèles, tandis que le deuxième aborde spécifiquement le travail en groupe en étudiant ses objectifs, ses composantes, ses enjeux, ses avantages et ses inconvénients. Pour la partie pratique de notre recherche, nous aurons deux chapitres, le premier sous forme d'un questionnaire afin de recueillir des données sur les attitudes et les perceptions des enseignants à l'égard du travail en groupe. Dans le deuxième chapitre nous allons également mettre en place une expérimentation où nous utiliserons un test de compréhension de l'écrit pour évaluer l'acquisition de cette compétence avant et après la mise en place du travail en groupe.

CHAPITRE 1

La compréhension de l'écrit : des concepts clés

1- La compréhension de l'écrit en FLE

La compréhension écrite est l'une des compétences fondamentales à développer en FLE, car elle permet aux apprenants de comprendre et d'interpréter des textes écrits en français. De nombreux travaux ont été menés sur ce sujet, en particulier ces dernières années. Ces travaux ont mis en évidence les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage de la compréhension écrite en FLE et ont proposé différentes stratégies pour y remédier.

D'après D. Dubois, la compréhension écrite est :

« L'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classe d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités mises en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme ».(1979, p37).

Les travaux sur la compréhension de l'écrit ont commencé dans les années 1950 et 1960, avec les recherches menées par des psychologues et des linguistes américains tels que George Miller, Jerome Bruner, Noam Chomsky, Herbert Simon et James Gibson. Ces chercheurs ont mis en évidence l'importance de la cognition dans la compréhension de l'écrit, en soulignant que la lecture est un processus actif et complexe qui implique l'utilisation de différentes stratégies pour traiter les informations du texte.

Par la suite, d'autres chercheurs ont contribué au développement de la compréhension de l'écrit, notamment en étudiant les compétences et les processus impliqués dans la compréhension de l'écrit chez les enfants, les adultes et les apprenants de langues étrangères. Parmi les chercheurs pionniers dans ce domaine, on peut citer :

- Kenneth Goodman, qui a proposé la théorie de la lecture globale et a étudié les processus de reconnaissance de mots dans la lecture.
- Frank Smith, qui a mis en avant l'importance de la lecture pour l'apprentissage et le développement cognitif, et a développé la théorie de la compréhension de la lecture en tant que processus de construction de sens.
- Richard Anderson, qui a étudié les compétences en lecture chez les enfants et a proposé le modèle de la lecture de base, qui décrit les processus de traitement de l'information dans la lecture.
- Paul Nation, qui a étudié le rôle du vocabulaire dans la compréhension de l'écrit et a développé des outils pour mesurer le vocabulaire des apprenants de langues étrangères.

- Jim Cummins, qui a étudié la relation entre la compréhension de l'écrit et la maîtrise de la langue dans un contexte de bilinguisme et de multilinguisme.

Ces chercheurs ont contribué de manière significative à la compréhension de la lecture et de la compréhension de l'écrit, en proposant des théories, des modèles et des outils pour mesurer et améliorer la compétence de compréhension de l'écrit chez les différents publics. Les travaux précédents sur la compréhension écrite en FLE ont notamment permis de mettre en évidence les points suivants :

- Les difficultés des apprenants dans la compréhension écrite en FLE peuvent être liées à des facteurs tels que le niveau de vocabulaire, la structure grammaticale, la complexité de la syntaxe, la culture, etc.

- Les apprenants peuvent utiliser différentes stratégies pour améliorer leur compréhension écrite, telles que la prédiction, la skimming, la scanning, la répétition, la reformulation, etc.

- Les technologies numériques peuvent être utilisées pour faciliter l'apprentissage de la compréhension écrite en FLE, par exemple en proposant des activités interactives, des textes authentiques, des vidéos, des exercices adaptatifs, etc.

- Le travail collaboratif et les activités en groupe peuvent également être efficaces pour développer la compétence de compréhension écrite en FLE, car ils permettent aux apprenants de partager leurs idées, de coopérer, de s'entraider et de construire ensemble leur compréhension.

En somme, les travaux précédents sur la compréhension écrite en FLE ont permis de mettre en évidence les différentes difficultés rencontrées par les apprenants et les stratégies à utiliser pour y remédier. Ces travaux ont également montré l'importance du travail collaboratif pour faciliter l'apprentissage de cette compétence.

2-La compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit est la capacité à comprendre le sens d'un texte écrit. Cela implique la capacité à comprendre les mots, les phrases et les idées présentées dans le texte. La compréhension de l'écrit est souvent évaluée à l'aide de tâches telles que des questions. S. Moirand estime que comprendre c'est « *produire de la signification à partir des données du texte* » (Sophie Moirand, 1990). Les difficultés de ces tâches peuvent varier en fonction du niveau de compétence linguistique de l'apprenant. La compréhension de l'écrit est une compétence essentielle pour la communication et l'apprentissage tout au long de la vie. Elle peut être améliorée par la pratique de la lecture, la connaissance du vocabulaire et la compréhension des structures grammaticales.

R. Galisson et D. Coste la définissent comme : « *une opération mentale, résultant du décodage d'un message écrit qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les significations écrites ou sonores, c'est une opération de réception des messages.* » (1976, p. 312)

Cette phrase explique le processus de compréhension des messages, qu'ils soient écrits ou oraux. Lorsque nous lisons un texte ou écoutons quelqu'un parler, notre cerveau effectue une opération mentale appelée "décodage" pour comprendre le message. Cette opération mentale nous permet de saisir la signification des mots et des phrases qui sont utilisés dans le message. Lorsqu'il s'agit de la compréhension écrite, le lecteur utilise ses compétences en lecture pour décoder les mots et les phrases écrits et comprendre leur signification. Pour la compréhension orale, l'auditeur écoute attentivement les sons et les paroles pour en extraire le sens.

En somme, cette opération de décodage est une forme de réception des messages. Elle permet au lecteur ou à l'auditeur de saisir et de comprendre la signification des messages écrits ou sonores qui leur sont transmis.

2-1 Définition de la compréhension

Selon J.P. Cuq, la compréhension est : « *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte (compréhension écrite). Il faut distinguer l'écoute et la lecture, qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement volontaires* » (2003). Cette phrase explique l'aptitude à comprendre un texte écrit, qui est le résultat de l'utilisation de processus cognitifs. Lorsqu'un apprenant lit un texte, il met en œuvre différentes opérations mentales pour accéder au sens de celui-ci. Cela implique de déchiffrer les mots, de comprendre les phrases, d'analyser les idées et de tirer des conclusions. Il est important de distinguer entre l'écoute et la lecture, qui sont des pratiques volontaires, et les processus cognitifs qui sont largement volontaires. Lorsque nous écoutons, nous pouvons simplement nous laisser porter par le flux sonore sans nécessairement chercher à comprendre en profondeur. En revanche, la lecture implique une activité plus intentionnelle, où nous mobilisons activement nos processus cognitifs pour accéder au sens du texte.

La compréhension écrite est une aptitude qui résulte de l'utilisation de processus cognitifs lors de la lecture d'un texte. Elle nécessite une volonté et une implication active de la part de l'apprenant pour accéder pleinement au sens du texte.

2-2 Définition de l'écrit

L'écrit désigne la forme de communication qui utilise des symboles graphiques, tels que les lettres, les chiffres, les signes de ponctuation et les symboles, pour représenter les mots, les phrases, les idées et les informations. Il s'agit d'un moyen de transmettre des messages et de conserver l'information de manière durable. L'écrit peut prendre différentes formes, notamment les livres, les articles, les journaux, les lettres, les courriels, les textes informatifs, les documents académiques, les romans, les poèmes, les panneaux d'affichage, les pancartes, les messages sur les réseaux sociaux, et bien plus encore. D'après M.Eynard :

« Il paraît alors évident d'aborder la langue écrite, non pas comme une simple retranscription de l'oral, mais un autre apprentissage linguistique . Au-delà de ses fonctions de communication, de transmission et de conservation du savoir, l'écriture permet essentiellement l'élaboration de la pensée. »(Eynard M. 2013, p6)

L'écrit permet de communiquer à distance et de partager des informations avec un large public. Elle joue un rôle essentiel dans l'éducation, la transmission des connaissances, la documentation historique, la communication professionnelle, la création artistique et de nombreuses autres sphères de la vie quotidienne. En résumé, l'écrit désigne le mode de communication et d'expression qui utilise des symboles graphiques pour transmettre des messages et conserver l'information de manière permanente. C'est un moyen important de communication et de préservation des connaissances.

3-L'évolution de la conception de la compréhension de l'écrit

Selon Jocelyne Giasson deux aspects différencient les modèles traditionnels de la compréhension de l'écrit des modèles contemporains, Premièrement, en ce qui concerne la hiérarchisation des habiletés, les modèles traditionnels de compréhension de l'écrit mettaient souvent l'accent sur des compétences de base telles que la reconnaissance des mots, la compréhension de la syntaxe et la maîtrise des règles grammaticales. Ces modèles considéraient souvent ces compétences comme étant linéaires et progressant de manière séquentielle. En revanche, les modèles contemporains de compréhension de l'écrit reconnaissent que la compréhension est un processus plus complexe et interactif. Ils soulignent l'importance de compétences supérieures telles que l'activation des connaissances antérieures, l'inférence, la métacognition (la capacité de réfléchir sur sa propre pensée) et la réflexion critique. Ces

modèles reconnaissent que la compréhension de l'écrit est influencée par des facteurs cognitifs, affectifs et contextuels, et qu'elle nécessite une combinaison de compétences diverses et interconnectées. Deuxièmement, les modèles contemporains de compréhension de l'écrit accordent une attention particulière au rôle actif du lecteur dans le processus de compréhension. Au lieu de considérer la compréhension comme un simple transfert d'informations du texte vers le lecteur, ces modèles reconnaissent que le lecteur joue un rôle actif en construisant activement la signification à partir des informations fournies par le texte. Cela implique que la compréhension est un processus interactif dans lequel le lecteur interagit avec le texte, pose des questions, formule des hypothèses et fait des connexions avec ses connaissances antérieures. En ce qui concerne l'apprentissage de la langue maternelle (LM) et de la langue étrangère (LE), certains didacticiens soulignent que ces deux types d'apprentissage peuvent présenter des différences significatives. L'apprentissage de la langue maternelle est généralement un processus naturel et intégré, qui se déroule au sein d'un environnement linguistique et culturel familier. En revanche, l'apprentissage d'une langue étrangère peut être plus formel et nécessite souvent des efforts supplémentaires pour acquérir les compétences linguistiques et culturelles nécessaires. Les didacticiens reconnaissent que les méthodes d'enseignement et les approches pédagogiques peuvent varier en fonction de la langue cible (LM ou LE) et des spécificités de l'apprenant. Les modèles et les méthodes utilisés dans l'enseignement de la langue maternelle peuvent ne pas être directement transférables à l'enseignement de la langue étrangère. Cela est dû aux différences dans les contextes d'apprentissage, les objectifs, les compétences préalables des apprenants et les besoins linguistiques spécifiques liés à la langue cible.

En résumé, les modèles contemporains de compréhension de l'écrit mettent l'accent sur la complexité et l'interaction du processus de compréhension, en reconnaissant la hiérarchisation des habiletés et le rôle actif du lecteur. De plus, l'apprentissage de la langue maternelle et de la langue étrangère peuvent différer en termes de méthodes d'enseignement et d'approches pédagogiques en raison des spécificités propres à chaque type d'apprentissage.

3.1. D'un processus séquentiel à un processus plus global

Au fil du temps, la conception de la compréhension de l'écrit a évolué, passant d'une perspective séquentielle à une perspective plus globale. Auparavant, la compréhension de l'écrit était souvent considérée comme un processus linéaire et séquentiel, où le lecteur traitait le texte mot par mot et phrase par phrase, dans un ordre strict. L'accent était mis

principalement sur le décodage des mots et la reconnaissance des phrases, sans prendre en compte la signification globale du texte. Cependant, les recherches et les théories contemporaines ont mis en évidence que la compréhension de l'écrit est un processus beaucoup plus complexe et interactif. Au lieu de se concentrer uniquement sur la reconnaissance des mots et la construction des phrases, la compréhension de l'écrit intègre maintenant une vision plus holistique du texte dans son ensemble.

En effet, *« toute habileté est continuellement en interaction avec les autres habiletés dans le processus de lecture : elle exerce un effet sur les autres habiletés et elle est modifiée par ses dernières. »*(GIASSON J, 2007, p4). Cette phrase explique que toutes les compétences impliquées dans le processus de lecture interagissent constamment les unes avec les autres. Chaque compétence individuelle a un effet sur les autres compétences et est elle-même modifiée par ces dernières. Lorsque nous lisons, nous mettons en jeu différentes compétences telles que la reconnaissance des mots, la compréhension du sens, la fluidité de lecture, la maîtrise de la phonétique, la capacité à anticiper, et bien d'autres encore. Ces compétences ne fonctionnent pas de manière isolée, mais plutôt en interdépendance les unes avec les autres. Par exemple, la reconnaissance des mots peut influencer la compréhension du sens d'un texte. Si un lecteur éprouve des difficultés à reconnaître certains mots, cela peut affecter sa compréhension globale du texte. De même, une bonne compréhension du sens peut faciliter la reconnaissance des mots inconnus. De plus, ces compétences se modifient mutuellement au fur et à mesure de l'apprentissage. Par exemple, à mesure qu'un lecteur développe sa compréhension du sens, cela peut avoir un impact positif sur sa reconnaissance des mots et sa fluidité de lecture.

L'apprentissage des composantes isolées d'une compétence ne garantit pas nécessairement la maîtrise de la compétence globale. Dans le contexte de l'apprentissage du vélo, cela implique que l'enfant doit non seulement acquérir les compétences individuelles, mais aussi apprendre à les coordonner et à les appliquer de manière simultanée et cohérente pour pouvoir faire fonctionner le vélo dans son ensemble.

Cela met en évidence l'importance de la pratique, de l'expérience et de l'intégration des différentes compétences pour développer la capacité à conduire un vélo de manière fluide et équilibrée. L'apprentissage progressif et la mise en pratique des compétences individuelles dans un contexte global permettent à l'enfant de développer une compréhension globale de la conduite à vélo et d'acquérir les compétences nécessaires pour pédaler en toute confiance et efficacité. *« IL va de même pour la lecture »*(GIASSON J, 2007, p5) L'acquisition hiérarchique des sous-compétences de lecture en soi ne conduit pas

nécessairement à la maîtrise de la lecture. Cela ne signifie en aucun cas qu'on rejette les compétences enseignées individuellement par le passé, mais aujourd'hui, la compréhension en lecture est considérée comme un processus global et unifié. En d'autres termes, le simple fait d'apprendre les compétences de lecture de manière séquentielle et hiérarchique ne garantit pas automatiquement une compréhension complète de la lecture. Il est important de reconnaître que la lecture est un processus complexe qui nécessite l'intégration harmonieuse de différentes compétences et stratégies. Les compétences individuelles telles que la reconnaissance des mots, la compréhension de la syntaxe et la maîtrise des règles grammaticales sont toujours importantes, mais elles doivent être appliquées et coordonnées de manière cohérente pour permettre une compréhension globale du texte. Cela ne signifie pas que les compétences enseignées séparément auparavant doivent être rejetées. Au contraire, ces compétences individuelles constituent les éléments de base nécessaires à la compréhension en lecture. Cependant, il est essentiel de les intégrer dans un cadre plus large, où le lecteur utilise ces compétences de manière interactive et adaptative pour donner du sens au texte dans son ensemble. Ainsi, la compréhension en lecture est maintenant considérée comme un processus holistique et unifié, où les différentes compétences et stratégies de lecture interagissent de manière synergique pour permettre une compréhension approfondie et complète du texte.

3.2. De la réception passive à l'interaction texte-lecteur

En outre, l'évolution de la conception de la compréhension de l'écrit a également entraîné un changement de la réception passive à l'interaction entre le texte et le lecteur. Auparavant, la lecture était souvent considérée comme un processus passif dans lequel le lecteur recevait simplement l'information du texte sans y apporter de contribution active. On croyait que : *« le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le « pêcher » »* (GIASSON J, 2007, p5), fait référence à une conception antérieure de la lecture selon laquelle le sens d'un texte était considéré comme étant uniquement contenu dans le texte lui-même. Selon cette perspective, le lecteur était perçu comme un récepteur passif dont la tâche principale était d'extraire le sens préexistant du texte.

L'idée sous-jacente était que le texte était autonome et qu'il contenait toutes les informations nécessaires à sa compréhension. Le rôle du lecteur était donc de déchiffrer les mots, les phrases et la structure du texte pour accéder à son sens. Cela était souvent associé à une approche de lecture qui mettait l'accent sur la maîtrise des compétences de décodage et de reconnaissance des mots, ainsi que sur la compréhension des règles grammaticales et syntaxiques. Cependant, cette conception a évolué avec le temps. Les recherches

contemporaines ont mis en évidence que la compréhension de l'écrit est un processus beaucoup plus interactif et complexe. Il est désormais reconnu que le sens d'un texte ne réside pas seulement dans les mots et les phrases, mais qu'il est co-construit par le lecteur en interaction avec le texte. Ainsi, au lieu de considérer le lecteur comme un simple récepteur passif, la conception actuelle met l'accent sur le rôle actif du lecteur dans la construction du sens. Le lecteur apporte ses connaissances antérieures, ses expériences, ses hypothèses et ses attentes pour interagir avec le texte et donner du sens à ce qu'il lit. La compréhension de l'écrit est donc le résultat d'une interaction dynamique entre le texte et le lecteur, où le lecteur apporte sa contribution active pour construire une signification cohérente et personnelle. « En effet, il n'y aurait plus, pour le comprendre qu'à ouvrir le robinet pour se servir » de cette façon, « le lecteur ne faisait que transposer dans sa mémoire un sens précis déterminé par l'auteur » (GIASSON J, 2007, p36) Le sens du texte est créé par l'interaction entre le lecteur et le texte lui-même. La lecture de ce type est très populaire aujourd'hui. En tant que méthode d'apprentissage d'une langue étrangère, la lecture repose sur la reconnaissance, la structuration et l'interprétation des informations fournies par le texte écrit, afin de comprendre les subtilités de la langue et les sous-entendus. Étant donné que le code linguistique peut être peu maîtrisé et que les documents authentiques contiennent des références intertextuelles spécifiques à une culture, la lecture devient une activité qui va au-delà de la simple compréhension des informations. Elle implique également leur interprétation et l'interaction entre le lecteur et le texte.

Le sens est créé par le lecteur en utilisant le texte lui-même, en s'appuyant sur son expérience et son intention de lecture, étant donné que « la compréhension est l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance » (GIASSON J, 2007) Cette conception suscite des craintes chez les enseignants, qui redoutent que les apprenants puissent perdre le sens en ayant trop de liberté dans leur interprétation. En réalité, l'auteur sélectionne certaines connaissances et informations tout en laissant de côté d'autres aspects que le lecteur est censé connaître. Selon Adam J. M., dans cette optique :

« En tant que texte produit pour être lu, l'écrit a subi un traitement, une certaine élaboration : le scripteur fournit les indices qu'il juge utiles à une bonne transmission de ce qu'il veut dire et, pour se faire, il s'appuie sur un savoir commun et fait des hypothèses sur ce que son (son) lecteur (s) pourra (ont) déduire de son texte. » (Adam Jean-Michel 1990, p26)

Cette supposition mal comprise peut conduire à une interprétation erronée du texte.

3.3. La compréhension en lecture et la distinction LM/LE

En comparaison avec la lecture dans la langue maternelle, il existe peu de recherches sur les processus impliqués dans la lecture en langue étrangère. Les apprenants ne rencontrent pas les mêmes difficultés que dans leur langue maternelle, car ils ont déjà acquis une maîtrise du code graphique et d'un type de décodage :

« Il n'est pas toujours apparu utile de s'intéresser de manière spécifique à la lecture en langue seconde, soit que l'on considère cette activité comme une compétence supplémentaire, susceptible d'intervenir de manière quasi naturelle dès le moment où une maîtrise suffisante de la langue serait acquise, soit même qu'on la considère comme un outil (et non comme un objet) d'apprentissage »(Tamas Cristina et Vlad Monica.2010, p102)

Les différences entre la lecture dans la langue maternelle et dans une langue étrangère reposent sur plusieurs aspects clés :

1. Compétences linguistiques : En langue maternelle, le lecteur possède une maîtrise plus approfondie des structures grammaticales, du vocabulaire et des conventions linguistiques, ce qui facilite la compréhension en lecture grâce à une familiarité avec les nuances et les subtilités de la langue. En revanche, dans une langue étrangère, les compétences linguistiques peuvent être limitées, ce qui rend la compréhension plus difficile.

2. Connaissances culturelles et contextuelles : La compréhension en lecture dépend également des connaissances culturelles et contextuelles. Dans la langue maternelle, le lecteur est souvent familier avec la culture et le contexte dans lesquels le texte est écrit, ce qui facilite la compréhension des références culturelles et des expressions idiomatiques. Dans une langue étrangère, ces connaissances culturelles et contextuelles peuvent être moins développées, entraînant des difficultés de compréhension.

3. Niveau de compétence en langue : Le niveau de compétence en langue a un impact sur la compréhension en lecture. Dans la langue maternelle, le lecteur peut avoir atteint un haut niveau de compétence, lui permettant de comprendre des textes complexes et d'appliquer des stratégies de lecture avancées. En langue étrangère, le niveau de compétence peut être plus limité, conduisant à une compréhension superficielle et à une dépendance plus forte aux stratégies de lecture de base.

4. Préférences et motivations : Les préférences et les motivations du lecteur jouent également un rôle dans la compréhension en lecture. Dans la langue maternelle, le lecteur peut avoir une affinité plus grande pour certains sujets et genres littéraires, ce qui favorise l'engagement et la compréhension. En langue étrangère, les préférences peuvent différer et le lecteur peut avoir besoin de trouver des sources de motivation supplémentaires pour maintenir son intérêt et sa concentration.

Par conséquent, les recherches axées sur la lecture en langue étrangère dans une perspective cognitive visent à formuler des hypothèses sur les facteurs qui influencent la compréhension et son développement lors de la lecture. De plus, une autre direction de recherche vise à identifier les difficultés auxquelles les lecteurs en langue étrangère sont confrontés en raison de l'utilisation d'opérations cognitives lors du traitement des informations d'un support écrit. Selon Gaonac'h (1990) (*Tamas Cristina et Vlad Monica. 2010, p 102*) ces difficultés se résument à un niveau d'automatisation insuffisant des processus basiques en langue étrangère, ainsi qu'à une absence de recours aux processus de haut niveau pour compenser cette lacune.

4- Compétences de compréhension de l'écrit

Le terme de compétence est omniprésent dans les systèmes éducatifs. Le cahier de CECRL définit compétence comme : « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.* » (CADRE EUROPEEN. 2001, P 15) L'ensemble de ces éléments permet à une personne d'être capable d'agir de manière réfléchie et compétente dans une situation donnée, que ce soit dans un contexte professionnel ou personnel. L'objectif de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) est de favoriser le développement des compétences de communication nécessaires pour mener différentes activités. Dans le domaine de la didactique des langues, la compétence communicative est composée de trois éléments : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Dans mon travail, je me concentre plus spécifiquement sur les compétences liées à la compréhension écrite. l'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère:

« *est un processus complexe qui résulte à la fois [...] du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel.* » (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca. 2008, p18)

La compréhension écrite est un processus complexe qui résulte de plusieurs éléments. D'une part, elle dépend du développement des compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère. Cela implique la maîtrise des mots, des règles grammaticales et de la structure des textes dans la langue cible. D'autre part, la compréhension écrite est également influencée par les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel. Ces éléments personnels contribuent à la compréhension globale du texte, à la reconnaissance des références culturelles et à la compréhension des nuances contextuelles.

5. Les composantes de la compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit est un processus complexe qui implique plusieurs composantes interdépendantes,

« certes, le texte en tant que message produit par un scripteur mais, dans lequel joue également une (re)construction du (des) sens par le lecteur en fonction de ses connaissances préalables linguistiques et extralinguistiques et de ce qu'il cherche à atteindre par la lecture du texte en question (information, plaisir, etc....). » (Adam J. M.,1999, p29)

Effectivement, le texte est créé par un auteur, mais il est également sujet à une reconstruction du sens par le lecteur. Cette reconstruction dépend des connaissances linguistiques et non linguistiques préalables du lecteur, ainsi que de ses motivations lors de la lecture du texte en question, qu'il s'agisse d'obtenir de l'information, de prendre du plaisir, ou autre. Le lecteur apporte ses propres expériences, connaissances antérieures et objectifs personnels dans sa compréhension du texte, ce qui donne lieu à une interprétation unique. Ainsi, la compréhension d'un texte va au-delà de la simple réception du message, et implique une interaction active entre le texte et le lecteur, où ce dernier reconstruit le sens en fonction de ses propres références et intentions. *« La compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte. » (Giasson. Jocelyne.2007, P9)*

5-1 Le lecteur :

C'est la variable la plus complexe. Le lecteur aborde la tâche de lecture en utilisant ses propres structures cognitives et affectives, mettant en œuvre divers processus qui l'aideront à comprendre le texte.

■ **Les connaissances sur la langue** sont essentielles et se divisent en quatre catégories que l'apprenant acquiert et développe par la suite :

- ❖ Connaissances phonologiques : elles permettent de distinguer les sons de la langue, en particulier ceux de la langue maternelle.
- ❖ Connaissances syntaxiques : elles concernent l'ordre des mots dans la phrase (ces connaissances permettent de vérifier si les phrases sont acceptables).
- ❖ Connaissances sémantiques : elles sont liées aux sens des mots et aux relations qu'ils entretiennent entre eux.
- ❖ Connaissances pragmatiques : elles portent sur l'utilisation de certaines formules en fonction de la situation de communication, du choix du ton pour parler à telle ou telle personne.... etc.

Les connaissances sur la langue sont extrêmement utiles au lecteur lors de la compréhension en lecture.

■ Les connaissances sur le monde :

« la connaissance du monde que possède le lecteur lui permet de relier les informations lues à des expériences et connaissances passées, emmagasinées sous forme de scénarios, sorte d'épisodes situationnels. » (Cicurel Francine)

Le développement de ces connaissances par les apprenants joue un rôle essentiel dans leur compréhension des textes qu'ils doivent lire. En réalité, *« pour comprendre le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (les connaissances antérieures). » (Giasson Jocelyne. 2007.)* En l'absence de son expérience du monde, le lecteur n'aura rien avec quoi il pourra relier la nouvelle information. Par conséquent, les enfants qui ont vécu des expériences diverses sont mieux préparés à comprendre le sens des textes qu'ils lisent. Dans leurs recherches, Wilson et Anderson soutiennent que *« toute connaissance acquise par un enfant l'aidera éventuellement à comprendre un texte. Un programme vide de concepts, qui ne repose que sur des exercices artificiels, a des chances de produire des lecteurs vides, qui ne comprendront pas ce qu'ils liront » (Giasson Jocelyne. 2007, p12.)* Cette déclaration met en évidence l'importance des connaissances préalables dans la compréhension des textes. Lorsqu'un enfant accumule des connaissances dans différents domaines, ces connaissances préalables deviennent des outils essentiels pour la compréhension lors de la lecture. Par exemple, si un enfant a appris le concept de "migration" et a une connaissance de base sur les oiseaux qui migrent, il sera mieux équipé pour comprendre un texte sur ce sujet. Ses connaissances préalables lui permettront de faire des liens entre les informations nouvelles du texte et ses connaissances existantes, facilitant ainsi la compréhension globale. En revanche, si un programme éducatif se concentre uniquement sur des exercices déconnectés de concepts réels et pertinents, les enfants risquent de ne pas développer les connaissances nécessaires pour comprendre pleinement ce qu'ils lisent. Par exemple, si un enfant n'a jamais appris le concept de "l'écosystème" et qu'il rencontre ce terme dans un texte sans avoir les connaissances correspondantes, il aura du mal à saisir le sens global du texte.

En résumé, l'acquisition de connaissances pertinentes et réelles est essentielle pour permettre aux enfants de comprendre efficacement les textes. Les connaissances préalables servent de fondation sur laquelle les enfants peuvent construire leur compréhension et établir des connexions significatives avec les nouveaux contenus qu'ils rencontrent lors de la lecture.

5-2 Le texte

Le texte joue un rôle essentiel dans la compréhension de l'écrit. Il représente le matériau de base à partir duquel le lecteur construit le sens et recueille les informations. À cet égard, J.M. Adam affirme que : « Lire c'est transformer une suite d'unités linguistiques en un texte. Comme, de plus, nous ne lisons pas tous les écrits de la même façon, les lecteurs monovalents sont indéniablement handicapés. » (Adam Jean-Michel, 1991, p229). En outre, le type et la caractéristique du texte peuvent influencer de manière variable sa compréhension. De manière similaire, « il a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présents. » (Giasson Jocelyne, 2007, p57)

Le texte, en tant qu'élément essentiel de la compréhension de l'écrit, englobe plusieurs aspects importants, tels que :

- **Le contenu** : Le texte transmet des informations, des idées, des arguments ou des narrations qui sont essentiels pour la compréhension. Le contenu du texte influence la manière dont le lecteur interprète et saisit les informations présentées.
- **La structure** : La manière dont le texte est organisé et structuré joue un rôle crucial dans la compréhension. Les paragraphes, les en-têtes, les transitions et la progression logique des idées aident à créer une structure cohérente qui facilite la compréhension globale.
- **Le style d'écriture** : Le style d'écriture, comprenant le choix des mots, les phrases, les figures de style et les niveaux de langage utilisés, contribue à l'atmosphère et à l'impact émotionnel du texte. Le style peut influencer la manière dont le lecteur perçoit et interprète le contenu.
- **Les références intertextuelles** : Les références à d'autres textes, œuvres littéraires, événements historiques ou cultures peuvent enrichir la compréhension du lecteur. Ces références intertextuelles fournissent des connexions et des associations qui aident à saisir les nuances et les références implicites du texte.
- **Les éléments visuels** : Les éléments visuels tels que les images, les graphiques, les tableaux ou les schémas peuvent compléter et renforcer la compréhension du texte en offrant une représentation visuelle des informations.

En résumé, le texte en tant que composante de la compréhension de l'écrit englobe divers aspects, y compris le contenu, la structure, le style d'écriture, les références intertextuelles et les éléments visuels. Ces éléments travaillent ensemble pour influencer la manière dont le lecteur interprète et assimile les informations présentées.

5-3 Le contexte

Le contexte joue un rôle crucial dans la compréhension de l'écrit. Il se réfère à l'ensemble des informations et des circonstances qui entourent le texte et qui aident le lecteur à interpréter et à donner du sens aux informations présentées. le contexte « *Un cadre qui entoure l'événement examiné et fournit des ressources pour son interprétation appropriée.* » (Duranti, A. and C. Goodwin 1992)

Le contexte correspond à la situation dans laquelle se trouve le lecteur lorsqu'il aborde un texte. Les facteurs tels que l'intérêt du lecteur pour le sujet, l'intervention de l'enseignant, le temps disponible, le niveau de bruit et la luminosité environnante peuvent faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. On peut distinguer trois types de contexte : le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

- ❖ Le contexte psychologique : fait référence aux conditions contextuelles spécifiques au lecteur lui-même, telles que son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture. Il est clair que l'intention de lecture revêt une importance considérable. La manière dont le lecteur aborde le texte aura une influence sur sa compréhension et sur ce qu'il retiendra du texte.

- ❖ Le contexte social : fait référence à toutes les formes d'interaction qui peuvent survenir pendant la tâche de lecture entre le lecteur et son environnement. Cela inclut la situation de lecture individuelle par rapport à une lecture en groupe, la lecture sans assistance ou guidée par une autre personne (comme l'enseignant). Par exemple, il a été démontré que la lecture à voix haute devant un public offre moins de chances de compréhension qu'une lecture silencieuse (Holmes 1985)

- ❖ Le contexte physique : englobe toutes les conditions matérielles dans lesquelles se déroule l'acte de lecture. Cela inclut le bruit ambiant, la température, la ventilation, la qualité de l'éclairage, ainsi que la qualité de production des textes. Il est important de noter que les enseignants sont déjà conscients de ces facteurs qui affectent non seulement la lecture, mais également tous les apprentissages scolaires.

6. Les modèles de la compréhension de l'écrit

Il existe plusieurs modèles de compréhension de l'écrit qui ont été développés pour comprendre les processus impliqués dans la compréhension des textes écrits : « *mais les recherches menées en psycholinguistique sont probablement les plus porteuses : elles décrivent le processus de compréhension selon deux modèles différents : le modèle sémasiologique (de la forme au sens) et le modèles onomasiologique (du sens à la forme.)* » (Cuq J. P. et Gruca Isabelle. 2002, p 152) Elles fournissent des descriptions détaillées du processus de compréhension en se basant sur deux modèles distincts : le modèle séméiologique, qui part de la forme

pour arriver au sens et le modèle onomasiologiques, qui part du sens pour aboutir à la forme. Le modèle sémasiologie met l'accent sur l'analyse des structures linguistiques, l'étude de la contribution des éléments formels (mots, phrases, syntaxes) à la construction du sens. Il considère que le lecteur décode les éléments linguistiques pour comprendre le sens global du texte.

6-1- Le modèle sémasiologique:

Ce modèle présente certaines similitudes avec le paradigme "de bas en haut" (bottom-up), qui fait appel à des opérations de niveau inférieur et accorde une importance primordiale à la perception des formes du message. Le processus de compréhension se déroule en quatre phases distinctes :

- **une phase de discrimination** : peut être décrite comme une étape au cours de laquelle on effectue une distinction ou une différenciation entre des éléments ou des caractéristiques donnés. Cela peut impliquer la reconnaissance des différences ou des similitudes entre des objets, des idées, des sons ou d'autres stimuli, qui porte sur l'identification des signes graphiques ce que Rutten nomme **la sémiotisation** : est le processus par lequel le lecteur reconnaît que certains éléments dans un texte sont des signes, c'est-à-dire des unités porteuses de sens. Par exemple, le lecteur peut reconnaître des lettres, des mots ou des symboles spécifiques comme des signes, mais il ne peut pas encore comprendre pleinement leur signification. Il est important de noter que la sémiotisation est distincte de l'attribution du sens. L'attribution du sens fait référence à l'acte de donner une signification spécifique à un signe. Cela implique une compréhension et une interprétation plus profondes de la signification du signe dans un contexte donné. Au contraire, la sémiotisation se concentre sur la reconnaissance initiale des signes, indépendamment de leur signification.

La sémiotisation est le processus par lequel le lecteur identifie les éléments d'un texte comme des signes, sans nécessairement leur donner une signification précise au premier abord. Cela marque une étape préliminaire dans la compréhension du sens d'un texte.

- **Une phase de segmentation** : La phase de segmentation se réfère à un processus dans lequel on divise ou délimite les mots, les groupes de mots ou les phrases d'un texte. C'est une étape qui permet de distinguer les différentes unités linguistiques et de les isoler les unes des autres.

- **Une phase de d'interprétation** : Durant cette phase, on donne une signification aux mots, aux groupes de mots ou aux phrases ; cela correspond à la sémantisation. « *dans un premier temps, les unités qui forment l'écrit sont associées à un sens préexistant. C'est ici que le rôle et le fonctionnement des connaissances et de la culture du lecteur deviennent manifestes.* » (Bordon Emmanuelle 2004)

Dans un premier temps, les unités qui composent l'écrit sont associées à un sens préexistant. Cela signifie que les mots, les phrases et les idées présentes dans le texte sont interprétés en se basant sur des significations déjà existantes. C'est à ce moment que le rôle et le fonctionnement des connaissances et de la culture du lecteur deviennent évidents.

En effet, lorsque nous lisons un texte, nous faisons appel à nos connaissances antérieures, à notre bagage culturel et à notre expérience personnelle pour donner un sens aux informations présentées. Ces connaissances et cette culture jouent un rôle clé dans la compréhension du texte, car elles nous aident à interpréter les mots et les idées en fonction de nos propres références et de notre système de croyances. Ainsi, la compréhension d'un texte ne se limite pas seulement à la déchiffrer et à comprendre les mots, mais elle implique également une interaction entre le contenu du texte et les connaissances préexistantes du lecteur. Ces connaissances influencent la façon dont nous interprétons le texte et donnent une signification plus profonde à ce que nous lisons.. Cela démontre l'importance du rôle de ces éléments dans le processus de compréhension de lecture. Cette phase n'est pas en elle-même l'objectif principal de la lecture, mais plutôt une étape préalable essentielle à la phase suivante.

● **Une phase de synthèse :** Il s'agit d'une construction du sens global du message en combinant les sens des mots, des groupes de mots ou des phrases. En effet, pour parvenir à cette compréhension globale du texte « *le lecteur doit intégrer toutes les parcelles de sens qu'il a perçue dans les différentes unités de l'écrit au sein d'une structure sémantique cohérente qui lui permettent de gérer les possibilités d'interprétation.* » (Bordon Emmanuelle 2004, p17). En d'autres termes, lors de la lecture, le lecteur est confronté à une multitude d'informations et de significations dispersées à travers le texte. Pour comprendre le sens global, il doit rassembler et relier ces différentes parcelles de sens pour former une structure cohérente. Cette structure sémantique lui permet de gérer les diverses options d'interprétation possibles. Le lecteur doit donc faire appel à ses compétences de compréhension, à sa connaissance de la langue et à ses capacités cognitives pour organiser les éléments du texte de manière à construire un sens global. Il doit tenir compte du contexte, des relations entre les idées, des indices linguistiques et des informations implicites pour parvenir à une interprétation cohérente.

En somme, pour comprendre un texte, le lecteur doit rassembler les fragments de sens présents dans les différentes unités de l'écrit et les intégrer dans une structure sémantique cohérente. Cela lui permet de gérer les différentes possibilités d'interprétation et de donner un sens global au message.

6-2-Le modèle onomasiologique :

Dans cette situation, le processus de compréhension se déroule de manière ascendante (top-down), ce qui signifie que les connaissances du lecteur jouent un rôle crucial dans le traitement des informations. et « *résulte d'une série d'opérations de préconstruction de la signification* » (Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle. 2008, p 153) réalisées par le lecteur. Au cours de ces opérations, le lecteur formule des hypothèses qu'il vérifie ensuite, en suivant trois étapes :

-Formulation d'hypothèses d'ordre sémantique : Ces hypothèses se fondent sur le contenu du message ainsi que sur les connaissances préalables que le lecteur possède à la fois sur la situation de communication et sur le texte lui-même. Elles émergent à partir des éléments formels et perceptibles présents dans le texte. Lorsqu'un lecteur aborde un texte, il active ses connaissances antérieures sur le sujet, sur le contexte de communication et sur les structures linguistiques. Sur la base de ces connaissances, le lecteur formule des hypothèses initiales sur le sens du message. Ces hypothèses sont influencées par les informations explicites et implicites contenues dans le texte, ainsi que par les indices contextuels et les schémas cognitifs préexistants du lecteur.

En d'autres termes, le lecteur utilise les informations fournies par le contenu du texte, ainsi que ses connaissances personnelles, pour générer des hypothèses sur la signification du message. Ces hypothèses sont ensuite ajustées et modifiées au fur et à mesure de la lecture, en fonction des nouvelles informations rencontrées dans le texte.

Ainsi, la compréhension d'un texte est un processus interactif qui combine à la fois les éléments du texte et les connaissances du lecteur pour construire une interprétation cohérente et significative du message.

-La vérification des hypothèses : elle s'effectue à partir de « *de la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ.* » (Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle. 2008, p 153) Lors de la lecture d'un texte, le lecteur est constamment engagé dans la recherche et la saisie d'indices et de redondances qui jalonnent la communication. Ces indices peuvent prendre la forme de mots clés, de répétitions, de structures grammaticales particulières ou d'autres éléments qui attirent l'attention. Ils servent de repères au lecteur pour confirmer ou rejeter les hypothèses sémantiques et formelles qu'il a formulées initialement. En identifiant ces indices et en les reliant aux connaissances préalables qu'il possède, le lecteur peut progressivement valider ou réviser ses hypothèses de compréhension. Les indices et les redondances

présents dans le texte fournissent des pistes supplémentaires qui permettent de renforcer ou de remettre en question les interprétations initiales.

Par exemple, si le lecteur a formulé l'hypothèse que le texte traite d'un sujet spécifique, la présence répétée de termes liés à ce sujet tout au long du texte renforce cette hypothèse. De même, si le texte fournit des informations cohérentes qui correspondent aux attentes du lecteur, cela confirme les hypothèses initiales. En revanche, si des informations contradictoires ou inattendues apparaissent, le lecteur peut être amené à réviser ses hypothèses et à chercher une nouvelle interprétation. Ainsi, la saisie d'indices et de redondances tout au long de la lecture est essentielle pour le lecteur, car elle permet de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles formulées initialement, et contribue ainsi à la construction d'une compréhension précise et cohérente du texte.

-Le résultat de vérification : Cette phase est étroitement liée à la phase précédente et engendre trois situations distinctes : soit les hypothèses formulées sont confirmées, ce qui contribue à la construction globale du sens et à la compréhension du texte ; soit les hypothèses sont rejetées, amenant le lecteur à reprendre sa démarche et à établir de nouvelles hypothèses ; soit les hypothèses ne sont ni confirmées ni réfutées, ce qui indique que d'autres indices sont nécessaires. Dans ce dernier cas, cela peut retarder ou même conduire à l'abandon de la construction du sens.

Lorsque les hypothèses formulées sont confirmées par les indices présents dans le texte, le lecteur trouve une cohérence et une validation de sa compréhension. Cela lui permet de continuer la lecture en toute confiance, en intégrant les nouvelles informations de manière cohérente. Cependant, si les hypothèses sont rejetées, le lecteur doit réévaluer sa compréhension et ajuster ses hypothèses initiales. Il peut alors entreprendre une nouvelle démarche de compréhension, chercher de nouveaux indices et formuler de nouvelles hypothèses afin de donner un sens au texte. Dans certaines situations, les hypothèses ne sont ni confirmées ni réfutées, ce qui peut engendrer une incertitude chez le lecteur. Il peut s'attendre à la présence d'autres indices ou informations dans le texte pour clarifier la situation. Cette attente peut retarder la construction du sens et nécessiter une recherche plus approfondie, mais il se peut également que cette absence d'indices pertinents conduise à l'abandon ou à la frustration du lecteur. Ainsi, cette phase de vérification des hypothèses est cruciale pour la compréhension du lecteur, car elle détermine la progression de sa démarche de compréhension et peut influencer la perception globale du texte.

7- La notion de la lecture

Selon Boudreau : « *Le lecteur fait appel à toutes ses ressources afin d'associer entre eux les éléments constitutifs du texte, de s'en faire une représentation et de lui attribuer du sens. Peu de*

réponses sont possibles puisque les éléments significatifs nécessaires à la compréhension laissent place à peu de nuances. »(P. Boudreau, 2001) Lorsque le lecteur lit un texte, il mobilise toutes ses ressources intellectuelles, linguistiques et cognitives pour établir des liens entre les différents éléments présents dans le texte. Il cherche à se construire une représentation mentale de ce qu'il lit et à lui donner du sens. Cependant, il est important de noter que dans certains cas, il y a peu de réponses possibles en termes d'interprétation du texte. Cela est dû au fait que les éléments significatifs nécessaires à la compréhension du texte ne laissent que peu de place à l'ambiguïté ou à l'interprétation nuancée. En d'autres termes, le texte est formulé de manière claire et précise, ce qui limite les différentes interprétations possibles. Par conséquent, le lecteur est davantage guidé vers une compréhension spécifique et univoque du texte, plutôt que vers une multitude d'interprétations.

D'après MARYSE BIANCO :

« La lecture est une activité cognitive extraordinaire. Extraordinaire par sa complexité et par le niveau d'intégration et de maîtrise auquel parviennent pourtant les lecteurs experts. L'aisance habituelle et apparente avec laquelle les lecteurs analysent le code graphique, le comprennent et en extraient les informations pertinentes pour leur activité masque en effet le nombre impressionnant de niveaux d'analyse et de mécanismes qui doivent être maîtrisés pour y parvenir. Comprendre un texte en le lisant demande au lecteur de réaliser dans un temps très bref tout un ensemble d'opérations qui vont de la reconnaissance du mot écrit à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite, en passant par l'analyse syntaxique et la mise en relation des référents et idées énoncés dans les phrases successives »(MARISE Bianco 2010, p 11)

Lorsqu'un lecteur lit un texte, il doit effectuer en un temps très court une série d'opérations complexes. Cela va de la reconnaissance des mots écrits à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite, en passant par l'analyse de la structure grammaticale et la mise en relation des références et des idées exprimées dans les phrases successives.

Il est important de souligner que cette maîtrise de la lecture ne se limite pas à la compréhension du texte lui-même, mais implique également une interprétation et une assimilation active de son contenu. Les lecteurs experts sont capables de naviguer de manière fluide à travers ces différentes opérations cognitives, ce qui leur permet d'accéder rapidement au sens global du texte. Ainsi, la lecture requiert une coordination harmonieuse de nombreux processus mentaux simultanés, démontrant ainsi la remarquable capacité des lecteurs à gérer cette complexité et à construire une compréhension profonde à partir des éléments du texte.

La lecture est une démarche qui consiste à interpréter et à saisir le sens d'un texte écrit. C'est une aptitude fondamentale qui permet d'accéder à l'information, d'acquérir de

nouvelles connaissances et de se divertir. On définit la lecture comme étant un processus de « *talent cognitif qui consiste à traiter du langage écrit à travers l'identification de mots* » (Ferrand et Ayora 2000.) Les éléments clés de la lecture comprennent :

- **La reconnaissance des mots** : La capacité à identifier et à reconnaître les mots écrits est essentielle pour lire avec fluidité. Cela implique la connaissance des sons des lettres, des modèles phonétiques et de la familiarité avec le vocabulaire.
- **La compréhension du texte** : Comprendre le sens global du texte est crucial. Cela implique de relier les idées et les informations présentes dans le texte, de saisir les relations entre les phrases et les paragraphes, et de déduire des significations implicites.
- **L'interprétation et l'analyse** : La lecture implique également la capacité à interpréter et à analyser le contenu du texte. Cela peut inclure l'identification des thèmes principaux, l'analyse des personnages et de leurs motivations, la reconnaissance des techniques littéraires utilisées par l'auteur, etc.
- **La réflexion critique** : La lecture critique consiste à évaluer et à remettre en question les idées présentées dans le texte. Cela implique de faire preuve d'esprit critique, de discerner les biais éventuels, d'identifier les arguments solides et de développer ses propres opinions.
- **L'engagement émotionnel** : La lecture peut également susciter des émotions et une connexion personnelle avec le texte. Cela peut se manifester par l'empathie envers les personnages, l'excitation lors d'un récit captivant ou la réflexion profonde provoquée par des idées puissantes.
- **La maîtrise des stratégies de lecture** : Les lecteurs compétents utilisent diverses stratégies de lecture, telles que la prédiction, l'inférence, la visualisation, la répétition, le résumé, etc., pour améliorer leur compréhension et leur engagement avec le texte.

La pratique régulière de la lecture permet de développer et d'améliorer la compétence de lire, qui peut être exercée à travers différents formats tels que livres, journaux, magazines, articles en ligne ou même documents académiques.

7-1-Les processus de la lecture

Les processus de lecture comprennent généralement les étapes suivantes :

7-1-1 La pré-lecture : Cette étape préliminaire vise à préparer l'apprenant à la lecture en lui permettant d'obtenir une vision d'ensemble du contenu. Elle implique de parcourir rapidement le texte, de lire les titres, les sous-titres et les premières phrases des

paragraphes. Cette approche permet d'activer les connaissances préalables sur le sujet et de se préparer mentalement à la lecture. « Lire, c'est traiter avec les yeux un langage fait pour yeux, on se doit logiquement d'interdire à l'apprenti-lecteur tout recours à l'oralisations »(RAFONI. Jean. Charles. 2007, p 190)

7-1-2 La lecture :

L'étape principale de la lecture consiste à décoder les mots et à en comprendre le sens dans le contexte du texte. Elle englobe des processus tels que la reconnaissance des mots, la compréhension de la syntaxe et la compréhension du sens. C'est à ce stade que le lecteur doit lire attentivement le texte et mettre en œuvre des stratégies de lecture pour parvenir à une compréhension du sens. En outre, il peut vérifier les hypothèses émises lors de l'étape de pré-lecture, organiser les informations présentées, les traiter en les confrontant à ses connaissances antérieures et se poser de nouvelles questions qui conduiront à de nouvelles hypothèses.

7-1-3 La post-lecture : C'est l'étape où l'élève objective sa démarche de compréhension. Il réfléchit sur ce qui a été fait, comment cela a été fait, sur les difficultés rencontrées et sur ses acquisitions au niveau du contenu général et linguistique. C'est aussi à cette étape qu'il réagit, analyse et évalue ses nouvelles connaissances, pour se les approprier. Cela lui permet de s'approprier le processus de lecture et de l'utiliser dans d'autres situations d'apprentissage.

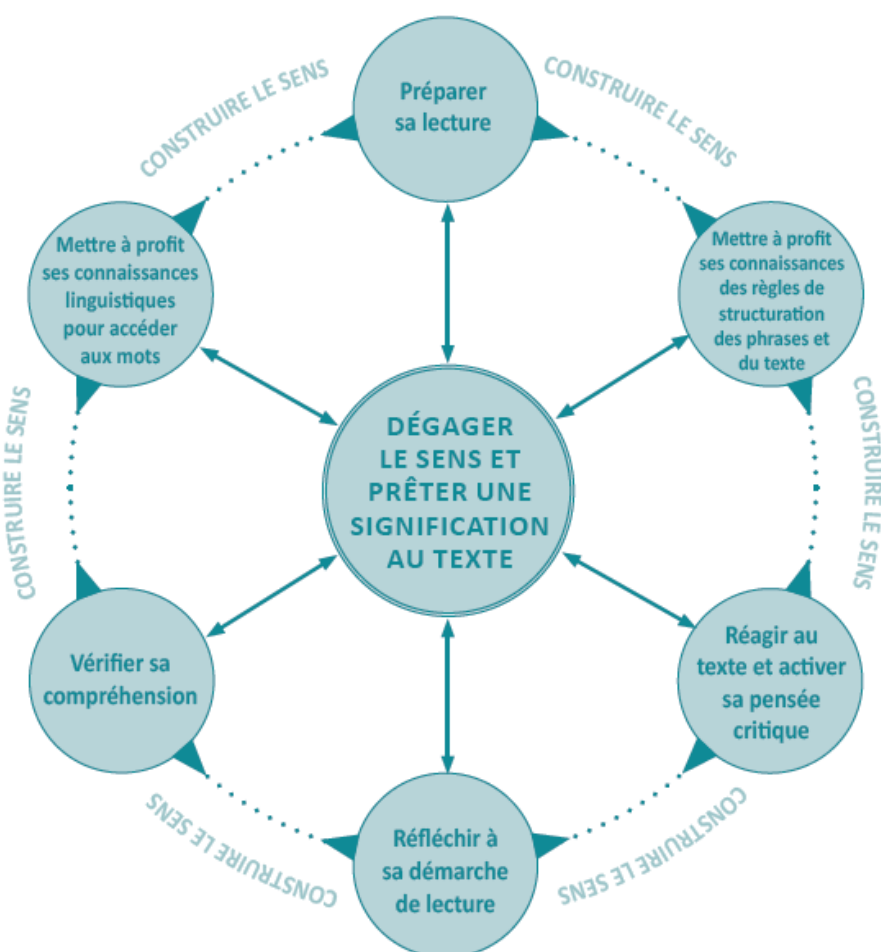
([https:// www.k12.gov.sk.ca/docs/français/fransk/fran/sec/prg_etudes/doml4.html](https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/fransk/fran/sec/prg_etudes/doml4.html) (consulté le 18/03/2020))

Il est important de souligner que ces processus peuvent se superposer et se produire simultanément pendant la lecture. Ils peuvent également varier en fonction du type de texte et de l'objectif de lecture (par exemple, lire pour s'informer, lire pour se divertir, etc.). La pratique régulière de ces processus contribue à améliorer la compétence en lecture et à en tirer le meilleur parti.

7-2- Les stratégies de lecture

En enseignant les stratégies de compréhension, on permet à l'élève de devenir un lecteur actif capable de prendre le contrôle de sa propre compréhension. La compréhension de l'écrit est un processus complexe qui nécessite l'interaction de plusieurs activités chez l'apprenant.

« Lire, c'est avant tout penser et comprendre. La lecture est un processus complexe de construction de sens durant lequel l'élève fait appel, de façon simultanée, à de nombreuses stratégies interdépendantes de nature cognitives, métacognitives et socioaffectives avant, pendant et après la lecture. Ces stratégies lui permettent de construire le sens à partir des éléments explicites et implicites d'un texte et de se créer une signification. Le document *Les stratégies de lecture et de compréhension* vient compléter les stratégies déjà incluses dans le continuum en lecture. »(DBE, 2014)



-Les stratégies de lecture» (DBE, 2014, p 11)

Diverses techniques et stratégies peuvent améliorer la compréhension de l'écrit des apprenants en FLE, tel que :

- Établir une routine de lecture régulière pour développer la pratique de la lecture.
- Développer ses connaissances linguistiques, discursives et culturelles afin de mieux comprendre les textes.

- Sélectionner des documents adaptés au niveau de compétence des apprenants et à leurs intérêts.
- Varier les genres de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, etc.) pour développer la capacité à comprendre différents styles d'écriture.
- Utiliser des stratégies de lecture telles que l'anticipation, l'inférence, le résumé, etc. pour faciliter la compréhension du texte.
- Identifier les mots-clés et les idées principales du texte pour en saisir le sens global.
- Utiliser des outils tels que le dictionnaire ou les annotations en marge pour faciliter la compréhension des mots difficiles ou des passages complexes.
- Pratiquer la lecture à voix haute pour améliorer la compréhension orale et écrite.
- Travailler en groupe pour discuter du texte et échanger des idées sur sa signification.
- Utiliser des ressources pédagogiques telles que des fiches de compréhension écrite avec des questions pour s'entraîner à comprendre différents types de textes.

Il est envisageable d'ajuster les techniques et stratégies utilisées pour améliorer la compréhension de l'écrit en fonction du niveau de compétence des apprenants et de leurs besoins spécifiques. Chaque apprenant a des capacités et des exigences uniques, donc il est important de personnaliser les approches d'enseignement pour favoriser une meilleure compréhension. Cela peut impliquer d'adapter le niveau de difficulté des textes, de fournir un soutien supplémentaire ou des exercices ciblés pour répondre aux besoins individuels des apprenants. L'objectif est d'optimiser l'apprentissage et de favoriser une meilleure compréhension de l'écrit.

7-3-Les méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture :

Il existe différentes méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la lecture, et les approches peuvent varier en fonction des préférences pédagogiques et des contextes éducatifs et des objectifs « *rendre l'élève conscient de son rôle dans le processus d'apprentissage et de l'amener à une plus grande autonomie* » (CYR.P1998, p 121). Voici quelques-unes des méthodes les plus courantes :

- **Méthode syllabique** : Cette méthode se concentre sur l'apprentissage des correspondances entre les lettres et les sons. Les élèves apprennent à déchiffrer les mots en identifiant les sons de chaque lettre et en les combinant pour former des syllabes et des

mots. Cette approche met l'accent sur l'acquisition de compétences de décodage et est souvent utilisée au début de l'apprentissage de la lecture.

- **Méthode globale** : Contrairement à la méthode syllabique, la méthode globale met l'accent sur la reconnaissance globale des mots et des phrases. Les élèves apprennent à identifier les mots dans leur ensemble plutôt qu'à les déchiffrer lettre par lettre. Cela se fait souvent à travers l'utilisation de textes riches en images, en contexte et en répétition.
- **Méthode mixte** : Cette approche combine des éléments de la méthode syllabique et de la méthode globale. Les élèves apprennent à la fois à déchiffrer les mots en utilisant des compétences de décodage et à reconnaître les mots de manière globale. L'idée est de développer à la fois la capacité de déchiffrement et la reconnaissance rapide des mots pour une lecture plus fluide et efficace.
- **Méthode phonétique** : Cette méthode met l'accent sur l'enseignement des règles phonétiques et des modèles de sons dans la langue. Les élèves apprennent les différentes correspondances entre les lettres et les sons, ainsi que les règles de prononciation. Cela les aide à déchiffrer les mots inconnus et à améliorer leur compétence en lecture.
- **Méthode interactive** : Cette approche favorise l'interaction entre l'enseignant et l'élève ainsi que la participation active de l'élève dans le processus de lecture. Les activités peuvent inclure la lecture à voix haute, la discussion sur le sens du texte, la pose de questions et la résolution de problèmes liés au contenu. Cela encourage l'engagement actif des élèves et renforce leur compréhension et leur intérêt pour la lecture.
- Il faut pas oublier que ces méthodes ne sont pas mutuellement exclusives et peuvent être adaptées en fonction des besoins individuels des élèves. Les enseignants utilisent souvent une combinaison de ces méthodes et ajustent leur approche en fonction des progrès et des difficultés de chaque apprenant.

7-4.-Les objectifs de la lecture :

Les objectifs de la lecture peuvent varier en fonction du contexte et des motivations individuelles. Pour Jean-Louis Dufays et dans le cas des élèves, *« l'analyse de leur activité attendue porte sur le texte qu'ils ont à lire, afin de déterminer un ensemble d'interprétations et/ou d'évaluations qu'il serait possible de leur faire percevoir. Cette analyse « prédidactique » vise à mettre en évidence les potentialités sémiotiques du texte »* (Jean-Louis Dufays, 2017)

Voici quelques-uns des objectifs courants associés à la lecture :

a. Acquisition de connaissances : L'un des principaux objectifs de la lecture est d'acquérir de nouvelles connaissances et informations. Cela peut inclure la lecture de livres, d'articles, de magazines, de journaux ou de ressources en ligne pour se familiariser avec différents sujets, domaines d'études, cultures ou perspectives.

b. Compréhension et interprétation : La lecture permet de développer des compétences de compréhension et d'interprétation des textes. L'objectif est de saisir le sens global du texte, d'analyser les idées et les arguments présentés, d'inférer des informations implicites et de formuler des opinions éclairées.

c. Développement du vocabulaire : La lecture régulière contribue à l'enrichissement du vocabulaire. En rencontrant de nouveaux mots dans différents contextes, les lecteurs peuvent élargir leur répertoire lexical et améliorer leur capacité à s'exprimer avec précision et clarté.

d. Développement de la pensée critique : La lecture stimule la pensée critique en exposant les lecteurs à une diversité de perspectives et d'arguments. Les lecteurs peuvent analyser et évaluer les informations présentées, identifier les biais, reconnaître les faits des opinions et développer leur esprit critique.

e. Plaisir et divertissement : La lecture peut être une source de plaisir et de divertissement. Les objectifs peuvent simplement être de se détendre, de s'évader dans un univers imaginaire, de se divertir avec une histoire captivante ou de profiter de la créativité des auteurs.

f. Développement de l'empathie et de la compréhension sociale : La lecture de fictions narratives permet souvent aux lecteurs de se mettre à la place des personnages et de développer une compréhension plus profonde des expériences humaines. Cela favorise l'empathie, la compréhension sociale et l'élargissement des horizons.

Ces objectifs peuvent se chevaucher et se compléter. Ils peuvent également évoluer au fil du temps et varier en fonction des intérêts et des besoins individuels. Quels que soient les objectifs, la lecture est une compétence précieuse qui enrichit notre vie quotidienne et notre développement personnel.

7-5- Les difficultés de la lecture :

Les difficultés de lecture peuvent être rencontrées à différents niveaux et peuvent varier d'une personne à l'autre. « *L'enfant qui dispose de capacités intellectuelles limitées rencontrera plus souvent qu'un autre des difficultés d'apprentissage qui, d'ailleurs, ne se limiteront pas à la lecture* » (VALDOIS. 2023) Voici quelques-unes des difficultés courantes associées à la lecture :

a- Difficultés de décodage : Certains lecteurs peuvent avoir du mal à déchiffrer les mots, à reconnaître les correspondances entre les lettres et les sons, ou à appliquer les règles phonétiques de la langue. Cela peut entraîner une lecture lente, laborieuse et incohérente.

b- Compréhension limitée : La compréhension de lecture peut être affectée par des difficultés à saisir le sens global du texte, à faire des inférences, à identifier les idées principales et les détails pertinents. Cela peut résulter d'un manque de vocabulaire, de connaissances préalables limitées ou de problèmes de traitement de l'information.

c- Faible vitesse de lecture : Certains lecteurs peuvent avoir une vitesse de lecture plus lente que la moyenne, ce qui peut affecter leur efficacité lors de la lecture de textes longs ou denses. Cela peut être dû à des problèmes de décodage, de concentration ou à une expérience limitée de lecture.

d- Manque d'intérêt et de motivation : Certains lecteurs peuvent rencontrer des difficultés en raison d'un manque d'intérêt ou de motivation pour la lecture. Cela peut entraîner une lecture superficielle, une compréhension limitée et une réticence à s'engager dans des activités de lecture.

e- Problèmes de concentration : La lecture nécessite une concentration soutenue pour rester attentif au texte et au contenu. Certains lecteurs peuvent avoir du mal à maintenir leur attention, ce qui peut entraîner une lecture distraite et une compréhension limitée.

f- Difficultés spécifiques liées à des troubles de l'apprentissage : Des troubles spécifiques de l'apprentissage tels que la dyslexie, la dysgraphie ou la dysphasie peuvent entraîner des difficultés de lecture spécifiques. Ces troubles peuvent affecter la capacité à déchiffrer les mots, à traiter les sons de la parole ou à organiser les idées.

Ces difficultés de lecture peuvent être surmontées avec le soutien approprié. Des stratégies d'enseignement adaptées, des interventions ciblées, des programmes de remédiation et un accompagnement personnalisé peuvent aider les personnes rencontrant des difficultés à améliorer leurs compétences en lecture et à développer leur confiance dans ce domaine.

- Au terme de ce chapitre, nous pensons que la compréhension écrite des textes a fait du chemin et a beaucoup évolué au fil du temps. Le passage d'une lecture passive à une lecture interactive implique l'intégration de trois éléments clés : le lecteur lui-même, le texte et le contexte. Cette approche engage différents modèles de compréhension, à savoir le modèle onomasiologique et le modèle sémasiologique. De plus, il est important de tenir compte des différentes situations de lecture dans lesquelles le lecteur peut se trouver. Il convient de noter que la situation de communication ne limite pas le lecteur dans sa capacité à anticiper sa lecture et à adapter son approche en fonction de chaque situation. Cette transformation découle principalement des nouvelles théories développées dans le domaine de la lecture, ainsi que des diverses exigences des lecteurs et des avancées technologiques des supports textuels. Cependant, il serait avantageux de prendre en compte tous les facteurs mentionnés précédemment afin de développer des stratégies d'intervention adaptées, notamment dans le contexte scolaire.

Chapitre 2

Travail en groupe : Des éléments théoriques

Le travail en atelier se caractérise par des activités spécifiques, organisées en stations ou en centres d'apprentissage, où les élèves travaillent de manière autonome ou en petits groupes sur des tâches ciblées et guidées. En revanche, le travail en groupe implique que les élèves travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun, en favorisant la collaboration, la communication et le partage des responsabilités. Malgré les différences inhérentes entre le travail en groupe et le travail en atelier, dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de les considérer comme un concept interconnecté. Bien que ces deux approches pédagogiques présentent des caractéristiques distinctes, elles partagent des similarités dans leur objectif fondamental de favoriser l'engagement actif des élèves dans le processus d'apprentissage. En le considérant ensemble, nous pouvons exploiter les avantages de la collaboration et de l'autonomie, offrant ainsi une expérience éducative plus riche et équilibrée pour les élèves. Dans les salles de classe d'aujourd'hui, le travail en groupe est devenu une pratique pédagogique courante et valorisée. En mettant l'accent sur la collaboration et l'interaction entre les élèves, cette approche offre de nombreux avantages pour l'apprentissage. Ce chapitre se concentrera sur le travail en groupe dans la classe et explorera comment il favorise la collaboration et l'apprentissage interactif. Le travail en groupe, également connu sous le nom de travail collaboratif, se réfère à une méthode d'apprentissage dans laquelle les élèves travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun. Cette approche diffère de l'apprentissage traditionnel centré sur l'enseignant, car elle encourage les élèves à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à échanger des idées, à résoudre des problèmes et à prendre des décisions de manière collective. Lorsqu'ils travaillent en groupe, les élèves peuvent tirer parti des connaissances, des compétences et des perspectives diverses de leurs pairs. Cela favorise un environnement d'apprentissage dynamique où les idées circulent librement, où les opinions sont partagées et où les solutions émergent de manière collaborative. De plus, le travail en groupe stimule le développement des compétences sociales, telles que la communication, la coopération et la résolution de conflits, qui sont essentielles dans la vie quotidienne et future des élèves. Au-delà de la simple transmission de connaissances, le travail en groupe offre aux élèves l'opportunité de développer des compétences cognitives plus avancées. En interagissant avec leurs pairs, ils sont exposés à différentes perspectives et peuvent acquérir une compréhension plus profonde des concepts étudiés. De plus, la discussion et la confrontation d'idées permettent aux élèves de développer leur pensée critique, d'améliorer leurs capacités de raisonnement et de résoudre des problèmes.

Ce chapitre explorera les différentes approches et stratégies pour mettre en œuvre le travail en groupe de manière efficace. Nous examinerons également les rôles de l'enseignant et des élèves dans ce contexte, ainsi que les défis potentiels et les solutions pour les surmonter. Enfin, nous discuterons des bénéfices de cette méthode d'apprentissage, tant sur le plan académique que sur le plan socio-émotionnel.

1- Définitions « travail en groupe »

1-1- Notion du groupe :

Le terme « groupe » selon Larousse est « *cette ensemble de personnes homogènes et hétérogènes ayant des relations, des actions communes dans le but de satisfaire les besoins qui sont finalement individuelles* » (Larousse). Selon la définition du Larousse, le terme "groupe" désigne un ensemble de personnes qui peuvent être à la fois homogènes et hétérogènes. Ces individus entretiennent des relations et mènent des actions communes dans le but de satisfaire leurs besoins individuels. Cela signifie que les membres d'un groupe peuvent partager des caractéristiques ou des intérêts similaires, mais ils peuvent également présenter des différences qui enrichissent la dynamique du groupe. L'objectif principal du groupe est de répondre aux besoins individuels des membres tout en collaborant de manière collective.

Roger MUCCHIELLI, indique que « *dans la catégorie de groupe, l'équipe est une variété originale qui ajoute à la cohésion socio-affective et aux relations interpersonnelles de face à face l'exécution d'une tâche qui sera l'œuvre commune* » (Roger MUCCHIELLI 2007). Selon Roger Mucchielli, la notion d'équipe est une variété spécifique au sein de la catégorie des groupes. Ce qui distingue une équipe des autres types de groupes, c'est qu'en plus de la cohésion socio-affective et des relations interpersonnelles en face à face, les membres de l'équipe se réunissent dans le but d'accomplir une tâche commune. L'équipe est caractérisée par la collaboration et la coopération entre ses membres pour atteindre un objectif commun. Ainsi, la notion d'équipe implique à la fois des aspects relationnels et une dimension de travail collectif orientée vers la réalisation d'une tâche spécifique.

1-2 -travail de groupe :

Selon Philippe MEIRIEU : « *Le travail de groupe est constitué de relations plurielles d'échanges, articulés sur un contact avec ce qui est donné comme le réel, évacuant tout ou partie de l'autorité du maître* » (MEIRIEU, P. 1984, p 25). Selon Philippe Meirieu, le travail de groupe se caractérise par des relations multiples d'échanges, basées sur une interaction avec ce qui est considéré comme réel. Dans cette approche, une partie de l'autorité de l'enseignant est évacuée, ce qui signifie que le pouvoir et le contrôle traditionnels de l'enseignant sont réduits. Au lieu de cela, l'accent est mis sur la collaboration et l'implication active des apprenants dans le processus d'apprentissage. Le travail de groupe permet aux apprenants d'interagir entre eux, d'échanger des idées, de résoudre des problèmes ensemble et d'explorer le monde réel de manière plus autonome. Ainsi, le travail de groupe favorise

l'apprentissage mutuel, l'autonomie des apprenants et la construction collective du savoir, en déplaçant le centre de l'autorité de l'enseignant vers une approche plus participative et collaborative.

Elizabeth G. Cohen le conçoit comme suit : « *une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée* » (Cohen G. Elizabeth 1994, p 11). Selon Elizabeth G. Cohen, le travail de groupe se définit comme une situation dans laquelle des élèves travaillent ensemble au sein d'un groupe suffisamment petit pour que chaque membre puisse participer activement à la tâche qui lui a été clairement assignée. L'accent est mis sur la participation équitable de tous les membres du groupe, où chacun a un rôle défini et contribue de manière significative à la réalisation de la tâche commune. Cette approche favorise l'engagement actif de chaque apprenant, permettant ainsi une meilleure collaboration, une meilleure interaction et un meilleur partage des responsabilités au sein du groupe.

2- Les objectifs de travail en groupe

Le rôle du professeur est d'instruire ses apprenants mais aussi de les éduquer dans le sens « *ouvrir chacun à de nouveaux horizons, susciter en chaque apprenant de nouveaux désirs et l'engager vers de nouveaux savoirs* » (Philippe Meirieu 1989). Cette phrase signifie qu'il est important d'encourager chaque individu à découvrir de nouvelles perspectives, à éveiller en eux de nouveaux désirs et à les inciter à acquérir de nouvelles connaissances. Cela implique de favoriser l'ouverture d'esprit et de stimuler la curiosité chez les apprenants afin de les motiver à explorer de nouveaux domaines de savoir et à développer de nouvelles compétences. L'idée est de créer un environnement éducatif dynamique qui inspire et pousse chaque personne à s'engager activement dans leur apprentissage, en leur offrant des opportunités de croissance et d'épanouissement personnel. « *Cette confrontation avec d'autres points de vue entraîne l'élève à considérer une situation sous différents angles, à découvrir sa signification de la matière apprise et à développer sa pensée critique* » (Langevin, L. 1993). Cette phrase souligne que le fait d'être confronté à d'autres points de vue pousse l'élève à considérer une situation ou un sujet sous différents angles. Cela lui permet de découvrir la signification profonde de la matière qu'il apprend et de développer sa pensée critique. En exposant l'élève à des perspectives différentes, cela l'encourage à remettre en question ses propres idées préconçues et à élargir sa compréhension du monde qui l'entoure. Cette confrontation avec diverses perspectives favorise le développement de compétences

essentielles, telles que l'analyse critique, la capacité à évaluer des informations contradictoires et la formulation d'opinions réfléchies. Cela contribue à former des individus plus ouverts d'esprit, capables d'appréhender la complexité des sujets et de prendre des décisions éclairées.

À partir des informations précédentes, nous pouvons conclure que le rôle de l'enseignant consiste à instruire et éduquer les apprenants en leur ouvrant de nouveaux horizons et en suscitant leur intérêt pour de nouvelles connaissances. Le travail en groupe offre aux apprenants la possibilité de confronter et de partager leurs points de vue sur un problème donné, ce qui favorise leur progression de manière consciente et efficace. Cela contribue à la construction de leurs propres connaissances en adoptant une approche constructiviste et en favorisant le conflit sociocognitif. Le travail de groupe nécessite une communication harmonieuse, une distribution équitable des matériaux de travail et l'implication de tous les membres dans la tâche commune. Il peut impliquer différentes opérations telles que la déduction, l'induction, la dialectique et la créativité pour résoudre les problèmes et converger vers une solution commune. Le travail de groupe peut être bénéfique pour les apprenants en difficulté, car il leur permet de gagner en confiance en eux et de s'impliquer davantage dans la vie de classe. Enfin, le travail de groupe intensifie l'apprentissage disciplinaire en développant les compétences sociales et en offrant la possibilité de présenter les résultats à l'ensemble de la classe.

3 - Les composantes de travail de groupe

Lorsque Jean Pierre Jodoin déclare que « *le fait de placer des élèves autour d'une table ne garantit pas qu'ils vont coopérer* » (Jean Pierre Jodoin 2001, p, 28), il fait référence au fait que la simple mise en place d'une configuration de groupe ne garantit pas automatiquement une collaboration efficace entre les membres du groupe. En effet, la coopération est un processus qui nécessite la mise en place de conditions favorables, telles que la confiance, la communication ouverte, le respect mutuel, l'engagement et la clarté des objectifs du groupe. Ainsi, placer des élèves autour d'une table peut être une première étape pour favoriser la collaboration, mais cela ne suffit pas pour garantir que les élèves vont travailler efficacement ensemble. Les enseignants doivent créer un environnement de classe positif qui encourage la collaboration, en fournissant des directives claires, en surveillant et en évaluant les performances du groupe, en encourageant les échanges constructifs et en facilitant la communication entre les membres du groupe.

3.1. Le regroupement des élèves :

« On peut former des équipes d'apprentissage de différentes façons. Les étudiants peuvent se regrouper librement selon les thèmes qui les intéressent ou selon certains facteurs sociaux (ex : travailler avec des amis). L'enseignant peut aussi choisir des étudiants au hasard ou former des groupes hétérogènes »(Howden Jim 1996, p 81).

Former des équipes d'apprentissage consiste à regrouper plusieurs étudiants pour travailler ensemble sur un projet ou une tâche donnée. Il existe différentes méthodes pour former ces équipes, telles que la formation libre où les étudiants choisissent leurs partenaires de travail, la formation aléatoire où les groupes sont formés au hasard, ou la formation hétérogène où les groupes sont constitués de manière à regrouper des étudiants aux compétences et profils variés. Le choix de la méthode dépend des objectifs pédagogiques visés et des besoins des étudiants.

3.1.1. Les regroupements au hasard :

Il est possible de former des groupes en utilisant des cartons de couleur, par exemple. Les équipes seront alors constituées d'élèves ayant des cartons de même couleur ou de couleurs différentes. Cette méthode de regroupement permet de modifier facilement le nombre d'élèves par équipe, car elle ne nécessite aucun critère d'affinité. Il suffit simplement de prendre en compte le nombre d'élèves par classe. Le regroupement aléatoire permet à chaque membre du groupe de travailler avec d'autres coéquipiers ayant une personnalité différente, ce qui reproduit le travail en société où l'on ne choisit pas toujours ses coéquipiers. Ce type de regroupement aide les élèves à développer des compétences sociales telles que la tolérance, le respect et l'appréciation des différences.

3.1.2. Les regroupements par affinités :

Dans certaines situations, il peut être important de laisser les élèves se regrouper librement, surtout lorsqu'ils doivent exprimer des sentiments ou discuter de sujets personnels qui les touchent. Il est essentiel qu'un climat de confiance et de complicité soit instauré lors de ces échanges, afin que les élèves se sentent à l'aise et en sécurité pour partager leurs idées et leurs émotions.

3.1.3. Les regroupements par proximité :

À certaines étapes précises d'une activité, il peut être utile de réunir deux élèves pour une courte durée afin qu'ils puissent comparer ou vérifier leur travail, échanger des

informations et se soutenir mutuellement. Par exemple, on peut demander à un élève de discuter avec son voisin pour expliquer un concept et ensuite lui demander d'écouter attentivement l'explication de son partenaire. Il est également possible de demander à l'élève d'échanger sa copie avec son voisin pour repérer et corriger d'éventuelles erreurs. Enfin, il est envisageable de proposer à l'élève de faire relire son texte par son voisin de table pour vérifier si le travail est terminé. Ces types de regroupements encouragent la coopération et l'entraide entre les élèves, ce qui peut les aider à mieux comprendre les concepts étudiés et à améliorer leur travail.

3.1.4. Les regroupements par champs d'intérêt :

Il est possible de laisser les élèves choisir librement un sujet ou un thème qui les intéresse, ou bien leur demander de choisir parmi une liste d'activités proposées celle qu'ils souhaitent préparer, puis les regrouper en fonction de leur choix. Il est également possible de les placer en équipes au préalable et de les inviter ensuite à choisir ensemble l'activité à préparer. Cependant, il est important de comprendre que ces deux types de regroupement permettent d'atteindre des objectifs différents. Le premier respecte les intérêts personnels des élèves et suscite leur motivation et leur engagement, tandis que le second leur permet d'apprendre à faire des compromis et à pratiquer le consensus, qui sont des compétences de haut niveau. Avant de choisir le type de regroupement à privilégier pour une activité donnée, l'enseignant doit déterminer clairement les objectifs de coopération à atteindre.

3.1.5. Les regroupements formés par l'enseignant :

En apprentissage coopératif, l'enseignant peut décider de former les équipes pour certaines activités, et il doit expliquer cette règle aux élèves. Ils peuvent normalement se regrouper librement selon leurs affinités, leurs centres d'intérêt ou leur proximité, mais pour certaines tâches, l'enseignant doit composer les équipes en fonction des forces de chacun. L'idéal est de former des équipes hétérogènes, en tenant compte des niveaux scolaires, des diversités culturelles et linguistiques, du sexe des élèves et de leurs personnalités. Les équipes peuvent être formées pour une courte période ou pour toute une étape scolaire, et doivent être équilibrées afin de faciliter le travail collaboratif. L'enseignant doit garder en mémoire les objectifs à atteindre pour chaque activité, en créant des défis adaptés aux compétences du groupe et en suscitant leur motivation avec des centres d'intérêt pertinents.

3.1.6. La taille des équipes :

Il est souvent recommandé de former des équipes d'apprentissage composées de quatre élèves, car cela permet d'optimiser les interactions et de superviser efficacement chaque membre du groupe. Cependant, les équipes de deux élèves conviennent bien pour les tâches courtes et les échanges, tandis que les équipes de trois peuvent parfois poser des problèmes en raison de l'isolement ou de l'ignorance du troisième élève. En général, plus une équipe est grande, plus elle est difficile à gérer. Au niveau primaire, il est recommandé d'utiliser le regroupement par paire, qui peut facilement se transformer en regroupement de quatre en associant deux équipes.

3.2.L'interdépendance positive :

Le concept d'interdépendance positive implique que les élèves prennent conscience de leur lien avec leurs coéquipiers et réalisent qu'ils ne peuvent réussir qu'en travaillant ensemble et en coordonnant leurs efforts. C'est-à-dire que leur réussite dépend de celle de leurs camarades, et vice-versa. *« L'interdépendance a lieu quand les élèves s'aperçoivent qu'ils sont liés à leurs coéquipiers ; ils ne peuvent réussir à moins que leurs camarades réussissent et (vice-versa) ; ils doivent coordonner leurs efforts à ceux de leurs coéquipiers pour terminer une tâche. » (Johnson et Johnson 1998, p 107).* L'interdépendance positive est un concept clé de l'apprentissage coopératif qui se réfère à la notion selon laquelle les membres d'un groupe ont besoin les uns des autres pour atteindre un objectif commun. En d'autres termes, ils sont interdépendants.

Dans le cas de l'interdépendance positive, le succès individuel de chaque élève est lié au succès de l'ensemble du groupe. Si un élève réussit, cela augmente les chances de réussite des autres membres du groupe. Par exemple, dans une tâche de groupe, si un élève a bien compris un concept et peut l'expliquer à ses camarades de manière claire, cela peut aider les autres élèves à mieux comprendre et à réussir la tâche ensemble.

Ainsi, dans une situation d'interdépendance positive, les élèves sont motivés à coopérer, à partager leurs connaissances et à s'entraider mutuellement afin d'atteindre l'objectif commun. Cela peut favoriser une meilleure compréhension du sujet, une plus grande rétention des connaissances et un sentiment d'appartenance à un groupe.

Pour démontrer l'importance de l'interdépendance positive dans la réussite de l'apprentissage, les frères Johnson ont identifié cinq stratégies: (Alain, Taurisson. 2005, p 330)

- **L'interdépendance liée aux objectifs** : est un élément clé de toutes les activités coopératives. Elle implique que tous les participants travaillent ensemble à la réalisation d'un objectif commun, tel que la production d'un modèle, d'un compte rendu, d'un projet ou d'une présentation, ou encore l'assimilation d'un contenu. Les autres aspects de l'interdépendance renforcent cette perception partagée par les membres de l'équipe de leur objectif commun.
- **Pour promouvoir l'interdépendance positive**, il est important que les membres d'une équipe partagent les ressources nécessaires pour accomplir leur tâche d'apprentissage. Cette stratégie consiste à répartir les ressources de manière équitable pour éviter qu'un élève soit seul à effectuer la tâche ou que certains élèves monopolisent les ressources. Ainsi, tous les membres de l'équipe doivent collaborer pour utiliser les ressources de manière optimale et maximiser les chances de succès du groupe dans la réalisation de l'objectif commun.
- **L'interdépendance liée aux rôles** implique que chaque membre de l'équipe a un rôle spécifique à jouer dans la réalisation de la tâche. Ces rôles sont attribués en fonction des compétences et des aptitudes de chaque membre et sont destinés à faciliter le fonctionnement efficace de l'équipe. Par exemple, un membre peut être désigné comme secrétaire, responsable de la gestion du temps ou responsable des matériels. Cette stratégie permet de répartir les responsabilités et de faciliter la coordination entre les membres de l'équipe. Cependant, il peut être difficile pour certains élèves de jouer un rôle dans leur équipe tout en s'engageant dans le processus d'apprentissage.
- **L'interdépendance liée à l'environnement** est la cinquième stratégie pour favoriser l'apprentissage coopératif. Elle se concentre sur la façon dont l'environnement physique peut avoir un impact sur l'efficacité du groupe. La disposition des tables, la répartition des matériels et d'autres aspects de l'environnement physique peuvent faciliter ou entraver la coopération au sein du groupe. Il est donc important de créer un environnement favorable à la coopération et à l'apprentissage en groupe en veillant à ce que les éléments physiques ne créent pas d'obstacles à la collaboration et à la communication entre les membres du groupe. Cette stratégie peut également aider à faciliter la transition entre l'enseignement en groupe classe et l'apprentissage en groupe restreint.
- **L'interdépendance liée aux récompenses** consiste à récompenser tous les membres de l'équipe pour leur travail collectif, plutôt que de récompenser individuellement les élèves en fonction de leurs performances individuelles. Cette stratégie vise à encourager la

coopération et l'entraide entre les membres de l'équipe, plutôt que la compétition entre eux. Les récompenses peuvent être matérielles (par exemple, des certificats, des récompenses, des prix) ou immatérielles (par exemple, des félicitations, des remerciements, des encouragements). Cette approche peut encourager les élèves à se concentrer sur la réussite de l'équipe plutôt que sur leur propre réussite individuelle, renforçant ainsi l'interdépendance positive et la cohésion de groupe.

Même si l'interdépendance liée aux récompenses peut être utile pour encourager la motivation des membres d'un groupe, il est important de reconnaître et de féliciter leur coopération sans recourir systématiquement à des récompenses matérielles.

3.2 .La responsabilisation individuelle :

Étroitement liée à l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle représente un deuxième élément de la coopération. On parle de responsabilité individuelle lorsque les élèves se sentent responsables de leur propre apprentissage et comprennent que leurs propres efforts, participation et engagement dans la tâche sont essentiels pour atteindre les objectifs fixés par l'équipe. Ainsi, pour qu'il y ait une véritable coopération, chaque membre doit être conscient qu'il ne peut pas se reposer sur le travail des autres pour réussir la tâche à accomplir. (Isabelle, Plante. 2008, p 256)

Étant donné que la motivation varie d'un membre à l'autre au sein d'une équipe ou d'un groupe, il est important de mettre en place des mécanismes afin de s'assurer que chaque élève soit encouragé à contribuer en fonction de ses capacités. Pour cela, il est essentiel de structurer les activités de manière à ce que la responsabilité de chaque membre du groupe soit claire et évidente. Par exemple, en attribuant à chaque membre une couleur différente et en précisant que toutes les couleurs doivent être présentes dans le produit final. Il ne s'agit pas d'exiger une contribution égale de chaque élève, mais plutôt une contribution significative correspondant à ses capacités. Il est donc crucial de concevoir des activités qui permettent aux apprenants qui n'ont pas encore maîtrisé certaines compétences de participer à des tâches plus simples, tout en reconnaissant l'importance de leur contribution à l'objectif commun.

Il est également possible de recourir à d'autres moyens pour renforcer le sens des responsabilités, tels que l'observation attentive de l'enseignant, la répartition appropriée des rôles, ainsi que les félicitations et encouragements prodigués. Il s'agit d'une reformulation de la notion de responsabilité individuelle dans le cadre de la coopération en groupe. Selon

Jim Howden « *chaque élève est responsable de son propre apprentissage et aussi responsable d'aider ses coéquipiers à atteindre les objectifs communs du groupe.* » (Howden, Jim, 1996, p 112). En d'autres termes, la responsabilité individuelle implique non seulement de s'assurer que l'on fait sa part, mais également de contribuer à aider les autres membres du groupe à réussir.

3.4. Les habilités cognitives et coopératifs :

Pour réussir l'apprentissage coopératif, il est important d'enseigner aux élèves les habiletés de communication nécessaires pour améliorer leurs relations interpersonnelles et acquérir des valeurs. Les habiletés de coopération se divisent en trois catégories :

- celles liées à la gestion du travail en équipe (par exemple, "Se déplacer sans bruit").
- celles liées à la qualité des apprentissages (par exemple, "Pratiquer l'écoute active").
- celles qui concernent les relations interpersonnelles et sociales (par exemple, "Exprimer son désaccord avec respect")(Arcand, 2004)

Les effets positifs de cet enseignement peuvent être mesurés à la fois par la qualité des interactions entre les membres de l'équipe et par leur réussite scolaire. En général, pour enseigner les habiletés de coopération, les enseignants demandent la collaboration des élèves pour qu'ils précisent les comportements et les attitudes qui démontrent leurs efforts pour atteindre l'objectif visé, ainsi que les mots qu'ils utiliseront pour se rappeler mutuellement de respecter cet engagement. Lors d'une activité coopérative en équipe, l'habileté à travailler ensemble est annoncée dès le début et concrétisée par des stratégies proposées pour y parvenir. Par exemple, si l'élève souhaite pratiquer l'habileté "Chacun son tour", il ne doit pas interrompre la personne qui parle, mais plutôt demander la parole en levant la main et en disant "Excusez-moi, puis-je parler maintenant ?". Après l'activité, un retour sur la pratique de l'habileté est effectué pour objectiver la pratique au sein de l'équipe. « *Ces activités augmentent le sentiment d'appartenance à l'équipe et encouragent les membres de l'équipe à travailler ensemble* ». (Howden. 1996, p 177)

3.5. L'évaluation :

« *Dans un contexte coopératif, l'objectivation ou l'évaluation porte sur les apprentissages réalisés, sur le fonctionnement des équipes de travail coopératif ainsi que sur les habiletés interpersonnelles utilisées durant l'activité* » (Apprentissage coopératif document complémentaire. 2013, p 58)

Dans un contexte coopératif, l'objectivation ou l'évaluation se concentre sur les apprentissages réalisés, le fonctionnement des équipes de travail coopératif et les habiletés interpersonnelles utilisées pendant l'activité. Cela signifie qu'il y a une volonté d'évaluer les résultats obtenus par les participants, ainsi que les processus de collaboration et les compétences sociales mises en œuvre.

- **Apprentissages réalisés:** L'objectif principal de l'évaluation dans un contexte coopératif est de mesurer les apprentissages réalisés par les individus ou les équipes. Cela peut inclure l'acquisition de nouvelles connaissances, le développement de compétences spécifiques, la compréhension des concepts ou la résolution de problèmes. L'évaluation peut être réalisée à l'aide de divers outils tels que des tests, des projets, des présentations orales ou des portfolios, afin de mesurer la progression des apprenants.
- **Fonctionnement des équipes de travail coopératif :** L'évaluation dans un contexte coopératif vise également à évaluer le fonctionnement des équipes de travail. Cela implique d'observer comment les membres de l'équipe collaborent, communiquent, partagent les responsabilités et prennent des décisions collectives. L'accent est mis sur les compétences de travail d'équipe telles que la coordination, la répartition des tâches, la résolution de conflits et la prise de décisions concertées. L'évaluation peut impliquer des observations directes, des évaluations par les pairs, des entretiens ou des questionnaires pour recueillir des informations sur la dynamique de groupe.
- **Habiletés interpersonnelles utilisées durant l'activité :** Dans un contexte coopératif, les habiletés interpersonnelles jouent un rôle crucial dans la réussite de la collaboration. Ces habiletés incluent la communication efficace, l'écoute active, la coopération, l'empathie, la gestion du temps et la résolution de problèmes en groupe. L'évaluation de ces habiletés vise à identifier les forces et les faiblesses des participants dans ces domaines, afin de favoriser leur développement continu. Des méthodes d'évaluation telles que des auto-évaluations, des évaluations par les pairs, des réflexions individuelles ou des simulations de situations peuvent être utilisées pour évaluer les habiletés interpersonnelles.

En somme, l'objectivation ou l'évaluation dans un contexte coopératif vise à mesurer les apprentissages réalisés, à évaluer le fonctionnement des équipes de travail coopératif et à évaluer les habiletés interpersonnelles utilisées pendant l'activité. Cette approche globale de l'évaluation permet de prendre en compte à la fois les résultats obtenus et les compétences socio-émotionnelles et de collaboration développées par les apprenants, favorisant ainsi leur croissance holistique.

4- Classification des rôles

L'élément essentiel à l'efficacité du travail en groupe réside dans l'attribution de rôles précis à chaque membre, selon la perspective de Barlow. « Une fonction déterminée qu'une individu est appelé à exercer dans le groupe » (Barlow, Michel 1993, p 53), de ce fait Barlow distingue des différents rôles comme ainsi :

4.1. Le rôle de l'apprenant :

- **La personne-ressource** : les participants recourent à cette personne qui est compétente dans certains domaines.
- **Un secrétaire** : qui note et mémorise les points entamés pendant les discussions.
- **Un simple participant** : qui exprime ses idées simplement.
- **L'introducteur** : qui ouvre la discussion, il explique les sujets de l'échange et montre l'intérêt que présente le sujet.
- **Le participant chargé de conclusion** : qui clôture la discussion par le mot final à propos des sujets.

L'organisation du travail collectif connaît un élément partiel qui est le « le leadership se définit comme la capacité, pour le responsable de l'équipe, d'influencer des personnes de façons à ce qu'elles puissent exécuter des tâches sans contraintes, avec toutes la motivation voulue pour atteindre des objectifs communs » (<http://philippedoucet.wordpress.com/page/4/?order=asc>)

d'ailleurs, Le leader joue un rôle clé en inspirant, en guidant et en mobilisant les membres de l'équipe, en leur donnant les directives nécessaires, en encourageant leur participation active et en favorisant un environnement de travail collaboratif. L'objectif ultime du leadership est de créer une synergie entre les membres de l'équipe, de promouvoir leur engagement et de maximiser leur potentiel afin d'accomplir efficacement les objectifs fixés. C'est pourquoi le style de leadership qu'une personne est susceptible de manifester est étroitement lié à ses caractéristiques personnelles telles que ses qualités, ses talents, ses expériences antérieures, sa personnalité, ses croyances, les valeurs qu'elle promeut, ainsi que son attitude envers les autres membres de l'équipe et le travail collectif.

4.2. Le rôle de l'enseignant :

Selon les explications de Roger Cousinet, le rôle de l'enseignant est clairement défini :

« Le maître est à la disposition des élèves [...] Il ne domine plus sa classe du haut de sa chaise, il est assis à une table dans un coin. Il n'est pas inoccupé, il ne donne pas à des enfants ce spectacle fâcheux d'un adulte qui ne fait rien. Il travaille, lui aussi, il observe ses élèves, il prend des notes, il

fait des recherches, il s'instruit lui-même. Il corrige au besoin les travaux qui lui sont présentés, mais surtout il répond aux questions qui lui sont posées. Il informe ceux qui ont besoin d'être informés. » (J.Houssay, p 205)

Selon les propos de Roger Cousinet, le maître adopte une position de disponibilité envers ses élèves. Il ne se trouve plus en position dominante, assis sur sa chaise, mais il choisit de s'asseoir à une table dans un coin de la classe. Cette approche vise à établir une atmosphère de collaboration et d'échange entre l'enseignant et les élèves.

L'enseignant n'est pas inactif, il ne donne pas l'impression aux enfants qu'il ne fait rien. Au contraire, il travaille activement. Il observe ses élèves, prend des notes et effectue des recherches pour enrichir ses connaissances. Cette démarche démontre l'engagement de l'enseignant envers son propre apprentissage et son développement professionnel. L'enseignant joue également un rôle dans la correction des travaux présentés par les élèves, s'il est nécessaire. Cependant, sa fonction principale est de répondre aux questions posées par les élèves. Il est là pour fournir des informations et des éclaircissements à ceux qui en ont besoin. Son objectif est d'assurer que les élèves reçoivent les réponses et les explications nécessaires pour progresser dans leur apprentissage.

L'approche de Roger Cousinet met en avant le fait que l'enseignant doit être disponible pour les élèves. Il se positionne comme un facilitateur de l'apprentissage, observant, prenant des notes, s'instruisant lui-même et répondant aux questions des élèves. Cette approche favorise l'autonomie des élèves et encourage un climat d'apprentissage interactif et coopératif.

5- Les avantages du travail de groupe

Selon Bernard Rey :

« Le travail de groupe rend ainsi l'apprenant capable d'échanger, de confronter ses points de vue, de discuter, d'argumenter, de contester, d'écouter, de coopérer, de développer son esprit critique, etc.... de plus, nous remarquons qu'il apporte aux apprenants des méthodes de travail, de raisonnement, d'analyse et développe leur créativité. Il permet donc à l'apprenant d'exercer ses capacités cognitives »(Bernard Rey, p 95)

Le travail de groupe offre à l'apprenant de nombreuses opportunités et avantages en termes de développement des compétences cognitives et sociales. En voici une explication détaillée :

- **Échanger, confronter les points de vue, discuter, argumenter, contester** : Le travail de groupe encourage les apprenants à partager leurs idées, leurs connaissances et leurs perspectives. En interagissant avec leurs pairs, ils peuvent confronter différentes opinions, engager des discussions, fournir des arguments pour soutenir leurs points de vue et

remettre en question les idées préconçues. Cela favorise l'ouverture d'esprit, l'écoute active et l'apprentissage par la confrontation des idées.

- **Écouter et coopérer** : Le travail de groupe développe les compétences d'écoute active et de coopération. Les apprenants doivent être attentifs aux contributions de leurs pairs, prendre en compte leurs idées et les intégrer dans leur réflexion. Cela favorise la collaboration, la compréhension mutuelle et la construction collective du savoir.

- **Développer l'esprit critique** : Le travail de groupe encourage les apprenants à analyser de manière critique les informations, les arguments et les solutions proposées. Ils sont incités à évaluer la pertinence, la validité et la fiabilité des idées présentées par leurs pairs. Cette pratique développe leur capacité à penser de manière critique, à remettre en question et à évaluer les informations de manière objective.

- **Acquisition de méthodes de travail, de raisonnement et d'analyse** : Le travail de groupe expose les apprenants à différentes méthodes et approches de travail. Ils peuvent apprendre des stratégies et des techniques de résolution de problèmes, de recherche d'informations, de collecte de données et d'analyse. Cela les aide à développer des compétences méthodologiques et à acquérir des outils pour aborder de manière plus efficace les tâches d'apprentissage.

- **Développement de la créativité** : Le travail de groupe favorise la créativité en encourageant les apprenants à générer de nouvelles idées, à explorer des solutions innovantes et à penser de manière imaginative. L'interaction avec leurs pairs peut stimuler la pensée créative et permettre l'émergence d'idées originales grâce à la diversité des perspectives et des approches. En résumé, le travail de groupe permet aux apprenants d'échanger, de confronter leurs points de vue, de discuter, d'argumenter, de contester et d'écouter. Il favorise la coopération, développe l'esprit critique, et encourage l'acquisition de méthodes de travail, de raisonnement et d'analyse. De plus, il stimule la créativité des apprenants. En engageant ces compétences cognitives et sociales, le travail de groupe offre une expérience d'apprentissage riche et diversifiée.

6- Les inconvénients de travail en groupe

Nivellement par le bas : se produit lorsque le groupe manque de motivation et d'enthousiasme, ce qui entraîne une tendance à s'aligner sur le membre le moins performant. Cela signifie que les normes de performance et d'effort sont réduites pour correspondre au niveau le plus bas de compétence ou de motivation au sein du groupe. En conséquence, cela peut compromettre les résultats globaux et la productivité du groupe.

Inflation d'opinion :se produit lorsque trop d'opinions concurrentes entrent en jeu, ce qui peut entraîner des problèmes de susceptibilité personnelle. Cela signifie qu'une grande variété d'opinions contradictoires peut créer des tensions et des désaccords au sein du groupe, ce qui rend difficile la prise de décisions efficaces. Les membres du groupe peuvent être influencés par des facteurs personnels plutôt que par des arguments rationnels, ce qui peut nuire à la qualité des décisions prises et à la cohésion du groupe.

Problèmes de leadership :se manifestent lorsque le chef d'équipe n'est pas à la hauteur de ses responsabilités, qu'il ne parvient pas à susciter la sympathie ou qu'il ne sait pas motiver ses coéquipiers. Cela peut entraîner un manque de direction claire, une mauvaise communication, un manque de confiance ou de respect au sein de l'équipe. En conséquence, la productivité et la cohésion de l'équipe peuvent être affectées, ce qui compromet les résultats globaux.

En conclusion, le rôle essentiel de l'enseignant est de favoriser le travail en groupe chez les élèves, créant ainsi un environnement propice à l'apprentissage et à l'épanouissement. Le travail en groupe comprend des composantes clés telles que l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle et la communication efficace. Les avantages de cette approche sont nombreux : développement des compétences sociales, confrontation et partage des idées, enrichissement des perspectives, amélioration de la pensée critique, promotion de l'entraide, de la créativité, de l'autonomie et de la prise de décision collective. Le travail en groupe est également bénéfique pour les élèves en difficulté, renforçant leur inclusion et leur confiance en eux.

En somme, le travail en groupe, encadré par l'enseignant, offre aux élèves l'opportunité de développer des compétences clés tout en favorisant un apprentissage collaboratif et dynamique. Il joue un rôle crucial dans la préparation des apprenants à la vie en société et à la résolution de problèmes complexes, en leur permettant de grandir et de s'épanouir dans un environnement d'apprentissage stimulant et enrichissant.

Chapitre 3

Analyse des données

Le questionnaire est une technique de collecte des données qui se présente sous la forme d'une série de questions destinées à un individu ou à un groupe de personnes dans le but d'obtenir des informations pour mener une étude quantitative, « *ses comportements, ses goûts, ses opinions, ses besoins, ses attentes, ses raisons d'agir et de réagir, ses manières de vivre, de travailler, de se distraire, ses changements et les influences auxquelles il est sensible* » (Mucchielli, Roger, 1993) sur un sujet particulier.

1- La Population visée

Ce questionnaire est conçu pour être distribué à un échantillon d'enseignants de cycle primaire de la Daïra de Robbah afin de recueillir des informations essentielles pour notre recherche.

2- La diffusion du questionnaire

Le questionnaire sera distribué en ligne via Google Forms qui sera partagé avec les enseignants. Publié via l'E-mail et Messenger. Les répondants auront la possibilité de remplir le questionnaire à leur convenance, en fonction de leur disponibilité.

3- Déroulement de l'enquête

Nous avons distribué 35 questionnaires dans la période : 13/05/2023 jusqu'au 28/05/2023, les participants sont encouragés à remplir le questionnaire dans le bref délai afin de garantir une représentation équilibrée des réponses dans notre analyse. Nous n'avons pu récupérer 29 formulaires.

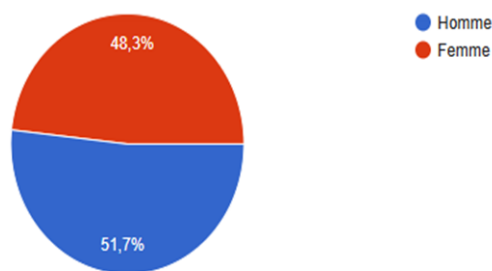
4- L'analyse de données

- *Les questions des informations personnelles :*

a- Sexe :

Réponses	Pourcentages	Nombre d'enseignants
Homme	51,7%	15 Enseignants
Femme	48,3%	14 Enseignants

Tableau 01 : sexe de l'enseignant



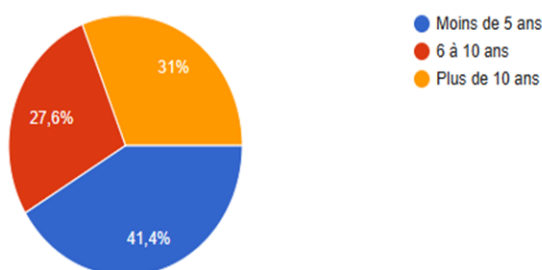
Commentaire :

- 51,7 % des enseignants ont répondu "homme" et 48,3 % ont répondu "femme". Cela montre une répartition équitable des sexes des enseignants interrogés.

b- La durée de votre expérience en tant qu'enseignant :

Réponses	Pourcentages	Nombre d'enseignants
a) Moins de 5 ans.	41,4%	12 Enseignants
b) 6 à 10 ans.	27,6%	8 Enseignants
c) Plus de 10 ans	31 %	9 Enseignants

Tableau 02 : l'expérience de l'enseignant



Commentaire :

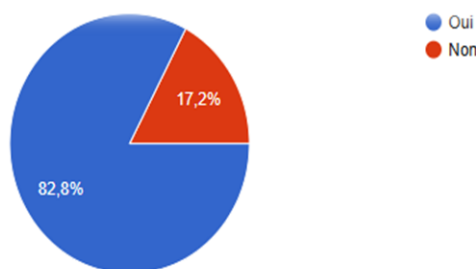
- Parmi les enseignants interrogés, 41,4 % ont une expérience de moins de 5 ans, 27,6 % avec une expérience de 6 à 10 ans, et 31 % ont dépassé 10 ans d'expérience. Cette répartition donne une idée de la diversité des niveaux d'expérience des enseignants interrogés. Cette dominance de jeunes enseignants peut refléter une motivation qui aura un bon rendement sur l'enseignement du FLE ; il est intéressant de constater qu'il y a une proportion similaire d'enseignants avec une expérience de 6 à 10 ans et d'enseignants avec une expérience de plus de 10 ans. Cela peut indiquer une certaine

stabilité dans la profession enseignante et une combinaison d'enseignants plus récemment qualifiés et d'enseignants ayant une expérience plus longue.

Question 1 : - Est-ce que vous adoptez "le travail en groupe " comme méthode d'enseignement dans votre classe ?

Réponses	Pourcentages	Nombre d'enseignants
Oui	82,8%	24 Enseignants
Non	17,2%	5 Enseignants

Tableau 03 :l'emploi de la méthode de « travail de groupe »



- L'objectif de cette question est de déterminer si l'enseignant utilise la méthode du travail en groupe dans sa classe

Commentaire

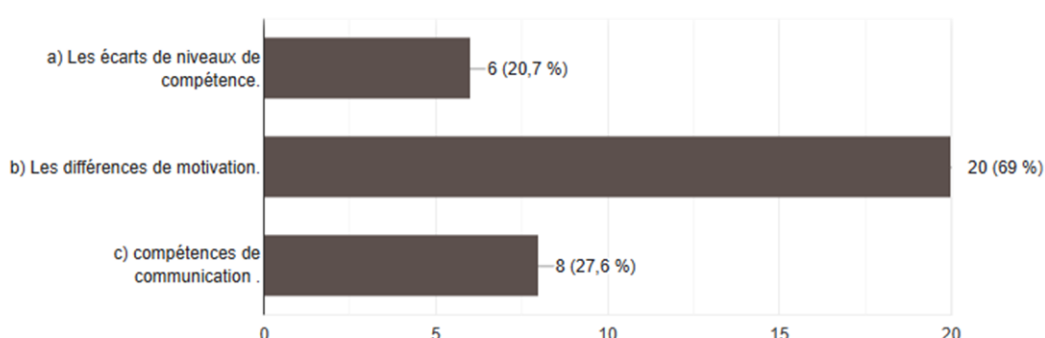
82,8% des enseignants interrogés ont répondu oui, donc ils adoptent le travail en groupe comme méthode d'enseignement dans leur classe. Cela suggère que la grande majorité des enseignants valorisent et utilisent cette approche pédagogique qui encourage la collaboration entre les élèves. Le travail en groupe peut favoriser l'apprentissage collaboratif, le développement des compétences sociales et la participation active des élèves.

D'autre part, 17,2 % des enseignants ont répondu non, ils ne l'emploient pas pour plusieurs raisons telles que des préférences pédagogiques différentes, des contraintes de temps ou des contextes spécifiques.

Question 2 : - 2- les différences individuelles des apprenants peuvent limiter l'efficacité d'un travail de groupe sont :

Réponses	Pourcentages	Nombre d'enseignants
a) Les écarts de niveaux de compétence.	20,7%	6 Enseignants
b) Les différences de motivation.	69%	15 Enseignants
compétences de communication.	27,7%	8 Enseignants

Tableau 04 : le rapport entre la différenciation individuelle et l'interaction de groupe



- L'objectif de cette question est de préciser le concept selon lequel les différences individuelles des apprenants peuvent avoir un impact sur l'efficacité d'un travail de groupe. L'idée est celle d'identifier les aspects spécifiques qui peuvent limiter la collaboration et les résultats d'un travail collectif en raison des disparités entre les membres du groupe. En examinant ces différences, on peut mieux comprendre les défis potentiels auxquels un groupe peut être confronté et trouver des moyens d'optimiser la coopération et la productivité au sein d'une équipe de travail.

Commentaire :

- Les différences de motivation : Cette option a été choisie par 69 % des répondants. Les différences de motivation font référence aux variations de l'engagement et de l'intérêt des apprenants pour le travail de groupe. Cette dissymétrie peut influencer la participation et la contribution des membres du groupe, nécessitant des stratégies pour maintenir la motivation et encourager l'engagement actif de tous.
- Les compétences de communication : Cette option a été choisie par 27,7 % des répondants. Les compétences de communication font référence à la capacité des apprenants à exprimer leurs idées, à écouter activement, à poser des questions et à interagir

efficacement avec les autres membres du groupe. Le développement de ces compétences est important pour favoriser une communication claire et une collaboration fructueuse dans le travail de groupe

- Les écarts des niveaux de compétence : Cette option a été choisie par 20,7 % des répondants. Ces différences qui trouvent ses origines dans la diversité de connaissances et de compétences entre les apprenants du même groupe. Cela peut rendre la collaboration et l'interaction plus difficiles, nécessitant des ajustements et des orientations de la part des enseignants pour assurer une participation équitable de tous les membres.

Ces résultats suggèrent que les répondants considèrent les différences de motivation comme le principal défi lors du travail de groupe, suivi des compétences de communication et des écarts de niveaux de compétence. Il est important de tenir compte de ces facteurs lors de la planification et de la mise en œuvre d'activités de travail de groupe afin de promouvoir une participation active et équilibrée.

Question 3 : - Comment structurer les activités de groupe dans un atelier de compréhension de l'écrit pour encourager la collaboration entre les apprenants ?

Cette question ouverte à laquelle les enseignants interrogés ont répondu par des conseils. Cette question a suscité des réponses remarquables parmi lesquelles nous allons choisir :

1-La première chose que les gens peuvent mal interpréter à propos du travail en équipe est qu'il est nécessairement lié aux efforts fournis par une équipe. En réalité, le travail en équipe combine les efforts individuels de chaque membre d'un groupe afin d'atteindre un objectif commun. En d'autres termes, les membres d'une équipe se voient attribuer des tâches individuelles et, en les accomplissant, contribuent au but ultime de l'équipe.

2-Nous formons des variétés de niveaux différents, c'est-à-dire des étudiants excellents, moyens ou inférieurs à la moyenne, afin qu'ils puissent profiter et apprendre les uns des autres, et nous les encourageons de diverses manières.

1- On encourage la discussion et la collaboration entre les élèves de chaque groupe.

- la structuration du « travail de groupe » -

- L'objectif de cette question est de fournir des conseils et des idées sur la manière de structurer les activités de groupe dans un atelier de compréhension de l'écrit afin de favoriser la collaboration entre les apprenants.

Commentaire :

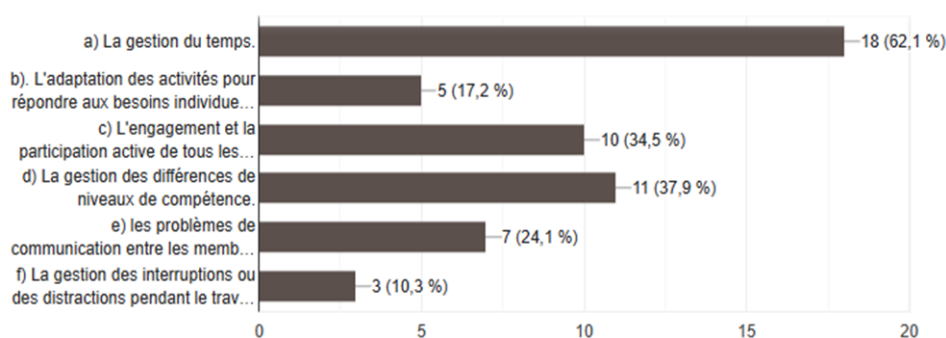
Les enseignants ont proposé plusieurs facteurs qui doivent être pris en considération, premièrement, ils insistent sur l'importance de la motivation des éléments de groupe, deuxièmement, une participation active et son influence cruciale sur le rendement du groupe, encore, la répartition équilibrée des tâches au sein de l'atelier, en plus, la nécessité de l'adaptation aux

besoins individuels, dernièrement, la stimulation de la collaboration et de la compétition pour favoriser un travail de groupe efficace.

Question 4 : Quels sont les défis auxquels vous êtes confrontés lors de la mise en place de travail en groupe ?

Réponses	Pourcentages	Nombre d'enseignants
a) La gestion du temps.	62,1%	18 Enseignants
b) L'adaptation des activités pour répondre aux besoins individuels des apprenants.	17,2%	5 Enseignants
c) L'engagement et la participation active de tous les membres du groupe.	34,5%	10 Enseignants
d) La gestion des différences de niveaux de compétence.	37,9%	11 Enseignants
e) les problèmes de communication entre les membres du groupe.	24,1%	7 Enseignants
f) La gestion des interruptions ou des distractions pendant le travail de groupe.	10,3%	3 Enseignants

Tableau 05 : les défis de la mise en place de groupe



- En posant cette question, on cherche à identifier les obstacles ou les difficultés spécifiques que vous rencontrez lors de l'organisation et de la gestion d'activités de travail en groupe

Commentaire :

- La gestion du temps : Cette option a été choisie par 62,1 % des répondants. La gestion du temps fait référence à la capacité de gérer efficacement le temps alloué pour les activités de travail de groupe, en veillant à ce qu'elles soient réalisées dans les délais prévus.

- L'engagement et la participation active de tous les membres du groupe : Cette option a été choisie par 34,5 % des répondants. Elle met en évidence l'importance de favoriser un environnement où tous les membres du groupe sont encouragés à s'engager activement et à participer de manière équitable aux discussions et aux tâches du travail de groupe.

- La gestion des différences de niveaux de compétence : Cette option a été choisie par 37,9 % des répondants. Elle fait référence à la façon de gérer les disparités de compétences entre les membres du groupe, en veillant à ce que chacun puisse contribuer de manière appropriée et à ce que personne ne soit laissé de côté.

- Les problèmes de communication entre les membres du groupe : Cette option a été choisie par 24,1 % des répondants. Elle souligne les défis liés à la communication au sein du groupe, tels que les barrières linguistiques, les malentendus ou les difficultés de collaboration, et l'importance de les gérer efficacement.

- L'adaptation des activités pour répondre aux besoins individuels des apprenants : Cette option a été choisie par 17,2 % des répondants. Elle souligne l'importance d'adapter les activités de travail de groupe en fonction des besoins spécifiques de chaque apprenant, en tenant compte de leur niveau de compétence, de leurs intérêts et de leurs styles d'apprentissage.

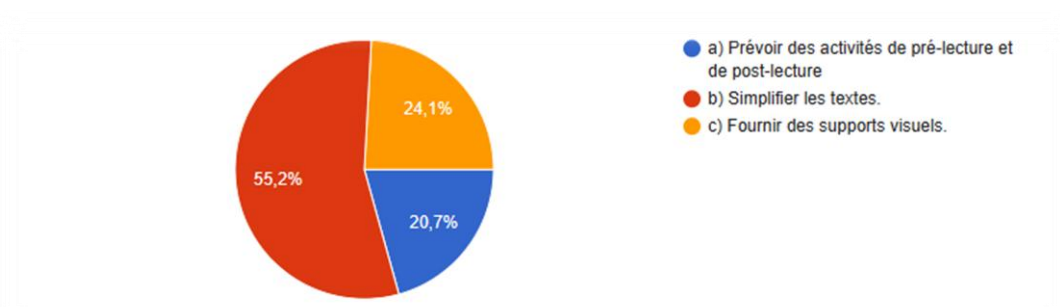
- La gestion des interruptions ou des distractions pendant le travail de groupe : Cette option a été choisie par 10,3 % des répondants. Elle met en évidence les défis liés aux interruptions ou aux distractions qui peuvent perturber le travail de groupe, et la nécessité de trouver des stratégies pour minimiser ces perturbations.

- Ces résultats suggèrent que la gestion du temps est considérée comme la principale préoccupation lors du travail de groupe, suivie de près par la gestion des différences de niveaux de compétence. L'adaptation des activités aux besoins individuels des apprenants, sans négliger les autres défis qui sont également perçus comme des aspects importants à prendre en compte lors du travail de groupe.

Question 5 : Comment pouvez-vous ajuster le niveau de difficulté des textes utilisés dans l'atelier en fonction des besoins des apprenants ?

Réponses	Pourcentages	Nombre d'enseignants
a) Prévoir des activités de pré-lecture et de post-lecture.	20,7%	6 Enseignants
b) Simplifier les textes.	55,2 %	16 Enseignants
c) Fournir des supports visuels.	24,1%	7 Enseignants

Tableau 06 : l'adaptation de texte comme support



- on cherche à obtenir des conseils et des stratégies pour adapter les textes utilisés dans l'atelier de manière à ce qu'ils correspondent au niveau de compétence des apprenants et favorisent leur compréhension et leur progression.

Commentaire :

- Simplifier les textes : Cette option a été choisie par 55,2 % des répondants. Simplifier les textes signifie les rendre plus accessibles en utilisant un langage plus simple, en évitant les termes techniques ou complexes, et en les adaptant au niveau de compréhension des apprenants.

- Fournir des supports visuels : Cette option a été choisie par 24,1 % des répondants. Les supports visuels, tels que des images, des schémas ou des graphiques, sont utilisés pour renforcer la compréhension de l'écrit en fournissant des éléments visuels complémentaires qui aident à visualiser les concepts ou les informations présentées.

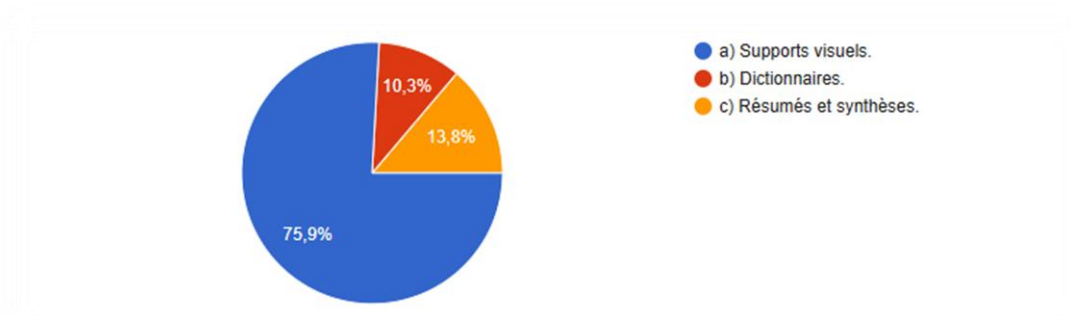
- Prévoir des activités de pré-lecture et de post-lecture : Cette option a été choisie par 20,7 % des répondants. L'idée est de proposer des activités avant la lecture pour susciter l'intérêt et activer les connaissances préalables des apprenants, ainsi que des activités après la lecture pour renforcer la compréhension et consolider les apprentissages.

▪ Ces résultats indiquent que la majorité des répondants considèrent la simplification des textes comme la stratégie la plus efficace pour améliorer la compréhension de l'écrit. Prévoir des activités de pré-lecture et de post-lecture, ainsi que la fourniture de supports visuels, sont également perçus comme des stratégies importantes, bien que moins souvent mentionnées.

Question 6 : Quels outils ou ressources supplémentaires pouvez-vous utiliser pour appuyer la compréhension de l'écrit lors d'un travail de groupe ?

Réponses	Pourcentages	Nombre d'enseignants
a) Supports visuels.	75,9%	22 Enseignants
b) Dictionnaires.	10,3%	3 Enseignants
c) Résumés et synthèses.	13,8%	4 Enseignants

Tableau 07 : outils supplémentaires de « travail de groupe »



-L'objectif de cette question est de demander quels outils ou ressources supplémentaires peuvent être utilisés pour soutenir la compréhension de l'écrit lors d'un travail de groupe.

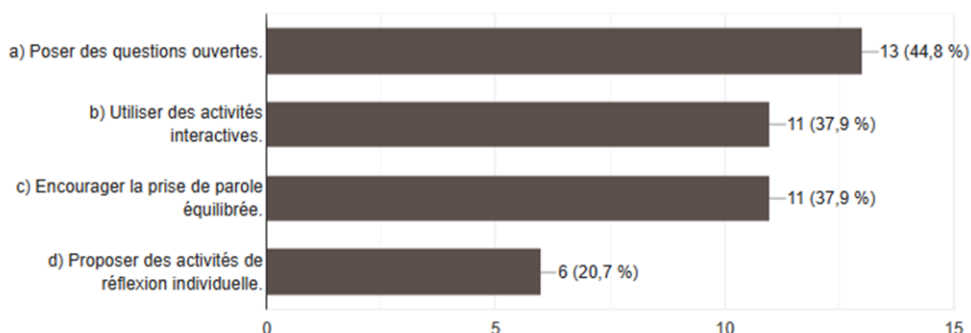
Commentaire :

- Supports visuels : Cette option a été choisie par 75,9 % des répondants. Les supports visuels sont considérés comme efficaces pour aider à la compréhension de l'écrit en fournissant des éléments visuels tels que des images, des schémas ou des graphiques.
- Résumés et synthèses : Cette option a été choisie par 13,8 % des répondants. Les résumés et synthèses permettent de condenser et de présenter les informations clés d'un texte de manière concise, ce qui peut faciliter la compréhension globale pour les apprenants.
- Dictionnaires : Cette option a été choisie par 10,3 % des répondants. Les dictionnaires peuvent être utilisés pour aider les apprenants à rechercher et à comprendre le sens des mots ou des expressions inconnues dans le texte.
- Ces résultats suggèrent que la majorité des répondants considèrent les supports visuels comme l'outil le plus efficace pour appuyer la compréhension de l'écrit lors d'un travail de groupe, tandis que les dictionnaires et les résumés/synthèses sont moins souvent utilisés ou considérés comme importants.

Question 7 : Quelles stratégies pouvez-vous mettre en place pour encourager la participation active des apprenants lors d'un travail de groupe ?

Réponses	Pourcentages	Nombre d'enseignants
a) Poser des questions ouvertes.	44,8%	13 Enseignants
b) Utiliser des activités interactives.	37,9 %	11 Enseignants
c) Encourager la prise de parole équilibrée.	37,9%	11 Enseignants
d) Proposer des activités de réflexion individuelle.	20,9 %	6 Enseignants

Tableau 08 : des stratégies pour la participation active dans le groupe



-L'objectif de cette question est de solliciter des idées sur les différentes stratégies que l'on peut mettre en place pour encourager la participation active des apprenants lors d'un travail de groupe.

Commentaire :

- Poser des questions ouvertes : Cette stratégie est la plus citée, avec 44,8% des répondants la considérant comme essentielle grâce à son caractère compréhensible qui encourage l'apprenant et le motiver pour réagir.

- Utiliser des activités interactives : Cette stratégie est mentionnée par 37,9% des répondants. Les activités interactives impliquent l'engagement actif des apprenants, favorisent la collaboration et les échanges entre pairs.

- Encourager la prise de parole équilibrée : La prise de parole équilibrée est considérée comme importante par 37,9% des répondants. Cela signifie donner à tous les apprenants l'occasion de s'exprimer et d'être entendus, en favorisant une participation équitable.

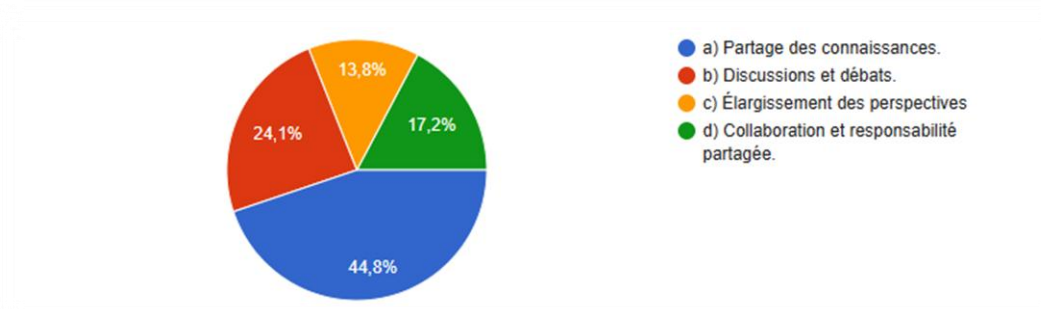
- Proposer des activités de réflexion individuelle : Cette stratégie est mentionnée par 20,7% des répondants. Les activités de réflexion individuelle permettent aux apprenants de traiter le contenu du texte de manière autonome, de réfléchir à leurs propres idées et de renforcer leur compréhension personnelle.

- Selon les enseignants, en combinant les stratégies, celle qui est considérée comme la plus efficace et bénéfique est la (a) pose de questions ouvertes, tandis que la stratégie (d) proposer des activités de réflexion individuelle est considérée comme la moins utilisée dans l'enseignement primaire.

Question 8 : Dans quelle mesure pensez-vous que le travail de groupe améliore l'efficacité de la compréhension de l'écrit ?

Réponses	Pourcentages	Nombre d'enseignants
a) Partage des connaissances.	44,8%	13 Enseignants
b) Discussions et débats.	24,1 %	7 Enseignants
c) Élargissement des perspectives	13,8%	4 Enseignants
d) Collaboration et responsabilité partagée.	17,2 %	5 Enseignants

Tableau 09 : comment le « travail de groupe » améliore la compréhension de l'écrit



- L'objectif de cette question est d'obtenir votre point de vue sur l'efficacité du travail de groupe pour améliorer la compréhension de l'écrit.

Commentaire :

- Partage des connaissances : Cette option a été choisie par 44,8 % des répondants. Le partage des connaissances implique que chaque apprenant apporte ses connaissances et ses perspectives uniques dans le groupe, ce qui favorise une compréhension plus approfondie de l'écrit.

- Discussions et débats : Cette option a été choisie par 24,1 % des répondants. Les discussions et débats permettent aux apprenants d'interagir entre eux, d'échanger des idées, de confronter leurs points de vue et de développer une compréhension plus critique et réfléchie de l'écrit.

- Collaboration et responsabilité partagée : Cette option a été choisie par 17,2 % des répondants. La collaboration dans un travail de groupe favorise une compréhension plus approfondie de l'écrit, car les apprenants travaillent ensemble, partagent les responsabilités et s'entraident mutuellement pour mieux comprendre le texte.

- Élargissement des perspectives : Cette option a été choisie par 13,8 % des répondants. Le travail de groupe permet d'exposer les apprenants à des perspectives différentes et variées, ce qui peut enrichir leur compréhension de l'écrit en les encourageant à considérer différents points de vue.

- Ces résultats suggèrent que la majorité des répondants considèrent que le partage des connaissances est la stratégie la plus efficace pour améliorer la compréhension de l'écrit lors d'un travail de groupe, suivie des discussions et débats. L'élargissement des perspectives et la collaboration avec une responsabilité partagée sont également perçus comme des facteurs importants pour améliorer la compréhension de l'écrit.

Synthèse

Ces résultats mettent en évidence plusieurs aspects importants du travail de groupe en éducation : la majorité des enseignants accordent une grande valeur à l'approche pédagogique favorisant la collaboration entre les élèves. Cependant, les différences de motivation sont identifiées comme un défi majeur dans le travail de groupe. Afin de promouvoir un travail de groupe efficace, les enseignants estiment qu'une participation active, une répartition équilibrée des tâches, l'adaptation aux besoins individuels, ainsi que la stimulation de la collaboration et de la compétition sont essentielles. La gestion du temps est également une préoccupation majeure, soulignant l'importance de l'organisation et de la planification. Pour améliorer la compréhension de l'écrit, les enseignants considèrent la simplification des textes comme la stratégie la plus efficace. Les supports visuels sont privilégiés pour appuyer cette compréhension. Les questions ouvertes sont préférées en tant que stratégie d'enseignement, favorisant la réflexion et la discussion, tandis que les activités de réflexion individuelle sont moins utilisées dans l'enseignement primaire. Finalement, le partage des connaissances est perçu comme la stratégie la plus efficace pour améliorer la compréhension de l'écrit lors du travail de groupe, soulignant l'importance de la collaboration et de l'interaction entre les élèves dans le processus d'apprentissage.

En utilisant ces résultats, les enseignants peuvent développer des stratégies et des approches pédagogiques efficaces pour promouvoir la collaboration, la participation active et la compréhension de l'écrit lors du travail de groupe. Cela contribue à créer un environnement d'apprentissage dynamique et stimulant pour les élèves.

Chapitre 4

Apprendre et comprendre dans un groupe

Selon la définition du Larousse une expérimentation désigne « *une méthode scientifique reposant sur l'expérience et l'observation contrôlée pour vérifier des hypothèse* » (Dictionnaire Larousse en ligne), l'expérimentation est une méthode scientifique qui consiste à tester par expérience la validité des hypothèses ou à étudier une relation de cause à effet en manipulant délibérément une ou plusieurs variables dans des conditions contrôlées en respectant l'éthique scientifique. Elle vise à observer et analyser les effets de ces manipulations sur le phénomène étudié.

1- Description de lieu de l'expérimentation :

Notre recherche est réalisée dans un établissement scolaire de cycle primaire de SDIRA BACHIR qui se trouve au niveau de la commune de Robbah de la Wilaya d'EL-Oued, cette école est considérée l'un des plus anciens établissements de la commune depuis 1979. Il comporte un nombre de 496 apprenants se répartis dans les Cinq niveaux, dont il y a 3 classes de 1^{ère} année, 3 classes de 2^{ème} année, 3 classes de 3^{ème} année, 2 classes de 4^{ème} année et 2 classes de 5^{ème} année. Cet établissement comporte 15 enseignants, parmi lesquels 2 enseignants de la langue française. L'établissement dispose des moyens pédagogiques (vidéo projecteur...) à la disposition des enseignants de français pour réaliser leurs séances. Nous avons effectué notre enquête au mois de Mai pour l'année de 2022/2023 avec une classe de 5^{ème} année.

2 - La période du recueil des données :

Pour notre expérimentation, nous avons collecté les données à la fin du troisième trimestre de l'année scolaire 2022/2023 dans le cadre de l'évaluation des acquis, entre 12 et 24 Mai.

3- L'échantillon :

Notre expérimentation concerne les élèves de 5^{ème} année primaire, alors nous avons choisi de réaliser des séances d'évaluation des acquis auprès d'une classe de 5^{ème} AP^A. La classe se compose respectivement comme la suite : - de 20 élèves d'un niveau hétérogène : 12 filles et 08 garçons dont l'âge est varié entre 10 et 12 ans.

4- Collecte des données :

Nous avons réalisé une expérience intégrant des éléments de compréhension de l'écrit dans le projet 01 dans leurs programmes qui a comme objectif de décrire les animaux. Notre corpus sera les copies des apprenants collectés lors des trois séances (pré-test, test et post-test) de cette expérimentation, nous avons administré tous les séances sur la description des

animaux, un texte différent dans chaque séance. Nous avons évalué les textes selon trois critères :

- **Critère 01** : identification du thème général du texte (Question 01)
- **Critère 02** : identification du champ lexical (ou sémantique) relative au thème général (Question 2)
- **Critère 03** : repérage, dans le texte, de l'information demandée (Question 03, 04, 05 et 06)

L'évaluation des résultats sera mentionnée selon l'abréviation ci-dessous :

A	Maitrise maximale
B	Maitrise acceptable
C	Maitrise partielle
D	Maitrise limite

Tableau 10 : l'évaluation des résultats

5 –Méthodologie de travail :

L'objectif de notre étude est de mettre en évidence l'impact du travail en groupe sur l'acquisition des compétences en compréhension écrite chez les élèves de cinquième année du primaire. Notre expérimentation est basée sur trois séances :

Tout d'abord, nous allons débiter par un pré-test afin d'évaluer les connaissances des apprenants et de déterminer ce qui avait été acquis précédemment. Nous utiliserons comme support un texte sur le dromadaire pour évaluer à la fois les connaissances et les compétences de chaque apprenant.

Ensuite, nous allons diviser notre échantillon en cinq groupes, et chaque groupe va répondre aux questions de la compréhension de l'écrit d'un texte sur l'outarde. L'objectif de cette séance sera le fait d'identifier les compétences en communication et la motivation des apprenants après avoir intégré notre variable qui « le travail en atelier ». Pour pouvoir évaluer l'interaction des membres de chaque groupe nous procéderons à l'observation directe en se basant sur une grille d'observation.

Enfin, nous finirons notre expérience par une séance de post-test, qui sera la dernière étape pour évaluer l'évolution des compétences en compréhension de l'écrit de notre échantillon en travaillant individuellement sur un texte sur « le renard », Nous utiliserons la méthode

analytique comparative des résultats des deux séances de pré-test et post-test pour vérifier nos hypothèses de départ.

6 - déroulement des séances :

6-1- la première séance (pré-test) :

- la date : 21 mai 2023

- l'horaire : 08h-09h

- Durée : 1 heure

- Activité : Compréhension de l'écrit

- Support: Texte « Le dromadaire », (<http://prim-nelson-mandela.bethoncourt.ac.besancon.fr/>)

- Compétences visées :

- Les élèves doivent être en mesure de comprendre clairement le texte.

- Répondre à différentes consignes.

- Objectif :

Evaluer les acquis et le niveau des apprenants par des consignes.

Consigne :

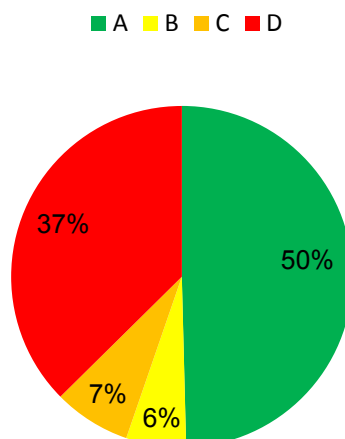
Dans cette séance, l'enseignant a commencé par rappeler les acquis précédents du premier projet qui traite des animaux, en décrivant les animaux du désert et de forêt (sauvage, domestique, carnivore, herbivore...) pendant un quart d'heure. Ensuite, il a distribué les sujets de texte aux élèves, qui portaient sur la description de la gazelle et comprenaient troiscritère. La durée de test était de 45 minutes chaque apprenant répond individuellement.

Les résultats :

Les apprenants	Question 01	Question 02	Question 03	Question 04	Question 05	Question 06
A1	A	A	D	D	A	D
A2	A	A	D	D	A	D
A3	A	A	A	A	A	A
A4	A	D	A	D	C	D
A5	A	A	A	D	A	D
A6	A	C	A	A	A	D
A7	A	A	A	A	A	D
A8	B	C	A	D	A	D
A9	B	C	A	D	A	D
A10	A	A	A	D	D	D
A11	A	B	A	D	B	D
A12	A	C	A	D	D	D
A13	A	C	A	D	D	D
A14	A	B	A	D	A	D
A15	A	A	A	D	D	D
A16	A	B	A	D	A	D
A17	A	A	A	D	A	D
A18	A	C	A	D	A	D
A19	D	C	A	D	D	D
A20	D	C	A	D	B	D

Tableau 11 : les résultats de pré-test

Les Résultats de pré-test



Analyse les résultats :

En analysant les résultats, nous pouvons observer les performances des individus en matière de compréhension de l'écrit.

Les individus qui ont obtenu principalement des réponses maîtrise maximale (A) dans la compréhension de l'écrit sont (11) les suivants : A18, A19, A17, A1, A3, A6, A10, A11, A12, A13, A14.

Certains individus ont obtenu une combinaison de réponses maîtrise acceptables (B), maîtrise partielles (C) et maîtriselimites (D) : A20, A2, A4, A5, A7, A8, A15, A16.

En analysant ces résultats, nous pouvons observer des variations dans les performances des individus en matière de compréhension en lecture. Certains ont démontré une excellente compréhension (maîtrise maximale), tandis que d'autres ont présenté des lacunes et des résultats plus faibles (maîtrise limites). Certains individus ont obtenu des réponses maîtrise acceptables ou maîtrise partielles) indiquant une performance moyenne.

6-2- la deuxième séance (test) :

- la date : 22 mai 2023
- l'horaire : 13 h-14h
- Durée : 1 heure
- Activité : Compréhension de l'écrit

- Support : Texte « l'outarde », (fr.wikipedia.org_ Outarde)

- Compétences visées :

- Amener l'apprenant à exprimer ses idées

- Reconnaître la diversité des points de vue.

- Les élèves doivent être capables de collaborer efficacement avec leurs pairs lors de l'évaluation, en partageant des idées, en écoutant les contributions des autres et en travaillant ensemble pour comprendre le texte.

- Objectif :

L'objectif de cette séance est de voir le déroulement de la séance expérimentale en observant et analysant leur motivation, la communication et d'échange d'idées et d'acceptation des idées des autres

Consigne :

Dans cette séance, l'enseignant a commencé par diviser les apprenants en cinq groupes de quatre élèves dans chaque groupe, en fonction du niveau des élèves et des résultats obtenus lors de la première séance (pré-test). Les groupes ont été soumis à un texte portant sur le même sujet : un texte décrivant un oiseau rare « L'Outarde ».

- Les groupes :

1- Groupe expérimental:

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
A5	A9	A10	A17	A3
A6	A11	A14	A18	A1
A7	A12	A15	A19	A2
A8	A13	A16	A20	A4

Tableau 12 : les groupes

- Grille d'observation :

Critères		a aidé les membres de son groupe	a fait sa part du travail	a demandé de l'aide au besoin	a participé aux discussions du groupe	a respecté le point de vue des autres	a participé à inclure et à présenter l'information pertinente
Groupe 1	A5	Oui	Oui	Non	Oui	Parfois	Oui
	A6	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non
	A7	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Parfois
	A8	Parfois	Parfois	Oui	Parfois	OUI	Non
Groupe 2	A9	Parfois	Parfois	Oui	Oui	Non	Non
	A11	Oui	Oui	Parfois	Oui	Oui	Oui
	A12	Oui	Parfois	Non	Parfois	Non	Non
	A13	Oui	Parfois	Oui	Oui	Oui	Parfois
Groupe 3	A10	Oui	Parfois	Oui	Oui	Parfois	Parfois
	A14	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
	A15	Oui	Oui	Parfois	Oui	Oui	Parfois
	A16	Non	Parfois	Oui	Non	Oui	Non
Groupe 4	A17	Oui	Oui	Parfois	Oui	Oui	Oui
	A18	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Parfois
	A19	Parfois	Parfois	Non	Parfois	Oui	Non
	A20	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Groupe 5	A3	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
	A1	Parfois	Non	Non	Non	Oui	Non
	A2	Oui	Parfois	Non	Parfois	Oui	Parfois
	A4	Oui	Parfois	Parfois	Oui	Oui	Parfois

Tableau 13 : Grille d'observation

À travers nos observations lors du déroulement de la séance et en se basant sur le tableau précédent, nous avons relevé plusieurs remarques concernant plusieurs axes, notamment la motivation et les incitations au travail collectif, ainsi que la dynamique des membres du groupe et les compétences sociales et de communication pendant le travail de groupe. Tout cela a un impact, d'une manière ou d'une autre, sur l'efficacité du travail en groupe pour acquérir des compétences en compréhension de l'écrit.

Tout d'abord, en ce qui concerne la motivation et les incitations, nous avons remarqué une forte motivation des élèves à participer au travail collectif, à l'exception des élèves ayant un niveau faible, où nous avons constaté un refus de travailler en groupe.

En ce qui concerne la dynamique et la mobilité du groupe, nous avons observé une grande dynamique de la part de tous les membres des groupes, à l'exception de certains élèves ayant un niveau faible.

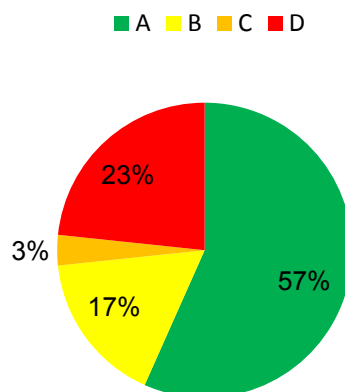
En ce qui concerne les compétences de communication et l'acceptation des idées et des idées contradictoires, nous avons constaté que dans le groupe 05, A3 est seule dans son opinion et impose son point de vue à tous les membres du groupe, tout en refusant toute discussion collective. Dans le groupe 04, nous n'avons constaté que les apprenants A19 et A20 qui étaient complètement isolés, tandis que les autres membres ayant un niveau élevé et moyen dominant. Il en va de même pour le groupe 01, où nous avons constaté que l'apprenant A8 ayant un niveau relativement faible et une communication assez limitée avec les autres membres du groupe.

Les résultats :

	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6
Groupe 1	B	C	A	A	A	D
Groupe 2	A	A	A	B	D	D
Groupe 3	B	A	A	B	D	A
Groupe 4	A	A	D	B	D	A
Groupe 5	A	A	A	A	A	D

Tableau 14 : les résultats de Test

Les résultats de Test



Analyse de résultats :

Les groupes ont été évalués sur six questions différentes, notées A, B, C ou D, représentant différentes évaluations de leur compréhension de l'écrit.

Groupe 1 : (B C A AA D), il a obtenu une combinaison de réponses acceptables, partielles et maximales. Leur performance est variable, avec des réponses limitées à certaines questions.

Groupe 2 : (A AA B D D), ce groupe a obtenu principalement des réponses maximales et acceptables, avec une réponse limitée. Leur performance est globalement bonne, mais avec quelques lacunes pour certaines questions.

Groupe 3 : (B A A B D A) , il a obtenu des réponses variées, avec des réponses acceptables, maximales et partielles. Leur performance est moyenne, avec quelques lacunes dans certaines questions.

Groupe 4 : (A A D B D A), il a obtenu une combinaison de réponses maximales, acceptables et limites. Leur performance est variable, avec des résultats plus faibles dans certaines questions.

Groupe 5 : (A AA AAD) qui a obtenu principalement des réponses maximales, démontrant une excellente compréhension de l'écrit.

En analysant ces résultats, nous pouvons observer des variations dans les performances des groupes en matière de compréhension de l'écrit. Certains groupes ont obtenu principalement des réponses maximales, démontrant une bonne compréhension, tandis que

d'autres ont présenté des lacunes avec des réponses limites et partielles. Certains groupes ont obtenu des réponses acceptables, indiquant une performance moyenne.

6- 3- la troisième séance (post-test) :

- la date : 24 mai 2023
- l'horaire : 08 h-09h
- Durée : 1 heure
- Activité : Compréhension de l'écrit
- Support : Texte « Le renard » (D'après R. Bouclon ' le renard, livrets d'éveil)

Compétences visées :

- Répondre aux consignes données.
- Les élèves doivent être en mesure de comprendre clairement le texte.

- Objectif :

L'objectif de cette séance, Évaluer l'efficacité et l'impact du travail collaboratif à travers les résultats obtenus lors des étapes de l'expérience.

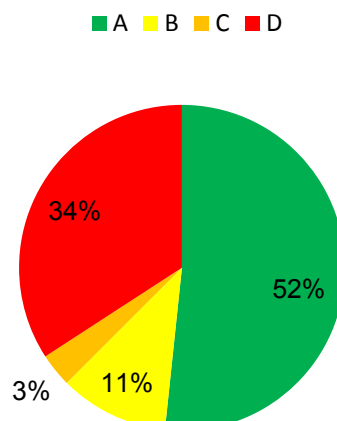
-Consigne : Chaque élève était assis à une table, l'enseignant a ensuite distribué le troisième Texte qui porte sur la description du « renard », les questions et les réponses doivent être individuelles.

Les résultats :

Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6
A5	A	A	A	A	B
A6	A	A	D	D	D
A7	A	D	A	A	C
A8	C	A	B	D	D
A9	A	A	D	D	B
A11	A	D	B	A	B
A12	A	D	A	D	B
A13	A	A	B	A	B
A10	A	A	B	D	D
A14	A	A	D	D	C
A15	A	A	D	A	B
A16	A	A	D	A	B
A17	D	A	A	A	C
A18	A	A	A	A	B
A19	D	A	A	D	D
A20	D	B	A	A	D
A3	A	A	A	A	A
A1	A	D	D	B	D
A2	A	D	D	D	D
A4	A	A	A	A	D

Tableau 15 :les résultats de Post-test

Les résultats de Post-test



Analyse des résultats :

Dans le Groupe 1, A5 a obtenu principalement des réponses maximales, avec une réponse acceptable. A6 a obtenu principalement des réponses maximales, avec des réponses limites. A7 a obtenu une combinaison de réponses maximales, acceptables et partielles. A8 a obtenu une combinaison de réponses acceptables, partielles et limites.

Dans le Groupe 2, A9 a obtenu principalement des réponses maximales, avec des réponses limites. A11 a obtenu une combinaison de réponses acceptables, partielles et maximales. A12a obtenu une combinaison de réponses maximales, acceptables et limites. A13a obtenu principalement des réponses maximales, avec une réponse acceptable.

Dans le Groupe 3, A10a obtenu principalement des réponses maximales, avec des réponses limites. A14a obtenu une combinaison de réponses maximales, avec une réponse partielle. A15a obtenu une combinaison de réponses maximales, avec une réponse partielle. A16a obtenu une combinaison de réponses maximales avec une réponse partielle.

Dans le Groupe 4, A17 a obtenu principalement des réponses acceptables, avec des réponses maximales et partielles. A18a obtenu principalement des réponses maximales, avec une réponse acceptable. A19 a obtenu principalement des réponses acceptables, avec des réponses limites. A20a obtenu une combinaison de réponses acceptables, partielles et limites.

Dans le Groupe 5, A3a obtenu des réponses maximales dans toutes les questions. A1a obtenu principalement des réponses limitées, avec des réponses partielles et acceptables.

A2 a obtenu principalement des réponses limites, avec des réponses partielles et acceptables. A4a obtenu principalement des réponses maximales, avec une réponse limite.

Dans cette dernière étape, les élèves ont effectué à nouveau un travail individuel pour évaluer l'effet du travail en groupe sur leurs performances. Les résultats montrent une amélioration générale par rapport à l'étape initiale du travail individuel. Certains élèves ont maintenu ou amélioré leurs performances, tandis que d'autres ont montré une baisse légère. Cependant, dans l'ensemble, les résultats indiquent une amélioration après avoir travaillé en groupe

Etude comparative

- Pour effectuer une analyse comparative entre le pré-test et le post-test, nous avons modifié l'unité d'examen en utilisant des notes, comme indiqué dans le tableau suivant :

Les questions	Question 01	Question 02	Question 03	Question 04	Question 05	Question 06	Totale
Les notes	1.5	1.5	02	1.5	1.5	02	10

Tableau 16 : Barème

Séance	Pré-test							Post-test						
Les élèves	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Totale	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Totale
A5	1.5	1.5	2	0	1.5	0	6.5	1.5	1.5	2	1.5	1.5	0	08
A6	1.5	0	2	1.5	1.5	0	6.5	1.5	1.5	2	0	0	0	05
A7	1.5	1.5	2	1.5	1.5	0	08	1.5	0	2	1.5	1.5	0	6.5
A8	0	0	2	0	1.5	0	3.5	0	1.5	0	0	0	0	1.5
A9	0	0	2	0	1.5	0	3.5	1.5	1.5	0	0	0	0	03
A11	1.5	0	2	0	0	0	3.5	1.5	0	0	1.5	1.5	0	4.5
A12	1.5	0	2	0	0	0	3.5	1.5	0	2	0	0	0	3.5
A13	1.5	0	2	0	0	0	3.5	1.5	1.5	0	1.5	1.5	0	06
A10	1.5	1.5	2	0	0	0	05	1.5	1.5	0	0	0	0	03
A14	1.5	0	2	0	1.5	0	05	1.5	1.5	0	0	1.5	0	4.5
A15	1.5	1.5	2	0	0	0	05	1.5	1.5	0	1.5	1.5	0	06
A16	1.5	0	2	0	1.5	0	05	1.5	1.5	0	1.5	0	0	4.5
A17	1.5	1.5	2	0	1.5	0	6.5	0	1.5	2	1.5	1.5	0	6.5
A18	1.5	0	2	0	1.5	0	05	1.5	1.5	2	1.5	1.5	0	08
A19	0	0	2	0	0	0	02	0	1.5	2	0	0	0	3.5
A20	0	0	2	0	0	0	02	0	0	2	1.5	1.5	0	05
A3	1.5	1.5	2	1.5	1.5	2	10	1.5	1.5	2	1.5	1.5	2	10
A1	1.5	1.5	0	0	1.5	0	4.5	1.5	0	0	0	0	0	1.5
A2	1.5	1.5	0	0	1.5	0	4.5	1.5	0	0	0	0	0	1.5
A4	1.5	0	2	0	0	0	3.5	1.5	1.5	2	1.5	0	0	6.5
moyenne totale	4.82							4.92						

Tableau 17 :Etude comparative

Synthèse

Les résultats finaux de cette expérience montrent que l'impact du travail en groupe dans la séance de compréhension de l'écrit n'était pas assez positif car il n'y avait pas de grand changement. Dans le pré-test la moyenne générale de la classe était de 4.82, lors le post-test, la moyenne générale est élevée à 4.92. Cela suggère que le travail en groupe n'était pas assez rentable sur la compréhension de l'écrit des apprenants. Cela n'empêche pas de marquer d'abord, l'efficacité de « travail de groupe » comme moyen de communication, ensuite, son rendement remarquable sur l'interaction des écoliers au sein des groupes, en outre, l'avantage de cette méthode pour motiver les apprenants et installer un climat de sécurité et de confiance en soi pour défendre ses réflexions et ses réponses dans un environnement de collaboration.

Conclusion

Notre travail intitulé « *L'impact de travail en groupe sur la compétence de la compréhension de l'écrit Cas des apprenants de la 5ème AP, école SDIRA BACHIR El Oued* » s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit, il vise à examiner l'impact et l'efficacité du "travail en groupe" ainsi que sa gestion sur l'acquisition de la compétence en compréhension de l'écrit au niveau du cycle primaire en Algérie, en particulier chez les apprenants de la 5ème année de l'école primaire (5ème AP). Alors nous avons commencé par la problématique suivante : « A certain quel point « le travail en groupe » peut-il être rentable dans l'acquisition de la compétence de la compréhension écrite en FLE ? ». Pour réaliser notre étude nous avons opté pour trois outils d'investigations, une enquête par questionnaire destiné aux enseignants, une expérimentation pour démontrer l'efficacité du "travail en groupe" dans une classe de français langue étrangère (FLE), et une observation directe visant à examiner l'influence de l'interaction entre les apprenants en se basant sur une grille d'observation. D'après l'analyse que nous avons faite, nous avons trouvé que les résultats obtenus ont confirmé de manière positive nos hypothèses initiales, apportant ainsi une réponse satisfaisante à notre problématique. Nous sommes convaincus des avantages du travail en groupe pour l'apprentissage et l'acquisition des compétences en compréhension de l'écrit chez les élèves. Cependant, il est nécessaire de mener davantage d'expériences dans divers contextes afin d'obtenir des conclusions plus éclairées et d'optimiser la structuration des groupes en fonction des activités. Nous avons constaté que pour favoriser la progression des élèves, il est essentiel de les confronter à des situations problématiques qui exigent une réflexion, comme cela a été le cas lors du travail de groupe précédent. Cela nécessite une remise en question régulière de notre pratique en tant qu'enseignant, afin de remédier à la tendance pour guider les élèves vers les attentes préétablies par crainte de perdre du temps. Il est donc primordial de leur accorder suffisamment de temps et d'autonomie pour mener à bien leur réflexion. La prise de conscience de cette nécessité constitue déjà une avancée vers un changement de posture. D'après les résultats de notre questionnaire diffusé par e-mail et Messenger, il apparaît que la grande majorité des enseignants valorisent et utilisent l'approche pédagogique du travail en groupe, encourageant ainsi la collaboration entre les élèves. Cette méthode favorise l'apprentissage collaboratif, le développement des compétences sociales et la participation active des apprenants. Les répondants soulignent que les différences de motivation constituent le principal défi lors du travail en groupe, suivi des compétences de communication et des disparités de niveaux de compétence. Il est donc important de prendre en compte ces facteurs lors de la planification et de la mise en œuvre des activités

Conclusion :

de travail en groupe afin de favoriser une participation active et équilibrée. Les enseignants mettent en avant plusieurs éléments à prendre en considération, notamment l'importance de la motivation des membres du groupe, la nécessité d'une participation active et son influence sur la performance globale du groupe, une répartition équilibrée des tâches, ainsi que l'adaptation aux besoins individuels des élèves. Ils soulignent également l'importance de stimuler la collaboration et la compétition pour favoriser un travail en groupe efficace. La gestion du temps est considérée comme la principale préoccupation lors du travail en groupe, suivie de près par la gestion des différences de niveaux de compétence. Il est également jugé essentiel d'adapter les activités aux besoins individuels des apprenants, tout en tenant compte des autres défis perçus comme essentiels lors du travail en groupe. En ce qui concerne l'amélioration de la compréhension de l'écrit, la majorité des répondants considèrent la simplification des textes comme la stratégie la plus efficace. Les activités de pré lecture et de post-lecture, ainsi que la fourniture de supports visuels, sont également considérées comme des stratégies importantes, bien qu'elles soient moins fréquemment mentionnées. En termes d'outils pour soutenir la compréhension de l'écrit lors du travail en groupe, les supports visuels sont jugés les plus efficaces, tandis que l'utilisation de dictionnaires et la création de résumés/synthèses sont moins courantes ou considérées comme importantes. Les enseignants estiment que la combinaison de différentes stratégies, notamment poser des questions ouvertes et proposer des activités de réflexion individuelle, s'avère la plus efficace et bénéfique. Cependant, l'utilisation de ces dernières est moins répandue dans l'enseignement primaire. Malgré les résultats positifs obtenus à partir de notre grille d'observation directe, qui soulignent l'impact bénéfique du travail en groupe sur l'activité, le dynamisme et l'intérêt des apprenants, les analyses comparatives entre le pré-test et le post-test ne révèlent pas de progrès notable en ce qui concerne l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit. Afin de confirmer nos affirmations concernant l'efficacité des activités adaptées, l'impact différencié sur les apprenants selon leurs profils d'apprentissage et les critères pertinents pour évaluer l'efficacité du travail de groupe en FLE, des recherches supplémentaires basées sur des études empiriques, des comparaisons et des analyses de données recueillies seraient nécessaires. Ces études contribueraient à une meilleure compréhension des pratiques pédagogiques efficaces dans le domaine de la compréhension de l'écrit en FLE. Enfin, pour améliorer l'efficacité d'un atelier de compréhension de l'écrit en FLE, une question pertinente se pose : comment intégrer judicieusement les technologies numériques dans cet atelier ? L'utilisation d'outils numériques peut offrir de nouvelles opportunités pour enrichir les activités de

Conclusion :

compréhension de l'écrit, favoriser l'interaction et stimuler l'engagement des apprenants. Il est donc essentiel de réfléchir à leur intégration stratégique afin de renforcer l'efficacité de l'apprentissage et de préparer les apprenants aux compétences numériques indispensables dans le monde actuel.

Bibliographie

Bibliographie :

- Adam J. M., *les éléments de linguistique textuelle*, Pierre Margada, 1990.
- Alain, Taurisson : *La pédagogie de l'activité, un nouveau paradigme*, (Thèse pour l'obtention du titre de Docteur de l'université de Lyon2), Université de Lumière Lyon2, 2005, p.330. Disponible sur http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.taurisson_a&part=106130. Visité le 23/05/2014 à 19 : 30.
- Apprentissage coopératif document complémentaire, p.58. Disponible sur www.preventionscolaire.ca/doc/apprentissage_cooperatif.pdf. Consulté le 30/12/2013.
- Arcand, Diane. "L'apprentissage coopératif." Retrieved.October 11 (2004) : 2014.http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm
- Barlow, Michel, *le travail en groupe des élèves*, Paris ? Armand Colin ,1993<http://philippedoucet.wordpress.com/page/4/?order=asc>
- Bernard Rey, *Faire la classe à l'école élémentaire*.
- Bordon Emmanuelle, *L'interprétation des pictogrammes : approche interactionnelle d'une sémiotique*, Le Harmattan, 2004.
- CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER.
- Cohen G. Elizabeth, *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les Editions de la Chenelière, 1994.
- CUQ, J-P. *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE internationale, 2003.
- Cuq J. P. et Gruca Isabelle, *Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde*, Presse universitaire de Grenoble, 2002.
- CYR.P, *Les stratégies d'apprentissage*, Clé International, Paris, 1998, P.121.
- DBE, (2014), *La lecture un processus en construction*, Éducation et Enseignement supérieur Division du Bureau de l'éducation française Winnipeg (Manitoba) Canada https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/lecture/docs/doc_complet.pdf
_Dictionnaire Larousse en ligne ; <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/exp%C3%A9rimentation/3224>

Bibliographie :

- DUBOIS, D. (1979). *Quelque aspect de la compréhension du langage : mémoire sémantique et compréhension spéciale annuelle, bulletin de psychologie de l'université de paris.*
- Duranti, A. and C. Goodwin (1992) *Rethinking context.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Eynard M. (2013), *QU'EST-CE QUE L'ÉCRIT ? LISERON n° 20 - Janvier 2013.*
- Ferrand et Ayora (2009), In GAUSSEL.M, (2015), *Lire pour apprendre, Lire pour comprendre, Dossier de ville de L'IFE n° 101, Lyon : ENS de Lyon.*
- Galisson R., Coste D. *Dictionnaire des langues, Ed Hachette. Paris, 1976.*
- GIASSEN J, *la compréhension en lecture, 3ème édition. Boeckelarcier s. a., Paris, 2007.*
- Holmes B., « the Effect of different Modes of reading on compréhension ». *Reading Quarterly*, volXX, n°5,
- Howden Jim, *Pratice-pratique, coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer, Mosaïque, consultants en éducation, Montréal, 1996.*
- Jean Pierre Jodoin, *Règles de vie et coopération, revue : vie pédagogique n :119, Avril, Mai 2001*http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/119/vp119_28-29.pdf.
- Jean-Louis Dufays, (2017), *Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ?*
- Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca *COURS DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE 4e édition.2008.*
- Langevin, L. (1993). *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe.*
- Larousse, *Dictionnaire de français. En ligne*
- Les textes en français de Johnson et Johnson in Thousand J.-S. Villa R.-A., Nevin A.-I., 1998, *La Créativité et l'apprentissage coopératif, Editions logiques, Montréal.*
- MARISE Bianco, *du langage oral à la compréhension de l'écrit, presses universitaire de Grenoble, 2010.*
- MEIRIEU, P. (1984) *itinéraire des pédagogies de groupe « apprendre en groupe », Paris : chronique.*
- Mucchielli, Roger. *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale : connaissance du problème, applications pratiques. ESF éditeur, 1993.*

Bibliographie :

- P. Boudreau, (2001) *Que se passe-t-il dans un stage réussi ?* Revue des sciences de l'éducation Volume 27, Number 1, 2001
- Philippe Meirieu *Itinéraire des pédagogies de groupe Apprendre en groupe ? –*
1 Lyon, *Chronique sociale*, 1989, 3^e éd. http://www.unige.ch/fapse/lice/archives/livres/alpha/M/Meirieu_198_B.html
- RAFONI. Jean. Charles, *Apprendre à lire en français langue seconde*, Le Harmattan, Paris, 2007.
- Roger MUCCHIELLI, *la dynamique des groupes : Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes*, Paris, 2017.
- Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.
- Tamas Cristina et Vlad Monica, *Lecture et compréhension du sens des textes. Les quêtes de la psychologie cognitive et la réponse de la didactique du FLE*, Synergie Roumaine, n : °05, 2010.
- VALDOIS., Sylviane, *Les élèves en difficultés d'apprentissage de lecture*, [en ligne] : <http://www.bienlire.education.fr>, Consulté le 3 avril 2023.
- [https:// www.k12.gov.sk.ca/docs/français/fransk/fran/sec/prg_etudes/domi4.html](https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/fransk/fran/sec/prg_etudes/domi4.html)
(consulté le 18/03/2020)

Listedes tableaux

Liste des tableaux

Tableau	Titre	page
Tableau 1	<i>sexe de l'enseignant</i>	60
Tableau 2	<i>l'expérience de l'enseignant</i>	61
Tableau 3	<i>l'emploi de la méthode de « travail de groupe »</i>	62
Tableau 4	<i>le rapport entre la différenciation individuelle et l'interaction de groupe</i>	63
Tableau 5	<i>les défis de la mise en place de groupe</i>	65
Tableau 6	<i>l'adaptation de texte comme support</i>	66
Tableau 7	<i>Outils supplémentaires de « travail de groupe »</i>	67
Tableau 8	<i>Des stratégies pour la participation active dans le groupe</i>	68
Tableau 9	<i>Comment le « travail de groupe » améliore la compréhension de l'écrit</i>	70
Tableau10	<i>l'évaluation des résultats</i>	74
Tableau 11	<i>Les résultats de Pré-test</i>	76
Tableau 12	<i>Les groupes</i>	78
Tableau 13	<i>Grille d'observation</i>	79
Tableau 14	<i>Les résultats de Test</i>	80
Tableau 15	<i>Les résultats de Post-test</i>	83
Tableau 16	<i>Barème</i>	85
Tableau 17	<i>Etude comparative</i>	86

Annexes

L'impact de " travail en groupe " sur la compétence de compréhension de l'écrit :

Cher(e) enseignant(e)

Votre participation à notre questionnaire sur l'efficacité et l'impact du travail en groupe sur la compréhension de l'écrit est essentielle. Votre expertise et votre expérience nous permettront de mieux comprendre les bénéfices de cette méthode pédagogique. Votre contribution précieuse nous aidera à améliorer les pratiques éducatives et à favoriser une meilleure compréhension chez les élèves. Merci d'avance pour votre temps et votre engagement envers l'éducation.

Les informations personnelles :

A- votre sexe ?

☐ Homme

☐ Femme

B- la durée de votre expérience en tant qu'enseignant

☐ Moins de 5ans

☐ 6 à 10ans

☐ Plus, de 10ans

Les questions:

Question 01 : Est-ce que vous adoptez "le travail en groupe " comme méthode d'enseignement dans votre classe ?

☐ oui

☐ non

Question 02 : - les différences individuelles des apprenants peuvent limiter l'efficacité d'un travail de groupe sont :

☐ Les écarts de niveaux de compétence.

- ☐ Les differences de motivation.
- ☐ competences de communication.
- ☐ Autre

Question 03: Comment structurer les activités de groupe dans un atelier de compréhension de l'écrit pour encourager la collaboration entre les apprenants ?

.....

Question 04: Quels sont les défis auxquels vous êtes confrontés lors de la mise en place de travail en groupe ?

- ☐ La gestion du temps.
- ☐ L'adaptation des activités pour répondre aux besoins individuels des apprenants.
- ☐ L'engagement et la participation active de tous les membres du groupe.
- ☐ La gestion des différences de niveaux de compétence.
- ☐ les problèmes de communication entre les membres du groupe.
- ☐ La gestion des interruptions ou des distractions pendant le travail de groupe .
- ☐ Autre (veuillez préciser).

Question 05: Comment pouvez-vous ajuster le niveau de difficulté des textes utilisés dans l'atelier en fonction des besoins des apprenants ?

- ☐ Prévoir des activités de pré-lecture et de post-lecture
- ☐ Simplifier les textes.
- ☐ Fournir des supports visuels.
- ☐ Autre

Question 06: Quels outils ou ressources supplémentaires pouvez-vous utiliser pour appuyer la compréhension de l'écrit lors d'un travail de groupe ?

- ☐ Supports visuels.
- ☐ Dictionnaires.
- ☐ Résumés et synthèses.
- ☐ Autre.

Question 07: Quelles stratégies pouvez-vous mettre en place pour encourager la participation active des apprenants lors d'un travail de groupe ?

- ☐ Poser des questions ouvertes.
- ☐ Utiliser des activités interactives.
- ☐ Encourager la prise de parole équilibrée.
- ☐ Proposer des activités de réflexion individuelle.
- ☐ Autre

Question 08: Dans quelle mesure pensez-vous que le travail de groupe améliore l'efficacité de la compréhension de l'écrit ?

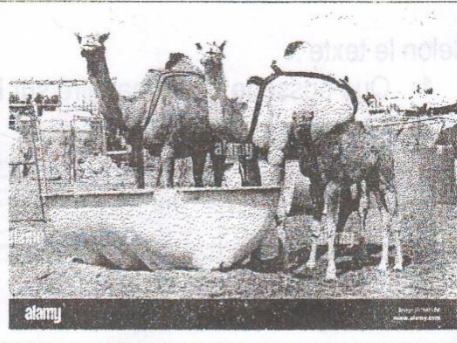
- ☐ Partage des connaissances.
- ☐ Discussions et débats.
- ☐ Élargissement des perspectives
- ☐ Collaboration et responsabilité partagée

Nom : Prénom : Classe :

Le dromadaire

- 1- Le dromadaire est un mammifère de la famille des camélidés. Il a une bosse sur le dos ! Son pelage est de couleur sable, brune ou beige. Ils habitent dans le désert algérien.
- 2- Le dromadaire se nourrit de broussailles, d'herbes sèches et du feuillage qui poussent dans le désert.

Le dromadaire .Fiche documentaire.BDG.docx



COMPRÉHENSION DU TEXTE

A/ Mets une croix (x) devant la bonne réponse :
D'après le texte, l'auteur parle de :

a	D'un mammifère	
b	D'un dromadaire	
c	D'un animal qui vit en Algérie.	
d	D'un animal	

B/ Mets une croix (x) devant la bonne réponse :
Selon le texte :

a	Le dromadaire est de couleur brune	
b	Le dromadaire est de couleur beige claire	
c	Le dromadaire mesure de 2,25 à 3,40 m	
d	Le dromadaire est de couleur sable	

Complète la phrase suivante :

Le dromadaire appartient à la famille des

Selon le texte :

1- Que possède le dromadaire sur le dos ?

[illegible]

2-Où habitent-ils ?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336	337	338	339	340	341	342	343	344	345	346	347	348	349	350	351	352	353	354	355	356	357	358	359	360	361	362	363	364	365	366	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	377	378	379	380	381	382	383	384	385	386	387	388	389	390	391	392	393	394	395	396	397	398	399	400	401	402	403	404	405	406	407	408	409	410	411	412	413	414	415	416	417	418	419	420	421	422	423	424	425	426	427	428	429	430	431	432	433	434	435	436	437	438	439	440	441	442	443	444	445	446	447	448	449	450	451	452	453	454	455	456	457	458	459	460	461	462	463	464	465	466	467	468	469	470	471	472	473	474	475	476	477	478	479	480	481	482	483	484	485	486	487	488	489	490	491	492	493	494	495	496	497	498	499	500	501	502	503	504	505	506	507	508	509	510	511	512	513	514	515	516	517	518	519	520	521	522	523	524	5
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	---

Complète la phrase en t'aidant du texte :

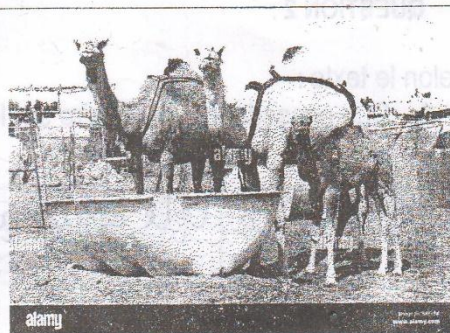
Le dromadaire se nourrit d'herbes, du feuillage et de

Nom : Prénom : **A3** Classe : **5**

Le dromadaire

- 1- Le dromadaire est un mammifère de la famille des camélidés. Il a une bosse sur le dos ! Son pelage est de couleur sable, brune ou beige. Ils habitent dans le désert algérien.
- 2- Le dromadaire se nourrit de broussailles, d'herbes sèches et du feuillage qui poussent dans le désert.

Le dromadaire .Fiche documentaire.BDG.docx



COMPRÉHENSION DU TEXTE

A/ Mets une croix (x) devant la bonne réponse :
D'après le texte, l'auteur parle de :

a	D'un mammifère	
b	D'un dromadaire	☒
c	D'un animal qui vit en Algérie.	
d	D'un animal	

B/ Mets une croix (x) devant la bonne réponse :
Selon le texte :

a	Le dromadaire est de couleur brune	
b	Le dromadaire est de couleur beige claire	
c	Le dromadaire mesure de 2,25 à 3,40 m	
d	Le dromadaire est de couleur sable	☒

C/ QUESTION 1 :

Complète la phrase suivante :

Le dromadaire appartient à la famille des camélidés

QUESTION 2 :

Selon le texte :

1- Que possède le dromadaire sur le dos ?

Il a une bosse sur le dos

2-Où habitent- ils ?

le dromadaire habite dans les déserts algériens

QUESTION 3 :

Complète la phrase en t'aidant du texte :

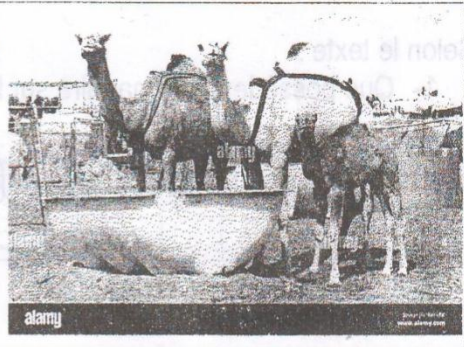
Le dromadaire se nourrit d'herbes , du feuillage et de broussailles

Nom : Prénom : A7 Classe :

Le dromadaire

- 1- Le dromadaire est un mammifère de la famille des camélidés. Il a une bosse sur le dos ! Son pelage est de couleur sable, brune ou beige. Ils habitent dans le désert algérien.
- 2- Le dromadaire se nourrit de broussailles, d'herbes sèches et du feuillage qui poussent dans le désert.

Le dromadaire .Fiche documentaire.BDG.docx



COMPRÉHENSION DU TEXTE

A/ Mets une croix (x) devant la bonne réponse :
D'après le texte, l'auteur parle de :

a	D'un mammifère	
b	D'un dromadaire	☒
c	D'un animal qui vit en Algérie.	
d	D'un animal	

B/ Mets une croix (x) devant la bonne réponse :
Selon le texte :

a	Le dromadaire est de couleur brune	
b	Le dromadaire est de couleur beige claire	
c	Le dromadaire mesure de 2,25 à 3,40 m	
d	Le dromadaire est de couleur sable	☒

C/ QUESTION 1 :

Complète la phrase suivante :

Le dromadaire appartient à la famille des camélidés

QUESTION 2 :

Selon le texte :

1- Que possède le dromadaire sur le dos ?

une bosse sur le dos.

2-Où habitent- ils ?

habitent-ils dans le désert.

QUESTION 3 :

Complète la phrase en t'aidant du texte :

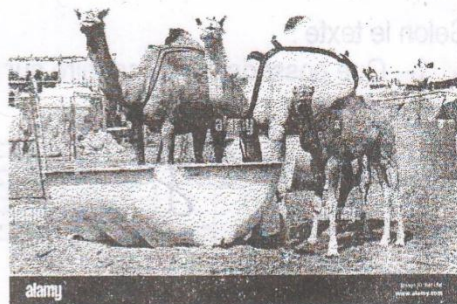
Le dromadaire se nourrit d'herbes , du feuillage et de qui poussent dans le désert.

Nom : Prénom : A17 Classe :

Le dromadaire

- 1- Le dromadaire est un mammifère de la famille des camélidés. Il a une bosse sur le dos ! Son pelage est de couleur sable, brune ou beige. Ils habitent dans le désert algérien.
- 2- Le dromadaire se nourrit de broussailles, d'herbes sèches et du feuillage qui poussent dans le désert.

Le dromadaire .Fiche documentaire.BDG.docx



COMPRÉHENSION DU TEXTE

A/ Mets une croix (x) devant la bonne réponse :
D'après le texte, l'auteur parle de :

a	D'un mammifère	☒
b	D'un dromadaire	☒
c	D'un animal qui vit en Algérie.	☐
d	D'un animal	☐

B/ Mets une croix (x) devant la bonne réponse :
Selon le texte :

a	Le dromadaire est de couleur brune	☐
b	Le dromadaire est de couleur beige claire	☐
c	Le dromadaire mesure de 2,25 à 3,40 m	☐
d	Le dromadaire est de couleur sable	☒

C/ QUESTION 1 :

Complète la phrase suivante :

Le dromadaire appartient à la famille des camélidés

QUESTION 2 :

Selon le texte :

1- Que possède le dromadaire sur le dos ?

Son pelage est de couleur sable, brune ou beige.

2-Où habitent- ils ?

ils habitent dans le désert algérien.

QUESTION 3 :

Complète la phrase en t'aidant du texte :

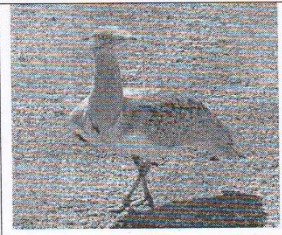
Le dromadaire se nourrit d'herbes , du feuillage et de qui pousse

Nom : Prénom : Classe :

L'outarde

- 1- L'outarde, appelée également « houbara », est un oiseau de taille moyenne. Elle vit en Algérie. La femelle est plus petite que le mâle. Le mâle pèse de 1,5 à 2,4 kg et la femelle de 1 à 1,7 kg.
- 2- L'outarde est menacée par la chasse excessive. Nous devons la protéger.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Outarde_houbara



COMPRÉHENSION DU TEXTE

Mets une croix (x) devant la bonne réponse :

D'après le texte, l'auteur parle de :

a	De l'houbara.	
b	D'un animal.	
c	D'un oiseau qui vit en Algérie.	
d	D'un oiseau.	

Mets une croix (x) devant la bonne réponse :

Selon le texte :

a	L'outarde mesure de 55 à 65 cm.	
b	Parfois, l'outarde femelle pèse un kilogramme.	
c	L'outarde femelle est plus petite que le mâle.	
d	L'outarde est petite.	

QUESTION 1 :

Complète la phrase.

Le deuxième nom de l'houbara est

QUESTION 2 :

Selon le texte :

- 1- Combien pèse la femelle ?

[illegible]

- 3- Combien pèse le mâle ?

[illegible]

QUESTION 3 :

Complète la phrase en t'aidant du texte :

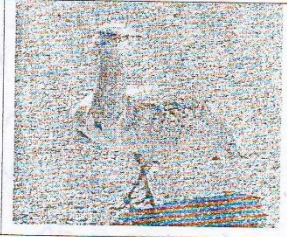
L'outarde est menacée. Que devons-nous faire ?

[illegible]

Nom : Prénom : **G. O. 3** Classe :

L'outarde

- 1- L'outarde, appelée également « houbara », est un oiseau de taille moyenne. Elle vit en Algérie. La femelle est plus petite que le mâle. Le mâle pèse de 1,5 à 2,4 kg et la femelle de 1 à 1,7 kg.
- 2- L'outarde est menacée par la chasse excessive. Nous devons la protéger.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Outarde_houbara


COMPRÉHENSION DU TEXTE

Mets une croix (x) devant la bonne réponse :

D'après le texte, l'auteur parle de :

a	D'un oiseau.	
b	D'un animal.	
c	D'un oiseau qui vit en Algérie.	X
d	De l'houbara	

Mets une croix (x) devant la bonne réponse :

Selon le texte :

a	L'outarde mesure de 55 à 65 cm.	
b	Parfois, l'outarde femelle pèse un kilogramme.	
c	L'outarde femelle est plus petite que le mâle.	X
d	L'outarde est petite.	

QUESTION 1 :

Complète la phrase.

Le deuxième nom de l'outarde est : **houbara**

QUESTION 2 :

Selon le texte :

- 1- Combien pèse le mâle ?

pèse de 1,5 à 2,4 kg et la femelle de 1 à 1,7 kg

- 3- Combien pèse la femelle ?

est plus petite que le mâle.

QUESTION 3 :

Complète la phrase en t'aidant du texte :

L'outarde est menacée. Que devons-nous faire ?

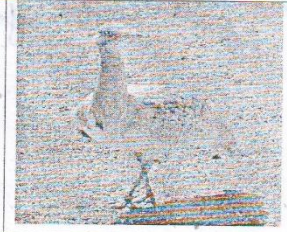
par la chasse excessive. Nous devons la protéger.

Nom : Prénom : GOS Classe :

L'outarde

- 1- L'outarde, appelée également « houbara », est un oiseau de taille moyenne. Elle vit en Algérie. La femelle est plus petite que le mâle. Le mâle pèse de 1,5 à 2,4 kg et la femelle de 1 à 1,7 kg.
- 2- L'outarde est menacée par la chasse excessive. Nous devons la protéger.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Outarde_houbara



COMPRÉHENSION DU TEXTE

Mets une croix (x) devant la bonne réponse :

D'après le texte, l'auteur parle de :

a	D'un oiseau.	
b	D'un animal.	
c	D'un oiseau qui vit en Algérie.	
d	De l'houbara	☒

Mets une croix (x) devant la bonne réponse :

Selon le texte :

a	L'outarde mesure de 55 à 65 cm.	
b	Parfois, l'outarde femelle pèse un kilogramme.	
c	L'outarde femelle est plus petite que le mâle.	☒
d	L'outarde est petite.	

QUESTION 1 :

Complète la phrase.

Le deuxième nom de l'outarde est houbara

QUESTION 2 :

Selon le texte :

- 1- Combien pèse le mâle ?

pèse le mâle = 1,5 à 2,4 kg

- 3- Combien pèse la femelle ?

pèse la femelle = 1 à 1,7 kg

QUESTION 3 :

Complète la phrase en t'aidant du texte :

L'outarde est menacée. Que devons-nous faire ?

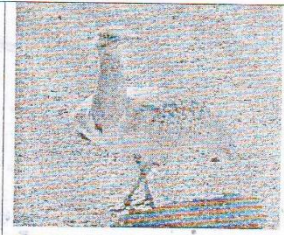
L'outarde est menacée par la chasse excessive.

Nom : Prénom : G.O.H Classe :

L'outarde

- 1- L'outarde, appelée également « houbara », est un oiseau de taille moyenne. Elle vit en Algérie. La femelle est plus petite que le mâle. Le mâle pèse de 1,5 à 2,4 kg et la femelle de 1 à 1,7 kg.
- 2- L'outarde est menacée par la chasse excessive. Nous devons la protéger.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Outarde_houbara



COMPRÉHENSION DU TEXTE

Mets une croix (x) devant la bonne réponse :

D'après le texte, l'auteur parle de :

a	D'un oiseau.	
b	D'un animal.	
c	D'un oiseau qui vit en Algérie.	
d	De l'houbara	X

Mets une croix (x) devant la bonne réponse :

Selon le texte :

a	L'outarde mesure de 55 à 65 cm.	
b	Parfois, l'outarde femelle pèse un kilogramme.	
c	L'outarde femelle est plus petite que le mâle.	X
d	L'outarde est petite.	

QUESTION 1 :

Complète la phrase.

Le deuxième nom de l'outarde est menacée par la chasse excessive.

QUESTION 2 :

Selon le texte :

1- Combien pèse le mâle ?

le mâle pèse de 1,5 à 2,4 kg et la femelle de 1 à 1,7 kg

3- Combien pèse la femelle ?

la femelle est plus petite que le mâle.

QUESTION 3 :

Complète la phrase en t'aidant du texte :

L'outarde est menacée. Que devons-nous faire ?

Nous devons la protéger.

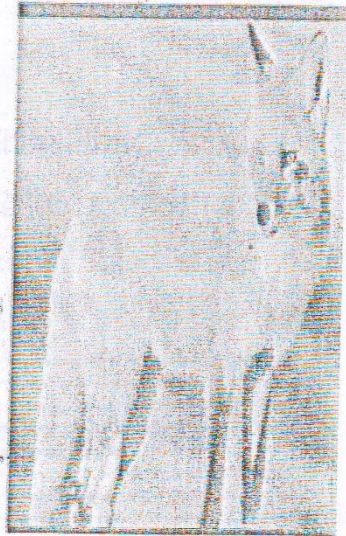
Niveau : 5^{ème} AP.

Évaluation de la compréhension des idées véhiculées par le texte.

Time:

Le renard

Le renard se déplace presque toujours sans bruit. Il peut courir très vite et longtemps. Il sait se cacher. C'est un carnivore : il mange de la viande. Sa nourriture se compose surtout de rats, d'oiseaux, de poissons et même de hérissons. Mais il mange aussi des plantes. C'est un animal très rusé.



D'après R. Bouclon, "Le renard, livrets d'éveil"

100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0

Costione n°01 :

- a/ Mets le signe(✖) devant la bonne réponse:

Dans ce texte, on parle :

D'un animal .	☒
D'un animal très rusé .	☐
D'un animal sauvage.	☐

- **lv** Selon le texte :

Le renard se déplace presque toujours avec bruit.	
Le renard se déplace rarement sans faire de bruit.	
Le renard se déplace presque sans bruit.	
Le renard se déplace presque toujours sans bruit.	

Consigne n°02 :

- a/ Complète la phrase

Le renard mange de la viande. C'est un

- b/ Selon le texte

Que peut-il faire le renard ?

Que sait-il faire le renard ?

Consigne n°03 :

- Complète la phrase en t'aidant du texte :

Le renard est carnivore. De quoi se compose sa nourriture ?

Enseignant : A42 Niveau : 5^{ème} AP.

Évaluation de la compréhension des idées véhiculées par le texte.

Texte : Le renard

Le renard se déplace presque toujours sans bruit. Il peut courir très vite et longtemps. Il sait se cacher. C'est un carnivore : il mange de la viande. Sa nourriture se compose surtout de rats, d'oiseaux, de poissons et même de hérissons. Mais il mange aussi des plantes. C'est un animal très rusé.



D'après R. Bouclon, "Le renard, livrets d'éveil"

Hachette

Consigne n°01 :

- a/ Mets le signe (X) devant la bonne réponse:

Dans ce texte, on parle :

D'un animal .	
D'un animal très rusé .	X
D'un animal sauvage.	

- b/ Selon le texte :

Le renard se déplace presque toujours avec bruit.	X
Le renard se déplace rarement sans faire de bruit.	
Le renard se déplace presque sans bruit .	
Le renard se déplace presque toujours sans bruit .	

Consigne n°02 :

- a/ Complète la phrase

Le renard mange de la viande. C'est un ~~se~~ *sauvage*.....

- b/ Selon le texte

Que peut-il faire le renard ?

Il peut courir très vite et longlenips.

Que sait-il faire le renard ?

Il sait se cacher.

Consigne n°03 :

- Complète la phrase en t'aidant du texte :

Le renard est carnivore. De quoi se compose sa nourriture ?

Il mange de la viande.

Enseignant :

A15

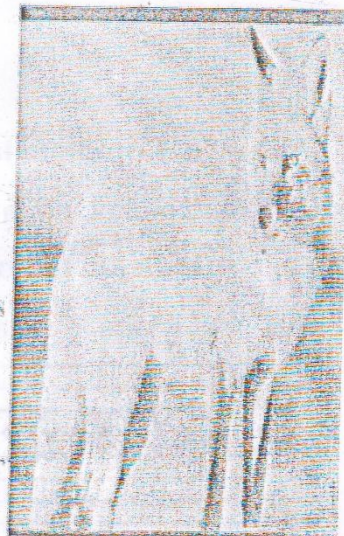
Niveau : 5^{ème} AP.

Évaluation de la compréhension des idées véhiculées par le texte.

Texte :

Le renard

Le renard se déplace presque toujours sans bruit. Il peut courir très vite et longtemps. Il sait se cacher. C'est un carnivore : il mange de la viande. Sa nourriture se compose surtout de rats, d'oiseaux, de poissons et même de hérissons. Mais il mange aussi des plantes. C'est un animal très rusé.



D'après R. Bouclon, "Le renard, livrets d'éveil"

Hachette

Consigne n°01 :

- a/ Mets le signe (X) devant la bonne réponse:

Dans ce texte, on parle :

D'un animal .	
D'un animal très rusé .	X
D'un animal sauvage.	

- b/ Selon le texte :

Le renard se déplace presque toujours avec bruit.	
Le renard se déplace rarement sans faire de bruit.	
Le renard se déplace presque sans bruit .	
Le renard se déplace presque toujours sans bruit .	X

Consigne n°02 :

1

- a/ Complète la phrase

Le renard mange de la viande. C'est un le renard.....

- b/ Selon le texte

Que peut-il faire le renard ?

courir très vite et longtemps.

Que sait-il faire le renard ?

se cacher

Consigne n°03 :

- Complète la phrase en t'aidant du texte :

Le renard est carnivore. De quoi se compose sa nourriture ?

viande, se compose surtout de rats

Enseignant : A3 Niveau : 5^{ème} AP.

Évaluation de la compréhension des idées véhiculées par le texte.

Texte : Le renard

Le renard se déplace presque toujours sans bruit. Il peut courir très vite et longtemps. Il sait se cacher. C'est un carnivore : il mange de la viande. Sa nourriture se compose surtout de rats, d'oiseaux, de poissons et même de hérissons. Mais il mange aussi des plantes. C'est un animal très rusé.



D'après R. Bouclon, "Le renard, livrets d'éveil"

Horchette

Consigne n°01 :

- a/ Mets le signe (X) devant la bonne réponse:

Dans ce texte, on parle :

D'un animal .	
D'un animal très rusé .	X
D'un animal sauvage.	

- b/ Selon le texte :

Le renard se déplace presque toujours avec bruit.	
Le renard se déplace rarement sans faire de bruit.	
Le renard se déplace presque sans bruit .	
Le renard se déplace presque toujours sans bruit .	X

Consigne n°02 :

1

- a/ Complète la phrase

Le renard mange de la viande. C'est un le renard est carnivore

- b/ Selon le texte

Que peut-il faire le renard ?

il peut courir très vite et longtemps

Que sait-il faire le renard ?

il sait se cacher

Consigne n°03 :

- Complète la phrase en t'aidant du texte :

Le renard est carnivore. De quoi se compose sa nourriture ?

viande d'oiseaux, de poissons et même de hérissons