

جامعة عين شمس
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

إسم الطالبة : أمل كمال محمد رشاد جعفر

الدرجة العلمية : الماجستير

القسم التابع له : المناهج وطرق التدريس

اسم الكلية : التربية

الجامعة : عين شمس

سنة التخرج : 2006

سنة المنح : 2011

Table des matières

Sujet	Page
Premier chapitre	1-20
Problématique de l'étude	
Introduction	2
Problématique de l'étude	16
Objectifs de l'étude	17
Limites de l'étude	17
Outils de l'étude	17
Hypothèses de l'étude	18
Procédures de l'étude	18
Importance de l'étude	19
Terminologie de l'étude	19
Deuxième chapitre	
Le Cadre théorique	
Première partie du Cadre théorique	22 - 67
Les cercles de lecture littéraire	
Introduction	22
La littérature de jeunesse	33
Les différents genres de la littérature de jeunesse	36
Pourquoi des textes littéraires ?	40
Qu'est-ce qui fait qu'un texte est littéraire ?	40
Les rôles des textes littéraires	43
Les cercles de lecture littéraire	46
Qu'est ce qu'un cercle de lecture ?	46
Lecture transactionnelle	51
Les transactions : un double mouvement	53
A. Du texte au lecteur	53
B. Du lecteur au texte	54
Les perspectives des cercles de lecture littéraire	62
A. L'Approche socio-constructive	62
B. L'Approche socio-culturelle	64
C. L'Approche de la cognition partagée	66

Conclusion	67
Deuxième partie du Cadre théorique	69 -106
La compréhension lecturale de textes littéraires	
Introduction	69
Qu'appelle-t-on lecture littéraire ?	70
Les processus de la lecture littéraire	72
Les concepts-clés de la lecture littéraire	73
A. La compréhension	74
- Les composantes de la lecture	78
- Les processus de lecture en interaction	79
- Les niveaux de compréhension lecturale	82
- Importance de la compréhension lecturale	86
- Quelques facteurs qui peuvent influencer la compréhension en lecture littéraire	87
B. L'interprétation	89
La frontière invisible entre compréhension et interprétation	91
L'intertextualité un aspect fondamental de la lecture littéraire	97
Qu'est-ce que l'intertextualité ?	97
La lecture en réseau	101
Les multiples intérêts de la lecture en réseau	102
L'intérêt pédagogique de la lecture en réseau	103
Plusieurs types de réseaux peuvent être proposés	104
Conclusion	106
Troisième chapitre	
Le Cadre expérimental	
Première partie du Cadre expérimental	108 - 135
les outils et les démarches de l'expérience	
Introduction	108
A. pré-intervention	108
- Élaboration du test	108
B. Intervention	112
- Élaboration du programme proposé	112
- Mise en place de l'expérimentation	133
- Choix de l'échantillon	133
- Application du pré-test	133
- L'enseignement du programme proposé	134

Sujet (suite)	Page
C. Post-intervention	135
- Application du post-test	135
Deuxième partie du Cadre expérimental les résultats de l'étude	136 - 141
Introduction	136
Analyse et traitement des données statistiques	136
Les résultats de l'étude	138
Recommandations	139
Suggestions	140
Bibliographie	143-154
i. Références en langue française	143
ii. Références en langue anglaise	149

Les Annexes

Les annexes	Sujet	Page
Annexe No.1	Couverture et résumé de : La Fable de la Fontaine et le conte de Paul Beaupère.	2
Annexe No.2	Pré/Post-Test de lecture littéraire.	5
Annexe No.3	Description des rôles du cercle de lecture.	11
Annexe No.4	Pages de rôles du cercle de lecture.	14
Annexe No.5	Séances de la Fable de La Fontaine.	23
Annexe No.6	Séances du conte de Paul Beaupère.	37
Annexe No.7	Guide pour l'utilisateur du carnet de lecture.	60
Annexe No.8	Mes stratégies en lecture.	74
Annexe No.9	Mon carnet de lecture pour la fable.	76
Annexe No.10	Fiches d'appréciation pour l'enseignant et l'élève.	107
Annexe No.11	Fiches d'évaluation.	112

Sujet (suite)		
Annexe No.13	Fiches d'appréciation pour l'enseignant et l'élève.	149
Annexe No.14	Fiches d'évaluation.	154
Annexe No.15	Bilan d'évaluation.	160
Annexe No.16	Fiches de rétroaction.	161
Annexe No.17	Fiche d'auto-évaluation de la participation en cercle de lecture littéraire.	163

Guide des figures

Numéro	Titre	Page
Figure 1	La compréhension en lecture	76
Figure 2	Modèle de compréhension en lecture	77
Figure 3	les quatre niveaux de compréhension lecturale	82
Figure 4	Rapport de simultanéité entre les deux processus	94

Guide des tableaux

Numéro	Titre	Page
Tableau 1	les processus de lecture et leurs composantes	80
Tableau 2	Synthèse des caractéristiques de la compréhension et de l'interprétation	95
Tableau 3	Les compétences de la compréhension lecturale	110
Tableau 4	La distribution du programme proposé	134
Tableau 5	Résultats du groupe expérimental et du groupe témoin au pré-test des compétences de la compréhension lecturale	136
Tableau 6	Résultats du groupe témoin au pré-test et au post- test des compétences de la compréhension lecturale.	137

	Sujet (suite)	Page
Tableau 7	Résultats du groupe expérimental au pré-test et au post-test des compétences de la compréhension lecturale	137
Tableau 8	Résultats du groupe expérimental et du groupe témoin au post-test des compétences de la compréhension lecturale	138

*Chacune de nos lectures
laisse une graine qui germe.*

Jules Renard

Bien que nous vivons à l'heure du multimédia et de l'image, la lecture n'en demeure pas moins une activité qui fait partie intégrante de la personne. Il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une reconnaissance fonctionnelle de la langue écrite.

La lecture est un moyen de s'enrichir et de se cultiver. Elle permet aux lecteurs d'avoir un certain espace libre car en lisant on imagine des personnages et à chacun son imagination.

La lecture permet aussi aux lecteurs d'acquérir un bon niveau de langue car ils peuvent avoir un nouveau vocabulaire et de nouvelles expressions qui les aideront à écrire. Souvent, quand on lit, cela nous relaxe parce qu'on se sent dans un monde imaginaire, fantastique et merveilleux surtout quand on lit des contes.

En lisant des fables ou des contes, on peut s'instruire et s'éduquer car on peut en tirer des leçons de morale comme par exemple : la fable de La Fontaine "Le lion et le rat" où on apprend que parfois dans la vie on peut avoir besoin d'un plus petit que soi et que la force ne résout pas tous les problèmes.

La lecture est unanimement considérée comme une activité de traitement de l'information extrêmement complexe : elle comprend la prise d'information par l'œil, la construction de sens à partir des informations perçues, le stockage en mémoire, l'intégration aux informations antérieures et la réaction cognitive et affective au sens construit (Adams & al. 1998).

Lire un document écrit est d'une part un processus interactif qui met en relation un lecteur et un texte dans un contexte, d'autre part une activité cognitive de prise et de traitement de l'information pendant laquelle le lecteur décode (identifie des signes) et construit du sens : confère une signification à ces signes.

Savoir lire consiste d'abord à identifier correctement les mots écrits d'un texte, puis à activer et à sélectionner les acceptations pertinentes des signifiés évoqués par les signifiants identifiés et à les combiner en unités de signification de taille supérieure. (Caillier, 2002)

En d'autres termes, savoir lire, c'est comprendre ce qu'on déchiffre. C'est traduire en pensées, idées, émotions et sentiments.

Effectivement, la lecture est une condition essentielle et vitale de tout progrès à l'acquisition des moyens d'expression et de communication. Mais comment aider les élèves à entrer de manière durable dans le monde des livres ?

Des diverses recherches confirment que l'entrée dans le monde des livres est favorisée par les interactions avec autrui et que les élèves les plus motivés à lire sont ceux qui ont l'occasion de parler de leurs lectures avec leurs paires. Il s'agit donc d'un apprentissage socioculturel. (Baker, 1999; Viau, R., 1999)

À ce propos on peut dire que, grâce à ses échanges avec autrui et à la formulation de ses questions et interprétations, le jeune lecteur peut conquérir ces différentes stratégies et y trouver ou renforcer une motivation à devenir un lecteur toujours curieux et actifs.

Dillenbourg & al. (2003) précisent que pour augmenter l'intensité et la quantité des interactions entre les apprenants, il est nécessaire de structurer et de réguler la collaboration. Pour l'enseignant, réguler consiste à observer les interactions et à intervenir ponctuellement. Par exemple, en demandant aux apprenants de formuler des hypothèses, de proposer des solutions afin de les débattre en vue de co-construire un nouveau savoir par l'intensité de leurs échanges, etc.

La littérature dans le domaine de l'éducation nous a toutefois habitués à utiliser les concepts de coopération et de collaboration pour décrire une situation d'apprentissage en groupe.

Tant en français qu'en anglais, les termes "coopérer" et "collaborer" sont synonymes proches. Ils signifient tous deux : travailler conjointement à réaliser une tâche commune.

En anglais, il semble qu'on ait tendance, selon les dictionnaires d'Oxford et de Webster (1997) préférer le terme "collaborer" lorsqu'il s'agit de travailler ensemble une œuvre littéraire ou artistique. C'est pourquoi nous préférons utiliser le terme "collaborer" dans l'étude actuelle.

Selon Chambers & al (1997), la collaboration est une structure caractérisée par l'égalité du statut des membres du groupe et de leur participation à l'interaction, ainsi que le fait qu'ils travaillent sur une tâche conjointe, qui implique un haut degré de concentration à toutes les étapes.

L'approche collaborative tire ses sources d'un constructivisme social où l'accent est mis sur la construction des savoirs par l'entremise des interactions au sein d'une communauté d'apprenants (Bruffee, 1995).

Bruffee (1995) estime que l'apprentissage collaboratif permet aux apprenants de devenir des participants actifs dans les activités de leurs cours. La collaboration au sein de la classe constitue donc les médiations sociales nécessaires à l'apprentissage.

Par conséquent, dans l'apprentissage collaboratif, l'autorité de l'enseignant passe aux mains des pairs qui travaillent ensemble et se responsabilisent de leur apprentissage et de l'apprentissage de leurs pairs.

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001) soulignent une définition complète de l'apprentissage collaboratif: « *L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le raccrochant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe.* »

Dans ce contexte, on peut dire que l'apprentissage collaboratif est une démarche active et centré sur l'apprenant. Au sein d'un groupe l'apprenant exprime ses idées, articule sa pensée, développe ses propres représentations, élabore ses structures cognitives et fait une validation sociale de ses nouvelles connaissances. La démarche collaborative reconnaît les dimensions individuelle et collective de l'apprentissage et encourage l'interaction. Elle propose donc à l'apprenant un processus dynamique et réflexif de construction des connaissances. Le groupe joue un rôle de soutien et de motivation.

De plus, l'apprentissage collaboratif soutient et facilite le transfert des connaissances. En effet, les interactions sociales que cet apprentissage permet incitent les élèves à verbaliser et à reformuler leurs idées, à discuter et à comparer leurs façons d'apprendre. La création d'un contexte favorable à la discussion des connaissances, au sein d'un groupe de coopération, améliore la qualité de l'apprentissage en soutenant le transfert des connaissances.

Selon le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française (2006), est collaboratif « *ce qui vise à favoriser la collaboration entre pairs en permettant d'échanger et de partager des compétences pour mieux réussir un projet commun* ».

Giasson (2003) dans son ouvrage intitulé "*La lecture, De la théorie à la pratique*", souligne que l'apprentissage collaboratif donne des meilleurs résultats que ceux de l'apprentissage individuel sur les différents plans de la motivation, du développement cognitif et du développement social.

Sur le plan de la motivation, plusieurs observations indiquent que les enfants aiment de manière naturelle parler, débattre et travailler ensemble. Apprendre à coopérer permet donc aux élèves de s'engager plus activement dans leur apprentissage.

Sur le plan cognitif, les discussions au sein des groupes favorisent davantage le développement de stratégies cognitives d'un haut niveau que le raisonnement individuel pratiqué dans des situations d'apprentissages individualistes.

Sur le plan social, l'apprentissage collaboratif permet aux élèves de développer leur sens de responsabilités et de leur habileté sociale. Progressivement, il les amène à se connaître les uns les autres et à apprécier ce que chacun a à offrir.

Les conclusions des études antérieures (Hertz & al, 1980 ; Sharan et Shachar 1988 ; Johnson, D.W. & Johnson, R.T. & Holubec, 1993) approuvent les propos de Giasson (2003) en montrant que les regroupements collaboratifs permettent aux apprenants de travailler à un niveau de cognition plus élevé.

C'est-à-dire que la discussion peut aboutir à une entente au sein du groupe qui favorise le processus et mène à la résolution des problèmes. Cet échange oral renforce l'interaction entre les apprenants et leur permet de travailler ensemble pour réaliser une tâche académique.

En effet, la discussion entre pairs est une situation d'apprentissage fondamentale pour mener les enfants à développer une lecture transactionnelle, un dialogue intérieur de haut niveau sur les textes littéraires. D'une part, elle permet à l'enfant d'extérioriser ses impressions en les confrontant à celles d'autrui. D'autre part, elle permet un travail progressif d'intériorisation de ces compétences.

Nous parlons ici, évidemment, de véritables discussions et non d'échanges "scolaires" du type questions-réponses au cours desquels l'enseignant aurait pour visée essentielle de "vérifier la compréhension des élèves". Une telle attitude va à l'encontre de la motivation à lire parce que la lecture est un acte transactionnel, interactif qui suppose un véritable dialogue entre le texte et un lecteur. (Rosenblatt, 1994).

L'étude d'Adams, Carlson et Hammn (1990) confirme que lors de la discussion, les élèves apprennent des techniques d'analyse, d'interprétation, de négociation et de communication. Ils ont l'occasion d'explorer de nouvelles idées, de justifier leurs opinions et de faire la synthèse de leurs connaissances dans un environnement de respect mutuel.

Johnson, Holubec (1993) et Lebrun (2001) ajoutent que la collaboration affecte d'une manière positive le rendement académique, les rapports sociaux, le concept de soi et les rapports interculturels entre les élèves.

De plus, Slavin (1989) souligne que lors de la discussion les élèves sont encouragés non pas à entrer en compétition mais à partager leurs connaissances, à s'entraider et à produire un travail de qualité supérieure. Puisque la communication est fortement encouragée, le niveau de socialisation des élèves est très élevé.

Donc, comme membre d'équipe collaborative, l'élève partage ses connaissances avec ses pairs au lieu d'entrer en compétition avec eux. Il apprend non qu'il veut obtenir une bonne note à l'examen, mais parce qu'il s'intéresse à la matière et veut parfaire ses connaissances.

L'apprentissage collaboratif permet aux apprenants de construire leurs connaissances dans un contexte social structuré ce qui facilite les interactions sans beaucoup d'interventions de la part de l'enseignant.

Le cercle de lecture littéraire est une forme de travail collaboratif qui permet de soutenir la lecture individuelle par l'entremise de discussions en petits groupes de pairs idéalement autonomes (Herbert, 2003).

Plusieurs études (Gervais & Tousignant 1990 ; Gilles, 1991; McMahan, 1992) ont souligné que les cercles de lecture littéraires permettent aux élèves d'exprimer davantage leur individualité et leur autonomie.

On peut dire que les cercles de lecture procèdent de la fusion entre la lecture autonome et la discussion en petits groupes. L'élève se construit un jugement fondé sur une réflexion personnelle ainsi que la confrontation aux avis des autres. C'est un travail collaboratif suite à une pensée individuelle.

Les cercles de lecture littéraire permettent aux élèves de :

- Développer les compétences de la compréhension lecturale.
- Comprendre le sens d'un texte littéraire.
- Développer une communauté de lecteurs/apprenants.
- Réaliser le plaisir de lecture et développer le goût de lire.
- Respecter et accepter les réactions des autres.
- Partager des impressions de lecture.

Dans ce modèle d'apprentissage, l'enseignant a deux rôles à jouer : animateur et juge pour évaluer les travaux des apprenants. Lors la discussion, l'enseignant doit gérer la différence d'opinions provenant des participants. Les désaccords permettent aux apprenants de présenter leurs points de vue, appuyés par des arguments valides.

En tant que représentant de la communauté, l'enseignant doit faire un lien entre la réponse académique proposée par l'élève et la réponse acceptée par cette communauté.

Puisque l'apprentissage est un acte social, l'acquisition des connaissances devrait se faire dans un environnement actif avec la participation d'autres élèves.

Dans cette perspective, le concept d'interaction a un triple entendement : (Chauveau, 2007)

- Interaction entre apprenant et contenu.
- Interaction entre apprenant et apprenant.
- Interaction entre apprenant et enseignant.

Ainsi, la compréhension est une construction du sens qui émerge à la fois de l'interaction élève/texte, de l'interaction élève/pairs et de l'interaction élève/enseignant.

La compréhension ne se transmet pas et ne peut s'opérer sans une participation active de l'apprenant qui construit individuellement et collectivement ses savoirs qui lui permettent de résoudre des problèmes ou de réaliser des tâches.

Les enquêtes conduites dans les classes confirment que les enseignants restent encore prisonniers des modèles didactiques traditionnels visant d'une part à réduire la phase d'apprentissage systématique du code et de l'identification des mots, et d'autre part à ramener l'apprentissage de la compréhension aux seuls textes susceptibles d'être lus.

Selon le modèle traditionnel de discussion, l'enseignant pose une question, l'élève répond, puis l'enseignant évalue sa réponse. D'une part, la plupart des échanges entre les élèves et l'enseignant prennent la forme de questions-réponses. L'enseignant étant habituellement le seul à poser les questions et connaissant déjà les réponses à la plupart de celles-ci, ces échanges sont rarement de véritables occasions de communication authentique.

D'autre part, les questions posées ne demandent généralement qu'un rappel de connaissances superficielles, elles font rarement appel à des processus mentaux supérieurs. Les réponses des élèves sont brèves et se limitent à répéter l'interprétation de l'enseignant.

Dans son étude, Almasi (1995) a constaté que la discussion traditionnelle s'appuie souvent sur l'interaction entre apprenant/enseignant. Et, c'est l'enseignant qui participe le plus. Ce dernier parle 68 % du temps et pose 95 % des questions.

Par contre, les discussions dirigées par les élèves se distinguent à plusieurs égards de celles menées par l'enseignant. Dans ce type de discussion, les élèves prennent plus la parole et posent plus de questions. Les sujets de discussion s'enchaînent de manière moins linéaire, leurs interprétations ont plus grande variété.

Dans le contexte de la lecture littéraire, la discussion a de multiples avantages : Elle permet à l'enseignant de/d' : - (Edes & Wells, 1989 ; Almasi, 1993 ; Brenifier, 2002)

- donner à tous les élèves la possibilité d'utiliser la parole de façon exploratoire, pour penser tout haut leur apprentissage et s'exprimer en français dans le cadre d'une situation de communication réelle ;
- amener les élèves à reconnaître les limites de la lecture individuelle et le besoin de contribuer à une meilleure compréhension mutuelle ;
- amener les élèves à mieux comprendre et évaluer leurs démarches d'apprentissage ;
- amener les élèves à se respecter et respecter autrui ;
- amener les élèves à être responsables de leurs apprentissages ;
- apprendre aux élèves à négocier et à résoudre des conflits ;
- gagner du temps pour des contacts et des entretiens individuels ;
- permettre aux élèves de forger des liens sociaux et académiques ;
- amener les élèves à poser beaucoup plus de questions ;
- amener les élèves à justifier leur pensée, ce qui est une première étape vers la lecture critique.

Devant le texte littéraire, l'enseignant doit penser que la lecture d'un texte littéraire est une sorte de résolution d'un problème que pose le texte ou que le lecteur pose au texte.

De même, l'enseignant doit amener les élèves à se poser des questions sur ce qui se passe dans l'histoire, sur le fonctionnement du texte, sur son enjeu et sur sa portée symbolique et organiser l'espace de la classe comme un espace de débat et d'échange oraux pour aider les élèves à améliorer leurs compétences de compréhension et d'interprétation.

Ainsi, les discussions nous semblent importantes pour aider les jeunes lecteurs à explorer leurs idées, à argumenter et valider les interprétations proposées par leurs pairs et à devenir plus critiques et réflexifs.

Selon Edes et Wells (1989), les discussions de la lecture littéraire contribuent à élaborer et à modifier les interprétations individuelles des élèves et les amènent à une meilleure interprétation du texte.

Selon eux, comme d'autres l'ont confirmé par la suite, la force des discussions en petits groupes hétérogènes serait d'obliger les élèves à adopter une position critique, et ce, en même temps qu'ils construisent le sens.

Pour Morrow et Smith (1990), les discussions en petits groupes chez les jeunes enfants donnent de meilleurs résultats en compréhension des récits que l'interaction entre un adulte et un enfant ou entre un adulte et un groupe.

Les discussions entre pairs, selon les résultats de la thèse d'Almasi (1993), se sont révélées nettement plus riches parce que :

- les élèves qui discutent entre pairs ont été impliqués dans un plus grand nombre d'épisodes conflictuels ;
- ils ont verbalisé deux fois plus que ceux qui discutaient avec les professeurs ;
- leurs réponses avaient un plus haut niveau de complexité ;
- leurs interprétations ont présenté une plus grande variété ;
- ils ont posé beaucoup plus de questions ;
- ils ont enchaîné les sujets de discussion de manière moins linéaire et plus variée;
- ils étaient davantage capables de reconnaître et de résoudre les épisodes de conflit.

Dugan (1997) approuve l'étude d'Almasi (1993) qui révèle que les différents types de conflits socio-cognitifs existent dans les discussions littéraires.

Lire c'est retrouver seul ce que l'auteur a voulu transmettre. La compréhension est le but, le traitement est le moyen, l'écrit est la matière. (Chauveau, 2007).