



Université d'Ain Chams
Faculté de pédagogie
Département de curricula
et de méthodologie

**Efficacité d'un programme proposé basé sur l'enseignement
transactionnel pour développer les compétences de la lecture
littéraire chez les futurs - enseignants aux facultés de pédagogie**

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Doctorat
en philosophie de l'éducation
(didactique du FLE)

Par

Wafaa Mohamed Sadek Seyam

Sous la direction de

Dr. Helmi Ahmed El Wakil

Professeur de curricula et de
méthodologie de la langue française
Faculté de pédagogie
Université d'Ain Chams

Dr. Hanane Mohamed Hafez

Professeur de curricula et de
méthodologie de la langue française
Faculté de pédagogie
Université d'Ain Chams

2010

Table de matières

sujets	pages
Chapitre 1: Problématique de l'étude	1-17
1.1 Introduction	2
1.2 Problématique de l'étude	10
1.3 Objectifs de l'étude	11
1.4 Limites de l'étude	11
1.5 Outils de l'étude	11
1.6 Hypothèses de l'étude	12
1.7 Procédures de l'étude	12
1.8 Importance de l'étude	14
1.9 Terminologies	15
Cadre théorique	18-75
Chapitre 2 : Lecture littéraire	18-75
2.1 Introduction	20
2.2 Qu'entend-on par lecture littéraire?	24
2.2.1 Des théories de la réception à la théorie de la lecture littéraire	25
2.2.2 Un objet : le texte littéraire	29
2.2.3 Une pratique: la lecture	32
2.2.4 Les processus de la lecture littéraire	35
2.2.5 Les compétences de lecture attendues	37
2.3 De la lecture interactive à la lecture transactionnelle	40
2.3.1 La lecture interactive	40
2.3.2 Les processus de lecture interactive	42
2.3.3 La lecture transactionnelle	44
2.3.4.1 Le processus transactionnel	48
2.4 Comment comprendre un texte littéraire?	53
2.4.1 Définition de la compréhension	53
2.4.2 Quelques facteurs qui peuvent influencer la compréhension en lecture littéraire	56
2.5 Comment interpréter un texte littéraire?	61
2.5.1 Définition de l'interprétation	61
2.6 Les rapports entre la compréhension et l'interprétation	65
2.7 La typologie des problèmes de compréhension et d'interprétation	69
Chapitre 3: Enseignement transactionnel	76-141
3.1 Introduction	77
3.2 L'enseignement stratégique	80
3.2.1 Définition de l'enseignement stratégique (l'enseignement des stratégies)	80
3.2.2 Les concepts qui entrent en jeu dans l'enseignement stratégique	89
3.2.3 Les stratégies de lecture littéraire	99
3.2.4 L'enseignement des stratégies de lecture littéraire	103
3.3 Qu'entend-on par l'apprentissage collaboratif ?	108
3.3.1 Définition de l'apprentissage collaboratif	108
3.3.2 Ressemblances entre l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage	112

coopératif	
3.3.3 Distinctions entre l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif	114
3.3.4 Types d'interaction dans une situation éducative	118
3.3.5 Des activités centrées sur l'interaction	121
3.3.6 Trois perspectives de l'apprentissage collaboratif	126
3.3.7 Du modèle traditionnel de discussion au modèle socioconstructiviste de discussion	134
3.3.8 Les conditions favorables à l'apprentissage collaboratif	137
Cadre Pratique	142-181
Chapitre 4 : Etude expérimentale	
4.1 Introduction	144
4.2 Elaboration du questionnaire	144
4.3 Elaboration des instruments nécessaires à l'évaluation formative des compétences visées.	145
4.3.1 Grille d'évaluation des compétences littéraires en cercles de lectures enregistrées	147
4.3.2 Grille d'évaluation des commentaires littéraires écrits dans le journal dialogué	148
4.3.3 Grille d'autoévaluation des stratégies de la lecture littéraire	149
4.4 Test de compétences de la lecture littéraire	151
4.5 Elaboration du programme	157
4.6 Mise en place de l'expérimentation	176
4.7 Pistes de réflexion	179
Chapitre 5: Etude des résultats	182-211
5.1 Introduction	183
5.2 Analyse statistique des résultats obtenus	184
5.2.1 Résultats du questionnaire	184
5.2.2 Résultats de la grille d'observation des cercles de lecture	190
5.2.3 Résultats de la grille d'observation des commentaires littéraires	195
5.2.4 Résultats de la grille d'autoévaluation	197
5.2.5 Résultats du pré /post test	199
5.3 Recommandations et suggestions	204
5.4 Résumé de l'étude	207
Bibliographie	212-231
Références en langue française	213
Références en langue anglaise	223
Références en langue arabe	231
Annexes	233-
Annexe A : Questionnaire destiné aux futurs enseignants	233
Annexe B : Liste des compétences de la lecture littéraire	239
Annexe C : Les compétences de la lecture littéraire à développer	244
Annexe D : Test des compétences de la lecture littéraire	246
Annexe E : Grille d'évaluation des compétences littéraires en cercles de lecture enregistrés	252
Annexe F : Grille d'évaluation des commentaires littéraires dans le journal dialogué	254
Annexe G : Grille d'autoévaluation des stratégies de la lecture littéraire	256
Annexe H : Le programme proposé	259

Annexe I :	Transcription du débat du texte	449
Annexe J :	Commentaire écrit par un étudiant dans son journal dialogué	454
Annexe K :	Les scores bruts	458

Liste des tableaux

Tableau 1	les différences et les ressemblances entre L'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif.	117
Tableau 2	Critères de notation (texte 1)	152
Tableau 3	Critères de notation (texte 2)	153
Tableau 4	Critères de notation (texte 3)	154
Tableau 5	La distribution du programme proposé	178
tableau 6	Résultats des réponses des étudiants à la première partie du questionnaire	184
Tableau 7	Résultats des réponses des étudiants à la deuxième partie du questionnaire	186
Tableau 8	Résultats des réponses des étudiants à la troisième partie du questionnaire	188
Tableau 9	Résultats des réponses des étudiants à la quatrième partie du questionnaire	189
Tableau 10	Résultats de la grille d'observation des cercles de lecture	190
Tableau 11	Résultats de la grille d'observation des commentaires littéraires	195
Tableau 12	Résultats de la grille d'autoévaluation	197
Tableau 13	Résultats du groupe expérimental et du groupe témoin au pré-test des compétences de la lecture littéraire	200
Tableau 14	Résultats du groupe témoin au pré-post test des compétences de la lecture littéraire	201
Tableau 15	Résultats du groupe expérimental au pré-post test des compétences de la lecture littéraire	201
Tableau 16	Résultats du groupe expérimental et du groupe témoin au post-test des compétences de la lecture littéraire	202

Liste des figures

Figure (a)	Le modèle de compréhension	41
Figure (b)	Les processus de lecture et leurs composantes	43
Figure (c)	complémentarité de la compréhension et l'interprétation	67

Chapitre 1

Problématique de l'étude

1.1 Introduction

Au début du XXI^e siècle, l'omniprésence des médias, l'abondance de la production littéraire ainsi que la profusion d'informations et de connaissances disponibles exigent de chacun d'être un lecteur critique et autonome.

L'étudiant est appelé à lire constamment des textes de toutes sortes provenant d'Internet, des journaux, des revues ou des livres.

La lecture, plus particulièrement le travail de compréhension des textes littéraires, développe chez l'étudiant sa capacité de penser, de s'exprimer, d'imaginer, de critiquer et de créer. Elle contribue aussi à la construction de son identité personnelle et de son appartenance sociale et culturelle.

Giasson (1996) estime que la littérature permet de lire et d'apprécier dans un même temps toute la richesse de la langue et l'infinie complexité du monde. *«Je crois que la voie d'accès par excellence pour la formation de lecteurs réfléchis et créateurs est le contact intime avec la littérature. La littérature permet tout d'abord aux lecteurs de se comprendre eux-mêmes et de comprendre le monde qui les entoure. Parce que la littérature fait appel à l'intégrité de l'expérience humaine, elle transcende les divisions artificielles de la connaissance, elle permet de voir la vie dans sa totalité, sa complexité»*. (Giasson, 1996: 53)

L'étudiant lit des textes littéraires pour élargir ses horizons, pour explorer des mondes imaginaires ou le monde réel, ou encore pour savourer la langue sous différentes formes.

Par conséquent, la lecture littéraire doit devenir dans l'enseignement un objet attrayant, potentiellement intéressant, parce qu'elle s'adresse à la personnalité tout entière du lecteur.

Il est essentiel que l'étudiant se sensibilise aux textes littéraires. Il doit être placé en situation d'explorer la richesse des oeuvres et d'ailleurs, de se les approprier, d'y réagir, de les juger, de les critiquer, de les apprécier, de confronter les réactions qu'elles suscitent chez lui avec celles d'autrui.

Dans cette perspective, on comprend mieux l'importance d'une formation qui prépare l'étudiant à s'approprier ses responsabilités dans la construction du sens d'un texte : ouverture d'esprit, mobilisation de ses connaissances linguistiques et générales et de ses stratégies de lecture.

Cela requiert une instruction complète incluant l'attention à un savoir propositionnel (quoi faire), à un savoir procédural (comment le faire) et à un savoir conditionnel (quand et pourquoi le faire).

Cependant, les modèles d'enseignement de la lecture littéraire ont longtemps été centrés sur la lecture silencieuse (un texte suivi de questions), technique mise au point par Thorndike (1917). En cela, on a plus souvent tendance à contrôler la compréhension d'un texte lu (au moyen de différents types de questionnaires) qu'à l'enseigner.

L'apprentissage et l'étude des connaissances en général, ainsi que les compétences dans des domaines spécifiques (telles que celle permettant de construire le sens à partir du texte, de résoudre des problèmes mathématiques ou de raisonner scientifiquement) sont plus sûrement acquis et accessibles pour être appliqués s'ils sont enseignés en tant que stratégies à utiliser délibérément, implantées avec la métacognition et l'autorégulation.

De ce point de vue, les recherches des vingt dernières années, tant en psychologie qu'en sciences de l'éducation apportent un éclairage complètement renouvelé sur la compréhension. Elles ont mis en évidence l'importance d'apprendre à comprendre.

D'une part, les approches stratégiques ont mis l'accent sur la nécessité d'enseigner explicitement la compréhension en lecture, laquelle n'est pas une habileté qui s'apprend " naturellement " comme une langue maternelle.

On peut noter que l'enseignement stratégique vise à aider les étudiants à développer des ressources cognitives, affectives et métacognitives pour approcher la lecture d'une façon plus articulée. Une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en oeuvre consciemment pour comprendre un texte.

D'autre part, l'apprentissage collaboratif crée également le potentiel des bénéfices cognitifs et métacognitifs en engageant les apprenants dans des discussions qui leur demandent de présenter de façon explicite leurs stratégies.

A côté de cela, les théories socioculturelles de l'apprentissage mettent très en avant le rôle joué par les interactions entre les étudiants dans le développement de buts de lecture. Elles s'intéressent au rôle du contexte social dans l'acquisition des habiletés de pensée de haut niveau.

Par ailleurs, Vygotski (1934/1997) a signalé l'importance des pairs pour soutenir le développement d'une pensée conceptuelle grâce à la verbalisation. Dans cette perspective d'engagement, le lecteur est considéré comme motivé, stratégique et impliqué dans des interactions sociales.

En bref, les approches récentes de l'enseignement de la lecture suggèrent plutôt d'enseigner explicitement à l'étudiant à utiliser des stratégies de lecture et de l'encourager à partager ses réactions envers le texte.

Selon Hébert (2006a et b), l'enseignement transactionnel permet d'enseigner d'une manière très explicite et transparente des stratégies de compréhension afin d'outiller l'étaillage par les pairs en situation de collaboration. Car, pour que les échanges entre pairs soient réellement fructueux, il faudrait qu'ils portent tout autant sur les processus de résolution de problèmes employés que sur les contenus des textes lus. (Hébert, 2006a et b)

Ainsi, le rôle du professeur n'était plus d'interpréter le texte littéraire, mais d'aider les étudiants à devenir des lecteurs autonomes en leur enseignant de manière explicite des stratégies de lecture littéraire.

De même, l'enseignement transactionnel s'intéresse au rôle des interactions sociales en didactique de la lecture littéraire. L'interaction sociale encourage la collaboration, la conversation et la réflexivité; conséquemment l'apprentissage est enrichi par le partage de plusieurs perspectives et par les commentaires critiques entre les pairs.

En effet, on peut dire que l'enseignement transactionnel fournit le contexte interactif nécessaire pour développer les habiletés cognitives de haut niveau qu'exige l'interprétation des textes littéraires.

Dans ce modèle, la compréhension d'un texte littéraire est considérée comme une construction qui se négocie à partir des multiples interactions qui surgissent entre l'enseignant/le texte/le lecteur et sa communauté. (Almasi, 1995; Fall, Webb et Chudowsky, 2000; Daniels 2002)

Il est clair que l'enseignement transactionnel s'appuie sur les approches de type constructiviste et ethnographique, lesquelles considèrent l'apprentissage comme un processus de construction de l'apprenant.

D'une manière générale, la discussion fait en effet partie intégrante de l'activité de lecture. Les échanges et les confrontations entre les lecteurs sont constitutifs de l'exercice de la capacité à comprendre et à interpréter les textes littéraires.

Certes, le texte littéraire est, sans doute, le lieu privilégié de ces échanges de ces débats, parce que la lecture littéraire est par nature plurielle, polysémique, et vise l'élaboration d'une interprétation.

Le but de l'enseignement transactionnel est de permettre aux étudiants de travailler d'une manière autonome sans interventions directes du professeur. Ils utilisent des mécanismes de collaboration comme le compromis, l'encouragement et la négociation pour interagir entre eux. Ils vont même connaître des désaccords.

L'enseignement transactionnel tente ainsi d'accorder une large place au dialogue pour la construction progressive des interprétations.

Lire de la littérature, c'est produire du sens (et non seulement le recueillir) en collaboration avec le texte, c'est-à-dire dialoguer avec lui, en tenant compte de ce qu'il est. En ce sens, la lecture de la littérature est une école de rigueur. La lecture de la littérature est une activité créatrice contenue et régulée qui se déploie sur les lignes du texte, entre ses lignes et hors de ses lignes.

C'est pourquoi, on doit s'intéresser à la responsabilité de l'enseignant pour aider les étudiants à donner sens au texte. Il doit être bien conscient de leur responsabilité à cet égard, mais la mise en pratique appelle plusieurs remarques. L'atmosphère de la classe tout d'abord, la relation entre le professeur et ses étudiants, et entre les étudiants, doit permettre à l'échange de s'installer.

Dans les programmes universitaires en Egypte, les textes littéraires sont présentés généralement accompagnés de tâches visant à la compréhension superficielle du contenu. Les tâches proposées par les professeurs comportent principalement des questions fermées.

Donc on n'obtiendra que deux résultats: ceux qui auront bien lu le texte après avoir recherché les mots difficiles dans le dictionnaire y fourniront la bonne réponse, ceux qui ne l'auront pas lu attentivement aboutiront à une mauvaise compréhension, et ils seront incapables de répondre.

Les étudiants qui ont lu le texte et ont compris le lexique seront en mesure de produire des réponses correctes en reproduisant certains passages, ce qui ne signifie qu'ils produisent des énoncés langagiers. Ils n'ont pas la possibilité d'offrir et de fournir une interprétation et une opinion personnelle du texte littéraire.

A partir de notre étude pilote ainsi que des conclusions des études antérieures, nous relevons certains éléments de la problématique de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture littéraire (Ibrahim ,1998; El sayed ,2002; El-Safy,2005):

- Les étudiants n'ont pas reçu une bonne formation. Ils ont eu l'habitude d'apprendre par cœur.
- Ils ne peuvent pas s'exprimer soit par écrit, soit oralement. Pour comprendre un texte littéraire, c'est nécessairement savoir verbaliser cette compréhension à l'oral et à l'écrit.
- Ils ne savent pas travailler personnellement. Ils y ont pris l'habitude d'une attitude purement passive et réceptrice. Ils ne savent pas travailler par eux mêmes. Ils copient servilement ceux qui leur sont dictés, pour pouvoir les ressortir intégralement aux examens.

- La méthode de l'enseignement est centrée sur le texte ou sur le savoir de l'enseignant. Elle ne rend pas les situations de lecture plus motivantes.
- La discussion en classe s'appuie sur la technique de questions- réponses qui ne permet pas de développer la réflexion ou la pensée chez les futurs enseignants et donc l'accès au sens.
- Les pratiques des enseignants sont centrées plutôt sur l'acte de poser des questions que sur l'enseignement stratégique. Les étudiants sont enclins à s'exprimer les stratégies qu'ils utilisent.

De plus, la chercheuse a effectué quelques rencontres informelles avec certains professeurs dans la faculté de pédagogie d'Al Azhar et celle d'Ain Chams. Ils ont affirmé que les futurs enseignants éprouvent de graves difficultés en lecture littéraire, telles que:

- Saisir la nature du texte
- Dégager les idées principales et secondaires
- Justifier leur réponse en citant un passage
- Interpréter le style abstrait de l'auteur
- Concevoir les relations entre les personnages
- Saisir le but poursuivi par les personnages
- Etc.

Il s'avère donc nécessaire de dépasser les pratiques habituelles de vérification que les étudiants ont comprises, en s'appuyant sur le repérage des informations jugées utiles véhiculées par le texte, et de s'engager dans une conception plus ouverte du sens d'un texte, autorisant une pluralité de lectures, et respectant le cheminement personnel de l'étudiant.

En d'autres termes, on doit donner l'occasion au travail personnel et en groupe pour développer l'autonomie des étudiants.

L'enseignement transactionnel adopte un paradigme d'enseignement selon lequel la classe peut cesser d'être une collection d'individus pour se transformer en une communauté d'apprentissage (Brown et Campione, 1995) constituée de lecteurs qui apprennent grâce notamment à l'interdépendance des compétences individuelles. (Perkins, 1995; Crahay, 1999)

Au-delà des interactions destinées à élaborer des connaissances et des significations, il s'agit d'aider chacun à s'appropriier, à intérioriser, de nouveaux savoirs et savoir faire, des modalités réflexives. À travers les interactions aussi, les effets du feedback des pairs se manifestent clairement.

Par l'enseignement transactionnel, les étudiants sont engagés dans la collaboration pour comprendre et apprécier des textes. Ils vivent des confrontations, des ruptures, des conflits face à des compétences, des attitudes, des modes d'entrée dans l'écrit, des stratégies de lecture et d'écriture extrêmement hétérogènes.

Notre étude vise à aider les futurs enseignants à être plus autonomes, à construire leurs propres connaissances, à les critiquer, à les verbaliser pour les discuter avec des autres. Ce qui aide les futurs enseignants à devenir de bons penseurs actifs et des lecteurs tout au long de la vie.

1.2 Problématique de l'étude

On constate que le problème de cette étude réside dans la faiblesse des compétences de la lecture littéraire chez les étudiants des départements de français dans quelques facultés de pédagogie.

Nous allons tenter, à travers cette étude, de développer les compétences de la lecture littéraire chez les futurs enseignants en adoptant l'enseignement transactionnel.

L'étude actuelle va donc essayer de répondre aux questions suivantes:

1. Quelles sont les difficultés que rencontrent les futurs enseignants lors de lire un texte littéraire?
2. Quelles sont les compétences de la lecture littéraire nécessaires aux futurs enseignants de la quatrième année aux facultés de pédagogie?
3. Quel est le niveau actuel de ces futurs enseignants en ce qui concerne les compétences de la lecture littéraire?
4. Quelles sont les caractéristiques d'un programme proposé basé sur l'enseignement transactionnel, pour développer les compétences de la lecture littéraire?
5. Quelle est l'efficacité du programme proposé pour développer ces compétences?

1.3 Objectifs de l'étude

Cette étude a pour objectif de :

- Développer les compétences de la lecture littéraire chez les futurs enseignants ;
- Vérifier l'efficacité du programme proposé pour développer les compétences de la lecture littéraire chez les futurs enseignants.

1.4 Limites de l'étude

Cette étude se limite à:

- a- Développer quelques compétences littéraires essentielles.
- b- Des textes littéraires de différents siècles et de nature différente.
- c- Un échantillon des étudiants de la quatrième année, du département de français, de la faculté de pédagogie d'Al Azhar.

1.5 Outils de l'étude

Pour déterminer dans quelle mesure les objectifs de l'étude sont atteints, on a élaboré les instruments suivants:

- a- Un questionnaire pour déterminer les difficultés de la lecture littéraire que fréquentent les étudiants des facultés de pédagogie ;
- b- Un programme basé sur l'enseignement transactionnel en vue de développer les compétences de la lecture littéraire qu'on a déterminées;
- c- Une grille d'observation pour évaluer les compétences littéraires pendant les cercles de lecture enregistrés;
- d- Une grille d'observation pour évaluer les commentaires littéraires écrits dans le journal dialogué;
- e- Une grille d'autoévaluation pour donner l'occasion aux étudiants de s'auto évaluer de leurs stratégies utilisées lors de lire un texte littéraire