

**La question de compréhension et l'institution pédagogique**  
**Dr. Taha Waddah**  
**Department of Modern Languages, Yarmouk University**  
**Irbid, Jordan**

Professeur de langue française au département des langues modernes à l'université de Yarmouk, linguiste et lexicologue de formation avec un penchant à tout ce qui touche à la question d'assimilation, nous avons toujours pensé que l'institution pédagogique avait une part de responsabilité quant aux résultats de l'action didactique. Cette responsabilité découle du fait qu'on n'a pas, à notre avis, assez fait pour comprendre le fonctionnement de l'acte d'apprentissage et, par conséquent, on n'a pas réussi à créer les conditions optimales permettant la réussite de l'action didactique. Dans le présent travail, nous avons essayé de saisir et de présenter la problématique de la compréhension parce que nous pensons que l'explication d'un texte n'entraîne pas nécessairement sa compréhension. Autrement dit, le sens ne se donne pas, il se crée.

Les recherches dans le domaine de sciences de l'éducation s'intéressent actuellement aussi bien aux résultats de l'action pédagogique qu'à la façon dont elle se déroule. Je pourrais même dire qu'elles mettent plutôt l'accent sur ce que fait un sujet dans une situation d'apprentissage. Les travaux en question cherchent, entre autres, à cerner les différents facteurs contribuant à la réussite de l'action didactique. Dans le présent article, il s'agit de jeter la lumière sur la question de la compréhension. En effet, ce sujet préoccupe, voire inquiète bon nombre d'enseignants. Leur inquiétude est motivée par l'absence de corrélation entre le niveau de compétence des sujets – apprenants de leurs niveaux d'études. Cette situation est générée par la définition traditionnelle qu'on donnait à l'action pédagogique où on assimilait l'acte d'enseignement à celui de l'apprentissage, c'est – à – dire qu'il suffisait d'enseigner pour que les sujets apprennent. Or, les recherches actuelles montrent que ces deux actes sont différents et que cette différence peut impliquer une sorte d'asymétrie. Cette non – correspondance entre l'acte d'enseignement et celui d'apprentissage a amené les chercheurs à mettre l'accent soit sur l'acte d'enseignement, soit celui d'apprentissage.

Comme nous l'avons indiqué, dans ce travail, il est question d'aborder le problème de la compréhension, c'est – à – dire on s'intéresse plutôt à l'acte d'apprentissage.

Pour la clarté de cet exposé, notre propos va être présenté comme suit:

- 1- La signification du terme ou de la notion de compréhension;
- 2- La genèse de la compréhension.
- 3- Les différents facteurs entrant en jeu dans l'acte de compréhension;
- 4- Les implications pédagogiques.

#### 1- La signification du terme "Compréhension"

Le terme "Compréhension" couvre deux réalités différentes: en tant que processus et en tant que résultat. Ces deux réalités reflètent deux domaines différents de la connaissance qui sont en l'occurrence la psycholinguistique et la docimologie / pédagogie.

- a- Du point de vue psycholinguistique, on définit l'acte de compréhension comme une "opération interactive dont les composantes principales sont le lecteur; le texte et le contexte, et dans lequel le lecteur crée du sens en interprétant le texte à partir de ses connaissances, de ses opinions personnelles et de son intention de lecture"<sup>1</sup>
- b- Du point de vue docimologique<sup>2</sup> / pédagogique, on définit l'acte de compréhension comme "un exercice où l'on propose à l'élève de lire ou d'écouter un texte plus ou moins long et on lui demande ensuite de répondre à une série de questions visant à vérifier sa compréhension du message, compte tenu du discours retenu et des objectifs qu'on veut mesurer l'atteinte"<sup>3</sup>

A partir de ces deux citations, on peut dire qu'en psycholinguistique, on traite la question de la compréhension en tant qu'activité se déroulant en vue de la création d'un sens, alors qu'en

docimologie/ pédagogie, cette question est traitée plutôt en tant qu'outil d'évaluation du niveau atteint par le sujet dans un domaine bien déterminé.

Etant donné que dans ce travail, on aborde plus particulièrement l'acte d'apprentissage, on va s'intéresser plutôt aux définitions données par les psycholinguistes. Comme nous venons de la mentionner, dans le dictionnaire actuel de l'éducation, on définit l'acte de compréhension comme un acte de création de sens. Frank Smith avance à ce propos: 'comprendre signifie création de sens'<sup>4</sup>. Il va jusqu'à dire: "le sens ne voyage pas du message à l'auditeur ou au lecteur; le récepteur doit apporter le sens au message"<sup>5</sup>

Quant aux H. BOYER et M. BUTZBACH – RIVERA, ils ont défini l'acte de compréhension en tant qu'acte de signification; ceci en disant: "Comprendre, c'est produire de la signification et non pas en recevoir"<sup>6</sup>. Or, et comme le montre cette citation, cette opération ou activité de création de sens se déroule à partir des connaissances, des opinions personnelles du lecteur. Cette situation peut déjà constituer une des sources de difficultés chez certains lecteurs en matière de compréhension de texte. En effet, ce qui définit le niveau de compréhension d'un texte, ce n'est pas le contenu ou la clarté de celui-ci, mais la nature des connaissances antérieures du lecteur. Britt – Mari BARTH avance à ce propos: "Ce qu'un individu sait déjà – ainsi que la façon dont il sait – va influencer la manière dont il pourra réagir devant une réalité nouvelle. Ce n'est pas le contenu exposé qui influence d'abord l'apprenant, mais ce qui lui permet de donner une signification au contenu exposé"<sup>7</sup>. En d'autres termes, selon le même auteur: "ce ne sont pas les mots qui influencent l'apprenant, c'est que l'apprenant sait, toute son expérience antérieure, qui lui permet de donner signification aux mots"<sup>8</sup>.

## 2- La genèse de la compréhension

Pour traiter ce point, il faut considérer l'acte de compréhension comme le résultat d'une série d'opérations cognitives permettant au sujet d'accéder à la compréhension. Un certain nombre de travaux ont été réalisés pour élucider cette question. Dans notre propos, nous nous

référons au modèle proposé par Judith W IRWIN (1986) présentant les différentes phases de création de sens. Celles – ci, qui sont abordées en termes de processus, sont formulées par Renald LEGENDRE de la manière suivante : “ Le modèle psychologique de Judith W. IRWIN propose cinq processus impliqués dans la lecture : les microprocessus, utiles à la compréhension des éléments de la phrase et qui permettent la reconnaissance des mots, la lecture par groupe de mots, etc. . les processus d’intégration, qui aident à la recherche des cohésions entre les propositions ou la phrase grâce à l’utilisation des référents, des connecteurs, et qui favorisent les inférences, les, macroprocessus, orientés vers la compréhension globale du texte, vu comme un tout cohérent, grâce à l’utilisation de la structure du texte, à l’identification des idées principales et à la possibilités des résumer le texte ; les processus d’élaboration, qui permettent au lecteur d’aller au ) delà du texte, d’effectuer des inférences personnelles grâce aux hypothèses, à l’imagerie mentale, au raisonnement, à des réponses affectives à l’intégration du contenu du texte à ses connaissances antérieures ; les processus métacognitifs, qui servent à gérer la compréhension ” .<sup>9</sup>

En s’intéressant aussi aux processus mis en œuvre par un lecteur pour donner du sens à un texte, Patricia L. CARELL a abordé la question de la compréhension dans le cadre de ce qu’on appelle “ la théorie des schémas ” . Dans un article intitulé, “ orle des schémas du contenu et des schémas formels ”, elle a montré que l’acte de compréhension était un acte résultant d’une sorte de va et vient entre deux types traitement : “les traitements " haut - bas" et les traitements bas - haut”. ceux –ci sont définis par cet auteur comme suit : “ Les traitements haut – bas consistent à élaborer des prédictions à propos du texte, à partir de l’expérience antérieure ou de connaissances générales, puis à examiner le texte pour confirmer ou réfuter ces prédictions. Les prédictions bas – haut consistent à décoder les unités linguistiques (phonèmes, graphèmes, mots, jusqu’aux syntagmes et propositions), puis à confronter ces unités analysées à des connaissances générales pour en examiner la concordance” .<sup>(10)</sup>

Si nous essayons de comprendre en quoi consiste la différence les données issues des deux modèles présentés, c'est – à – dire le modèle basé sur la théorie des schémas et celui proposé par Judith W. IRWIN, on peut dire que ces deux modèles partent du fait que la compréhension est une réalité, ou si l'on peut dire un produit, résultant de la mise en œuvre d'un certain nombre d'opérations aboutissant à la création de sens. Ils diffèrent quant à la nature de l'interaction se entre différents processus entrant en jeu dans l'acte de lire. En d'autres termes on peut dire qu'à la lumière de la théorie des schémas, l'interaction établie, entre les processus de la compréhension, est verticale ; ceci alors que dans le modèle présenté par Judith W. IRWIN, l'interaction ou plutôt le passage d'une phase à une autre se déroule dans une position horizontale.

Une relecture des modèles présentés nous permet d'avancer une idée différente de la première. En effet, ce que nous avons dit à propos de la différence entre le modèle basé sur la théorie des schémas et celui proposé par Judith W. IRWIN nous paraît un peu simpliste : il est, à notre avis, assez difficile de concevoir une interaction entre des éléments organisés d'une manière horizontale. Une interaction suppose, normalement, une sorte de va et vient entre les différents éléments. Dans notre cas, il s'agit de phases définies de manière distincte. Ce qui nous paraît plus plausible est que la différence entre les modèles en question se situe au niveau de la forme et non pas du fond. Autrement dit, le modèle présenté dans la théorie des schémas peut être considéré comme contenant les différentes phases de compréhension évoquées par J. W. IRWIN. Donc, la différence entre les deux modèles n'est qu'apparente.

Les propos de Patricia L. CARELL concernant le traitement 'haut – pas' illustrent d'une manière très explicite la nature des activités effectuées par un sujet dans une situation de lecture. Selon ce chercheur, au niveau du traitement " haut – bas ", le sujet met en œuvre deux opérations cognitives bien distinctes, qui sont en l'occurrence :

1- Elaboration des prédictions à propos du texte ;

## 2- Examen du texte pour confirmer ou réfuter ces prédictions.

L'opération appelée, par Patricia L. CARELL, les traitements "haut – bas", présente, pour Gérard VIGNER, l'essence même de l'acte de lire ; ceci dans la définition qu'il donne à cet acte en avançant : "Lire, ce sera formuler une hypothèse de signification, redéfinie constamment tout au long de la lecture, l'accès au sens étant totalement réalisé lorsque l'hypothèse de recherche, par réaménagement successifs déterminés par l'apport des données nouvelles prélevées dans le texte coïncide totalement avec le projet de l'auteur".<sup>(11)</sup>

En nous basant sur la définition avancée par G. VIGNER, à propos de l'acte de lire, nous pouvons dire que ce que Patricia L. CARELL appelle "les traitements bas – haut" occupe, en fait, dans cette activité, une place secondaire. Sur ce point, G. VIGNER dit : " Il apparaît qu'en définitive l'aspect proprement linguistique dans la compréhension reste somme toute secondaire. Lire mobilise chez le sujet un nombre important d'opérations de type cognitif, fait intervenir ce que les psychologues appellent sa connaissance du monde, faisant aussi passer au second plan les facteurs de reconnaissance linguistique qui sont pourtant traditionnellement privilégiés".<sup>12</sup>

Alors que Patricia L. CARELL et G. VIGNER ont abordé la question de la compréhension en partant de la nature des opérations mises en œuvre par un sujet dans une activité de lecture, Frank SMITH a traité la même problématique mais, en mettant l'accent sur la nature des informations sur lesquelles se base l'acte de lire. Selon ce chercheur : " la lecture s'appuie sur l'information que le lecteur reçoit par son système de vision et sur l'information déjà disponible dans sa tête, dans sa structure cognitive".<sup>13</sup>

Les propos de F. SMITH pourraient nous amener à croire que notre système de vision joue un rôle primordial dans l'acte de lire. En effet, la fonction essentielle de notre système de vision consiste à capter l'information (le stimulus) et à émettre au cerveau des impulsions nerveuses correspondant aux stimulus

reçus. Cela signifie qu'à ce niveau, l'information reçue reste dénué de sens. Celui – ci ne peut lui être donné qu'après une opération d'abstraction<sup>14</sup> effectuée par le cerveau. M.P. SCHITT, VIALA, ont présenté cette idée de la manière suivante : "la lecture est d'abord la perception d'une série de signes. (...) Cette perception ne donne accès à un sens qu'après un effort d'abstraction considérable. Les signes perçus ne prennent une signification que par une série de représentations mentales".<sup>15</sup> Cette opération de représentation mentale, appelée aussi, par Antoine de la GRANDERIE, "Evocation mentale"<sup>16</sup> constitue pour ce chercheur un facteur essentiel de l'acte de compréhension. Il va jusqu'à dire : "la compréhension est le fruit de l'évocation mentale de l'objet perçu et elle n'est pas le simple effort de la perception comme telle".<sup>17</sup>

Pour finir avec la question de la genèse de la compréhension, nous pouvons dire, qu'en basant sur les différentes citations présentées, plus haut, que, dans l'activité de lecture, deux organes entrent en jeu : Le système de vision (les yeux) et le cerveau. L'appréhension de la manière dont ces organes fonctionnent pour traiter une information nous permet de mieux gérer une activité de lecture. En effet, pour bien gérer ce type d'activité, il faut, tout d'abord, savoir lire. Or, Savoir lire, c'est avant tout, savoir gérer son système visuel pour que toutes informations puissent être traitées par le cerveau d'une manière optimale. Frank SMITH avance à ce propos : " Toute l'information visuelle, saisie d'un seul coup d'œil, est prise dans les cinq premières centièmes d'une seconde ou en temps. Pendant le reste du temps, les yeux n'ont aucun rôle pendant que le cerveau traite les informations qu'il a reçues. Si y un nouvel apport d'information visuelle avant que le cerveau en ait fini avec la première information, alors la première ou la seconde peut être complètement ignorée ".<sup>18</sup> Si le lecteur effectue cette démarche, c'est-à-dire s'il ne donne pas assez de temps au cerveau pour traiter toutes les informations reçues, il adopte, dans sa lecture, ce que F. SMITH appelle : "une vision en tunnel"<sup>19</sup>

Les propos de Frank SMITH expliquent le mécanisme du fonctionnement du système visuel et du cerveau. Comme nous

venons de le voir, "la lecture – déchiffrement, ou la lecture mot à mot ne permet pas au lecteur d'accéder à la compréhension parce que dans ce cas les mots ne sont pas tout traités. Il faut adopter ce que l'on appelle " la lecture – intégrale, c'est – à – dire saisir une série de mots d'un seul coup. Cette façon de faire donne au cerveau le temps pour traiter toutes les informations reçues.

### 3) les différents facteurs entrant en jeu dans le processus de compréhension

la nature du processus de compréhension fait que l'étude de celui – ci ne peut être réalisée qu'à travers les résultats pouvant en découler. Autrement dit, le processus de compréhension se déroule dans ce qu'on appelle «la boîte noire ». Il est donc insaisissable. Cette caractéristique n'a pas empêché les chercheurs, et surtout les psychologues d'avancer un certain nombre d'hypothèses expliquant la genèse de la compréhension. Ces chercheurs se sont basés sur deux points essentiels qui sont :

a – Les résultats obtenus par les sujets – apprenants au terme d'une période d'enseignement bien déterminée ;

b – la situation de départ.

- En ce qui concerne le premier point, les chercheurs – psychologues se fondent sur les résultats de l'action didactique traités en termes de notes obtenues par les enseignés. Ces notes ne sont pas uniquement considérées comme le résultat de l'acte d'évaluation, mais aussi, comme un moyen, voire une donnée servant à établir une certaine corrélation entre ce qu'on appelle l'input et l'output., C'est – à – dire entre la situation de départ et la situation d'arrivée.
- Quant à la situation de départ, elle peut être définie comme un "ensemble des données personnelles et situationnelles lesquelles, pouvant être en relation avec les objectifs didactiques à réaliser, peuvent exercer ou exercent une influence sur le déroulement et les résultats du processus enseignement – apprentissage ".<sup>20</sup>



B. S. BLOOM, de son côté, en abordant la question du rendement scolaire, a mis l'accent, lui – aussi, sur la situation de départ. Cette situation, qui a été étudiée dans le cadre de ce que ce chercheur appelle "l'histoire de l'élève". A été abordée en termes de comportement de départ. Celui – ci présente, selon B. S. BLOOM, deux aspects qui sont en l'occurrence : l'aspect cognitif et l'aspect affectif.

- S'agissant de l'aspect cognitif, B. S. BLOOM avance ce qui suit : " le comportement de départ cognitif représente de l'histoire de l'élève qui a des effets relativement importants sur son apprentissage ultérieur " .<sup>21</sup>
- Concernant l'aspect affectif, B. S. BLOOM dit «la façon dont l'élève perçoit son succès ou son échec dans les taches d'apprentissages précédentes, déterminent ses caractéristiques affectives de départ pour les taches d'apprentissages suivantes".<sup>22</sup>

A cote du comportement ou de l'a aspect cognitif et de l'aspect affectif du départ, B. S. BLOOM évoque un autre facteur qui peut contribuer à la réussite de l'acte d'enseignement – apprentissage. Ce troisième facteur est « la qualité de l'enseignement. Celle – ci peut être définie comme " des caractéristiques particulières de l'interaction entre l'enseignement et les enseignés".<sup>23</sup>

Toutefois, ces trois facteurs ne se situent pas au même niveau d'importance quant à la nature des résultats. Selon B. S. BLOOM : "les comportement cognitifs de départ peuvent expliquer environ 50 % de la variance du rendement ; les caractéristiques affectives de départ, elles, en expliquent environ 25% ( ... ) Ces caractéristiques de départ pourraient expliquer à peu près 65% de la variation du rendement dans l'apprentissage d'un nouvel ensemble des taches ".<sup>24</sup>

A l'hétérogénéité caractérisant le degré d'importance des facteurs présentés, ci – dessus, correspond une différence quant à la nature de l'effet produit par la présence ou l'absence de tel ou tel facteur. B. S. BLOOM avance à ce propos :

« Si les élèves possèdent les prérequis nécessaires à une tâche d'apprentissage, tous devraient pouvoir réussir, s'ils sont adéquatement motivés et si la qualité de l'enseignement est appropriée à leurs besoins »<sup>25</sup>

- Des individus peuvent apprendre en dépit de caractéristiques de départ relativement négatives et des individus animés par des caractéristiques affectives très positives peuvent échouer s'il leur manque les comportements cognitifs de départ essentiels »<sup>26</sup>

- « S'il présente des caractéristiques affectives positives et des caractéristiques cognitives de départ appropriés, l'élève apprendra, même dans mauvaises conditions d'enseignement ».<sup>27</sup>

les trois citations, présentées ci – dessus, illustrent clairement l'importance du rôle accordée au comportement cognitif de départ dans l'action didactique. Comme on peut le constater, ce facteur joue un rôle déterminant quant à la réussite ou l'échec de l'action pédagogique. Il nous permet de prédire la nature des résultats des actions pédagogiques.

### Les implications pédagogiques

La lecture du présent travail soulève un certain nombre de questions d'ordre méthodologique. Nous pouvons même dire que certaines pourraient amener les enseignants à repenser leurs pratiques quotidiennes. Comme nous l'avons montré, la compréhension de texte est loin d'être un exercice d'explication de mots ou de phrases ou de phrases l'enseignant joue un rôle principal. L'acte de compréhension est un acte de création. Cette définition repose sur la nouvelle conception de l'acte de comprendre où l'on passe d'un modèle d'un apprenant – consommateur à un modèle d'un apprenant – créateur de sens. Autrement dit, on passe d'un modèle où la part de l'activité réservée au sujet est significative à un modèle où la nature du sujet ainsi que son activité cognitive représentent deux facteurs essentiels de l'acte de comprendre.

Accorder une telle importance à ces deux facteurs exige, de la part de l'enseignant, un nouveau regard et une nouvelle façon de considérer et

le traiter un texte. Cette façon de procéder pourrait doter les sujets des moyens leur facilitant l'appropriation d'un "savoir – lire" et, par conséquent, d'un "savoir – comprendre". L'appropriation de ce "savoir – comprendre" peut être réalisée en effectuant ce que Sophia MOIRAND appelle "l'analyse pré pédagogique" <sup>28</sup> du texte. Cette analyse, selon ce chercheur, vise deux objectifs principaux qui sont :

- 1- D'une part, elle constitue, pour l'enseignant, un moyen d'investigation des fonctionnements d'un texte à différents niveaux, (lors d'un cours il doit en effet pouvoir répondre aux demandes, pas toujours prévisibles, des apprenants) ;
- 2- D'autre part, elle doit permettre à l'enseignant d'imaginer des stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à accéder au(x) sens d'un texte (techniques de repérages, découvertes d'indices, tactiques de vérification). <sup>29</sup>

La démarche proposée par S. MOIRAND peut être utile pour le bon fonctionnement de ce que Patricia L. CARELL appelle "le processus de traitement bas – haut" mais, seule, elle ne nous permet pas d'accéder au sens parce que comme l'avance P. L. CARELL, Du point de vue de la théorie du schéma, la compréhension écrite est caractérisée par une interaction entre deux types de processus : ceux qui prennent appui sur le texte et ceux qui prennent appui sur les connaissances, les unes et les autres sont en relation avec les connaissances générales du lecteur, c'est – à – dire des "schémas". <sup>30</sup>

Autrement dit, le processus de traitement « haut – bas » dépend de la formation initiale et générale du lecteur. Celle – ci peut, faciliter ou entraver la tâche à l'apprenant. Cette contrainte amène l'enseignant, soucieux de la réussite de l'acte pédagogique, de ne proposer que des textes dont le thème est familier au public. En effet, aborder un texte à propos duquel on ne possède pas d'information non – visuelle oblige le sujet à se baser, pour la compréhension du texte, sur les informations visuelles. Or, procéder de telle façon ne mène aucunement à la compréhension. En d'autres termes, l'absence de connaissances initiales relatives au contenu du texte amène le sujet à adopter, dans l'activité de lecture, ce que F. SMITH appelle une stratégie de "vision en tunnel" qui ne mène guère à la

compréhension. F. SMITH avance à ce propos : « Aucun mot n'est lisible et aucun texte n'est compréhensible, s'ils sont regardés avec la vision en tunnel »<sup>31</sup>

La nature du rôle des connaissances générales et initiales dans l'acte de compréhension peut nous expliquer certains cas d'échec scolaire. Autrement dit, l'absence de telles connaissances<sup>32</sup> peut présenter un obstacle empêchant l'atteinte de l'objectif de l'action didactique. On peut même dire que la maîtrise de ces connaissances seulement par une partie des sujets fait que celles – ci deviennent génératrices de différences entre les appartenant au même groupe. Michel Saint – Onge avance à ce sujet : « la recherche actuelle tend à démontrer que ce qui distingue les élevés les plus jeunes des élevés plus âgés, les élevés faibles des élevés . qui réussissent mieux, les novices des spécialistes, c'est la différence dans les connaissances de départ, la maîtrise du vocabulaire, le répertoire des stratégies cognitives et métacognitives et la présence d'automatisme ».<sup>33</sup> Cela nous aména à dire que la non – prise en compte de la situation de départ des apprenants peut impliquer l'échec de l'acte d'enseignement. En d'autres termes, adopter une démarche basée sur le «ils sont supposés savoir » ne garantit pas la réussite de l'action pédagogique et ne fait que, peut – être, mettre les sujets, depuis le début dans une situation d'échec ; ceci à moins que l'enseignant ne reconsidère sa démarche d'enseignement, c'est – à – dire en faisant correspondre l'acte d'enseignement à celui de l'apprentissage. Q prpos de ce point, B.S . BLOOM dit : « Si une tache d'apprentissage est soigneusement définie, analysée et évaluée, et proposée telle qu'elle est, sans modification possible, le manque de prérequis cognitifs empêchera l'élève d'atteindre le niveau de maîtrise choisi comme critère - quelles soient la qualité de l'enseignement relatif à cette tache particulière et la persévérance de l'élève. Si, par contre, la tache d'apprentissage peut être modifiée de manière à requérir différents comportements de départ, il est alors possible que des élevés qui ne possèdent pas les prérequis cognitifs pour une des formes de la tache, les possèdent pour une autre forme ».<sup>34</sup>

De la lecture des propos de B. S. BLOOM, on peut comprendre que la réussite de l'action didactique nécessite l'adoption d'une

démarche d'enseignement bien déterminée. D'une manière plus explicite, l'enseignant doit faire en sorte que l'action pédagogique soit de nature interactionnelle, cela entre l'acte d'enseignement et celui d'apprentissage. Nous dirions même qu'il faudrait adapter l'acte d'enseignement à celui d'apprentissage. En effet, l'apprenant représente, actuellement une composante essentielle et centrale dans l'action pédagogique. Cette conception, du rôle du sujet dans l'action didactique, invite les enseignants à repenser leurs pratiques quotidiennes et ce, depuis la phase de préparation de cours jusqu'à la phase d'évaluation.

### Note

- 1- R. LEGENDRE ; Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin, 1993, 2 Edition, p 229
- 2- Etym. Du grec dokime, épreuve et logos, science. Mot proposé par Henri PIERON en 1922 POUR D2SIGNER l'étude systématique des examens. (R. LEGENDRE , Ibid, p 388) . Etude des divers modes de sélection (tests, examens, concours, etc.) destinée à en corriger les imperfections et à en améliorer le fonctionnement. Grand dictionnaire Hachette, encyclopédique ; paris, Hachette, 1994, p449.
- 3- Ibid
- 4- F.SMITH ; la compréhension et apprentissage, Canada, HRW, 1979, 10
- 5- Ibid, p 94
- 6- H. BPYER, M. BUTZBACH-RIVERA ; Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, CLE International, 1990, p132
- 7- Britt – Mari BARH ; le savoir en construction, Paris, Retz, 1993, p35
- 8- Ibid, 158
- 9- R. LEGENDRE ; op cit, p 231
- 10- Patricia L. CARELL ; Rôle des schémas formels ;le français dans le monde, Recherches et application, février – mars. 1990. P 17
- 11- Gérard VIGNER, Lire du texte au sens, Paris, CLE international,

1979, p33

12- Ibid. p 41

13- F. SMITH, op cit, p51

14- " Abstraire est une activité intellectuelle qui permet de rapprocher, dans un ensemble complexe, des caractères communs à plusieurs phénomènes ou objets de pensée et de s'y référer à travers un langage qui appartient à un ordre symbolique. Il faut voir à part . séparer par la pensée ce qui n'est pas séparé dans la réalité " .Ibid, p. 80

15- M.P. SCHMITT, A. VIALA. Savoir – lire. Paris, Didier, 1982, P  
13

16- " L'évocation mentale est l'activité par laquelle un individu fait exister mentalement un objet de perception " . Elisabeth GREBOT, Images mentales et stratégies d'apprentissage, Paris, ESE, 1994, p15

17- A. DELQ GRANDERIE, Pédagogie des moyens apprendre, Paris  
le Centurion, 1982, p 31

18- Frank SMITH, op.cit, 52

19- La vision en tunnel (...) apparaît chaque fois que le cerveau reçoit plus d'information visuelle qu'il ne peut en traiter, Ibid, p59.

20- E. DE CORTES (et all), les fondements de l'action didactique, De Boeck Université Weszael, Bruxelles 2 Ed, 1990, p 84

21- B. S. BLOOM ; Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Fernand Nathan, Paris, 1979, p76

22- Ibid, p 110

23- Ibid, p 138

24- Ibid, p 115

25- Ibid, p 43

26- Ibid, p 112

27- Ibid

28- "Tout texte destiné à être utilisé dans un cours de langue nécessite une analyse pré pédagogique, car elle concourt à la préparation de l'acte pédagogique (...) l'analyse pré pédagogique consiste à poser sur le document plusieurs regards successifs afin de trouver l'angle d'attaque pédagogiquement le plus efficace pour entrer dans le texte", Paris, CLE international, 1979, p 74

29- Ibid

30- P. L. CARELL, op.cit, p 16

31- F. S MITH, op cit, p 62

32- Appelées par S.B. BLOOM : les prérequis cognitifs

33- M. SAINT – ONGE: "Moi, j'enseigne, mais eux apprennent – ils", Lyon, Chronique Sociale, 2 Ed, 1993, 231

34- Ibid, 116



## BIBLIOGRAPHIE

- BLOOM ( B. S.); Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire, Paris, Fernan Nathan, 1979.
- DE CORTES (E); Les fondements de l'action didactique, Bruxelles, DE Boeck Université Weswael, 1990.
- DE LA GARANDERIE (A); Pédagogie des moyens d'apprendre, Paris, Le Centurion, 1982.
- GREBOT (E); Images mentales et stratégies d'apprentissage, Paris, ESF, 1994.
- MOIRAND (S); Situations d'écrit Paris, CLE international, 1979.
- SAINT – ONGE (M); Moi, j'enseigne, mais eux, comprennent – ils ?, Lyon, Chronique sociale, 2 Ed, 1993.
- SCHMITT (M.P), VIALA (A); Savoir – Lire, Paris Didier, 1982.
- BARTH (B.M.) Le savoir en construction, Paris, RETZ, 1993
- BOYER (H); BUIZACH – RIVERA; Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, CLE international, 1990.
- CARELL (P.L); Rôle des schémas du contenu et des schémas formels. le français dans le monde, recherches et application ; février – mars 1990, pp. 16-29
- LE GENDRE ( R); Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin, 1993

- SMITH ( F ) ; La compréhension et l'apprentissage, Canada, HRW, 1979.
- VIGNER (G) ; Lire du texte au sens, Paris, CLE internationale, 1979