

*Efficacité d'un Programme Proposé en vue de  
Développer les Compétences de la Lecture  
Silencieuse et de la Pensée Critique chez les Futurs  
Enseignants de Français*

Préparée par  
**Mona Bahie El Dine Mahmoud Awad**  
Chercheuse adjointe au Centre National des Examens et de  
l'Evaluation Educative

## **Introduction :**

Nous vivons dans un monde qui se complexifie de jour en jour et qui abonde de plus en plus en informations. La mission de tout enseignement est de préparer les jeunes apprenants à vivre et à travailler dans un monde changeant, de plus en plus marqué par la nouveauté dans tous les domaines.

En ce sens, l'enseignement d'une langue étrangère aux étudiants à l'université, ne doit être une fin en soi, il doit avoir un but éducatif plus global que la simple acquisition de compétences linguistiques. Dans cette logique, la langue étrangère vise donc à la fois des objectifs linguistiques et éducatifs. " On considère comme éducative toute activité qui développe les habilités générales, telles que le raisonnement logique, l'esprit d'observation, la pensée critique et la créativité ou qui augmente les connaissances générales des apprenants. " (Nemeni, 1993, p.170)

L'ouverture d'esprit que demande un tel apprentissage permet de développer la personnalité de l'apprenant au niveau affectif et socio-culturel aussi bien qu'au niveau cognitif. Par conséquent, développer la compétence en français langue étrangère signifie développer la capacité d'utiliser la langue française comme moyen de communication autant que comme outil de la pensée dans des situations variées.

La connaissance d'une langue étrangère suppose l'acquisition préalable de quatre " savoirs " ou " compétences " fondamentales (écouter, parler, lire et écrire). L'enseignement de ces quatre savoirs s'effectue ainsi de façon intégrée, le développement de chacun contribue au développement des autres. Les apports des quatre habilités se conjuguent pour donner un meilleur apprentissage. Il est très important de signaler que la lecture est une activité langagière qui s'inscrit dans une situation de communication. Cette activité est donc " en lien de dépendance avec le langage parlé et la production. " (Delefosse, 2002, p.20)

La lecture joue un grand rôle dans le processus de l'enseignement / apprentissage puisqu'elle aide les étudiants à élargir et à développer leurs expériences, à animer leurs habiletés intellectuelles, à satisfaire leurs goûts, à sonder les autres et à s'introduire dans l'actualité internationale.

Pour la pédagogie de la lecture, on distingue plusieurs sortes : la lecture d'étude, la lecture balayage, la lecture à haute voix, la lecture silencieuse, la lecture analytique et la lecture critique.

Tout en soulignant que les situations de lecture silencieuse sont beaucoup plus fréquentes que celles de lecture oralisée, la lecture silencieuse est une lecture pour soi, la lecture à haute voix est une lecture pour autrui, enfin " la lecture silencieuse est bien plus rapide, bien plus efficace que la lecture à haute voix. " (Moirand, 1979, p.20)

La lecture est une activité qui est loin d'être passive. L'activité de lecture relève d'un processus interactif au cours duquel le lecteur fait en permanence la liaison entre l'information donnée et ses propres

connaissances antérieures, qui vont lui permettre de comprendre cette information et d'en inférer le sens.

Le lecteur repère les indices (visuelles, sémantiques, syntaxique) et les utilise pour faire des hypothèses sur le sens. Elles sont ensuite confirmées ou non, parfois ajustées, au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture.

On peut classer les différents niveaux de la compréhension écrite en trois grands types :

- "La compréhension littérale : repérage et relevé d'informations factuelles explicites ;
- L'interprétation : la façon dont les informations peuvent être comprises ;
- L'analyse et la critique : ce que le lecteur retransmet de ce que l'auteur a voulu dire." (Tagliante, 2007, p.74)

Depuis quelques années, l'importance de développer une pensée critique semble de plus en plus reconnue, reflétant notamment le besoin de former des personnes capables de juger la valeur d'une information souvent envahissante et de faire des choix judicieux sur les plans personnel et social.

La pensée critique permet de remettre en question une affirmation, une théorie ou une croyance en tenant compte du contexte et de différentes sources d'informations afin d'aboutir à des jugements et des choix éclairés. Le concept de pensée critique connote spontanément une dimension intellectuelle. Penser de façon critique face à un texte, un événement, un problème ou un projet exige d'abord et avant tout des connaissances, des habiletés intellectuelles, une méthode, des critères, de la métacognition, du raisonnement, de tirer une conclusion, de prendre une décision ou de privilégier une option.

La pensée critique doit faire l'objet d'une considération particulière à la formation des maîtres. Brochu (1999, p.41) estime que " la pédagogie universitaire aurait avantage à établir de nouvelles stratégies pédagogiques pour favoriser l'émergence et la consolidation de la pensée critique chez les étudiants."

Le développement de la pensée critique n'est pas une discipline à part. Ce n'est pas l'acquisition des savoir-faire, c'est le résultat final de l'exercice quotidien. C'est le processus actif, spontané qui pourrait être intégré au développement des autres compétences de l'apprentissage d'une langue étrangère. Le développement de la pensée critique, doit toujours s'appuyer sur les connaissances acquises auparavant. Dans cette optique Gratton (1997, p.4) affirme que " l'enseignement du français doit être associé à l'enseignement des critères de la bonne réflexion et des dispositions à les appliquer au moment approprié. En d'autres mots, l'enseignement du français devrait s'allier avec l'enseignement de la pensée critique. "

En ce sens, le programme d'étude actuel vise à développer l'esprit critique de l'étudiant. Or les activités de la compréhension écrite peuvent être le point de départ du développement de la pensée critique en classe de langue.

De ce point de vue, la lecture devient une pratique culturelle qui accorde une place centrale aux composantes extralinguistiques de la situation de communication. Dans le cadre de ses activités, on invite les étudiants à faire des hypothèses, à noter leurs hypothèses à vérifier les hypothèses en exécutant la tâche, à comparer les résultats obtenus à ceux qui étaient anticipés et cela tout en utilisant et en développant de manière intégrée les quatre savoirs: écouter, parler, lire et écrire.

En bref, les étudiants doivent réfléchir au contenu d'un texte et de communiquer ce qu'ils en ont retenu et de porter un jugement sur leur lecture.

### **Sensibilisation au problème :**

Le souci de la lecture silencieuse et de la pensée critique devient donc indispensable pour les étudiants de l'université et surtout pour les futurs enseignants de français. Ces étudiants doivent maîtriser ces habiletés et les employer au moment approprié en vue de réaliser une bonne adaptation aux changements rapides et abondants de ce monde.

En vérifiant ce faire, la chercheuse a appliqué une étude-pilote pendant l'année universitaire 2001/2002 aux étudiants de la deuxième année du département de français à la faculté de pédagogie de Zagazig (40 étudiants). Cette étude-pilote a comporté deux tests qui se composent d'un texte suivi d'un groupe de questions ayant pour but d'enquêter le niveau des compétences de la lecture silencieuse et de la pensée critique chez ces étudiants (tests préparés et appliqués par la chercheuse).

Les résultats de ces deux tests ont montré que :

- les étudiants ne possèdent ni les compétences de la lecture silencieuse ni celles de la pensée critique.
- En ce qui concerne le test de la lecture silencieuse, les étudiants sont incapables de :
  - Identifier l'idée directrice du texte (64 %).
  - Dégager les idées principales explicites du texte (80 %).
  - Distinguer les idées principales des idées secondaires (80 %).
  - Interpréter l'intention de l'auteur (72 %).
- En ce qui concerne le test de la pensée critique, les étudiants sont incapables de :
  - Reconnaître un problème dans un texte (85 %).
  - Déterminer les causes d'un problème (80 %).
  - Déterminer les conséquences d'un problème (85 %).
  - Choisir / Sélectionner la meilleure solution pour un problème

(80 %).

La présentation de ces proportions donne l'occasion de constater que presque 88.6 % ( N = 40) étudiants de l'étude pilote éprouvent une faiblesse évidente aux compétences de la lecture silencieuse et de la pensée critique principales.

L'étude actuelle vise donc à développer ces compétences en changeant l'environnement traditionnel de l'enseignement de la langue française.

### **Problématique de la recherche :**

Le problème de l'étude actuelle réside dans la faiblesse des compétences de la lecture silencieuse et celles de la pensée critique chez les futurs enseignants de français à la faculté de pédagogie. Notre étude actuelle essaie de répondre à la question principale suivante :

**" Quelle est l'efficacité d'un programme proposé en vue de développer les compétences de la lecture silencieuse et de la pensée critique chez les futurs enseignants de français ? "**

Il s'agit donc de répondre aux sous-questions suivantes :

1. Quelles sont les compétences de la lecture silencieuse nécessaires aux futurs enseignants de français ?
2. Quelles sont les compétences de la pensée critique nécessaires aux futurs enseignants de français ?
3. Quelles sont les principes de base du programme proposé pour développer les compétences de la lecture silencieuse et de la pensée critique chez les futurs enseignants de français ?
4. Quel est le contenu du programme proposé pour développer les compétences de la lecture silencieuse et de la pensée critique chez les futurs enseignants de français ?
5. Quelle est l'efficacité du programme proposé pour développer les compétences de la lecture silencieuse chez les futurs enseignants de français ?
6. Quelle est l'efficacité du programme proposé pour développer les compétences de la pensée critique chez les futurs enseignants de français ?

### **Objectifs de la recherche :**

L'étude actuelle a pour objectif de :

1. Développer les compétences de la lecture silencieuse chez les futurs enseignants de français.
2. Développer les compétences de la pensée critique chez les futurs enseignants de français.
3. Vérifier l'efficacité du programme proposé pour développer les compétences de la lecture silencieuse et de la pensée critique.

### **Importance de la recherche :**

Cette étude peut participer à :

1. Présenter deux listes des compétences : l'une pour la lecture silencieuse et l'autre pour la pensée critique.
2. Présenter un programme proposé pour développer les compétences de la lecture silencieuse et de la pensée critique.

3. Développer les processus intellectuels et les niveaux supérieurs de la pensée chez l'apprenant pour participer positivement à la vie culturelle et réaliser indépendamment la tâche d'apprentissage.
4. Rendre les futurs enseignants attentifs et conscients des stratégies d'apprentissage suivies avant, pendant et après la lecture.
5. Ouvrir de nouveaux horizons à d'autres recherches portant sur le développement des autres compétences langagières.

#### **Limites de la recherche :**

La présente étude se limite à :

1. Un échantillon des étudiants de la deuxième année du département de français, faculté de pédagogie de Zagazig. En deuxième année, les étudiants étudient beaucoup de matières en langue française (de plus, ils commencent à étudier l'analyse du texte) et au contraire en troisième et en quatrième années, ils étudient beaucoup de matières pédagogiques en langue arabe. D'ailleurs, le développement des compétences de la pensée critique exige un engagement et un effort sur une longue période de temps. Pour ces raisons la chercheuse a choisi les étudiants de la deuxième année qui représentent le niveau qui convient à la recherche.
2. Quelques compétences de la lecture silencieuse nécessaires aux futurs enseignants de français.
3. Quelques compétences de la pensée critique nécessaires aux futurs enseignants de français.
4. Quelques textes de lecture authentiques (non-littéraires).

#### **Outils de la recherche :**

1. Un questionnaire ayant pour but d'identifier les thèmes de lecture préférés.
2. Un questionnaire ayant pour but d'identifier les compétences de la lecture silencieuse nécessaires aux futurs enseignants de français.
3. Un questionnaire ayant pour but d'identifier les compétences de la pensée critique nécessaires aux futurs enseignants de français.
4. Un pré-post test de la lecture silencieuse.
5. Un pré-post test de la pensée critique.
6. Un programme proposé pour développer les compétences de la lecture et de la pensée critique en langue française.

#### **Hypothèse de la recherche :**

1. Il y a des différences significatives entre les moyennes des notes des étudiants au pré-post test des compétences de la lecture silencieuse en faveur du post-test.
2. Il y a des différences significatives entre les moyennes des notes des étudiants au pré-post test des compétences de la pensée critique en faveur du post-test.
3. Il y a un coefficient de corrélation significatif entre les résultats du post-test de la lecture silencieuse et du post test de la pensée critique.

#### **Procédures de la recherche :**

Pour répondre aux questions de la recherche, la chercheuse a suivi les étapes suivantes :

1. Déterminer les compétences de la lecture silencieuse et celles de la pensée critique que doivent posséder les futurs enseignants de français à partir :
  - Des résultats des études antérieures portant sur la lecture silencieuse et la pensée critique.
  - Des résultats des questionnaires des compétences de la lecture silencieuse et de la pensée critique.
 Ces deux questionnaires ont été destinés aux professeurs de l'université et aux experts de la langue française.
2. Elaborer le programme proposé en suivant les étapes suivantes :
  - Préciser les bases et les objectifs du programme.
  - Choisir le contenu, la méthode et les activités adéquats aux objectifs.
  - Élaborer et standardiser les outils d'évaluation.
  - Présenter le programme au jury.
  - Modifier le programme à la lueur des opinions des membres du jury.
3. Expérimentation de la recherche :
  - Choisir l'échantillon de la recherche parmi les étudiants de la 2ème année du département de français.
  - Enseigner le programme aux membres de l'échantillon.
4. Présenter les résultats, les analyser et les interpréter.
5. Présenter les recommandations et les suggestions.

### **Terminologie de la recherche :**

#### • **Compétence :**

Le dictionnaire de didactique des langues a donné cette définition pour la compétence : " La compétence est un système intériorisé de règles qui permet à un organe fini (le cerveau) de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés. " (Galisson et Coste, 1975, p. 105)

la chercheuse peut préconiser sa propre définition de la compétence:

Elle est l'habilité de l'apprenant à réemployer un ensemble des connaissances, des comportements, des skills et des performances dans une situation éducative précise pour accomplir une tâche déjà déterminée.

#### • **La lecture silencieuse:**

Selon la psychologie cognitive la lecture est " l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences fonctionnelles , c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme qui en permettent l'évaluation et l'interprétation ." (Dubois,1978, p. 22)

Dans le cadre de cette étude la chercheuse a suggéré la définition suivante : C'est un processus interactif au cours duquel le lecteur fait en permanence la liaison entre l'information donnée et ses propres connaissances antérieures, qui vont lui permettre de comprendre cette information , d'en inférer le sens, de les juger et de prendre de décisions.

#### • **La pensée critique:**

"La pensée critique est l'usage des compétences cognitives ou des stratégies qui augmentent la probabilité de parvenir à des résultats souhaitables. Elle ajoute que la pensée critique implique la résolution de

problèmes, la formulation des inférences, la prise des décisions et l'évaluation des processus de pensée. " (Halpern,1997,p.4)

Dans le cadre de cette étude la chercheuse a suggéré la définition suivante : C'est l'habilité de l'individu à interpréter, analyser, évaluer, à faire des inférences et à expliquer la réalité en vue de prendre des décisions dans des situations données de communication.

- **L'interprétation** : C'est la capacité de comprendre et déterminer la signification des données recueillis.
- **L'analyse** : C'est la capacité d'examiner, organiser, classer, classer, différencier et donner la priorité à des variables par catégorie.
- **L'évaluation** : C'est la capacité d'évaluer la crédibilité des sources d'information nécessaires pour soutenir des conclusions ou des solutions.
- **L'inférence** : C'est la capacité de formuler des hypothèses ou de tirer des conclusions.
- **L'explication** : C'est la capacité de justifier ou d'expliquer les actes, les jugements, les points de vue ou les interventions visant à traiter les problèmes présentés dans les situations de communication.

### L'Étude Théorique

Dans cette étude théorique, on va traiter le support théorique sur lequel se base l'étude actuelle, il se compose de deux parties :

- La première partie concerne : la lecture.
- La deuxième partie concerne: la pensée critique.

#### La première partie

##### La lecture

La place et le rôle de l'écrit dans notre société sont considérablement modifiés au cours des dernières années. La révolution de la communication en général étant considérée comme une révolution de la lecture en particulier. L'importance de la lecture augmente considérablement avec le développement des nouvelles technologies d'information et de communication, alors que lire demeure l'activité humaine la plus efficace pour transformer l'information en connaissance.

#### 1. Importance de la lecture :

Lafontaine (1995 , p . 14) de sa part , montre que la lecture est vue comme " Pierre angulaire de la réussite scolaire et sociale , le savoir lire représente plus que jamais une compétence incontournable en elle-même et en tant que savoir d'accès à d'autres savoirs . "

Bref, la lecture est de la plus haute importance au double point de vue éducatif et social :

#### 1.1. Importance éducative :

Lire pour apprendre est l'une des raisons de toute lecture et ce qui lui donne entre autres sa valeur. La maîtrise de la lecture est la base même du rendement de l'apprenant tout au long de sa vie. Par ailleurs, la lecture est l'instrument le plus effectif pour acquérir les matières à enseigner, et qu'il y a une grande corrélation entre la lecture et l'acquisition, en d'autres termes



l'étudiant qui peut lire, peut aussi acquérir et progresser dans son enseignement. La faiblesse en matière de la lecture représente souvent la cause de tout échec.

On peut affirmer que la lecture constitue ainsi la voie par excellence du savoir puisqu'elle :

- Aide les apprenants à établir, augmenter et enrichir leur vocabulaire et leur base de connaissance.
- Vise à leur donner le goût, les instruments et les compétences d'une pratique autonome de la lecture. (Détrez, 2001,p.18)
- Mène les apprenants vers une grande efficacité dans leur apprentissage  
Donc, au point de vue des pédagogues, la lecture a une valeur éducative incontestable.

### **1.2. Importance sociale :**

La lecture a une grande influence sur l'éducation du futur citoyen et de ceux qui l'entourent .Celui qui n'a pas été un lecteur assidu durant sa jeunesse ne lira guère plus tard ; il ne s'intéressera pas aux affaires de son pays .Il ne sera pas un bon électeur, puisqu'il ne connaîtra pas le travail de son représentant, il ne travaillera pas enfin à améliorer le sort de sa patrie, puisqu'il ignorera ses besoins et ses intérêts.

La lecture est investie d'une importance particulière, sociale, touchant à la formation plénière de l'individu puisqu'elle :

- Assure un meilleur équilibre psychologique est un épanouissement de la personnalité chez l'individu.

(Mareuil, 1982,p.58)

- Aide l'individu à avoir une opinion personnelle et à comprendre le monde qui nous entoure. (Charmeux, 1998,p.3)
- Est une des voies qui aident à répondre aux questions qui préoccupent les individus.
- Met l'individu au courant des dernières recherches et inventions dans les différents domaines, elle le met aussi en contact direct avec les problèmes de différentes sociétés.

( Dechant, 1969,p.2)

- Joue un rôle très important dans les processus de communication personnelle et sociale ainsi que dans le transfert de la civilisation.
- Aide l'individu à élargir et à approfondir sa culture générale et ainsi à former son jugement et son esprit critique .En ce sens la recherche actuelle vise à utiliser la lecture comme base pour développer la pensée critique chez les apprenants.

### **2. L'approche cognitive et la lecture:**

Le domaine de la lecture en langue seconde / étrangère, aussi bien dans ses dimensions théoriques et méthodologiques que dans ses projections pédagogiques pratiques, suscite depuis longtemps l'intérêt de nombreux chercheurs et pédagogues. La lecture est une activité très étudiée en psychologie cognitive.

La psychologie cognitive est axée sur l'analyse, la compréhension, la reproduction des processus de traitement de l'information (cognitive, affective, sociale ou sensorielle). Elle tente de préciser et de décrire

comment les individus perçoivent, comment ils dirigent leur attention, comment ils gèrent leurs interactions avec l'environnement, comment ils apprennent, comment ils comprennent, comment ils parviennent à réutiliser l'information qu'ils ont intégrée en mémoire à long terme, comment ils transfèrent leurs connaissances d'une situation à une autre.  
(Tardif, 1992,p.57)

## **2.1 Les principes de base de la psychologie cognitive :**

Les conclusions des recherches en psychologie cognitive permettent de cerner, entre autres, six grands principes pédagogiques qui non seulement sont générateurs de nombreuses pratiques pédagogiques différenciées, mais facilitent l'examen critique de l'efficacité de l'action pédagogique auprès des apprenants :

1. L'apprentissage est un processus actif et constructif.
2. L'apprentissage est essentiellement l'établissement de liens entre de nouvelles données et des connaissances antérieures.
3. L'apprentissage concerne autant les connaissances procédurales et conditionnelles que les connaissances déclaratives d'un savoir ou savoir-faire à apprendre.
4. L'apprentissage exige l'organisation constante des connaissances, et cela, en fonction du mode de représentation particulier à chaque type de connaissances.
5. L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques, et celles-ci peuvent se construire particulièrement à l'aide de l'enseignement explicite, c'est-à-dire l'enseignement du «quoi», du «pourquoi», du «comment» et du «quand» d'une stratégie à partir de modelage, de pratique guidée, de pratique coopérative et de pratique autonome.
6. La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'apprenant dans ses apprentissages.  
(Ouellet, 1997, p.4-5)

Les travaux de recherche en psychologie cognitive permettent de mettre en évidence certains points de repère susceptibles de guider les enseignants de la lecture ; en voici les plus importants qui peuvent nous guider dans le cadre de la recherche actuelle :

1. On s'accorde généralement à dire que les lecteurs donnent un sens à ce qu'ils lisent en mettant en relation le contenu du texte avec leur propre connaissance du monde structurée en schémas.  
(Carell, 1987,p.463)
2. La lecture constitue un travail interactif (impliquant des opérations perceptuelles, cognitives, linguistiques, sémantiques et sociales, entre autres) durant lequel le lecteur ne révèle pas le sens du texte mais plutôt le construit. Cet effort d'élaboration de la compréhension textuelle constitue un processus très complexe auquel participent les stratégies de lecture.
3. Les connaissances antérieures du lecteur peuvent être un facteur déterminant dans la construction du sens. En effet, en lecture la compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien auquel le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte.

4. La construction du sens par le lecteur dépend de la métacognition. C'est la capacité du lecteur à contrôler et à penser au processus d'apprentissage (C'est à dire, planifier, surveiller la compréhension et réviser l'utilisation des stratégies de la compréhension). "L'accent est très fortement mis sur le rôle que joue la métacognition (conscience de ses propres démarches mentales) dans l'apprentissage." (Tardif, 1992,p.71 & Crahay, 1999,p.39)

5. Le développement des modèles qui mettent en évidence la complexité des activités cognitives "lire, écrire, résoudre de problème". (Lafontaine,2003, p.1)

Dans cette optique, la lecture et l'écriture sont intégralement reliées: C'est à dire la lecture et l'écriture ont beaucoup de caractéristiques en commun. En outre, les lecteurs augmentent leur compréhension par l'écriture, tandis que les connaissances acquises par la lecture améliorent l'écriture des apprenants. D'ailleurs, l'intégration entre la lecture, l'écriture et la pensée critique, autant que possible, rend l'enseignement plus rentable.

6. L'enseignement explicite de stratégies de lecture. De nombreux travaux expérimentaux confirment l'efficacité d'un enseignement explicite de stratégies de lecture.

(Barr et al .,1996,p .35.& National Reading Panel, 2000 ,p. 5)

En résumé , les recherches en psychologie cognitive peuvent apporter leur contribution dans le domaine de la lecture en aidant les enseignants de trois façons :

- **Premièrement** : En essayant de définir l'acte de lire, et en présentant les principaux modèles de son processus cognitif.
- **Deuxièmement** : En jetant un nouvel éclairage sur le rôle de l'apprenant dans son apprentissage ainsi que, les caractéristiques d'un bon lecteur.
- **Troisièmement**: En proposant des caractéristiques indispensables d'un programme d'enseignement de la lecture tout à fait nouvelles.

Notre objectif, dans les pages qui viennent, est de clarifier chacun de ces points.

## **2.2 Définition de lecture et modèles de lecture :**

Dans cette partie , on va d'abord essayer de définir l'acte de lire , puis présenter brièvement les principaux modèles de son processus cognitif et préciser les différences qui existent entre eux.

### **2.2.1 Définition de lecture :**

Les recherches en psychologie cognitive et en linguistique textuelle ont permis d'énormes progrès dans la connaissance de l'acte de lire. Les résultats de ces recherches ont aidé à modifier la définition de la lecture qui s'est transformée d'une opération mécanique pure à une autre exigeant des opérations plus difficiles, comme la compréhension, la perception des rapports et la déduction.

Autrefois, on voit une insistance sur l'aspect oral de la lecture, peu de lecture visuelle ou dite silencieuse. Les définitions insistent sur l'aspect idéo - visuel de la lecture. Elles sont strictement centrées sur le langage oral, dans ses aspects les plus élémentaires. L'aspect oralisé et l'aspect mécanique étaient mis en valeur. Le "savoir - lire" était presque

unanimement confondu avec la possibilité d'attribuer un sens à l'écrit en le transformant en oral.

Quand les exigences de la communication augmentent, une activité de nature totalement différente doit se développer. On peut constater que " la lecture est aujourd'hui considérée d'une part, comme un processus interactif qui met en relation un lecteur et un texte dans un contexte .Elle est conçue, d'autre part, comme 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). "

( Vanderhyde, 2002,p.1)

En réalité, la majorité des définitions actuelles de la lecture s'accordent sur le fait que la lecture est un processus actif, que celui-ci est à la fois interactif et stratégique. De plus, la lecture peut également être comparée à la performance d'un orchestre symphonique . (Andersen, Hiebert, Scott et Wilkinson, 1985, p.7). Cette analogie illustre trois points principaux:

- **Premièrement** : Comme la performance symphonique, lire est un "acte holistique ". C'est l'interaction de toutes les habiletés qui constitue la capacité de lire. On peut dire que la lecture a lieu seulement quand les pièces sont remontées ensemble dans une performance douce et intégrée.
- **Deuxièmement** : Comme la bonne performance, les habiletés de lecture se développent par la pratique . En effet, cela requiert un effort continu. On apprend à lire en lisant.
- **Troisièmement**: Comme pour une pièce de musique, il y a plusieurs façons d'interpréter un texte; cette interprétation dépend des connaissances du lecteur, de son intention et des autres éléments du contexte.

En considérant, la lecture comme processeur holistique, met en jeu quatre processus simultanés : la lecture est à la fois un processus actif, interactif, stratégique et un processus de construction de sens :

#### **A. La lecture est un processus actif :**

Cela implique la recherche du sens par le lecteur. La compréhension est le but même de la lecture. Lire pour comprendre oblige le lecteur à réfléchir au contenu du texte. Le lecteur est loin d'être passif, il s'engage dans l'action de lire efficacement.

#### **B. La lecture est un processus de construction de sens :**

En lien avec son intention, l'auteur donne un sens à son texte par son choix de structure et de contenu et le lecteur lui donne son propre sens selon son expérience. Pour construire le sens du texte, " le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures)."

( Giasson 1995, P. 13)

#### **C. La lecture est un processus stratégique :**

Dans sa recherche de sens, le lecteur utilise une variété de stratégies en vue d'extraire le message. Le lecteur adopte ses stratégies de lecture à la situation particulière dans laquelle il se trouve engagé.

#### **D. La lecture est un processus interactif :**

Il s'agit donc de considérer le lecteur en interaction avec le texte d'un auteur. Il traite le texte, c'est - à - dire - qu'il fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture. En ce sens, Goodman (1967,p.126) montre que la "lecture est un jeu psycholinguistique de devinettes ."

### **2.2.2 Les modèles de lecture :**

La plupart des recherches en didactique de la lecture distinguent trois modèles de l'acte de lire. Donc, on va décrire les caractéristiques essentielles de ces trois grands types de modèles :

#### **A. Les modèles ascendants : (du bas vers le haut)**

Ces modèles sont inductifs, ils procèdent de la partie au tout. Ils impliquent un fonctionnement dirigé par le texte (text driven) et reposent donc sur le décodage grapho - phonétique systématique.

Le modèle de **Gough** (1972), pour l'anglais est probablement le plus connu parmi ces modèles du bas vers le haut.

On constate donc que "les modèles ascendants refusent à considérer la lecture comme un processus visant à extraire de l'information du texte."

(Adams et Starr, 1982,p,23)

Ce type de modèle présente une conception linéaire du processus de lecture. C'est la raison pour laquelle ils semblent ignorer le rôle positif du lecteur dans le traitement de l'information. Les modèles descendants, par contre, vont mettre l'accent sur le rôle actif du lecteur.

#### **B. Les modèles descendants : (du haut vers le bas)**

Ces modèles présentent une conception très différente de la lecture en s'appuyant sur le principe que la compréhension est un processus d'élaboration et de vérification continue d'hypothèses. Les modèles descendants sont déductifs, ils procèdent du tout à la partie (des connaissances antérieures aux indices sémantiques aux indices syntaxiques et à d'autres informations plus spécifiques). "ces modèles impliquent un fonctionnement dirigé par les concepts (knowledge driven) au cours duquel le lecteur utilise les connaissances qu'il possède sur le monde , sur le sujet et sur la langue pour émettre des hypothèses et faire des prédictions qu'il pourra par la suite confirmer ou infirmer en recourant à des indices sémantiques et morpho-syntaxiques." (El Bina, 2003 , p. 10)

**Goodman** (1971) et **Smith** (1971) aux Etats-Unis et **Foucambert** (1976) en France sont les partisans de ce modèle.

En fait, on a souvent critiqué ces modèles d'après lesquels presque tout l'accent est mis sur les connaissances du lecteur et le rôle des autres systèmes mis en œuvre dans l'activité de compréhension est ignoré.

#### **C. Les modèles interactifs :**

Ces modèles réconcilient les deux tendances (la tendance concentrée sur le code et celle centrée sur le sens). De plus , ces modèles combinent les points forts des modèles ascendants et descendants en insistant sur l'interaction entre les deux : le lecteur peut utiliser des stratégies relevant de l'un ou de l'autre ou des deux à la fois , au cours d'une même lecture selon son expérience et les caractéristiques du texte. Le

même texte sera donc interprété de façon différente selon les individus.

En effet, les études menées ces dernières années ont montré que le processus mis en œuvre pour l'apprentissage de la lecture fonctionnerait plutôt d'après un modèle interactif. (Cornaire, 1999, P.31)

Dans le cadre de cette recherche, il est important de constater que les modèles interactifs sembleraient mieux convenir à l'enseignement de la lecture aux apprenants au niveau universitaire en cours d'apprentissage d'une langue étrangère car les modèles interactifs mettent l'accent sur certaines habiletés qu'il est important d'acquérir pour devenir un bon lecteur.

Cela implique leur présenter des textes intéressants qui reflètent leurs expériences et leurs connaissances antérieures. De cette façon l'interaction [lecteur - texte] s'effectue à des degrés divers des processus psycholinguistiques descendants et ascendants.

### **2.1 Le rôle du lecteur / le bon lecteur :**

Une des différences les plus marquées entre l'ancienne et la nouvelle conception de la lecture réside dans le rôle du lecteur dans la compréhension : l'idée de réception passive du message a laissé la place à la notion d'interaction (texte –lecteur). En ce sens, le rôle du lecteur aujourd'hui se diffère de celui d'autrefois. Autrefois, on croyait que le lecteur ne faisait que transporter dans sa mémoire un sens précis déterminé par l'auteur. Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur construit ou crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture. par conséquent, " le lecteur est poussé sur le devant, de simple récepteur, consommateur passif du texte, il passe au rôle de producteur associé, associé à l'auteur. La lecture est une situation de co-production." ( El chahat, 2000, P. 39)

On peut déduire donc que les étudiants doivent devenir des lecteurs efficaces ou de bons lecteurs pour satisfaire les demandes de ce monde qui ne cesse de changer.

#### **◆ Un bon lecteur pourrait être :**

##### **a. Constructif :**

Le bon lecteur se caractérise par sa capacité de conserver en mémoire un certain nombre de connaissances dont il se sert durant sa lecture. Les lecteurs qui possèdent des connaissances antérieures plus développées retiennent plus d'informations et les comprennent mieux.

Ainsi, plus les apprenants ont acquis de connaissances ; plus grandes seront leurs chances de succès en lecture, car le lecteur habile établit entre le texte et ses connaissances personnelles des liens qui sont indispensables à la compréhension du texte.

##### **b. Fluent :**

La fluidité correspond à l'habileté de reconnaître les mots et de lire le texte qu'ils forment avec rapidité. L'habileté à lire un texte rapidement et avec précision est importante car elle permet au lecteur de se concentrer sur la compréhension du texte, c'est-à-dire, mieux comprendre le sens d'un texte.

### **c. Motivé :**

D'après le modèle de la psychologie cognitive, la motivation à apprendre se définit essentiellement " comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche."

(Tardif, 1992, p. 91)

Le bon lecteur doit faire le point sur ce qu'il sait par rapport à son intention (projet) de lecture, à ses besoins, à ses intérêts. Il s'agit donc d'un but qui va aboutir, à la fin de la lecture. Plus leur motivation à lire est forte, plus les apprenants lisent. La motivation à apprendre est considérée comme un facteur central de la réussite scolaire.

### **d. Stratégique :**

Etre un bon lecteur consiste également " à pouvoir détecter ses propres difficultés et à y apporter des solutions par le biais de l'utilisation de stratégies de compréhension." (Hardy, 2003, P.4)

Selon Smith (1985 cité dans Cornaire, 1999, P.39) " le bon lecteur parviendrait toujours à sélectionner les bonnes stratégies au moment approprié et à les utiliser avec précision et sans effort."

### **e. Flexible :**

Le bon lecteur ajuste automatiquement son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser ou au projet qui est le sien. Il utilisera spontanément ces données si elles sont disponibles. Il modifie la vitesse et les stratégies de lecture en fonction des différents objectifs de lecture.

### **2.4 Le programme d'enseignement de la lecture :**

Il importe de retenir que, l'enseignement de la lecture aux adolescents doit tenir compte à la fois de leurs besoins socio-affectifs et des grandes différences d'intérêts, d'aptitudes, de personnalité, d'expérience et de styles d'apprentissage qui existent entre les individus à cette étape de leur développement. En conséquence le programme doit être adapté aux besoins individuels.

Plus particulièrement, tout programme de lecture valide à répondre à ces différents besoins doit comprendre les éléments suivants :

1. Un maximum de temps utilisé à la lecture elle - même : plus les étudiants auront l'occasion de lire, plus ils développeront leurs habiletés en lecture; (On apprend à lire en lisant)
2. Un maximum de temps accordé à la lecture individuelle et silencieuse;
3. Une combinaison de lectures guidées et de lectures libres au cours desquelles les étudiants choisissent les textes qu'ils veulent lire;
4. L'enseignement des habiletés langagières (structures de phrases, structure de textes) dans le contexte de la lecture;
5. L'enseignement en contexte d'une variété de stratégies de lecture qui favorisent la réflexion et la pensée critique et leur modélisation par l'enseignant ;
6. Un enseignement qui part des connaissances, des intérêts et des expériences personnelles des apprenants;
7. Un enseignement qui engage les étudiants dans des activités avant, pendant et après la lecture;
8. L'animation par l'enseignant de discussions au cours desquelles les

étudiants répondent à des questions qui les amènent à utiliser toute la gamme des processus mentaux;

9. Un enseignement qui développe les compétences de lecture et intègre les quatre modes de communication langagière; mais aussi la lecture et l'écriture par lesquelles l'étudiant réagit à sa lecture, clarifie sa compréhension et réinvestit ce qu'il a appris;
10. L'utilisation de groupes variés soit homogènes, soit hétérogènes à partir des intérêts pour permettre à tous plus d'échanges d'idées, de mises en commun, et donc de communication langagière autour de la lecture;
11. La planification par l'étudiant, avec l'aide de l'enseignant, d'objectifs à atteindre en lecture pour devenir un lecteur efficace;
12. La réaction à la lecture de plusieurs façons (journal de bord).

### **3. Lecture silencieuse et lecture à haute voix :**

En effet, on peut distinguer deux types de lecture:

- la lecture silencieuse .
  - la lecture à haute voix.
- la lecture à haute voix est la capacité à transformer les signes écrits aux phonèmes oraux .
- A propos de la lecture silencieuse, on peut citer que "c'est une action de parcourir des yeux, ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu."  
(Galissou, 1976, P. 312)

On peut dire que les compétences générales comprises dans les deux types sont les mêmes, mais la lecture à haute voix demande quelques compétences additionnelles concernant la prononciation, l'intention et le rythme. Quant aux compétences associées dans les deux types de la lecture on peut citer : la compréhension, l'analyse, la critique et l'interaction entre lecteur et texte.

Au cours de ces dernières années, les résultats de multiples recherches ont abouti à donner naissance à une nouvelle tendance qui s'intéresse à la lecture silencieuse. La lecture silencieuse ne participe pas seulement à réaliser les objectifs généraux de la lecture, mais elle participe encore au développement psychologique, pédagogique, social et linguistique de l'apprenant.

En outre, la seule vraie lecture est la lecture silencieuse. Foucambert (1976, P. 53) affirme ce point de vue : "A la différence de ce qu'on dit souvent, la lecture silencieuse n'est pas une lecture à voix haute qu'on intériorise, c'est la lecture à voix haute qui est une lecture silencieuse, qu'on sonorise. C'est une donnée importante qu'on ne peut négliger lors qu'on réfléchit au processus d'apprentissage".

En résumé, on peut définir la lecture silencieuse dans le cadre de cette recherche comme suit : c'est un processus interactif au cours duquel le lecteur fait en permanence la liaison entre l'information donnée et ses propres connaissances antérieures , qui vont lui permettre de comprendre cette information, d'en inférer le sens, de les juger et de prendre de décisions.



#### **4. Les composantes d'une situation de lecture :**

La lecture de texte est un processus interactif où interviennent trois variables : le lecteur, le texte et le contexte.

##### **4.1 Le lecteur :**

Le lecteur constitue certainement la variable la plus complexe. Cette composante représente ce qu'est le lecteur, ce qu'il fait et ce qu'il sait. Le lecteur a des connaissances sur la langue et sur le monde. Ses connaissances représentent les structures cognitives qui vont influencer sa compréhension en lecture. Ses connaissances sur la langue sont d'ordre phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique.

Les connaissances du lecteur sur le monde représentent la "théorie du monde" qu'il s'est construite et qui forme ses connaissances antérieures auxquelles il pourra rattacher les nouvelles informations fournies par le texte. De plus, son attitude générale, ses goûts, ses besoins, la capacité de prendre des risques, le concept de soi en général comme lecteur et la peur de l'échec peuvent influencer la compréhension d'un texte.

##### **4.2 Le texte :**

La variable texte concerne le matériel à lire et peut être considérée sous trois aspects principaux:

- **L'intention de l'auteur :** Détermine en fait l'orientation des deux autres éléments, on reconnaît habituellement que l'auteur peut vouloir persuader, informer, distraire c'est dans cette optique qu'on parlera de texte informatif, persuasif, incitatif.
- **La structure :** Fait référence à la façon dont l'auteur a organisé les idées dans le texte.
- **Le contenu :** Renvoie aux concepts, aux connaissances, au vocabulaire que l'auteur a décidé de transmettre. La structure d'un texte est fortement reliée à son contenu.

##### **4.3 Le contexte :**

Le contexte, comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il entre en contact avec un texte. Il est possible de distinguer trois types de contextes :

- **Le contexte psychologique :** Concerne les conditions contextuelles propres au lecteur lui-même (son intérêt pour le texte, sa motivation et son intention de lecture).
- **Le contexte social :** Comprend toutes les formes d'interaction qui peuvent se produire au cours de la tâche de lecture entre le lecteur et l'enseignant ou les pairs.
- **Le contexte physique :** Comprend toutes les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture. (niveau de bruit, la température ambiante, la qualité de la reproduction des textes).

Ainsi, l'intention de lecture, l'intérêt porté au sujet par le lecteur, l'intervention de l'enseignant ou des pairs ainsi que, le temps disponible et le niveau de bruit peuvent faciliter ou compliquer la tâche de lecture.

#### **5. Les étapes d'une activité de lecture :**

Il est important que le lecteur ait un objectif de lecture lorsqu'il aborde un texte. Les objectifs de lecture sont nombreux et diversifiés (s'informer, apprendre, se distraire). Mais quel que soit le projet de lecture

proposé aux étudiants, il faut, si nous voulons leur faciliter l'apprentissage, segmenter la tâche en trois étapes qui sont les suivantes : pré-lecture, lecture et post-lecture.

### **5.1 La pré-lecture :**

La pré-lecture, ou préparation à la lecture, est une étape indispensable pour faciliter l'entrée dans le texte et la formation d'hypothèses. " Cette étape est consacrée à préparer l'étudiant au texte qu'il va lire, en s'assurant qu'il possède les connaissances à la fois sur le sujet, sur la réalité socio - culturelle du texte. "

(Cornaire, 1999, P.75)

La pré-lecture c'est donc l'étape qui sert à motiver les apprenants et à susciter leurs intérêts pour les amener à anticiper le contenu du texte.

### **5.2 La lecture :**

C'est l'étape où l'apprenant lit le texte et met en œuvre les différentes stratégies qui lui permettront de gérer sa compréhension en fonction de son intention de lecture. Il essaie de comprendre le sens général du message et de saisir l'information désirée et de la noter au besoin.

L'apprenant fait continuellement un retour sur sa démarche de lecture afin de reconstruire le sens du texte.

### **5.3 La post-lecture : (Après la lecture)**

C'est l'étape où l'apprenant va se servir des informations recueillies pour atteindre les objectifs visés par l'activité. C'est l'étape où l'apprenant 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.

## **6. Les compétences de la lecture :**

La lecture n'est plus un processus simple, mais un processus complexe dont les composantes sont innombrables. La lecture a un assemblage de sous habiletés spécifiques. En fait, "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 ces dernières." (Giasson, 2000, P.4 )

Comme la recherche actuelle vise à développer les compétences de la lecture, il est donc très important de bien identifier les différentes taxonomies qui classifient ces compétences. Cela facilite le développement et l'évaluation de ces compétences d'une manière fiable.

Les recherches récentes proposent de nombreuses taxonomies qui classifient les compétences de la compréhension écrite. Parmi ces taxonomies, on peut distinguer les suivantes:

### **A. La taxonomie de Dawson (1968) et la taxonomie de Karlin (1971)**

Ces deux taxonomies présentent une classification de la compréhension écrite qui distingue trois grandes catégories :

- 1- La compréhension littérale.
- 2- La compréhension interprétative.
- 3- La lecture critique.

Mais Karlin (1971) présente des définitions de chacune de ces catégories:

- **La compréhension littérale :** C'est comprendre le sens littéral, direct d'un mot, d'une idée au contexte, cela inclut les compétences suivantes:

- Connaissance de la signification des mots.
- Compréhension des phrases.
- Connaissance de l'organisation des paragraphes d'un texte tout en distinguant les relations entre les idées (temporelle, cause - effet, problème- solution).
- **La Compréhension interprétative** : C'est comprendre des informations implicites supplémentaires. Le lecteur les découvre par déduction à partir de ses structures cognitives. Il trouve des informations qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte. Le lecteur doit être capable de:
  - Dédire des conclusions.
  - Faire des généralisations.
  - Reconnaître le but de l'auteur.
  - Prévoir ou anticiper des résultats.
- **La lecture critique** : Ce niveau comprend à la fois la compréhension littérale et les compétences interprétatives. le lecteur évalue l'exactitude du texte lu en fonction de ses connaissances. Il va porter un jugement personnel sur la qualité, la valeur et la validité de ce qu'il lit. Le lecteur doit :
  - Juger l'exactitude du texte.
  - Distinguer les faits des opinions.
  - Reconnaître les déclarations persuasives .

### **B. La taxonomie de Heillman (1986) :**

Dans cette taxonomie on peut distinguer trois niveaux de compréhension :

#### • **La compréhension littérale :**

- Reconnaître la signification des mots.
- Rappeler les détails exprimés explicitement dans le texte, et les exprimer en utilisant le langage du lecteur.
- Comprendre la structure grammaticale du texte.
- Reconnaître la séquence des informations présentées dans le texte.

#### • **La compréhension interprétative :**

- Reconnaître le but, l'intention, l'attitude et le point de vue de l'auteur.
- Inférer (dédire) les informations, les idées principales, les comparaisons, les relations cause-effet présentées implicitement dans le texte.
- Résumer le contenu d'un récit lu.

#### • **La compréhension critique :**

- Réagir de façon personnelle aux informations présentées dans le texte.
- Evaluer la qualité des informations présentées en fonction de critères précis.
- Prédire le sens des mots nouveaux en utilisant le contexte.

### **C. La taxonomie de Grellet (1994) :**

Grellet présente une taxonomie de micro- habilités nécessaires à la compréhension écrite :

- Reconnaître les signes écrits de la langue orale.
- Dédire le sens des mots inconnus.
- Comprendre les informations présentées explicitement dans le texte.
- Comprendre les relations dans la phrase.
- Interpréter le texte.

- Distinguer l'idée principal des détails supplémentaires.
- Extraire les points importants pour résumer le texte.
- Utiliser les inférences.
- L'écramage et le balayage .

De tout ce qui précède, on peut constater que les taxonomies de la compréhension écrite peuvent être classées sous deux grands axes :

- Des taxonomies qui présentent une classification des compétences de la lecture (compréhension littérale – interprétative - critique ou créative) . On peut trouver cette classification dans les taxonomies de Karlin (1971) et de Heillman (1986).
- Des taxonomies qui ne donnent aucune classification des compétences de la lecture, mais les présentent dans un ordre hiérarchique. Comme le cas de la taxonomie de Grellet (1994).

Dans la recherche actuelle, la chercheuse adopte principalement les taxonomies de Karlin (1971) et de Heillman (1986) . la chercheuse présente donc une classification comporte trois grandes catégories ( la compréhension littérale - la compréhension inférentielle et la compréhension critique). Parce que cette classification s'accordent bien avec les objectifs de cette recherche qui vise à développer les compétences de la lecture silencieuse et celles de la pensée critique aux futurs enseignants de la langue française.

## La deuxième partie

### La pensée critique

Pour mieux fonctionner dans un monde de plus en plus complexe, l'individu doit se posséder d'une solide pensée critique. C'est pourquoi le développement de la pensée critique des étudiants représente un objectif éducatif de première importance pour tous les enseignants.

#### 1. Définitions de la pensée critique :

Compte tenu des significations multiples qui sont données à la pensée critique, il apparaît nécessaire de définir et de décrire adéquatement cette notion. Dans cette optique, nous présentons cinq conceptions importantes de la pensée critique en éducation.

##### Première conception:

##### **" Conception centrée sur l'évaluation"**

Selon les éducateurs de ce courant, la pensée critique est considérée comme une opération d'évaluation et de classification.

1. **Beyer** (1985, p.270) soutient, en effet que "*La pensée critique implique l'analyse objective de n'importe quelle affirmation, source ou croyance afin d'en évaluer la précision, la validité ou la valeur.*"

2. Selon **Fouad Abou Hattab** (1986, P.349): "*La pensée critique est un processus d'évaluation dans lequel se représente l'aspect final et vital du processus de pensée. Elle est donc une conséquence de processus de mémorisation, de connaissance, de compréhension et de déduction.*"

D'après les auteurs de ce courant, la pensée critique et l'évaluation sont synonymes. En effet l'évaluation est l'une des composantes de la pensée critique et elle n'est pas toute la pensée critique.

## **Deuxième conception:**

### **" Conception centrée sur la logique / le raisonnement logique"**

Le courant dit logique établit une équivalence entre le fait de bien penser et celui de penser logiquement. Il est tout de même déplorable que la logique continue d'être considérée pour plusieurs éducateurs contemporains comme le principal moyen de cultiver les compétences et les attitudes propres à l'expression de la pensée critique.

1. Pour **Simon et Kaplan** (1989) (cité dans Halpern, 1997, p. 4) "*la pensée critique est la formulation des inférences logiques* "
2. Stahl (1991, p.80) définit la pensée critique comme "*le développement des modèles cohérents et logiques de raisonnement.*"

**Walters** (1994, p.65), quant à lui, dénonce le fait que les modèles courants de la pensée critique se limitent le plus souvent au développement du raisonnement logique et de l'analyse d'arguments chez les apprenants.

## **Troisième Conception :**

### **" Conception centrée sur la résolution de problèmes"**

Une autre conception préconise d'intégrer les apprenants dans un processus de pensée systématique afin de les amener à résoudre des problèmes en suivant une série d'étapes : la définition du problème, la formulation de solutions possibles, l'évaluation des solutions formulées.

1. Selon **Wright** (1991, p.2122) la pensée critique "*est la forme de pensée dont l'individu se sert pour résoudre des problèmes. Elle représente l'habilité de l'individu à formuler des solutions possibles pour résoudre un problème.*"
2. **Derzelle et Maillo** (cité dans McPeck, 1992, p.57) trouvent que la pensée critique est l'habilité de l'individu à :

- *Préciser le problème.*
- *Emettre des hypothèses.*
- *Sélectionner les informations liées au thème en question.*
- *Déduire.*
- *Vérifier les résultants.*

Même si cette conception de résolution de problèmes constitue un courant très utile, il ne rend pas compte de la pensée critique dans toute son ampleur, car il est important de s'intéresser aux diverses capacités et attitudes qui la favorisent.

## **Quatrième Conception :**

### **" Conception centrée sur les compétences"**

Cette conception, qui constitue l'une des premières façons d'aborder l'enseignement de la pensée critique, est fondée sur l'idée que la pensée critique peut se morceler en une série des compétences distinctes (celle de l'analyse, par exemple) afin qu'elles soient apprises et, après un certain nombre d'exercices, transférées à d'autres situations :

1. Dans cette optique **Fathy Garawan** (1999, p.17) signale que "*la pensée critique exige l'usage des compétences de haut niveau de la taxonomie de Bloom telle que l'analyse, la synthèse, et l'évaluation.*"
2. **Refaat Bahagat** (2001, p.20) s'accorde avec Garawan et montre que la pensée critique "*est le processus d'analyser et d'évaluer le problème pour déduire et synthétiser des idées nouvelles qui aident l'élève à prendre des*

*décisions.*" Cela veut dire que la pensée critique requiert les opérations suivantes : l'analyse, la synthèse, la déduction et l'évaluation.

Malgré l'attrait que présente ce courant de pensée, notamment à cause de la simplicité de son application, plusieurs raisons nous incitent à le rejeter:

- **En premier lieu**, rien ne permet d'assumer que ces habiletés sont transférables, car elles ne s'appliquent pas uniformément d'une situation à l'autre ; par conséquent, ce courant est limité, et il vaut mieux favoriser l'exercice de la pensée dans le contenu d'une discipline ou d'un programme déterminé.
- **Deuxièmement**, il y a lieu de mettre en doute la conception centrée sur les seules compétences, compte tenu du fait que l'enseignement axé sur la formation de la pensée critique dépasse le seul enseignement des compétences et inclut notamment l'acquisition d'attitudes pertinentes.

### **Cinquième Conception :**

#### ***"Conception centrée sur les compétences et les attitudes"***

Cette conception est fondée sur l'idée que l'exercice de la pensée critique repose sur deux principaux éléments : des compétences cognitives ainsi que des attitudes ou des dispositions

1. Quant à **Ennis** (1993, p.180) il définit la pensée critique comme "*une pensée raisonnable et réflexive afin de décider ce qu'il convient de croire ou de faire.*"
2. **Paul** (1994, cité dans Elder & Paul p.34) Selon lui "*la pensée critique est un processus mental discipliné, actif et adroit, qui s'applique lors de la conceptualisation, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation de l'information recueillie ou générée par l'observation, l'expérience, la réflexion, le raisonnement et la communication, dans le but de guider les croyances et les actions.*"

Tout en soulignant les différences existant entre les divers auteurs, on peut constater que la pensée critique:

- 1- Fait appel à plusieurs compétences de pensée. Elle exige certaines compétences, notamment celles d'interpréter, d'analyser, d'évaluer, de déduire, d'expliquer et de se maîtriser.
- 2- Requiert de l'information et des connaissances pour se manifester.
- 3- Est un processus intellectuel, elle nécessite la maîtrise des concepts clés et des normes du " bien penser."
- 4- Implique une dimension affective.
- 5- Est systématique et organisée.
- 6- S'acquiert à force de pratique et de temps.
- 7- Est en relation étroite avec la pensée analytique, la pensée créative et la métacognition.
- 8- Elle permet de résoudre des problèmes et de prendre position de façon éclairée relativement aux différents savoirs présentés.

### **2. Importance de la pensée critique :**

Tarvydiene (2001, p.39) a indiqué que le développement de la pensée critique pourrait contribuer à la formation de citoyens aptes à l'insertion sociale et à la réussite professionnelle dans le monde de demain.

Donc, l'importance accordée à la pensée critique réside en donner aux étudiants la possibilité à :

1. Traiter de façon efficace la masse croissante d'informations présentées dans la société.
2. Se défendre mieux contre le risque de propagande auquel ils sont exposés.
3. Déterminer les meilleurs moyens de recueillir de l'information, l'analyser, l'évaluer, l'appliquer à de nouvelles situations, la mettre à profit pour résoudre des problèmes et la communiquer de manière efficace et dynamique.
4. Réduire les erreurs de jugement en développant une certaine perspicacité face à l'information et aux opinions diverses dont ils sont bombardés.
5. Donner un sens à ce qu'ils entendent et lisent.
6. Tenir des discussions plus éclairées.
7. Développer et évaluer leurs propres positions et conclusions.
8. Prendre des décisions d'une façon autonome et responsable.
9. Réfléchir aux matières d'un programme au lieu de les apprendre par cœur.
10. Respecter le point de vue des autres et l'attitude à la coopération au travail.

### **3. composantes de la pensée critique:**

**3.1 Nickerson** (1987,p.29-30) trouve que les composantes de la pensée critique sont :

1. Utilisation habile et impartiale de la preuve.
2. Organisation des idées et leur articulation de manière concise et cohérente.
3. Distinction entre les inférences valides et les non valides du point de vue de la logique.
4. Suspension de tout jugement en l'absence d'arguments suffisants pour l'étayer.
5. Anticipation des conséquences probables des choix.
6. Application correcte des techniques de résolution de problèmes dans des.
7. Grande attention aux idées des autres.
8. Recherche de solutions originales pour des problèmes complexes.
9. Compréhension des différences entre conclusions, affirmations et hypothèses.
10. Remise en question et essai de compréhension des critiques ainsi que des implications de ses propres idées.
11. Admission d'une possibilité d'erreur, d'influence de préjugés ou encore du danger de faire intervenir des préférences personnelles dans un témoignage.

**3.2 Beyer** (1988,p. 27) précise les composantes de la pensée critique:

1. Examiner délibérément une variété de points de vue.
2. Utiliser des sources d'informations crédibles.
3. Chercher ou fournir des preuves.

4. Garder l'esprit ouvert.
5. Persister à compléter une tâche qui demande de la réflexion.
6. Accepter de modifier sa position ou son jugement en présence de preuves et de raisons qui le justifient.
7. Etre objectifs.
8. Suspendre son jugement en l'absence de preuves appropriés ou suffisantes.

De ces listes déjà citées, on peut dégager deux remarques qui nous apparaissent utiles :

- Ces listes se recoupent sur certaines dimensions de la pensée critique et qu'elles se complètent sur d'autres.
- La décomposition du concept de pensée critique en un grand nombre de traits plus directement « observables » et « traitables » a une grande utilité, sur le plan pédagogique.

#### **4. Le penseur critique :**

La pensée critique et les personnes qui en font preuve ont des caractéristiques distinctes. On peut considérer certaines activités cognitives ou mentales comme des éléments clés de la pensée critique. Le penseur critique doit: (Bare, 2006,p.32)

- Poser des questions pour déterminer pourquoi certains événements sont survenus et établir s'il est nécessaire de recueillir d'autres données qui éclaireront la situation.
- Rassembler le plus d'informations pertinentes possible pour envisager le plus de facteurs possibles.
- Valider les informations présentées pour s'assurer qu'elles sont exactes, et qu'elles reposent sur des faits ou des preuves.
- Analyser les informations pour déterminer ce qu'elles signifient et voir si elles forment des groupes ou des modèles qui mènent à certaines conclusions.
- Se fier à ses expériences antérieures et à ses connaissances pour expliquer les événements et pour prévoir les événements possibles, en étant consciente des points de vue subjectifs et des influences culturelles.
- Faire preuve de souplesse pour laisser les faits guider la pensée et pour prendre en considération toutes les possibilités.
- Considérer les options possibles et examiner les avantages et les désavantages de chacune d'entre elles.
- Prendre des décisions de façon créative et indépendante.

#### **5. L'approche cognitive et la pensée critique :**

Cette approche est basée sur six grands principes d'apprentissage (déjà cités à la première partie). Conformément à ces principes pédagogiques, on présente trois conditions d'une pédagogie de la pensée critique:

1. Poursuivre trois objectifs complémentaires d'enseignement de la pensée: enseigner pour penser (teaching for thinking), enseigner directement la pensée (teaching of thinking) et enseigner à propos de la pensée (teaching about thinking).
  - **Enseigner pour penser** exige qu'on structure l'environnement de



la classe afin de rendre les apprenants intellectuellement actifs.

- **Enseigner directement la pensée critique** renvoie à l'enseignement explicite des habiletés intellectuelles ou des processus de pensée.
- **Enseigner à propos de la pensée** suppose que le professeur aide les apprenants à devenir plus conscients de leurs propres processus cognitifs et de ceux des autres, ainsi que de l'utilisation de ces processus dans les problèmes et les situations de la vie réelle.

Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse a recours à des exercices de rédaction lors desquels les apprenants doivent se pencher sur leurs façons d'apprendre.

2. Favoriser le transfert de la pensée critique.

Quant à Allieu (dans Grangeat et Meirieu 1997, p.92), il propose trois conditions susceptibles d'assurer le transfert de l'apprentissage:

- Présenter tout savoir comme étant possible, provisoire, comme un état intermédiaire dans la connaissance.
  - Transmettre la perspective, en balisant le savoir de « marqueurs » et en aidant l'apprenant à les reconnaître ou à les imaginer ; par rapport aux disciplines, s'assurer de les rendre intelligibles en reconnaissant leur structure.
  - Formuler un projet d'enseignement ambitieux : proposer aux apprenants des apprentissages complexes par l'étude des notions dans leur contexte global, plutôt que de leur présenter une série d'éléments simples qui leur laissent une fausse impression de connaissance.
3. Savoir intégrer la discipline ou la matière enseignée dans un processus visant le développement de la pensée critique des apprenants. Nous pensons qu'une formation réellement fondamentale doit, en même temps, viser l'apprentissage d'un contenu disciplinaire, de même qu'elle doit chercher à développer les capacités intellectuelles relevant des plus hauts niveaux cognitifs.

#### **6. L'évaluation de la pensée critique :**

Pour compléter la démarche de l'enseignement à penser, il est nécessaire d'évaluer de façon appropriée la qualité de l'apprentissage des apprenants. Une telle évaluation motive les étudiants à apprendre, car ils s'appliquent davantage lorsqu'ils savent qu'ils seront évalués. Ensuite, cette évaluation fournit un diagnostic aussi bien sur l'enseignement que sur l'apprentissage, en débouchant éventuellement sur des modifications pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Enfin, l'évaluation des compétences de pensée de l'apprenant fournit une mesure de leur développement qui peut représenter une indication du degré de réussite du programme d'enseignement.

On peut évaluer la pensée critique de multiples façons. Les textes écrits par les étudiants constituent un moyen de choix. Outre les réponses à des questions ouvertes, on peut avoir recours à l'essai argumentatif qui permet d'évaluer l'intégration de plusieurs compétences de pensée, de même qu'au journal de bord dans lequel l'étudiant peut s'exprimer plus librement. D'autres moyens peuvent également être utilisés : les tests objectifs ; l'observation directe des étudiants en classe – à l'occasion d'une discussion en équipe ou d'une présentation orale, par exemple ; l'entrevue individuelle qui permet notamment au professeur d'orienter l'évaluation sur les points qui l'intéressent.

Quel que soit le moyen utilisé, il faut toujours s'assurer que la compétence qu'on cherche à évaluer est bien définie, d'une part, et que, d'autre part, les données qu'on recueille portent bien sur la compétence évaluée.

### Étude Expérimentale

Étant donné que cette étude vise à vérifier l'efficacité d'un programme proposé pour développer les compétences de la lecture silencieuse et de la pensée critique chez les futurs enseignants à la faculté de pédagogie. Dans cette optique la chercheuse a élaboré les outils suivants :

1. Un questionnaire des thèmes de lecture préférés.
2. Un questionnaire des compétences de la lecture silencieuse.
3. Un questionnaire des compétences de la pensée critique.
4. Un pré-post test de la lecture silencieuse.
5. Un pré-post test de la pensée critique.
6. Un programme expérimental basé sur l'approche cognitive pour développer les compétences de la lecture silencieuse et celles de la pensée critique.

#### **1) Le questionnaire des thèmes de lecture préférés.**

Afin de reconnaître les thèmes qui intéressent l'échantillon de l'étude, les étudiants sont invités à choisir quatre thèmes parmi douze thèmes proposés.

L'analyse des résultats du questionnaire met l'accent sur les thèmes, que la chercheuse prendra en considération dans l'élaboration du programme proposé. Ces thèmes sont :

- 1) Nature et Environnement.
- 2) Éducation.
- 2) Inventions Nouvelles.
- 3) Société.

#### **2) Le questionnaire des compétences de la lecture silencieuse:**

Ce questionnaire vise à identifier les compétences de la lecture silencieuse nécessaires aux étudiants du département de la langue française dans les facultés de pédagogie en Egypte, ainsi que les compétences de la lecture silencieuse les plus fréquentes et les plus importantes pour ces étudiants et sur lesquelles notre programme proposé sera basé.

• Le questionnaire contient 38 items répartis en trois catégories :

- la compréhension littérale. (9 items)
- la compréhension inférentielle. (12 items)
- la compréhension critique. (17 items)

• Devant chaque compétence se trouve le degré d'importance :

[Très important , Important, Peu important ]

• Après avoir élaboré le questionnaire des compétences de la lecture silencieuse , la chercheuse l'a présenté au jury.

• Après avoir modifié le questionnaire selon les opinions du jury, le questionnaire dans sa forme finale contient 38 items répartis en 3 catégories :

- la compréhension littérale. (10 items)
- la compréhension inférentielle. (12 items)
- la compréhension critique. (16 items)

• De l'analyse des résultats du questionnaire, on peut constater que :

- Toutes les compétences du questionnaire ont obtenu plus de 76% de fréquence. Ceci nous montre la nécessité et l'importance de ces compétences pour les étudiants des facultés de pédagogie, département de français.

- . La chercheuse a choisi les compétences qui ont obtenu 100% :
  - 1- Identifier l'idée directrice du texte.
  - 2- Dégager les idées principales explicites du texte.
  - 3- Reconnaître la structure du texte.
  - 4- Dédire les idées principales implicites du texte.
  - 5- Donner à un mot son sens approprié en fonction du contexte
  - 6- Résumer les idées contenues dans un texte.
  - 7- Interpréter l'intention de l'auteur.
  - 8- Distinguer les idées principales des idées secondaires.
  - 9- Donner un nouveau titre à un texte.

### **3) Le questionnaire des compétences de la pensée critique :**

Ce questionnaire vise à identifier les compétences de la pensée critique nécessaires aux étudiants du département de la langue française dans les facultés de pédagogie en Egypte, ainsi que les compétences de la pensée critique les plus fréquentes et les plus importantes pour ces étudiants et sur lesquelles notre programme proposé sera basé.

- . Le questionnaire contient 69 items répartis en 5 catégories :

- . L'interprétation. (19 items)
- . L'analyse. (16 items)
- . L'évaluation. (12 items)
- . L'inférence (13 items)
- . L'explication (9 items)

- . Devant chaque compétence se trouve le degré d'importance :

[Très important, Important, Peu important].

- . Après avoir élaboré le questionnaire des compétences de la pensée critique, la chercheuse l'a présenté au jury.

- . Après avoir modifié le questionnaire selon les opinions du jury, le questionnaire dans sa forme finale contient 67 items répartis en 5 catégories. Comme suit :

- . L'interprétation. (19 items)
- . L'analyse. (15 items)
- . L'évaluation. (12 items)
- . L'inférence (12 items)
- . L'explication (9 items)

- . De l'analyse des résultats du questionnaire, on peut constater que :

- Toutes les compétences du questionnaire ont obtenu plus de 75% de fréquence. Ceci nous montre la nécessité et l'importance de ces compétences pour les étudiants des facultés de pédagogie, de département de français.

- . La chercheuse a choisi les compétences qui ont obtenu 100% :

1. Reconnaître un problème dans un texte et le décrire sans prévention (sans biais).
2. Dédire les similitudes et les différences entre deux approches pour résoudre un problème présenté dans un texte.
3. Déterminer l'aspect le plus significatif d'un problème présenté dans un texte pour lequel on cherche une solution satisfaisante.
4. Choisir la meilleure solution pour un problème.
5. Présenter un schéma représentatif des relations entre les idées.
6. Citer les preuves qui mènent à accepter ou à refuser la position de l'auteur dans un texte lu.
7. Déterminer les causes principales d'un problème.
8. Déterminer les conséquences d'un problème.

### **4) Le test de la lecture silencieuse :**

Le test contient un texte déclencheur suivi de 13 items portant

sur les neuf compétences de la lecture silencieuse déjà mentionnées. La note totale du test est (40) points.

**Tableau no. (1)**  
**"Critères de notation du test de la lecture silencieuse"**

No de la question	La compétence	Les points
1, 2	Identifier l'idée directrice du texte	4
3	Déduire les idées principales implicites du	2
4, 5	Dégager les idées principales explicites du	4
6	Distinguer les idées principales des idées secondaires.	5 points
7	Donner à un mot son sens approprié en fonction du contexte.	6 points
8, 9	Interpréter l'intention de l'auteur.	4
10,	Reconnaître la structure du texte.	6
12	Résumer les idées contenues dans un	5
13	Donner un nouveau titre à un texte.	4

. La chercheuse a choisi au hasard 30 étudiants de la faculté de pédagogie de Zagazig. Ces étudiants sont inscrits en deuxième année du département de français pour l'année universitaire 2005-2006. L'application du test comme étude pilote nous ont permis de calculer la durée de l'application du test, sa fidélité et sa validité.

**5) Le test de la pensée critique:**

Notre test se compose de (11) items portant sur les huit compétences de la pensée critique déjà mentionnées. La note totale du test est (40) points.

**Tableau no. (2)**  
**"Critères de notation du test de la pensée critique"**

No de la question	La compétence	Les points
1, 2	Reconnaître un problème dans un texte et le décrire sans prévention.	4 points
3	Déterminer les causes principales d'un	5 points
4	Déterminer les conséquences d'un	5 points
5, 6	Déduire les similitudes et les différences entre deux approches pour résoudre un problème présenté dans un texte.	10 points
7	Déterminer l'aspect le plus significatif d'un problème présenté dans un texte pour lequel on cherche une solution	2 points
8, 9	Choisir la meilleure solution pour un	7 points
10	Présenter un schéma représentatif des relations entre les idées.	4 points
11	Citer les preuves qui mènent à accepter ou à refuser la position de l'auteur dans	3 points

. Le chercheur a choisi au hasard 30 étudiants de la faculté de pédagogie de Zagazig. Ces étudiants sont inscrits en deuxième année du département de français pour l'année universitaire 2005-2006. L'application du test comme étude pilote nous ont permis de calculer la durée de l'application du test, sa fidélité et sa validité.

## **6) Le programme proposé :**

. Notre programme vise à développer les compétences de la lecture silencieuse et de la pensée critique déjà mentionnées :

### **. Les principes du programme:**

- les six principes d'apprentissage issus des dernières recherches sur la psychologie cognitive.
  - Il convient d'ajouter que la chercheuse met en œuvre les points suivants :
    - L'enseignement en contexte d'une variété de stratégies cognitives et métacognitives de lecture efficace qui favorisent la réflexion et la pensée critique et leur modélisation par l'enseignant.
    - Un enseignement qui part des connaissances, des intérêts et des expériences personnelles des apprenants. Il importe surtout de leur présenter des textes authentiques variés qui sont en rapport avec leur vécu.
    - Un enseignement qui engage les étudiants dans des activités avant, pendant et après la lecture.
    - L'animation par l'enseignant de discussions au cours desquelles les étudiants répondent à des questions qui les amènent à utiliser toute la gamme des processus mentaux.
    - Un enseignement qui développe les compétences de lecture et intègre les quatre modes de communication langagière. Dans le cadre de ce programme, s'intègre souvent au moins deux des quatre modes linguistiques, surtout la lecture et l'écriture par lesquelles l'étudiant réagit à sa lecture, clarifie sa compréhension et réinvestit ce qu'il a appris.
- En effet, il existe un lien étroit entre la lecture et l'écriture. Elles sont deux processus de construction de sens, elles ont une fonction de communication et reposent sur l'appréhension du sens. Dans les dernières années, plusieurs recherches ont mis en évidence le fait que la lecture et l'écriture peuvent se renforcer mutuellement. De plus, "l'intégration entre la lecture et l'écriture aide à développer les compétences de la pensée critique." (Maria,1990,p .210)
- L'utilisation de groupes variés soit homogènes, soit hétérogènes à partir des intérêts pour permettre à tous plus d'échanges d'idées, de mises en commun, et donc de communication langagière autour de la lecture. La méthode de la lecture en groupe ou de coopération enrichit tout apprentissage.
  - La planification par l'étudiant, avec l'aide de l'enseignant, d'objectifs à atteindre en lecture pour devenir un lecteur efficace.
  - La réaction à la lecture de plusieurs façons (journal de bord).

### **Le contenu du programme:**

Le programme proposé est constitué de 4 unités axées sur les thématiques suivantes:

1. Nature et Environnement.
2. Education.
3. Inventions Nouvelles.
4. Société.

Chaque unité comprend deux leçons : Chaque leçon, suit le même plan en 5 étapes.

### **La démarche suggérée:**

Conformément aux étapes de l'enseignement de la lecture ( la pré-lecture, la lecture , et la post-lecture). La chercheuse propose une

démarche pédagogique qui consiste en cinq étapes principales.

1. Mise en Situation.
2. Lire et Comprendre.
3. Réfléchir.
4. Produire / Réinvestir.
5. S'auto-évaluer.

### **La première étape : " Mise en Situation"**

Cette première étape fait partie de la pré-lecture. Elle amène les étudiants à anticiper le contenu du texte, à formuler des hypothèses en s'appuyant, à la fois, sur les connaissances antérieures et les indices contextuelles. Les étudiants doivent alors participer activement, partager avec le groupe.

### **La deuxième étape : "Lire et Comprendre"**

Cette étape fait partie de la phase de la lecture. Elle consiste à dévoiler le contenu du texte. Le lecteur cherche à enrichir ou nuancer sa compréhension. Il intègre les nouvelles informations à ses connaissances antérieures, il confirme ou complète ses connaissances, ce qui lui permet de comprendre le message de l'auteur.

### **La troisième étape : " Réfléchir"**

Cette étape, fait encore partie de la phase de lecture. Il s'agit d'approfondir la compréhension du texte et d'adopter une attitude critique face à sa propre lecture.

A cette étape, les étudiants sont invités à lire, à comprendre, à observer, à distinguer, à classer, à analyser, à comparer et à faire une interprétation plus personnelle des informations présentées dans le texte. Ils sont aussi invités à résoudre des problèmes et à exercer leur jugement critique à partir de critères préétablis.

### **La quatrième étape : "Produire / Réinvestir"**

Cette étape fait partie de la phase de post-lecture. À cette étape le texte n'est plus le point d'arrivée mais le point de départ d'une étape de réflexion et d'approfondissement et de réinvestissement.

L'étudiant réagit au texte par écrit : exprimer ses émotions, son point de vue, sa critique et justifier ses choix et ses rejets. Autrement- dit les étudiants sont invités à faire un retour sur l'intention de lecture, au moyen d'une mise en commun d'idées, d'interprétation et de réflexions.

### **La cinquième étape : "S'auto-évaluer"**

C'est la dernière étape dans notre programme proposé. Les étudiants doivent avoir l'occasion de s'auto-évaluer fréquemment pour prendre conscience de leurs progrès.

Dans cette étape l'étudiant prend en charge son apprentissage et apprend à réfléchir à ses forces et à ses faiblesses. Il évalue sa participation, son processus et ses produits. L'étudiant essaie de faire un bilan rapide pour lui-même :

- Appréciation personnelle de l'efficacité de sa propre lecture et le degré de satisfaction ressenti.
- Stratégies utilisées avec quelle fréquence, avec quel résultat.

### **Analyse statistique des résultats**

Pour vérifier les deux premières hypothèses notre analyse statistique suit la technique suivante : la moyenne arithmétique des notes, l'écart type et la valeur de « T » .

### **Tableau No.(3)**

**"Les résultats relatifs au pré / post test de la lecture silencieuse"**

Test	n	M	E	D	D <sup>2</sup>	« T » Calcu	S	N.S
Pr é tes	100	20.0 7	1. 6	6.06	36.7	27.4	0.01	
Pos t test		26.1 3	2. 1					

n = nombre des étudiants.

D = Différence entre le pré-post test.

D<sup>2</sup> = Total des carrés des notes de Différence.

E = Ecart type.

M = Moyenne Arithmétique.

T Calculé = valeur de T calculé.

S = Significative.

NS = Non- Significative.

**Commentaire du tableau :**

Le tableau ci-dessus indique la moyenne arithmétique, l'écart type, la différence entre le pré-post test, le total des carrés des notes de différence, et la valeur de « T » au pré / post test de la lecture silencieuse.

Nous remarquons qu'il y a des différences significatives entre les moyennes des notes des étudiants au (pré-post) test de la lecture silencieuse au niveau de (0.01), en faveur du post test après l'étude expérimentale. La valeur de « T » calculé « 27.4 » est supérieure à un P.(0.01).

**Tableau No. (4)**

**"Les résultats relatifs au pré-post test de la pensée critique"**

Test	n	M	E	D	D <sup>2</sup>	« T » Calc	S	N.S
Pr é tes	100	20.6 0	1.7 4	5.48	30.0	25.6	0.01	
Pos t tes		26.0 8	2.3 5					

n = nombre des étudiants.

D = Différence entre le pré-post test.

D<sup>2</sup> = Total des carrés des notes de Différence.

E = Ecart type.

M = Moyenne Arithmétique.

T Calculé = valeur de T calculé.

S = Significative.  
 NS = Non- Significative

**Commentaire du tableau :**

Le tableau ci-dessus indique la moyenne arithmétique, l'écart type, la différence entre le pré-post test, le total des carrés des notes de différences, et la valeur de « T » au (pré post) test de la pensée critique.

Nous remarquons qu'il y a des différences significatives entre les moyennes des notes des étudiants au (pré-post) test de la pensée critique au niveau de (0.01), en faveur du post test après l'étude expérimentale. La valeur de « T » calculé « 27.6 » est supérieure à un P.(0.01).

Pour vérifier la troisième hypothèse, notre analyse statistique suit la technique de "coefficient de corrélation" entre les résultats du post-test de la lecture silencieuse et les résultats du post-test de la pensée critique selon l'équation suivante:

$$R = \frac{N[T(X)(Y) - (TX)(TY)]}{\sqrt{[N(TX^2) - (TX)^2][N(TY^2) - (TY)^2]}}$$

(Fouad El-Bahy ,1979 :723-724)

R= Coefficient de corrélation.  
 N= Nombre d'étudiants.  
 T= Total des notes.  
 X= Notes du post-test de la lecture silencieuse.  
 Y= Notes du post-test de la pensée critique.  
 S = Significative.  
 NS = Non- Significative

**Tableau No. (5)**  
**"Les résultats relatifs au post-test de la lecture silencieuse et de la pensée critique"**

N	TX	TX <sup>2</sup>	TY	TY <sup>2</sup>	T(x)(y)	R	S	N.S
100	260	6856	261	6874	68292	.28	0.0	
	8	8	3	3		6	1	

**Commentaire du tableau :**

Le tableau ci-dessus indique les notes du post-test de la lecture silencieuse, les notes du post-test de la pensée critique et la valeur de "R". Nous remarquons qu'il existe un coefficient de corrélation significative entre les résultats du post-test de la lecture silencieuse et ceux du post-test de la pensée critique (.286) au niveau de (0.01) en se référant aux tableaux statistiques. Nous avons constaté que la valeur (R= .286) montre qu'il y a un coefficient de corrélation positive entre les résultats de deux tests.

Alors les hypothèses de la recherche ont été vérifiées. Ce qui met en valeur la progression due à l'utilisation du programme proposé et son influence remarquable sur le développement des compétences de la lecture silencieuse et de la pensée critique chez les futurs enseignants.

**Recommandations de la recherche :**

A la lueur des résultats de la recherche, on pourrait recommander de:



1. Développer les programmes de la formation initiale des futurs enseignants de façon qu'ils correspondent aux tendances modernes de l'enseignement.
2. Promouvoir les compétences de la lecture silencieuse et de la pensée critique aux différents cycles éducatifs en général et au niveau universitaire en particulier.
3. Attirer l'attention du corps enseignant à inviter les étudiants à réfléchir toute idée posée lors de leur enseignement.
4. S'occuper d'employer les modèles et les stratégies proposées pour développer les compétences de la pensée critique pendant la lecture silencieuse.
5. Mettre l'accent sur les questions qui nécessitent les niveaux supérieurs de pensée pour aider les étudiants à pratiquer l'analyse, la déduction, l'interprétation et l'évaluation pendant la lecture.
6. Encourager les apprenants à lire les différents textes authentiques (magazines, articles de presse, périodiques, enquêtes) afin de développer leurs habiletés critiques.
7. Consacrer un cahier d'activités ou un journal de bord à chaque apprenant pour inscrire ses idées, ses sentiments et ses points de vue pour améliorer sa capacité critique.
8. Favoriser le climat adéquat qui réalise l'apprentissage stratégique flexible et créatif.
9. Présenter des programmes de formation (initiale et continue) basés sur l'autonomie.
10. Entraîner les futurs enseignants à utiliser et bien choisir la stratégie adéquate à la situation d'apprentissage.
11. Choisir des textes qui sont adéquats aux caractéristiques, aux besoins et aux demandes des étudiants pour inciter leur motivation.
12. Entraîner les futurs enseignants à utiliser des stratégies qui peuvent développer la pensée chez les élèves.

### **Suggestions :**

A partir des résultats obtenus par notre étude, la chercheuse propose d'autres sujets de travail en langue française :

1. Effectuer un nombre d'études pour développer les compétences de la lecture silencieuse et de la pensée critique aux différents cycles éducatifs et à tous les niveaux langagiers.
2. Étudier la relation entre la lecture silencieuse et la rapidité en lecture.
3. Étudier la relation entre la lecture silencieuse et les attitudes des apprenants envers les textes lus.
4. Effectuer d'autres recherches basées sur l'approche cognitive pour l'acquisition et le développement d'autres compétences langagières.

### **1. Références en langue française :**

1. Adams, M.J. & Starr, B.J. (1982). "Les Méthodes de Lecture". Bulletin de Psychologie, Tome xxxv, No.356.
2. Bare, Brenda G. & Smeltzer, Suzanne C. (2006). Soins Infirmiers en Médecine et en Chirurgie. 4e édition. Bruxelles : De Boeck Université
3. Brochu, Andrée Claire (1999). " La Formation et le Perfectionnement des Maîtres ". Dans : Louise Guilbert ; Jacques Boisvert, & Nicole Ferguson, (dir.). Enseigner et Comprendre. Le Développement d'une Pensée Critique. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
4. Charmeux, E. (1998). Apprendre à Lire : Échec à l'Échec. Paris : Edition

- Milan.
5. Cornaire, Claudette (1999). Le Point sur la Lecture. Coll.D.L.E., Paris : CLE International.
  6. Crahay, M. (1999). Psychologie de l'Éducation. Paris: Presses Universitaires de France.
  7. Delefosse, J.M.O. (2002). Dossier "Apprendre à Lire". Journal des Professionnels de l'Enfance, No.19, Pp. 17-25
  8. Détéz, Christine (2001)." Bien Lire". BBF, Tome 46, No.6, Pp.14-23.
  9. Dubois, D. (1978). "Quelques Aspects de la Compréhension du Langage : Mémoire Sémantique et Compréhension". Bulletin de Psychologie de l'Université de Paris.
  10. El-Bina, Abdelkébir (2000). " Les Stratégies de Lecture en Classe d'Accueil". Disponible sur : <http://www.er.Uqam.ca/nobel/Lire/Textes/StrategiesLect.PDF>
  11. El-Chahat, Gamal (2000). "Efficacité du Programme Proposé pour le Développement des Compétences de Lecture d'Étude chez les Étudiants des Départements de Français des Facultés de Pédagogie". Thèse de Doctorat, Non Publiée, Faculté de Pédagogie, Université de Mansoura.
  12. Foucambert, J. (1976). La Manière d'Être Lecteur. Paris : Sermap.
  13. Galisson, R. & Coste, D. (1976). Dictionnaire de Didactique des Langues. Paris : Hachette
  14. Giasson, Jocelyne (1995). La Lecture : De la Théorie à la Pratique. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
  15. Giasson, Jocelyne. (2000 ). La Compréhension en Lecture. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
  16. Grangeat, M. & Meirieu, P. (1997). La Métacognition, une Aide aux Travail des Élèves. Paris: ESF éditeur.
  17. Gratton, Claude. (1997). "Comment Enseigner le Français au 21ème Siècle?" document présenté au FORUM sur l'Avenir de l'Éducation de Langue Française. Québec: Association Canadienne d'Éducation de Langue Française, du 6 au 9 août.
  18. Hardy, Margurite (2003)." Lire et Ecrire ? Avec Plaisir". Document présenté au Colloque : Intégration et Scolarisation des Élèves Immigrants : Dessine- Moi une École. Québec, le 23 mai.
  19. Lafontaine, D.(1995)."Est-ce Ainsi Que Les Jeunes Belges Lisent ... ? ". Conférence donnée au Sart-Tilman, le 14 novembre.
  20. Lafontaine, D. (2003). "Comment Faciliter, Développer et Évaluer la Compréhension des Textes aux Différentes Étapes de la Scolarité Primaire?" Document présenté à la Conférence de Consensus sur l'Enseignement de la Lecture à l'École Primaire. Québec, les 4 et 5 décembre.
  21. Mareuil, A. (1982). "Du Rôle des Œuvres de Fiction dans la Formation Personnelle du Jeune Lecteur". Québec français, No.45, Pp.58-60.
  22. Moirand, S. (1979). "Situations d'Écrit ". Coll. D.L.E., Paris, CLE International.
  23. Nemni, Monique (1993)." L'Approche Intégrative". Dans : Claude Germain. Evolution de l'Enseignement des Langues: 5000 Ans d'Histoire. Coll. D.L.E., Paris : CLE International.
  24. Ouellet, Yolande (1997). "Un Cadre de Référence en Enseignement Stratégique". Vie Pédagogique. No.104, Pp.4-11.
  25. Tagliante, Christine (2007). L'Évaluation et le Cadre Européen Commun. Paris : CLE Internationale.
  26. Tardif, J.(1992). Pour un Enseignement Stratégique: L'Apport de la Psychologie Cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques.
  27. Tarvydiene, Zita (2001). "Développement de la Réflexion Critique en Classe de Français". F.D.M., No.317, Pp.38-39.
  28. Vanderheyde, V. (2002)." Le Plaisir de Lire et les Stratégies de Lecture". Disponible sur : (<http://www.vub.ac.be/khnb/itv/oktober/didac/fr99-05.htm> )

## **2) Références en langue anglaise :**

29. Anderson, R.; Hierbert, E.; Scott, J. & Wilkinson, I.(1985). Becoming a Nation of Readers: the Report of the Commission on Reading. Washington D.C.: the National Institute of Education.
30. Barr, R.; Kamil, M. L.; Mosenthal, H. & David Pearson, P. (1996). Handbook of Reading Research. Vol. II. Lawrence Erlbaum Associates.
31. Beyer, B. K. (1985). "Critical Thinking: What is it ?". Social Education, Vol. 49, No. 4, Pp. 270-276.
32. Beyer, B. K. (1988). "Developing a Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction". Educational Leadership, Vol.45, No.7, Pp. 19-30.
33. Carrell, P.L. (1987). " Content and Formal Schemata in ESL Reading". TESOL Quarterly, No.21, Pp.461-481.
34. Dawson, Mildred A. (1968). Developing Comprehension including Critical Reading. New York: Delaware, International Reading Association.
35. Dechant, Emerald (1969). Improving the Teaching of Reading. New Delhi: Prentice-Hall Inc.
36. Elder, L. & Paul, R. (1994). "Critical Thinking: Why We Must Transfer Our Teaching". Journal of Developmental Education, Vol. 18, No. 1, Pp. 34-35.
37. Ennis, R. H. (1993). "Critical Thinking Assessment". Theory into Practice, Vol. 32, No.3, Pp.179-186.
38. Goodman, K.S. (1967). "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". Journal of the Reading Specialist, No.6, Pp.126-135.
39. Gough, P.B. (1972). "One Second of Reading" In : J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds). Language by Ear and by Eye. Mass.: MIT Press.
40. Grellet, F. (1994). Developing Reading Skills. Great Britain: Cambridge University Press.
41. Halpern, Diane F. (1997): Critical Thinking across the Curriculum: A Brief Edition of Thought and Knowledge. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
42. Heillman, A. W.; Arthur, Blair, T. R. & Rupley, W. H. (1986). Principles and Practices of Teaching Reading. Sixth edition. Columbus: Merrill.
43. Karlin, Robert (1971). Teaching Elementary Reading: Principles and Strategies. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
44. Maria, Katherine (1990). Reading Comprehension Instruction. Issues and Strategies. Maryland: York Press/Parkton.
45. McPeck, John E. (1992). Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic. New York /London : Routledge Chapman and Hall Inc
46. National Reading Panel. (2000). Teaching Children to Read.MS: Department of Health and Human services.
47. Nickerson, Raymond S. (1987). "Why Teach Thinking? ". In: J.B. Baron et R. J. Sternberg (Eds.) Teaching Thinking Skills : Theory and Practice, New York: W .H. Freeman and Company.
48. Smith, F. (1971). Understanding Reading. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
49. Stahl, N. N & Stahl, R. J. (1991). "We Can Agree After All ! Achieving Consensus for a Critical Thinking Component of a Gifted Program Using the Delphi Technique". Roeper Review. Vol.14, No.2, Pp.79-88.
50. Walters, D. S. (1994). "Critical Thinking, Rationality, and the Vulcanization of Students". In: D.S. Walters (dir.) Re-thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking. Albany (NY): State University of New York Press.
51. Wright, Alan (1991). "Critical Thinking: Definition, Measurement and Development in Vocational Students in Further Education". D.A.I., Vol.52, No.6, P.2122.

مراجع باللغة العربية:

1. رفعت محمود بهجات .(2001). التعلم الجماعي والفردى: التعاون والتنافس والفردية. القاهرة، عالم الكتب.
2. فتحي عبد الرحمن جروان.(1999). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. العين، الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعى.
3. فؤاد أبو حطب.(1986). القدرات العقلية. الطبعة الرابعة. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
4. فؤاد البهى السيد.(1979). علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى. الطبعة الثالثة. القاهرة، دار الفكر العربى.