

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES
LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANCAISE
N° :



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES
ETRANGERES

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Par: MAHDJOUBI Ali

Intitulé

**Les problèmes de la compréhension de l'écrit
chez les élèves de la 3^{ème} AM,
Cas du CEM Achour Ziane à Ain El Melh**

Soutenu devant le jury composé de:

.....	Université	Président
.....	Université	Rapporteur
.....	Université	Examineur

Année universitaire : 2019 /2020

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Allah le Tout Puissant de m'avoir aidé à achever ce mémoire de master.

Je tiens aussi à remercier mon enseignant et mon encadreur, monsieur le docteur HADJ LAAROUSSI Belkacem de son aide et sa patience envers moi voire ses conseils précieux.

Je remercie tous les enseignants du département de français à l'université de M'sila.

Je remercie tous les enseignants du collège qui ne se sont jamais abstenus de m'aider.

Je remercie mes amis Abdelkrim et Mourad et toute personne, de près ou de loin, qui m'a poussé à réaliser ce travail.

Dédicace

Je dédie ce mémoire de master à mes chers parents.

À mon petit enfant Yahia et mon épouse.

Et à tous mes frères et sœurs.

Qu'Allah les préserve de tout mal.

INTRODUCTION GÉNÉRAL	1
-----------------------------------	----------

CHAPITRE 1 :

LA LECTURE ET L'ACCÈS AU SENS

INTRODUCTION	4
1. LA SITUATION DE L'ÉCRIT	4
1.1 DÉFINITION	4
1.2 LES COMPOSANTES DE BASE D'UNE SITUATION D'ÉCRIT.....	5
1.2.1 <i>Une situation de production (écriture)</i>	5
1.2.2 <i>Une situation de réception (lecture)</i>	6
2. QU'EST-CE QUE LA LECTURE ?	7
3. LES STRATÉGIES DE LECTURE	8
3.1 LECTURE DE REPÉRAGE	8
3.2 LECTURE D'ÉCRÉMAGE	8
3.3 LECTURE DE SURVOL.....	8
3.4 LECTURE D'APPROFONDISSEMENT	9
3.5 LECTURE PLAISIR, DE LOISIR ET DE DÉTENTE.....	9
4. LES TYPES DE LECTURE, D'ORDRE GÉNÉRAL	9
4.1 LA LECTURE SILENCIEUSE	9
4.2 LA LECTURE STUDIEUSE	9
4.3 LA LECTURE DE BALAYAGE (SCANNING)	9
4.4 LA LECTURE ACTIVE.....	10
4.5 LA LECTURE ORALISÉE	10
4.6 LA LECTURE SÉLECTIVE	10
4.7 LA LECTURE ANALYTIQUE OU MÉTHODIQUE	10
5. QU'EST-CE QUE COMPRENDRE EN LECTURE ?	10
6. LES COMPOSANTES DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT	11
6.1 LE LECTEUR	11
6.2 LE TEXTE.....	12
6.3 LE CONTEXTE	12
7. LES DIFFÉRENTS MODÈLES DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT.	13
7.1 LE MODÈLE SÉMÉIOLOGIQUE.....	13
7.2 LE MODÈLE ONOMASIOLOGIQUE.....	14
CONCLUSION	15

CHAPITRE 2:

LES DIFFICULTÉS LIÉES À LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

INTRODUCTION	17
1. LES DIFFICULTÉS DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT	17
1.1 LES PARAMÈTRES DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE	17
1.1.1 <i>L'identification de mots (I)</i>	17
1.1.2 <i>La compréhension du langage (compréhension oral) (C)</i>	18
1.1.3 <i>Le traitement de l'écrit (T)</i>	18
2. IDENTIFIER LES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE	19
2.1 TYPOLOGIE DES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION DES ÉLÈVES SCOLARISÉS EN 3ÈME AM.....	19
2.1.1 <i>Les difficultés liées à des déficits des traitements d'identification des mots écrits</i> 19	
2.1.2 <i>Les difficultés d'ordre syntaxique</i>	20
2.1.3 <i>Les difficultés d'ordre textuel</i>	21
2.1.4 <i>Les difficultés dues à une faible étendue des connaissances encyclopédiques</i>	21
2.1.5 <i>Les difficultés spécifiques au traitement du texte écrit</i>	21
2.2 SYNTHÈSE DES TYPES DE DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION ÉCRITE.....	22
2.3 LES DIFFÉRENTS PROFILS D'UN LECTEUR EN DIFFICULTÉ :	23
2.4 LA DYSLEXIE :	24
3. LA DÉFINITION DU PROCESSUS EN LECTURE	24
4. LA CLASSIFICATION DU PROCESSUS.....	25
4.1 LES MICROPROCESSUS	25
4.1.1 <i>La reconnaissance de mots</i>	25
4.1.2 <i>La lecture par groupe de mots</i>	26
4.1.3 <i>La microsélection</i>	27
4.2 LES MACROPROCESSUS.....	27
4.2.1 <i>L'idée principale et le résumé</i>	27
4.3 LES PROCESSUS D'INTÉGRATION	29
4.3.1 <i>Les référents</i>	29
4.3.2 <i>Les connecteurs</i>	29
4.3.3 <i>Les inférences</i>	30
4.4 LES PROCESSUS D'ÉLABORATION	31
4.4.1 <i>Les prédictions</i>	31
4.4.2 <i>L'imagerie mentale</i>	31
4.4.3 <i>Les réponses affectives</i>	32
4.4.4 <i>Le raisonnement</i>	33
4.5 LES PROCESSUS MÉTACOGNITIFS	33
4.5.1 <i>La nature des processus métacognitifs</i>	33

4.5.2	<i>Les composantes de la métacompréhension</i>	34
CONCLUSION		35

CHAPITRE 3 :

RECHERCHE DE TERRAIN ET ANALYSE DES RÉSULTATS

INTRODUCTION	37
1. CADRE GÉNÉRAL DE LA RÉALISATION DE L'EXPÉRIMENTATION .	38
1.1 PRÉSENTATION DU LIEU L'EXPÉRIMENTATION	38
2. LE PROFIL D'ENTRÉE ET DE SORTIE DE LA 3AM	38
2.1 LE PROFIL D'ENTRÉE À LA TROISIÈME ANNÉE MOYENNE.....	38
2.2 LE PROFIL DE SORTIE À L'ISSUE DE LA TROISIÈME ANNÉE MOYENNE.....	38
3. DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION EN CLASSE	38
3.1 LES ÉTAPES D'UNE SÉANCE DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT	38
3.2 TESTE DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	39
3.3 TESTE DE LECTURE ET ANALYSES DES RÉSULTATS	42
4. LE QUESTIONNAIRE	43
4.1 QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS ET ANALYSE DES RÉPONSES	43
4.1.1 <i>Renseignements personnels</i>	44
4.1.2 <i>Analyse des réponses</i>	44
4.2 QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX APPRENANTS ET ANALYSE DES RÉPONSES	48
CONCLUSION	52
CONCLUSION GÉNÉRALE	55
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	
ANNEXES	

Introduction générale

Introduction général

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie dans les trois cycles (primaire – moyen - secondaire) vise à installer chez les apprenants des compétences langagières de communication écrite et orale en ciblant les quatre habiletés linguistiques (lire – écrire – écouter – parler). Ces compétences vont être installées graduellement dans un milieu scolaire pour que l'apprenant puisse communiquer à l'oral et à l'écrit en se servant de certains outils et méthodes pédagogiques.

Le système éducatif algérien a gardé dans les nouveaux programmes les objectifs terminaux que tout apprenant d'une langue doit acquérir pour qu'il puisse la maîtriser et s'en servir à l'accès dans sa culture. La compréhension et la production à l'écrit et à l'oral sont les quatre compétences prescrites à installer chez l'apprenant au cycle moyen, elles consistent à rendre l'apprenant habile à gérer ses communications et développer ses savoirs de façon autonome.

La compréhension de l'écrit est un élément essentiel dans le processus enseignement/apprentissage des langues où l'accès à tout savoir réside essentiellement sur le degré de qualité de cette compétence. Un apprenant autonome c'est celui qui dispose d'une bonne compréhension en lecture lui permettant de puiser ses connaissances dans différentes sources de savoir.

Contrairement à ce qui est indiqué dans les programmes officiels, les apprenants éprouvent de gros échecs en matière de cette discipline. Les difficultés constatées en compréhension de l'écrit chez les apprenants nous ont poussés en tant qu'enseignant au collège à élaborer cette recherche en vue d'en identifier les origines. Notre expérience au cycle moyen nous a révélé le taux élevé des difficultés qui entravent les apprenants à accéder au sens du texte. La faible qualité en compréhension de l'écrit va certainement laisser des répercussions défavorables sur l'apprenant lui-même et son parcours scolaire à court et à long terme.

Notre recherche est faite plus précisément sur les difficultés de la compréhension de l'écrit chez les apprenants de troisième année moyenne. Ceci nous amène à poser la problématique suivante : Quelles sont les difficultés que les apprenants de la troisième

année moyenne rencontrent lors de la séance de la compréhension de l'écrit ? Pourquoi n'arrivent-ils pas à accéder au sens du texte ?

Dans le but de répondre à notre problématique nous avons émis les hypothèses suivantes :

- La qualité médiocre de lecture impose à l'apprenant de lire les mots syllabe par syllabe ce qui prend du temps et de la concentration au détriment de la compréhension.
- La non maîtrise de la langue par l'apprenant, due à sa faible connaissance syntaxique et lexicale, le met en continue face à des problèmes linguistiques qui vont l'égarer du sens du texte.
- Le volume horaire réparti dans la progression annuelle des apprentissages à cette activité n'est pas assez suffisant pour installer une compétence de compréhension de l'écrit.

Dans le but de confirmer nos hypothèses ou de les infirmer, nous avons élaboré notre enquête dans le CEM Achour Ziane à Ain El Melh au sud de M'sila, c'est le collège où nous nous exerçons. Nous avons fait une leçon de compréhension de l'écrit avec une classe de 3^{ème} année moyenne, ainsi nous avons réalisé deux questionnaires, l'un est destiné aux enseignants et l'autre aux apprenants.

Notre travail de recherche est composé de trois chapitres. Le premier chapitre traite essentiellement la lecture et ses stratégies, la compréhension en lecture et ses composantes, ainsi les différents modèles de la compréhension de l'écrit. Le deuxième chapitre est consacré aux difficultés liées à la compréhension de l'écrit, les paramètres de la compréhension en lecture de Roland Goigoux (2002), les différents profils d'un lecteur en difficultés voire la définition et les classifications du processus de compréhension selon Fayol Michel (1996). Tandis que le troisième chapitre est pratique. Il est réservé à la description et l'analyse des observations que nous avons fait lors de la séance de compréhension de l'écrit ainsi l'interprétation des résultats obtenus des deux questionnaires.

Chapitre 1 :
La lecture et
l'accès au sens

Introduction

Dans cette première partie, nous avons commencé par un éclaircissement sur la situation de l'écrit en le définissant et en montrant ses composantes de base, puis nous avons abordé la question de lecture du fait que la compréhension de l'écrit ne peut se faire que par elle, ensuite, nous avons traité des notions étroitement liées à la lecture celles de stratégies et types de lecture. Après avoir cerné la notion de lecture par ce taux important d'informations, nous avons pu entamer la question de compréhension en lecture où nous l'avons définie en s'inspirant des travaux de Daniel Coste et Jocelyne Giasson. Puis, nous avons illustré les composantes et les différents modèles de la compréhension de l'écrit.

Tous ces éléments traités dans ce chapitre s'inscrivent dans le but de montrer l'importance de la compréhension de l'écrit et le rôle qu'elle joue dans tout processus d'enseignement/apprentissage et plus particulièrement l'apprentissage des langues.

1. La situation de l'écrit

1.1 Définition

L'opposition entre l'oral et l'écrit est fréquente quand on veut les distinguer ou les donner des définitions. Du fait, l'oral se caractérise par la présence du destinataire, l'immédiate du message et le recours au gestuel et la mimique, tandis que l'écrit se caractérise par l'éloignement ou l'absence du destinataire et le différé du message. Alors, l'oral est spontané pendant que l'écrit est plus soigné du fait qu'il est plus réfléchi.

Selon Moirand Sophie (1979), ce jugement porté sur orale et écrite est une analogie malheureuse entre enseignants étant donné que «L'oral, c'est la parole, le discours» (p. 8), «L'écrit c'est la langue, le code » (p. 8). Adam J. M. (1990) déclare, de sa part, « il n'y a pas deux linguistiques : l'une de l'oral et l'autre de l'écrit » (p. 9). Le linguiste ne doit pas préférer une forme linguistique à une autre que pour une nécessité méthodologique sans valoriser un côté à un autre. Alors, par une situation d'écrit nous faisons référence à une situation de communication écrite impliquant les éléments de la communication ; les interlocuteurs (un scripteur/ un lecteur), un référent, un message, un code, et un canal. D'où les questions comme Qui écrit ? À qui ? Où ? Quand ? À propos de quoi ? Surgissent dès qu'on aborde un support écrit. Selon Vigner Gérard (1979):

« Communiquer c'est tout d'abord avoir un message, c'est-à-dire un contenu de sens à transmettre à quelqu'un, que ce soit pour informer, pour agir sur, pour faire part d'un sentiment, peu importe ici, ce qui dans tous les cas implique l'existence

d'un émetteur, celui qui est à l'origine du message, et d'un récepteur, celui à qui est-il destiné. La transmission du message est assurée par un système de signes ou de signaux fonctionnant selon un code convenu par les deux interlocuteurs. » (p. 10).

Du fait que la communication écrite se diffère de la communication orale, elle a ses propres caractéristiques telles que :

- L'absence du gestuel et le mimique dans la communication et l'utilisation du code verbal se limite à sa forme graphique.
- Les éléments de référence sont plus précis dans le texte vu que le message est différé et les interlocuteurs ne sont présents pas dans la même situation de communication.
- Le message dans la communication écrite est plus réfléchi et plus homogène, « *par opposition au message oral, souvent discontinu et chaotique dans son déroulement.* » (Vigner, 1979, p.11)
- Le scripteur du message écrit prévoit toute ambiguïté susceptible lors de sa lecture ce qui lui mène de l'enlever en avance par un système « *d'autocontrôle de la réception.* » (p. 12).

Notons que l'ambiguïté est au cœur de la communication écrite, le rôle de l'auteur sera donc de faire des hypothèses en fonction des conditions dans lesquelles ses informations sont reçues ; d'autre part, le but du destinataire est de trouver la signification exacte du texte. Ceci implique la mise en relation de « *deux incertitudes, celle du scripteur relative quant aux réactions et au comportement de son lecteur, et celle du lecteur relative aux intentions du scripteur* ». Ce genre de malentendu est normal pour Vigner Gérard (1979, p.12) c'est l'inévitabilité de la communication.

1.2 Les composantes de base d'une situation d'écrit

Selon Moirand Sophie (1979), les composantes de base de la situation écrite sont différentes, qu'il s'agisse de la situation de production (écriture) ou de la situation de réception (lecture). On distinguera alors :

1.2.1 Une situation de production (écriture)

- *Le scripteur : un vin de*
Il possède un statut social bien défini. Il change de rôle et d'attitudes et veut parfois appartenir à un autre groupe social auquel, il emprunte le mode de vie

- *Les relations scripteur / lecteur :*

Le scripteur écrit généralement pour les lecteurs qui peuvent entretenir une relation spéciale avec lui (amicales, professionnelles...) et dont il se fait une « image » ; il devra donc « *structurer le champ d'observation de son lecteur de manière à ce qu'il rencontre obligatoirement le signal significatif, en rendre impérative la détection et l'identification.* » (Vigner, 1979, p.30) Cela joue un rôle dans l'expression du message.

- *Les relations scripteur / lecteur et document :*

L'auteur a l'intention de communiquer et espère influencer les lecteurs à travers ses documents graphiques.

- *les relations scripteur / lecteur et extralinguistique :*

La forme linguistique du message s'influence largement par les éléments extralinguistiques qui accompagnent la réalisation à l'instar du référent (de qui ou de quoi parle le texte), le lieu et le moment de production.

1.2.2 Une situation de réception (lecture)

- *Le lecteur :* son identité, son expérience et ses attitudes affecteront l'interprétation du message.

- *Les relations lecteur / scripteur :* les intentions du lecteur envers le scripteur ainsi que ses représentations affectent la lecture du message.

- *Les relations lecteur / scripteur et document :* Le document (texte) influence sur le lecteur en fonction de l'objectif du lecteur, ses hypothèses sur le sens du texte et sa façon par laquelle il a pris la lecture du message « *un même écrit peut avoir autant de lectures que de lecteurs.* » (Moirand, 1979, p.11)

- *Les relations lecteur / scripteur extralinguistique :* L'interprétation que le lecteur fait sur le texte réside essentiellement sur ses expériences et le cadre spatiotemporel de la lecture.

- *Les relations lecteur /document et extralinguistique :* l'expérience du lecteur, et en particulier ses connaissances antérieures, jouent un rôle très important dans la compréhension du texte. De même le lieu et le moment où la lecture était faite entrent en jeu.

2. Qu'est-ce que la lecture ?

La complexité du processus de la lecture a incité les chercheurs et les spécialistes du domaine éducatif à l'étudier dont leur travail n'a jamais été vain où ils ont pu cerner cette activité primordiale dans l'enseignement/apprentissage des langues par plusieurs définitions. Elle est la clé de tout enseignement. Nous essaierons de proposer quelques définitions de la «lecture» selon des dictionnaires et des spécialistes du domaine de la didactique des langues.

Dans le dictionnaire « Le Petit Robert » (1996), la lecture est définie comme « *1. Action matérielle de lire, de déchiffrer ce qui est écrit. 2. Action de lire, de prendre connaissance du contenu d'un écrit* ».

Selon le dictionnaire « Le Petit Larousse » (1997), elle est définie comme suit, « *lire est reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sens que ses signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer du sens* ».

La lecture n'est pas seulement un processus visuel qui peut reconnaître des mots écrits, mais le but de la lecture est d'acquérir des connaissances sur le contenu, c'est-à-dire que la compréhension est le but à atteindre.

Jean Paul Martinez dans un article qui s'intitule « *les difficultés de lecture* » a décrit la lecture comme le fait d'avoir la capacité de transformer un message écrit en message sonore tout en respectant certaines lois bien précises, et aussi comme le pouvoir de comprendre le contenu du message écrit.

Robert GALISSON et Daniel COSTE (1976) considèrent que la lecture « *est une émission à haute voix d'un texte écrit* » (p. 312), C'est la transformation du code écrit à un code oral, c'est aussi « *l'action de parvenir les yeux sur ce qui écrit pour prendre connaissance du contenu*» (p. 312).

Pour Vincent Jouve (1993) « *La lecture est une activité complexe, plurielle, qui se développe dans plusieurs directions* » (p. 9). Eveline CHARMEUX (1987) confirme de son côté la complexité et la difficulté de cette activité, « *il faut se rendre à l'évidence : on ne peut apprendre vite à lire, même si l'objectif est de devenir capable de lire! Lire est une activité beaucoup trop complexe pour qu'une année puisse suffire à la mettre en place de façon durable* » (p. 110). Ces deux définitions se complètent car l'apprentissage de la lecture est une activité très exigeante vu la complexité de son processus.

3. Les stratégies de lecture

Le terme de stratégies de lecture (Nguyen, 2004), renvoie à la façon qu'on utilise pour lire un texte : autrement dit, c'est l'ensemble des techniques et des stratégies que le lecteur utilise pour qu'il puisse accéder au sens du texte.

Les stratégies de lecture varient selon les types de texte, l'objectif que l'enseignant veut atteindre et l'intention du lecteur. Par exemple : dans certains cas, le lecteur n'a pas besoin de connaître tous les détails, il lit pour l'idée générale. Cependant, dans d'autres cas, il aimerait en savoir plus de détails. Alors, quelles stratégies de lecture peuvent être utilisées pour lire un texte?

Christine Tagliante (2006), dans son livre *la classe de langue*, a proposé cinq manières pour lire et bien comprendre un texte: le repérage, l'écrémage, le survol, l'approfondissement et la lecture de loisir.

3.1 Lecture de repérage

Par ce type de stratégies, le lecteur vise des informations précises et minutieuses dans des domaines bien précis, tels que : annuaires, biographies, dictionnaires, index...etc

Cette lecture se fait en classe par des activités telles que le remplissage d'un tableau à partir d'un document fourni, la localisation d'un endroit sur une carte ou la répétition des noms, des dates, des chiffres, des couleurs...

3.2 Lecture d'écrémage

Cette lecture réside sur la recherche de l'essentiel, de détecter les mots clés ou importants et d'identifier la typologie du texte et sa fonction

Par le biais de cette stratégie, le lecteur peut prendre une connaissance rapide d'un texte ou d'un document court tels que: les articles de presse, les recueils de textes courts, les pages de littérature...etc.

3.3 Lecture de survol

Le lecteur, via cette stratégie, peut avoir une vue d'ensemble d'un texte long ou d'un livre, pour en déceler l'idée générale, la structure globale et l'enchaînement des idées. Cette lecture sert à la construction du sens du texte dès son début par le repérage des indices et des éléments périphériques qui accompagnent le texte, comme: le titre, le sous-titre, l'identification de l'auteur, les illustrations, la collection, le format, la typographie.

Elle est très utile dans les documents longs tels que les journaux, les revues, les rapports, les mémoires...etc.

3.4 Lecture d'approfondissement

Le but de cette lecture complète et minutieuse est d'aller au fond du texte et de le fouiller, en analysant comment l'auteur élabore son projet d'écriture .Elle s'applique lorsqu'on travaille sur les documents longs et sur les textes littéraires. Le lecteur, à travers cette stratégie, fait une vérification détaillée de son hypothèse de sens global.

3.5 Lecture plaisir, de loisir et de détente

Cette lecture est pour but de se faire plaisir. Elle est généralement une lecture linéaire poursuivie ou abandonnée, relative à l'intérêt du lecteur.

4. Les types de lecture, d'ordre général

D'après Jean Gérard Dutoit (2007), la lecture est une activité prépondérante dans l'apprentissage des savoirs dont il en existe plusieurs types :

4.1 La lecture silencieuse

Elle sert à découvrir le texte, c'est le type qui se fait au début de l'activité de lecture. Elle est clairement nécessaire.

4.2 La lecture studieuse

Cette lecture est très attentive, par laquelle le lecteur relève le maximum d'informations. Cette lecture est souvent faite en crayon à la main, sous forme de prise de notes.

4.3 La lecture de balayage (scanning)

Elle sert à la recherche rapide d'une information précise dans un document. Le lecteur se réfère généralement à cette lecture quand il veut une information bien déterminée au sein d'un texte comme la date à laquelle une activité aura lieu dans un dépliant quelconque. Alors, le lecteur ne s'intéresse pas aux détails, mais à l'essentiel. C'est une lecture qui réside nettement sur une stratégie d'élimination de tout ce qui est inutile pour le lecteur.

4.4 La lecture active

C'est la lecture qui se fait face aux textes qui fournissent des directives ou des consignes par lesquelles le lecteur fait son travail : faire une recette, préparer un plat, utiliser un mode d'emploi...etc.

Cette lecture, discontinue, se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et le travail à réaliser.

4.5 La lecture oralisée

Ce type de lecture consiste à lire le texte à haute voix, soit dans son intégralité (comme les histoires à raconter aux enfants) ou de quelques passages en aide-mémoire comme le cas de l'orateur qui jette des coups d'œil entre temps sur son texte.

4.6 La lecture sélective

Ce type de lecture nous le faisons dans notre quotidien : avec les annuaires téléphoniques, les dictionnaires, sur un plan. Cette lecture implique aussi une mesure d'élimination en lecture jusqu'à ce qu'on trouve le mot recherché.

4.7 La lecture analytique ou méthodique

Ce type implique le lecteur dans la recherche du sens du texte parce qu'il l'invite à émettre des hypothèses de sens ce qu'il suscite son engagement à la lecture. Ce type de lecture est très efficace pour la compréhension des textes.

5. Qu'est-ce que comprendre en lecture ?

Les didacticiens et les spécialistes du champ éducatif se sont intéressés au sujet de la compréhension de l'écrit ou la compréhension en lecture où les travaux à cet égard sont très nombreux. On prend quelques définitions données par ces théoriciens.

Jean Pierre Cuq (2003), dans son dictionnaire, définit la compréhension comme étant « *La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite). Il faut distinguer l'écoute et la lecture, qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement volontaires* » (p. 49).

Aussi D.COSTE (1976) la définit comme « *une opération mentale, résultat du décodage d'un message qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou un auditeur*

(compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits ou sonores, c'est une opération de réception des messages.» (p. 110).

La compréhension en lecture nécessite des compétences psychologiques que les apprenants doivent maîtriser, en fonction de plusieurs paramètres, comme le confirme Jocelyne Giasson (2008), en déclarant que comprendre un texte :

«C'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture. » (p.43).

Par conséquent, la compréhension peut être définie comme la capacité d'établir une performance mentale cohérente de la situation déclenchée par le texte sur la base de données textuelles et de connaissances préalables. Comprendre apparaît comme la capacité à passer de la forme au sens.

6. Les composantes de la compréhension de l'écrit

De nombreux chercheurs approuvent l'aspect interactif de la lecture étant donné qu'elle est un phénomène complexe *«certes, le texte en tant que message produit par un scripteur mais, dans lequel joue également une (re)construction du (des) sens par le lecteur en fonction de ses connaissances préalables linguistiques et extralinguistiques et de ce qu'il cherche à atteindre par la lecture du texte en question (information, plaisir, etc....). » (Adam J.M, 1990, p.29).*

On constate, dès lors, que *« la compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte. » (Giasson, 2008, p.09).*

6.1 Le lecteur

C'est l'élément le plus complexe où il mobilise toutes ses structures affectives et cognitives lors de sa lecture du texte. Il manifeste divers processus qui l'aideront à comprendre le texte.

- *Les connaissances sur la langue* : Les connaissances acquises et développées par les apprenants sont divisées en quatre catégories. Il s'agit, en fait, de :
 - *Connaissances phonologique* : distinguer entre les langues et en particulier la langue maternelle.
 - *Connaissances syntaxiques* : ordre des mots dans la phrase (ses connaissances permettent de vérifier l'acceptabilité des phrases).

➤ *Connaissances sémantiques* : relatives aux sens des mots et aux relations qu'ils entretiennent entre eux.

➤ *Connaissances pragmatiques* : le choix convenable de certaines formules selon la situation de communication, le choix du ton pour parler avec telle ou telle personne etc....

L'utilité des connaissances sur la langue se manifeste grandement lors de la compréhension de l'écrit.

▪ *Les connaissances sur le monde* : « la connaissance du monde que possède le lecteur lui permet de relier les informations lues à des expériences et connaissances passées, emmagasinées sous forme de scénarios, sorte d'épisodes situationnels. » (Cicurel, 1991, p. 13). Ces connaissances que les apprenants développent sont un élément essentiel pour comprendre les textes qu'ils devront lire. En effet « pour comprendre le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (les connaissances antérieures). » (Giasson, 2008, p.11). Si le lecteur n'a pas d'expériences suffisantes sur le monde, il n'aura pas trouvé sur quoi il va construire ses nouvelles informations. Du fait, plus que les expériences du lecteur sont variées, l'accès au sens sera mieux fait.

Alors, l'enrichissement du bagage conceptuel de l'apprenant est une préoccupation majeure pour qu'il puisse accéder au sens des textes

6.2 Le texte

Le texte lui-même occupe également une place très importante dans la compréhension en lecture. La structure du texte, l'intention de l'auteur et l'enchaînement des idées et leur organisation sont des facteurs qui peuvent faciliter ou compliquer la compréhension. De même, la typologie et la nature du texte sont aussi des éléments qui entrent en jeu. Ainsi qu' « il a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présents. » (Giasson, 2008, p.11)

6.3 Le contexte

Plusieurs éléments constituent le contexte dans lequel le lecteur fait sa tâche de lecture. Le contexte est facteur important qui peut faciliter ou compliquer la compréhension à l'instar de l'intérêt porté au sujet par le lecteur, le temps disponible et l'intensité de luminosité et le bruit. Alors, on distingue trois types de contexte : le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

-*Le contexte psychologique* : il est relatif aux conditions contextuelles propres au lecteur lui-même, c'est-à-dire l'intérêt porté sur le texte à lire, la motivation et l'intention de

lecture qui est d'une grande importance. De même, la manière par laquelle le lecteur prend et commence le texte influence sa compréhension ou ce qu'il retient du texte.

-*Le contexte social* : Cela fait référence à toutes les formes d'interaction pouvant survenir entre le lecteur et son environnement lors de la tâche de lecture : situation de lecture individuelle d'une lecture devant un groupe, avec ou sans l'aide d'autrui. Il a été prouvé, par exemple, qu'une lecture à voix haute devant un public offre moins de chance de compréhension qu'une lecture silencieuse (Holmes, 1985, cité par Giasson, 2008, p. 24).

- *Le contexte physique* : c'est toutes les conditions matérielles où se déroule l'acte de lecture. Cela inclue le bruit, la température, l'aération, la qualité de lumière et même la température ambiante ainsi que la qualité de la production des textes. On signale que tous ces facteurs n'affectent pas seulement la lecture mais tous les apprentissages scolaires.

7. Les différents modèles de la compréhension de l'écrit

Le problème de la compréhension de l'écrit est traité de différentes manières. De nombreuses recherches ont été faites en vue de comprendre comment la signification est construite chez le lecteur.

« Mais les recherches menées en psycho- linguistique sont probablement les plus porteuses : elles décrivent le processus de compréhension selon deux modèles différents : le modèle sémiologique (de la forme au sens) et le modèles onomasiologique (du sens à la forme). » (Cuq et Gruca, 2002, p.152).

7.1 Le modèle sémiologique

Ce modèle qui recouvre partiellement le type de bas en haut (bottom-up), fait recours à des opérations de bas niveaux en donnant la priorité à l'observation des formes du message. Selon ce modèle le processus de compréhension se réalise en quatre phases :

- Une phase de discrimination qui porte sur l'identification des signes graphiques ce que Bordon (2004, p.16) nomme la sémiotisation et qui consiste à considérer les éléments du texte comme des signes. Cette étape se distingue de l'attribution du sens, du fait que le lecteur peut identifier un objet comme un signe sans pour autant être capable de lui donner une signification, du moment qu'il le rencontre pour la première fois.
- Une phase de segmentation qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases.

- Une phase d'interprétation dans laquelle on donne un sens aux mots, aux groupes de mots ou aux phrases ; la sémantisation : « *dans un premier temps, les unités qui forment l'écrit sont associées à un sens préexistant. C'est ici que le rôle et le fonctionnement des connaissances et de la culture du lecteur deviennent manifestes* » (Bordon, 2004, p.16). La phase d'interprétation ne figure pas à elle-même l'objectif de la lecture mais elle est une étape nécessaire à la phase suivante.

- Une phase de synthèse, elle vise la construction du sens global du message par addition des sens des mots ou des groupes de mots ou de phrases. En fait, afin d'arriver à cette compréhension globale du texte « *le lecteur doit intégrer toutes les parcelles de sens qu'il a perçue dans les différentes unités de l'écrit au sein d'une structure sémantique cohérente qui lui permettent de gérer les possibilités d'interprétation.* » (Bordon, 2004, p.17).

Nous notons que ce modèle séméiologique est convenable à un lecteur peu expérimenté dans sa démarche de lecture face à un document difficile.

7.2 Le modèle onomasiologique

Selon ce modèle la compréhension se fait du haut en bas (top-down) en donnant une importance majeure aux connaissances du lecteur dans sa tâche et « *résulte d'une série d'opérations de pré construction de la signification* » (Cuq et Gruca, 2002, p.153), où le lecteur lance des hypothèses qui vont être vérifiées par la suite en trois étapes

- La formulation d'hypothèses d'ordre sémantique : ces hypothèses sont basées sur le contenu du message et la connaissance que le lecteur procure de la communication et du message lui-même. Elles proviennent des unités formelles de surface.

- La vérification des hypothèses : elle se fait à partir de « *de la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ.* » (Cuq et Gruca, 2002, p.153).

- Le résultat de vérification : cette phase est fortement liée à la phase précédente et aboutit à trois situations : soit les hypothèses sont confirmées et la pré construction du sens s'inscrit dans le processus globale de la compréhension, soit les hypothèses sont infirmées et le lecteur reprend sa tâche et établit de nouvelles hypothèses, soit les hypothèses ne sont ni confirmées ni affirmées, on s'attend dans ce cas-là, à d'autres indices, ce qui peut retarder ou entraîner l'abandon de la construction du sens.

Conclusion

À la fin de ce chapitre, nous concluons que la compréhension de l'écrit a connu beaucoup d'évolution ces dernières années ; d'une lecture passive et monotone à une lecture interactive intégrant trois variables : le lecteur, le texte et le contexte où lors de la tâche de lecture on se réfère à usage de différents modèles de compréhension : le modèle onomasiologique et le modèle sémasiologique. Nous avons aussi décelé les différentes stratégies de lecture qu'un lecteur doit adopter selon l'intérêt et l'objectif voulu, ainsi que les nombreux types de lecture tel que la lecture silencieuse, studieuse, balayage, active, oralisée, sélective, analytique ou méthodique. La connaissance de ce taux important d'informations aidera largement le lecteur à s'adapter à chaque situation et à accomplir sa tâche plus correctement possible en gagnant du temps et d'effort. Cette évolution est le résultat des nouvelles théories élaborées dans le domaine de la lecture, des différents besoins du lecteur ainsi que le progrès qu'ont connus les différents supports qui présentent le texte comme étant un matériel écrit. Cependant, il serait bénéfique que tous les facteurs mentionnés dans ce chapitre soient pris en considération afin de développer les stratégies d'intervention appropriées en milieu scolaire.

Chapitre 2:
Les difficultés
liées à la
compréhension de
l'écrit

INTRODUCTION

Après avoir mis en exergue tous les éléments essentiels concernant l'accès à la compréhension de l'écrit, dans ce chapitre, nous aborderons les différents types de difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés tout en mentionnant les différents profils de ceux qui sont en difficultés. Par la suite, nous terminerons par une définition du processus en lecture suivie par une classification de ce processus faite par Irwin cité en cinq grandes catégories. La conception et la prise en considération de ces difficultés par certains spécialistes du domaine éducatif vont certainement minimiser l'écart constaté chez nos apprenants en matière de compréhension de l'écrit.

1. Les difficultés de la compréhension de l'écrit

Les difficultés de la compréhension en lecture sont au cours de tout enseignement/apprentissage, vue le rôle de lecture dans ce processus. Ces difficultés constatées chez les apprenants constituent de véritables défis pour le personnel éducatif qui les accompagne, particulièrement pour les enseignants car elles relèvent de tout ce qui a un caractère difficile, c'est-à-dire qui donne de la peine, et des efforts et qui cause des soucis

1.1 Les paramètres de la compréhension en lecture

En 2002, Goigoux Roland a déclaré, lors de sa conférence sur les difficultés de compréhension en lecture, que la qualité de la compréhension est en fonction de trois paramètres qui peuvent être à l'origine de difficultés et de nuisance pour les apprenants. En fait, il s'agit de : l'identification des mots (I), la compréhension du langage (C), et le traitement du texte écrit (t). D'où l'équation :

$$L=f(I, C, T)$$

1.1.1 L'identification de mots (I)

Selon Goigoux (2002), pour lire, on a besoin de se pencher sur le texte, d'identifier les mots et de les comprendre. La qualité d'identification des mots va peser sur la qualité de compréhension du texte. Il y a une corrélation très étroite entre la qualité de la compréhension et la qualité de l'identification des mots. Par ailleurs, on constate que l'activité de base qui est le décodage de mots, si elle est automatisée chez certains apprenants leur facilitant la compréhension du texte, pour d'autres, elle reste difficile voire besogneuse et coûteuse ce qui pèse lourdement sur les processus de haut niveau qui pourraient permettre au lecteur de mettre les mots ensemble par propositions, de relier ces

propositions ensemble dans des unités plus larges, c'est-à-dire, les phrases et de relier les phrases entre elles dans une cohérence textuelle. Parfois, «*il est inutile d'aller chercher plus loin l'origine des difficultés de compréhension parce que ce facteur va peser très fort.* » (p.12).

Le problème pourrait résider dans cette étape car l'essentiel de l'attention réservé au bas niveau sera fait au détriment des opérations intellectuelles de haut niveau de compréhension du texte. Sinon on peut chercher plus loin, en passant à la deuxième étape.

1.1.2 La compréhension du langage (compréhension oral) (C)

Ce deuxième paramètre constitue en réalité la deuxième étape qui consiste à poser la question suivante : on propose un texte et des questions données que des apprenants de 3^{ème} année moyenne ne comprennent pas. Si on leur lit le texte à voix haute, est-ce qu'ils comprennent ?

Pour Goigoux (2002), si les apprenants arrivent à comprendre le texte qu'on leur lit, c'est-à-dire s'ils sont capables de le paraphraser de le résumer et de répondre aux questions, on pourrait déduire que leur difficulté majeure va être plutôt du côté de l'identification des mots comme elle pourrait parvenir d'un autre déficit tel que : vouloir regrouper les mots dans des ensembles signifiants, que l'enseignant a mis au point, lors de sa lecture à haute voix. Par contre si les apprenants n'ont pas compris, on aura recours à la reformulation ; on racontera le texte dans une modalité purement orale. Ce n'est plus le même lexique, la même syntaxe ni la même prosodie que celle adopter dans la lecture d'un écrit. Dans ce cas, si les apprenants comprennent, le problème réside à cette deuxième étape (C). Dans le cas contraire, il pourrait s'agir d'un déficit intellectuel ou mental et il ne s'agit pas d'un problème de compréhension en lecture.

1.1.3 Le traitement de l'écrit (T)

Selon Roland Goigoux (2002), le traitement de l'écrit se compose des facteurs suivants:

1-*Le lexique, le vocabulaire* : qui peut fort bien gêner la compréhension du texte et qui est différent du décodage car on peut décoder des mots sans être capable de comprendre leur sens.

2- *La syntaxe propre à l'écrit* : il s'agit, par exemple, des relatives et des subordonnées. En effet, les apprenants n'arrivent pas, quelques fois, à accrocher la deuxième proposition à la première et c'est la raison pour laquelle l'écrit sera mal traité.

3- *L'organisation textuelle* : cela concerne l'enchaînement des idées du texte : les reprises pronominales, les substitutions lexicales qui constituent des informations dispersées si les liens ne sont pas faits. De même que, les pronoms personnels, les connecteurs et le temps verbaux jouent un rôle important dans la compréhension.

2. Identifier les difficultés de compréhension en lecture

2.1 Typologie des difficultés de compréhension des élèves scolarisés en 3ème AM

Il ressort des observations de classe des élèves scolarisés en 3ème AM que l'identification des mots écrits n'est pas suffisante pour garantir la compréhension d'un texte. La compréhension d'un texte écrit exige, en effet la maîtrise de stratégies qui permet de construire à la fois la signification des groupes de mots et des phrases et la représentation mentale de l'ensemble du texte. Ces différents types de stratégies responsables de la compréhension définissent autant de sources possibles de difficultés.

Les résultats obtenus en compréhension sont très faibles et les difficultés de compréhension de ces élèves peuvent être de nature très diverse.

2.1.1 Les difficultés liées à des déficits des traitements d'identification des mots écrits

Pour parvenir à lire un texte, tout lecteur débutant ou n'ayant pas automatisé les processus de décodage se trouve, en principe, dans l'obligation de passer par ce que l'on appelle la médiation phonologique, c'est-à-dire, de convertir les mots sous forme phonétique. Dans ce cas de figure, cette conversion de lettres en unités minimales de sons de la langue mobilise, de façon importante, l'attention du lecteur. Or, on sait que l'identification des mots doit être d'un coût cognitif peu élevé pour que le lecteur puisse allouer ses ressources attentionnelles aux processus de plus haut niveau tel que la compréhension. C'est, donc, un processus qui doit s'automatiser rapidement. Une fois automatisée, l'identification des mots devient irrépressible. Cette automatisation est rendue possible, entre autres, grâce à la répétition de l'activité.

Autrement dit, il est nécessaire de lire pour automatiser la lecture. Plus on lit, mieux on lit et mieux on lit, plus on lit. Pourtant, dans son étude menée auprès des maîtres spécialisés avec des élèves en grande difficulté de lecture, Goigoux (2000) relève que « *le souci d'éviter aux élèves les situations d'échec qui ont trop massivement jalonné leur scolarité antérieure conduit parfois les maîtres à simplifier les tâches proposées ou à*

épargner les difficultés aux élèves. De nombreux « faibles lecteurs » sont, dans les faits, dispensés de lecture. Ce sont souvent les bons lecteurs et le maître qui lisent à voix haute afin de permettre à tous de participer à un échange à propos du texte » (p. 96).

Il est en effet fréquent de constater qu'en cycle moyen, un bon nombre d'élèves n'ont pas complètement automatisé les processus d'identification des mots. Une étude récente (Bonjour et Gombert, 2004), visant à définir les niveaux d'expertise en lecture des élèves à leur entrée en sixième, montre, en effet, qu'un peu plus de 14% de ces élèves éprouvent des difficultés importantes en lecture : ils lisent lentement, butent fréquemment sur les mots inconnus ou irréguliers (ex. : femme, oignon, monsieur) et font beaucoup d'erreurs dans l'identification des mots écrits. Leur faible niveau de compréhension laisse supposer que tout apprentissage passant par l'écrit leur pose problème et qu'ils éprouvent des difficultés scolaires d'ordre plus général (comment, en effet, comprendre une consigne, un exercice de mathématiques ou encore une leçon d'histoire géographie si la lecture n'est pas acquise ?). En revanche, environ 30% des élèves de l'échantillon sur lequel a porté l'étude (2355 élèves entrant en sixième en 1997) s'avèrent être des lecteurs experts ; l'exactitude et la rapidité du traitement des différentes habiletés impliquées dans la reconnaissance des mots écrits sont révélateurs de l'automatisme de leur processus de lecture et indiquent une grande expérience de l'écrit.

Enfin, une proportion importante de ces élèves (56% environ) ne sont encore qu'à un stade où leur expertise en lecture est en cours d'acquisition : ils lisent en faisant peu d'erreurs dans l'identification des mots écrits mais leur vitesse de lecture est encore lente. Ce qui laisse supposer que cette activité mobilise leur attention de façon trop importante pour leur permettre d'allouer pleinement leurs ressources cognitives à des processus de traitement de plus haut niveau telle que l'élaboration du sens. Comme le soulignent les auteurs, « *Dans la mesure où il apparaît que c'est essentiellement la vitesse de lecture qui est encore insuffisante, il est probable que l'installation de l'expertise passera, chez ces élèves, par une pratique la plus importante possible de la manipulation de l'écrit (en lecture comme en production)* » (pp. 69-101).

2.1.2 Les difficultés d'ordre syntaxique

La méconnaissance de formes syntaxiques rares (par exemple : phrases relatives, passives...) de certaines phrases dont la structure est rare et/ou complexe (exemple : « *Dans mon jardin, j'arrache les fleurs dont les pétales sont abîmés* ») peuvent poser des difficultés aux lecteurs malhabiles et compromettre ainsi la compréhension de ce qu'ils

lisent. Dans ce cas de figure, les élèves qui parviennent à décoder identifient chacun des mots de la phrase mais les traitent de manière isolée sans parvenir à construire le sens de ce qui est dit.

2.1.3 Les difficultés d'ordre textuel.

Chaque type de texte possède une structure qui lui est propre (appelée superstructure). Le texte narratif possède une superstructure narrative composée de phases successives et récurrentes et en fonction du type de texte lu, la compréhension s'en trouvera influencée.

On ne s'engage pas de la même manière, c'est-à-dire, en mettant en œuvre les mêmes stratégies quand on lit un roman pour se divertir ou une notice d'utilisation d'un appareil ménager ou encore un texte pour lequel on va devoir répondre à des questions de compréhension. La méconnaissance de ces agencements textuels réguliers peut également affaiblir la compréhension de ce qui est lu.

2.1.4 Les difficultés dues à une faible étendue des connaissances encyclopédiques

Les élèves peuvent présenter des déficits généraux des capacités de compréhension sans que ces déficits soient spécifiques au décodage.

Si l'on reprend l'exemple précédent « *Dans mon jardin, j'arrache les fleurs dont les pétales sont abîmés* », non seulement la structure syntaxique peut poser des difficultés mais également certains termes dont la définition est inconnue. Les lecteurs malhabiles ont tendance à « passer » quand ils rencontrent de telles difficultés alors que les lecteurs habiles mettent en œuvre les stratégies adéquates (recherche du mot dans le dictionnaire, demande de définition...).

2.1.5 Les difficultés spécifiques au traitement du texte écrit

Pour ne pas surcharger le lecteur en informations et par souci de dynamisme de communication, un énoncé n'est jamais complet, « *il ne dit pas tout* » et renferme toujours une part plus ou moins importante d'implicite que tout lecteur se doit de combler en vue de parvenir à sa compréhension. Une des différences récurrentes entre bons et mauvais compreneurs est cette difficulté à produire des inférences. Tout se passe comme si certains élèves s'interdisaient de combler l'implicite, comme s'ils ne s'autorisaient pas à aller au-delà du texte. Sont-ils conscients qu'il s'agit d'une capacité nécessaire pour atteindre un bon niveau de compréhension ? En réponse à certaines questions inférentielles, certains élèves disent ne pas pouvoir répondre car « *le texte ne le dit pas* ». Dans ce cas, plusieurs

hypothèses sont envisageables : soit les élèves ont de mauvaises représentations sur la lecture parfois induites par les pratiques enseignantes, soit ils ne savent pas qu'un texte ne dit pas tout et qu'il est nécessaire de l'enrichir au regard de ses connaissances, soit ils le savent mais ne parviennent pas à combler l'implicite par manque de connaissances ou mauvaise utilisation des stratégies.

On sait qu'au-delà des difficultés à maîtriser le code de la langue, à l'écrit, c'est cette compétence à construire le sens d'un texte avec une somme d'informations implicites qui est déterminante dans l'acte de lecture.

Pourtant, dans son étude menée auprès des enseignants de SEGPA, Goigoux (2000) a pu observer que, afin d'éviter l'échec et d'assurer la réussite des élèves, « *les recherches d'informations ou les réponses brèves à des questions littérales sont des pratiques très majoritaires car ce sont celles qui assurent la plus grande participation de tous et le meilleur taux de réussite* » (p. 110). Goigoux (2000) précise que trois facteurs peuvent entraver les processus inférentiels de ces élèves : la faible étendue de leurs connaissances du monde, l'insuffisante fiabilité de leurs traitements linguistiques ; enfin et surtout l'absence de conscience de la nécessité pour le lecteur d'aller au-delà de l'information explicite du texte. Des stratégies consistent, entre autres, à réguler sa vitesse de lecture, effectuer des retours en arrière dans le texte si l'on estime que sa compréhension n'est pas optimale, se poser des questions sur la signification de ce qui vient d'être lu, faire des résumés intermédiaires, associer ses connaissances antérieures aux informations explicites du texte, porter plus d'attention aux parties qui semblent plus difficiles, etc

2.2 Synthèse des types de difficultés de compréhension écrite

En se basant sur les études qui ont été faites sur les difficultés de la compréhension en lecture et les recherches des didacticiens et même sur nos observations en classe, nous avons pu récapituler ces obstacles dans les points suivants:

- L'élève croit qu'il suffit de décoder tous les mots pour comprendre le texte.
- L'élève ne sait pas comment sélectionner les informations importantes du texte.
- L'élève n'est pas stratégique dans sa lecture.
- L'élève lit mot à mot et ne crée pas de groupe de sens.
- L'élève n'utilise pas le contexte pour mieux comprendre.
- L'élève ignore la ponctuation donc il commet des erreurs d'interprétation.
- L'élève fait des digressions mentales.

- L'élève ignore qu'il faut moduler la vitesse de lecture et il ne ralentit pas lorsqu'il traite un passage délicat du texte.
- L'élève ne comprend pas les intentions des personnages.
- Le lexique est le premier obstacle à la compréhension : trop de mots inconnus de la part des élèves peuvent bloquer la compréhension du texte.

2.3 Les différents profils d'un lecteur en difficulté :

Selon Nicole van Grunderbeek (1994) « *ce qui caractérise le lecteur en difficulté, c'est son manque de clarté cognitive, sa tendance à n'utiliser qu'une stratégie en situation de lecture, sa rigidité et sa dépendance à l'égard de l'enseignement* » (p. 19).

Au cours de sa carrière de recherche sur les difficultés de la lecture, Nicole Van Grunderbeek (1994) a pu relever six profils de lecteurs en difficulté.

a-Premier profil : le lecteur centré exclusivement sur le code.

Ce lecteur prend assez de temps pour réaliser une tâche. Il ne reconnaît que très peu de mots. En lecture orale, il lit lentement et inverse des lettres (b, p, q). C'est un lecteur qui recourt seulement à la stratégie graphophonétique (sans la maîtriser). Il ne sait pas que lire consiste à construire un sens. Les spécialistes en la matière le qualifient de « *perroquet* ».

b- Deuxième profil : le lecteur centré exclusivement sur le sens :

Le lecteur de ce profil est l'inverse du précédent. Il utilise beaucoup ses connaissances et recourt souvent au contexte. Il ne lit pas toujours ce qui est écrit, mais il devine des mots voisins. Cette stratégie le mène à se tromper parfois. Son recours à la stratégie de reconnaissance immédiate de mots n'est pas accompagné d'une vérification des mots dits par un retour de l'observation des lettres. Parmi les difficultés qu'il éprouve, il y a la difficulté de découper les mots en syllabes, les analyser et la difficulté d'employer la combinatoire grapho-phonétique. Les spécialistes le qualifient en « *chinois* ».

c- Troisième profil : le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale :

Ce lecteur tente de repérer les mots qu'il connaît ou croit connaître. Lors de la lecture, il saute plusieurs mots. Il commet des erreurs souvent d'ordre de confusion des mots qui se ressemblent graphiquement (verte pour vente). Le lecteur de ce type s'appuie toujours sur la reconnaissance immédiate des mots et néglige le sens. Il néglige aussi d'autres stratégies et ne cherche même pas l'exactitude de son déchiffrement.

d- Quatrième profil : le lecteur centré en priorité sur le code :

Ce type de lecteur s'appuie sur le déchiffrement pour découvrir le début d'un mot, puis il devine la suite de ce mot. Il prononce de vrais mots mais qu'ils n'ont aucune relation avec

le sens du texte. Alors, ce lecteur se sert d'une stratégie grapho-phonétique pour découvrir la première syllabe d'un mot et d'une stratégie de devinette sans accorder aucune importance ni du contexte, ni de la syntaxe.

e- Cinquième profil : Le lecteur centré soit sur le code soit sur le sens :

Ce lecteur possède plusieurs stratégies. Il se sert soit du code soit du sens pour reconnaître un mot. Mais il n'arrive jamais faire interagir ses stratégies.

f- Sixième profil : Le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification :

Ce lecteur essaye d'identifier un mot en faisant appel au code et au sens mais ses regards ne vont pas loin de la phrase, C'est-à-dire, il tente de découvrir un mot en servant du contexte de la phrase et ne fait pas appel à l'ensemble du texte.

2.4 La dyslexie :

Dans le domaine éducatif, lorsqu'on parle des difficultés de lecture, on évoque toujours le mot dyslexie. C'est un terme qui fut introduit dans le vocabulaire des neurosciences au début du XX^{ème} siècle. Actuellement, nous disposons de centaines définitions et explications pour ce terme. Alors, et parce qu'il est difficile d'évoquer toutes les conceptions, il est préférable de chercher une qui englobe tous les aspects du terme. Salima Amrani (2003) a essayé de donner une synthèse autour du thème qui semble parfaite après avoir étudié de nombreuses définitions et théories appartenant à de nombreux spécialistes. Dans cette synthèse, elle introduit que « *toutes ces définitions s'accordent sur le fait que la dyslexie est un trouble qui altère les modalités habituelles d'apprentissage dès les premières années scolaires de l'enfant et peut se manifester par :*

- *Inversions de lettres ou de nombres*
- *Inversions de lettres à l'intérieur d'une syllabe donnée.*
- *Difficultés de syllabation en lecture et en écriture [...].*
- *Omissions des graphies résultant de l'épellation des consonnes (ex bb...pour bébé).*
- *Économie des lettres (ex : semble.....semblable) etc. » (p. 20)*

3. La définition du processus en lecture

Pour Fayol Michel (1996) : « *les processus impliqués dans la compréhension sont des mécanismes généraux qui interviennent dans l'élaboration des représentations cohérentes.* » (p. 87). Face à un texte le lecteur établit des « *fondations* », sorte de base de départ qui lui sert à développer une ou plusieurs sous-structures. Il traite et accumule les informations

du texte, en s'appuyant sur les indices linguistiques textuels et ses connaissances antérieures afin de pouvoir interpréter ces indices et d'élaborer une représentation cohérente.

De leur part, Galisson Robert et Coste Daniel (1976) définissent le processus comme une «*série d'opérations en chaîne nécessaires à la combinaison et à l'organisation (donc à la production... et à la compréhension) des unités linguistiques de tous les niveaux sur l'axe syntagmatiques* » (p. 443). Ceci dit, que le processus de compréhension permet l'accès au sens d'énoncés tout en procédant par un enchaînement d'étapes jusqu'à l'état final. Par ailleurs pour Giasson Jocelyne (2008), les processus mis en œuvre lors de la compréhension en lecture «*font référence aux habilités nécessaires pour aborder un texte* » (p. 15). Tout en mentionnant que ses processus ne sont pas séquentiels mais simultanés.

4. La classification du processus

Il existe des processus qui visent la compréhension des éléments de la phrase, d'autres servent à conserver la cohérence entre les phrases, quant à d'autres, ils ont pour fonction de construire un modèle mental du texte ou une image d'ensemble au lecteur afin de saisir les éléments essentiels, de faire des hypothèses et intégrer le texte à son expérience et à ses connaissances antérieures. D'autres processus, enfin gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster avec le texte.

Selon une classification d'Irwin cité par Giasson (2008, p. 16), on distingue cinq grandes catégories de processus : les microprocessus, les macroprocessus, les processus d'intégration, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

4.1 Les microprocessus

Ces processus ne permettent pas, seulement, de reconnaître et de comprendre l'information contenue dans une phrase mais aussi de savoir regrouper les mots en unités signifiantes et de sélectionner les éléments importants à retenir.

4.1.1 La reconnaissance de mots

L'automatisme de ce processus permet au jeune lecteur d'accéder aux processus de plus haut niveau, «*il est donc important de l'amener à reconnaître les mots de façon automatique* » (Giasson, 2008, p. 38)

Fréquemment on distingue trois classes de mots :

- Des mots connus à l'oral mais non à l'écrit.

- Des mots connus à l'oral et à l'écrit.
- Des mots inconnus à l'oral qu'à l'écrit..

Cette classification de mots nous conduit à une autre distinction, celle qui réside entre l'identification (le décodage) et la reconnaissance d'un mot:

- L'identification consiste à utiliser un moyen quelconque pour trouver la prononciation du mot.

- La reconnaissance du mot, quant à elle, consiste à donner une réponse instantanée à un mot qui a été déjà identifié dans d'autres lectures.

Pour un lecteur habile, il reconnaît la majorité des mots qu'il rencontre, alors que le lecteur débutant doit, à l'inverse du premier, identifier ces mots. Cette identification lui permettra ultérieurement de se familiariser avec ces mots et de devenir un lecteur autonome. Il fait souvent appel au décodage « *lecture syllabique* ». Le décodage représente pour lui une étape intermédiaire vers la reconnaissance des mots.

Outre le décodage, il existe d'autres indices fournis par la syntaxe, le sens ou l'illustration et qui contribuent de leur part à l'identification des mots. Il est à préciser que l'identification est une étape très importante vers la reconnaissance de mots

4.1.2 La lecture par groupe de mots

La lecture par groupes de mots « *consiste à utiliser les indices syntaxiques pour identifier, dans la phrase, les éléments qui sont reliés par le sens et qui forment une sous-unités.* » (Giasson, 2008, p. 43).

Cette habilité contribue à la fluidité de la lecture, à l'organisation d'informations pour en saisir le sens global. Pour mieux expliquer le rôle de la lecture par groupes de mots, on passe par la notion de mémoire à court terme (mémoire de travail) et la mémoire à long terme:

"La mémoire à court terme qui stocke des éléments pour un laps de temps limité et ne peut traiter que peu d'éléments à la fois." " La mémoire à long terme où sont emmagasinées les connaissances destinées à être conservées. La capacité de cette dernière est supposée illimitée." (Cicurel, 1991, p. 11).

En effet pendant la lecture, les informations sont retenues et traitées dans la mémoire à court terme. Cette dernière ne peut retenir que quatre ou cinq éléments à la fois. Ces derniers peuvent être des regroupements de mots plutôt que des unités simples : un groupe de mots ne comptera que pour une seule unité, ce qui va permettre au lecteur d'augmenter sa capacité de rétention pour des groupes pouvant retenir jusqu'à quatre (5×4 mots = 20

mots.) ainsi, il pourra diminuer la difficulté dans sa recherche de signification. Pour mieux concrétiser cette idée Giasson Jocelyne (2008) nous recommande de faire l'expérience suivante :

- On fait lire, une seule fois, une liste de mots à un apprenant et on lui demande de réécrire le maximum de mots qu'il a retenus dans une feuille (lecture mot à mot).

- Par la suite, on fait lire ces mêmes mots sous forme de phrases. On fait une lecture par groupes de mots, une seule fois, et on demande au lecteur de rappeler les mots qu'il a retenus.

Certainement dans le deuxième cas le lecteur aura retenu plus de mots, c'est parce que "*les mots sont regroupés de façon signifiante: la rétention en est grandement facilitée.*" (Giasson, 2008, p. 44). On peut entraîner les apprenants à la lecture par groupes de mots en utilisant diverses stratégies pédagogiques telles que la lecture répétée ou en effectuant un découpage de textes en unités.

4.1.3 La microsélection

Elle correspond à déterminer l'idée principale de la phrase et amène le lecteur à décider de l'information qu'il doit retenir. L'importance de ce processus réside dans le fait que la mémoire de travail ne peut retenir qu'une quantité restreinte d'informations, au moment où le lecteur essaie de tout retenir. Il se produit rapidement un blocage au niveau du traitement de l'information. Ce processus est relié à l'ensemble des informations apportées par le texte et dépend de l'habileté du lecteur à reconnaître facilement, les mots rencontrés.

4.2 Les macroprocessus

Ils visent la compréhension globale du texte et sa cohérence et comprennent l'idée principale, le résumé ainsi que l'utilisation de la structure du texte.

4.2.1 L'idée principale et le résumé

L'idée principale et le résumé sont deux notions fondamentales en lecture. Ils consistent à amener les apprenants à dégager ce qui est important dans le texte et accéder facilement au sens.

-*l'idée principale* : désignée généralement par différents vocables : « *message de l'auteur, vision d'ensemble, éléments importants, point de vue principal, cœur du passage, essentiel du texte...* » (Giasson, 2008, p. 74), elle représente l'information la plus importante que l'auteur fournit dans un texte. Elle peut être soit explicite dans une phrase

soit implicite et doit alors être inféré à partir des informations contenues dans le texte. On distingue deux classes d'informations importantes : information textuellement importante, c'est-à-dire celle que l'auteur essaie de la présenter comme telle et l'information contextuellement importante, c'est-à-dire, celle que le lecteur considère comme plus pertinente. Cette distinction incite le lecteur à se servir à la fois de son intention de lecture et des indices évoqués par l'auteur, ce qui paraît plus facile à réaliser par un lecteur habile qu'un lecteur moins habile.

- *Le résumé* : cette habilité est régulièrement sollicitée dans la vie quotidienne de chacun. On a souvent tendance à résumer une pièce de théâtre, un film, un article de journal ou même un livre. Il semble, donc évident de se poser la question : qu'est-ce qu'un résumé ?

Selon Laurent J.P. (1985) le résumé serait « *la réécriture d'un texte antérieur selon une triple visée : le maintien de l'équivalence informative, la réalisation d'une économie de moyens signifiants, et l'adaptation à une situation nouvelle de communication* » (pp. 70-71).

Trois éléments paraissent importants :

- le maintien de l'équivalence informative : contenir l'essentiel des informations du texte.
- l'économie de moyens : diminuer le nombre de mots utilisés.
- l'adaptation à une situation nouvelle de communication : tenir compte de la situation de communication pour sa présentation.

Les recherches sur le résumé ont permis de dégager quelques règles que le bon lecteur fait usage pour résumer un texte :

1. Éliminer l'information secondaire.
2. Éliminer l'information redondante.
3. Choisir la phrase qui contient l'idée principale ou produire une.
4. Remplacer une liste d'éléments ou d'actions par un terme englobant.

L'habilité à identifier l'idée principale et celle de résumer un texte se développent graduellement chez l'apprenant en nécessitant une sensibilisation de manière explicite des éléments constitutifs de cette habilité.

4.3 Les processus d'intégration

Ils ont pour fonction d'effectuer les liens entre les propositions et les phrases. Nous aborderons dans ce cas, les indices de cohésion tels que les référents et les connecteurs logiques et la notion d'inférence.

4.3.1 Les référents

Le référent (anaphore) est un mot ou une expression utilisé pour remplacer un autre mot. Exemple : Karim est mon ami. Il habite près de chez moi. Il y a trois éléments importants dans ce processus : - le référent « Karim » - le terme qui remplace le référent « il » - la relation entre les deux termes. Le travail du lecteur consiste, en fait, à établir la relation entre l'antécédent et le terme qui le remplace. Il y a deux critères de classement des référents :

- Les référents de type adjacents / éloignés.
- Les référents de type avant / après.

Dans le cas de type adjacent, le référent et le terme qui le remplace se trouvent dans deux phrases qui se succèdent. Par contre dans le cas de relations éloignées ; une ou plusieurs phrases séparent l'antécédent du terme qui le remplace. Dans le cas du type « avant », l'antécédent vient avant le mot qui le remplace. Alors que dans les relations du type « après », le référent paraît après le terme qu'il remplace. L'utilisation et la compréhension de ces types de référents présentent quelques difficultés chez le lecteur, on peut citer :

- Les relations éloignées sont plus difficiles à repérer que les relations adjacentes.
- Les relations de type après sont plus difficiles à établir que celles du type avant.
- Les relations dans lesquelles le pronom remplace une proposition est plus difficiles à repérer que celles dans lesquelles le pronom remplace un nom exemple :
 - « Est-ce que Mourad viendra demain ? » « Oui, je le pense »
 - « Nabil est absent. Il est malade. »

4.3.2 Les connecteurs

Les connecteurs sont des mots qui servent à relier deux propositions, ils peuvent être soit explicites soit implicites, exemple :

- Nabil n'est pas venu parce qu'il est malade. (Connecteur « parce que » explicite)

- Nabil n'est pas venu. Il est malade. (Connecteur implicite)

Les connecteurs implicites sont les plus difficiles à repérer que les connecteurs explicites car le lecteur doit consacrer plus de temps et d'énergie pour les inférer. En plus, il est difficile pour un lecteur de comprendre deux phrases courtes sans connecteur qu'une phrase longue avec un connecteur explicite.

4.3.3 Les inférences

Les inférences sont une composante essentielle des activités cognitives telles que la perception et la résolution de problèmes. Selon M. Fayol (1996) :

« Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relation qui ne sont pas immédiatement accessibles. ».

Faire une inférence, revient donc à produire une information nouvelle à partir des informations disponibles. Le lecteur fait généralement appel à des connaissances emmagasinées dans sa mémoire à long terme. On distingue deux grandes classes d'inférences :

- les inférences logiques qui se fondent sur les informations du texte.
- les inférences pragmatiques qui se basent sur les connaissances du lecteur (les schémas du lecteur).

Afin de mieux faire la distinction entre les deux types d'inférences Giasson Jocelyne (2008, p. 63) donne l'exemple suivant :

Texte : Les indiens se dirigeaient vers soleil couchant.

- 1^{ère} réponse du lecteur : ils se dirigeaient à l'ouest (inférence logique).
- 2^{ème} réponse du lecteur : ils se dirigeaient à cheval vers le soleil couchant (inférence pragmatique).

Dans le premier cas, le lecteur s'appuie sur le texte, sa réponse est incluse dans la phrase d'une façon implicite. Donc c'est une inférence logique. Par contre, dans le deuxième cas, le lecteur, s'appuie sur ses connaissances, c'est une inférence pragmatique. Les inférences produites par le lecteur visent principalement à établir un lien entre les informations contenues dans le texte et à les intégrer dans une représentation éventuelle de la situation de référence. Elles nécessitent un accès rapide aux connaissances par l'usage de la mémoire de travail. Il paraît donc nécessaire de développer la capacité d'inférer chez les apprenants par des stratégies appropriées.

4.4 Les processus d'élaboration

Ces processus concernent les inférences effectuées par le lecteur, mais qui ne sont pas prévues par l'auteur et qui dépassent la compréhension littérale du texte. Irwin (cite par Giasson, 2008, p. 137) identifie les types suivants :

4.4.1 Les prédictions

Ce sont des hypothèses qui se situent au niveau des idées du texte plutôt que celles de la phrase (déjà incluses dans les microprocessus). Leur rôle est primordial. Elles permettent d'augmenter la motivation et l'engagement du lecteur et améliorent sa compréhension.

En se basant sur les travaux d'Irwin (1986), Giasson Jocelyne (2008, p. 138) a adapté une liste de sources possibles de prédictions fondées sur le contenu et sur la structure du texte, en prenant comme modèle le texte narratif et le texte informatif.

❖ Exemple :

Pour les textes informatifs :

- Les prédictions sur le contenu sont fondées sur :

- A - Les connaissances antérieures sur le sujet.
- B - Les connaissances concernant la causalité.

- physique,
- politique,
- psychologique,
- autres

- Les prédictions sur la structure du texte sont fondées sur :

- A - La connaissance des structures des textes informatifs
- B - Les indices provenant du texte :

- en-tête,
- titre,
- introduction
- mots de transition,
- tables, figures...

4.4.2 L'imagerie mentale

On a vu paraître ces dernières années un intérêt immense au rôle de l'image mentale dans le processus de lecture. Or, La capacité de créer des images mentales varie d'un

lecteur à un autre, ce qui fait que l'utilisation de ce processus n'est pas la même chez tous les apprenants. Il en découle deux catégories de lecteurs :

- Ceux qui voient spontanément dans leur tête l'image du texte (bons lecteurs, mais ne comprennent pas nécessairement mieux que les autres) *« les bons « visualisateurs » ne soient pas nécessairement ceux qui comprennent mieux le texte. »* (Giasson, 2008, p.144).

- Ceux qui ne pratiquent pas spontanément l'image mentale mais un bon entraînement améliore leur performance de compréhension en lecture. Dans cette perspective Giasson Jocelyne précise que *« plusieurs recherches ont montré qu'un bon entraînement à l'imagerie mentale améliorerait la compréhension de texte. »* (p. 143)

En effet, la production spontanée d'images mentales porterait sur des aspects d'élaboration intéressants mais non indispensables à la compréhension ; alors que la production consciente d'images mentales rendrait le lecteur plus conscient et le forcerait à être attentif dans le traitement du texte. L'image mentale contribue de plusieurs façons à la compréhension d'un texte, du fait qu'elle :

« 1- augmenterait la capacité de la mémoire de travail durant la lecture en réunissant des détails dans de grands ensembles ;

2- faciliterait la création d'analogies ou de comparaisons ;

3- servirait d'outil pour structurer et conserver en mémoire l'information tirée de la lecture ;

4- augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir à lire. » (Giasson, 2008, p. 143).

On comprend alors, l'importance de l'entraînement des apprenants à la manipulation de cet outil important dans la compréhension des textes.

4.4.3 Les réponses affectives

Dans un texte narratif, l'auteur cherche souvent à influencer les sentiments du lecteur. De son côté le lecteur qui s'engage avec émotions dans la lecture d'un texte est plus actif que celui qui ne s'y engage pas avec cette vision, d'où plus de compréhension et d'informations retenues. Concrètement les principales réactions émotives du lecteur dans un texte narratif concernent l'intrigue et l'identification des personnages. Pour entraîner les apprenants à ce processus on peut leur demander de penser à des situations analogues vécues par eux, leur proposer des jeux de rôles sur des scènes importantes du texte ou encore leur demander de se mettre dans la peau du personnage pour rédiger une page d'un journal intime par exemple et se sentir à sa place. Il faut encourager les réactions émotives

pertinentes chez les apprenants, lors de la lecture tout en les sensibilisant au fait que ces réactions ne sont pas adaptées à tous les types des textes.

4.4.4 Le raisonnement

Partant de l'idée de Thorndike en 1917 (cité par Giasson, 2008, p. 145) : « *Lire c'est raisonner* » et raisonner, revient à faire usage de son intelligence dans le traitement du contenu d'un texte afin de l'analyser dans une quête d'informations essentielles ou pour le critiquer. En effet à quoi nous servira-t-il de lire un texte ou un énoncé si on n'est pas capable de porter un jugement de valeur, ou de donner son avis personnel. Plusieurs habilités sont susceptibles d'être rassemblées sous le terme de raisonnement et enseignées aux apprenants afin de contribuer à leur formation et à enrichir leurs capacités cognitives, telles que :

- Distinguer les faits des opinions.
- Jeter un jugement de crédibilité de la source d'information.
- Réagir à l'aspect connotatif de l'auteur.

4.5 Les processus métacognitifs

Ils font références aux connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture et sa capacité à se rendre compte d'une perte de compréhension et la façon d'utiliser les stratégies de remédiation afin de résoudre le problème. Ils comprennent aussi, l'utilisation des stratégies qui facilitent l'acquisition de nouvelles connaissances.

4.5.1 La nature des processus métacognitifs

Pour mieux comprendre la nature des processus métacognitifs on peut imaginer un deuxième MOI qui « *pourrait représenter les processus métacognitifs* » (Giasson, 2008, p.152) et qui dirige la compréhension. Il détermine quand et pourquoi, il faut utiliser telle ou telle stratégie. Il fournit également des informations sur la bonne marche du processus.

On peut aussi imaginer deux apprenants de la même classe : le premier relit le texte lorsque qu'il ne comprend pas son contenu, il pose des questions sur la consigne pour clarifier le sens et se montre plus flexible dans ses intentions de lecture. Le deuxième, quant à lui, se montre indifférent vis à vis le texte, il ne relit pas, même s'il n'a pas compris, ne voit pas l'utilité de comprendre les consignes et ne varie pas ses manières de faire pour accéder aux sens du texte, malgré que ses deux apprenants travaillent bien quand ils sont supervisés de près, par l'enseignant. Pour Babbs et Moe en 1983 (cité par Giasson,

2008, p. 152), il est évident que ces deux apprenants sont différents non pas par leur « *habilité à apprendre mais par leur façon de gérer leur apprentissage c'est-à-dire par leurs processus métacognitifs.* »

Par le terme de cognition, on fait référence au fonctionnement de l'esprit humain qui se caractérise par la compréhension, la mémorisation et le traitement de l'information. Ce qui fait que, la métacognition réfère à la connaissance que possède un individu sur son fonctionnement cognitif et ses tentatives pour contrôler ce processus. Dans le domaine de la lecture, on utilise également le terme de métacompréhension.

4.5.2 Les composantes de la métacompréhension

On distingue deux courants : le premier est centré sur la connaissance des processus ou l'autoévaluation et le deuxième s'oriente vers la gestion des processus cognitifs.

-*La connaissance des processus ou l'autoévaluation* : elle porte sur les connaissances que possède le lecteur sur les habilités, les stratégies et sur les ressources nécessaires pour réussir une tâche de lecture, « *certain auteurs associent la métacognition au terme conscience, alors que d'autres laissent entendre qu'il peut s'agir de connaissances intuitives* » (Giasson, 2008, p. 153). Elle se subdivise habituellement en trois volets :

- *Connaissances sur la personne* : elles concernent les consciences du lecteur sur ses ressources ses limites cognitives, ses intérêts et sa motivation.
- *Connaissances sur la tâche* : cela fait référence aux exigences de la tâche de lecture c'est-à-dire, être conscient que le matériel organisé est plus facile à apprendre qu'un matériel indéterminé, les textes contenant des mots familiers sont plus faciles à aborder que ceux qui contiennent des mots nouveaux...etc.
- *Connaissances sur les stratégies* : ces connaissances concernent la conscience du lecteur sur les stratégies nécessaires pour résoudre les problèmes de compréhension ou pour répondre à une tâche. Par exemple, en cas de perte de compréhension comment faut-il faire ? Doit-on continuer à lire le texte, doit-on revenir en arrière ou demander une aide extérieure ?

- *La gestion des processus* : elle porte sur l'habilité du lecteur à utiliser des processus d'autorégulation. Grâce auxquels, il vérifie si la compréhension s'effectue bien. En cas de problème de compréhension, il choisit des stratégies qui lui permettent de résoudre ce problème. Brown en 1980 (cité par Giasson, 2008, p. 154) propose quatre aspects relatifs au processus de gestion :

1. Savoir quand nous comprenons et quand nous ne comprenons pas.
2. Savoir ce que nous comprenons et ce que nous ne comprenons pas.
3. Savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre.
4. Savoir que nous pouvons faire quelque chose quand nous ne comprenons pas.

Conclusion

L'étude des différents éléments abordés dans ce chapitre permet, d'une part, de réexaminer la compréhension en lecture, qui constitue un moyen et une finalité d'enseignement, dans le milieu scolaire et d'autre part, de concevoir les processus de compréhension en lecture et sa mise en application en tant qu'activité pédagogique. Les didacticiens proposent dans leurs travaux une multitude de processus (microprocessus, macroprocessus, processus d'intégration, processus d'élaboration et processus de métacognition), Ils considèrent que l'accès au sens dépend en grande partie du support écrit qui se présente sous plusieurs formes. De même nous avons traité dans ce chapitre ce que les spécialistes jugent comme source de difficultés ou origine de déficits qui entravent la compréhension en lecture. Ces multiples obstacles peuvent provenir de différents facteurs tels que le texte, le contexte et le lecteur lui-même s'il prouve un manque en connaissances linguistique ou extralinguistique ou même aussi une mauvaise manipulation des mécanismes de base de la lecture.

Chapitre 3 :
Recherche de
terrain et analyse
des résultats

Introduction :

Après avoir cerné une représentation théorique sur l'acte de lire et la compréhension de l'écrit et les difficultés qui peuvent entraver l'accès au sens selon les spécialistes en matière, nous allons, dans ce chapitre, accéder au terrain pour que nous puissions confirmer ou infirmer nos hypothèses.

D'abord, nous allons aborder une expérience avec une classe de 3AM en vue de répondre à nos interrogations et de mesurer à quel point nos hypothèses sont loin ou près de la réalité vécue sur terrain. Nous allons gérer une séance de compréhension de l'écrit où la description et l'observation font l'objet de cette séance.

Ensuite, un questionnaire contient plusieurs éléments essentiels relatifs à notre recherche sera proposé aux enseignants et un autre aux apprenants. Les réponses obtenues seront commentées et analysées

1. Cadre général de la réalisation de l'expérimentation

1.1 Présentation du lieu l'expérimentation

Notre enquête de recherche a été faite à la fin du mois de janvier 2020 au CEM « Achour Ziane » à Ain El Melh (120 Km au sud du chef-lieu de la wilaya de M'sila). Nous nous y exerçons en tant qu'enseignant de français chargé de deux niveaux ; 2AM et 3AM. Ce collège est composé de 18 classes et de 34 enseignants parmi eux 5 enseignants de français.

2. Le profil d'entrée et de sortie de la 3AM

2.1 Le profil d'entrée à la troisième année moyenne

À l'entrée de la 3AM l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, et en adéquation avec la situation de communication, des textes narratifs qui relèvent de la fiction.

2.2 Le profil de sortie à l'issue de la troisième année moyenne

À l'issue de la 3AM l'élève sera capable de comprendre et de produire à l'orale et à l'écrit, et en adéquation avec la situation de communication, des textes narratifs qui relèvent du réel

3. Déroulement de l'expérimentation en classe

Pour faire notre séance de compréhension de l'écrit, nous avons choisi une classe de 3AM. Cette classe est composée de 30 élèves (14 garçons et 16 filles).

Dans la progression séquentielle des leçons, la séance de compréhension de l'écrit se fait toujours après une séance de compréhension de l'orale, ce qui initie les élèves à la nouvelle thématique de la séquence. Par conséquent, les élèves prennent un certain bagage linguistique qui va leur aider dans la séance suivante.

La durée d'une leçon de compréhension de l'écrit est 2 heures, en deux séances intercalées par quatre séances de points de langue (vocabulaire – grammaire – conjugaison – orthographe)

3.1 Les étapes d'une séance de compréhension de l'écrit

La leçon de compréhension de l'écrit se fait en quelques étapes bien structurées qui amènent graduellement l'apprenant au sens du texte. Ces étapes sont :

- Exploitation du paratexte (éléments périphériques du texte) ;
- Lancement des hypothèses de sens ;
- Vérification de ces hypothèses ;
- Exploitation du texte (approfondissement du sens) ;
- Lecture oralisée du texte de la part des apprenants.

3.2 Teste de compréhension de l'écrit et présentation des résultats

Après avoir illustré les étapes de compréhension de l'écrit nous avons fait notre leçon comme suit.

Niveau : 3AM

Projet II : Histoire et patrimoine de notre pays

Séquence 01 : Ma patrie à travers l'Histoire

Activité : Compréhension de l'écrit

« Un épisode de la révolution algérienne dans la région d'Aokas : femmes courage »

Le manuel scolaire page 75

Objectif : Lire et comprendre un récit histoire

Déroulement de la leçon

Après avoir tracé la date du jour et l'intitulé de la leçon sur tableau, nous avons fait un petit rappel sur le thème de la séquence et la séance précédente puis nous avons demandé aux élèves d'ouvrir leurs livres et d'observer le texte, page 75

❖ *Analyse des éléments périphériques*

Questions	Réponses des élèves
À quelle époque de notre Histoire se situent les évènements rapportés par ce document ? Quels indices du texte te permettent de répondre ?	09 élèves ont répondu par « la révolution algérienne » et trois autres par « la guerre d'Algérie » Ils ont justifié leurs réponses par le titre et la première phrase du texte « nous sommes en 1959 ».
Dans quelle région d'Algérie ont eu lieu ces évènements ?	12 élèves ont répondu par « la région d'Aokas »

- 13 élèves ont pu répondre à la première question durant que les autres ne l'ont pas comprise vu que le temps réparti à la réponse est très court

- 12 élèves ont trouvés la réponse sachant qu'un seul entre eux qui sait qu'Aokas se trouve à Bejaïa.

❖ *Lancement des hypothèses de sens*

Pour engager les élèves à la lecture du texte et à la recherche, nous les avons suscités par la question suivante

« D'après vous, qui sont les principaux personnages ? Quel est le principal trait de leur caractère ? »

Les hypothèses étaient multipliées et variées, mais les plus importantes étaient :

- Des moudjahidine
- Les deux femmes dans la photo
- les combattants de le FLN

Aucun élève n'a pu émettre une hypothèse de sens sur le trait de caractère des personnages sauf les élèves qui ont répondu par « Les deux femmes dans la photo », ils ont dit « des femmes courageuses ». Cela explique que le reste des élèves n'ont pas exploité les éléments périphériques du texte ou ils n'ont pas compris la question.

❖ *Lecture silencieuse et vérification des hypothèses de sens*

Pour mener l'élève à vérifier lui-même son hypothèse de sens, nous avons posé, d'un ordre progressif, les questions suivantes dont le temps réparti à la lecture vérificative était 12 minutes :

- 1) Où et quand précisément les faits se sont-ils déroulés ?
- 2) Relève les mots qui renvoient aux moudjahidine et ceux qui renvoient aux soldats français ?
- 3) Un des combattants algériens a reçu une balle. Que risque-t-il ?
- 4) Quel mot du texte annonce un évènement inattendu ? De quel évènement s'agit-il ?

Quand les 12 minutes s'écoulaient, nous avons reposé de nouveau les quatre questions, une par une, et les résultats étaient comme suit :

- Pour la première question, dix élèves (33%) ont pu préciser le cadre spatiotemporel des évènements « en 1959, dans la montagne d'Ait Aissa, en Kabylie ». Cinq autres élèves, leur réponse était moins précise, c'était la réponse qu'ils ont trouvée dans la phase de l'analyse des éléments périphériques du texte « durant la révolution algérienne, dans la région d'Aokas. »

- Pour la deuxième question, seulement trois élèves sont arrivés à relever tous les substituts (dont le nombre est 10), et 13 autres élèves leurs réponses étaient entre 2 à 6 substituts. Par contre, le reste des élèves n'ont rien trouvé comme réponse.

Ce genre de question implique réellement la compétence lexicale de l'apprenant dans sa réponse.

- Pour la troisième question, 15 élèves (50%) ont bien répondu par « il risque de tomber et perdre connaissance », 5 autres ont répondu par « il risque de mourir »
- Pour la quatrième question, la plupart des élèves (80%) ont trouvé le mot qui annonce l'évènement inattendu « Soudain », mais uniquement quatre d'entre eux ont pu relever l'évènement inattendu « Il s'agit de l'arrivée soudaine de trois femmes qui accourent pour sauver le blessé ».

Cela montre les difficultés que les apprenants éprouvent envers les phrases longues ou complexes.

❖ *Exploitation du texte (approfondissement du sens)*

En vue de recenser le taux de compréhension des apprenants, et en prenant en considération le temps limité de l'activité, nous nous sommes contentés de choisir cinq questions parmi les questions du livre. C'était un travail individuel où chaque apprenant doit lire et répondre aux questions sans aucune aide de la part de l'enseignant. La réponse doit être faite dans une feuille avec le nom et le prénom de l'élève. Cette démarche nous permet de mesurer, à un certain niveau, la compétence de l'élève en matière de compréhension de l'écrit quand il est autonome dont l'objectif est de déterminer les difficultés que l'apprenant rencontre dans la séance de compréhension de l'écrit.

Les questions qui ont été choisies sont :

- 1) Le blessé a-t-il soigné sur place ? Comment les femmes ont-elles procédé pour l'évacuer en lieu sûr ?
- 2) Pendant le trajet, un danger surgit. Lequel ? Qui a donné l'alerte ?
- 3) Quel stratagème ces femmes ont-elles élaboré pour ne pas être repérées par l'ennemi ?
- 4) Ces femmes ont-elles réussi leur mission ?
- 5) Relève les mots qui montrent les qualités de ces femmes.

Après l'analyse des copies des élèves, nous avons constaté que la qualité de la compréhension du texte et les réponses aux questions se diffèrent d'un élève à un autre. Les résultats de ce questionnaire étaient comme suit :

- 09 élèves n'ont aucune réponse juste ; leurs réponses n'étaient qu'une réécriture des questions ou des phrases tirées littéralement du texte qui ne répondent pas aux questions.
- 08 élèves ont répondu à une seule question.
- 07 élèves ont répondu à 02 questions.
- 04 élèves ont répondu à 03 questions.
- 02 élèves ont répondu à toutes les questions.

Le taux d'échec très élevé, où 80% des réponses sont au-dessous de la moyenne, montre assez bien à quel degré la tâche de compréhension de l'écrit est compliquée. Plusieurs facteurs peuvent entrer en jeu dans telle situation, comme la mauvaise qualité de la lecture des mots de la part des apprenants et cela se voit clairement dans leur demande incessante de la lecture et l'explication du texte. En plus, beaucoup d'élèves éprouvent une démotivation face à l'apprentissage du français, ils ne font aucun effort à la lecture ou la participation aux réponses. Le faible niveau en matière entraîne une insécurité chez l'élève envers le français ce qui le pousse, avec le temps, à se retirer le plus possible de ses engagements en classe.

3.3 Teste de lecture et analyses des résultats

❖ *Lecture oralisée*

Vue que le temps réparti à la séance est limité (01 heure) et que les élèves sont nombreux et dans le but de faire des statistiques fiables et examiner de plus près la qualité de lecture de chaque apprenant, nous avons consacré une deuxième séance d'une heure à cette phase.

Nous avons gardé le même texte du manuel scolaire, et nous avons passé tous les élèves à la lecture oralisée à tour de rôle après une lecture magistrale de notre part.

Les résultats obtenus sont montrés dans le tableau suivant

Qualité de lecture	Nombre d'élèves	Pourcentage
Bonne lecture	1	3,33%
Lecture moyenne (acceptable)	7	23,33%
Lecture difficile	19	63,33%
Abstention de lecture	3	10%

- Un seul élève dans toute la classe a démontré une bonne performance de lecture, quant à la fluidité en lecture, le respect des signes de ponctuation et la prononciation correcte des sons
- 07 élèves avaient une lecture acceptable, presque fluide, où ils ne font recours au décodage syllabique que lorsqu'ils rencontrent des mots inconnus probablement difficile à prononcer.
- 19 élèves ont éprouvé une vraie difficulté en lecture. Nous avons essayé de cerner les lacunes dépistées dans les points suivants :
 - Lecture lente et saccadée ;
 - Confusion fréquente entre certains sons et certaines lettres (p – q – d – b);
 - L'interversion de certaines syllabes ou certaines lettres dans le mot ;
 Ces difficultés sont liées étroitement à un manque d'entraînement en lecture. Ces élèves n'ont pas l'habitude de lire en français ni à l'école, ni à la maison.
- 03 élèves se sont abstenus quasiment de lire en raison des embuches qu'ils trouvent face à la lecture. Ces élèves n'arrivent même pas, dans quelques cas, à lire des syllabes ou des lettres isolées.

4. Le questionnaire

L'enquête par questionnaire est un outil très avantageux au service du recueil de l'information. Outre l'expérimentation que nous avons faite en classe, nous avons opté pour le questionnaire comme un véritable moyen de recherche d'information. À cet égard, nous avons élaboré deux questionnaires dans le but d'analyser et de comprendre les causes et les origines des difficultés qui entravent l'élève à comprendre l'écrit.

L'un des questionnaires est destiné aux enseignants et l'autre aux élèves. Afin de vérifier la validité de nos questionnaires, nous avons consulté des enseignants de français qui ont une expérience considérable dans l'enseignement. Après une révision de quelques points, nous avons confirmé que les questionnaires répondent bien à nos attentes.

4.1 Questionnaire destiné aux enseignants et analyse des réponses

Le questionnaire était prévu pour un échantillon de 10 enseignants tandis que le nombre des enseignants de français dans l'établissement où nous nous exerçons est insuffisant ; alors, nous avons élargi notre champ de recherche à un autre collège dans la même commune (CEM le Colonel Amirouche à Ain El Melh).

Notre échantillon est composé de 10 enseignants de français dont 04 du CEM Achour Ziane et les 06 autres du CEM Colonel Amirouche. Après la distribution du questionnaire et l'analyse des réponses, les résultats étaient intéressants.

4.1.1 Renseignements personnels

- Sexe

Réponse	Nombre	Pourcentage
Homme	03	30%
Femme	07	70%

- Ancienneté

Réponse	Nombre	Pourcentage
1 → 5 ans	01	10%
5 → 10 ans	07	70%
Plus de 10 ans	02	20%

Le tableau ci-dessus montre clairement que la majorité (70%) des enseignants de notre échantillon leur expérience est entre 5 à 10 ans. Il y a deux autres enseignants ont plus de 10 ans. Ce taux d'expérience suffit de bien transmettre les connaissances et les savoirs aux apprenants.

4.1.2 Analyse des réponses

Question 01) Est-ce que la lecture prend une place importante dans le programme de 3^{ème} année moyenne ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	08	80%
non	02	20%

D'après les réponses, 80% des enseignants voient que le programme de 3^{ème} année moyenne donne de l'importance à la lecture. Cela reflète la conscience des concepteurs du manuel envers cette activité.

Question 02) Est-ce que le temps réparti à cette activité vous paraît suffisant ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	00	00%
non	10	100%

Tous les enseignants sont d'accord que le temps consacré à cette activité est insuffisant. Sachant qu'elle prend entre 3 à 5 heures par séquences. Cela implique, par conséquent, que les objectifs visés par les enseignants ne sont pas atteints.

Question 03) Comment vous jugez le niveau de vos apprenants de 3AM en compréhension de l'écrit ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Faible	06	60%
Moyen	04	40%
bon	00	00%

Nous remarquons qu'aucun enseignant n'a jugé le niveau de ses élèves qu'il est bon. Ces déclarations montrent un taux considérable de difficultés que les apprenants trouvent face à la compréhension de l'écrit.

Question 04) À votre avis, où résident essentiellement les difficultés rencontrées par l'apprenant ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Qualité médiocre de lecture	08	80%
Manque de connaissance linguistique	06	60%
Manque de motivation	03	30%

Les réponses dans le tableau ci-dessus montrent que tous les enseignants ont sélectionné plus qu'une proposition, cela montre l'aspect complexe de ces difficultés.

Le problème de la qualité médiocre de lecture est qualifié de 80% comme cause essentielle de ces difficultés puis le manque de connaissance linguistique 60% et puis le manque de motivation de 30%

Question 05) Les textes du manuel scolaire vous paraissent-ils convenables pour niveau des apprenants ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	02	20%
non	08	80%

80% des enseignants croient que les textes du manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne ne sont pas adaptés au niveau réel des apprenants. Ils revoient cet écart constaté à la longueur des textes et parfois au lexique employé.

Question 06) Si vous puisez dans d'autres sources, quels sont les principaux critères de sélection ?

Nous avons constaté, d'après les réponses, que tous les enseignants manipulent les mêmes principaux critères de choix pour la sélection des textes. Ces critères sont :

- Garder la même typologie textuelle (texte narratif qui relève du réel) ;
- Garder la même thématique de la séquence ;
- La longueur du texte ;
- Le lexique accessible.

Selon eux, ces critères étaient le sujet d'une journée d'étude avec l'inspecteur de la circonscription.

Question 07) Comment vous faites comprendre un texte aux apprenants ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Explication des mots difficiles	03	30%
Explication de tout le texte	07	70%
Utilisation de la langue maternelle dans l'explication	03	30%

Nous remarquons que plusieurs enseignants ont choisi plus qu'une seule proposition. Les réponses dans le tableau montrent que 70% d'eux font l'explication intégrale de tout le texte pour aider les apprenants à comprendre le texte mais cette technique mène l'apprenant à dépendre de son enseignant en s'habituant à négliger la mobilisation de ses ressources ce qui crée un obstacle devant l'apprenant.

30% des enseignants expliquent seulement les mots difficiles du texte tandis que 30% autres font recourir à la langue maternelle en cas de blocage.

Question 08) Selon vous, est-ce que le milieu familial incite les apprenants à la lecture ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	00	00%
non	10	100%

Nous remarquons que tous les enseignants ont adopté la même réponse. Ils voient que le milieu familial des deux collèges ne pousse pas les apprenants à la lecture. Cette unanimité est faite par des avis généraux ce qui ne reflète pas la réalité à 100% parce qu'il y a toujours des exceptions dans la seule classe.

Les jugements portés par les enseignants sont faits sur l'aspect général des apprenants.

Ce milieu familial qui ne favorise pas l'encouragement à la lecture est compté avec les vraies causes qui empêchent l'apprentissage.

Question 09) S'il vous reste 15 minutes de votre séance, qu'est-ce que vous proposez à vos apprenants ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Traduire le texte	00	00%
Résumer le texte	05	50%
Lecture oralisée	08	80%
Autre	03	30%

Nous remarquons que les enseignants ont coché plus qu'une réponse, cela montre que le choix de l'activité est arrêté sur les circonstances de la séance.

Selon les réponses, aucun enseignant n'a opté pour la traduction. La lecture oralisée est l'activité la plus choisie de 80% puis en deuxième lieu le résumé du texte de 50% en dépit de la complexité de cette tâche.

Une autre activité lexicale est proposée par 03 enseignants, elle vise à manipuler le lexique trouvé dans le texte dans le but d'enrichir les connaissances linguistiques de l'apprenant.

Question 10) Que proposez-vous comme solution pour que la compréhension écrite soit réussite ?

Par cette question ouverte, nous voulons faire surgir les suggestions que les enseignants aient, par leurs expériences, en vue de résoudre les entraves qui empêchent la compréhension de l'écrit.

Suite à la convergence des opinions, nous constatons une réflexion sincère sur le sujet. Les enseignants ont proposé d'adapter les textes au niveau réel des apprenants et d'augmenter le volume horaire réparti à cette activité. En plus, ils ont suggéré de renforcer l'activité de lecture et de consolider les connaissances linguistiques sachant que ce travail est collaboratif où les parents doivent y contribuer.

4.2 Questionnaire destiné aux apprenants et analyse des réponses

Nous avons proposé ce questionnaire à une classe de 3^{ème} année moyenne composé de 30 élèves, la même classe avec laquelle nous avons fait le teste.

Notre questionnaire est composé de 10 questions dressées tout autour de la lecture et la compréhension des textes.

Question 01) Est-ce que vous aimez la séance de français ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	19	63,33%
Non	11	36,67%

Selon les résultats mentionnés dans le tableau, nous constatons que :

- 19 élèves qui figurent 63,33% ont déclaré qu'ils aiment la séance de français.
- 11 élèves qui figurent 36,67% ont avoué qu'ils n'aiment pas la séance de français.

Ce taux considérable de ceux qui déclarent leur amour à la séance de français est un signe particulièrement favorable à l'apprentissage, mais leur réalité en classe reflète le contraire, toutefois cette volonté doit être prise en considération.

11 élèves ont exprimé clairement leur indifférence envers la matière. Ce sentiment de gêne peut être produit suite à des échecs successifs.

Question 02) Aimez-vous la lecture en français ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	14	46,67%
Non	16	53,33%

D'après les résultats ci-dessus nous remarquons que plus de la moitié des élèves (53,33%) n'aiment la lecture en français. Ce constat est étroitement lié aux résultats trouvés dans le teste de compréhension de l'écrit où la qualité de cette dernière réside dans la qualité de lecture.

Question 03) Utilisez-vous le français en dehors de la classe ?

Question 04) Si oui, précisez comment ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	02	06,67%
Non	28	93,33%

Le milieu social ou familial joue un rôle primordial dans l'apprentissage des langues, dont le contact répétitif avec une langue étrangère favorise et simplifie son apprentissage.

À partir du tableau, nous constatons que la quasi-totalité des élèves (39.33%) n'utilisent pas le français en dehors de la classe, cette rupture avec la langue a des répercussions défavorables sur la qualité de l'apprentissage.

Seulement deux élèves ont déclaré qu'ils utilisent le français avec modération au sein de la famille. Ces deux élèves prouvent un bon niveau en lecture et en compréhension de l'écrit en classe.

Question 05) Comment vous jugez votre lecture en classe ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Lecture parfaite	02	06,67%
Lecture moyenne	10	33,33%
Lecture difficile	18	60%

L'étude des résultats trouvés montre que plus de la moitié des apprenants (60%) connaissent qu'ils éprouvent des difficultés en lecture, et 10 autres (33.33%) jugent leur lecture comme moyenne, tandis que deux élèves déclarent leur lecture parfaite.

Ces déclarations sont proches de nos remarques que nous avons fait durant le teste de lecture.

Question 06) Quelle lecture préférez-vous ? Pourquoi ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Lecture oralisée	11	36,67%
Lecture silencieuse	19	63,33%

19 élèves ont opté pour la lecture silencieuse tandis que les 11 autres élèves préfèrent la lecture oralisée. La plupart des élèves n'ont pas pu justifier leurs choix, sauf que deux filles ont écrit qu'elles préfèrent la lecture oralisée pour améliorer leur prononciation.

Nous avons remarqué que tous les élèves qui ont des difficultés en lecture ont préféré la lecture silencieuse, cela explique qu'ils y trouvent une aisance en prenant tout leur temps.

Question 07) Que faite-vous pour lire les mots ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Lecture par syllabe	17	56,67%
Les reconnaître facilement	13	43,33%

Le tableau ci-dessus montre que 56,67% des élèves font une lecture syllabique des mots. Ce type de lecture prend du temps et de concentration sur le déchiffrage des mots au détriment de la compréhension.

Question 08) Que préférez-vous lors de la séance de compréhension de l'écrit ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
L'enseignant explique le texte mot à mot	07	23,33%
L'enseignant explique juste les mots difficiles	04	13,33%
L'enseignant explique en arabe	19	63,33%

19 élèves qui figurent 63,33% préfèrent que l'enseignant explique le texte en arabe, cela reflète leur dépendance à l'explication de l'enseignant, par conséquent il n'y aura aucune autonomie ou mobilisation des ressources de la part de l'élève, et d'autre part, le recours

excessif à l'arabe empêche l'apprenant à bien comprendre et manipuler les structures linguistiques du français.

07 élèves préfèrent que l'enseignant explique l'intégralité du texte, et seulement 04 élèves se contentent par l'explication des mots difficiles.

Le résultat montré dans le tableau explique le taux élevé des échecs en matière de compréhension de l'écrit.

Question 09) À votre avis, où résident les difficultés de la compréhension de l'écrit ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
L'incompréhension du langage (lexique – syntaxe)	30	100%
Le repérage des idées principales	16	53.33%
Mettre le lien entre les idées du texte	19	63.33%
La typologie textuelle	06	20%

Il est à signaler que tous les élèves ont coché plus qu'une proposition.

Nous remarquons que la totalité des élèves ont choisi à l'unanimité l'incompréhension du langage comme source de difficultés face à la compréhension de l'écrit. Si l'élève n'arrive pas à comprendre les plus petites unités sémantiques du texte, certainement il ne va pas saisir le sens du texte.

Nous trouvons aussi que 19 élèves d'un taux de 63,33% considèrent que l'établissement des liens entre les idées du texte est nécessaire. Si l'élève ne peut pas tisser ces liens, il lui sera difficile de comprendre le texte.

En outre, il y'a 16 élèves ont répondu par le repérage de l'idée principale du texte, et 06 autres par la typologie textuelle.

D'après ces analyses, nous constatons que les élèves expriment une certaine conscience envers les difficultés qu'ils éprouvent en compréhension de l'écrit. Ce constat favorable est digne d'être prise en considération pour la résolution de ces difficultés.

Question 10) Est-ce que vous faite des efforts pour dépasser ces difficultés ?

Si oui, précisez comment ?

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	11	36,67%
Non	19	63,33%

Cette question était pour but de voir les pratiques que les apprenants fassent pour dépasser leurs difficultés en compréhension de l'écrit. Mais malheureusement, nous étions déçus de des réponses que nous avons trouvées, 19 élèves d'un taux de 63,33% ne font aucune effort pour améliorer leurs compétences en compréhension de l'écrit.

Tandis que 11 élèves d'un taux de 36,67% déclarent qu'ils font des recherches en vue de dépasser les obstacles qu'ils trouvent. Leurs travaux est de type de recherches sur internet, des vidéos sur You tube, entraînement de lecture sur les journaux et les livres, demande d'aide de l'enseignant ou les parents, et des cours supplémentaires dans des écoles de langues.

Conclusion

Après avoir fait notre recherche de terrain sur les difficultés de la compréhension de l'écrit chez les élèves de la troisième année moyenne et l'analyse des résultats obtenus du teste, que nous avons fait en classe, et les informations que nous avons recueillies par les deux questionnaires des enseignants et des apprenants, nous avons déduit que ces apprenants éprouvent de grosses difficultés en matière de compréhension des textes en FLE. Nous avons constaté leur inquiétude envers les obstacles qu'ils entravent leur accès au sens du texte. Nous avons aussi ressenti le désir d'apprendre auprès de certains d'eux, ce qui doit être pris en considération par les enseignants.

De plus, les enseignants avouent leur angoisse et leur frustration envers l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit en FLE, ils confirment la présence de plusieurs obstacles empêchant la compréhension : la qualité médiocre de lecture, l'insuffisance en connaissances linguistique, méconnaissance de stratégies de lecture et absence de motivation. Par conséquent, ils proposent des solutions qui vont progressivement aider l'apprenant à s'en servir et à surmonter ses difficultés par l'entraînement à la lecture, le renforcement des connaissances, réadaptation des textes au

niveau des apprenants, augmentation du temps réparti à l'activité et révision attentive à la méthodologie adoptée.

Conclusion Générale

Conclusion générale

À l'issue de ce travail que nous avons fait pour déterminer les causes des difficultés qui empêchent les apprenants à comprendre en lecture, nous avons constaté de près la grande valeur de cette compétence complexe. Son importance dépasse largement les limites de l'école, elle est présente partout dans la vie quotidienne. Elle rend l'apprenant un lecteur autonome qui peut s'adapter aux diverses situations de lecture

Tout au long de notre travail nous avons essayé de répondre aux questions que nous avons posées et de déceler les origines et les sources des problèmes que les apprenants de la troisième année moyenne trouvent face à l'écrit. Et suite à la séance de la compréhension de l'écrit que nous avons fait avec une classe de troisième année moyenne et l'analyse des deux questionnaires, nous avons remarqué un vrai souci de la part des enseignants et les apprenants envers ce déficit vécu en compréhension de l'écrit. Cette quête sur les causes de ces difficultés nous a aboutis aux résultats suivants :

- Insuffisance de connaissances linguistique (lexique et syntaxique) empêchant de gérer le texte.
- Qualité de lecture médiocre dépourvue de ses mécanismes de base.
- Les textes proposés dans le manuel ne vont pas avec le niveau des apprenants (longueur et structures syntaxiques).
- Le temps réparti à cette activité ne suffit pas pour accomplir les objectifs visés.
- Le milieu extrascolaire ne favorise pas l'apprentissage du français et n'incite pas à la lecture.
- Carence en matière de stratégies d'enseignement ainsi que leur application.
- Manque de motivation chez les apprenants.

Suite à cette analyse, nous avons découvert que le problème est complexe et touche plusieurs éléments entrant dans le processus d'enseignement/apprentissage de cette discipline, et pour que le problème soit résolu, les actants du champ éducatif doivent être

conscients de son existence. Or, les enseignants de la matière nous ont proposé quelques solutions :

- Réadaptation des textes du manuel scolaire convenablement au niveau des apprenants.
- Augmentation du volume horaire réservé à la compréhension de l'écrit.
- Inciter les apprenants à la lecture et renforcer les activités qui enrichissent les connaissances linguistiques.
- Réfléchir sur les stratégies d'enseignement qui marquent le plus haut degré de fiabilité envers les objectifs souhaités.
- Inviter les parents à contribuer de leur part à aider leurs enfants à surmonter leurs difficultés.

Les résultats obtenus de notre recherche confirment les hypothèses que nous avons émises au départ. Cette recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique du français langue étrangère nous a montré le taux de complexité de ces difficultés en espérant que les solutions suggérées vont combler les lacunes constatées en compréhension de l'écrit. Ce modeste travail peut être un point de départ pour d'autres travaux de recherche.

Références bibliographiques

Ouvrages

1. Adam, J. M. (1990). *Les éléments de linguistique textuelle*. Liège : Pierre Mardaga.
2. Bonjour, E. et Gombert, J.E. (2004). Profils de lecteurs à l'entrée en sixième. L'Orientation Scolaire et Professionnelle.
3. Bordon, E. (2004). *L'interprétation des pictogrammes : approche interactionnelle d'une sémiotique* : Le Harmattan.
4. Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire : Échec à l'échec*. France : Edition Milan.
5. Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.
6. Cuq, J. P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde* : Presse universitaire de Grenoble.
7. Dutoit, J.G. (2007). *Dire, lire, écrire enseigner le français en deuxième méthode*. Paris : Plein.
8. Fayol, M. (1996). *À propos de la compréhension, Regards sur la lecture et ses apprentissages* : ONL.
9. GIASSON.J, La compréhension en lecture, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 2008, p 43
10. Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés. Étude réalisée à la demande de la Direction de l'enseignement scolaire. Ministère de l'éducation nationale* : Edition du CNEFEI.
11. Goigoux, R. (2002). *Les difficultés de compréhension en lecture mieux comprendre pour mieux intervenir* : CRDP d'Aquitaine.
12. Laurent, J.P. (1985). *L'apprentissage de l'acte de résumer* : pratiques.
13. Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit, Compréhension/production en français langue étrangère*. Paris : CLE internationale.
14. Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLÉ International.
15. Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture*. Montréal : Gaetan Morin.
16. Vigner, G. (1979). *Lire : du texte au sens : éléments pour apprentissage et enseignement de la lecture*. Paris : CLE international.
17. Vincent, J. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette supérieur.

Dictionnaires

1. Coste, D., & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette

2. Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
3. Larousse. (1997). *Le Petit Larousse Illustré*. Paris. Ed LAROUSSE.
4. Rey-Debove, J. (1996). *Le Petit Robert*. Paris. nouv.

Revues

1. Amrani, S. (2003). *Difficultés d'apprentissage de la lecture en langue française chez l'écolier algérien*. (U. d. Batna, Éd.) Revue des sciences sociales et humaines (8)

Sitographie

1. Martinez, J. p. (1999). *Les difficultés de lecture*, PDF. (A. d. Québec, Éditeur)
Consulté le 03 janvier, 2020, sur docplayer.fr : <http://docplayer.fr/15627001-Les-difficultes-delecture.html>

Mémoires

1. Nguyen, T, C. (2004). *Stratégies de lecture dans l'enseignement de la compréhension écrite en FLE au lycée*. Mémoire de fin d'étude, poste universitaires. Hanoi.

ANNEXES

Texte du teste

Je lis et je comprends

UN ÉPISODE DE LA RÉVOLUTION ALGÉRIENNE DANS LA RÉGION D'AOKAS :

Femmes courage

Nous sommes en 1959. C'est un après-midi ensoleillé du mois d'août. Et ce jour-là, depuis plusieurs heures, un grand accrochage entre l'armée française et l'armée de Libération nationale fait rage dans la montagne d'Aït Aïssa, en Kabylie. Dans le feu de l'action, un combattant, Salah N'kitount, est touché. Il a reçu une balle dans la cuisse gauche. À bout de force, le moudjahid est sur le point de tomber et de perdre connaissance.

Soudain, sorties de nulle part, trois femmes accourent vers le blessé. Deux le soutiennent par les aisselles pendant que la troisième saisit le fusil et défait la cartouchière. L'une d'elles rassure l'homme : « Courage, courage ! Nous allons te conduire en lieu sûr pour te faire soigner ». Et pendant que deux femmes servaient de béquilles au blessé, l'autre en éclaireur, devance le petit groupe de quelques dizaines de mètres...



Ils marchent depuis plusieurs minutes lorsque, aux environs de Tagoussimte, la femme revient précipitamment sur ses pas pour alerter ses camarades : une patrouille de soldats est dans les parages ! Avec une rapidité extraordinaire, les trois femmes s'affairent comme un seul homme : un tas de bois coupé et rangé là par un bûcheron offre une cachette idéale. Quant à l'arme et la cartouchière, elles sont enferrées en quelques secondes à quatre ou cinq mètres plus loin... Le détachement passe à une faible distance sans remarquer la présence des résistants dans leur cachette... Dix minutes plus tard, les trois femmes conduisent le blessé dans une casemate où les premiers soins lui sont donnés. À l'aube, le blessé est transporté à dos de mulet vers les profondeurs du maquis appelé Achrit.

Les trois valeureuses femmes ont réussi courageusement leur mission !

Khaled Lemnouer, 50^e Anniversaire de l'Indépendance, *Le Soir d'Algérie*, 2012.



J'observe et j'anticipe

- 1 À quelle époque de notre Histoire se situent les événements rapportés par ce document ? Quels indices du texte te permettent de répondre ?
- 2 Dans quelle région d'Algérie ont eu lieu ces événements ?
- 3 D'après toi, qui sont les principaux personnages ? Quel est le principal trait de leur caractère ?



Je lis pour comprendre

- 1 Où et quand précisément les faits se sont-ils déroulés ?
- 2 Relève les mots ou groupes de mots qui renvoient aux moudjahidine et ceux qui renvoient aux soldats ennemis.
- 3 Un des combattants algériens a reçu une balle. Que risque-t-il ?
- 4 Quel mot du texte annonce un événement inattendu ? De quel événement s'agit-il ?

Je relis pour mieux comprendre

- 1 Le blessé a-t-il été soigné sur place ? Comment les femmes ont-elles procédé pour l'évacuer dans un lieu sûr ?
- 2 Pendant le trajet, un danger surgit. Lequel ? Qui a donné l'alerte ?
- 3 Quel stratagème ces femmes ont-elles élaboré pour ne pas être repérées par l'ennemi ?
- 4 Relève dans le texte deux expressions qui indiquent que ces femmes ont agi très vite.
- 5 Relève les indicateurs de temps qui organisent le déroulement des événements.
- 6 Ces femmes ont-elles réussi leur mission ?
- 7 Relève les mots qui montrent les qualités de ces femmes.
- 8 Si cet épisode de la Révolution algérienne avait été rapporté par un soldat de l'armée française, aurait-il eu le même point de vue sur ces femmes ?
- 9 Quel est le temps dominant dans le texte ? Cela te surprend-il ? Justifie son emploi dans ce genre de texte.

RÉCAPITULONS

- Dans quels paragraphes du texte se situent les différents moments de ce récit ?
 1. **Situation initiale.**
 2. **Déroulement des événements de l'histoire.**
 3. **Situation finale.**
- Donne un titre à chaque moment de ce récit.

Je retiens l'essentiel

Le récit historique est un texte qui relate une succession d'événements réels en rapport avec l'Histoire.

Je vais plus loin, je donne mon avis.

- Quels sentiments ces femmes courage suscitent-elles chez le lecteur ?
- Quel « *devoir de mémoire* » leur doit-on ?

Questionnaire des enseignants

Questionnaire destiné aux enseignants

Ce questionnaire fait l'objet d'un travail de recherche sur les difficultés de la compréhension de l'écrit chez les élèves de la 3^{ème} année moyenne. Veuillez répondre soigneusement aux questions.
Merci de votre collaboration

▪ **Renseignements personnels**

Sexe :

Nombres d'années d'expérience :

Questionnaire

- 1) Est-ce que la lecture prend une place importante dans le programme de 3^{ème} année moyenne ?
 Oui Non
- 2) Est-ce que le temps réparti à cette activité vous paraît suffisant ?
 Oui Non
- 3) Comment vous jugez le niveau de vos apprenants de 3AM en compréhension de l'écrit ?
 Faible
 Moyen
 Bon
- 4) À votre avis, où résident essentiellement les difficultés rencontrées par l'apprenant ?
 Qualité médiocre de lecture
 Manque de connaissance linguistique
 Manque de motivation
- 5) Les textes du manuel scolaire vous paraissent-ils convenables pour niveau des apprenants ?
 Oui Non
- Pourquoi ?
.....
- 6) Si vous puisez dans d'autres sources, quels sont les principaux critères de sélection ?
.....
.....
- 7) Comment vous faites comprendre un texte aux apprenants ?
 Vous expliquez les mots difficiles.
 Vous expliquez tous le texte.
 Vous utilisez la langue maternelle dans l'explication.
- 8) Selon vous, est-ce que le milieu familial incite les apprenants à la lecture ?
 Oui Non
- 9) S'il vous reste 15 minutes de votre séance, qu'est-ce que vous proposez à vos apprenants ?
 Traduire le texte
 Résumer le texte
 Lecture oralisée
 Autre
.....
- 10) Que proposez-vous comme solution pour que la compréhension écrite soit réussite ?
.....
.....

Questionnaire des apprenants

Questionnaire destiné aux apprenants

Ce questionnaire fait l'objet d'un travail de recherche sur les difficultés de la compréhension de l'écrit chez les élèves de la 3^{ème} année moyenne. Veuillez répondre soigneusement aux questions.

Merci de votre collaboration

- 1) Est-ce que vous aimez la séance de français ?
 Oui Non
- 2) Aimez-vous la lecture en français ?
 Oui Non
- 3) Utilisez-vous le français en dehors de la classe ?
 Oui Non
- 4) Si oui, précisez comment ?
.....
- 5) Comment vous jugez votre lecture en classe ?
 Lecture parfaite
 Lecture moyenne
 Lecture difficile
- 6) Quelle lecture préférez-vous ? Pourquoi ?
 Lecture oralisée
 Lecture silencieuse
.....
- 7) Que faites-vous pour lire les mots ?
 Lecture par syllabe
 Les reconnaître facilement
- 8) Que préférez-vous lors de la séance de compréhension de l'écrit ?
 L'enseignant explique le texte mot à mot
 L'enseignant explique juste les mots difficiles
 L'enseignant explique en arabe
- 9) À votre avis, où résident les difficultés de la compréhension de l'écrit ?
 L'incompréhension du langage (lexique – syntaxe)
 Le repérage des idées principales
 Mettre le lien entre les idées du texte
 La typologie textuelle
- 10) Est-ce que vous faites des efforts pour dépasser ces difficultés ?
 Oui Non
- Si oui, précisez comment ?
.....
.....