

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE 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 LANGUE
ETRANGERES**

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

**OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES
ÉTRANGÈRES**

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: MOHADI Nabil

Intitulé

**Identification des difficultés liées à la compréhension
écrite, en classe de FLE.**

**- Cas des apprenants de 2^{ème} AM, au CEM
Abdelhamid Ben Badis-M'sila.**

Soutenu devant le jury composé de:

Mr LEHIMEUR Nouredine	Université de M'sila	Président
Mme ROUABAH Fatima Zohra	Université de M'sila	Rapporteur
Mme AMMARI Kahina	Université de M'sila	Examineur

Année Universitaire : 2018/2019

Dédicace

Je dédie ce travail :

A toute ma famille,

Mes amis,

Mes camarades du département de français de l'université de

M'sila.

Remerciements

Je remercie Dieu qui m'a donné le courage et la volonté pour achever ce travail. J'exprime mes vifs remerciements, ma profonde gratitude et ma reconnaissance à mon enseignante Madame ROUABAH Fatima Zohra, qui a dirigé ce mémoire. Sa bonté et sa confiance m'ont permis de progresser régulièrement. Je tiens à la remercier pour ses conseils avisés, ses valeurs uniques ainsi que sa patience avec laquelle elle a accompagné mon travail.

Je remercie très sincèrement, les membres de jury d'avoir accepté d'examiner ce mémoire, à sa juste valeur.

Toute ma reconnaissance aux enseignants qui ont assuré mon apprentissage durant toutes ces années

Enfin, je veux remercier tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin dans l'élaboration et la finalisation de ce travail de recherche.

SOMMAIRE

Dédicace

Remerciements

Sommaire

Introduction générale..... 02

Chapitre N°I:

Lecture et accès au sens, en classe de FLE

I.1 Les composantes de base d'une situation d'écrit, selon Sophie Moirand	04
I.1.1 Une situation de production (écriture)	04
I.1.2 Une situation de réception (lecture)	04
I.2 Qu'est ce que lire ?	05
I.3 Lire n'est pas déchiffrer	06
I.4 Place de la lecture dans les différentes méthodologies	07
I.4.1 La méthodologie traditionnelle	07
I.4.2. La méthode structuro- behavioriste	07
I.4.3. La méthode structuro-globale audio-visuelle	08
I.4.3. L'approche cognitive.....	08
I.4.4. L'approche communicative.....	08
I.5. La compétence de lecture	09
I.5.1. Les stratégies de lecture	09
I.5.1.1 Lecture de repérage	09
I.5.1.2 Lecture d'écrémage.....	10
I.5.1.3 Lecture de survol	10
I.5.1. 4 Lecture d'approfondissement.....	10
I.5.1. 5 Lecture plaisir, de loisir et de détente	10
I.5.2 Les types de lecture, d'ordre general	10
I.5.2. 1 La lecture silencieuse	10

I.5.2. 2 La lecture studieuse.....	11
I.5.2. 3 La lecture de balayage (scanning)	11
I.5.2. 4 La lecture active	11
I.5.2. 5 La lecture oralisée	11
I.5.2.6 La lecture selective.....	12
I.5.2.7 La lecture analytique ou méthodique	12
I.5.3 Les types de lecture pratiqués en classe	12
I.5.3. 1 La lecture silencieuse ou la compréhension de l'écrit.....	12
I.5.3. 2 La lecture à haute voix ou lecture entraînement	12
I.5.3. 3 La lecture plaisir ou récréative	12
I. 6 L'enseignement-apprentissage de la lecture, au cycle moyen	13
I.6.1 Les situations de lecture	13
I.6.2 Les projets de lecture.....	14
I.6.3 Objectifs de l'enseignement-apprentissage du FLE, en 2e AM	15
I.6.3.1 Profile d'entrée en 2ème AM	15
I.6.3.2 Profile de sortie de la 2ème AM.....	16

Chapitre N°2:

Identification des difficultés liées à la compréhension en lecture, en 2ème AM

II.1 De la lecture à la compréhension écrite	18
II.1.1 Place de la compréhension écrite dans l'apprentissage	18
II.1.2 Qu'est ce que comprendre en lecture ?	18
II.1.3 Les paramètres qui permettent l'accès au sens	19
II.1.3.1 Le rôle de la perception visuelle	19
II.1.3.2 Les modèles de compréhension écrite	20
II.1.3.2.1 Le modèle sémasiologique ou ascendant (du signe au sens)	20
II.1.3.2.2 Le modèle onomasiologique ou descendant (du sens au signe)	21
II.1.3.2.3 Le rôle des deux cerveaux.....	21
II.1.3.2.3.1 Le cerveau gauche ou l'hémisphère gauche	21

II.1.3.2.3.2 Le cerveau droit ou l'hémisphère droit	22
II.1.4 Les composantes de la compréhension en lecture	22
II.1.4.1 Le lecteur	22
II.1.4.2 Le texte	23
II.1.4.3 Le contexte	23
II.2 Identifier les difficultés de compréhension en lecture	23
II.2.1 Typologie des difficultés de compréhension des élèves scolarisés en 2ème AM.....	23
II.2.1.1 Les difficultés liées à des déficits des traitements d'identification des mots écrits....	24
II.2.1.2 Les difficultés d'ordre syntaxique	25
II.2.1.3 Les difficultés d'ordre textuel.....	26
II.2.1.4 Les difficultés dues à une faible étendue des connaissances encyclopédiques	26
II.2.1.5 Les difficultés spécifiques au traitement du texte écrit.....	26
II.2.2 Synthèse des types de difficultés de compréhension écrite	27
II.3 Enseigner la compréhension écrite	28
II.4 Connaître l'origine des difficultés pour mieux intervenir.....	29

Chapitre N°3:

Cadre pratique de l'étude :Analyse et interpretation

Introduction partielle	33
III.1.Cadre général et déroulement de l'expérimentation.....	33
III.1.1. Présentation du lieu de réalisation de l'étude	33
III.1.2.Description de l'échantillon.....	33
III.1.3.Analyse des résultats	34

Chapitre N°4:

Proposition de pistes d'exploitation pédagogique. Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

IV.1.Réduire les « degrés de liberté »	53
IV.2.Stabiliser les formats	53

IV.3.Entraîner le transfert.....	55
IV.4.Maintenir l'attention des élèves dans des temps collectifs.....	55
IV.5.Apprendre aux élèves à questionner les textes.....	55
IV.5.1.Arguments psychologiques	56
IV.5.2. Apprendre à interroger les textes a priori.....	56
IV.5.3. Apprendre à traiter les questionnaires de lecture en tant que tâches spécifiques de l'univers scolaire.....	57
IV.5.3.1.Phase A - Apprendre aux élèves à identifier les procédures qui permettent de répondre aux questions posées.....	58
IV.5.3.2.Phase B - Utiliser et prendre conscience des strategies.....	59
IV.5.3.3.Phase C - Accroître l'activité reflexive	61
Conclusion générale	64
Références bibliographiques	67
Annexes	70

Actuellement, l'enseignement des langues étrangères est devenu très essentiel, et un processus complexe dans le contexte éducatif algérien. En raison de la mondialisation et de l'universalisation des modes de vie, accompagnée de l'accroissement des moyens de communication et de la nouvelle technologie, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en Algérie, a connu un développement au niveau de nombreux aspects, mais il est toujours remis en cause, notamment l'apprentissage de la lecture qui reçoit sa part de critiques. En effet, l'apprentissage de la langue française nécessite la maîtrise des quatre compétences fondamentales : écouter, parler, lire et écrire.

La lecture est le début de tout apprentissage. Elle est considérée comme l'élément le plus important et la base de l'enseignement-apprentissage, au cycle moyen. La lecture, notamment en langue étrangère, est une activité scolaire assez complexe qui fait appel aux efforts visuels, cognitifs et métacognitifs du lecteur. L'enseignement –apprentissage de la lecture est un domaine pédagogique particulièrement riche en informations. De nos jours, le champ devient, de plus en plus, séduisant, notamment pour les chercheurs dans le domaine de la didactique des langues. Alors, nous pouvons considérer ce thème comme le centre d'intérêt des chercheurs

En tant que chercheur et après une courte expérience dans le domaine de l'enseignement au cycle moyen, j'ai constaté que la majorité des apprenants éprouve de grandes difficultés en lecture et même ceux qui savent lire n'arrivent pas à comprendre ce qu'ils lisent !

Après ce constat, je me suis rendu compte des difficultés qui s'opposent aux apprenants et aux enseignants, dans une classe de FLE, en ce qui concerne la lecture et la compréhension écrite. C'est cette raison qui m'a incité à réaliser ce mémoire.

Dans cette humble recherche, nous proposons la problématique suivante :

- Quelles sont les difficultés que nos élèves de 2^{ème} AM rencontrent lors de l'activité de lecture, pour accéder au sens ?

Pour avancer dans l'élaboration de notre étude, nous avons jugé essentiel de poser les sous-questions suivantes :

- Quelles sont les causes de ces difficultés?

- Comment le choix des textes peut-il avoir un effet positif sur leur compréhension, en lecture ?

- Quelles sont les suggestions pour améliorer la lecture-compréhension de nos élèves ?

Pour répondre à notre problématique et nos sous-questions, nous émettrons les hypothèses suivantes :

- Les difficultés pourraient être principalement liées aux apprenants, eux-mêmes : manque d'habitude de lecture ou à la difficulté de la lecture elle-même (activité très complexe).

- Les textes proposés dans le manuel scolaire ne seraient pas adaptés au niveau réel des élèves.

Notre objectif, à travers ce travail de recherche, est de mettre l'accent sur les difficultés de la lecture chez les apprenants de FLE, au cycle moyen afin d'en déceler les causes et proposer des solutions.

Au terme de notre recherche, nous voudrions confirmer ou infirmer nos hypothèses. Pour cela, nous allons opter pour la méthode analytique. Nous allons réaliser un questionnaire d'enquête auprès de 15 enseignants exerçant dans 4 collèges différents de la région de M'sila, en vue d'obtenir des données sur les pratiques de lecture de leurs apprenants.

Notre travail est composé de quatre chapitres: le premier traite les composantes de base d'une situation d'écrit, la définition et la place de la lecture dans les différentes méthodologies, la compétence de lecture (stratégies, types), L'enseignement-apprentissage de la lecture, au cycle moyen (2^{ème} AM) (Les situations de lecture, les projets et les objectifs). Concernant le deuxième chapitre, il sera consacré à la place de la compréhension écrite dans l'apprentissage, la définition de la compréhension de l'écrit, les paramètres qui permettent l'accès au sens (la mémoire, les deux cerveaux...), les modèles de compréhension écrite, les composantes de la compréhension en lecture, l'identification des difficultés de la compréhension en lecture et connaître l'origine de ces difficultés. Le troisième chapitre est pratique .Il sera consacré à l'analyse et l'interprétation des données recueillies par un questionnaire destiné aux enseignants. En ce qui concerne le quatrième chapitre, nous ferons quelques propositions permettant le franchissement des difficultés de la compréhension, l'intégration et l'amélioration de la compétence de lecture, à partir des données recueillies.

I.1 Les composantes de base d'une situation d'écrit, selon Sophie Moirand¹

Avant d'aborder la question de l'accès au sens en lecture et ses stratégies, nous avons jugé nécessaire de nous interroger sur la situation de l'écrit selon Sophie Moirand et d'évoquer brièvement les éléments définitoires qui encadrent les différentes acceptions qui lui ont été proposées. Selon Moirand Sophie², les composantes de base d'une situation de l'écrit sont différentes, s'il s'agit d'une situation de production (écriture) ou d'une situation de réception (lecture). On distinguera alors :

I.1.1 Une situation de production (écriture)

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

Les relations scripteur / lecteur : Le scripteur écrit généralement pour un lecteur avec lequel, il peut entretenir des relations particulières (amicales, professionnelles...) et dont il se fait une « image » proposées.

Les relations scripteur / lecteur et document : Le scripteur a son intention de communication et veut produire un effet sur son lecteur par le biais du document graphique.

Les relations scripteur / lecteur et extralinguistique : Le rôle du référent (de qui ou de quoi parle le texte), du lieu où l'on écrit ou du moment où l'on prend la parole ont une très grande influence sur la forme linguistique du message.

I.1.2 Une situation de réception (lecture)

Le lecteur : son statut, son expérience et ses attitudes qui entrent dans l'interprétation du document.

Les relations lecteur / scripteur : les représentations que le lecteur se fait du scripteur ainsi que ses intentions influent sur les lectures du texte.

¹ Moirand, S. Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère. CLE international, Paris, 1979, p. 10

² Ibid. p. 11

Les relations lecteur / scripteur et document : le document (le texte) produit un effet sur le lecteur selon ses objectifs, ses hypothèses sur le sens du texte et la manière dont il se projette dans le message qu'il reçoit « un même écrit peut avoir autant de lectures que de lecteurs. »¹

Les relations lecteur / scripteur extralinguistique : l'expérience du lecteur du monde, le lieu et le moment où il entreprend sa lecture ont une très grande influence sur l'interprétation qu'il fait du sens du texte.

Les relations lecteur /document et extralinguistique : L'expérience du lecteur et surtout ses connaissances antérieures jouent un rôle très important dans la compréhension d'un texte. De même qu'on ne peut pas négliger le lieu et le moment où il entreprend sa lecture / compréhension.

I.2 Qu'est ce que lire ?

La maîtrise de la langue et celle de la lecture, en particulier, occupent une très grande place dans notre société et dans le domaine de l'éducation, en général. Avec le développement des travaux menés dans différents domaines de recherche, des définitions variées ont été données par les chercheurs et les spécialistes au terme « lire », dont on va citer quelques unes.

Le petit Robert définit l'acte de lire comme l' : « 1. *Action matérielle de lire, de déchiffrer ce qui est écrit.* 2. *Action de lire ,de prendre connaissance d'un écrit »*²

Selon le Dictionnaire Didactique Des langues, la lecture est une : « *Action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit »*³

Pour R. Chauveau, l'acte de lire constitue « *Le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence*

¹ Ibid. p. 12

² Dictionnaire Le Petit Robert, Paris, 1996

³ GAUSSON, Robert, COSTE, Dictionnaire de Didactique des Langues, Éd. Hachette, Paris, 1996, P 321

de la langue, prédictions syntaxico-sémantiques, recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier.»¹

Il ajoute : « *la lecture est une activité mentale complexe qui va du décodage graphème-phonème à la compréhension du texte* »². C'est-à-dire, l'activité de lecture possède deux composantes celle de décodage (lettres-sons) et de compréhension.

Selon Jean-Charles Juhel, « *Lire c'est comprendre la signification des symboles codifiés (mots) par la société à laquelle on appartient. C'est pouvoir établir la correspondance entre les signes écrits et des sons. La lecture c'est la transformation d'éléments écrits (graphèmes) en éléments sonores (phonèmes). C'est pouvoir traduire un code graphique en un code phonétique (la parole). Ce décodage permet de comprendre le sens de mots et de la phrase.* »³

D'après les définitions précédentes de la lecture, nous constatons la présence de deux processus qui sont à la fois complémentaires et inséparables dans l'acte de lire : le premier c'est le décodage qui permet l'identification des mots écrits et le deuxième c'est le processus d'intégration syntaxique et sémantique lié à la compréhension.

Donc, le décodage est une condition nécessaire à l'acte de lire mais, il ne suffit pas à la compréhension, qui représente l'objectif premier de la lecture.

I.3 Lire n'est pas déchiffrer

Lire et déchiffrer ou décoder sont deux activités différentes : quand on lit en français ou en n'importe quelle langue, on commence par le déchiffrement des lettres qui composent les sons et forment les mots puis, on passe à la construction du sens. Selon, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, « *C'est convertir un mot écrit en un mot oral. Dans ce cas le lecteur doit identifier les lettres qui composent ce mot, les mettre en correspondance avec les sons élémentaires du langage (Phonèmes) puis combiner ceux-ci afin de reconstituer l'image acoustique du mot.* »⁴

¹ Psychologie pour l'enseignant, p.32.

² Ibid., p. 77.

³ Jean-Charles Juhel, Aider les enfants en difficulté d'apprentissage, p. 25

⁴ GOIGOUX, Roland et CEBE, Sylvie. *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Psychologie Française, 2000, p. 45

En effet, lire ne se limite pas à décoder ou déchiffrer un mot, une phrase ou un paragraphe. Lire signifie comprendre et s'approprier le sens d'un message ou d'un texte.

I.4 Place de la lecture dans les différentes méthodologies

L'enseignement-apprentissage des langues a subi plusieurs changements, au fil du temps. Depuis de longues années, plusieurs méthodologies ont été utilisées dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en général et le français, en particulier.

Cependant, au fur et à mesure que le temps évolue, les méthodologies n'ont cessé de changer et d'évoluer, aussi. La lecture est une activité importante dans l'apprentissage, la place qu'elle a occupée, a varié selon les approches et les méthodes. À cet égard, nous allons, brièvement, présenter comment a évolué la place de la lecture, dans les différentes méthodologies.

I.4.1 La méthodologie traditionnelle

La lecture est considérée, dans la méthode traditionnelle, comme un moyen que l'apprenant doit maîtriser pour établir des liens entre la langue étrangère et sa langue maternelle, par l'intermédiaire de la traduction. La lecture est alors un moyen d'accès aux textes écrits, notamment les genres littéraires privilégiés à l'époque, sur les autres genres textuels, car on considérait, à ce temps-là, qu'il y a une structure universelle commune entre toutes les langues et que les mots sont à l'origine des différences entre elles.

I.4.2. La méthode structuro- behavioriste

Dans le cadre de cette méthode, l'apprentissage d'une langue est perçu comme un processus mécanique dans lequel l'apprenant acquiert des structures simples de la langue courante. Lorsque l'apprenant est sensé maîtriser le système phonétique de la langue cible, on introduit l'activité de lecture. Les supports de lecture présentés dans le cadre de l'approche audio orale ne sont que des transcriptions des supports oraux. A cet effet, la lecture vise, principalement, la bonne prononciation des syllabes ou des mots, en négligeant la compréhension. Elle se termine souvent par des questions.

I.4.3. La méthode structuro-globale audio-visuelle

Appelée l'approche SGAV, elle se propose d'enseigner la langue comme moyen d'expression et de communication, à partir de situations présentées en images. On n'introduit la lecture qu'à partir de la leçon 22, des cours de premier degré. Elle se fait, en enseignant le rythme et l'intonation. Cela veut dire que l'écrit est sacrifié en face de la langue parlée et plus précisément de la prononciation, qui demeure l'objet principal de cette méthode.

I.4.3. L'approche cognitive

Cette approche est une tentative de moderniser la méthode traditionnelle, en utilisant certaines lignes de force de l'approche structuro-behavioriste. Elle se fonde sur l'idée, selon laquelle, que pour comprendre l'apprentissage, il faut tenir compte de la structure cognitive de l'apprenant.

L'activité de lecture, dans cette approche occupe une bonne place mais, la compréhension du sens est un peu négligée. Et tout se passe comme si lire signifie pouvoir répondre à un certain nombre de questions de compréhension portant sur l'ensemble du texte.

I.4.4. L'approche communicative

Dans le cadre de l'approche communicative, la lecture est réhabilitée. Cette activité s'inscrit dans un processus de communication au cours duquel, le lecteur reconstruit un message à partir de ses propres objectifs de communication. L'acte de lire met en jeu des composantes de maîtrise linguistique, textuelle, référentielle et situationnelle.

Cet aperçu sur les méthodes et les approches de l'enseignement-apprentissage des langues, nous donne éclairc que rien n'est définitif en didactique des langues.

Chaque approche a ses spécificités et vient répondre à certains besoins. La méthodologie ou l'approche qui vient après n'est qu'une continuité et un prolongement, dans le domaine de la recherche d'une méthodologie répondant à tous les besoins et ressemblant à la méthode naturelle. Les données que nous avons abordées confirment que l'approche cognitive et l'approche communicative ont accordé une grande importance à la

lecture, en assignant un rôle central au lecteur, en tant qu'acteur principal de son apprentissage.

I.5. La compétence de lecture

I.5.1. Les stratégies de lecture

Parler de stratégies de lecture¹, c'est désigner la manière dont on peut lire un texte, c'est-à-dire : les techniques et les méthodes utilisées par le lecteur et qui facilitent l'accès au sens d'un texte.

Les stratégies de lecture varient selon les types de texte, l'objectif que l'enseignant veut faire acquérir et l'intention du lecteur. Par exemple : il y a des cas où le lecteur n'a pas besoin de comprendre tous les détails, il lit pour chercher l'idée générale mais, il peut y avoir d'autres cas où il veut connaître des informations plus détaillées. Alors, quelles sont les stratégies de lecture que l'on peut adopter pour lire un texte?

Christine Tagliante², 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.

I.5.1.1 Lecture de repérage

La lecture de repérage nous permet de rechercher des informations précises et ponctuelles dans des domaines bien précis, tels que : annuaires, biographies, dictionnaires, index...etc

Cette stratégie de lecture se fait à travers les activités de classe comme: faire remplir un tableau d'après l'un des documents cités; faire localiser un endroit, un lieu sur le plan; faire répéter des chiffres, des dates, des noms propres, des couleurs...

I.5.1.2 Lecture d'écrémage

Le principe de cette lecture consiste à aller à l'essentiel, trouver les mots-clés significatifs de ce qui est important ou nouveau, identifier le type de texte et sa fonction.

¹Nguyen, stratégies de lecture dans l'enseignement de la compréhension écrite en FLE au lycée, mémoire de fin d'étude, poste universitaires, Hanoi, 2004, p35

² Tagliante, C. La classe de langue, 2006, P.135

Avec 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.

I.5.1.3 Lecture de survol

Cette stratégie permet au lecteur de comprendre l'intérêt global d'un texte long ou d'un ouvrage, pour en dégager l'idée directrice, la structure d'ensemble et l'enchaînement des idées. Elle peut être considérée comme le début de la construction du sens d'un texte, à travers le repérage et le questionnement des indices externes qui constituent tout ce qui accompagne le texte, comme: le titre, le sous titre, l'identification de l'auteur, les illustrations, la collection, le format, la typographie. La lecture survol s'applique à des documents longs tels que les journaux, les revues, les rapports, les mémoires...etc.

I.5.1. 4 Lecture d'approfondissement

C'est une lecture complète et analytique. Son objectif est, alors, d'approfondir et de mémoriser le texte, en analysant comment l'auteur élabore son projet d'écriture .On applique cette lecture

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.

I.5.1. 5 Lecture plaisir, de loisir et de détente

Elle consiste à lire un texte pour se faire plaisir. Il s'agit, souvent, d'une lecture linéaire poursuivie ou abandonnée, suivant l'intérêt du lecteur.

I.5.2 Les types de lecture, d'ordre général

La lecture est une activité très indispensable pour le bon fonctionnement de plusieurs domaines. D'après Jean Gérard Dutoit¹, il existe différents types de lecture:

I.5.2. 1 La lecture silencieuse

Elle permet de découvrir le texte, c'est le point de départ de l'activité de lecture. Elle est donc indispensable.

¹ Dutoit, J.G,« *Dire, lire, écrire enseigner le français en deuxième méthode* » ,Plein, Paris, 2007.P 54

I.5.2. 2 La lecture studieuse

C'est une lecture attentive, lors de laquelle le lecteur tire le maximum d'informations, comme s'il veut mémoriser le texte. Cette lecture est souvent faite en crayon à la main, sous forme de prise de notes.

I.5.2. 3 La lecture de balayage (scanning)

Elle consiste à repérer rapidement une information précise. Elle permet, par exemple, de trouver dans un dépliant à quelle heure une activité aura lieu. Le lecteur fait, généralement, cette forme de lecture lorsqu'il veut simplement prendre connaissance du texte. Il ne désire pas connaître les détails, il veut tirer l'essentiel.

Cette activité exige une stratégie d'élimination, le lecteur doit éliminer, en grande vitesse, ce qui est inutile à sa présente lecture.

I.5.2. 4 La lecture active

C'est celle qui adopte une personne occupée à réaliser un travail à partir d'un texte contenant des consignes : 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.

I.5.2. 5 La lecture oralisée

Elle consiste à lire un texte à haute voix. Elle peut avoir deux formes: soit le lecteur oralise la totalité des graphèmes (exemple, la lecture d'une histoire à raconter aux enfants); soit le lecteur jette simplement un regard, de temps à autre, sur le texte écrit en fonction, comme un aide-mémoire.

I.5.2.6 La lecture sélective

C'est une mise en œuvre lorsqu'il ya nécessité de faire une recherche. Celui qui consulte un annuaire téléphonique, un dictionnaire sait au préalable ce qu'il va trouver comme information. Il ya dans l'esprit du lecteur comme un modèle vide qui le conduit

vers l'information cherchée : orthographe d'un train...etc. La lecture sélective est un comportement que nous pratiquons souvent dans la vie quotidienne.

I.5.2.7 La lecture analytique ou méthodique

C'est une lecture qui invite les lecteurs à formuler des hypothèses, que l'étude de texte permet de les infirmer ou de les confirmer, dans le but d'enrichir le processus de construction de sens. Cette activité conduit à une meilleure compréhension du texte.

I.5.3 Les types de lecture pratiqués en classe

Comme notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE, nous devons traiter ce thème de cet anglet.

Il existe différents types de la lecture, nous allons en citer les trois pratiqués en classe et qui nous semblent essentiels dans l'enseignement-apprentissage du FLE:

I.5.3. 1 La lecture silencieuse ou la compréhension de l'écrit

Dans ce type de lecture, le lecteur déchiffre le contenu d'un texte visuellement et silencieusement. Elle a deux principaux objectifs, en même temps : comprendre le texte et développer des stratégies de lecture chez l'apprenant. Cette lecture est plus efficace, car elle permet de lire d'une manière rapide. Tous les apprenants profitent de lire, en même temps.

I.5.3. 2 La lecture à haute voix ou lecture entrainement

C'est une séance placée dans la troisième position selon la répartition des activités d'une séquence. Elle est faite pour faire entrainer les élèves à des stratégies de lecture, c'est-à-dire utiliser ses habiletés ou ses connaissances pour accomplir une tâche de lecture

La lecture à haute voix facilite l'identification du vocabulaire, ainsi, elle permet au lecteur d'utiliser le code oral de la langue. C'est une étape importante car elle met en liaison l'audition des mots et leur perception dans leurs contextes.

I.5.3. 3 La lecture plaisir ou récréative

C'est une activité placée à la fin de chaque séquence dont l'objectif est de développer le goût de la lecture et de sensibiliser les élèves sur la dimension récréative de la lecture

I. 6 L'enseignement-apprentissage de la lecture, au cycle moyen

L'enseignement moyen, en Algérie, fait partie de ce qu'on appelle l'enseignement fondamental selon les nouveaux programmes. Durant quatre ans, l'élève acquiert de nouveaux savoirs, en les construisant sur ceux qu'il a appris au primaire. La lecture occupe une place axiale dans les programmes des trois paliers (le premier palier est la 1^{ère} AM, le deuxième palier est la 2^{ème} AM et la 3^{ème} AM, le troisième palier est la 4^{ème} AM). Elle est objet et moyen d'apprentissage, en même temps. D'une part, La lecture est considérée comme le canal qui mène à acquérir de nouvelles connaissances, lors des différentes activités. D'autre part, elle est présente durant chaque séquence, sous forme de trois activités : compréhension de l'écrit, lecture entraînement et lecture plaisir. En outre, la valeur de la lecture se voit très claire à l'occasion des examens, si l'élève ne possède pas les mécanismes de la lecture, il ne peut pas réussir.

I.6.1 Les situations de lecture

Les situations de lecture ont une grande influence sur la compréhension. Moirand Sophie¹ distingue deux types de situation : la lecture captive et la lecture volontaire.

Par « lecture captive », on désigne un certain nombre d'écrits qu'on rencontre partout dans la rue, au marché, au cinéma et même à travers la télévision. Le plus souvent, l'acte de lire est spontané, sans l'avoir voulu. La lecture devient « volontaire » lorsqu'on cherche une ou des informations précises ou un objet bien défini.

Pour sa part, Cicurel Francine² fait remarquer que les occasions de lire en langue étrangère sont diverses :

-Le lecteur peut se trouver dans un pays étranger, il lit tout ce qui lui tombe sous les yeux, comme il peut essayer de déchiffrer des écrits publicitaires. La lecture est alors moins

¹¹ Moirand, S. Situation d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère, CLE international, 1979, pp. 20-21.

² Cicurel Francine, Lectures interactives en langue étrangère, Hachette, 1991, Paris.

motivée par un projet de lecture pour agir ou savoir que celui d'une lecture-jeu comme celle du déchiffrement d'une énigme ; l'enjeu pour lui est de comprendre quelque chose.

- Le lecteur se trouve dans son pays d'origine et doit ou désire lire des textes en langue étrangère, il peut opter pour une lecture traduite et avoir recours au dictionnaire. Dans ce cas, la lecture est interrompue une fois qu'on se trouve face à un mot difficile.

- La troisième situation de lecture est celle qui met le lecteur dans un rôle d'apprenant où il n'est pas maître de sa lecture. En effet, le choix des textes se fait par l'enseignant ainsi que les techniques servant à la compréhension. De plus, le document se trouve isolé de son contexte (journal, œuvre littéraire...) et l'objectif des exercices est souvent l'acte de lire lui-même sans savoir ce que l'on entend par compréhension écrite. L'enseignant, dans ce cas, pourra prévoir les connaissances propices à la construction de sens et réaliser avec les apprenants des activités de préparation à la compréhension du texte, tout en leur proposant des projets de lecture en fonction de la situation de lecture en question.

I.6.2 Les projets de lecture

Pour Cuq Jean Pierre et Gruca Isabelle, « *aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture défini par des objectifs qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active.* »¹ On peut vouloir faire le projet de lire pour :

-se distraire ou passer le temps.

-s'informer

-traduire, expliquer, approfondir ses connaissances ou faire un exposé.

-faire une action (mode d'emploi)

- chanter, prier ou raconter une histoire.

En classe de langue, « *le projet est essentiellement académique. On lit pour apprendre à lire en mettant en œuvre une stratégie de lecture studieuse quand ce n'est pas*

¹Cuq J. P. et Gruca Isabelle, *Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde*, presse universitaire de Grenoble, 2002, p.164.

pour la bonne note. »¹Ce qui fait qu'on pourrait sensibiliser le public d'apprenants à la diversité des lectures dont on a à peine conscience. On aura alors recours à des projets de simulation, c'est-à-dire assigner à la lecture un objectif tel que : lire et expliquer un mode d'emploi d'un médicament ou une recette de cuisine. Dans ce cas, les apprenants opteront pour d'autres stratégies de lecture qui leur paraîtront plus efficaces : lecture balayage, sélective, studieuse, orale... etc.

I.6.3 Objectifs de l'enseignement-apprentissage du FLE, en 2^e AM

I.6.3.1 Profile d'entrée en 2^{ème} AM

Dans le cycle moyen, les éléments structurant les programmes de français sont les macro-actes de parole : expliquer, raconter et argumenter.

En 1^e AM, il s'agit de « permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de types explicatif et prescriptif. ». Ainsi, l'élève entrant en 2^e AM est capable de :

En compréhension de l'écrit:

- Identifier /inférer la question qui appelle l'explication,
- Retrouver la structure d'un énoncé explicatif ou prescriptif,
- Retrouver un passage explicatif dans différents types de textes,
- Etablir le lien texte \image,
- Lire une suite de consignes,
- Lire une suite d'images explicatives en établissant les liens de cause à effet.

I.6.3.2 Profile de sortie de la 2^{ème} AM

En 2^e AM², il s'agit de rendre l'élève capable de :

En compréhension de l'écrit:

¹ Cicurel Francine, Op. Cit, p. 18.

² Programme de Français 2^e Année Moyenne ,2010 , p :7,8

Chapitre I. ————— Lecture et accès au sens, en classe de FLE

- Questionner un récit pour en construire le sens,
- Distinguer les différents récits et leur visée,
- Lire à haute voix un texte narratif devant un public.

Chapitre II. Identification des difficultés liées à la compréhension en lecture, en 2ème AM

II.1 De la lecture à la compréhension écrite

II.1.1 Place de la compréhension écrite dans l'apprentissage

La compréhension, aujourd'hui indissociable de la lecture, est obligatoire pour l'enrichissement et l'amélioration des connaissances. Elle est considérée comme l'objectif principal de tout apprentissage et la priorité fondamentale de l'enseignement. La compréhension est liée à la mémorisation, en tant que processus d'intériorisation, car "comprendre" dans son sens étymologique signifie "prendre avec soi". Cependant, l'apprentissage ne se résume pas à la compréhension et à la mémorisation puisqu'il a aussi deux dimensions principales :

- La dimension psychologique qui se manifeste à travers la curiosité et l'envie de savoir, le besoin de l'apprenant joue un rôle primordial dans l'acquisition du savoir et la compréhension de texte écrit.
- La dimension socio-pragmatique donne à l'apprenant la possibilité de réinvestir ses acquis dans sa vie quotidienne pour résoudre ses situations- problèmes. Cette dimension a une grande importance parce qu'on trouve un grand fossé entre le scolaire et le social.

II.1.2 Qu'est ce que comprendre en lecture ?

La compréhension en lecture ou la compréhension de l'écrit est un sujet qui intéresse tous les chercheurs et les spécialistes du champ éducatif, à cet égard plusieurs définitions ont été données par ces théoriciens.

Jean Pierre Cuq, dans son dictionnaire, définit la compréhension comme étant « *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 de l'oral) ou lit (compréhension de l'écrit) »¹*

Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE, « *la compréhension de l'écrit est l'opération mentale de décodage d'un message écrit par un lecteur. Cette opération*

¹ Jean- pierre Cuq, *dictionnaire de didactique des langues étrangères et secondes*, Jean Pencreach, Paris, 2003, p.51

Chapitre II. Identification des difficultés liées à la compréhension en lecture, en 2ème AM

nécessite la connaissance du code écrit d'une langue et s'inscrit dans un projet de lecture (pour s'informer, se distraire, etc.) »¹

La compréhension de l'écrit exige des capacités mentales que l'apprenant doit maîtriser, en fonction de plusieurs paramètres, comme le confirme Jocelyne Giasson, 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. »²

Donc, la compréhension peut se définir comme la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. Comprendre apparaît comme la capacité à passer de la forme au sens.

II.1.3 Les paramètres qui permettent l'accès au sens

II.1.3.1 Le rôle de la perception visuelle

On ne peut pas s'intéresser à l'écrit sans parler de la perception visuelle qui joue un rôle très important dans ce qu'on appelle la communication écrite. Selon Roland Goigoux, l'écrit est un langage pour l'œil, c'est-à-dire la lecture se fait avec les yeux. Donc, il est important de voir comment se fait cette perception visuelle et son rôle dans l'opération d'accès au sens.

On a longtemps pensé que les yeux se posaient linéairement sur les lettres et que l'assemblage de ces lettres menait automatiquement à la compréhension. Gérard Vigner, dément formellement cette théorie : lire n'est pas « balayer de l'œil les lignes du texte selon un mouvement uniformément continu de gauche à droite ,qui permettrait ,au fur et à

¹ Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, OPHRYS, Paris, 2008, p.40

² GIASSON.J, *La compréhension en lecture*, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 2004, p 43

Chapitre II. Identification des difficultés liées à la compréhension en lecture, en 2ème AM

mesure de la perception des lettres , de les associer en syllabes, de regrouper ces dernières en mots qui dans leur succession , constitueraient la phrase.. »¹

En effet, des données scientifiques très précises affirment que l'œil, en mouvement, empêche toute perception visuelle : « il doit y avoir fixation de l'œil en un endroit précis pour que les données perceptives puissent être enregistrées par le cerveau »²

Une fois perçues par la vision, les données du texte ou du message sont transmises au cerveau qui joue un rôle non négligeable pour la reconstitution du message (du sens).

Par ailleurs, les chercheurs affirment que plus vite le lecteur se débarrasse de ses habitudes de déchiffrage qui ralentissent la lecture, plus il a de la chance d'accéder au sens.

II.1.3.2 Les modèles de compréhension écrite

De nombreuses recherches ont été menées pour expliquer comment se construit la signification d'un texte écrit chez l'individu. Ces recherches ont abouti, enfin, à élaborer deux modèles d'accès au sens. Il s'agit respectivement du modèle sémasiologique et du modèle onomasiologique . « *Les recherches menés en psycho- linguistique sont probablement les plus porteuses : elles décrivent le processus de compréhension selon deux modèles différents : le modèle sémasiologique (de la forme au sens) et le modèles onomasiologique (du sens à la forme).* »³, affirment Cuq et Gruca.

II.1.3.2.1 Le modèle sémasiologique ou ascendant (du signe au sens)

Ce modèle, appelé aussi « de bas en haut », privilégie la stratégie de déchiffrage, c'est-à-dire pour lire une phrase, le lecteur doit passer par la reconnaissance des lettres, des syllabes et des mots. Il présuppose que le sens est à l'intérieur du texte et qu'il suffit d'assembler la somme des mots pour l'extraire. C'est pourquoi, la compréhension vient en

¹ Gérard Vigner, Lire, du texte au sens : éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture, CLE international, 1979, p. 27.

² Chameux, Evelyne, Apprendre à lire : Echec à l'échec, éditions Milan de Toulouse, 1987, p.61.

³ Cuq J. P. et Gruca Isabelle, *Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde*, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p. 152.

Chapitre II. Identification des difficultés liées à la compréhension en lecture, en 2ème AM

deuxième position. Dans ce modèle, quatre opérations sont nécessaires, selon Bordon Emmanuelle¹, pour accéder au sens :

- Une phase de discrimination (l'identification des mots)
- Une phase de segmentation (la délimitation)
- Une phase d'interprétation (l'attribution d'un sens)
- Une phase de synthèse (la construction du sens global)

II.1.3.2 Le modèle onomasiologique ou descendant (du sens au signe)

Appelé également « de haut en bas », on part ici du principe de la préexistence du SENS et on donne une place considérable à ce qu'on appelle l'**anticipation** et les connaissances du lecteur dans le traitement des informations. Il « *résulte d'une série d'opérations de préconstruction de la signification* »²

Dans ce modèle le lecteur opère, suivant ces trois opérations :

- La reformulation d'hypothèses de sens, elle s'effectue 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.* »³
- La recherche d'indices
- La vérification.

II.1.3.2.3 Le rôle des deux cerveaux

Pour mieux comprendre les modèles de lecture, il serait intéressant de comprendre ce qui se passe au niveau du cerveau lors de la lecture/compréhension.

Les recherches en neurologie démontrent que le cerveau ressemble à une noix. Il est divisé en deux parties distinctes.

¹ Bordon Emmanuelle, *L'interprétation des pictogrammes : approche interactionnelle d'une sémiotique*, L'Harmattan, 2004, p.16.

² Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, Op. Cit., p.153.

³ Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, Ibid., p. 153.

Chapitre II. Identification des difficultés liées à la compréhension en lecture, en 2ème AM

II.1.3.2.3.1 Le cerveau gauche ou l'hémisphère gauche

Le cerveau gauche est le domaine du langage, de l'analyse, du traitement linéaire et de la logique. Il procède pas à pas pour recueillir les informations¹

On comprend aisément que c'est le cerveau gauche qui intervient lors de la lecture-décodage.

II.1.3.2.3.2 Le cerveau droit ou l'hémisphère droit

Le cerveau droit, quant à lui, est le domaine des images, de la synthèse et de l'intuition. Il excelle, en combinant des ensembles et en créant des ensembles. Sa réception est globalisante.

Là aussi, on devine facilement le rôle joué par le cerveau droit, lors de l'activité de compréhension. C'est lui qui permet la formulation d'hypothèses de sens et l'anticipation.

II.1.4 Les composantes de la compréhension en lecture

Après avoir défini la compréhension écrite, nous pouvons avancer maintenant que cette dernière comprend trois facteurs fondamentaux sans lesquels il n'y aurait pas de compréhension, à savoir: le lecteur, le texte et le contexte. Ces composantes exercent, entre elles, des interactions restreintes.

II.1.4.1 Le lecteur

Cette composante représente ce qu'est le lecteur ou la lectrice, ce qu'il fait et ce qu'il sait. Il ne se présente pas neutre devant un texte, mais il travaille le texte avec son bagage pré-acquis.

En bref, ses connaissances sur la langue, ses connaissances sur le monde, son attitude générale, ses goûts, ses besoins ainsi que sa perception de lui-même, en situation d'apprentissage vont aussi intervenir dans sa compréhension.

De plus, la capacité de prendre des risques et la peur de l'échec peuvent également influencer sa compréhension d'un texte. En outre, il est aussi important de remarquer que les habiletés (comme : la capacité de reconnaître les mots de façon automatique sans avoir

¹ Chevalier, Brigitte, Fichier Méthodo CM2-6^{ème}, Nathan, 1994, p. 15.

Chapitre II. Identification des difficultés liées à la compréhension en lecture, en 2^{ème} AM

à en analyser les composants, la capacité de prédire des informations qui vont apparaître dans le texte, en se servant de connaissances particulières qu'il possède et la capacité de construire des hypothèses sur le contenu, par l'observation des éléments externes comme le titre, les sous-titres, les images, etc.) et les stratégies en situation de lecture (le balayage, le survol, la lecture intégrale...par exemple) exercent une grande influence sur la compréhension du lecteur.¹

II.1.4.2 Le texte

Le texte est aussi un facteur important pendant la lecture. Il concerne le matériel à lire. Autrement dit, toutes les composantes donnant d'instructions au lecteur. Les composantes d'un texte peuvent faciliter ou compliquer la tâche du lecteur ou de la lectrice. Ce sont : l'intention de l'auteur, l'organisation des idées et le contenu du texte.²

De plus, le type de texte, la nature de l'écrit, la structure du texte et les conventions de l'écrit sont des éléments qui peuvent faciliter ou compliquer la compréhension.

II.1.4.3 Le contexte

Le contexte représente la situation dans laquelle se trouve le lecteur ou la lectrice pour aborder le texte. Ainsi, l'intention de lecture, l'intérêt porté au sujet par le lecteur ou la lectrice, l'intervention de l'enseignant ou de l'enseignante ou des pairs, ainsi que le temps disponible et le niveau de bruit autour d'eux, peuvent faciliter ou compliquer la tâche de lecture.

II.2 Identifier les difficultés de compréhension en lecture

II.2.1 Typologie des difficultés de compréhension des élèves scolarisés en 2^{ème} AM

Il ressort des observations de classe des élèves scolarisés en 2^{ème} 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

¹ BEAUME E. *La lecture*, Ed.AFL, Paris, 1989, p53

² ¹⁰GIASSON,J, *note ouvrage*, De Boeck, p. 01.

Chapitre II. Identification des difficultés liées à la compréhension en lecture, en 2ème AM

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.

II.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 telle 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 auprès des élèves en grande difficulté de lecture, Goigoux (2000)¹ 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* ». on pourrait ajouter que pour certains élèves, ces apprentissages doivent nécessairement se poursuivre au-delà. Il est en effet fréquent de constater qu'en fin de scolarité élémentaire, 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

¹ Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Etude réalisée à la demande de la Direction de l'enseignement scolaire. Ministère de l'éducation nationale. Editions du CNEFEI, p. 96.

Chapitre II. Identification des difficultés liées à la compréhension en lecture, en 2ème AM

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 auteurs¹, « *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)* ».

II.2.1.2 Les difficultés d'ordre syntaxique

La méconnaissance de formes syntaxiques rares par exemple (phrases relatives, passives...). 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.

¹Bonjour, E. et Gombert, J.E. (2004). Profils de lecteurs à l'entrée en sixième. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, Vol. 33, N°1, pp. 69-101.

Chapitre II. Identification des difficultés liées à la compréhension en lecture, en 2ème AM

II.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 oeuvre 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.

II.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 oeuvre les stratégies adéquates (recherche du mot dans le dictionnaire, demande de définition...).

II.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

Chapitre II. Identification des difficultés liées à la compréhension en lecture, en 2ème AM

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)¹ 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* ». Contrairement à cette pratique courante, il peut s'avérer nécessaire, à 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

. II.2.2 Synthèse des types de difficultés de compréhension écrite

Grace à nos observations de classe et en s'appuyant sur nos lectures, nous avons pu synthétiser les difficultés de compréhension en lecture :

- l'élève croit qu'il suffit de décoder tous les mots pour les comprendre. Il lit tout le
- lisant tout le texte du début il le comprendra.
- l'élève ne sait pas sélectionner les informations importantes du texte.

¹ Goigoux, 2000, Op. Cit, p. 110.

Chapitre II. Identification des difficultés liées à la compréhension en lecture, en 2ème AM

- l'élève ne sait pas réguler et contrôler sa lecture par des retours en arrière, des modulations de sa vitesse de lecture, des recherches d'indices de sens.
- 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.
- lorsque l'élève ne sait pas répondre à une question posée, ils relit le texte en entier même si l'information qui permet de répondre se trouve à la fin.
- 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.

II.3 Enseigner la compréhension écrite

Aujourd'hui, nous pouvons considérer qu'il existe quatre composantes dans l'enseignement de la lecture : le traitement écrit des mots (identification et production), la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit.

Jusqu'à la fin des années 70, la seconde composante ne faisait pas l'objet d'un enseignement-apprentissage. Pendant longtemps, tout s'est passé comme si l'institution considérait que la compréhension allait de soi, sous réserve que le décodage soit maîtrisé et donc qu'il n'y avait pas lieu de lui consacrer un temps d'enseignement explicite. On constate encore, dans les pratiques enseignantes actuelles que, si la compréhension est très souvent évaluée dans les classes, elle n'est que rarement enseignée en tant que telle.

Pourtant, on sait aujourd'hui que les difficultés de compréhension constituent un obstacle tout aussi important que les difficultés de déchiffrage dans la vie scolaire de l'élève. A ce titre,

notre approche de la compréhension est toute autre et repose sur l'idée que la compréhension peut et doit s'enseigner de façon explicite au même titre que le décodage.

Chapitre II. Identification des difficultés liées à la compréhension en lecture, en 2ème AM

De nombreuses recherches, comme, par exemple (Goigoux, 2003)¹ et (Rémond, 2003)² ont d'ailleurs démontré qu'il est possible de mettre en oeuvre un enseignement spécifique de la compréhension et que cet enseignement améliore les performances des élèves qui en bénéficient. Ces travaux mettent l'accent sur l'acquisition d'un comportement de lecteur actif et autorégulé qui s'exerce à travers l'utilisation de stratégies pour comprendre.

Du point de vue de la psychologie cognitive, tout apprentissage nécessite une confrontation répétée avec une même situation. Si l'on considère que les apprentissages s'appuient sur une répétition de l'activité et que résolution des inférences³ et autorégulation⁴ sont deux habiletés nécessaires pour une bonne compréhension, alors nous considérons qu'un travail d'entraînement associé à une verbalisation pourrait être un outil de remédiation efficace à destination des élèves en difficulté de compréhension en lecture.

L'analyse que nous présentons dans cet article trouve son origine dans la construction et l'utilisation d'un dispositif didactique et pédagogique visant à améliorer les capacités inférentielles et la capacité d'autorégulation des élèves, au CEM. Ce dispositif est basé sur des séances d'entraînements à la production d'inférences suivies d'une mutualisation collective enseignant-élèves. L'objectif de cette mutualisation étant de permettre aux élèves de prendre conscience des objectifs de lecture, de la nécessité d'aller au-delà du texte pour le comprendre (produire des inférences ou combler l'implicite), des difficultés éventuelles rencontrées et des moyens à mettre en oeuvre afin d'y remédier.

II.4 Connaître l'origine des difficultés pour mieux intervenir

Lors de nos interventions pédagogiques en tant qu'enseignant au collège, nous avons appris qu'il était nécessaire de travailler la compréhension dès le plus jeune âge pour ne pas laisser s'installer les difficultés. Les élèves au cycle moyen, qui éprouvent des difficultés en lecture sont des élèves qui n'ont pas acquis les procédures pour comprendre un texte. Ces élèves doivent suivre des séances de remédiation avec une intervention

¹ Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. In, *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, pp. 182-204. Profession enseignant. Hachette Education.

² Rémond, M. (2003). Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs. In, *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, pp. 205-232. Profession enseignant. Hachette Education.

³ La réponse ne se trouve pas dans le texte mais dans l'interaction entre les informations du texte et les connaissances du lecteur

⁴ Par autorégulation, nous entendons la capacité à évaluer son propre niveau de compréhension, à repérer, en cas de difficultés, sa perte ou sa non compréhension et à mettre en oeuvre les stratégies adéquates pour y remédier.

Chapitre II. Identification des difficultés liées à la compréhension en lecture, en 2ème AM

pédagogique spécifique pour y pallier. Ils Nous pensons donc qu'il est important de proposer dès l'école élémentaire un ensemble d'activités particulières visant explicitement le développement des compétences qui sous-tendent la compréhension. Des didacticiens des langues ont mené des recherches dans le domaine de la compréhension afin de cerner où se situent les sources majeures des difficultés rencontrées par les élèves. Le but étant de savoir sur quels points précis doit se focaliser l'intervention pédagogique. Ils ont ainsi pu mettre en évidence les difficultés en se limitant à quatre pôles : les procédures de décodage, les types de traitement à l'œuvre dans la lecture, le contrôle de l'activité et les stratégies déployées.

Néanmoins, nous avons pu constater lors de nos observations qu'il est difficile de relever la source qui engendre les difficultés de compréhension chez un élève. Nous nous étions par ailleurs posées la question de savoir comment mettre en place des exercices de remédiations¹ sans connaître réellement l'origine de ces difficultés. Michel Fayol² pense en effet que l'activité de lecture telle que nous la pratiquons est une activité inobservable.

Selon lui, il est impossible de savoir réellement ce que fait un individu quand il lit. Hormis observer le mouvement des yeux ou celui des lèvres, aucune expression physique ne donne accès aux opérations cognitives qui sont mises en œuvre à ce moment-là. Parfois, lorsqu'on lit un texte, on perd le fil de sa lecture, ou on est amené à revenir en arrière. Il se passe donc un certain nombre d'opérations qui sont spontanées et maîtrisables, des opérations qui ont donc été acquises. Michel Fayol³ s'est interrogé afin de savoir si « ces opérations ne pourraient pas être externalisées ». « Cette externalisation permettrait de fournir un exemple aux élèves. Des opérations de ce genre pourraient-elles être mises en œuvre spontanément et améliorer la compréhension des élèves ? » Cette interrogation fait référence à la métacognition⁴.

¹ Cf. Chapitre III « Pour une pédagogie de la compréhension en lecture »

² Chercheur et membre de l'Observatoire national de la lecture. Il dirige un laboratoire qui consacre ses recherches à l'apprentissage.

³ La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiation, p.56

⁴ La métacognition se rapporte à l'idée selon laquelle, chez les êtres humains, il existe des procédures et des façons de penser, mais qu'il existe aussi une capacité à regarder les façons de penser, à réfléchir à ce qu'elles sont et à les adapter le mieux possible aux difficultés rencontrées.

Chapitre II. Identification des difficultés liées à la compréhension en lecture, en 2ème AM

La métacognition doit faire l'objet d'un enseignement dont le but est de permettre aux enfants d'apprendre à contrôler leur compréhension. L'étude de la métacognition conduit à enseigner les techniques de questionnement. Cet enseignement consiste à tenter de trouver par soi-même le lien entretenu par des entités évoquées, autrement dit à inférer. L'enseignement de la métacognition consiste aussi à faire mimer par l'enseignant les activités de compréhension devant les élèves. Rapidement, l'enseignant délègue la gestion de ces activités aux élèves eux-mêmes. L'idée est que les élèves parviennent à expliquer comment ils procèdent pour construire une signification sur un texte. Cette technique donne lieu à des échanges.

Introduction partielle

Dans cette partie pratique de notre travail de recherche, nous allons aborder les difficultés que les apprenants peuvent rencontrer dans la compréhension d'un écrit. Pour cela, nous allons essayer de mettre la lumière sur les représentations des enseignants à propos de l'enseignement apprentissage de la compréhension de l'écrit par rapports aux apprenants.

Dans le cadre expérimental pour élaborer notre recherche, d'abord, nous allons commencer par l'analyse des résultats obtenus à travers les réponses des enseignants au questionnaire que nous avons présenté. Ce questionnaire contient plusieurs questions relatives à des éléments essentiels dans notre recherche.

III.1.Cadre général et déroulement de l'expérimentation

III.1.1. Présentation du lieu de réalisation de l'étude

L'enquête a été réalisée au début du mois de mai 2019, au sud-est de la wilaya de M'sila (à environ 40 kms du chef-lieu de la wilaya de M'sila.) . Il nous a semblé approprié de réfléchir sur la pratique enseignante et les activités relatives à la compréhension de l'écrit en classe. Dans cette perspective, nous avons présenté un questionnaire à 15 enseignants de certains collèges qui se trouvent aux régions proches du collège Abdelhamid Ben Badis à Khattouti Sed Eldjir (Il nous a été donné de signaler que le nombre des enseignants du collège Abdelhamid Ben Badis est restreint, ce qui nous a poussé à bénéficier de l'expérience d'autres enseignants). Il s'agit des collèges de : Ahmed Mehsas et Elfarabi (Sidi Hadjras), Laala Mhamed (Chellal) et Abdelhamid Ben Badis (Khattouti Sed Eldjir). L'analyse de ce questionnaire nous a dévoilé des résultats intéressants.

III.1.2.Description de l'échantillon

L'échantillon de notre étude est composé d'enseignants de 2^{ème} A.M .Il s'agit de 15 enseignants 9 femmes et 6 hommes dont la plupart ont entre 1 et 10 ans d'expérience.

III.1.3.Analyse des résultats

La fiche de renseignements

Nombre d'enseignants : 15

1. Sexe :

Tableau 01 :

Réponse.	Nombre d'enseignants	Pourcentage.
Féminin	09	60%
Masculin	06	40%

2. Ancienneté :

Tableau 02 :

Réponse	1 - 5 ans	6- 10ans	11- 15ans	16 -20 ans	21- 25 ans	+ 25ans
Nombre de répondants	04	07	02	01	\	01
Pourcentage	26.66%	46.66%	13.33%	6.66%	\	6.66%

3. Préférez-vous, l'ancien programme ou le nouveau?

Tableau 03:

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage.
L'ancien programme	11	73.33%
Le nouveau programme de 2 ^{ème} génération	04	26.66%

Justification :

Ceux qui sont pour l'ancien programme :

La plupart des enseignants disent qu'il est mieux adapté au niveau des élèves par rapport au nouveau programme. Certains enseignants déclarent qu'ils se sont habitués à travailler avec l'ancien programme et que les textes sont faciles et adaptés au niveau des élèves. D'autres enseignants affirment que le nouveau programme est difficile et ne marche pas avec le niveau réel des élèves.

Ceux qui sont pour le nouveau programme de 2^{ème} génération :

Ils déclarent que ce nouveau programme est adapté avec le niveau, l'âge et le vécu social des apprenants. Ainsi, ce programme s'appuie sur l'approche par compétences (APC)

4. Avez-vous participé à un (des) séminaire(s) ou à une formation à propos de ce nouveau programme (2^{ème} génération)?

Tableau 04 :

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage.
Oui	15	100%
Non	0	0%

5. Si c'est oui, pensez-vous avoir appris de nouvelles pratiques de classe?

Tableau 05 :

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage.
Oui	11	73.33%
Non	04	26.66%

Questionnaire.

Question 01 :

-Est-ce que la lecture occupe une place importante dans le programme de français ?

Cette question vise à connaître le degré de la présence de la lecture en général, c'est-à-dire , ses différents types (lecture compréhension, lecture entraînement et lecture plaisir) dans une séquence pédagogique.

Tableau 06 :

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage.
Oui	14	93.33%
Non	01	06.66%

Analyse :

D'après le tableau, 93.33 % des enseignants déclarent que la lecture occupe une place importante dans le programme. Cela veut dire qu'on est conscient de l'importance et du rôle que joue cette activité dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Question 02 :

-Le temps accordé à la séance de compréhension écrite, est –il suffisant ou insuffisant?

A travers cette question, nous voulons savoir si les enseignants arrivent à atteindre les objectifs fixés pour l'activité de la compréhension de l'écrit, sachant que le temps consacré à cette séance est une heure seulement, selon la répartition annuelle de 2^{ème} AM.

Chapitre III. Cadre pratique de l'étude :Analyse et interprétation

Tableau 07 :

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage.
Insuffisant	15	100%
Suffisant	00	0%

Analyse :

Nous constatons que tous les enseignants s'accordent à répondre par non, ce qui signifie carrément que le volume horaire réservé à la compréhension de l'écrit est trop insuffisant, notamment avec notre réalité scolaire.

Question 03 :

-Vos élèves éprouvent-ils des difficultés au niveau de la compréhension de l'écrit ?

Tableau 08 :

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage.
Oui	15	100%
Non	0	0%

Analyse :

Tous les enseignants (100%) déclarent que leurs élèves éprouvent des difficultés au niveau de la compréhension de l'écrit. Ce qui montre que ce phénomène représente un vrai problème pour les enseignants et les apprenants, à la fois.

Question 04 :

Comment arrivez-vous à cerner ces difficultés ?

L'objectif de cette question est de connaître si les enseignants peuvent cerner les difficultés de la compréhension rencontrées par leurs élèves, face aux textes rédigés en français.

Analyse :

-Trois enseignants n'ont pas donné de réponses.

-Quatre enseignants s'accordent à dire que leurs apprenants n'arrivent pas à répondre aux questions lors de la séance de la compréhension de l'écrit.

Quant aux autres, voici leurs réponses :

« On le ressent lors de la séance de la compréhension de l'écrit. »

« Ils ne comprennent pas le sens des mots »

« A cause de leur insuffisance lexicale. »

« lors de la production écrite »

« Les élèves ne comprennent pas ce qu'on leur demande de faire »

« Ils s'ennuient plus qu'ils s'amuse lors de la séance de compréhension de l'écrit »

« Lors des examens, parce qu'ils sont appelés à lire le texte sans l'aide du professeur. »

« Ils sont démotivés et ils ne lisent pas le texte. »

D'après ces réponses, nous constatons que les enseignants n'arrivent pas à cerner véritablement les difficultés de leurs apprenants.

Question 05 :

Que faites-vous pour les aider ?

Cette question vise à connaître comment les enseignants procèdent pour remédier aux difficultés de la compréhension de l'écrit rencontrées par leurs élèves.

Chapitre III. Cadre pratique de l'étude :Analyse et interprétation

Nous retenons les réponses suivantes :

« Les amener à repérer ce qui est essentiel dans le texte »

« Lire le texte à haute voix. »

« Expliquer les mots difficiles et demander aux élèves d'utiliser le dictionnaire »

« J'encourage les élèves à lire »

« Proposer des supports portant sur des thèmes pertinents clairs et faciles à comprendre »

« Développer des stratégies de lecture en les invitant à lire le plus souvent »

« J'essaie de les motiver en encourageant ceux qui participent »

« Il faut travailler sur la lecture et le lexique »

« Accorder plus d'une séance à la compréhension de l'écrit, jusqu'à ce que le texte soit compris »

« Recopier sur le tableau la partie où se trouve la réponse et leur demander de relire le texte »

« Encourager les apprenants et bien choisir le texte »

A partir de ces réponses, nous constatons que la plupart des enseignants ne savent pas comment remédier aux difficultés de la compréhension de l'écrit.

Question 06 :

A quel(s) niveau(x) résident les difficultés rencontrées par les élèves ?

Tableau 09 :

Réponses	Nombre de répondants	Pourcentage
Le lexique	15	100%
La longueur des textes	12	80%
La construction des phrases	12	80%
Les références culturelles	15	100%
L'absence de motivation	15	100%

Analyse :

Nous constatons que la plupart des enseignants retiennent les cinq propositions. Sauf trois qui n'ont pas coché la longueur des textes et la construction des phrases. Ces réponses nous permettent d'émettre deux hypothèses : la première c'est que les élèves ont un niveau très médiocre voire faible, la deuxième c'est que les enseignants n'arrivent pas à préciser à quel(s) niveau(x) se situeraient ces problèmes.

Question 07 :

-Quel est le comportement de vos élèves face aux documents écrits ?

Nous voulons à travers cette question connaître quelles stratégies utilisent les apprenants dans la lecture et la compréhension d'un texte.

-Ils lisent linéairement tout le texte

-Ils balayent le texte, lisent les questions de compréhension puis reviennent au texte

-Ils lisent les éléments périphériques d'abord

Chapitre III. Cadre pratique de l'étude : Analyse et interprétation

13 enseignants ont coché la 1^{ère} et la 3^{ème} proposition les deux restants ont coché la 2^{ème} et la 1^{ère} proposition

Cela signifie que la plupart des élèves utilisent les mêmes stratégies pour aborder un texte.

Pour la 2^{ème} partie de cette question qui est : comment expliquez-vous ces attitudes ?

Nous retenons quatre réponses seulement :

« C'est une mauvaise habitude acquise »

« Ils appliquent ce que leurs professeurs leur ont appris »

« Ils n'arrivent pas à établir un lien entre les éléments para textuels et la compréhension globale du texte »

« Ils procèdent différemment à cause de l'hétérogénéité de la classe. »

Question08 :

Quel est l'objectif visé lors de la séance de la compréhension de l'écrit?

- Comprendre le texte dans son intégralité
- Saisir la typologie textuelle
- Comprendre le texte dans sa globalité
- Enrichir son vocabulaire
- Saisir le fonctionnement de la langue

Analyse :

6 enseignants ont coché toutes les propositions.

3 enseignants ont répondu : comprendre le texte dans sa globalité ; enrichir son vocabulaire.

2 enseignants ont répondu : comprendre le texte dans sa globalité ; enrichir son vocabulaire.

Chapitre III. Cadre pratique de l'étude :Analyse et interprétation

l'enseignant a répondu : comprendre le texte dans son intégralité ; saisir le fonctionnement de la langue

l'enseignant a coché toutes les propositions sauf : comprendre le texte dans son intégralité.

Nous constatons que les objectifs fixés par les enseignants sont ambitieux par rapport au temps accordé à la séance de la compréhension de l'écrit et le niveau réel de leurs élèves. Aussi, ils visent d'autres objectifs que la compréhension écrite elle-même, par exemple saisir le fonctionnement de la langue. C'est pourquoi la compréhension de l'écrit est rarement atteinte dans leurs classes.

Question 09 :

Pensez-vous que le choix du texte peut avoir un effet sur la compréhension en lecture?

Tableau 10 :

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage.
Oui	15	100%
Non	00	0%

Analyse :

Tous les enseignants (100%) affirment que le choix du texte joue un rôle primordial dans la compréhension de l'écrit.

Chapitre III. Cadre pratique de l'étude :Analyse et interprétation

Question 10 :

-Comment trouvez-vous les textes qui existent dans le manuel scolaire ?

Tableau 11 :

Réponses	Nombre de répondants	Pourcentage.
Bons	3	20%
Mauvais	0	0%
Inadéquat	12	80%

Analyse :

80 % des enseignants déclarent que les textes proposés dans le manuel scolaire ne sont pas adéquats.

Justification :

11 enseignants disent que les textes du livre ne correspondent pas au programme et ne sont pas adaptés au niveau réel et à l'âge de leurs élèves.

3 enseignants affirment que le lexique est complexe et les textes sont très difficiles pour les élèves

1 enseignant n'a pas répondu à cette question.

Question11 :

-Où trouvez-vous les textes que vous travaillez avec vos élèves ?

Tableau 12 :

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage.
Dans le manuel scolaire	08	53.33%
Vous les choisissez-vous-même	07	46.66%

Remarque : 3 enseignants ont coché les deux propositions.

Analyse :

D'après le tableau, 53.33% des enseignants déclarent qu'ils utilisent les textes du manuel scolaire et 46.66% ramènent des textes ailleurs.

Pour ceux qui choisissent eux-mêmes les textes, nous leurs avons posé trois sous – questions : a- Quels sont vos critères de sélection ?

Nous retenons des réponses différentes :

« Sujets motivants »

« Sujets d'actualité »

« Sujets riches et motivants »

« Textes courts »

« Textes accessibles (faciles) »

« Textes correspondant à la typologie textuelle »

« Des sujets soulevant des problèmes impliquant les élèves »

« Simplicité du vocabulaire et des constructions phrastiques »

Chapitre III. Cadre pratique de l'étude :Analyse et interprétation

« La clarté, la pertinence et la faisabilité »

« Le thème et le niveau des élèves »

b- Intervenez-vous sur le contenu ?

Tableau 13:

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage.
Oui	06	100%
Non	00	0%

Analyse :

100% des enseignants qui choisissent leurs textes, déclarent qu'ils interviennent sur le contenu

c- Si c'est oui quels genres d'intervention ?

Nous retenons les réponses qui suivent :

« Modification de certains mots difficiles »

« Reformuler quelques expressions »

« Changer les termes difficiles »

« Résumer le texte »

« Orienter les élèves vers les réponses par des questions pertinentes »

« Proposer des textes qui portent sur la culture nationale et l'histoire du pays »

« Remplacer les termes, les mots et les expressions difficiles et complexes par d'autres faciles et connus pour les élèves »

« Faire apparaître les points de langue »

Chapitre III. Cadre pratique de l'étude :Analyse et interprétation

Nous constatons que certaines interventions des enseignants nuisent à la compréhension du texte beaucoup plus qu'ils ne la servent.

Question 12 :

- Les textes que vous proposez comportent-ils suffisamment d'éléments périphériques (para-textuels)?

Cette question vise à savoir si les enseignants sont conscients de l'importance des éléments para textuels (titre, image...) dans l'accès au sens et la compréhension du texte.

Tableau 14:

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage.
Oui	13	86.66%
Non	02	13.33%

Analyse :

86.66% des enseignants disent que les textes qu'ils choisissent comportent suffisamment d'éléments périphériques et 13.33% déclarent que non. Cela signifie que la plupart des enseignants sont conscients de l'importance des éléments para textuels dans l'accès au sens.

Question 13 :

-Ces éléments para-textuels permettent-ils toujours une anticipation sur le sens ?

Tableau 15:

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage.
Oui	07	46.66%
Non	08	53.33%

Analyse :

46.66% des enseignants déclarent que ces éléments para textuels permettent toujours l'anticipation sur le sens et 53.33% disent non. Malgré que la plupart des enseignants reconnaissent le rôle et l'utilité de la présence des éléments para textuels qui accompagnent le texte, mais la majorité ne savent pas exploiter et choisir les éléments qui permettent l'accès au sens.

Question 14 :

-Préférez-vous travailler sur des textes : algériens? Auteurs français? Les deux?

Tableau 11 :

Réponses	Nombre de répondants	Pourcentage.
Algériens d'expression française	10	66.66%
Auteurs français	02	13.33%
Les deux	03	20%

Analyse :

66.66 %des enseignants préfèrent les textes algériens d'expression française et 13.33%aiment travailler la compréhension de l'écrit avec des auteurs français. 20% des enseignants ont coché les deux propositions.

D'après ces réponses, nous constatons que les enseignants sont conscients de l'existence d'indices d'ordre socioculturel dans les textes, en général, et dans les textes d'auteurs français, en particulier. Pour cela, ils suggèrent, pour la plupart, de travailler à partir de textes écrits par des auteurs algériens.

Justification :

Ceux qui sont pour les textes algériens d'expression française donnent les arguments suivants :

« Pour avoir juste les mêmes références culturelles avec les élèves »

« Les textes algériens sont mieux compris par les élèves »

« Ils reflètent une réalité que les élèves connaissent très bien »

« Ils ne leur sont pas étrangers »

« Pour avoir les mêmes références culturelles »

« Ceux qui sont pour les textes d'auteurs français donnent les arguments suivants :

« Les textes authentiques sont mieux placés pour apprendre une langue étrangère »

« Les auteurs français nous permettent d'apprendre la langue et de découvrir la culture étrangère en même temps »

Ceux qui sont pour les deux affirment :

« Il faut diversifier les cultures »

« Toute lecture est bénéfique »

« Ils permettent aux élèves de découvrir sois même et l'autre (l'étranger) »

Question 15 :

-Que pouvez-vous proposer pour améliorer la compréhension de l'écrit, dans une classe de FLE?

A travers cette question ouverte, nous voulons donner plus de liberté aux répondants afin qu'ils puissent nous donner des suggestions pour améliorer la compréhension de l'écrit en classe de FLE, en résumant leurs expériences dans le domaine éducatif en quelques mots.

Analyse :

D'après les réponses obtenues, nous avons constaté que tous les enseignants sont vraiment préoccupés par la compréhension de l'écrit et ils portent un intérêt majeur pour cette question. Ils affirment que cette activité est très complexe et nécessite beaucoup d'efforts de la part des enseignants, des apprenants, des parents et tous les acteurs du système éducatif.

Certains enseignants parlent du choix des textes et leur adaptation avec le niveau des apprenants. D'autres pensent qu'il faut enrichir le bagage linguistique et les connaissances socioculturelles des apprenants. Quelques enseignants pensent que l'augmentation du volume horaire pourrait contribuer à l'amélioration de la compréhension écrite des apprenants.

IV. Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

Nous nous sommes inspirés de l'étude¹ de :

Sylvie Cèbe, IUFM de Lyon

Roland Goigoux, IUFM d'Auvergne

Serge Thomazet, IUFM d'Auvergne

D'après nous, une didactique de la compréhension en lecture doit chercher à maintenir plusieurs équilibres :

- entre les activités qui visent la pratique réitérée et réussie de la lecture et celles qui favorisent les prises de conscience sur les processus de lecture ;
- entre les activités de questionnement (interrogations orales ou écrites conduites par les maîtres à propos des textes) et les activités de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des élèves, etc.) ;
- entre activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel, celui qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles, non explicites.

En d'autres termes, elle doit permettre d'initier et de maintenir à long terme un double mouvement, l'un analytique, l'autre synthétique :

- **analytique** qui vise à apprendre aux élèves à décomposer les textes pour en comprendre les mécanismes internes : travail sur la langue (lexique et syntaxe), sur la ponctuation, sur les questionnaires qui obligent les élèves à entrer dans le détail du texte pour le comprendre finement, etc.

¹ Repérable sur le site: http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed_prioritaire/wp-content/uploads/2015/03/Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf

Chapitre 4. Proposition de pistes d'exploitation pédagogique. Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

- **synthétique** en prenant appui sur des tâches qui permettent aux élèves de « mettre ensemble » (comprendre au sens étymologique) ce qui doit être relié et de reconstruire la cohérence du texte à l'occasion de tâches de rappel, de résumé, de reformulation...

La pédagogie de la compréhension, que nous proposons, vise également à ne pas laisser s'installer ces malentendus qui sont d'après nous, pour un certain nombre d'entre eux, une conséquence des choix didactiques traditionnels :

- ceux qui accentuent exagérément la dichotomie entre identification des mots et compréhension de texte,
- ceux qui privilégient la compréhension littérale des segments de textes au détriment d'une compréhension fine qui intègre les intentions des auteurs,
- ceux qui sollicitent exagérément le recours à la mémoire pour répondre aux questions ;
- ceux qui ne favorisent pas chez les élèves le développement et/ou la prise de conscience des stratégies qui assurent la compréhension et en permettent le contrôle.

Il s'agit d'élaborer et de tester auprès d'élèves de collège, en grande difficulté, un ensemble de tâches qui sollicitent leur activité dans sept directions :

reformuler, synthétiser (ou résumer), inférer, interpréter, questionner, écrire et contrôler. Pour chacun de ces axes, nous nous sommes efforcés de construire des dispositifs didactiques cohérents avec les résultats de la recherche en psychologie¹⁷ et facilement utilisables par les maîtres dans les conditions ordinaires d'exercice de leur métier. Nous nous sommes attachés notamment à développer des instruments didactiques favorisant

- 1- l'enseignement de stratégies spécifiques à la compréhension
- 2- le développement, par les élèves eux-mêmes, des prises de conscience qui sous-tendent l'auto-contrôle de l'activité de lecture.

¹⁷En effet, les entraînements au traitement des questionnaires font partie des dispositifs expérimentaux qui induisent des progrès avérés dans les études internationales : il est donc raisonnable de penser que nos élèves pourraient également en bénéficier (*cf.* Langenberg, D.N., *et al.*, 2000).

Chapitre 4. Proposition de pistes d'exploitation pédagogique. Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

La manière dont nous nous y prenons n'a rien d'original puisque nous recourons à un scénario didactique qui reproduit les principales phases d'une résolution réflexive : prise d'informations exigeante, mise en commun des informations recueillies, anticipation du problème à traiter et du but à atteindre, planification des actions, réalisation, contrôle, vérification, évaluation.

En préambule, nous tenons à préciser que les activités que nous présentons ont toutes un seul et même objectif : l'amélioration des compétences impliquées dans la compréhension. Nous les distinguons donc radicalement (et les faisons distinguer par les élèves) de celles qui cherchent à aider les élèves à automatiser le décodage, à accroître la quantité de lexique (ou de vocabulaire), à développer des connaissances syntaxiques, ou à faire acquérir des connaissances sur le monde, activités tout aussi essentielles compte tenu du rôle qu'elles exercent sur la qualité de la compréhension et qui doivent faire elles aussi l'objet d'un enseignement spécifique et systématique. Nous tenons cependant à aider les élèves à faire clairement la distinction entre ces objectifs, complémentaires certes, mais différents du point de vue du type de fonctionnement qu'ils exigent.

IV.1. Réduire les « degrés de liberté »

Dans nos activités, l'enseignant joue un rôle prépondérant : c'est lui qui encadre, guide et contraint le fonctionnement des élèves dans l'activité ; c'est le plus souvent lui qui lit lui-même le texte (pour permettre aux piètres décodeurs de participer activement à l'activité proposée) ; c'est encore lui qui, parfois, prépare la lecture individuelle en décodant les mots qu'il juge difficiles, en lisant et en expliquant les questions (« *entoure les idées essentielles* »)...

IV.2. Stabiliser les formats

Nous préconisons d'offrir aux élèves des situations régulières, des tâches familières et un déroulement formaté afin qu'ils puissent comprendre ce qu'ils sont en train d'apprendre, se repérer dans l'activité et prendre progressivement une part de plus en plus grande dans son contrôle. Considérant que le développement et l'apprentissage sont une affaire de « **répétition sans répétition** », nous choisissons de travailler longtemps une même compétence sur des textes déjà explorés et compris. Sur ce point, nous nous distinguons des partis pédagogiques classiquement pris par la plupart des enseignants. Ces

Chapitre 4. Proposition de pistes d'exploitation pédagogique. Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

derniers, soucieux de recueillir l'adhésion des élèves, ont plutôt tendance à diversifier les supports, à proposer des textes attractifs, motivants et offrant de quoi enrichir le stock de connaissances sur le monde.

Nous choisissons d'emprunter une autre voie. Nous l'avons dit, nos activités visent essentiellement à déplacer la centration de l'attention des élèves, du sens (compréhension du texte) vers l'acquisition et la maîtrise des procédures impliquées dans l'activité de compréhension. Il faut pour cela accepter l'idée que l'intérêt (ou la motivation) des élèves (et des enseignants) ne réside pas seulement dans les contenus (les textes, l'histoire, la nouveauté, les connaissances culturelles) : l'apprentissage et la prise de conscience des stratégies efficaces, l'amélioration du fonctionnement mis en oeuvre, le développement du sentiment de contrôle pris sur l'activité sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes.

C'est pourquoi nous retenons toujours, pour commencer, des textes que nous savons compris par tous les élèves. Nous pensons en effet que, pour que ce travail soit possible et qu'il soit bénéfique à tous les élèves, notamment les plus faibles, il est impératif de ne pas multiplier les sources de complexité : lexique, syntaxe, organisation textuelle, univers de référence. Nous privilégions donc des textes relativement simples, à la syntaxe et au lexique familiers, et des tâches qui ne visent qu'un seul objectif à la fois.

Parce que nous croyons important de solliciter les élèves dans différents registres cognitifs, nous faisons varier les buts que nous leur assignons. C'est ainsi qu'à propos d'un même texte, ils vont devoir successivement:

- 1- chercher les indices qui ont permis à un élève fictif de trouver la bonne réponse,
- 2- trouver ce qui a amené un autre élève fictif à donner une réponse erronée,
- 3- inventer des questions de nature différente
- 4- évaluer et corriger les réponses,
- 5- classer les questions selon leur nature,
- 6- reformuler les questions pour les rendre plus difficiles ou plus faciles,
- 7- inventer des questions faciles, difficiles, littérales, inférentielles,
- 8- classer des réponses – de la plus juste à la plus fausse,
- 9- classer les questions – de la plus facile à la plus difficile...

Chapitre 4. Proposition de pistes d'exploitation pédagogique. Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

IV.3. Entraîner le transfert

Dans un second temps, une fois que les élèves maîtrisent la compétence visée, nous avons recours à des textes sémantiquement riches et complexes qui ont **déjà été travaillés en classe sous le contrôle de l'enseignant**, autrement dit des textes qui ont déjà été explorés, lus et compris par tous les élèves. Dégagés du souci de décoder et de comprendre, ceux-ci

peuvent allouer toutes leurs ressources attentionnelles à essayer de comprendre en quoi, comment et pourquoi ce qu'ils viennent d'apprendre à une portée plus large et peut s'appliquer à d'autres contenus, d'autres textes, d'autres tâches. Enfin, dans un troisième temps, on introduit un texte **nouveau, également riche et complexe** qui vise à amener les élèves à utiliser leur nouvelle compétence (connaissance, stratégie, prise de conscience...) dans un nouveau contexte (transfert).

IV.4 Maintenir l'attention des élèves dans des temps collectifs

Pour toutes les activités menées en collectif, nous préconisons l'utilisation d'un rétroprojecteur (ou d'un texte affiché au tableau) : ce dispositif a le mérite de faciliter le guidage et le maintien de l'attention des élèves sur ce qui fait l'objet de la discussion commune, d'éviter de perdre du temps (et des élèves !) à faire rechercher individuellement l'information, le mot, la phrase, l'indice dont on parle, de masquer des informations, de diminuer les contraintes qui pèsent sur l'activité, de s'assurer que tous regardent bien la même chose...

IV.5 Apprendre aux élèves à questionner les textes

IV.5.1 Arguments psychologiques

Même si les faibles lecteurs l'ignorent souvent (ils les considèrent uniquement comme un moyen, pour le professeur, d'évaluer leur compréhension), les questionnaires sont des tâches qui peuvent les aider à mieux comprendre les textes. Quand ils sont mis face à des textes, ils tendent à adopter une attitude plutôt passive, attendant le plus souvent de disposer du questionnaire pour s'y intéresser véritablement. Leur première lecture a une fonction de repérage thématique (« *de quoi parle le texte ?* »), rarement de construction problématique (« *qu'est-ce que le texte veut dire ? Qu'est ce qu'il raconte, explique... ?* »)

Chapitre 4. Proposition de pistes d'exploitation pédagogique. Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

Quel est le problème ? »). Ce repérage superficiel leur suffit bien souvent pour répondre aux questions. Ils mettent en oeuvre des procédures relativement rudimentaires qui demandent peu d'efforts : ils identifient un mot-clé dans la question (qui, quand, où, comment...) puis ils cherchent à localiser, dans le texte, un indice (une majuscule...) ou un segment textuel (un complément de temps, de lieu...) qui renvoie à ce mot-clé ou qui est en rapport avec lui. Ils recopient l'information trouvée (la plupart du temps celle qui est placée à droite du mot-clé).

Cette stratégie de localisation rend des services et elle est sans doute renforcée au cycle II par le fréquent usage pédagogique de tâches pour lesquelles elle est pertinente, usage qui peut avoir, selon nous, une double origine : d'une part, les maîtres cherchent à mettre leurs élèves en position de réussite et ils utilisent pour cela les questions les plus faciles, les plus littérales (et ce bénéfice à court terme s'avèrera parfois contreproductif à moyen terme) ; d'autre part, les faibles compétences de scripteur des jeunes élèves incitent les maîtres à privilégier les questions auxquelles on peut répondre en copiant quelques mots du texte. C'est en partie la raison pour laquelle certains élèves, insuffisamment préparés, échouent à répondre aux questions inférentielles qui obligent à raisonner, associer des informations, élaborer, déduire, construire, imaginer, avoir recours à ses connaissances.

IV.5.2 Apprendre à interroger les textes a priori

Dans ces activités, l'enseignant propose les questions aux élèves avant qu'ils aient lu le texte (et avant qu'ils aient le texte sous les yeux). L'enseignant les affiche au tableau, les lit à haute voix, explique le vocabulaire qu'il juge difficile puis demande aux élèves :

- s'ils sont capables de reformuler la question avec leurs propres mots
- s'ils savent déjà ce qu'ils devront chercher (un prénom, un lieu, une explication...)
- s'ils peuvent anticiper sur la planification de leurs actions (par exemple on peut supposer qu'il faudra plutôt chercher l'information à la fin du texte.
- s'ils peuvent faire des hypothèses sur le genre et le contenu du texte (narratif, explicatif, documentaire...)

Chapitre 4. Proposition de pistes d'exploitation pédagogique. Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

- s'il y a des réponses dont ils disposent sans avoir besoin de lire le texte...

Dans cette perspective, l'enseignant s'attache moins à interroger les élèves qu'à les aider à interroger le texte. Ces différentes anticipations permettent en effet :

- de préparer et de guider la lecture, le recueil des informations pertinentes,
- d'aider les élèves à développer un ensemble d'attentes à l'égard du texte (attentes qui facilitent l'organisation et la mémorisation des informations fournies par le texte)
- de construire une véritable problématisation de l'activité de lecture (lire pour comprendre, pour savoir, pour répondre...)

On l'aura compris, on cherche à aider les élèves à prendre le contrôle de leur activité et à leur apprendre à tirer profit des questionnaires pour développer un mode d'interrogation du texte qu'ils pourront progressivement intérioriser et utiliser lorsqu'ils seront laissés à leurs seules ressources.

IV.5.3 Apprendre à traiter les questionnaires de lecture en tant que tâches spécifiques de l'univers scolaire

On trouvera, ci-après, les activités regroupées en trois phases :

Phase A Apprendre aux élèves à identifier les procédures qui permettent de répondre

aux questions posées Phase B Utiliser et prendre conscience des stratégies Phase C
Accroître l'activité réflexive

IV.5.3.1 Phase A - Apprendre aux élèves à identifier les procédures qui permettent de répondre aux questions posées

Étape 1 : présentation de la démarche (collectif)

Demander aux élèves de réfléchir individuellement à quoi et à qui servent les questions de lecture.

Organiser un temps d'échanges sur ce point

Chapitre 4. Proposition de pistes d'exploitation pédagogique. Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

Présenter l'objectif de la séquence

Étape 2 : lecture du texte, des questions et des réponses (collectif).

Écrire le texte, les questions et les réponses au tableau. Dans un premier temps, seul le texte est visible (les questions et les réponses sont masquées)

- Laisser aux élèves le temps de relire individuellement et silencieusement le texte.
- Organiser un bref temps d'échange sur l'origine du texte (d'où a-t-il peut-être été extrait ?

Quels sont les indices qui permettent de faire telle ou telle hypothèse ? Pourquoi ne peut-il pas s'agir d'un dictionnaire, d'un catalogue de vente par correspondance... ?)

- Lire ensuite les six questions suivantes à haute voix (et laisser le temps aux élèves de chercher mentalement les réponses).
- Dévoiler les six questions et les bonnes réponses données par l'élève fictive.
- Relire les questions et les réponses à haute voix.

Étape 3 : surlignage (travail individuel)

- Présenter et expliquer la consigne de cette nouvelle tâche.
- Préciser
- Expliquer la consigne en traitant collectivement une question au tableau
- Fournir le texte aux élèves en autant d'exemplaires qu'il y a de questions et les laisser travailler individuellement.

Étape 4 : explicitation des procédures (travail collectif)

Mise en commun et confrontation du travail des différents groupes.

Traiter ensuite collectivement une nouvelle question et sa réponse. Cette question et sa réponse permettent d'introduire l'idée que parfois la réponse à une question dépend totalement des connaissances dont on dispose avant la lecture (ici la connaissance des rites initiatiques, de la vie des indiens, etc.). Elle permet de faire prendre conscience aux élèves

Chapitre 4. Proposition de pistes d'exploitation pédagogique. Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

que toutes les réponses ne sont pas dans le texte (et dans ce cas il ne sert à rien de relire le texte), que toutes les connaissances sont sollicitées dans le traitement des questionnaires, y compris celles qui proviennent de lectures antérieures ou de la télévision ou de la filmographie...

Étape 5 : théorisation collective (aide étroite de l'enseignant)

Fabriquer collectivement une fiche permettant de conserver la mémoire de la synthèse

réalisée collectivement. Expliquer enfin que cette théorisation est une aide pour répondre aux questions de lecture : elle permet de réfléchir *a priori* à la nature des questions posées, aux procédures les plus efficaces pour y répondre et au type de relecture qu'elles impliquent (ou n'impliquent pas). Organiser un bref temps d'échange sur l'origine du texte (d'où vient cet extrait ?) en demandant aux élèves de justifier leurs réponses. Avec des élèves en grande difficulté, résumer rapidement le texte (ou le faire résumer si les élèves sont plus efficaces). Distribuer le texte aux élèves. Lire ensuite la première question à haute voix puis demander aux élèves d'y répondre sur un petit bout de papier. Recueillir les réponses. Procéder de la même manière pour les autres questions suivantes.

Demander aux élèves d'utiliser la typologie retenue pour ranger individuellement les questions en s'appuyant soit sur la nature des questions soit sur les procédures mobilisées pour répondre. Procéder à une correction collective.

IV.5.3.2 Phase B - utiliser et prendre conscience des stratégies

Étape 1 : traiter les questions de manière stratégique (collectif)

Annoncer aux élèves que cette nouvelle phase de travail va permettre de poursuivre le travail sur le traitement des questionnaires de lecture et la réflexion amorcée à l'étape 4 sur la (les) manière(s) de classer les types de questions. Reprendre ensuite en collectif le travail réalisé au cours des étapes précédentes et revoir la typologie construite pour répondre à de nouvelles questions. (La typologie retenue est affichée au tableau).

Annoncer aux élèves que, cette fois, ce sont eux qui vont devoir répondre aux questions en s'aidant du travail réalisé dans les phases précédentes et qu'ils devront ensuite

Chapitre 4. Proposition de pistes d'exploitation pédagogique. Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

réfléchir collectivement à la manière dont ils s'y sont pris. Annoncer ensuite qu'avant de distribuer le texte, vous allez lire à haute voix les mots difficiles.

Écrire les mots suivants au tableau : Kanti, aîné, le thé, en criant, des heures, le vendeur, le charmeur, le serpent, il s'installait, au coin, des villes, lointaine, le hall, il remarqua, aveugle, les yeux. S'assurer que tous les élèves, notamment les plus faibles lecteurs, sont capables de reconnaître ces mots en les faisant lire, à haute voix, plusieurs fois si nécessaire.

Ne pas donner d'explication sur le sens de ces mots : renvoyer volontairement la question du sens à la lecture des mots en contexte, à la lecture ultérieure du texte lui-même. Distribuer le texte aux élèves et leur faire lire individuellement. Distribuer ensuite le questionnaire, le lire et le relire à haute voix. Demander aux élèves d'y répondre individuellement. Récolter les réponses mais ne pas procéder à la correction (l'enseignant en prendra connaissance pour anticiper sur les difficultés à traiter lors de la 3ème séance).

Étape 2 : nouvelle tâche de surlignage (travail individuel)

Présenter et expliquer la consigne de cette nouvelle tâche : « pour chaque question, quand c'est possible, tu dois surligner les mots (ou la phrase) qui **t'ont aidé** à trouver la réponse ». Traiter au tableau l'exemple suivant pour que tous les élèves comprennent bien ce qu'on attend d'eux. Demander aux élèves d'expliquer pourquoi l'élève a surligné ces groupes de mots (les aider le cas échéant : pour cet élève, un pays où un enfant ne va pas à l'école ne peut pas être le nôtre ! Fournir ensuite aux élèves le texte en autant d'exemplaires qu'il y a de questions et faire réaliser l'activité de surlignage individuellement. (On pourra choisir de donner aux élèves les réponses qu'ils avaient faites à ces mêmes questions lors de l'étape précédente).

Étape 3 : explicitation des procédures (travail collectif)

Mise en commun et confrontation du travail des élèves : correction des questions et réflexion sur les procédures qui ont permis de trouver ces réponses, exactes ou erronées (sur la base d'une analyse des surlignages réalisés). Théorisation collective ; comment

Chapitre 4. Proposition de pistes d'exploitation pédagogique. Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

peut-on s'y prendre pour répondre aux questions ? Réexamen de la fiche de synthèse réalisée lors de la première séance : éventuelles améliorations.

Étape 4 : appropriation personnelle de la fiche de synthèse (travail individuel)

Demander aux élèves d'utiliser la typologie élaborée collectivement pour **classer** quatre nouvelles questions posées sur le même texte. Inciter les élèves à comparer ces quatre questions avec celles posées précédemment. Reprendre ensuite différents questionnaires de lecture déjà traités et corrigés au cours de l'année (ou pris dans des manuels de lecture) et demander aux élèves de procéder au classement des questions en utilisant la même typologie.

IV.5.3.3 Phase C -*Accroître l'activité réflexive*

Étape 1 : réfléchir aux réponses erronées (travail collectif)

Inciter les élèves à formuler des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire (d'autres élèves) à des réponses fausses. Inciter les élèves à réfléchir aux questions en leur demandant de classer les réponses erronées de la pire à la moins mauvaise. Cette hiérarchisation des erreurs ouvre de fructueuses discussions sur la nature des opérations intellectuelles sous-jacentes. Placés en situation de juger de la qualité des réponses d'élèves anonymes (et non pas en position d'être jugés sur la qualité de leurs propres réponses), les élèves mobilisent de surcroît des ressources intellectuelles que la peur de mal faire paralyse parfois.

Étape 2 : produire de nouvelles questions

Choisir un autre texte parmi ceux qui ont déjà été explorés dans la classe et demander aux élèves d'utiliser la typologie pour **inventer une question par catégorie**. Proposer ensuite des réponses et demander aux élèves d'imaginer les questions correspondantes (insister sur les différentes formulations possibles d'une même question).

La production de questions favorise en retour la lecture des questions. Certaines réponses erronées peuvent en effet avoir pour origine une mauvaise compréhension ou un traitement lacunaire des informations contenues dans la question (vocabulaire inconnu par

Chapitre 4. Proposition de pistes d'exploitation pédagogique. Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

exemple, syntaxe, non mise en relation des données de la question avec celles du texte, etc.).

Il est donc utile de revenir sur la lecture et la compréhension des questions elles-mêmes afin d'aider les élèves à comprendre ce qu'on leur demande. Un travail systématique de reformulation et d'explicitation du sens des questions préalablement rencontrées est conduit. Une attention particulière est accordée au lexique utilisé dans ces questions ainsi qu'aux tournures interrogatives.

Étape 3 : apprendre à relire de façon stratégique pour répondre à un questionnaire

Le maître annonce qu'il va lire lui-même un texte à haute voix et il explique pourquoi.

Les élèves peuvent se concentrer sur la compréhension du texte lorsqu'ils n'ont pas à identifier les mots écrits. Il précise que leur seul objectif sera de comprendre l'essentiel de ce que raconte le texte ; il ne leur posera pas de questions portant sur les détails.

Après avoir lu une première fois le texte, le maître demande aux élèves s'ils ont compris le récit. Il accepte de relire une seconde fois à condition que les élèves précisent ce qu'ils n'ont pas bien compris. Autrement dit il fait précéder la première relecture d'une formulation d'une intention de lecture : on relit pour mieux comprendre tel ou tel aspect problématique du récit. Le maître pose ensuite tour à tour plusieurs questions selon une procédure toujours identique, les élèves n'ayant jamais directement accès au texte écrit. Il précise que, dans un premier temps, il ne veut pas entendre la réponse mais seulement savoir si les élèves la connaissent. Si ce n'est pas le cas pour certains d'entre eux, il propose de relire le texte mais en obligeant les élèves à formuler préalablement ce qu'ils attendent de cette relecture: ils doivent lui indiquer les questions qu'ils se posent, les doutes qui les traversent, le passage du texte qu'il doit relire, sa localisation dans le récit (après ou avant tel autre événement, début ou fin du récit, etc.) et interrompent le maître lorsqu'ils pensent avoir obtenu l'information qu'ils recherchent. En d'autres termes, ils anticipent sur le problème à résoudre, planifient leur attention, évaluent leur propre compréhension et ne s'engagent dans l'action qu'après avoir formulé le but à atteindre et les procédures à utiliser. C'est pour les obliger à réaliser ce travail de planification que le maître ne laisse pas le texte écrit sous les yeux des élèves.

Chapitre 4. Proposition de pistes d'exploitation pédagogique. Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE

Étape 4 : prolongements

D'autres tâches d'enseignement viennent compléter et systématiser ce dispositif. Elles combinent systématiquement diverses activités intellectuelles : répondre à des questions, produire des questions (de manière autonome ou à partir de réponses déjà disponibles), analyser ou trier des questions (en fonction de leur nature ou de leur degré de difficulté), évaluer ou juger des réponses, évaluer des degrés d'exactitude ou d'acceptabilité, faire des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire à ces réponses, etc. Toutes ces tâches incitent les maîtres à distinguer les objectifs pédagogiques poursuivis par l'usage des questionnaires : sont-ils utilisés comme une aide à la compréhension du texte, comme un outil d'évaluation (sommative) de la compréhension du texte ou comme le support d'un apprentissage stratégique ? Elles les incitent également à réfléchir à la nature des questions qu'ils utilisent : ouvertes / fermées, globales / locales, littérales / inférentielles, sélections d'informations / reformulations, compréhension / interprétation, spécifiques / génériques. Ou bien encore au moment où elles sont posées (avant ou après la lecture du texte, immédiatement après ou quelques heures ou quelques jours plus tard) et si un recours au texte est possible ou non.

Dans tous les cas, le travail sur les questionnaires est accompagné d'autres tâches d'évaluation utilisées sur les mêmes supports textuels : rappel, paraphrase, résumé, remise en ordre, puzzle, reconstitution, reconnaissance d'informations, détection d'incohérences, etc.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE, plus précisément en didactique de l'écrit, dont l'intitulé est " **Identification des difficultés liées à la compréhension écrite, en classe de FLE.**". Ce mémoire de master a été, pour nous, une occasion de prendre connaissance des anomalies et des défaillances relatives à l'enseignement du français, en général, et la compréhension écrite au cycle moyen, en particulier. Il est centré sur la problématique suivante : Quels sont les difficultés que nos élèves de 2^{ème} AM rencontrent lors de l'activité de lecture, pour accéder au sens ?

L'enquête que nous avons menée, nous a permis de détecter les obstacles et les malaises ressentis par les enseignants de français lors de la séance de compréhension écrite. Elle nous a révélé, également, l'origine des obstacles, les causes d'échec dans ce sous-domaine et des difficultés rencontrées par les élèves.

En fait, nous avons constaté, à travers l'analyse des résultats du questionnaire, que l'enseignement du français au moyen et notamment celui de la compréhension de l'écrit n'est pas une tâche facile pour l'enseignant. C'est une lourde responsabilité dont les difficultés découlent de facteurs divers.

Les difficultés sont dues, selon les enseignants enquêtés, à :

- La complexité du programme de 2^{ème} génération.
- L'insuffisance du volume horaire d'enseignement de la compréhension de l'écrit.
- Des connaissances linguistiques très limitées de la part des élèves : la grammaire, un vocabulaire restreint pourrait limiter la capacité de comprendre un texte.
- Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat.
- La non-qualification de certains enseignants.
- L'inadéquation des textes proposés dans le manuel scolaire avec le niveau des apprenants.
- Absence d'outils dans les collèges (photocopieuses, papiers, imprimantes...)
- Manque de motivation chez les élèves.

Les résultats auxquels nous sommes arrivés nous ont permis de valider notre hypothèse et d'affirmer que :

Les textes proposés dans le manuel scolaire de 2^{ème} AM ne sont pas adaptés au niveau réel des élèves.

Lors du dépouillement du questionnaire, les enseignants ont proposé les suggestions suivantes :

- Adapter des stratégies efficaces qui doivent être utilisées dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'écrit, en FLE.
- Augmenter le volume horaire consacré à cette activité à l'école.
- Choisir des supports adéquats.
- Trouver un moyen pour renforcer la relation école-environnement, pour diminuer les carences
- Donner conscience aux apprenants sur l'importance de la lecture-compréhension.

La compréhension de l'écrit constitue, à notre sens, l'élément fondamental qui permet aux enseignants et aux apprenants d'être de leur temps et de leur époque. L'école doit ainsi considérer cette idée comme un principe de base dans son action éducative.

Enfin, nous dirons que la complexité des problèmes en rapport avec l'enseignement-apprentissage de la lecture au cycle moyen mérite qu'on s'y intéresse de très près. Les chercheurs dans ce domaine ont trouvé beaucoup à dire. Ceux qui travailleront sur ce thème à l'avenir y trouveront, sûrement, encore des choses à dire. Reste à espérer que les problèmes que soulèveront nos successeurs seront autres et les remédiations qu'ils proposeront permettront une meilleure approche des textes en séance de compréhension de l'écrit.

Dictionnaires

- Charaudeau, P et Mainguenu, D. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: éditions du seuil, 2002.
- Cuq, J.P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE internationale, 2003.
- Dubois, J et Al. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse-Bordas, 1999.
- Le petit ROBERT de la langue française, Dictionnaire le Robert, Paris, 2006.
- Reuter, Y et Al. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck université, 2007.
- Robert, J.P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: ophrys, 2ème édition, 2008.

Ouvrages

- CUQ, J-P et GRUCA, I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Editions PUG, 2002.
- Tagliante, C, La classe de langue, 2006
- Bonjour, E et J.E, Gombert, Profils de lecteurs à l'entrée en sixième. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, Vol. 33, N°1.3*, 2004.
- BEAUME, E, La lecture, Ed.AFL, paris, 1989
- Bordon, E, L'interprétation des pictogrammes: approche interactionnelle d'une sémiotique l'Harmattan 2004.
- Chameux, E, Apprendre à lire: Echec à l'échec, éditions Milan de Toulouse, 1987
- Cicurel,F, Lectures interactives en langue étrangère, Hachette, 1991, Paris
- Vigner, G, Lire, du texte au sens: éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture, CLE international, 1979.
- GIASSON, J, *note ouvrage* , De Boeck
- Juhel ,Jean-Charles, Aider les enfants en difficulté d'apprentissage. La lecture au cycle III: difficultés, prévention et remédiation, 2003.
- Le petit ROBERT de la langue française, Dictionnaire le Robert, Paris, 2006.Lieury ,Alain,Psychologie pour l'enseignant, Éd, Dunod,Paris, 2000.

- Rémond, M, Enseigner la compréhension: les entraînements métacognitifs. In, *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Profession enseignant. Hachette Education, 2003
- Nguyen, stratégies de lecture dans l'enseignement de la compréhension écrite en FLE au lycée, mémoire de fin d'étude, poste universitaires, Hanoi, 2004
- Goigoux, R, Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés. Etude réalisée à la demande de la Direction de l'enseignement scolaire. Ministère de l'éducation nationale. Editions du CNEFEI, 2000.
- R ,Goigoux. (2003). Enseigner la compréhension: l'importance de l'autorégulation. In, *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Profession enseignant. Hachette Education.
- GOIGOUX, R et CEBE, S, *Apprendre à lire à l'école*. . Paris: Psychologie Française, 2000
- Moirand, Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère. CLE international, Paris, 1979.

ANNEXES

Université Mohamed Boudiaf de M'sila
Facultés des lettres et des langues étrangères.
Département de français

Objet : Questionnaire destiné au P.E.M de français

Présentation :

Nous attendons de vous des réponses qui pourront nous aider à déterminer les difficultés que rencontrent les collégiens en général et les élèves de 2^{ème} A.M en particulier quant à la compréhension des textes rédigés en langue française.

Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration.

ANNEXES

Fiche de renseignements

Sexe : Masculin Féminin

Ancienneté : années.

a- Préférez-vous -L'ancien programme

-Le nouveau programme ^{ème} génération

Pourquoi ?

.....
.....

b-Avez-vous participé à un (des) séminaire(s) ou à une formation à propos de ce nouveau programme (2^{ème} génération)?

-Oui

-Non

*Si c'est oui, pensez-vous avoir appris beaucoup de choses ?

-Oui

-Non

Questionnaire.

1. Est-ce que la lecture occupe une place importante dans le programme de français

-Oui

-Non.

2-Le temps accordé à la séance de compréhension écrite est –il ?

Suffisant

Insuffisant

3-Vos élèves éprouvent-ils des difficultés au niveau de la compréhension de l'écrit ?

-Oui

-Non

4-Comment arrivez-vous à le constater ?

.....
.....

5-Que faites-vous pour les aider ?

.....

6-A quel(s) niveau(x) résident les difficultés rencontrées par les élèves ?

Le lexique

La longueur des textes

La construction des phrases

Les références culturelles

L'absence de motivation

Autres, précisez s'il vous

plait :

.....

7-Quel est le comportement de vos élèves face aux documents écrits ?

Ils lisent linéairement tout le texte

Ils balayent le texte, lisent les questions de compréhension puis reviennent au texte

Ils lisent les éléments périphériques d'abord

Comment expliquez-vous ces attitudes ?

.....

.....

8-L'objectif visé par l'enseignant lors de la séance de la compréhension de l'écrit :

Comprendre le texte dans son intégralité

Saisir la typologie textuelle

Comprendre le texte dans sa globalité

Enrichir son vocabulaire

Saisir le fonctionnement de la langue

9. Pensez-vous que le choix du texte peut avoir un effet sur la compréhension en lecture ?

Oui Non

10-Comment trouvez-vous les textes qui existent dans le manuel scolaire ?

Bons

Mauvais

Inadéquats

Pourquoi ?

.....
.....

11-Où trouvez-vous les textes que vous travaillez avec vos élèves ?

Dans le manuel scolaire

Vous les choisissez vous-même

Lorsque vous les apportez vous-même :

a- Quels sont vos critères de sélection ?

.....
.....

b- Intervenez-vous sur le contenu ?

Oui Non

***Si c'est oui quels genres d'intervention ?**

.....
.....

12- Les textes que vous proposez comportent-ils suffisamment d'éléments périphériques (para-textuels) ?

Oui Non

13-Ces éléments para-textuels permettent-ils toujours une anticipation sur le sens ?

Oui Non

14-Préférez-vous travailler sur des textes :

Algériens d'expression française Auteurs français

Pourquoi ?

.....
.....

15-Que pouvez-vous proposer pour améliorer la compréhension de l'écrit dans une classe de FLE?

.....
.....

Merci pour votre collaboration

Résumé

La compréhension de l'écrit est considérée comme l'une des quatre compétences fondamentales que l'apprenant doit maîtriser pour apprendre le FLE. En fait, la maîtrise de cette compétence n'est pas facile puisque la plupart des apprenants ont des problèmes au niveau de la lecture compréhension. L'objectif de ce travail est d'identifier les difficultés que rencontrent les apprenants de 2^{ème} année moyenne dans la compréhension de l'écrit et de révéler l'origine et les raisons des obstacles rencontrés dans l'activité de la compréhension de l'écrit pour essayer de trouver des solutions.

Mots-clés : la compréhension de l'écrit, la lecture, les difficultés, FLE.

Abstract

The reading comprehension is considered, as one of the four fundamental language skills that a learner must perform to learn FLE (French as a foreign language). In fact, mastering this skill is not easy because the most of learners have problems in reading comprehension. The objective of this work is to identify the difficulties experienced by second-year learners of middle school in the reading comprehension and to reveal the origin and the reasons of the obstacles encountered in the activity of the reading comprehension to try to find solutions.

Key words: the comprehension of the written, reading, difficulties, FLE.

الملخص:

يعتبر فهم المكتوب واحدا من الكفاءات الأربع الأساسية التي يتوجب على التلميذ إتقانها حتى يتعلم اللغة الفرنسية، في الواقع إتقان هذه المهارة ليس سهلا، لأن أغلب التلاميذ يواجهون صعوبات على مستوى فهم المقروء، هدف هذا العمل هو تشخيص الصعوبات التي تصادف تلميذ السنة الثانية متوسط في فهم المكتوب وتحديد أصل وأسباب هذه الصعوبات لمحاولة إيجاد الحلول.

الكلمات المفتاحية: فهم المكتوب، القراءة، الصعوبات، الفرنسية لغة أجنبية.