

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Kheider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et des Langues Étrangères



Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magister
Option : Didactique

DIFFICULTÉS ET PROCESSUS DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT EN FLE

Cas des apprenants
de la 2^{ème} année secondaire, lycée Choukri Mohamed - Tolga

Sous la direction du :
Pr. BENSALAH Bachir

Réalisé par :
KELATMA Noureddine

Année universitaire: 2014/2015

Remerciements

Je tiens tout d'abord, à remercier Dieu tout puissant de m'avoir donné la volonté et la santé pour achever ce travail de recherche.

*Je remercie particulièrement mon encadreur,
le professeur Bachir Bensalah qui a accepté de superviser mon travail
et qui m'a fourni des conseils précieux et des orientations très
bénéfiques.*

*Je remercie les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer
mon travail.*

*Une attention particulière à M. Guerid Khaled pour son soutien et son
encouragement.*

*Mes remerciements vont également à tous mes enseignants et mes
professeurs.*

*Je t remercie le personnel du lycée Choukri Mohamed Tolga ainsi que
les apprenants de la 2^{ème} A. S*

*Je remercie tous mes amis et mes collègues qui ont participé de près
ou de loin à la réalisation de ce travail*

Dédicace

*Je dédie ce mémoire de magister
à ma mère,
à l'hommage de
mon père décédé en 1993,
à mon épouse et mes enfants Hind, Djaber Amine,
Abdelhadi et Hanadi,
ainsi que mes frères et sœurs :
Rouag, Souad, Hacène, Abdeldjabar, Aïda, Yasmina, Kenza,
Lobna, Nadia et Saloua.*

INTRODUCTION GENERALE	02
------------------------------	----

CHAPITRE 1
L'ACCES A LA COMPREHENSION DE L'ECRIT

INTRODUCTION	08
---------------------	----

1. LA SITUATION DE L'ECRIT	08
-----------------------------------	----

1.1 La situation de l'écrit : définition	08
1.2 Les composantes de base d'une situation d'écrit	10
1.2.1 Une situation de production(écriture)	10
1.2.2 Une situation de réception (lecture)	11
1.3 Les indices textuels d'une situation d'énonciation	11
1.3.1 Les marques formelles de l'énonciation	12
1.3.2 Les modalités	12
1.3.3 Les actes de paroles	13

2. LES PRATIQUES DE LA LECTURE	13
---------------------------------------	----

2.1 Les stratégies de lecture	13
2.2 L'approche globale des textes	14
2.3 La conduite de lecture	16
2.3.1 La perception visuelle : les mouvements de l'œil	16
2.3.2 La perception des signaux	17
2.4 Les projets de lecture	18
2.5 Les situations de lecture	19

3. LA COMPREHENSION DE L'ECRIT	20
---------------------------------------	----

3.1 La compréhension de l'écrit :(définition)	20
3.2 L'évolution de la conception de la compréhension de l'écrit	22
3.2.1 D'un processus séquentiel à un processus plus global	23
3.2.2 De la réception passive à l'interaction texte -lecteur	24
3.2.3 La compréhension en lecture et la distinction LM/LE	25
3.3 Les composantes de la compréhension de l'écrit	26
3.3.1 Le lecteur	26
3.3.2 Le texte	29
3.3.3 Le contexte	31
3.4 Les différents modèles de compréhension de l'écrit	32
3.4.1 Le modèle sémasiologique	32
3.4.2 Le modèle onomasiologique	33

CONCLUSION	34
-------------------	----

CHAPITRE 2
DIFFICULTES ET PROCESSUS DE LA
COMPREHENSION DE L'ECRIT

INTRODUCTION	36
1. LES DIFFICULTES DE LA COMPREHENSION DE L'ECRIT	36
1.1 Les paramètres de la compréhension en lecture	36
1.1.1 L'identification de mots (I)	36
1.1.2 La compréhension du langage (compréhension oral) (C)	37
1.1.3 Le traitement de L'écrit (T)	38
1.2 Les différents types de difficultés	38
1.2.1 Les difficultés liées aux sens et aux textes	38
1.2.2 Les difficultés liées aux apprenants	39
1.3 Les apprenants sans difficultés et les apprenants en difficultés	40
2. LA DEFINITION DU PROCESSUS DE COMPREHENSION	41
3. LA CLASSIFICATION DES PROCESSUS	42
3.1 Les microprocessus	42
3.1.1 La reconnaissance des mots	42
3.1.2 La lecture par groupes de mots	44
3.1.3 La microsélection	45
3.2 Les macroprocessus	45
3.2.1 l'idée principale et Le résumé	45
3.2.2 La structure du texte narratif	47
3.2.3 La structure du texte informatif	49
3.3 Les processus d'intégration	51
3.3.1 Les référents	51
3.3.2 Les connecteurs	52
3.3.3 Les inférences	52
3.4 Les processus d'élaboration	53
3.4.1 Les prédictions	53
3.4.2 L'imagerie mentale	54
3.4.3 Les réponses affectives	55
3.4.4 Le raisonnement	56
3.5 Les processus métacognitifs	56
3.5.1 La nature des processus métacognitifs	56
3.5.2 Les composantes de la métacompréhension	57
CONCLUSION	58

CHAPITRE 3

ANALYSE ET INTERPRETATION

INTRODUCTION	61
1. LES FINALITES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS	61
2. LE CADRE THEORIQUE	62
2.1 La linguistique de l'énonciation et approche communicative	62
2.2 Le cognitivisme	63
2.3 L'approche par compétences	64
3. LE PROFIL D'ENTREE ET DE SORTIE A LA 2^{ème} AS	64
3.1 Le profil d'entrée à la deuxième année secondaire	64
3.2 Le profil de sortie à l'issue de la deuxième année secondaire	64
4. LES COMPETENCES DISCIPLINAIRES	65
4.1 Les compétences de lecture	65
4.2 Les compétences de production	67
5. LA PROGRESSION ANNUELLE DE LA 2^{ème} A.S	67
6. LE DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION EN CLASSE	69
6.1 Les étapes pratiques d'une séance de lecture / compréhension de l'écrit	69
6.2 La qualité de lecture des apprenants	71
6.3 Le test de compréhension	72
6.3.1 Le choix du texte	72
6.3.2 La lecture et l'analyse des copies des apprenants	73
7. LE QUESTIONNAIRE	78
7.1 Le questionnaire destiné aux apprenants : lecture et analyse des Réponses	78
7.2 Le questionnaire destiné aux enseignants	84
7.2.1 Les renseignements individuels	85
7.2.2 La lecture et l'analyse des réponses	86
CONCLUSION	92
CONCLUSION GENERALE	94
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	99
ANNEXES	103

INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère a pour objectif de développer, chez les jeunes apprenants, des compétences de communication à l'oral (écouter /parler) et à l'écrit (lire/ écrire). Ils seront amenés, progressivement, à communiquer à l'oral comme à l'écrit dans des situations scolaires adaptées à leur niveau cognitif. En effet, Il s'agit non seulement d'enseigner le français mais aussi d'enseigner comment communiquer en cette langue en adoptant des méthodes spécifiques par le biais de certains outils.

Dans toute langue étrangère soit elle ou locale, l'écrit constitue et demeure toujours une dimension si importante dans tout processus de l'enseignement/apprentissage ; c'est dans ce contexte que nous partageons, avec Benbrahim Samia, l'idée selon laquelle la non maîtrise du code « écrit » ne peut être que courir le risque d'aller grossir les rangs de « *ceux qui ne savent pas faire du sens avec l'écrit, soit pour en produire par écriture, soit pour en recevoir par lecture.*»¹. En fait, comme il est généralement souligné dans les différentes études antérieures, l'écrit - considéré comme outil de communication - occupe une place importante et plus particulièrement au secondaire, non seulement au plan de la réception mais aussi au plan de la production. L'étude que nous proposons aujourd'hui portera plus précisément sur la question de la compréhension de textes chez les apprenants non francophones en tant que compétence enseignée à travers les différents types de lectures : discours objectivé, discours théâtral, l'argumentation, le reportage touristique; pour dire que ces apprenants pourraient, grâce à cette compétence, aborder les différents documents écrits pour mettre en exergue la dimension culturelle ; ce qui permet de pouvoir renforcer le processus de l'enseignement/apprentissage.

Aussi, malgré la disponibilité des moyens mis en œuvre sur le plan pédagogique ainsi que les contributions des experts dans le domaine de l'enseignement, la question de la compréhension de l'écrit n'a pas malheureusement atteint les objectifs fixés par les instances officielles. En effet, bien que les enseignants évoquent constamment les problèmes empêchant la

¹ Benbrahim Samia et al., *Enseigner le français : approches et méthodes*, Institut national de formation et de perfectionnement professionnel de l'éducation, 2006, P. 07.

bonne compréhension des textes écrits par les apprenants, ils « *ne cessent d'exprimer leur insatisfaction en répétant à chaque fois que l'occasion se présente : ils ne comprennent pas. Les apprenants ne comprennent pas tel énoncé, telle question, tel texte.*² ». Dans ce même ordre d'idées, on constate également que depuis quelques temps, les médias dénoncent - à travers les émissions consacrées à l'école - ce qu'ils dénotent la piètre qualité de l'apprentissage des langues étrangères.

L'accès au sens en FLE devient également la préoccupation de tout le monde. Il « *se réalise par le tâtonnement, par les réaménagements successifs qui autorisent de nouvelles anticipations plus précises avant sa construction définitive*³ ». Quant à la lecture, elle « *n'est plus seulement un domaine réservé aux seuls pédagogues mais elle est devenue une préoccupation largement partagée par les médias, la classe politique, les chercheurs et les parents.* »⁴ L'acte de lire est donc d'une très grande importance, il est à la fois condition première à la réussite scolaire, moyen d'accès à la connaissance et instrument de l'intégration sociale, sa maîtrise reste indispensable.

Comprendre l'écrit, c'est aller du simple décodage (le déchiffrage) des lettres et des mots à l'analyse et l'interprétation de textes. Le processus de compréhension consiste ainsi à explorer le message afin de vérifier les hypothèses de départ que conçoit le lecteur.

De ce qui précède, nous estimons que la problématique du présent travail s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit en se basant sur le principe suivant :

Après avoir suivi deux cycles de l'apprentissage du français langue étrangère au primaire et au moyen, et après avoir achevé une année au cycle secondaire, les apprenants vont aborder la 2^{ème} année secondaire afin de se préparer à l'année la plus importante de leur parcours scolaire : le baccalauréat. A ce niveau avancé, la

² Bensalah Bachir, *La compréhension écrite : obstacle et pédagogie possible*, Revues des sciences humaines, Université mohamed khider, Biskra, N : °04, mai2003, pp. 30-31.

³ Cuq J. P. et Gruca Isabelle, *Cours de didactiques du français langue étrangère et seconde*, presse universitaire de Grenoble, 2002, p.160.

⁴ Bentolia Alain et Al, *La lecture : apprentissage, évaluation, renforcement*, Nathan, France, Paris, 1991, P.IX.

compréhension de l'écrit est d'une importance fondamentale et touche à diverses activités. L'échec constaté donc, lors de la mise en place des activités de compréhension, a suscité notre intérêt majeur et nous a motivés à dresser les questions suivantes :

- Quelles sont les vraies raisons qui rendent difficiles l'accès au sens des textes en FLE ?
- A quels types de lecture les apprenants sont-ils habitués ? Leur favorisent-elles une meilleure compréhension des textes ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la lecture en FLE ?

En guise de réponse à ces questions, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Les apprenants trouvent des difficultés majeures pour maîtriser la langue : un texte n'est plus seulement une suite linéaire obéissant à des lois syntaxiques, mais il a aussi sa cohérence et ses relations internes. Les apprenants se heurtent fréquemment à des problèmes touchant au code linguistique et ont tendance à s'arrêter devant chaque point de langue.
- Vouloir déchiffrer le texte élément par élément constitue un obstacle énorme pour les apprenants en les déviant du sens global du texte.
- La faible qualité de lecture : au moment où il est recommandé aux apprenants (à ce niveau) d'automatiser les processus de reconnaissance de mots, la plupart seraient incapable de dépasser le cadre du décodage ; ce qui ne leur permet pas de libérer de l'énergie pour les processus de plus haut niveau qui permettent l'accès au sens.

Afin de procéder à la vérification des présentes hypothèses, nous avons opté pour une méthode descriptive et une autre analytique qui consistent à la description des tâches réalisées par l'enseignant et les apprenants pendant la séance de la compréhension écrite, ainsi que l'analyse des résultats fournis par notre enquête. Cela nous permettra non seulement de dévoiler les différents obstacles qui entravent la compréhension de l'écrit en français langue étrangère au

niveau des apprenants de la 2^{ème} année secondaire, mais aussi de franchir les champs de réflexions sur les processus de compréhension et leurs effets sur l'accès au sens des textes écrits.

Pour mener à bien notre étude, le corpus sera composé de copies du test de compréhension, et deux questionnaires : le premier est adressé aux apprenants pour mieux cerner leurs difficultés en lecture en FLE, et le second est adressé aux enseignants afin de décerner les différentes difficultés rencontrées pendant la compréhension de l'écrit et les éventuelles actions pédagogiques qu'ils proposent pour y remédier.

La nature du présent travail ainsi que la particularité du thème proposé nous conduit à organiser le contenu de trois chapitres, deux chapitres théoriques et un chapitre pratique comme suit :

Le premier chapitre, intitulé « *l'accès à la compréhension de l'écrit* », sera partagé en trois sections. Au début, nous essayerons d'élucider la distinction entre « l'oral » et « l'écrit ». Ensuite, nous parlerons de la situation de l'écrit selon le point de vue de certains spécialistes tels que Moirand Sophie (1979), Vigner Gérard et Adam J.M., puis nous entamerons une deuxième section sur la pratique de la lecture dans laquelle nous montrerons les différentes stratégies choisies pendant la lecture selon la vision de Cicurel Francine et de Cuq J.P. avec Gruca Isabelle, tout en évoquant les principes de l'approche globale citée par Moirand. Sophie Nous évoquerons également la conduite que le lecteur entreprend pendant sa lecture : perception visuelle et perception de signaux selon Bentifour Belgacem, ainsi que Prieto et Lucas Yvette cités par Vigner.Gérard Il sera question ensuite des différents projets et situations de lecture rencontrée le plus souvent dans notre vie quotidienne. La 3^{ème} section, quant à elle, sera réservée à la compréhension de l'écrit : définition, évolution, distinction entre la compréhension en langue maternelle et en langue étrangère, ses composantes et les modèles de compréhension avec la contribution de Heniche Samira, Tamas Cristina, Adam J.M et Giasson.Jocelyne

Dans le deuxième chapitre, «*difficultés et Processus de la compréhension de l'écrit*», nous puiserons des travaux de Fayol Michel, Giasson Jocelyne, Goigoux Roland, Vigner Gérard et Bensalah Bachir. Ce chapitre comportera trois sections : Dans la première section nous évoquerons les différentes difficultés qui gênent la compréhension d'après les travaux de Bensalah Bachir et de Goigoux Roland. La deuxième section sera réservée à la définition des processus de compréhension, classés dans la troisième section, selon Irwin en cinq catégories chacune possède des caractéristiques qui lui sont propres afin de faciliter la compréhension.

Le troisième chapitre sera réservée à l'expérimentation et à l'enquête, elle comportera un seul chapitre intitulé «*Analyse et interprétation*» elle sera consacrée à la présentation de l'expérimentation et l'interprétation de l'enquête auprès des enseignants et des apprenants de la 2^{ème} année secondaire. Elle comportera cinq étapes : une étape réservée au déroulement d'une séance de lecture/ compréhension suivie d'une évaluation de la qualité de lecture et d'une analyse d'un test de compréhension présenté aux apprenants, puis nous présenterons un questionnaire adressés aux apprenants et un autre questionnaire destiné aux enseignants qui seront lus et analysés.

Ce travail n'a nullement la prétention de répondre à toutes les questions relatives aux processus ainsi qu'aux difficultés de la compréhension de l'écrit en FLE. Nous allons néanmoins apporter quelques éléments de réponses qui à notre sens prennent en considération les concepts théoriques élaborés par les différentes recherches et le degré de leur conception d'une part, et d'autres part, leur mise en application dans les contextes sur lesquels nous avons travaillé.

Un travail de recherche académique ne peut avoir de poids sans le recours à une véritable enquête qui dévoile les particularités relatives à la thématique abordée et tel quel se présente sur le terrain. Pour cela, nous avons jugé utile d'élaborer la question de la compréhension de l'écrit en mettant essentiellement la lumière sur les pratiques pédagogiques prises en charge par les didacticiens dans nos établissements scolaires.

PREMIER CHAPITRE
L'ACCSES
A LA COMPREHENSIONDE L'ECRIT

INTRODUCTION

Avant d'aborder la question de la compréhension de l'écrit, nous avons jugé utile dans une première partie, de nous interroger sur la situation de l'écrit et d'évoquer brièvement les éléments définitoires qui encadrent les différentes acceptions qui lui ont été proposées. La deuxième partie comportera la pratique de la lecture évoquant les stratégies, la conduite, les projets ainsi que les situations de lecture, nous parlerons aussi de la lecture globale citée par Sophie Moirand. La troisième partie, quant à elle, prendra en charge la compréhension de l'écrit : sa définition, son évolution, ses composantes et les différents modèles de compréhension.

Ces différents éléments vont nous permettre d'avoir une idée claire sur l'écrit comme étant une étape indispensable dans les programmes proposés dans l'enseignement du français langue étrangère.

1. LA SITUATION DE L'ECRIT

1.1. La situation de l'écrit : Définition

Nous abordons par un bref éclaircissement sur la distinction entre l'oral et l'écrit. Il est fréquent d'opposer ces deux concepts, au moment où l'oral se caractérise par l'immédiateté du message, la présence réelle du destinataire, la possibilité d'un échange immédiat, le recours au non verbal. L'écrit se caractérise par le différé du message, l'éloignement sinon l'absence total d'un échange immédiat. C'est-à-dire que l'oral est direct, plus spontané et l'écrit est mieux construit du fait qu'il est hors situation.

Ce jugement porté sur l'oral et l'écrit entraîne, selon Moirand Sophie des analogies fâcheuses chez les enseignants étant donné que «*L'oral, c'est la parole, le discours*»⁵, «*L'écrit c'est la langue, le code*»⁶. Cela pourrait privilégier la mise en relief des règles de grammaires sur le travail de compréhension des textes écrits. Adam J. M. déclare, de sa part, «*il n'y a pas deux linguistiques : l'une de*

⁵Moirand Sophie, *Situations d'écrit, Compréhension/production en français langue étrangère*, CLE internationale, Paris, 1979, p. 08.

⁶Moirand, Sophie(1979), Ibid. p08.

l'oral et l'autre de l'écrit »⁷ le linguiste doit s'intéresser à toutes les formes de textualité tout en privilégiant l'une ou l'autre pour des raisons méthodologiques.

Il serait donc préférable d'étudier l'oral et l'écrit chacun de son côté sans les opposer, ni valoriser l'un par rapport à l'autre. Alors, par une situation d'écrit nous faisons référence à une situation de communication écrite impliquant les éléments de la communication ; les interlocuteurs (un scripteur/ un lecteur), un référent, un message, un code, et un canal. D'où les questions comme Qui écrit ? A qui ? Où ? Quand ? A propos de quoi ? surgissent dès qu'on aborde un support écrit. Selon Vigner Gérard:

*« communiquer c'est tout d'abord avoir un message, c'est-à-dire un contenu de sens à transmettre à quelqu'un, que se soit pour informer, pour agir sur, pour faire part d'un sentiment, peu importe ici, ce qui dans tous les cas implique l'existence d'un émetteur, celui qui est à l'origine du message, et d'un récepteur, celui à qui est il destiné. La transmission du message est assurée par un système de signes ou de signaux fonctionnant selon un code convenu par les deux interlocuteurs. »*⁸.

Cependant, la communication écrite a ses propres caractéristiques fondamentales notamment celles en rapport avec l'absence du récepteur ce qui conduit le scripteur à :

- utiliser le code verbal dans sa forme graphique, sans avoir recours ni aux gestes, ni aux mimiques, ni même aux intonations qui cèdent places à la transposition verbale écrite.
- préciser tous les éléments de références du texte, vu que les interlocuteurs ne se trouvent pas dans la même situation de communication.
- produire un message plus construit et homogène loin de l'interruption du récepteur, *« par opposition au message oral, souvent discontinu et chaotique dans son déroulement. »*⁹
- prévoir les attitudes de son récepteur : du moment qu'il n'assiste pas à la

⁷ Adam J. M., *les éléments de linguistique textuelle*, Pierre Margada, 1990, p. 9.

⁸Vigner, Gérard *Lire : du texte au sens : éléments pour apprentissage et enseignement de la lecture*, CLE international, Paris, 1979, p. 10.

⁹Vigner, Gérard, *ibid.*, p.11.

réception du message, le scripteur va tenter en avance de lever les ambiguïtés susceptibles de perturber la compréhension du texte de la part du lecteur. Il pourvoit, ainsi son message à un système « *d'auto-cntrôle de la réception.* »¹⁰.

Remarquons que l'ambiguïté est au cœur de la communication écrite, le rôle du scripteur sera donc de formuler des hypothèses sur les conditions de réception de son message ; par contre celui du récepteur consistera à rechercher le sens exact du texte. Ceci implique la mise en relation de « *deux incertitudes, celle du scripteur relative quant aux réactions et au comportement de son lecteur, et celle du lecteur relative aux intentions du scripteur* ». ¹¹ Ce malentendu est pour Vigner Gérard tout à fait normal, c'est une sorte de fatalité propre à la communication.

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

Selon Moirand Sophie, les composantes de base d'une situation de l'écrit sont différentes, s'il s'agit d'une situation de production (écriture) ou s'il s'agit d'une situation de réception (lecture). On distinguera alors :

1.2.1. 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 » ; il devra donc « *structurer le champ d'observation de son lecteur de manière à ce qu'il rencontre obligatoirement le signal significatif, en rendre impérative la détection et l'identification.* »¹² Ceci joue un rôle dans la formulation du message.
- *Les relations scripteur / lecteur et document* :

¹⁰Vigner Gérard (1979), Ibid., p.12.

¹¹ Vigner Gérard (1979), Ibid., p12.

¹² Vigner Gérard (1979), Ibid., p.30.

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.

1.2.2. 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.

■ *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.* »¹³

■ *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 de sa lecture / compréhension.

1.3. Les indices textuels d'une situation d'énonciation

Dans tout message verbal, on distingue le message lui-même (l'énoncé) et l'acte de production du message (l'énonciation), l'analyse d'un texte nous amène à trouver non seulement des indices rendant compte de la présence des énonciateurs (le scripteur, le lecteur ainsi que les éléments référentiels.) mais

¹³Moirand. Sophie (1979), Op. Cit., p.11.

«repère également des traces rendant compte d'opérations énonciatives sous-jacentes ... »¹⁴. Il s'agit en fait soit des relations que le scripteur essaye d'entretenir avec ses lecteurs et son énoncé, soit des rapports qu'il établit avec ce dont il parle et avec le milieu extralinguistique de l'acte de communication.

1.3.1. Les marques formelles de l'énonciation

Dans son discours, le scripteur manifeste sa présence sous la forme de marques personnelles de la première personne (je, nous, etc....) et voulant impliquer son lecteur, il introduit également des marques renvoyant à se dernier tels que (vous, votre, te, etc. ...). De plus, le texte contient un certain nombre d'éléments linguistiques comme les indicateurs spatio-temporels (ici, demain, lundi, etc....) qui renvoient au lieu et au moment de l'énonciation.

Le repérage de ces marques permet de discerner le lieu du discours : si le scripteur veut prendre en charge son énoncé ou s'il veut impliquer son lecteur, il permet aussi de distinguer le temps de l'énonciation de l'instant de l'énoncé, comme dans l'exemple « Veuillez régler votre abonnement dans un délai de huit jours » sous-entend huit jours de la date d'envoi de la lettre.

1.3.2. Les modalités

En adhérant à la proposition faite par A. Meunier, 1974, et reprise par D. Maingueneau 1976, Moirand Sophie définit les modalités d'énoncé comme étant « les éléments linguistiques qui traduisent dans un texte les rapports que le scripteur entretient avec son énoncé (« la distance qui les sépare »). »¹⁵ Elle distingue différents types de modalités :

-les modalités appréciatives : le scripteur peut donner son opinion ou exprimer son appréciation vis-à-vis de ce qu'il écrit ou à ceux qu'il cite. Pour cela, il fait usage de différentes formes linguistiques tels que les différents types de verbes, d'adjectifs, d'adverbes ou même de moyens typographiques.

-les modalités logiques : le scripteur dans ce cas peut situer son énoncé sur des axes allant du certain au non-certain, du probable au non- probable, du nécessaire au non-nécessaire, de l'éventuel au non-éventuel, par l'intermédiaire

¹⁴ Moirand Sophie(1979), Ibid., p. 12.

¹⁵ Moirand Sophie(1979), Op. Cit., p.14.

d'expressions verbales ou adverbiales et d'effets typographiques. Ce deuxième type de modalités recoupe en partie ce qu'on appelle les modalités pragmatiques. Exemple : « *il faut venir manifester...* », « *vous devez venir manifester ...* »¹⁶

1.3.3. Les actes de paroles

Par définition on appelle « *acte de parole* » « *le fait, pour un locuteur, de chercher à agir, par ses paroles, sur un interlocuteur. Ainsi, affirmer, interroger, ordonner, supplier sont des actes de parole. Exemple : Où se trouve l'arrêt de bus ? (L'interlocuteur est invité à renseigner le locuteur) ; Sors d'ici tout de suite ! (L'interlocuteur reçoit l'ordre de sortir)* »¹⁷. La notion d'actes de parole paraît fondamentale en didactique des langues car c'est précisément sur les possibilités de variations linguistiques d'un même acte que se joue la communication.

2. LES PRATIQUES DE LA LECTURE

2.1. Les stratégies de lecture

Cicurel Francine¹⁸ parle de stratégies de lectures pour désigner ainsi les différentes variétés de lectures et les manières dont on lit un texte tout en notant qu'à un texte ne correspond pas à une seule stratégie de lecture. De ce fait, on peut compter cinq stratégies de Cicurel :

- *Une lecture studieuse* : c'est une lecture attentive dont l'objectif est de capter le maximum d'informations. Le lecteur se sert le plus souvent d'un crayon pour une prise de notes et il a tendance à relire des passages à voix haute afin de les mémoriser.
- *Une lecture balayage* : cette lecture intervient lorsque le lecteur veut capter l'essentiel d'un journal, d'un tract ou d'une publicité. Elle nécessite une bonne maîtrise linguistique et textuelle de la part du lecteur pour lui permettre d'opérer par des stratégies d'élimination.
- *Une lecture sélective* : C'est une sorte de lecture recherche. Elle est sollicitée lorsque le lecteur cherche une information ponctuelle :

¹⁶ Moirand Sophie(1979), Ibid. !, p.16.

¹⁷ http://www.assistancescolaire.com/eleve/6e/francais/lexique/A-acte-de-parole-fc_a03 consulté le 20/09/2012.

¹⁸ Cicurel Francine, Lectures interactives en langue étrangère, Hachette, 1991, Paris, p. 16.

consulter un dictionnaire à la recherche d'une signification, trouver un numéro de téléphone sur un annuaire ou encore chercher un lieu sur un plan. C'est une des pratiques quotidiennes que nous avons à chaque moment.

- *Une lecture action* : Cette lecture a pour objectif de réaliser une action en se servant d'un texte (recettes de cuisine, mode d'emploi...). Le lecteur a recours à « *des mouvements de va et vient entre le texte et l'objet à réaliser.* »¹⁹

- *Une lecture oralisée* : Elle consiste à lire un texte à haute voix

De leurs parts, Cuq Jean Pierre et Gruca Isabelle joignent les stratégies de lecture aux types de lectures, selon eux, « *Il existe d'autres stratégie de lectures qui définissent d'autres types de lecture* »²⁰ parmi lesquelles on note :

- *La lecture écrémage* : qui consiste à survoler le texte d'une façon non linéaire afin de tirer une idée globale de son contenu
- *La lecture balayage* : il s'agit d'une lecture sélective, pour permettre au lecteur de saisir l'essentiel et d'éliminer le reste.
- *La lecture critique* : celle-ci demande une lecture intégrale du document tout en s'intéressant plus aux détails et à la précision.
- *La lecture intensive*: elle vise à retenir le maximum d'informations et peut se transformer en une quasi mémorisation du texte.

2.2. L'approche globale des textes

Dans le cadre des recherches sur les processus de lecture en langue maternelle et en langue étrangère, Moirand et Lehmann ont abouti vers les années 70 à une méthodologie connue sous le nom d' « *approche globale* » des textes. En effet, L'apprenant « *n'ayant pas choisi en général le texte à lire, peut avoir une idée « globale » sur le contenu, sans le déchiffrer terme à terme* »²¹ par un simple balayage de l'aire de la page pour rechercher des indices significatifs : iconiques (typographie, mise en page, dessins, photos), formels (des anaphores et des

¹⁹ Cicurel Francine, Ibid., p. 17.

²⁰ Cuq J. P. et Gruca Isabelle. Op. Cit. P. 163.

²¹ Moirand Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, 1990, Paris, p. 158.

connecteurs), et sémantiques (notions générales et spécifiques). Cette approche favorise une prise de décision sur la manière d'appréhender le texte : d'une façon intégrale, en diagonale ou encore choisir certains passages. Elle permet à l'apprenant de formuler son projet de lecture à court terme et de développer ensuite des stratégies appropriées au texte et au projet de lecture.

Moirand Sophie ²²part de l'hypothèse que l'apprenant d'une langue étrangère sait lire en sa langue maternelle, c'est-à-dire qu'il est préférable de lui faire prendre conscience de ses propres stratégies en sa langue maternelle et de les appliquer en langue étrangère au lieu d'avoir recours au simple déchiffrement. En plus, il a une certaine expérience de différentes formes de communication écrite ce qui incite l'enseignant à lui proposer des textes où il pourra agir selon cette expérience (textes de presse, publicités, dépliants touristiques, modes d'emploi, etc...). De même qu'il se doit de l'amener à identifier les phases de la démarche proposée par l'approche globale et qui « *cherche à la marge d'opacité du texte due à la méconnaissance du code linguistique* » ²³. Dans ce qui suit nous présenterons les étapes de l'approche globale :

- Perception des signes visuellement pertinents : il s'agit des indices iconiques qui constituent autant de signes pertinents dans l'accès au sens des textes.
- Repérage des mots clés et des points forts du texte : grâce à des questions clés (qui?, quoi ?, où?, quand ?, comment ? et pourquoi ?) l'apprenant relèvera soit des éléments formellement proches (les dérivés par exemple) soit des éléments sémantiquement proches (synonymes, hyperonymes, etc.)
- Recherche de l'architecture du texte et la fonction de ses éléments grâce aux deux phases précédentes.
- Intervention des données extralinguistique (sociologiques, politiques et culturelles) afin de Préciser la signification de l'organisation du texte et les éléments pertinents du discours.
- Discussion des étudiants sur le sens que chacun a donné au texte

²² Moirand Sophie,(1979), p. 23.

²³ Moirand Sophie,(1979) Ibid., p. 24.

En tant que démarche favorisant l'accès au sens en langue étrangère l'approche globale devrait sensibiliser les apprenants non natifs sur les stratégies pratiquées en leur langue maternelle et les transposer par la suite lors de la lecture en langue étrangère

2.3. La conduite de lecture

Définir le texte comme un instrument de communication entre les individus signifie qu'il y a un message à transmettre. Cette transmission va se faire de signaux qui assurent une double fonction : transmettre le sens et signaler l'intention de communiquer comme le précise Prieto Luis :

« Pour que la transmission du message que l'émetteur essaie de transmettre ait effectivement lieu, ... il est nécessaire d'une part que le récepteur se rende compte du propos qu'a l'émetteur de lui transmettre un message déterminé, et d'autre part qu'il identifie quel est ce message déterminé. »²⁴

Partant de l'idée que le signal se définit comme étant « un indice conventionnel »..., c'est un indice produit volontairement par l'émetteur pour manifester son intention de communiquer au récepteur. »²⁵ La lecture d'un texte va donc soulever le problème de la perception de ces signaux, c'est-à-dire quelle serait la conduite perceptive qui permettra au lecteur d'explorer le texte. Selon Gérard Vigner, il y a deux types de problèmes à considérer :

- les problèmes relatifs à la perception visuelle.
- les problèmes se rapportant à la perception et au traitement des signaux.

2.3.1. La perception visuelle : les mouvements de l'oeil

L'idée que l'oeil parcourait le texte d'une façon linéaire et continue était la plus répandue, de manière que lire en FLE consisterait à « balayer les lignes de texte selon un mouvement uniformément continu, de gauche à droite »²⁶ ce qui permettrait d'associer les lettres en syllabes puis en mots et ainsi de suite.

²⁴Prieto Luis, Messages et signaux, Paris, P. U. F., 1966, coll. Sup. in Gérard Vigner, Op. Cit., p. 26.

²⁵ Vigner Gérard, Ibidl. p.26

²⁶Vigner Gérard Vigner, Ibid., p. 27.

Pour Vigner Gérard la réalité est différente. La perception visuelle se fait suivant une succession de différents mouvements qu'il résume de la manière suivante :

- *des mouvements de progression* : séparés par des fixations ou pauses, durant lesquelles le regard se déplace et localise les futurs points de fixations et qui sont en fait d'une durée de temps très brèves (1/40de seconde environ).
- *Des mouvements de fixation* : durant lesquels l'œil s'immobilise et perçoit simultanément un certain nombre de mots qui varie selon la qualité du lecteur (rapide / lent) et dure approximativement entre 1/3 et 1/4 de seconde).
- *Des mouvements de régression* : dans ce cas, l'oeil revient en arrière afin de revoir certains éléments insuffisamment appréhendés. Ces types de mouvements se manifestent lors de la lecture d'un texte difficile ou chez un lecteur malhabile.

De ces différents points de vue, il en découle que la lecture n'est pas un balayage continu et linéaire mais une succession de mouvements séparés par des fixations et la vitesse de lecture ne se définit pas par une durée de temps et de pauses mais par le nombre de mots que couvre l'œil pendant les mouvements de fixation. Il serait donc préférable de perfectionner le champ de perception visuelle pour aboutir vers une lecture plus rapide.

2.3.2. La perception des signaux

Elle consiste en une tâche d'exploration du texte à la recherche des signaux significatifs. Cela se passe dans un processus en trois temps : détection, identification et interprétation.

- *La détection du signal* : c'est constater ou non son existence. Dans son rôle de d'émetteur, le scripteur essaie de transmettre un message ; il ferait en sorte que les signaux qu'il émet soient perceptibles et perçus. Dans le cas d'une relation univoque, la

perception pourrait être simple, mais que faire dans un flux de signaux qu'est le texte.

Dans ce cas là la perception est possible si :le signal s'adresse personnellement au récepteur et portant son nom comme une lettre, une note ou un avis officiel ou le signal est renforcé en intensité, dans le cas de l'écrit, il s'agit de gros titre de redondance, etc.... . De même que L'organisation de la page peut jouer un rôle très important comme facteur de repérage.

- *L'identification du signal* : identifier un signal, en première analyse, « *c'est pouvoir l'opposer à un autre signal, en préciser la nature* »²⁷ dans un répertoire de signaux convenus et mémorisés.
- *Interprétation du signal* : détecter ou identifier le signal ne suffit pas, il faut alors lui attribuer une signification à travers une lecture interprétée où le lecteur donnera sens aux différents signaux.

-Ces trois tâches définiront le travail d'exploration perceptive de la page qu'il s'agisse du texte entier, d'un paragraphe, d'un fragment, d'un mot ou d'une lettre.

2.4. 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.* »²⁸ 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.

²⁷ Vigner Gérard (1979), Op. Cit., p. 29.

²⁸ Cuq J. P. et Gruca Isabelle, *Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde*, presse universitaire de Grenoble, 2002, p.164.

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 pour la bonne note.* »²⁹Ce 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.

2.5. Les situations de lecture

«*Il existe des situations de lecture...l'acte de lire s'inscrit dans un processus de d'énonciation où le sujet lisant a ses propres intentions de communication qui contribuent de façons non négligeable à prêter son sens au texte* »³⁰. Les situations de lecture ont une grande influence sur la compréhension. Moirand Sophie 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.

De sa part, Cicurel Francine 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 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.

²⁹Cicurel Francine, *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, 1991, Paris, p. 18.

³⁰ Moirand Sophie, *Op. Cit.*, p. 18.

- 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 traduction 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 par ailleurs ce que l'on entend sous le terme de compréhension écrite* »³¹. 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.

3. LA COMPREHENSION DE L'ECRIT

3.1. La compréhension de l'écrit : définition

Généralement on apprend une langue afin de répondre à des besoins fondamentaux : chercher des informations, lire un document, communiquer avec les autres, etc. « *Il s'agit d'apprendre à se faire comprendre et à comprendre l'autre, à comprendre et à interpréter des énoncés* »³².

En effet, comprendre l'écrit c'est comprendre ce qu'on lit. Or, le processus de compréhension de l'écrit n'est pas aussi simple qu'il paraît, car il nécessite à la fois un transfert d'informations en langue maternelle, des connaissances linguistiques en langue étrangère ainsi que des connaissances extra linguistiques.
.Selon Cuq J. P. :

« Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations Linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental.

³¹Moirand Sophie(1979), Ibid. p. 19.

³² Heniche, Samira, *Enseignement/Apprentissage de la compréhension de l'écrit : Quelques aspects théoriques*, Al-lissaniyyat n : °10, 2005, Alger, P. 82.

Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de la lecture et de l'exploration du texte. »³³

De sa part, Dubois Danièle (1976) définit la compréhension de l'écrit comme étant « l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'information nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. »³⁴ Ceci dit, la compréhension implique une expérience préalable de la part du lecteur qui constitue sa mémoire à long terme et qu'il met en usage une fois qu'il veut accéder au sens d'un texte.

A ce propos, Dubois³⁵ évoque le modèle proposé par Norman, dans l'énoncé : « Pierre a posé le paquet sur la table, parce que celle-ci n'était pas horizontale, le paquet est tombé. » d'après Norman comprendre cette phrase : c'est d'une part, se donner une représentation profonde de la phrase et d'autre part relier cette représentation avec une série d'informations complémentaires issues de l'expérience antérieure du lecteur. On commence, donc, par donner une représentation à la première proposition ce qui va donner :

- un certain individu s'appelant Pierre a posé le paquet sur la table. La table n'était pas en position de permettre au paquet de se maintenir en place :

- table horizontale = paquet posé.
- table incliné = paquet par terre.

L'auteur ajoute des informations³⁶ considérées comme complémentaires:

- Il n'y a pas de rebord sur la table, car le paquet est tombé (inférence).

³³ Cuq J. P. et Gruca Isabelle, *Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde*, presse universitaire de Grenoble, 2002, p.160.

³⁴Dubois Danièle, *Quelques aspects de la compréhension du langage : mémoire sémantique et compréhension spécial annuel 1976*, bulletin de psychologie de l'Université de Paris, in Gérard Vigner(1979), Op. Cit., p. 37.

³⁵Dubois Danièle, Ibid., p. 38..

³⁶Dubois Danièle, Ibid., p. 38...

- Tous les objets, plus lourds que l'air, tombent en chute libre (connaissance du monde physique).
- La surface de la table et généralement plane (connaissance du monde).
- A sa tombée, le paquet risque de se casser (connaissance du monde).
- Pourquoi Pierre a-t-il posé le paquet sur la table ? (compréhension des intentions du locuteur).

Pour la psychologie cognitive, « *comprendre un texte c'est édifier une représentation spécifique correspondant à la situation que décrit le Texte* »³⁷. Quant à l'approche communicative, elle définit la compréhension de l'écrit comme étant « *une réaction active à la construction du sens du message* »³⁸. Cette construction part des hypothèses que fait le lecteur, en se référant au message, à l'intention du scripteur et à ses connaissances.

On pourrait dire que « *la compréhension de l'écrit serait le résultat des opérations de confrontation et de synthèse entre le sens littéral et le sens contextuel de l'énoncé* »³⁹. Le sens littéral est exprimé par les unités linguistiques (généralement codifié par le dictionnaire) ; quant au sens contextuel, il fait référence à l'intention de communication exprimée par l'auteur et élaborée à partir d'interprétations faites sur le sens de l'énoncé.

3.2. L'évolution de la conception de la compréhension de l'écrit

Selon Jocelyne Giasson deux aspects différencient les modèles traditionnels de la compréhension de l'écrit des modèles contemporains. Il s'agit en fait de la hiérarchisation des habilités et de la part du lecteur dans la compréhension. De plus certains didacticiens font une distinction entre l'apprentissage de la langue maternelle (LM) et la langue étrangère (LE).

³⁷ Heniche Samira, *Enseignement/Apprentissage de la compréhension d l'écrit : Quelques aspects théoriques*, Al-lissaniyat n : °10, 2005, Alger, P.83.

³⁸ Heniche Samira, Ibid.p.83.

³⁹ Tamas Cristina et Vlad Monica, *Lecture et compréhension du sens des textes, Les quêtes de la psychologie cognitive et la réponse de la didactique du FLE*, Synergie Roumaine n : °05, 2010, p. 100.

3.2.1. D'un processus séquentiel à un processus plus global

Traditionnellement, les chercheurs ainsi que les enseignants concevaient la compréhension de l'écrit comme un ensemble de sous-habiletés dont l'enseignement se réalise de façon hiérarchique (décoder, trouver les actions, trouver l'idée principale...etc.). De ce fait, la maîtrise de la lecture signifie la maîtrise de ces habiletés. Or, l'acquisition de chacune de ses habiletés isolément ne constitue pas en lui même un acte de lecture. En effet, *« toute habileté est continuellement en interaction avec les autres habiletés dans le processus de lecture : elle exerce un effet sur les autres habiletés et elle est modifiée par ses dernières. »*⁴⁰. Exemple :

- La syntaxe influe sur le décodage : le mot « président » n'est pas décodé de la même façon s'il s'agit d'un verbe ou d'un nom.
- Le sens, de sa part, guide la syntaxe : l'exemple du découpage syntaxique de la phrase « les poules du couvent couvent.»
- Les connaissances pragmatiques changent le sens d'un mot, comme dans la phrase «la clientèle est composée de mineurs » ; le mot « mineurs » peut avoir deux sens, soit qu'il s'agit d'une région minière où qu'il s'agit d'un magasin pour jeune.

Apprendre, à tenir le guidon, à serrer les freins où à se servir des pédales d'une manière séparée ne permet pas nécessairement à l'enfant d'aller à vélo. *« IL va de même pour la lecture »*⁴¹, l'acquisition des sous habiletés de lecture de façon hiérarchique ne permet pas à lui-même la maîtrise de la lecture. Cela ne signifie, en aucun cas, le rejet des habiletés enseignées isolément autrefois, mais la compréhension en lecture est considérée aujourd'hui comme un processus holistique et unitaire.

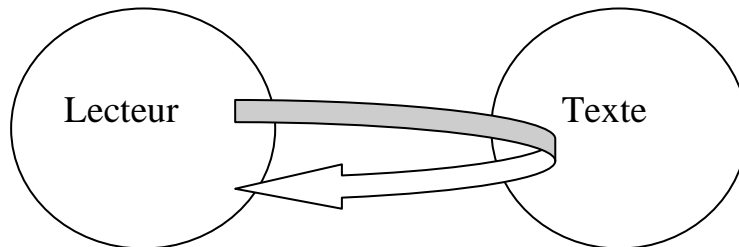
⁴⁰ Giasson. Jocelyne, Op. Cit., p.4.

⁴¹ Giasson Jocelyne, Ibid. p. 5.

3.2.2. De la réception passive à l'interaction texte - lecteur.

Autrefois, on croyait que le sens d'un texte était bien précis et déterminé par l'auteur, de telle façon que le regard du lecteur se limitait dans le cadre restreint du texte, dans la compréhension. On pensait que : « *le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le « pêcher »* »⁴². Le lecteur, dans ce cas, se placerait dans une situation d'une très grande facilité. « *En effet, il n' y aurait plus, pour le comprendre qu'à ouvrir le robinet pour se servir* »⁴³. De cette manière, « *le lecteur ne faisait que transposer dans sa mémoire un sens précis déterminé par l'auteur* »⁴⁴. Voir figure 1.

Figure1 : Conception traditionnelle de la compréhension



Par contre, le sens du texte se construit par la mise en relation des éléments tirés du texte : le lecteur et le texte se trouvent en interaction. C'est le type de lecture qui jouit d'un grand succès de nos jours.

En tant que technique d'apprentissage d'une langue étrangère, la lecture repose sur la reconnaissance, la structuration et l'interprétation des informations fournies par le document écrit, vu qu'il s'agit de saisir les subtilités de la langue et les sous-entendus. Le code est peu maîtrisé et les documents authentiques contiennent un univers socio- culturel spécifique des références intertextuelles.

La lecture devient ainsi une activité qui suppose non seulement la compréhension des informations mais aussi leur interprétation et l'interaction du lecteur avec le texte.

Le lecteur crée alors le sens en se servant du texte lui-même, de son expérience ainsi que son intention de lecture du fait que « *la compréhension est*

⁴²Giasson Jocelyne, Ibid., p5

⁴³ Bensalah Bachir, Op. Cit., p. 36.

⁴⁴Giasson Jocelyne, Op. Cit., p. 36.

l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance »⁴⁵. C'est cette dernière conception qui fait peur aux enseignants ; ils craignent que le sens puisse échapper aux apprenants, du fait d'avoir trop de liberté dans l'interprétation. Ce qui se passe en réalité, c'est que l'auteur utilise certaines connaissances et informations et laisse de côté d'autres sensées connues par le lecteur. Dans cette perspective, Adam J. M. note que : « *En tant que texte produit pour être lu, l'écrit a subi un traitement, une certaine élaboration : le scripteur fournit les indices qu'il juge utiles à une bonne transmission de ce qu'il veut dire et, pour se faire, il s'appuie sur un savoir commun et fait des hypothèses sur ce que son (son) lecteur (s) pourra (ont) déduire de son texte.* »⁴⁶ Cette supposition mal saisie peut entraîner une mauvaise interprétation du texte.

3.2.3. La compréhension en lecture et la distinction LM / LE

Comparativement à la lecture en langue maternelle, il existe très peu de recherches sur les processus mis en jeu lors de la lecture en langue étrangère. Les apprenants ne sont pas confrontés aux mêmes difficultés qu'en langue maternelle du moment qu'ils maîtrisent déjà un code graphique et un type de décodage.

*« Il n'est pas toujours apparu utile de s'intéresser de manière spécifique à la lecture en langue seconde, soit que l'on considère cette activité comme une compétence supplémentaire, susceptible d'intervenir de manière quasi naturelle dès le moment où une maîtrise suffisante de la langue serait acquise, soit même qu'on la considère comme un outil (et non comme un objet) d'apprentissage.. »*⁴⁷

De plus, les études françaises sur la lecture étaient plutôt orientées vers les caractéristiques textuelles c'est ce qu'expliquent Cicurel Francine et Moirand Sophie : « *La spécificité des travaux français en matière de compréhension a résidé à l'importance accordé aux caractéristiques textuelles par quelques spécialistes généralement linguistes de formation...* »⁴⁸.

⁴⁵ Giasson Jocelyne, Ibid., p. 11.

⁴⁶ Adam Jean-Michel (1990), Op. Cit. p.26.

⁴⁷ Tamas Cristina et Vlad Monica, *Lecture et compréhension du sens des textes. Les quêtes de la psychologie cognitive et la réponse de la didactique du FLE*, Synergie Roumaine, n : °05, 2010, p. 102.

⁴⁸ Tamas Cristina et Vlad Monica, Ibid., p. 102.

Dès lors, les recherches réservées à la lecture en langue étrangère dans une vision cognitive s'attachent à formuler des hypothèses sur les paramètres qui conditionnent la compréhension et sa progression en lecture. De même qu'une autre direction de recherche essaie d'identifier la nature des difficultés rencontrées par les lecteurs en langue étrangère dues à l'utilisation d'opérations de nature cognitive lors du traitement des données d'un support écrit. Gaonac'h (1990)⁴⁹ synthétise ces difficultés en un faible degré d'automatisation des processus de bas niveau en langue étrangère et un non recours aux processus de haut niveau pour compenser ce manque.

3. 3. Les composantes de la compréhension de l'écrit

Que la lecture est un phénomène interactif fait aujourd'hui l'unanimité chez nombre de chercheurs, elle est considérée comme un phénomène complexe qui fait intervenir *«certes, le texte en tant que message produit par un scripteur mais, dans lequel joue également une (re)construction du (des) sens par le lecteur en fonction de ses connaissances préalables linguistiques et extra-linguistiques et de ce qu'il cherche à atteindre par la lecture du texte en question (information, plaisir, etc....). »*⁵⁰

On constate, dès lors, que *« la compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte. »*⁵¹

3. 3. 1. Le lecteur

C'est la variable la plus complexe. Il accède à la tâche de lecture en mettant en œuvre ses propres structures cognitives et affectives. De il manifeste divers processus qui l'aideront à comprendre le texte (les processus seront traités en détails dans le deuxième chapitre).

■ *Les connaissances sur la langue* : il y a quatre catégories de connaissances que l'apprenant acquiert et développe par la suite. Il s'agit, en fait, de :

⁴⁹Tamas Cristina et Vlad. Monica. Ibid., p102.

⁵⁰ Adam Jean-Michel, Op. Cit., p.29.

⁵¹ Giasson. Jocelyne, Op. Cit., p.9.

- *Connaissances phonologique* : distinguer les de la langue en particulier la langue maternelle.
- *Connaissances syntaxiques* : ordre des mots dans la phrase (ses connaissances permettent de vérifier l'acceptabilité des phrases).
- *Connaissances sémantiques* : relatives aux sens des mots et aux relations qu'ils entretiennent entre eux.
- *Connaissances pragmatiques* : l'utilisation de certaines formules selon la situation de communication, le choix du ton pour parler avec telle ou telle personne etc....

Les connaissances sur la langue sont d'une très grande utilité au lecteur lors de la compréhension en lecture.

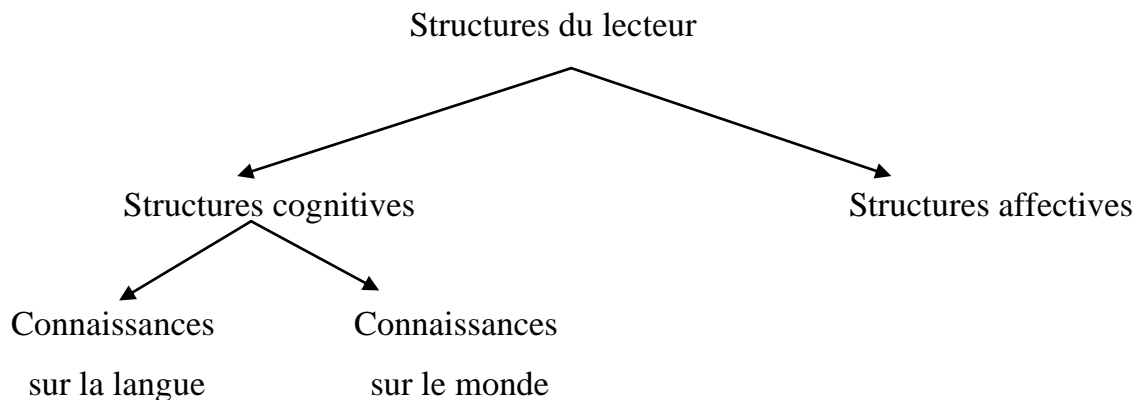
■ *Les connaissances sur le monde* : « la connaissance du monde que possède le lecteur lui permet de relier les informations lues à des expériences et connaissances passées, emmagasinées sous forme de scénarios, sorte d'épisodes situationnels. »⁵² Ces connaissances que développent les apprenants représentent un élément essentiel dans la compréhension des textes qu'ils auront à lire. En effet « pour comprendre le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (les connaissances antérieures). »⁵³ Sans son expérience sur le monde, le lecteur n'aura rien auquel il puisse rattacher la nouvelle information. Ainsi les enfants qui ont vécu des expériences variées sont les mieux préparés pour accéder au sens des textes à lire. Dans leurs recherches Wilson et Anderson déclarent que « toute connaissance acquise par un enfant l'aidera éventuellement à comprendre un texte. Un programme vide de concepts, qui ne repose que sur des exercices artificiels, a des chances de produire des lecteurs vides, qui ne comprendront pas ce qu'ils liront ».⁵⁴ (Voir figure 2)

⁵² Cicurel Francine, Op. Cit., p. 13.

⁵³ Giasson Jocelyne, Op. Cit., p. 11.

⁵⁴ Giasson, Jocelyne, Ibid., p.12.

Figure 2 : les structures de la variable lecteur



Il est donc nécessaire d'enrichir le bagage conceptuel des apprenants afin de les aider à accéder au sens. Or la question qui se pose : comment ces connaissances sont elles organisées ?

Certains chercheurs comme Rumelhart (1975), Anderson (1977) et Minsky (1975) propose la notion de schémas du lecteur, « *ses connaissances du sujet traité, mais aussi du genre utilisé (conte, reportage, roman policier...)*. »⁵⁵, ils s'entendent sur le fait qu'une bonne partie de nos connaissances sont organisées sous forme de schémas. Cette théorie essaie d'expliquer la manière dont les connaissances d'un individu sont-elles conservées et comment elles sont récupérées et modifiées par la suite. Elle se caractérise par :

- l'organisation : elle est faite en large unités ou blocs que l'on nomme schémas (actions, séquences d'actions, évènements...).

Dans l'exemple cité par Giasson : hier, j'ai acheté une voiture. Il s'agit bien d'une information particulière (l'achat d'une voiture), mais le lecteur possède des connaissances générales sur les opérations de commerces dans la société : on est dans le schéma acheter / vendre.

- les variables d'un schéma : à chaque schéma on peut associer des variables qui son en réalités les composantes de ce schéma. Dans le schéma cité plus haut, acheter / vendre, on peut associer les variables suivantes : acheteur, vendeur marchandise, etc. dans notre exemple, l'acheteur c'est moi, le vendeur c'est concessionnaire, la marchandise c'est une voiture ; une Toyota

⁵⁵ www.archives.limsi.fr/Individu/poudade/articles/Comprehen.lisib.pdf.20/09/2012 .

3. 3. 2. Le texte

Le texte à proprement parler prend également une place très importante dans la compréhension en lecture. L'intention de l'auteur, l'organisation des idées et le contenu du texte vont faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. De plus, le type et la nature du texte sont des éléments qui peuvent orienter plus ou moins sa compréhension. De même qu' « *il a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présents.* »⁵⁶

De sa part, Adam Jean-michel déclare : « *Lire c'est transformer une suite d'unités linguistiques en un texte. Comme, de plus, nous ne lisons pas tous les écrits de la même façon, les lecteurs monovalents sont indéniablement handicapés.* »⁵⁷ Il est donc préférable de connaître, d'une façon ou d'une autre, la classification des textes.

- *Les critères de classification des textes :*

Il existe plusieurs types de classification des textes. Pour Giasson les critères de classification les plus pertinents prennent en charge : l'intention de l'auteur et le genre littéraire ainsi que la structure du texte et le contenu.

-L'intention du lecteur et le genre littéraire : l'intention de l'auteur occupe une place prépondérante dans la compréhension du texte. Habituellement, l'auteur peut vouloir persuader, informer, distraire... . C'est dans cette optique qu'on parlera de différents types de textes : informatif, persuasif, incitatif...

Toutefois un auteur peut vouloir choisir un genre de texte: « *genres de textes : tracts, articles de presse, nouvelles policières, romans, enseignes, etc.* »⁵⁸ afin de transmettre son intention de communication à son (ses) lecteur(s). Il peut vouloir distraire ses lecteurs, par exemple, il aura donc recours à la bande dessinée mais cette dernière peut être choisie pour informer, persuader, etc.

Il est à remarquer que dans une situation de communication écrite interviennent non seulement les intentions communicatives de l'auteur mais aussi celles du lecteur « *aucun énoncé en général ne peut être attribué au seul locuteur :*

⁵⁶Giasson. Jocelyne, Op. Cit., 2007, p.19.

⁵⁷ Adam Jean-Michel, Cité par Bentolila Alain et al, *La lecture*, Nathan, Paris, 1991, p. 229.

⁵⁸ Moirand Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1990, p. 157.

*il est le produit de l'interaction des interlocuteurs et, plus largement, le produit de toute cette situation sociale complexe, dans laquelle il a surgi »*⁵⁹

*-La structure du texte et le contenu : la structure du texte fait référence l'organisation de ses idées alors que le contenu renvoie au thème et au concept présenté par le texte. Ces deux concepts sont fortement liés l'un à l'autre de façon que l'auteur choisira la structure qui correspond au contenu qu'il veut transmettre. « La littérature actuelle sur la lecture est centrée sur deux grandes catégories de textes se distinguant par leur structure : les textes qui racontent une histoire ou un événement et les textes qui présentent et expliquent un concept, un principe.... »*⁶⁰

• *Le classement de textes : le classement le plus utilisé est la typologie textuelle, il est souvent utilisé dans les programmes du français, au primaire au moyen et au secondaire. Selon Bentaïfour Belkacem⁶¹ « cette typologie est fondée sur l'analyse des traits linguistiques pertinents des textes (articulations logiques, structures syntaxiques, marques morphologiques, champs lexicaux, etc) ». On distingue alors :*

-le texte narratif : il sert à relater des événements dans un ordre chronologique rigoureux ou selon l'humeur et la fantaisie du narrateur.

-le texte expositif : il sert à présenter l'information de manière ordonnée. On fait appel à : l'explication, la définition, la reformulation, l'énumération... etc.

-le texte descriptif : il sert à décrire des personnage ou des objets en définissant leurs caractéristiques (formes, dimensions, couleurs, aspect).

On a recours à un lexique qui permet de traduire les différents sens (ouïe, vue, odorat, toucher, goût).

-le texte argumentatif : il sert à la défense d'une thèse, d'un point de vue ...etc. il est construit sur des éléments (raisons) qui permettent de justifier le point de vue adopté.

⁵⁹Moirand Sophie, Ibid, p.122.

⁶⁰Giasson Jocelyne, Op. Cit., p.19.

⁶¹ Bentaïfour Belkacem, *Didactique du texte littéraire : choisir et exploiter un texte pour la classe*, Thala Edition, Alger, 2009, p.92.

- *le texte injonctif (perspectif)* : c'est le discours par lequel on cherche à faire en sorte que l'interlocuteur agisse, exemple : recettes de cuisine ou instructions d'emploi d'un appareil. On emploie le plus souvent l'infinitif ou l'impératif.

- *le conversationnel* : il caractérise les échanges. Ainsi, tout dialogue relève du conversationnel.

3. 3. 3. Le contexte

Le contexte représente la situation dans laquelle se trouve le lecteur pour aborder le texte. L'intérêt porté au sujet par le lecteur, l'intervention de l'enseignant, le temps disponible et l'intensité de bruit, la luminosité autour d'eux, peuvent faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. On distingue, alors, trois types de contexte : le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

- *Le contexte psychologique* : il concerne les conditions contextuelles propres au lecteur lui-même, c'est-à-dire son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture. Il paraît bien que l'intention de lecture est d'une très grande importance. La façon dont le lecteur abordera le texte influera sur ce qu'il comprendra ou ce qu'il retiendra du texte.

- *Le contexte social* : cela réfère à toutes les formes d'interaction qui peuvent se produire pendant la tâche de lecture entre le lecteur et son environnement : situation de lecture individuelle par rapport à une lecture devant un groupe, sans aide ou guidée par une autre personne (ex : par l'enseignant). Il a été prouvé, par exemple, qu'une lecture à voix haute devant un public offre moins de chance de compréhension qu'une lecture silencieuse (Holmes 1985)⁶².

- *le contexte physique* : il comprend toutes les conditions matérielles dans lesquelles se déroule l'acte de lecture. Cela nous emmène à penser au bruit, à la température, à l'aération, à la qualité de lumière et même à la température ambiante ainsi qu'à la qualité de la production des textes. On note bien, que les enseignants

⁶² Holmes B., « *the Effect of different Modes of reading on comprehension* ». *Reading Quarterly*, volXX, n°5, p.575-586, in Giasson Jocelyne, Op. Cit., p. 24.

sont déjà en courant avec ces facteurs qui affectent non seulement la lecture mais tous les apprentissages scolaires.

3. 4. Les différents modèles de compréhension d l'écrit

Il existe plusieurs manières d'aborder le problème de la compréhension. De nombreuses recherches tentent d'expliquer comment l'individu construit-il la signification d'un message, « *mais 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).* ».⁶³

3.4.1. Le modèle sémasiologique

Ce modèle recoupe en partie le type : de bas en haut (bottom-up), fait appel à des opérations de bas niveaux et donne la priorité à la perception des formes du message. Le processus de compréhension se réalise selon quatre phases :

- *Une phase de discrimination* : qui porte sur l'identification des signes graphiques ce que Rutten (1980) ⁶⁴ nomme la sémiotisation et qui consiste à considérer les éléments du texte comme des signes. Cette étape se distingue de l'attribution du sens, du fait que le lecteur peut identifier un objet comme un signe sans pour autant être capable de lui donner une signification, du moment qu'il le rencontre pour la première fois.

- *Une phase de segmentation* : qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases.

- *Une phase de d'interprétation* : pendant laquelle on attribue un sens aux mots, aux groupes de mots ou aux phrases ; la sémantisation : « *dans un premier temps, les unités qui forment l'écrit sont associées à un sens préexistant. C'est ici que le rôle et le fonctionnement des connaissances et de al culture du lecteur*

⁶³ Cuq J. P. et Gruca Isabelle, *Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde*, Presse universitaire de Grenoble, 2002, p. 152.

⁶⁴ Bordon Emmanuelle, *L'interprétation des pictogrammes : approche interactionnelle d'une sémiotique*, L'Harmattan, 2004, p.16.

deviennent manifestes »⁶⁵ cette phase ne constitue pas à elle-même l'objectif de la lecture mais est une étape nécessaire à la phase suivante.

● *Une phase de synthèse* : qui consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou des groupes de mots ou de phrases .en effet pour parvenir à cette compréhension globale du texte « *le lecteur doit intégrer toutes les parcelles de sens qu'il a perçue dans les différentes unités de l'écrit au sein d'une structure sémantique cohérente qui lui permettent de gérer les possibilités d'interprétation.* »⁶⁶

Remarquons que ce modèle (sémasiologique), concerne probablement la démarche suivie par un lecteur peu expérimenté ou face un document difficile.

3.4.2. Le modèle onomasiologique

Le processus de compréhension, dans ce cas là, s'opère selon le type de haut en bas (top - down) qui donne une importance prépondérance aux connaissances du lecteur dans le traitement des informations et « *résulte d'une série d'opérations de préconstruction de la signification* »⁶⁷ de la part du lecteur durant lesquelles, il formule des hypothèses qu'il vérifie par la suite, en trois étapes :

-*Formulation d'hypothèses d'ordre sémantique* : ces hypothèses se basent sur le contenu du message et les connaissances dont dispose le lecteur de la situation de communication et du message lui-même. Elles résultent des unités formelles de surface.

-*La vérification des hypothèses* : 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.* »⁶⁸

-*Le résultat de vérification* : cette phase est fortement liée à la phase précédente et donne naissance à trois situations : soit les hypothèses sont confirmées et la préconstruction du sens s'inscrit dans le processus globale de la compréhension, soit les hypothèses sont rejetées et le lecteur reprend, alors la démarche est établit

⁶⁵Bordon Emmanuelle, *Ibid.*, p. 16.

⁶⁶ Bordon Emmanuelle, *Ibid.*, p. 17.

⁶⁷ Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, *Op. Cit.*, p.153.

⁶⁸ Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, *Ibid.*, p. 153.

de nouvelles hypothèses, soit les hypothèses ne sont ni confirmés ni affirmées, on s'attend dans ce cas là, à d'autres indices, ce qui peut retarder ou entraîner l'abandon de la construction du sens.

CONCLUSION

A la fin de ce chapitre, nous pensons que la compréhension des textes a beaucoup évolué au cours des dernières années ; d'une lecture passive à une lecture interactive intégrant trois variables : le lecteur, le texte et le contexte et faisant usage de différents modèles de compréhension : le modèle onomasiologique et le modèle sémasiologique, sans oublier les diverses situations de lecture, dans lesquelles peut se trouver le lecteur, bien que la situation de communication n'empêche pas ce même lecteur de se faire le projet de lecture et la conduite adaptée à chaque situation. Cette évolution est due en grande partie aux nouvelles théories élaborées dans le domaine de la lecture, aux différents besoins du lecteur ainsi qu'au progrès qu'ont connus les différents supports qui présentent le texte comme étant un matériel écrit.

Il serait cependant bénéfique que tous les facteurs cités dans cette partie soient pris en considération afin de mettre au point des stratégies d'intervention appropriées, dans le milieu scolaire.

**DEUXIEME CHAPITRE
DIFFICULTES ET PROCESSUS DE LA
COMPREHENSION DE L'ECRIT**

INTRODUCTION

Après avoir mis la lumière sur tous les éléments concernant l'accès à la compréhension de l'écrit, au cours de ce chapitre nous aborderons les différents types de difficultés que rencontrent les apprenants concernés par ce fléau scolaire tout en mentionnant quelques aspects qui différencient les bons apprenants de ceux qui sont en difficultés. Nous terminerons par la prise en considération de la conception de ces difficultés par certains spécialistes.

Dans une deuxième étape, nous identifierons les processus de la compréhension de l'écrit ainsi leurs composantes.

1. LES DIFFICULTES DE LA COMPREHENSION DE L'ECRIT

Les difficultés d'apprentissage en français et celles de la compréhension de l'écrit, en particulier, sont au cœur de tout processus d'enseignement – apprentissage. Ces difficultés éprouvées par les apprenants constituent de véritables défis pour le personnel éducatif qui les accompagne, particulièrement pour les enseignants car elles relèvent de tout ce qui a un caractère difficile, c'est-à-dire qui donne de la peine, et des efforts et qui cause des soucis

1.1. Les paramètres de la compréhension en lecture

Goigoux Roland⁶⁹ a déclaré, lors de sa conférence sur les difficultés de compréhension en lecture, en 2002, que la qualité de la compréhension est en fonction de trois paramètres qui peuvent être à l'origine de difficultés et de nuisance pour les apprenants.

En fait, il s'agit de : l'identification des mots (I), la compréhension du langage (C), et le traitement du texte écrit (t). D'où l'équation :

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

1.1.1. L'identification de mots (I)

Selon l'auteur pour lire, on a besoin de se pencher sur le texte, d'identifier les mots et de les comprendre. La qualité d'identification des mots va peser sur la qualité de compréhension du texte. Il y a une corrélation très étroite entre la

⁶⁹ Goigoux Roland, *Les difficultés de compréhension en lecture mieux comprendre pour mieux intervenir*, CRDP d'Aquitaine, 2002, p.12.

qualité de la compréhension et la qualité de l'identification des mots. Par ailleurs, on constate que l'activité de base qui est le décodage de mots, si elle est automatisée chez certains apprenants leur facilitant la compréhension du texte, pour d'autres, elle reste difficile voire besogneuse et coûteuse ce qui pèse lourdement sur les processus de haut niveau qui pourraient permettre au lecteur de mettre les mots ensemble par propositions, de relier ces propositions ensemble dans des unités plus larges, c'est-à-dire, les phrases et de relier les phrases entre elles dans une cohérence textuelle. Parfois, «*il est inutile d'aller chercher plus loin l'origine des difficultés de compréhension parce que ce facteur va peser très fort.* »⁷⁰ Le problème pourrait résider dans cette étape car l'essentiel de l'attention réservé au bas niveau sera fait au détriment des opérations intellectuelles de haut niveau de compréhension du texte. Sinon on peut chercher plus loin, en passant à la deuxième étape.

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

Ce deuxième paramètre constitue en réalité la deuxième étape qui consiste à se poser la question suivante : on considère un texte et des questions données que des apprenants au secondaire ne comprennent pas, si on leur lit le texte à voix haute, est-ce qu'ils comprennent ?

Pour Goigoux⁷¹ Si les apprenants arrivent à comprendre le texte qu'on leur lit, c'est-à-dire s'ils sont capables de le paraphraser de le résumer et de répondre aux questions, on pourrait déduire que leur difficulté majeure va être plutôt du côté de l'identification des mots comme elle pourrait provenir d'un autre déficit tel que : vouloir regrouper les mots dans des ensembles signifiants, que l'enseignant a mis au point, lors de sa lecture à haute voix. Par contre si les apprenants n'ont pas compris, on aura recours à la reformulation ; on racontera le texte dans une modalité purement orale. Ce n'est plus le même lexique, la même syntaxe ni la même prosodie que celle adopter dans la lecture d'un écrit. Dans ce cas, si les apprenants comprennent, le problème réside à cette deuxième étape (C). Dans le

⁷⁰ Goigoux Roland, Op. Cit. p12.

⁷¹ Goigoux Roland, Ibid., p. 24.

cas contraire, il pourrait s'agir d'un déficit intellectuel ou mental et il ne s'agit pas d'un problème de compréhension en lecture.

1.1.3. Le traitement de l'écrit (T)

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

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

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

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

1.2. Les différents types de difficultés

Selon Gérard Vigner un texte qui est écrit en langue étrangère

*« n'est pas seulement un texte qui est écrit avec les mots d'une autre langue, mis en succession selon une syntaxe nouvelle, c'est aussi un texte qui transmet d'autres modes de représentation, selon des schémas de connaissances et de présentation qui peuvent faire l'objet de lexicalisations variées. »*⁷²

Dans cette perspective Bachir BenSalah⁷³ distingue deux types de problèmes touchant à la compréhension écrite. Il s'agit des difficultés liées au sens, au texte et aux lectures et des difficultés liés au lecteur lui-même

1.2.1. Les difficultés liées au sens et aux textes

Ces difficultés touchent, plutôt, au sens véhiculé par le texte et aux différentes lectures adoptées par l'apprenant, elles concernent :

⁷²Vigner Gérard, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, Everux (Eure), 2001, pp. 48-49.

⁷³Bensalah. Bachir, Op. Cit., p. 36.

La multiplicité des sens et la maîtrise de la langue : dire qu'un texte ne possède qu'une seule signification serait comme, le déclare, Bachir Ben Salah « *se placer dans une situation de grande facilité. En effet, il n'y aurait plus, pour le comprendre qu'à ouvrir le robinet pour se servir.* »⁷⁴ Les lecteurs loin d'être actifs, puiseraient la même chose (le même sens). La réalité est tout à fait différente, au moment où un lecteur découvre un tel aspect, d'autres verrons d'autres choses. L'apprenant doit, d'abord, assumer une bonne maîtrise de la langue cible afin de définir chaque constituant du texte et accéder, par la suite, au sens. En effet les connaissances linguistiques représentent une difficulté fréquente chez les apprenants en 2^{ème} année secondaire de telle façon que, face à un mot nouveau, ils consultent directement le dictionnaire ou demande de l'aide des amis ou de l'enseignant.

La multiplicité de lectures Le texte ne laisse pas la même impression après chaque lecture, le point de vue du lecteur se trouve à chaque fois « *complété voire modifié. Un texte n'est jamais épuisé.* »⁷⁵ Chaque apprenant a sa propre structure (structure cognitive et structure affective voir le premier chapitre pp.42-43) qui conditionnent les rapports discernés dans le texte. Ainsi, nous pouvons parler d'une multitude de sens, selon les différents lecteurs ou selon les circonstances de la situation de lecture quand il s'agit du même lecteur.

- *La diversité de textes* : la compréhension diffère selon le texte, un poème se lit différemment d'un article de journal, d'un texte littéraire et d'un message publicitaire. On aborde chacun d'une façon différente, en optant pour une stratégie adéquate.

1.2.2. Les difficultés liées aux apprenants

Ces difficultés concernent le lecteur et touchent à :

-*La complexité du système écrit en langue étrangère* : l'apprenant, confronté à un texte écrit en langue étrangère « *s'inscrit dans une culture qui ne lui est pas familière, peut développer des inférences erronés ou des interprétations inexactes, faute de connaissances dans le domaine concerné.* »⁷⁶ En effet, un texte n'est pas

⁷⁴Bensalah Bachir, Op. Cit., p 36

⁷⁵ Bensalah Bachir, Ibid., p 37.

⁷⁶Vigner Gérard (2001), p. 51.

seulement une suite linéaire de mots qui obéissent à des lois syntaxiques mais «*il a aussi ses relations lexicales, morphologiques, et sa cohérence ; bref, de multiples relations internes.* »⁷⁷ les apprenants au secondaire se heurtent plus souvent à des problèmes de lexique, de syntaxe et d'expression car ils ont une mauvaise maîtrise de la langue. Ils ont, alors, tendance à s'arrêter.

- *Le pointillisme* : les apprenants ont tendance à vouloir déchiffrer les textes mot par mot et élément par élément, ce qui constitue un obstacle supplémentaire à la compréhension. Le texte leur paraît très difficile, voire même, inaccessible. Ils se trouvent totalement bloqués ce qui évoque un véritable refus de communication avec le texte.

L'expérience du lecteur (l'apprenant) ; les connaissances linguistiques et extralinguistique : La capacité de lire dépend en partie des connaissances développées par le lecteur sur le domaine auquel le texte se rapporte. Ces connaissances sont « *organisés autour de schémas (schémas d'événements ou scripts, structures d'objets) plus ou moins développés selon les connaissances du lecteur* ». ⁷⁸

En effet, les schémas de connaissances ne sont pas identiques chez tous les lecteurs, ni dans toutes les cultures ou à toutes les époques. C'est ainsi que :

*« Les formes de la biographie édifiante à la manière de celles rapportées dans L'Enfant noir de Camara Laye , dans Le Fils du pauvre de Mouloud Féraoun ou dans Amkoullé l'enfant peul d'Amadou Hampâté Bâ, sont marqués par les conventions d'une époque déjà lointaine, de même qu'elles s'organisent selon une logique différente de celle que l'on peut trouver dans cette autre ouvrage emblématique qu'est La Gloire de mon père, de Marcel Pagnol. »*⁷⁹

1.3. Les apprenants sans difficultés et les apprenants en difficultés

Roland Goigoux⁸⁰, constate que les descriptions que font les enseignants des comportements de leurs élèves sont identiques. Il distingue alors, deux types d'apprenants :

⁷⁷Bensalah Bachir, Op. Cit., p. 38.

⁷⁸ Vigner Gérard, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, Everux(Eure), 2001, p. 51.

⁷⁹ Vigner Gérard, Ibid., p. 51.

⁸⁰ Goigoux Roland, Op. Cit., p. 6.

1. Les bons apprenants, ceux qui n'ont pas de difficultés :
 - participent en classe.
 - réfléchissent.
 - prennent le temps de lire les consignes.
 - savent planifier leur travail.
 - ont confiance en eux.
 - persévèrent face à la difficulté.
 - savent ce qu'on attend d'eux, ont compris les règles du jeu des situations et des tâches scolaires.
2. Les élèves qui font faire du souci, ceux en difficultés :
 - ont des difficultés d'attention.
 - ont des difficultés de centration de leur attention sur la tâche scolaire.
 - éprouvent de vrais doutes sur eux-mêmes qu'ils font masquer de différentes manières, d'une manière plus au moins passive ou plus au moins agressive, en tout cas leur confiance en eux-mêmes est sérieusement altérée.
 - Ne planifient pas leurs actions.
 - Se jettent vite dans la réalisation sans même donner le temps à l'enseignant de poser la question.

2. LA DEFINITION DU PROCESSUS DE COMPREHENSION

Pour Fayol Michel : « *les processus impliqués dans la compréhension sont des mécanismes généraux qui interviennent dans l'élaboration des représentations cohérentes.* »⁸¹ Face à un texte le lecteur établit des « fondations », sorte de base de départ qui lui sert à développer une ou plusieurs sous-structures. Il traite et accumule les informations du texte, en s'appuyant sur les indices linguistiques textuels et ses connaissances antérieures afin de pouvoir interpréter ces indices et d'élaborer une représentation cohérente.

⁸¹ Fayol Michel, *A propos de la compréhension, Regards sur la lecture et ses apprentissages*, ONL, 1996, p. 87.

De leur part, Galisson Robert et Coste Daniel définissent le processus comme une «*série d'opérations en chaîne nécessaires à la combinaison et à l'organisation (donc à la production... et à la compréhension) des unités linguistiques de tous les niveaux sur l'axe syntagmatiques* »⁸². Ceci dit, que le processus de compréhension permet l'accès au sens d'énoncés tout en procédant par un enchaînement d'étapes jusqu'à l'état final.

Par ailleurs pour Giasson Jocelyne, les processus mis en œuvre lors de la compréhension en lecture «*font référence aux habilités nécessaires pour aborder un texte* ».⁸³ Tout en mentionnant que ses processus ne sont pas séquentiels mais simultanés.

3. LA CLASSIFICATION DES PROCESSUS

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

Selon une classification d'Irwin (1986)⁸⁴, on distingue cinq grandes catégories de processus : les microprocessus, les macroprocessus, les processus d'intégration, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

3. 1. Les microprocessus

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

3. 1. 1. La reconnaissance de mots

L'automaticité de ce processus permet au jeune lecteur d'accéder aux processus de plus haut niveau, «*il est donc important de l'amener à reconnaître*

⁸² Galisson Robert et Coste Coste Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976, p. 443.

⁸³ Giasson. Jocelyne, Op. Cit., p. 15.

⁸⁴ Giasson Jocelyne, Ibid., p.15.

les mots de façon automatique »⁸⁵

Fréquemment on distingue trois classes de mots :

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

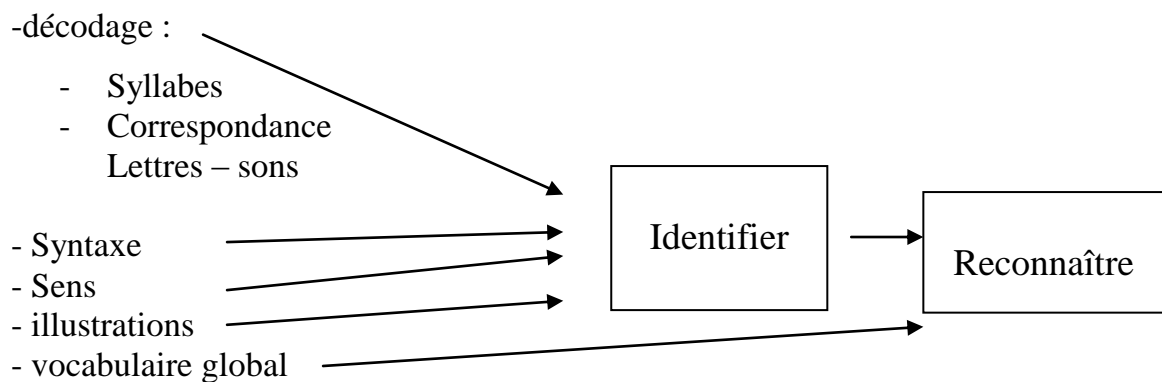
Cette classification de mots nous conduit à une autre distinction, celle qui réside entre l'identification (le décodage) et la reconnaissance d'un mot:

- L'identification consiste à utiliser un moyen quelconque pour trouver la prononciation du mot.
- La reconnaissance du mot, quant à elle, consiste à donner une réponse instantanée à un mot qui a déjà été identifié dans d'autres lectures.

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

Outre le décodage, il existe d'autres indices fournis par la syntaxe, le sens ou l'illustration et qui contribuent de leur part à l'identification des mots. Il est à préciser que l'identification est une étape très importante vers la reconnaissance de mots (voir figure3 p56).

Figure 3 : Processus de reconnaissance⁸⁶



⁸⁵ Giasson Jocelyne, Ibid., p.38.

⁸⁶ Giasson Jocelyne, Op. Cit., p. 41

3.1. 2. La lecture par groupe de mots

La lecture par groupes de mots « *consiste à utiliser les indices syntaxiques pour identifier, dans la phrase, les éléments qui sont reliés par le sens et qui forment une sous unités.* »⁸⁷

❖ Exemple :

- Le petit oiseau



le cheval gris emporte la course



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

*"La mémoire à court terme qui stocke des éléments pour un laps de temps limité et ne peut traiter que peu d'éléments à la fois." " La mémoire à long terme où sont emmagasinées les connaissances destinées à être conservées. La capacité de cette dernière est supposée illimitée."*⁸⁸

En effet pendant la lecture les informations sont retenues et traitées dans la mémoire à court terme. Cette dernière ne peut retenir que quatre ou cinq éléments à la fois. Ces derniers peuvent être des regroupements de mots plutôt que des unités simples : un groupe de mots ne comptera que pour une seule unité, ce qui va permettre au lecteur d'augmenter sa capacité de rétention pour des groupes pouvant retenir jusqu'à quatre (5×4 mots = 20 mots.) ainsi, il pourra diminuer la difficulté dans sa recherche de signification. Pour mieux concrétiser cette idée Giasson Jocelyne⁸⁹ nous recommande de faire l'expérience suivante :

⁸⁷ Giasson Jocelyne, Ibid, p. 43

⁸⁸ Cicurel Francine, Op. Cit., p. 11.

⁸⁹ Giasson Jocelyne, Op. Cit., p. 44.

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

Comme	Tom	un	faire
Se	la	à	avait
Dans	alors	moteur	se
S'il	petit	aime	gorge
Ronronner	caresser	met	il

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

Tom aime se faire caresser. Il se met alors à ronronner comme s'il avait un petit moteur à la gorge. Certainement dans le deuxième cas le lecteur aura retenu plus de mots, c'est parce que "*les mots sont regroupés de façon signifiante: la rétention en est grandement facilitée.*"⁹⁰ On peut entraîner les apprenants à la lecture par groupes de mots en utilisant diverses stratégies pédagogiques telles que la lecture répétée ou en effectuant un découpage de textes en unités.

3. 1. 3. La microsélection

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

3.2. Les macroprocessus

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

3. 2. 1. L'idée principale et le résumé

L'idée principale et le résumé sont deux notions fondamentales en lecture.

⁹⁰ Giasson Jocelyne, Op. Cit. p. 44.

Ils consistent à amener les apprenants à dégager ce qui est important dans le texte et accéder facilement au sens.

- *l'idée principale* : désignée généralement par différents vocables : « *message de l'auteur, vision d'ensemble, éléments importants, point de vue principal, cœur du passage, essentiel du texte...* »⁹¹, représente l'information la plus importante que l'auteur fournit dans un texte. Elle peut être soit explicite dans une phrase soit implicite et doit alors être inféré à partir des informations contenues dans le texte. On distingue deux classes d'informations importantes : l'information textuellement, c'est-à-dire celle que l'auteur essaie de la présenter comme telle et l'information contextuellement, c'est-à-dire, celle que le lecteur considère comme plus pertinentes. Cette distinction incite le lecteur à se servir à la fois de son intention de lecture et des indices évoqués par l'auteur, ce qui paraît plus facile à réaliser par un lecteur habile qu'un lecteur moins habile.

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

Selon Laurent J.P. le résumé serait « *la réécriture d'un texte antérieur selon une triple visée : le maintien de l'équivalence informative, la réalisation d'une économie de moyens signifiants, et l'adaptation à une situation nouvelle de communication* »⁹². Trois éléments paraissent importants :

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

⁹¹Giasson Jocelyne, Ibid., p.74.

⁹²Laurent J.P. (1985) « *l'apprentissage de l'acte de résumer* ».pratiques, vol 48, p.70-71, In Giasson Jocelyne, Ibid., pp81-82.

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

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

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

3. 2. 2. La structure texte narratif

Il existe une variété de textes narratifs : la légende, le conte, la fable...etc. Le récit est aussi un texte à structure narrative, il a suscité plus d'intérêt. C'est pourquoi, on le trouve lié aux notions de grammaire de récit et de schéma de récit.

La grammaire de récit concerne la structure sous-jacente aux histoires. C'est un système de règles qui décrivent les parties (catégories) qui composent une histoire.

Les catégories habituellement retrouvées sont :

1. Exposition : description des personnages, des lieux, du temps quand trouve dans la situation initiale.
2. Evènement déclencheur : présentation de l'évènement qui fait démarrer l'histoire.
3. Complication : la réaction du personnage, le but, la tentative.
4. Résolution : la résolution du problème.
5. Fin : la partie finale de l'histoire (le résultat finale).
6. Morale : leçon qu'on a tiré de cette histoire.

Ces catégories font référence à une histoire avec un épisode, alors que certaines histoires peuvent comporter plusieurs épisodes. Dans ce cas là, chaque épisode contiendra une tentative de résolution du problème jusqu'à la fin.

Quant au schéma du récit, il concerne le lecteur et se définit comme étant « une représentation interne idéalisée des parties d'un récit typique. »⁹³ Il fait référence à une structure cognitive dans l'esprit du lecteur et qu'il utilise pour traiter les informations du récit : prédire ce qui se passera dans la suite de l'histoire et en déterminer les éléments importants du texte.

La grammaire du récit ainsi que le schéma du récit sont d'une très grande importance du fait qu'ils permettent une meilleure compréhension du texte et peuvent être renforcés par des activités pédagogiques tel que :

- *les cadres du récit* : l'objectif est de fournir aux apprenants une structure leur permettant d'identifier les éléments importants du récit et leur enchaînement. Plusieurs cadres sont, alors, proposés (voir figure 4 et 5 pp. 64- 65)

Figure 4 : cadre de récit comportant un seul épisode

1. Situation initiale
2. Élément déclencheur
3. Complication
5. Résolution
6. Fin

Figure 5 : cadre de récit, avec mots clés

Titre
L'histoire se passe
..... Est un personnage qui
..... Un problème survient
Lorsque
..... Ensuite
.....Le problème est réglé lorsque
.....
A la fin
.....

- *Les questionnaires orientés vers la structure du récit* : ils doivent permettre la récapitulation de la progression de l'histoire et l'identification des catégories du récit. On pourrait commencer par les lieux, le temps de l'histoire, les personnages et ainsi de suite.

-*Les prédictions* : on pourrait demander aux apprenants de prédire l'une après l'autre les catégories d'un récit. Comme, on pourrait deviser l'ensemble de la classe en cinq groupes, leur remettre la même histoire mais à chacun, il manque une catégorie du récit et leur demander de combler le vide. Chaque groupe relira son histoire et on obtiendra à la fin une nouvelle histoire qui s'ajoutera à l'histoire originale.

-*Les histoires à remettre en ordre* : tout en découpant le récit non pas en phrases mais en catégories du récit, ce qui permettra d'orienter les apprenants vers les catégories du récit c'est-à-dire vers les informations importantes du récit.

- *les histoires cumulatives* : dans ce cas, un apprenant écrit la situation initiale d'un récit, un deuxième va imaginer l'élément déclencheur, un autre la complication et ainsi de suite jusqu'à la fin de l'histoire.

3.2.3. La structure du texte informatif

Les apprenants ont plus de difficultés à comprendre les textes informatifs que les textes narratifs, par le fait que les textes informatifs contiennent souvent des informations non familières, des concepts nouveaux, des phrases longues et des structures syntaxiques complexes. Tout comme pour le texte narratif, le bon lecteur appréhende le texte informatif avec une certaine connaissance de la manière dont il est organisé. Ainsi, il choisit la structure qui correspond le mieux à la structure du texte à lire.

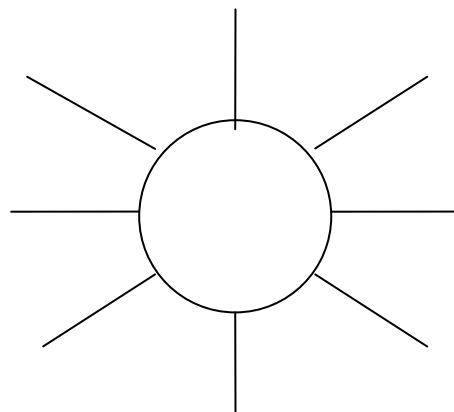
Pour mieux faciliter l'accès aux textes informatifs plusieurs auteurs ont proposé une classification des structures de textes. La plus connue est sûrement celle de Meyer (1985)⁹⁴, sa classification comporte cinq catégories :

⁹⁴ Meyer, B., « *proses : Purposes, Procedures, and problems* » In B.bitton et J. Black (Eds), *understanding Expository text*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 59-77., In Giasson Jocelyne, Op. Cit., p. 122.

1. *Description* : ce type de texte donne des informations sur le sujet et spécifie certains de ses attributs ou de ses caractéristiques. La proposition principale est suivie d'autres qui apportent plus de détails.
2. *Énumération* : ce type de texte présente une liste d'éléments reliés entre eux par un point commun.
3. *Comparaison* : ce type de texte sert à comparer des objets, des personnes, ou des événements entre eux (différences /ressemblances)
4. *Cause-effet* : ce type de texte tient compte de la notion causale entre les idées du texte. Une idée est l'antécédent ou la cause de l'autre ; c'est la conséquence ou l'effet.
5. *problème-solution* : dans la même perspective que la précédente le problème est l'antécédent, l'autre c'est la solution.

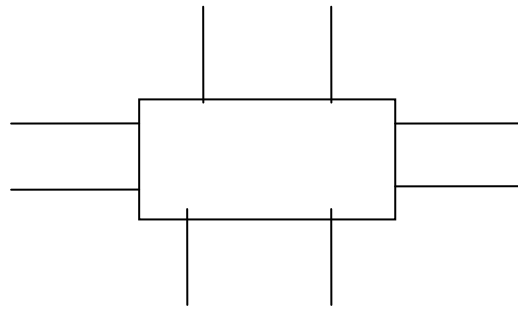
On souligne toutefois, que malgré l'importance de la classification de structures des textes informatifs, ces textes peuvent comporter une combinaison de structures. La structure des textes informatifs facilite sa compréhension, il semble utile de sensibiliser les apprenants à cette structure pour améliorer leur façon de comprendre ces textes. Il faut noter que l'identification de la structure ne doit pas devenir une fin pour soi même, mais au contraire demeurer un moyen pédagogique servant à la compréhension des textes. On pourrait réaliser des activités qui mettent en évidence la structure du texte à l'aide de représentation graphiques. Exemple : pour le texte descriptif, il existe des graphiques de «*type araignée ou de type soleil* »⁹⁵(voir figure 6 et 7 p.68)

Figure 6 « Graphique d'un texte descriptif de type soleil »



⁹⁵ Giasson. Jocelyne, Op. Cit., p.127.

Figure 7 « Graphique d'un texte descriptif de type araignée. »



3.3. Les processus d'intégration

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

3.3. 1. Les référents

Le référent (anaphore) est un mot ou une expression utilisés pour remplacer un autre mot. Exemple : Manil est mon ami. Il habite près de chez moi.

Il y a trois éléments importants dans ce processus :

- le référent « Manil »
- le terme qui remplace le référent « il »
- la relation entre les deux termes.

Le travail du lecteur consiste, en fait, à établir la relation entre l'antécédent et le terme qui le remplace. Il y a deux critères de classement des référents :

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

Dans le cas de type adjacent, le référent et le terme qui le remplace se trouvent dans deux phrases qui se succèdent. Par contre dans le cas de relations éloignées ; une ou plusieurs phrases séparent l'antécédent du terme qui le remplace.

Dans le cas du type « avant », l'antécédent vient avant le mot qui le remplace. Alors que dans les relations du type « après », le référent paraît après le terme qu'il remplace. L'utilisation et la compréhension de ces types de référents présentent quelques de difficultés chez le lecteur, on peut citer :

- les relations éloignées sont plus difficiles à repérer que les relations adjacentes.
- Les relations de type après sont plus difficiles à établir que celles du type avant.
- Les relations dans lesquelles le pronom remplace une proposition est plus difficiles à repérer que celles dans lesquelles le pronom remplace un nom exemple :

- « Est-ce que marie viendra demain ? » « Oui, je le pense »

-« Jean est absent. Il est malade. »

3. 3. 2. Les connecteurs

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

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

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

3. 3. 3. Les inférences

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

« Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relation qui ne sont pas immédiatement accessibles. »⁹⁶

Faire une inférence, revient donc à produire une information nouvelle à partir des informations disponibles. Le lecteur fait généralement appel à des

⁹⁶ http://inférences_p_okomikoff. 21/06/2012

connaissances emmagasinées dans sa mémoire à long terme. On distingue deux grandes classes d'inférences :

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

Afin de mieux faire la distinction entre les deux types d'inférences Giasson Jocelyne⁹⁷ donne l'exemple suivant :

Texte : Les indiens se dirigeaient vers soleil couchant.

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

Dans le premier cas, le lecteur s'appuie sur le texte, sa réponse est incluse dans la phrase d'une façon implicite. Donc c'est une inférence logique. Par contre, dans le deuxième cas, le lecteur, s'appuie sur ses connaissances, c'est une inférence pragmatique.

Les inférences produites par le lecteur visent principalement à établir un lien entre les informations contenues dans le texte et à les intégrer dans une représentation éventuelle de la situation de référence. Elles nécessitent un accès rapide aux connaissances par l'usage de la mémoire de travail. Il paraît donc nécessaire de développer la capacité d'inférer chez les apprenants par des stratégies appropriées.

3.4. Les processus d'élaboration

Ces processus concernent les inférences effectuées par le lecteur, mais qui ne sont pas prévues par l'auteur et qui dépassent la compréhension littérale du texte. Irwin⁹⁸ identifie les types suivants :

3.4.1. Les prédictions

Se sont des hypothèses qui se situent au niveau des idées du texte plutôt que celles de la phrase (déjà incluses dans les microprocessus). Leur rôle est

⁹⁷ Giasson Jocelyne, Op. Cit. p. 63.

⁹⁸ Irwin J., *Teaching reading comprehension processes*, Englewood, New Jersey, Prentice –Hall, In Giasson Jocelyne, Ibid., p.137.

primordial. Elles permettent d'augmenter la motivation et l'engagement du lecteur et améliorent sa compréhension.

En se basant sur les travaux d'Irwin (1986), Giasson Jocelyne⁹⁹ a adapté une liste de sources possibles de prédictions fondées sur le contenu et sur la structure du texte, en prenant comme modèle le texte narratif et le texte informatif.

➤ Exemple : Pour les textes informatifs :

- Les prédictions sur le contenu sont fondées sur :

A.- Les connaissances antérieures sur le sujet.

B - Les connaissances concernant la causalité.

- physique,

- politique,

- psychologique,

- autres

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

A - La connaissance des structures des textes informatifs

B - Les indices provenant du texte :

- en-tête,

- titre,

- introduction

- mots de transition,

- tables, figures...

3.4.2. L'imagerie mentale

On a vu paraître ces dernières années un intérêt immense au rôle de l'image mentale dans le processus de lecture. Or, La capacité de créer des images mentales varie d'un lecteur à un autre, ce qui fait que l'utilisation de ce processus n'est pas la même chez tous les apprenants. Il en découle deux catégories de lecteurs :

- Ceux qui voient spontanément dans leur tête l'image du texte (bons lecteurs, mais ne comprennent pas nécessairement mieux que les autres) «les

⁹⁹Giasson Jocelyne, Ibid. p. 138.

bons « visualisateurs » ne soient pas nécessairement ceux qui comprennent mieux le texte. »¹⁰⁰

- Ceux qui ne pratiquent pas spontanément l'image mentale mais un bon entraînement améliore leur performance de compréhension en lecture. Dans cette perspective Giasson Jocelyne précise que *« plusieurs recherches ont montré qu'un bon entraînement à l'imagerie mentale améliorerait la compréhension de texte. »¹⁰¹*

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

- « 1- augmenterait la capacité de la mémoire de travail durant la lecture en réunissant des détails dans de grands ensembles ;*
- 2- faciliterait la création d'analogies ou de comparaisons ;*
- 3- servirait d'outil pour structurer et conserver en mémoire l'information tirée de la lecture ;*
- 4- augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir à lire. »¹⁰²*

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

3.4. 3. Les réponses affectives

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

¹⁰⁰Giasson Jocelyne, Op. Cit., p. 144.

¹⁰¹ Giasson Jocelyne, Op. Cit., p.143.

¹⁰² Giasson Jocelyne, Ibid.

exemple et se sentir à sa place. Il faut encourager les réactions émotives pertinentes chez les apprenants, lors de la lecture tout en les sensibilisant au fait que ces réactions ne sont pas adaptées à tous les types des textes.

3.4. 4. Le raisonnement

. Partant de l'idée de thordike (1917) : « Lire c'est raisonner »¹⁰³ et raisonner, revient à faire usage de son intelligence dans le traitement du contenu d'un texte afin de l'analyser dans une quête d'informations essentielles ou pour le critiquer. En effet à quoi nous servira –t-il de lire un texte ou un énoncé si on est pas capable de porter un jugement de valeur, ou de donner son avis personnel.

Plusieurs habilités sont susceptibles d'être rassemblées sous le terme de raisonnement et enseignées aux apprenants afin de contribuer à leur formation et à enrichir leurs capacités cognitives, telles que :

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

3.5. Les processus métacognitifs

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

3.5.1. La nature des processus métacognitifs

Pour mieux comprendre la nature des processus métacognitifs on peut imaginer un deuxième MOI qui « pourrait représenter les processus métacognitifs »¹⁰⁴ et qui dirige la compréhension. Il détermine quand et pourquoi, il faut utiliser telle ou telle stratégie. Il fournit également des informations sur la bonne marche du processus.

¹⁰³ Giasson Jocelyne, Op. Cit., p. 145.

¹⁰⁴ Giasson Jocelyne, Ibid., p. 152.

On peut aussi imaginer deux apprenants de la même classe : le premier relit le texte lorsque qu'il ne comprend pas son contenu, il pose des questions sur la consigne pour clarifier le sens et se montre plus flexible dans ses intentions de lecture. Le deuxième, quant à lui, se montre indifférent vis à vis le texte, il ne relit pas, même s'il n'a pas compris, ne voit pas l'utilité de comprendre les consignes et ne varie pas ses manières de faire pour accéder aux sens du texte, malgré que ses deux apprenants travaillent bien quand ils sont supervisés de près, par l'enseignant. Pour Babbs et Moe, 1983), il est évident que ces deux apprenants diffèrent non pas par leur « *habilité à apprendre mais par leur façon de gérer leur apprentissage c'est-à-dire par leurs processus métacognitifs.* »¹⁰⁵

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

3. 5. 2. Les composantes de la métacompréhension

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

*-la connaissance des processus ou l'autoévaluation : elle porte sur les connaissances que possède le lecteur sur les habilités, les stratégies et sur les ressources nécessaires pour réussir une tâche de lecture, « certains auteurs associent la métacognition au terme conscience, alors que d'autre laissent entendre qu'il peut s'agir de connaissances intuitives »*¹⁰⁶. Elle se subdivise habituellement en trois volets :

¹⁰⁵ Giasson Jocelyne, Ibid., p.152.

¹⁰⁶ Paris et al, *Metacognition : A Review of research on Meta-cognition and Reading*, Paper presented at the Annual meeting of National Reading Conference, St- Petersburg, Florida, In Giasson Jocelyne, Ibid., p. 153.

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

- *La gestion des processus* : elle porte sur l'habilité du lecteur à utiliser des processus d'autorégulation. Grâce auxquels, il vérifie si la compréhension s'effectue bien. En cas de problème de compréhension, il choisit des stratégies qui lui permettent de résoudre ce problème. Brown (1980)¹⁰⁷ propose quatre aspects relatifs au processus de gestion :

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

CONCLUSION

L'étude des différents éléments abordés dans ce chapitre nous a permis d'une part de situer la compréhension de l'écrit dans le contexte scolaire et qui constitue à la fois un moyen et un objectif de l'enseignement/apprentissage. Et d'autre part d'approcher la nouvelle conception des processus de compréhension de l'écrit et leur mise en application comme actes pédagogiques résultant des

¹⁰⁷ Giasson Jocelyne, Ibid, p. 154.

travaux des didacticiens. Ces derniers proposent un multitude de processus (du microprocessus, au macroprocessus, allant vers les divers processus d'intégration d'élaboration et de métacognition), ils estiment que l'accès au sens dépend essentiellement du support écrit lequel se présente de nos jours, avec diverses formes : livre, schémas, tableau,... etc.

Aussi bien, nous mentionnons que nombreux sont les difficultés auxquelles les apprenants doivent défier et envisager des solutions valables. Certains de ces obstacles comme le signalent des didacticiens peuvent provenir de différents facteurs tel que le texte, le contexte ou le lecteur lui-même(manque de centration, en connaissances linguistiques ou extralinguistiques, ou encore une mauvaise maîtrise des mécanismes de bases de la lecture en fle).

TROISIEMME CHAPITRE :
ANALYSE ET INTERPRETATION

INTRODUCTION

Ce chapitre représente le socle pratique de notre travail. Il comportera deux parties ; la première partie est consacrée au cadre théorique de l'enseignement / apprentissage du FLE selon les programmes de la 2^{ème} année secondaire. Il sera question au départ, des finalités de l'enseignement du français conçues par l'éducation nationale. Nous aborderons ensuite, la linguistique de l'énonciation telle qu'elle est conçue par les programmes et mise en œuvre par l'approche communicative, ainsi que le profil d'entrée et le profil de sortie des apprenants.

La deuxième partie sera composée de deux phases : une première phase réservée à l'expérimentation en classe et comprendra une pratique de classe durant la séance de compréhension écrite. Cette séance nous permettra de suivre les étapes d'une leçon de compréhension écrite, d'évaluer le niveau de la lecture des apprenants et d'examiner les fautes linguistiques et leur niveau de compréhension des à travers un test de compréhension. La deuxième phase sera réservée à deux questionnaires ; un questionnaire destiné aux apprenants et un autre destiné aux enseignants. L'étude de ses deux questionnaires nous éclairera sur les motivations et les préoccupations des apprenants ainsi que celles des enseignants vis-à-vis la compréhension de l'écrit en FLE.

1. LES FINALITES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Le programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien. « *L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (la mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.* »¹⁰⁸

L'école n'est plus la seule détentrice du savoir car la familiarisation de l'apprenant avec les nouveaux vecteurs de transmission des connaissances lui permet parfois d'être en avance par rapport à son enseignant. L'apprentissage du français permet l'accès aux civilisations extérieures, comme il devient un moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le

¹⁰⁸ Programmes : 2^{ème} année secondaire, Commission Nationale des programmes, 2006, p. 38.

développement d'un esprit critique de jugement, et de l'affirmation de soi. La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer à :

- La formation intellectuelle d'apprenants dotés d'une capacité de raisonnement et de sens critique.
- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder au savoir.
- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication.
- La familiarisation avec d'autre culture francophones et l'ouverture sur le monde.

2. LE CADRE THEORIQUE

2.1. La linguistique de l'énonciation et l'approche communicative

Les deux premiers cycles ont permis d'installer, chez les apprenants, la notion de texte. Au cycle moyen, l'exploitation des marques intertextuelles a permis aux apprenants d'intégrer le texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.

Le programme de la 2^{ème} année secondaire accorde une place importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit de la présence du locuteur dans son propre discours. Ainsi tout discours porte la marque de son énonciateur. On interrogeant les traces de l'énonciation, en se posant des questions sur :

- Le contexte de l'énonciation (le lieu, le temps du discours)
- Les modalités d'inscription du locuteur
- L'opacité et la transparence du texte
- Le degré d'objectivation du discours.
- La focalisation (sur le locuteur, l'objet, l'allocutaire).

L'appréhension de l'information par l'apprenant se fera par la prise de conscience qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement et culturellement, tout à fait, comme il l'est lui-même et qu'un locuteur adresse toujours son message à un plusieurs allocutaires.

Toute fois, la compétence de communication n'est pas seulement la combinaison de la compétence linguistique et textuelle, mais elle « *doit intégrer d'autres compétences* »¹⁰⁹ :

- La Compétence sémiotico – sémantique
- La compétence situationnelle.
- La compétence pragmatique.

2.2. Le cognitivisme

Ce terme « *vient du latin « *cognitio* », qui signifie « *connaissance* »* »,¹¹⁰ il représente l'ensemble des théories portant sur les processus d'acquisition des connaissances issues de l'intelligence artificielle et de la cybernétique. En effet, les sciences cognitives utilisent comme modèle, pour décrire le fonctionnement de l'esprit humain, l'ordinateur et l'intelligence artificielle, elles ont pour objectif la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement :

*« Dans l'optique cognitive, la perception humaine, le raisonnement et la prise de décision sont abordés comme une chaîne séquentielle d'opérations, de type : état du monde -> perception (souvent réduite à la réception d'information) -> représentation interne (ou image mentale) -> calcul sur ces représentations (ou computation, par analogie forte avec le fonctionnement d'un ordinateur) -> décision (débouchant sur l'envoi d'une information ou d'un ordre) -> exécution d'une action (aboutissant à une modification du monde). »*¹¹¹

Les théories cognitives et les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base du programme

¹⁰⁹ Commission nationale des programmes. *Programmes : 2^{ème} année secondaire*. Ministère de l'éducation nationale. Algérie.

¹¹⁰ <http://tecfa.unige.ch:8888/riat140/17> consulté le 23/10/20012.

¹¹¹ <http://opportuniste-cognitif.blogspot.com/2009/03/le-cognitivisme-une-definition.html> consulté le 23/10/2012

de la 2^{ème} année secondaire : le conflit cognitif, né de l'interaction entre l'individu et son milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives.

- L'élaboration des structures de connaissances est progressive, selon des paliers et des stades, c'est-à-dire, d'une manière constructive.
- Les difficultés de l'acquisition d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.

Selon la commission des programmes : « *les théories constructivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toute ses ressources.* » ¹¹²

2.3. L'approche par compétences

Le programme est basé non plus sur une logique d'exposition de la langue, mais structuré sur la base de compétence à installer chez les apprenants.

La compétence c'est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, et de conduites permettant aux apprenants d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales.

3. LE PROFIL D'ENTREE ET DE SORTIE A LA 2^{ème} AS

3.1. Le profil d'entrée à la deuxième année secondaire

L'apprenant est capable de:

- comprendre et interpréter des textes écrits en vue de les restituer sous forme de résumé à l'intention d'un ou de plusieurs destinataires.
- Produire un texte écrit /oral sur un thème choisis, tout en respectant la situation de communication.

3.2. Le profil de sortie à l'issue de la deuxième année secondaire

L'apprenant sera capable de :

¹¹² Commission nationale des programmes. *Programmes : 2^{ème} année secondaire.* Ministère de l'éducation nationale. Algérie.

Produire un discours écrit/oral sur un thème choisi pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.

4.. LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES

Ces compétences sont mises en œuvre grâce aux capacités répertoriées dans les tableaux suivants. Elles comportent deux grandes classes :

4.1. Les compétence de lecture

- *A l'oral* : comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

Capacité	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Savoir se positionner en tant qu'auditeur.	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter une modalité d'écoute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un message	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer des informations données par l'enseignant, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...)
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante d'un message oral. • Retrouver les facteurs assurant la cohésion d'un message oral. • Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens. • Identifier le champ lexical dominant.
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les informations contenues explicitement dans le message. • Repérer les marques de l'énonciation • Interpréter un schéma, un tableau, ou des données statistiques. • Interpréter un geste, une intonation, une mimique. • Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Etablir des relations entre les informations pour

	faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un discours	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire une image du locuteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Evaluer le degré de l'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.. • Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.

- *A l'écrit* : comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous formes de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction.

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Savoir se positionner en tant que lecteur	<ul style="list-style-type: none"> • Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir ; pour accroître ses connaissances...) • Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective)
Anticiper le sens d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative ...)
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> • distinguer les éléments constitutifs de la situation communication • repérer les énoncés investis dans la structure dominante • retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte. • Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités du sens. • Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. • Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. • Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect. • Expliquer l'influence des constructions Syntaxiques sur le texte. • Repérer les marques de l'énonciation.

	<ul style="list-style-type: none"> • Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Expliquer le rapport entre linguiste et l'iconique. • Distinguer le fictif du vraisemblable du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte • Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire une image du scripteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Justifier la transparence ou l'opacité du texte. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.

4.2. Les compétences de production

A l'oral : produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs.

A l'écrit : produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et l'enjeu visé.

5. LA PROGRESSION ANNUELLE DE LA 2^{ème} A.S.¹¹³

La démarche de projet est privilégiée en 2^{ème} année secondaire pour installer les compétences visées par le programme.

Trois projet collectifs parmi, quatre projets contenus dans le manuel scolaire, seront obligatoirement réalisés pendant l'année. Ils seront choisis par les apprenants après négociation avec l'enseignant :

Projet 1 : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.

Intention communicative	Objectifs d'étude	Séquence
-------------------------	-------------------	----------

¹¹³ Manuel de la deuxième année secondaire, O. N. P. S., 2011/2012, pp.2-3.

Exposer pour présenter un fait	Le discours objectif	1-Présenter un fait, une notion, un phénomène. 2-Démontrer, prouver un fait. 3- Commenter des représentations graphiques et/ou iconiques
--------------------------------	----------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Projet 2 : mettre en scène un procès pour défendre des valeurs.

Intention communicative	Objectifs d'étude	Séquence
Argumenter pour plaider une cause.	Le plaidoyer et le réquisitoire	1-plaider une cause. 2- dénoncer un opinion, un fait, un point de vue. 3- débattre un sujet d'actualité.

Projet 3 : présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations.

Intention communicative	Objectifs d'étude	Séquence
1- relater pour et informer agir sur le destinataire.	Le reportage touristique et le récit de voyage.	1-rédiger un récit de voyage. 2- produire un texte touristique à partir d'un reportage
2- relater pour se représenter un monde futur.	La nouvelle d'anticipation	3-rédiger un texte d'anticipation 4- Imaginer et présenter le monde de demain.

Projet 4 : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir (classes de lettres)

Intention communicative	Objectifs d'étude	Séquence
Dialoguer pour Raconter	Le discours théâtral	1- Scénariser un texte. 2- Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée. 3- transposer un récit en dialogue.

6. LE DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION EN CLASSE

Pour la réalisation de la partie pratique et répondre à la problématique nous avons mis en place un plan de travail qui comprend deux phases :

- La première phase concernant le déroulement d'une séance de compréhension de l'écrit et contient un test adressé aux apprenants sous forme de questionnaire de compréhension, la description des étapes suivies par l'enseignante afin d'assurer la compréhension du texte écrit, ainsi qu'une évaluation de la qualité de lecture des apprenants.
- La deuxième phase, quant à elle, comprend deux questionnaires :
le premier est destiné aux apprenants et le deuxième est adressé aux enseignants.

6.1. Les étapes pratiques d'une séance de lecture / compréhension

Durant la première rencontre avec l'enseignante, elle nous a expliqué le déroulement d'une séance de lecture/ compréhension de l'écrit. En fait, cette séance succède une séance de compréhension orale, elle sert comme introduction au thème de la séquence et comprend quatre étapes :

1. exploitation de l'image du texte (le paratexte).
2. lancement des hypothèses de sens.
3. vérification des hypothèses
4. lecture du texte : lecture magistrale et/ou lecture oralisée des apprenants.

Nous avons assisté pendant le déroulement de la séance de lecture/ compréhension de l'écrit et nous avons pu noter les observations suivantes :

Niveau : deuxième année secondaire.

Projet III : présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations.

Objectif d'étude : Le reportage touristique et le récit de voyage.

Séquence 01 : rédiger un récit de voyage.

Activité : lecture / compréhension

Texte : Caprice d'été (D'après Leyla Mechentel)
 « Horizon du mercredi 03/08/88 »

Les étapes de la leçon (entreprises par l'enseignante) :

- ❖ *1^{ère} étape* : - présentation des copies du texte aux apprenants
 - observation du texte (exploitation de l'image du texte) suivie de questions :

Questions de l'enseignante	Réponses des apprenants
1. Que remarquez-vous ?	-il y a un titre. -il y a une référence.
2. Comment est disposé le texte ?	- ce texte est disposé sous forme de colonne.
3. Quelle est la source de ce texte ?	La
4. Qui a écrit ce texte ?	- La source du texte est « l'horizon »
5. Quelle est sa profession ?	-Leyla Mechentel qui a écrit ce texte ? - c'est une journaliste.

Remarque : à chaque fois l'enseignante fait écrire la réponse au tableau par un apprenant.

❖ *2^{ème} étape lancement des hypothèses* :

Après une lecture du chapeau (par deux apprenants), les élèves dirigés par l'enseignante formulent une hypothèse de départ :

- le texte va parler d'un beau voyage.

❖ *3^{ème} étape vérification des hypothèses*

Lecture silencieuse du texte afin de répondre à un questionnaire préparé au préalable et qui servira à la compréhension du texte ainsi qu'à la vérification de l'hypothèse de départ « le texte parle d'un beau voyage ». Nous avons repoussé cette étape à la prochaine séance dans le but d'exploiter le questionnaire

afin de vérifier le degré de compréhension et la qualité des productions des élèves « voir 6.3 »)

4^{ème} étape lecture à haute voix du texte par les apprenants : faire une lecture oralisée de différents passages du texte.(étape qui nous servira pour l'observation de la qualité de lecture chez les apprenants.)

6.2. La qualité de lecture des apprenants

Nous avons exploité la 4^{ème} étape du déroulement de l'activité de lecture programmée dans le terme de cette recherche afin d'examiner de plus près, la qualité de lecture chez les apprenants de la deuxième année secondaire. Il s'agit en fait d'une douzaine d'élèves ayant lu différents passages du texte « *caprices d'été* ». Après l'écoute attentive des ces lectures nous en avons recensé deux catégories:

Qualité de lecture	Nombre d'apprenants
-lecture moyenne (acceptable)	03/12 (25%)
- lecture difficile	09/12 (75%)

- 25% des apprenants ce qui représente 3 élèves sur 12 ont réalisé une lecture acceptable presque courante, ils arrivent plus au moins à reconnaître la majorité des mots qu'ils rencontrent et ne font appel au décodage (lecture syllabique) que pour identifier certains mots considérés comme difficiles, probablement inconnus, ce qui revient probablement à une carence lexicale due éventuellement au manque d'usage de la langue française dans le milieu extrascolaire des apprenants.

- A l'inverse des premiers, 75% des apprenants ce qui représente 9 élèves sont péniblement arrivés à lire les passages qui leur sont assignés. Le décodage pour eux représente une étape intermédiaire sinon nécessaire pour la reconnaissance des mots. La plupart de ces élèves sont incapables d'assurer une lecture cohérente même pas pour lire une phrases simple. Cet état des lieux pourrait être expliqué par une mauvaise maîtrise des mécanismes de base de la lecture (les microprocessus) ou par le manque d'une motivation réelle et solide qui

se traduit par des apprenants qui ne font pas assez d'efforts pour améliorer leur niveau en lecture. Cette faible qualité de lecture ne peut en aucun cas privilégier une meilleure compréhension de l'écrit.

6.3 Le test de compréhension:

Au cours de la deuxième séance que nous avons réservé à la compréhension de l'écrit, nous avons présenté un questionnaire élaboré justement pour voir le degré de compréhension de chaque apprenant ainsi que leur implication dans la tâche de compréhension vis-à-vis la production des réponses et les fautes commises que se soit sur le plan linguistique ou extra linguistiques. Il s'agit d'une série de questions (huit questions) : deux questions réservées au paratexte ; la première est une question à choix multiple pour identifier le type du texte et la deuxième vient pour justifier ce choix à travers l'identification de l'auteur (une journaliste). Ces deux questions sont suivies de six autres questions plus précises et qui nécessitent un travail rigoureux en se basant sur les acquis des apprenants et leurs connaissances linguistiques et extralinguistiques.

- Etablissement : Lycée Choukri Mohamed Tolga
- Classe : 2^{ème} A.S. scientifique
- Nombre d'élève :29
- Projet n : 03 « le reportage : le récit de voyage »

6.3.1. Le choix du texte

Selon le point de vue de l'enseignante le choix du texte fait l'objet de deux critères : la motivation et le thème du projet, ce qui nous a paru logique. Elle ajoute que tous les textes du manuel ne répondent pas à ces deux critères, donc elle se trouve dans l'obligation de puiser dans d'autres sources tels que : l'Internet, les journaux ...etc. Ce point de vue ne semble pas être partagé par les auteurs du manuel scolaire, ces dernier soutiennent que le manuel représente un ensemble didactique ouvert où « *le professeur et l'élève pourront puiser les matériaux nécessaires qui leur serviront à réaliser le programme officiel* ». ¹¹⁴

¹¹⁴ Manuel de français de la deuxième année secondaire, O. N. P. S., 2011/2012, p. 4.

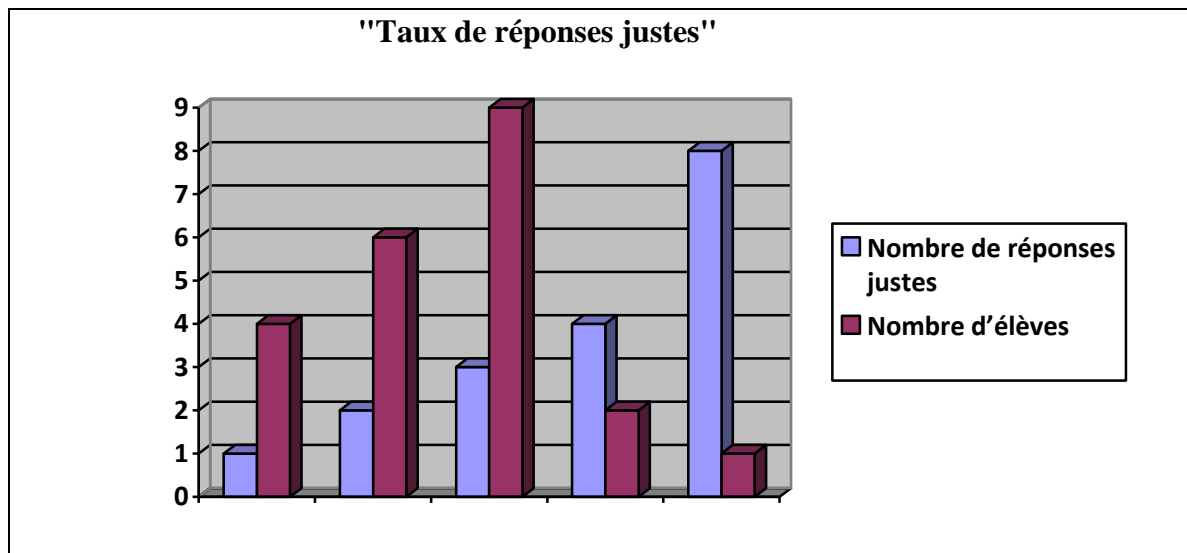
Le texte que nous avons exploité dans le test est issu du journal « Horizon ; du mercredi 03/08/88 » intitulé : Caprices d'été, et écrit par la journaliste Leyla Mechental (choix de l'enseignante). Ce texte répond aux objectifs de la première et la deuxième séquence du troisième projet : le reportage touristique et le récit de voyage dont l'intention communicative serait de relater pour informer et agir sur le destinataire. Il s'agit, en fait, d'un reportage de voyage, où la journaliste raconte son expérience vécue lors de sa visite à la région de Ténès. A travers ce texte elle essaie d'exposer la splendeur de la région en dévoilant la richesse et la beauté de la nature dans ce coin isolé de l'urbanisme et loin de toutes les nuisances de la ville.

6.3.2 La lecture et l'analyse des copies des apprenants

Nous avons présenté le questionnaire (voir annexe n : °02) aux apprenants de la 2^{ème} As scientifique, pendant la séance de la compréhension de l'écrit d'une durée d'une heure. Nous avons écarté 7 copies de notre analyse (voir annexe n : °02 / copies n : ° 23, 24, 25, 26, 27, 28, et 29) car elles étaient illisibles et imprécises. Après analyse des 22 copies qui restent (annexes n : °02 les copies du n : °01 au n : °22), il s'est avéré que le taux de compréhension ainsi que la qualité des productions (réponses) diffèrent d'un élève à un autre

- Le taux de réponses justes est très modeste comme le montre le tableau dessous :

Nombre de réponses justes	1	2	3	4	8
Nombre d'élèves	4	6	9	2	1



D'après les résultats affichés dans le tableau ci-dessus et illustrés par le graphique afin de comparer les données, nous remarquons que :

- 04 élèves soit 18% ont donné 1 seule réponse juste.
- 06 élèves soit 27% ont donné 2 réponses justes.
- 09 élèves soit 40% ont donné 3 réponses justes.
- 02 élèves ont donné 4 réponses justes.
- 01 seul élève est parvenu à donner 8 réponses justes ; il a répondu à toutes les questions sans faire de fautes, tout en utilisant une langue correcte.

Cette réalité d'échec très élevée soit 85% des réponses en dessous de la moyenne dévoile sûrement que la tâche de compréhension d'un écrit en FLE n'est pas aussi simple. Plusieurs facteurs peuvent intervenir et qui présentent un obstacle supplémentaire aux élèves tels que : la qualité médiocre de l'identification des mots constatée lors de la première séance de lecture, entraînant un temps considérable consacré au déchiffrage au détriment de la compréhension, l'existence de certains mots difficiles (falaises, route sinueuses...), mais surtout, une insécurité à penser d'une manière générale et à passer à l'action, traduite par les demandes excessives du soutien de l'enseignante et de la demande d'explication des mots de la part des apprenants. Aussi, faut-il signaler que le processus de lecture pour qu'il soit valable et donne des résultats favorables, les conditions liées à l'acte pédagogique lui-même ne sont pas toujours satisfaisantes. En fait, des comportements extérieurs peuvent également influencer le processus

de compréhension ; par exemple le fait que l'élève quitte la séance avant même son achèvement témoigne que certains élèves ne sont pas motivés pour apprendre le français. Cette réalité malheureusement nécessite une prise en charge rigoureuse pour impliquer les élèves dans leurs apprentissages.

- Qualité des productions (réponses, voir copies : annexe n : °02) :

- Concernant la première question à choix multiple (*1^{ère} série de question*) :

Question 1 - Ce texte est un :

- *reportage*
- *un fait divers*
- *un éditorial*

Nous constatons que tous les élèves ont donné la réponse juste, du moment qu'ils n'avaient qu'à faire un choix, pourtant nous rencontrons déjà une faute d'orthographe dans la copie n : 05 où l'élève a écrit une reportage au lieu d'un reportage.

- Pour la deuxième question (*1^{ère} série de question*) :

- **Question 2 - Relève du texte un indice qui montre que l'auteur est une journaliste.**

-13 élèves ont donné la bonne réponse, en présentant des indices différents tels que : le chapeau, la source (horizon), journal, la façon d'écrire... etc.

Mais nombreuses sont les fautes commises pour dire que toutes les copies contiennent diverses fautes linguistiques ; sur le plan morphologique dans la copie n : °08 , le façon de écrivain au lieu de la façon d'écrire, il s'agit d'une faute de transformation du nom au verbe, l'élève a ajouté «vain » au lieu de « re », avec une faute d'orthographe dans le mot le façon, dans la copie n : °06, de écrite au lieu de d'écrire ; toujours un problème d'affixation, dans la copie n : °14 : nous trouvons la date d'écrivation au lieu de la date d'écriture, c'est toujours un problème de transformation des mots d'une forme à une autre qui pose un problème chez les apprenants., dans la copie n : °21, son exprime au lieu de son expression et dans la copie n : ° 15, l'utilise au lieu de l'utilisation. Les fautes d'orthographe sont omni présentes surtout pour le féminin et le masculin comme dans la copie n : ° 11, cette article au lieu de cet article, dans les copies n : °06/07/08, le façon au lieu de la façon) et la copie n : ° 14, cette

paysage au lieu de ce paysage. Il y a aussi des fautes dans l'orthographe du mot lui-même comme pour le mot colonne que nous trouvons sous différentes écritures : coloune dans les copies n : 07/03/09, colmn dans la copie n : °19. Même chose pour le mot désposer, au lieu disposé que nous trouvons dans la copie n : °07. Sur le plan lexical nous avons remarqué des interférences avec l'anglais comme pour le mot (text) au lieu de (texte) qu'on trouve dans les copies n : °01/14/17/15/21.

- *Pour la première question (la 2^{ème} série de question) :*

Question 1 - *L'auteur fait, ici, un voyage à Ténès. A-t-elle participé à ce voyage ? Relève les indices qui le montrent*

- 07 élèves ont donné une réponse juste avec une bonne justification.

l'utilisation du pronom « nous », 4 élèves ont donné une réponse juste mais ils ont donné une mauvaise justification. Les fautes de conjugaison : sont plus fréquents, plusieurs apprenants ajoutent un « e » à la 3^{ème} personne du singulier pour tous les verbes comme s'il n'existe que le premier groupe exemple : elle describe, il describe, elle employe, il dire, elle dite. Nous notons que la conjugaison de ces verbes est automatisée dès le niveau primaire.

- Concernant la deuxième question (la 2^{ème} série de question) :

- **Question 2 - *L'auteur a-t-elle accompli ce voyage seul ? (Justifie ta réponse.)***

11 élèves ont donné la réponse juste en justifiant leur réponse par l'utilisation du pronom nous, tout en signalons que dans la copie n : °19 l'élève ne fait pas la différence entre prénom et pronom ; une confusion due sûrement à l'orthographe proche des deux mots. Il nous a été donné de constater que dans la copie n : ° 20, la réponse (Non, parce qu'il a chaque paragraphe il a dit : nous) est déstructurée ; l'usage du premier « il » est déplacé, nous avons constaté la confusion entre les homophones a et à dans a chaque paragraphe au lieu d'écrire à chaque paragraphe, dans la copie n : °17, nous avons constaté l'amputation de l'axillaire avoir dans : l'auteur accompli, l'utilisation inadéquate de la préposition « par » dans : par ses amis au lieu de avec ses amis, une fautes d'orthographe dans

cette travail au lieu de ce travail, une autre faute dans 1^{er} peronoms et aussi dans le mot plurielle avec un double « l », il existe deux interférences lexicaux avec la langue arabe, dans amis de travail au lieu de collègues et participe le 1^{er} pronom au lieu de utilise le 1^{er} pronom; cela fait au total 7 fautes pour la production d'une phrase de 21 mots, ce qui s'explique par une grande insuffisance linguistique chez l'apprenant en question. 03 élèves ont répondu par non sans donner une justification et deux réponses erronées. Les restes des élèves ne sont pas parvenus à cette question.

- Pour la troisième question (*la 2^{ème} série de question*) :

- **Question 3 - Que fait l'auteur dans ces trois premiers paragraphes?**

Nous signalons que seuls dix élèves sont arrivés à cette question, ils s'entendent tous sur le fait que l'auteur fait une description que se soit une description des lieux de la route ou encore les difficultés rencontrées lors de ce voyage. Nous avons néanmoins recensé des fautes de déstructuration dans plusieurs réponses : dans la copie n : ° 21, il fait exprime et describe les lieux qui visite ; a part le sens qu'on dégager de cette phrases, elle n'a aucune structure, dans la copie n : ° 02, il ya une faute d'orthographe, sa voyage au lieu de son voyage, nous remarquons aussi que la plupart des élèves ont écrit les lieux avec un « s » au lieu de « x ».

- Concernant la quatrième question (*la 2^{ème} série de question*) :

- **Question 4 - Relève les termes qui montrent que l'auteur est une personne étrangère à la région visitée.**

Deux élèves seulement sont parvenus a cette question (copies n : ° .3 et 21) Il y a une seul réponse juste, il s'agit de l'élève à la copie n : ° 03. Ce dernier a pu donner toutes les réponses justes car il a même répondu à la 5^{ème} et la 6^{ème} question de la deuxième section sans faire de fautes :

Question 5 - Quand on décrit un lieu, on suit un certain ordre. Quel ordre de description l'auteur a-t-il choisi :

- de haut en bas.
- de bas en haut.
- de droite à gauche.
- de gauche à droite.

(Justifie ta réponse en indiquant l'endroit précis où se trouvait l'auteur.)

Question 6 - pour montrer la beauté de des lieux l'auteur a employé un certain nombre de mélioratifs. Relève quelques uns

:

7. LE QUESTIONNAIRE

L'enquête par questionnaire « *est un vrai projet : elle implique des objectifs clairs, une méthodologie et une organisation rigoureuse...* »¹¹⁵. Cette opinion nous a incités au recours à une véritable enquête qui révèle les particularités relatives à la thématique abordée. A cet égard, Les questionnaires que nous avons projetés pour cette étude ont pour objectif le dévoilement des pratiques de classe et la vérification de la mise en application des divers moyens didactiques et pédagogiques qui sont à la disposition des didacticiens praticiens. Nous essayerons également de repérer les obstacles qui gênent la compréhension chez les jeunes lecteurs. Nous puiserons de même de l'expérience des enseignants à travers leurs suggestions concernant les meilleures stratégies, celles qui permettront une mise en place d'une plateforme qui contribue au perfectionnement des méthodes de l'enseignement / apprentissage.

Nous avons élaboré pour ce travail deux questionnaires, l'un adressé aux apprenants et l'autre destiné aux enseignants du français au secondaire.

7.1. Le questionnaire destiné aux apprenants : Lecture et analyse

Nous avons proposé un questionnaire aux 29 apprenants de la classe de la 2^{ème} année secondaire scientifique sur l'apprentissage du français, tout en se penchant sur la lecture / compréhension des textes écrits. Comment agissent-ils pour lire ces textes écrits et accéder aux informations. Plusieurs questions sont programmées (de la motivation, aux stratégies et aux processus de compréhension, passant par l'usage du français dans le milieu extra- scolaire et arrivant à un nouvel horizon, celui d'utilisation de l'ordinateur et de l'internet pour améliorer la compréhension et l'usage du FLE). Nous avons obtenu les résultats suivants :

Question1 : aimez-vous parler en français ?	
Oui	20 (68,96%)
Non	09(31,03%)

¹¹⁵ <http://www.surveystore.info/NSarticle/enquete-par-questionnaire.asp> consulté le22/11/2012

D'après les résultats figurant dans le tableau dessus, nous remarquons que :

- 20 élèves (68,96%) avouent qu'ils aiment parler en français.
- 09 élèves c'est-à-dire 31,03 % n'aiment pas s'exprimer en français

A première vue cette assertion paraît encourageante et pourrait favoriser une meilleure aptitude pour l'apprentissage du français dans le milieu scolaire or la réalité et tout à fait différente, la majorité des élèves s'exprime mal et ne sont pas motivés pour apprendre le français même si leur volonté semble sincère et mérite une prise en considération rigoureuse.

Question 2 : Savoir lire en français représente-t-il quelque chose pour vous ?

Cette question a donné une variété de réponses :

- 13 élèves ont donné une réponse positive sans aucun commentaire.
- 04 élèves ont donné une réponse positive avec des commentaires divers tels que:
 - 1- Oui savoir lire en français évite beaucoup de difficultés à mes études. Surtout les recherches scientifiques.
 - 2- Oui dans toute ma vie (la communication, les recherches).
 - 3- Oui car je parle le français de puis « depuis » 4ans.
 - 4- Un langue aide représente élévement et aide beaucoup dans le future.
- 03 élèves ont donné une réponse négative sans commentaire.
- 02 élèves ont répondu par non malgré qu'ils ont avoué que : le français est important (pour dire important).
- 02 élèves ont donné des commentaires sans aucune affirmation tel que : une fierté et le français simple (de quelle simplicité s'agit-il ?)
- 03 élèves ont mentionné leur nom ce qui montre qu'ils n'ont pas compris la question.
- Enfin les deux derniers élèves n'ont pas donné de réponses.

Les résultats ci-dessus montrent qu'un nombre important d'élèves reconnaît l'importance de la lecture car elle est à la fois un moyen d'apprentissage et une condition pour accéder à la communication et aux autres domaines scientifiques.

Question 3 : lisez-vous souvent en classe ?	
Oui	20 (68,96%)
Non	09 (31,03%)

Conformément aux résultats présentés dans ce tableau :

- 20 élèves pratiquent la lecture en classe.
- 09 élèves ne lisent pas en classe.

Malgré ces chiffres qui stipulent que la majorité des élèves lisent en classe, le niveau de lecture ne répond pas encore aux attentes des approches actives dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. En effet la maîtrise de la lecture passe inévitablement et avant tout par la mobilisation des notions de base qui sont enseignées à travers les processus de bas niveau (les microprocessus).

Question 4 : Si vous lisez en classe, comment est votre lecture ?	
Une lecture sans difficulté.	6 (20,68%)
Une bonne lecture à l'exception de quelques mots difficiles.	12 (41,37%)
Une lecture difficile.	11 (37,93%)

Bien que, les élèves lisent en classe, la qualité de leur lecture reste insatisfaisante :

- 6 élèves lisent sans difficultés.
- 12 ont une lecture acceptable à l'exception de quelques mots difficiles.
- 11 élèves parviennent difficilement à lire.

Ces résultats indiquent que les apprenants n'ont pas encore atteint un niveau acceptable en lecture ; le niveau qui pourrait leur admettre une compréhension fluide des textes écrits en FLE.

Question 5 : Comment agissez vous pour lire les mots ?	
Les identifier en lisant syllabe par syllabe	18 (62,06%)
Les reconnaître facilement	11(37,93%)

Nous constatons que :

- 18 élèves ce qui fait 62,06 % des apprenants identifient les mots en combinant les syllabes (une opération revient au simple déchiffrage des lettres et coûte un temps considérable au détriment de la compréhension.)

Question 6 : En classe, préférez vous que :	
L'enseignant explique le texte.	29(100%)
L'enseignant donne un question-naire sans expliquer le texte.	00(00%)

Nous avons posé cette question suite à la suggestion de l'enseignante. Le résultat fournis est frappant, la totalité des apprenants préfèrent l'explication du texte par l'enseignant. Ceci nous interpelle, d'une part la réforme du système éducatif permet de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation et d'autre part l'accès au sens d'un texte est donné par l'enseignant. Il serait donc préférable de rechercher d'autres stratégies qui mèneront progressivement l'apprenant vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui permettent à l'apprenant « d'apprendre à apprendre ».

Question 7 : Comment faites-vous pour saisir le sens d'un mot ?	
Utiliser le dictionnaire.	23 (79,31%)
Saisir le sens d'après le contexte	06 (20,68%)

D'après le tableau dessus :

- 23 ce qui représente 79,31% des apprenants préfèrent se servir du dictionnaire pour accéder au sens des mots. Cette conduite les mène vers le pointillisme et la traduction du texte mot à mot, se penchant ainsi à vouloir le déchiffrer élément par élément ce qui d'après nous, constitue un obstacle supplémentaire à la compréhension.

Question 8 : lisez-vous des textes journalistiques en français?	
Oui	08 (27,58%)
Non	21(72,41%)

Ce tableau nous informe sur le contact extrascolaire des apprenants avec les textes écrits en français à travers les différentes lectures surtout celles en relatives à la presse d'expression française. Malheureusement un nombre important d'élèves 72,41% n'ont aucune relation avec ce genre de textes. Pourtant l'intégration à ce type de textes pourrait doter les apprenants de nombreuses connaissances sur le plan extralinguistique de même que sur le plan linguistique.

Question 9 : Si la réponse 8 est « oui » pourriez vous citer quelques journaux ou livres que vous lisez ?

Si le tableau précédent montre que le nombre d'apprenants qui lisent des textes journalistiques en français est restreint (27,58%), les titres de documents de références est négligeable et se limite à :

Le journal El-Watan, le magazine Science et vie, le quotidien Le Soir, les dictionnaires et des livres de contes sans évoquer les titres. Certains même ont cité des journaux en arabe comme Ennahar. Pour montrer que les apprenants ne lisent pas et ne font pas assez d'efforts pour enrichir leur savoir et savoir-faire du moins celles en relation avec l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. .

Question 10 :L'usage du français est-il limité en classe ?	
Oui	7 (24,13%)
Non	22(75,86%)

Selon les réponses affichées au tableau dessus :

- 22 élèves ce qui représente 75,86% de l'ensemble de la classe parlent en français dans le milieu extérieur, ce qui pourrait favoriser un meilleur usage de la langue française.Or la réalité est tout à fait différente, la plupart de ces apprenants arrivent difficilement à s'exprimer en classe. Ce comportement ne pourrait être

expliqué que par une insécurité linguistique, ou par une difficulté à passer à l'action « *difficulté à s'empêcher de se jeter sur l'effectuation, donc à prévoir, avant même d'agir....* »¹¹⁶

Question 11 : Si la réponse est « non », indiquer dans quel cadre l'utilisez- vous ?	
A la maison	08/22(36,36 %)
Avec les amis	12/22 (54,54 %)
Autres personnes	2/22 (09,09 (%))

Parmi les 22 élèves qui font usage du français dans le milieu extrascolaire présentés dans le tableau précédant, nous constatons que :

- 7 élèves parlent le français à la maison (présence du français dans le milieu familial)
- 04 élèves parlent en français avec des amis.

Ces résultats s'ils paraissent rassurants, ils ne traduisent pas réellement la situation actuelle du niveau du français dans nos écoles. Les élèves éprouvent d'énormes lacunes pour s'exprimer en français.

Question 13 : A- Utilisez-vous les sites Internet ?	
Oui	22(75,86%)
Non	7(24,13%)
Question 13 : B- Recherchez-vous des informations pour apprendre le français ?	
Oui	17/22 (77,27%)
Non	5/22 (22,72%)

A l'issue de ce tableau, la plupart des apprenants utilisent les sites internet. Soit 22 élèves ce qui représente 77,27 % dont 17 élève avouent rechercher des informations pour apprendre le français, ils ont a titre d'exemple les sites de : www.français facile et www.french-Paris.com.. Ce résultat traduit l'intérêt que

¹¹⁶ Roland Goigoux, Op. Cit., p.8.

portent les apprenants pour l'apprentissage du français, il permet de prévoir une amélioration qualitative de leurs connaissances, et pourrait, aussi, contribuer à développer leur expérience et surtout en ce qui concerne les structures cognitives (connaissances sur la langue et connaissances sur le monde).

A travers ce questionnaire nous avons pu constater certains points positifs et d'autres négatifs. La plupart des apprenants est attirée par ce qui lui permet de comprendre le texte sans le moindre effort :

- Ils cherchent toujours l'explication facile que leur transmet l'enseignant sans compter sur leurs connaissances.
- Ils ont recours au dictionnaire à chaque fois qu'il rencontre un mot difficile sans même se poser aucune question.
- Ils ne font de lecture extrascolaire pour enrichir leur bagage lexical.

Le recours successif des apprenants au décodage à ce niveau témoigne que les mécanismes de bases de la lecture ne sont pas encore automatisés. Ceci ne peut en aucun cas faciliter la compréhension.

En revanche un nombre important d'élèves désire apprendre le français et consulte de temps en temps des sites internet en français, cette volonté pourrait faire le point de départ et aider les apprenants à mieux comprendre.

7.2. Le questionnaire destiné aux enseignants

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 23 enseignants de certains lycées qui se trouvent aux régions proches du lycée CHOUKRI Mohamed Tolga (Il nous a été donné de signaler que le nombre des enseignants du lycée CHOUKRI Mohamed est restreint, ce qui nous a poussé à bénéficier de l'expérience d'autres enseignants). Il s'agit des lycées de : Tolga, Lichana, Ourlel, Lioua, Fougala et Bouchagroun. L'analyse de ce questionnaire nous a dévoilé des résultats intéressants.

7.2.1. Les renseignements individuels

- Nombre d'enseignants : 23

- Sexe :

Féminin		Masculin	
nombre	%	nombre	%
15	65,21%	08	34,78%

- Classes prises en charge :

Classe	1 ^{ère} A.S	2 ^{ème} A.S	2 ^{ème} AS	1 ^{ère} AS	3 ^{ème} AS
	et 2 ^{ème} AS.		et 3 ^{ème} AS	et 3 ^{ème} AS	
Nombre d'enseignants	6	1	10	5	1

Remarque : ce dernier tableau montre que la plupart des enseignants prend en charge deux niveaux à la fois, exemple :

- 6 enseignants ont en charge les classes de 1^{ère} année et les classes de 2^{ème} année secondaire en même temps.
- 10 enseignants ont en charge les classes de 2^{ème} année et les classes de 3^{ème} année secondaire en même temps.
- 5 enseignants ont en charge les classes de 1^{ère} année et les classes de 3^{ème} année secondaire en même temps.
- 1 enseignant a en charge les classes de 1^{ère} année seules.
- 1 enseignant a en charge les classes de 3^{ème} année seules.

- *Nombre d'années d'enseignement:*

Ancienneté					
1 → 5 ans	6 → 10 ans	11 → 15 ans	16 → 20 ans	21 → 25 ans	> 25 ans
11	04	/	02	/	02

Remarque : deux enseignants n'ont pas donné de précision sur leur ancienneté.

- *Lieu de travail:*

lieu de travail	en ville	à la campagne
Nombre	07	16

7.2.2. La lecture et l'analyse des réponses

Question 01 : A- Quel est le volume horaire réservé à la séance de lecture / compréhension en 2^{ème} A.S. par séquence?

B- Vous semble-t-il suffisant ?

Le volume horaire que les enseignants réservent à la compréhension de l'écrit varie entre une et deux heures par séquence au dépend thème et le nombre de séances destinées au projet. Ce volume semble insuffisant selon 12 enseignants c'est-à-dire 52,21 %. Alors que 9 enseignants ce qui représente 39,13%, déclarent que ce volume leur suffit pour réaliser la séance de la lecture / compréhension, bien que deux réponses reste sans précision.

Ces résultats nous ont paru polémiques car au moment où certains enseignants véhiculent leur inquiétude vis-à-vis l'insuffisance du volume horaire réservée à la compréhension de l'écrit, d'autres paraissent très satisfaits. Il en ressort que d'autres facteurs entre en jeu, tels que le niveau des apprenants ainsi leur nombre et leur motivation. Mais faut-il encore rappeler qu'une préparation pédagogique rigoureuse et bien organisée contribue considérablement à la bonne gestion du temps.

Question 2 : Comment jugez-vous la participation de vos apprenants?		
Bonne	Moyenne	Faible
02 (08,69%)	16 (69,56%)	05 (21,73%)

Cette question nous permet d'examiner le niveau de participation en classe d'où le degré de motivation des apprenants aussi bien que l'intérêt qu'ils ont pour l'apprentissage du français. Le tableau ci-dessus montre que le taux de participation est modeste :

- 16 enseignants ce qui représente 69,56% avancent que la participation est moyenne.
- 05 enseignants affirment leur insatisfaction de la faible participation de leurs apprenants.
- 02 enseignants seulement annoncent que la participation est bonne.

Ces résultats montrent que les apprenants sont incapable de s'exprimer en FLE plusieurs obstacles pourraient intervenir tels que : l'utilisation restreinte du français dans le milieu extrascolaire des élèves, l'insécurité linguistique due a un bagage lexical très faibles peu de mots acquis par les apprenants. 1

Question 3 : Comment évaluez-vous le niveau de lecture des apprenants ?		
Bon	Moyen	Faible
00 (00 %)	12 (52,17%)	11 (47,82%)

Selon le résultat de l'enquête :

- 12 enseignants c'est-à-dire 52,17% avouent que le niveau de lecture est moyen.
- 11 enseignants ce qui représente 47,82% dévoilent que le niveau est faible.

Ce nombre nous semble très élevé pour dire qu'il ne favorise pas une bonne compréhension du texte, étant donné que les apprenants vont consacrer un temps important au déchiffrage et au décodage au détriment de la compréhension.

<ul style="list-style-type: none"> Question 04 : D'après vous quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants en compréhension écrite ? 	
Difficultés	Réponses
02- Faible qualité de lecture	14
02- Manque de connaissances linguistiques	21
03- Manque de connaissances extralinguistiques	17
04- Lecture du texte mot à mot	07
05- Autres réponses :	04

En regardant le tableau dessus, nous constatons qu'un très grand nombre d'enseignants cochent plusieurs assertions à la fois. Ces choix dévoilent que pendant la lecture chaque lecteur peut rencontrer plusieurs obstacles. Cependant elles nous présentent un classement des difficultés :

- 1- Manque de connaissances linguistique.
- 2- Manque de connaissances extralinguistique.
- 3- Faible qualité de lecture.
- 4- Lecture du texte mot à mot.
- 5- Autres difficultés.

Ce classement montre que les enseignants sont conscients du rôle des connaissances linguistiques dans la compréhension de l'écrit, ils affirment que cette difficulté est plus fréquente chez les apprenants et affecte leur compréhension des textes. A chaque fois qu'ils rencontrent des mots difficiles, ils consultent immédiatement le dictionnaire ou demandent de l'aide d'un ami ou de l'enseignant et surtout la traduction en langue maternelle. Cette manière d'agir ne leur favorise sans doute pas d'accéder au sens transmis par du texte. Ce qui exprime les faibles résultats lors des épreuves officielles.

Les enseignants reconnaissent aussi que les apprenants manquent de connaissances générales extralinguistiques. Ce paramètre est aussi important car il

les rapproche les divers thèmes traités par les auteurs et les aide à découvrir les différentes significations des textes.

Question 05 : Comment faites-vous comprendre un texte écrit à vos élèves?	
01- Laisser les élèves lire le texte eux-mêmes	18
02- Expliquer les mots difficiles	13
03- expliquer le texte	11

- pour répondre à cette question les enseignants ont coché plus qu'un choix 18 fois pour, pour la première réponse : ils demandent aux apprenants de se servir de l'image du texte, du titre, de la transposition des paragraphes, de l'illustration et de la structure du texte, tout en mettant à leur disposition un questionnaire de compréhension. Ils pensent que cette méthode rend les apprenants plus actifs et plus motivants.

-13fois pour le deuxième choix c'est-à-dire expliquer les mots difficiles pour aider les apprenants à trouver le sens du texte.

11 fois pour le troisième choix, des enseignants préfèrent expliquer le texte, ce qui nous semble inconcevable et n'encourage pas l'autonomie des apprenants pour se servir de leurs propres capacités. Ce choix multiple de démarches suivies par les enseignants révèlent qu'ils varient leur façon de faire au dépend des textes et des thèmes à étudier.

Question 06 : Selon vous qu'est- ce qui contribue le plus pour faciliter la compréhension chez les apprenants ?	
01- les connaissances linguistiques	05
02-les connaissances socioculturelles	04
03-les stratégies de lecture	06
04-- Tous ces paramètres à la fois	16

Selon les résultats du sondage, les enseignants apprécient le rôle précieux des trois facteurs (les connaissances linguistiques, les connaissances socioculturelles et les stratégies de lecture.) Ceci pour dire que la compréhension de l'écrit est un ensemble de sous-habilités en interaction. L'utilisation de ses habiletés isolément l'un de l'autre ne peut en aucun cas favoriser une meilleure compréhension du texte.

Question 07 : Quelle stratégie de lecture utilisez-vous en classe ?

La plupart des enseignants étaient pour une lecture analytique (09 réponses), certains enseignants préfèrent une lecture magistrale suivie d'une lecture silencieuse individuelle et d'un questionnaire de compréhension pour faciliter la compréhension. Nous avons remarqué qu'au moment où quelques enseignants ont opté pour une lecture action qui ne concerne, en fait, que certains types de textes, un enseignant a déclaré que la stratégie dépend du type de texte à lire. Nous avons remarqué, tout de même, que quatre enseignants n'ont pas donné de réponses et un enseignant a donné de réponses.

De notre part nous pensons qu'à un texte ne correspond pas une seule stratégie de lecture, on pourrait donc varier les stratégies et amener les apprenants à s'en servir.

Question 08 : Est-ce que vous enseignez la typologie textuelle ?		
Oui	Non	Sans réponse
20(86,95%)	02(08,65%)	01(04,34%)

(86,95%) des enseignants affirment qu'ils enseignent la typologie textuelle. Ils révèlent qu'on ne lit pas de la même façon une description, un dialogue ou un poème. De même que dans notre vie quotidienne, on ne consulte pas une facture d'électricité ou de gaz comme une ordonnance du médecin ou une contravention. Ces différents types de textes ou séquences textuelles exigent des stratégies différentes et facilitent la compréhension des textes. Deux enseignants déclarent

ne plus enseigner la typologie des textes, il manque de temps et la priorité est donnée au lexique et à la grammaire. Nous notons aussi qu'un enseignant n'a pas répondu à cette question.

Question 09 : A la fin du cours de compréhension écrite qu'est-ce vous demandez à vos apprenants ?	
01-Traduire le texte en langue maternelle	03
02- Résumer le texte	21
03- Lire à haute voix le texte	04
04- Autres réponses	/

La première remarque à faire c'est que certains enseignants ont coché plus qu'une réponse, ceci dit qu'ils ne font pas la même chose pour tous les textes. Ils adaptent leurs consignes selon le niveau de difficulté du texte. Pourtant quelques des enseignants font usage de la traduction pour vérifier la compréhension des apprenants, d'autres font lire le texte à haute voix, ce qui permettrait aux apprenants de maîtriser le code graphique et de reconnaître les mots oralement afin de leur faciliter l'accès au sens. Par contre, la majorité des enseignants affirment qu'ils font résumer le texte, malgré la difficulté de la tâche et le temps qu'il y consacre. Ils pensent que cette tâche est plus bénéfique même si elle est difficile à réaliser.

- **Question 10 : Pour que la compréhension écrite soit réussie, que proposez-vous ?**

Cette question nous a permis de constater la préoccupation et l'intérêt majeur que portent les enseignants pour la compréhension écrite. Ils avouent que la tâche est très complexe voire difficile et nécessite beaucoup d'efforts. La plupart de leurs suggestions nous ont paru très intéressantes et touchent le sujet dans ses profondeurs. Certains enseignants incitent les apprenants à lire et à étudier des textes à domicile. Quelques uns pensent qu'il faut enrichir leur bagage linguistique et leurs connaissances socioculturelles. Un nombre d'enseignants

parlent du choix des textes et leur adaptation avec le niveau des apprenants, tout en leur précisant les consignes de lecture qui leur seront adressées. Quelques enseignants pensent que l'augmentation du volume horaire pourrait contribuer à l'amélioration de la compréhension de l'écrit chez les apprenants. Pas mal d'enseignants évoquent les réseaux de signification. D'autres sont, même, allés plus loin, en proposant des supports audio-visuels, l'usage de l'approche globale de Sophie Moirand ou encore des approches fonctionnelles, ainsi que la lecture interactive.

CONCLUSION

Après l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus dans l'étude des processus et des difficultés touchant à la compréhension de l'écrit auprès des apprenants de la 2^{ème} année secondaire scientifique, nous avons enregistré une certaine angoisse pour l'enseignement / apprentissage de cette discipline en FLE. La plupart des enseignants avouent leur insatisfaction et leur inquiétude, ils soutiennent l'existence de plusieurs obstacles affectant l'accès à la signification des énoncés : le manque des connaissances linguistiques et extralinguistiques, la piètre qualité de la lecture ainsi que le manque de stratégies et la méconnaissance de la langue. Ils proposent l'enrichissement des connaissances par la multiplication des lectures, la préparation pré pédagogique rigoureuse, l'adaptation des textes au niveau des apprenants, l'augmentation du volume horaire et le choix adéquat de l'approche méthodologique.

En revanche, nous avons remarqué que la majorité des apprenants désire apprendre le français, même s'ils ne font pas assez d'effort. Cette volonté pourrait faire le point de départ, comme elle pourrait être exploitée par les enseignants. De plus, certains apprenants se servent de l'ordinateur et de l'internet pour accéder aux différentes informations. Ils seront amenés progressivement à s'en servir du français et à maîtriser les mécanismes de compréhension des textes.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette recherche réservée aux processus et aux difficultés de la compréhension de l'écrit que rencontrent les apprenants de la 2^{ème} année secondaire, nous pouvons partir d'une première confirmation selon laquelle la compréhension de l'écrit est une, opération qui change et progresse selon plusieurs facteurs psycho-didactiques et spatio-temporelles ; cette opération mentale a connu une évolution importante d'une simple réception passive à une conception interactive mettant en jeu trois variables indissociables: le texte, le lecteur et le contexte. Elle fait de l'apprenant un lecteur autonome utilisant à la fois le modèle onomasiologique (qui part de la conception vers la nomination) et le modèle sémasiologique (qui part du signifiant vers le signifié) de compréhension, tout en s'adaptant aux diverses situations de lectures dans lesquelles il se trouve ainsi que les projets de lecture qu'il se fait à chaque fois (lire pour le plaisir, pour s'informer... etc.).

Dans le contexte scolaire, la compréhension de l'écrit constitue à la fois un moyen et un objectif d'apprentissage impliquant une nouvelle approche ; les processus de compréhension et leur mise en application comme acte pédagogique résultant des divers travaux des didacticiens. Ce qui a donné une variété de processus (du microprocessus, aux macros processus passant par les différents processus d'intégration, d'élaboration et de métacognitifs) dont l'utilisation permet vraisemblablement un accès facile aux textes comme s'est noté dans les nombreuses études consacrées à la question de la compréhension.

Aussi, une lecture attentive et approfondie montre clairement que la compréhension d'un énoncé ne peut se réaliser sans difficultés ; au contraire, nombreux sont les difficultés et les obstacles dont l'apprenant doit faire face et pour lesquels il doit également prévoir des issues valables et adéquates à toutes situations communicatives. Faut-il aussi mentionner que certains de ces obstacles sont liés aux textes, d'autres au lecteur lui-même car les apprenants en difficultés *manquent* d'attention, *présentent* des nuisances de centration sur la tâche scolaire, *éprouvent* des doutes sur eux même et *manquent* de pouvoir pour planifier leur travaux, comme le soulignent les didacticiens.

L'expérimentation et l'enquête menées auprès des enseignants et des apprenants ont dévoilé une inquiétude plus au moins relative vis-à-vis du processus de l'enseignement / apprentissage notamment en ce qui concerne le phénomène de la compréhension de l'écrit : les enseignants reconnaissent leur insatisfaction liée d'abord au niveau de compréhension de leurs apprenants et, ensuite, aux moyens mis au service de l'apprenant pour qu'il puisse améliorer ses compétences en matière de l'écrit. Ces insuffisances gênant la compréhension sont aux yeux des enseignants nombreuses et constituent de véritables problèmes empêchant la bonne compréhension :

- Insuffisance en matière de lecture, traduisant ainsi une lecture médiocre
- Insuffisance en matière de stratégies et de processus qui ne sont pas enseignés en tant que moyens pédagogiques nécessaires et indispensables pour tout acte pédagogique.
- Carence en matière de connaissances linguistiques (les règles de fonctionnement de la langue) et extralinguistiques (notamment la maîtrise du fonctionnement des matériaux didactiques).

Pour remédier à ces problèmes, les enseignants estiment nécessaire d'adopter certaines solutions afin de pouvoir doter l'apprenant par des moyens et des stratégies qui vont dans le sens de lui permettre de mieux comprendre ce qu'il lit : en effet, pédagogues et experts proposent ensemble de :

- Multiplier les lectures et les stratégies à adopter pour une meilleure lecture assurant l'objectif premier : comprendre et savoir comprendre ;
- Adapter des textes au niveau réel des apprenants pour qu'ils se familiarisent avec des types de textes répondant à la fois à leur âges et leur degrés d'intelligences ;
- Mettre à la disposition de l'apprenant la préparation pédagogique rigoureuse et augmenter le volume horaire réservé au fle.

A la lumière des résultats auxquels nous sommes parvenus, nous pouvons dire que « *comprendre* » ne peut être que se positionner en tant que lecteur qui cherche non seulement à comprendre un énoncé mais aussi à mieux décortiquer les détails d'une situation de communication qu'il partage avec un émetteur. « *Comprendre* », c'est aussi établir des interactions entre un énoncé et ses propres connaissances, que ces connaissances liées aussi bien au contenu, aux structures typiques, au lexique, à la syntaxe et à la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, il est important de prévoir des hypothèses qui devraient être confirmées ou infirmées suite à des informations rencontrées dans le texte. C'est plutôt faire un aller-retour permanent entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot à la phrase, à l'énoncé, au contexte et vis - versa.).

Il est nécessaire de signaler également que nous possédons aujourd'hui suffisamment de résultats de recherches crédibles pour penser qu'il est fort possible de proposer à nos apprenants un meilleur enseignement de la compréhension en situation de lecture, efficace et durable. C'est pourquoi l'école algérienne attend aujourd'hui de la part de ceux qui ont en la charge, de fournir des efforts qui auront pour objectif suprême de l'amélioration du niveau des apprenants afin qu'ils puissent affronter l'avenir avec beaucoup de quiétude.

C'est là un défi majeur que l'école doit relever en facilitant l'accès au savoir, à la connaissance et à la culture locale, nationale et universelle. Notre système éducatif a certes mobilisé énormément d'effort et de moyens pour atteindre le niveau esquiné par une société moderne mais le niveau de nos apprenants n'arrive toujours pas à satisfaire leur propre besoin ainsi que ceux de la société.

Si nous avons choisi de travailler sur la compréhension de l'écrit, c'est tout simplement parce qu'elle constitue à notre sens l'élément fondamental qui permet à tout individu d'être de son temps et de son époque. L'école doit ainsi considérer cette idée comme un principe de base dans son action éducative.

De nombreux établissements sont certes équipés de bibliothèques, mais on n'y trouve que des dictionnaires et des livres parascolaires. L'élève n'a donc pas la possibilité de choisir ses lectures et ne bénéficie pas de sciences consacrées à la bibliothèque.

Lors de notre enquête, de nombreux enseignants ont soulevé le problème des supports didactiques proposés dans les manuels scolaires qui sont relativement difficiles et ne répondent pas aux attentes des apprenants, ce qui incite les enseignants à puiser dans d'autres documents qui sont souvent inadaptés.

Il est également utile à signaler que la langue française n'est pas très présente dans l'environnement extrascolaire de l'apprenant, contrairement à d'autres régions du pays. C'est pourquoi, l'école doit remédier aux carences de l'environnement en proposant à l'apprenant un climat qui favorise l'apprentissage du français langue étrangère (des séances de lecture à la bibliothèque, des sorties pédagogiques encadrées par des enseignants du FLE, interclasse en FLE,) .Le défi dont nous avons parlé tout à l'heure ne peut se concrétiser qu'avec la prise en compte des objectifs du système éducatif de la relation entre l'école et l'environnement, des nouvelles recherches en didactique des langues, en psychopédagogie et également de la contribution effective des didacticiens praticien.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

01 – OUVRAGES :

- 01 - ADAM JEAN-MICHEL**, *Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Pierre Mardaga, Liège, 1990, 265p.
- 02 - ADAM JEAN-MICHEL**, *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*, Nathan, Paris, 1999, 208p.
- 03 - BENBRAHIM SAMIA ET AL.** *Enseigner le français : approches et méthodes*, Institut national de formation et de perfectionnement professionnel de l'éducation, 2006, 237p.
- 04 - BEN TAIFOUR BELKACEM**, *Didactique du texte littéraire, choisir et exploiter un texte pour la classe*, Thala, Alger, 2009, 135p.
- 05 - BENTOLIA ALAIN ET AL**, *La lecture ; apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Nathan, France, Paris, 1991, 276p.
- 06 - BORDON EMMANUELLE**, *L'interprétation des pictogrammes : approche interactionnelle d'une sémiotique*, L'Harmattan, 2004, 324p.
- 07 - BOYER HENRI ET AL**, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE international / VUEF, Paris, 2001, 240p.
- 08 - COURTILLON JANINE**, *élaborer un cours FLE*, Hachette, Paris, 2003, 160p.
- 09 - CUQ JEAN PIERRE ET GRUCA ISABELLE**, *Cours de didactiques du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, France, 2002, 453p.
- 10 - FAYOL MICHEL ET AL**, *Maîtriser la lecture*, ODILE JACOB, Novembre 2002, 355p.
- 11 - CICUREL FRANCINE**, *Lectures interactives en langues étrangères*, Hachette FLE, Paris, 1991, 155p.
- 12 - FUCHS VOLKER ET MELEUC SERGE**, *Linguistique française : français langue étrangère*, PETER LANG, 2003, 220p.
- 13 - GALISSON ROBERT ET COSTE DANIEL**, *D'hier à aujourd'hui ; la didactiques des langues étrangère*, CLE International, Paris, 1980, 161p.

- 14 - **GALISSON ROBERT ET AL**, *Lignes de force du renouveau actuel en DLE*, CLE international, Paris, 1980, 143p.
- 15 - **GALISSON ROBERT ET AL**, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Hatier CREDIF, Paris, 1982, 157p.
- 16 - **CHAUVEAU GERARD**, *le savoir- lire aujourd'hui*, Retz, Paris, 2007, 136p.
- 17 - **VIGNER GERARD**, *Lire : du texte au sens*, CLE internationale, Paris, 1979,173p.
- 18 - **VIGNER GERARD**, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE internationale, Paris, 2001, 127p.
- 19 - **GIASSON JOCELYNE**, *la compréhension en lecture*, 3^{ème} édition. Boecklet Larcier s. a., Paris, 2007, 255p.
- 20 - - **GRAND GUILLOT**, *Enseigner en classe hétérogène*. Hachette, Paris, 1993, 156p.
- 21 - **MOIRAND SOPHIE**, *Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*, CLE internationale, 1979, 197p.
- 22 - **MOIRAND SOPHIE**, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette FLE, Paris, 1990, 188p.
- 23 - **MARTINEZ PIERRE**, *La didactique des langues étrangères*, 4^{ème} édition, 2004, Presses universitaires de France, Paris, 2004, 127p.
- 24 - **GOIGOUX ROLAND**, *Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*, CRDP Aquitaine, 2002,35p.

02 - **ARTICLES :**

- 01 - **BENSALAH BACHIR**, *La compréhension de texte : obstacles et pédagogie possible*, *Revue des sciences humaines*, Université Mohamed Khider. Biskra ? N : °04, mai2003, pp. 30-31.
- 02 - **FAYOL MICHEL**, *A propos de la compréhension, Regards sur la lecture et ses apprentissages*, ONL, 1996, p. 87.

03 - HENICHE SAMIRA, *Enseignement/Apprentissage de la compréhension de l'écrit : Quelques aspects théoriques*, Al-lissaniyat n : °10, 2005, Alger, p. 82.

04 - TAMAS CRISTINA ET VLAD MONICA, *Lecture et compréhension du sens des textes. Les quêtes de la psychologie cognitive et la réponse de la didactique du FLE...*, Synergie Roumaine n : °05.2010, p. 100.

3 - DICTIONNAIRES

01 - GALISSON ROBERT ET COSTE DANIEL, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976.

02 - CUQ JEAN-PIERRE, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris 2003.

03 - FOULQUIER PAUL, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Presses Universitaires de France, Paris 1971.

04 - YVES REUTER ET AL, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Elmidad Edition, Batna, Algérie 2011.

4 - DOCUMENTS PEDAGOGIQUES :

01 - Programmes : 2^{ème} année secondaire, commission nationales des programmes, 2006.

01 - Manuel de français de la deuxième année secondaire, O. N. P. S., 2011/2012.

5 - SITOGRAFIE

01 - http://inférences_p_okomikoff. 21/06/2012.

02 - www.archives.limsi.fr/Individu/poudade/articles/Comprehen.lisib.pdf . 2012/09/20

03 - http://www.assistancescolaire.com/eleve/6e/francais/lexique/A-acte-de-parole-fc_a03 consulté le 20/09/2012.

04 - <http://tecfa.unige.ch:8888/riat140/17> consulté le 23/10/20012.

- 05** - <http://opportunisme-cognitif.blogspot.com/2009/03/le-cognitivisme-une-definition.html> consulté le 23/10/2012
- 06** - <http://www.surveystore.info/NSarticle/enquete-par-questionnaire.asp> consulté le 22/11/2012.

Annexe n : ° 01

Texte de lecture :

Caprices d'été

La route sinueuse surprend le visiteur. A chaque virage de magnifiques falaises. Le paysage traque continuellement l'émotion.

A quelque quatre cents mètres d'altitude, l'air frais le brouillard aux cimes du Dahra et du Bissa est épais.

La route sinueuse nous surprend. A chaque virage le véhicule longe de magnifiques falaises dominant la côte turquoise, l'instant d'après, les confrères cardent la route de part et d'autres.

La ville de Ténès est loin derrière nous. Le véhicule s'arrête, notre guide nous fait découvrir ce à quoi on s'y attend le moins. Nous dévalons une pente abrupte. Peu à peu un bruit lointain rompt la mélodie du grand silence des montagnes.

Le tout donne l'effet d'une symphonie insoupçonnée, immédiatement après des arbustes, des buissons laissant apparaître un paysage ou plutôt une révélation : une cascade d'eau claire de profonds bassins, d'innombrables lauriers roses et de toute la flore née de l'humidité.

La civilisation est bien loin alors, mais tellement proche car cette eau est exploitée depuis le début des années quatre-vingts pour l'alimentation des châteaux d'eau de la ville de Ténès. Les caprices de dame nature étant ce qu'ils sont, les habitants de l'antique Cartena n'ont droit qu'à deux heures d'eau par jour ou la sécheresse.

Pour l'information des amateurs des paysages forestiers, les pique-niques et moins encore les campings sur ce site sont strictement règlementés pour la sauvegarde, cela s'entend de l'eau.

Nous quittons les lieux difficilement. Nous nous rapprochons de la mer car nous sommes dans la commune de Oued Goussine et là en plein dans le camping familial de la plage de Boucheghal. De gros et vieux arbres, des tentes des clôtures en

roseaux, le siège de la protection civile, des buvettes et bien sûr des campeurs.

Tout ce qu'il y a de leur séjour de plus classique : des familles, des étudiants. Les uns sont satisfaits, d'autres le sont moins. Et puisque la presse est là, on se défoule, on raconte ses déboires, ses joies, ses loisirs.

La plupart des habitants du lieu, ils viennent d'Alger, de Blida ou de Chlef. Cette année, « je suis déçu », se plaint un père de famille. Et aux filles d'approuver « nous déboursions plus du double de ce que nous avons l'habitude de payer sans bénéficier d'une amélioration quelcon-

que. L'absence d'hygiène, d'eau, d'électricité sont les principales difficultés de ces estivants. Mais le citoyen semble bien ignorer ses responsabilités quant à la protection d'un milieu. Le civisme manque quand on voit de plus près. Toilettes, fontaines, petits points de vente ont été aménagées par l'APC.

« Les campeurs semblent ne pas savoirs se servir de l'eau. » Témoigne un père de famille venu de Chlef. L'eau était disponible mais l'on a cisailé les tuyaux. « Aujourd'hui, nous sommes obligés de faire plus de deux kilomètres pour nous en approvisionner. »

« Voilà plus de vingt-deux ans que je viens ici. Nous sommes au moins plus de trente personnes venues ensemble mais nous nous organisons, nous avons même nos propres toilettes, notre groupe électrogène et je n'ai guère à me plaindre. » « Pour faire du bon camping, il suffit de bien s'organiser, » conclut-il. Qu'à cela ne tienne. Alors prenons l'exemple.

Leyla Mechantel
Horizon Mercredi 03/03/88

Annexe n : 02

Compréhension du texte

Lis le texte :

- 1- Ce texte est un :
- reportage
 - un fait divers
 - un éditorial

2- Relève du texte l'indice qui montre que l'auteur est une journaliste.

Lis le 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} paragraphe :

1- L'auteur fait, ici, un voyage à Ténès. A-t-elle participé à ce voyage ?

Relève les indices qui le montrent.

2- L'auteur a-t-elle accompli ce voyage seul ? (Justifie ta réponse.)

3- Que fait l'auteur dans ces trois premiers paragraphes ?

4- Relève les termes qui montrent que l'auteur est une personne étrangère à la région visitée.

5- Quand on décrit un lieu, on suit un certain ordre. Quel ordre de description l'auteur a-t-il choisi :

- de haut en bas.
- de bas en haut.
- de droite à gauche.
- de gauche à droite.

(Justifie ta réponse en indiquant l'endroit précis où se trouvait l'auteur.)

6- Pour montrer la beauté de ces lieux l'auteur a employé un certain nombre de mélioratifs. Relève quelques uns

les le text :

1. Ce text est un reportage.
2. l'indice qui montre que l'auteur est une journaliste: un chapeau.

les le 1, 2, 3 paragraphes:

1. les indices qui le montrent

1. Oui

les indices qui le montrent :

- Nous quittons les lieux difficilement.

di

nda

ssz

20/12/04/18

1. Le texte est: un reportage
2. L'indice qui montre que l'auteur est une journaliste
3. No l'auteur ne voyage pas avec l'indic.
4. L'auteur dans ces 3 paragraphes premiers explique sa voyage.
- 5.

Copie n : °03

- 18.04.2012
- 3/4
1. Le texte est: un reportage.
 2. L'indice qui montre que l'auteur est une journaliste est: il écrit son texte en colonne.
 2. Oui; elle utilise le pronom "nous".
 3. Non, elle dit: La route sinueuse nous surprend.
 3. L'auteur décrit la route dans ces 3 premiers paragraphes.
 4. Elle dit: Le véhicule s'arrête, notre guide nous fait découvrir ce à quoi on s'y attend le moins.
 5. → L'ordre de description est: de haut en bas → quelques quatre cents mètres d'altitude.
 6. → La route sinueuse, la ville, des montagnes.

Copie : °04

- 1] - ce texte est: un ~~fait~~ reportage
- 2] - notre groupe électrogène et n'ai guère à me plaindre.
de qu'à cela ne tienne nous prenons l'exemple.
- 1] - d'eau par jour on l'achète
resse pour l'information des amis
des paysages forestiers, à chaque virage de magnifiques falaises.
- 2]

Copie n : °05

1. Ce texte est : un reportage.
2. L'indice qui montre que l'auteur est une journaliste est son ~~son~~ ~~nom~~ ~~le~~ ~~nom~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~journaliste~~
3. Qui la journaliste a participé à ce voyage
Les indices qui le montre :
quant elle dit en - nous surprend.
Nous devrions / nous quittons les lieux - elle a étudié "nous"
2. elle a accomplie ce voyage seule.
parce qu'elle a dit notre groupe électrogène ~~et je~~ ^{alors} il son en groupe
3. dans les 3 paragraphes l'auteur fait une description des paysages

Copie : °06

Mercredi 18 Avril 2018

Exploitation centrale

1. Ce texte est : un reportage.
2. L'indice qui montre que l'auteur est une journaliste dans le texte est : le façon de l'écriture du texte et le nom de la journaliste et la Date à la fin
3. Ce voyage t'elle participé à

Mercredi 18 Avril 2012

1. ce texte est = un reportage
- 2* Parce que il écrit est désposé en colonne
 - * cents mètres d'altitude.
 - et le façon de l'écrite
- 1-
- 2* Non parce qu'il a dit Nous.
- 3* Il discripe le lieux

Mercredi 18 avril 2012

lis le texte:

- 1) - Le texte est = un reportage
- 2) - l'indice qui montre que l'auteur est une journaliste c'est le façon de écrivain le texte et le nom de journaliste et la Date à la fin
- 2) - l'auteur a-t-elle accomplie voyage seule: No

Copie n : °09

- * Observation le texte, la source, le thème.
- 4- le texte :
1. Ce texte est un reportage x
- un fait divers
- un éditorial.
 2. l'indice qui montre l'auteur est une journaliste. cents mètres d'altitude, et la façon de l'écriture de ce texte est disposée en colonne
le 1^{er}, le 2^{ème} et le 3^{ème} paragraphes
 - 2 - Non, l'auteur ne voyage pas seul... parce qu'il a dit Nous.
 - 3 - il décrit le lieu

Copie : °10

- Le texte c'est un : reportage.
- L'indice qui nous montre que l'auteur est un journaliste
- Le participe à ce voyage : Qui le journaliste participe à ce voyage.
- Il a accompli le voyage seule
mais comme au moins plus de trente personnes venues ensemble.

- 1 - un ~~rap~~ reportage
- 2 - ~~l'auteur~~ l'auteur est une journaliste parce que elle a écrit cet article dans un journal
- 3 - l'auteur est voyageé dans les ~~et~~ ~~et~~
- 4 - « Le véhicule s'arrête notre guide nous fait découvrir ... »

- 1 - Ce texte est un reportage.
- 2 - L'indice qui montre que l'auteur est une journaliste c'est
- le chapeau.
Je lis le 1^{er}, le 2^{ème} et le 3^{ème} paragraphe
Pre :
- 1/ Oui, l'auteur a participé à ce voyage.
Les indices qui le montrent
- le pronom personnel (nous)
- l'adjectif possessif (nos)
- 2/ Non, l'auteur n'a pas accompli ce voyage seule.
- 3/ L'auteur décrit ce qu'ils ont vu dans la route dès leur voyage.
- 4)

1. ce texte est : un reportage.
 2. L'indice qui montre que l'auteur est une journaliste est : le chapeau
 3. Oui, elle participé parce que elle employe le pronom "nous" dans cette récit comme « nous surprend, dernière nous... »
 4. Non, l'auteur ne accompli pas ce voyage seule.
- Le justification:

2) Les indices de texte :

1) Ce texte est : un reportage

2) Les indices qui montre que l'auteur est une journaliste :

- Elle donne la place qu'elle est trouvée « ... du Dabra et du Bissa ... » « Fénis »

- Elle donne la date d'écriture

- " " des information de cette paysage

3) Les de 1^{er}, 2^{ème} et le 3^{ème} paragraphe :

1- Oui, elle participe à ce voyage.

~~2- Non, Non~~

2- Non, l'auteur n'accompli pas ce voyage seule parce que qu'elle dit : « Voilà plus de vingt ans que je suis ici. Nous sommes au moins plus ... »

Copie n : °15

1/ Ce texte est un reportage
2/ L'indice qui montre que l'auteur est une journaliste est : l'utilisation du "chapeau"

Lis le 1^{er}, le 2^{ème} et le 3^{ème} paragraphe.

1/ oui elle a participé à ce voyage.

Les indices qui le montrent sont :

Le pronom personnel "nous"

2/ ~~oui~~ l'auteur a accompli ce voyage seule
Non

Copie : °16

1 - Ce texte est un reportage
2 - L'indice qui montre que l'auteur est une journaliste sont : - La source (Horizonta) - est elle dite "Nous quittons les lieux difficilement" - Le chapeau

3 - Elle participe ce voyage
Les indices qui le montrent sont :
- parce que elle dite que "Les camps semblent ne pas savoir se servir de l'eau." temoigne un père de famille venue de chlef" - La description de la nature en chlef ex : "l'eau était disponible"

3) Non justification " nous avons même nos propres toilettes "

- 1) le texte est : reportage.
- 2) l'indice qui montre que l'auteur est un journaliste c'est : les pronoms personnels : je / nous.
 q Comme : Nous quittons, Nous rapprochons.
 • les observations de l'auteur
 Comme : les campeurs semblent ne pas savoir se servir de l'eau / le cirisme mange quand on voit de plus près.
- 3) Non, l'auteur ^{ne} présente ^{pas} de ce voyage parce qu'il dit :
 " la ville de Ténès est loin derrière nous "
- 4) Non, l'auteur accompli ce voyage par les amis de cette travail parce l'auteur participe le 1^{er} pronom personnel de plurielle à son texte.
- 5) l'auteur explique les fait l'explication de la difficulté et la facilité de la route qui il ~~est~~ voyage.
- 6) l'ordre :

- 1) ce texte est un reportage.
- 2) l'indice qui montre que l'auteur est un journaliste ~~est~~ le chape
- 3) oui elle participe à ce voyage et les indices qui le maintient " nous serrend " nous quittons.
- 4)

la réponse

1. ce texte est : un reportage
2. les indices qui montre que l'auteur est une journaliste
 - il ya un chapeau
 - disposition du texte
 - la source c'est un nom de journal "l'horizon"
 - l'auteur pose le texte en forme des colonnes
3. elle a participé à ce voyage, car elle décrit le paysage de ténès
4. non elle accompli ce voyage avec un groupe. puisque elle utilise le pronom nous dans la 1^{er} paragraphe

1. ce texte est : un reportage.
2. L'auteur est une journaliste:
 - Mais quittons les lieux difficilement
3. la ville de ténès est lointaine derrière nous le véhicule s'arrête notre guide nous fait découvrir ce que on s'y attend le moins
4. Non, parce que il a chaque paragraphe il a dit : nous
5. Il décrit les lieux et le climat.

1/ l'auteur est : Layla Mechenbel

2/ ce texte est : Un reportage

3/ l'indice qui montre que l'auteur est une journaliste est : ~~elle nous fait~~ son ~~texte~~ selon son expérience

4/ oui parce qu'il fait « nous »

5/ Non parce qu'il dit dans le texte, nous sommes

6/ il fait expérience et décrit tous les lieux qui visités lui

7/ la plupart sont des Kabiliens du lieu, ils viennent d'Alger

- Ce texte est un reportage

1. elle a participé à ce voyage :
Route - Falaises - Pente - Montagnes - Cascade
d'eau - Bassins - Lacs.
2. Non - avec ses camarades de travail

1. ce texte est : un reportage
2. L'auteur est une journaliste :
3. Nous quittons les lieux difficilement
La ville de Tenes est loin derrière
nous le véhicule s'avance notre
guide nous fait découvrir ce à
quel on s'est fait le moins.

Observation le texte, les la,
source, le titre

1. Ce texte est : un reportage
2. L'indice qui montre l'auteur

- 1) 1 - un reportage.
- 2 - cents mètres d'altitude -

- II) 2 - Non parce qu'il a dit
News
- 3 - il décrit les lieux

- 1 - un reportage
- 2 - par ce que elle a écrit ce article dans un journal
- 3 - la journaliste voyage dans Ténés et explore le paysage de elle
- 4 - les termes le véhicule s'arrête notre guide nous fait découvrir ce à quoi on s'y attend le moins

afic text et un reportage.

e/d'après fait ici - ... ?
Les indices qui le -

- 1 - reportage
- 2 - d'après le source
- 3 - Les indices qui présentent le
sont:
Dahra : Bissou / La ville de Ténès
- 4 - mon : elle est avec ses amis

Copie n : °29

1) ce texte est : un reportage.
2) l'auteur est une journaliste : Christine
Horizon.

3) L'auteur fait ici le récit d'un voyage
à Ténés "Nou".
4) L'auteur est complice voyage seule
3)

Annexe n : °03

Un questionnaire aux apprenants

Ce questionnaire fait l'objet d'un travail de recherche sur les difficultés qui touchent à la compréhension de l'écrit chez les apprenants (2^{ème} année secondaire). Veuillez répondre selon le type de question : cocher, barrer ou donner un avis...

Merci de votre collaboration.

Question 1 : aimez-vous parler en français ? Oui Non

Question 2 : Savoir lire en français représente-t-il quelque chose pour vous ?

.....
.....

Question 3 : lisez-vous souvent en classe ? Oui Non

Question 4 : Si vous lisez en classe, comment est votre lecture ?

- Une lecture courante sans aucune difficulté.
- Une bonne lecture à l'exception de quelques mots difficiles.
- Une lecture difficile.

Question 5 : Comment agissez vous pour lire les mots ?

- Les identifier en lisant syllabe par syllabe.
- Les reconnaître facilement.

Question 6 : En classe préférez vous que :

- L'enseignant explique le texte.
- L'enseignant donne un questionnaire sans expliquer le texte.

Question 7 : Comment faites-vous pour saisir le sens d'un mot ?

- Utiliser le dictionnaire.
- Saisir le sens d'après le contexte.

Question 8 : Est-ce que vous lisez des textes en français, issus de journaux ou de livres ? **Oui** **Non**

Question 9 : Si la réponse 8 est « oui » pourriez vous citer quelques journaux ou livres que vous lisez ?

.....
.....

Question 10 : L'usage du français est-il limité en classe ?

Oui **Non**

Question 11 : Si la réponse est « non », indiquez, dans quel cadre l'utilisez-vous ?

- A la maison.
- Avec les amis.
- Autres personnes, précisez.

.....

Question 12 : A- Utilisez-vous les sites Internet ?

**B- recherchez-vous des informations pour apprendre le
Le français ?**

.....
.....
.....

Annexe n : °04

Un questionnaire proposé aux enseignants

Ce questionnaire fait l'objet d'un travail de recherche sur les difficultés qui touchent la compréhension écrite chez les apprenants de la 2^{ème} année secondaire. Veuillez répondre selon le type de question..

Merci de votre collaboration.

- **Renseignements individuels :**

-sexe :.....

-classes en charge :.....

-nombre d'années de travail :.....

-lieu de travail : en ville à la campagne

- **Question 01 : A- Quel est le volume horaire réservé à la séance de lecture / compréhension en 2^{ème} A.S. par séquence?**

B- Vous semble-t-il suffisant ?

.....
.....

- **Question 02 : Comment jugez-vous la participation de vos apprenants?**

Bonne Moyenne Faible

- **Question 03 : Comment évaluez-vous le niveau de lecture des apprenants ?**

Bon moyen faible

- **Question 04 : D'après vous quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants en compréhension écrite ?**

- Faible qualité de lecture

- Manque de connaissances linguistiques

- Manque de connaissances extralinguistiques

- Lecture du texte mot à mot

Autres réponses :

.....

Question 05 : Comment faites-vous comprendre un texte écrit à vos élèves?

- Vous laissez les élèves lire le texte eux-mêmes.
- Vous expliquez les mots difficiles.
- Vous expliquez le texte.

• Question 06 : Selon vous qu'est ce qui contribue le plus pour faciliter la compréhension chez les apprenants ?

- les connaissances linguistiques
- les connaissances socioculturelles
- les stratégies de lecture
- Tous ces paramètres à la fois

Question 07 : Quelle stratégie de lecture utilisez vous -vous en classe ?

.....
• Question 08 : Est-ce que vous enseignez la typologie des textes aux apprenants ?

Oui Non

• Question 09 : A la fin du cours de compréhension écrite qu'est-ce vous demandez à vos apprenants ?

- Traduire le texte en langue maternelle
- Résumer le texte
- Lire à haute voix le texte
- Autres réponses

.....
• Question 10 : Pour que la compréhension écrite soit réussie, que proposez-vous ?

.....
.....
.....
.....
N.B. : Vous pouvez cochez plus qu'une fois si nécessaire, merci de votre coopération.

Résumé :

Dans le contexte scolaire, la compréhension de l'écrit constitue à la fois, un moyen et un objectif d'apprentissage. Ainsi et afin de surmonter les difficultés touchant à l'accès au sens en FLE, les didacticiens ont consacré des études différentes impliquant une nouvelle approche ; les processus de compréhension et leur mise en application comme acte pédagogique. C'est dans cette optique que la présente étude met l'accent sur les diverses difficultés qui affectent la compréhension de l'écrit au niveau de la deuxième année secondaire ainsi que les différents processus de compréhension.

ملخص:

يمثل فهم المكتوب، في الإطار الدراسي، وسيلة وهدفا تعليميين في آن واحد. لذا، و من أجل تجاوز العراقيل المتعلقة بإدراك المعنى فيما يخص الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية، فإن المختصين في تعليمية اللغة قد تطرقوا لدراسات مختلفة تتضمن مقارنة جديدة؛ لاسيما عمليات الفهم وتطبيقها كفعل بيداغوجي. فوفق هذا المنظور، فإن تركيز هاته الدراسة ينصب على تبيان الصعوبات، على تعددها، التي تؤثر على الفهم الكتابي خلال الطور الثالث من التعليم، وبالتالي فإنها تسلط الضوء على مختلف عمليات الفهم.

Abstract :

The written comprehension, within the academic context, represents at the same time a learning means and purpose. Therefore, and in order to overcome the difficulties to access to the meaning with regard to the French as a foreign language, the didacticians devoted various studies including a new approach; comprehension processes and their application as pedagogical act. It is in this perspective that this study focuses on the various difficulties affecting the written comprehension of the third level of education, and highlighting the various processes of comprehension.