

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE MOHAMED KHIDER-BISKRA

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Systeme L.M.D



*Le rôle de la lecture dans la
compréhension en classe de FLE.*

*Cas des apprenants de la 5^{ème} année primaire à Djenaihi
Brahim -Sidi Okba-Biskra*

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Sous la direction de :

Mme HAMEL NAWEL

Réalisé par :

BELARBI FATMA

Promotion : 2014/2015

TABLE DES MATIERES

DIDICACE

REMERCIEMENTS

INTRODUCTION GENERALE 4

PREMIER CHAPITRE :

CONCEPTION DE LA LECTURE

INTRODUCTION	7
1. Qu'est ce que lire?	8
2. Que est ce que la lecture?	9
3. Le processus de lecture	11
3.1. La prélecture.....	11
3.2. La lecture.....	11
3.3. La post lecture.....	12
4. Définitions utiles	13
4.1. Déchiffrage	13
4.2. Décodage.....	13
4.3. La compréhension du texte.....	13
5. Les trois facteurs de la lecture	14
5.1. Le lecteur.....	14
5.2. Le texte	14
5.3. Le contexte.....	14
6. les stratégies de lecture	15
6.1. Qu'est-ce qu'une stratégie de lecture.....	15
6.2. Critères du choix d'une stratégie de lecture.....	16
7. L'importances de la lecture	16
8. Le rôle de la lecture dans l'apprentissage du FLE	17

CONCLUSION.....	20
-----------------	----

DEUXIEME CHAPITRE :

LA COMPREHENSION EN LECTURE

INTRODUCTION.....	21
1. Qu'est ce que la compréhension en lecture?.....	22
2. Les niveaux de compréhension en lecture.....	22
3. Présentation des stratégies souvent utilisées en compréhension d'un texte.....	24
4. Evolution de la compréhension en lecture.....	27
4.1. L'évolution de la conception de la compréhension en lecture.....	27
4.2. Les variables.....	27
5. Les modèles de compréhension en lecture	29
5.1. Modèles ascendants.....	29
5.2. Modèles descendant.....	29
5.4. Modèles interactifs.....	30
6. L'évolution de l'enseignement de la compréhension.....	30
6.1. L'enseignement explicite.	30
6.2. Les étapes de l'enseignement explicite.....	31
6.3. L'enseignement explicite et les types de connaissances.	32
6.4. L'enseignement explicite et les autres modèles d'enseignement	32
7. Les difficultés de compréhension en lecture.	33
7.1. Connaitre l'origine des difficultés pour mieux intervenir.....	34
7.2. La lecture et la compréhension de lecture à l'école	36
7.3. Les principes didactiques et pédagogiques pour aider les enfants à améliorer leur compréhension	37
7.4. Comprendre les difficultés de lecture et y remédier.	38
CONCLUSION.....	41

TROISIEME CHAPITRE :

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

INTRODUCTION.....	42
-------------------	----

1. Description du lieu du test.....	43
1.1. Description de l'établissement.....	43
1.2. Description des deux classes.....	43
1.3. Echantillon.....	43
2. Corpus.....	44
2.1. Choix de corpus.....	45
3. Choix méthodologique.....	45
3.1. Approche.....	45
3.2. L'objectif de l'observation.....	46
4. Données d'observation en classe	46
5. Test de compréhension.....	49
6. Analyse et interprétation des résultats des réponses.....	50
7. Commentaire.....	54
CONCLUSION.....	55
CONCLUSION GENERALE.....	56
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	59
ANNEXE.....	61

L'enseignement des langues étrangères est abordé de façon diverse selon le contexte de chaque pays ; il a le statut de langue étrangère en Algérie.

En dépit de l'accroissement des technologies de la communication, la lecture des textes ou plus précisément, la compréhension des textes, constitue encore aujourd'hui un moyen préféré de parvenir aux connaissances et de fonctionner adéquatement dans la société d'aujourd'hui. Actuellement, il ne suffit pas de déchiffrer les symboles de la langue écrite pour être examiné comme alphabétisé; il faut être capable de comprendre différents types de textes, de réagir à ces textes et d'utiliser avec efficacité les informations qu'ils présentent. Bien que. Le décodage demeure une composante importante du processus de lecture pour arriver à identifier les mots, la compréhension et tous les processus cognitifs et métacognitifs qui y sont associés sont essentiels, car ils autorisent de libérer le sens des mots et des phrases d'un texte. La compréhension constitue de fait le but de suprême la lecture.

Notre tâche est de rendre compte le rôle de la lecture dans la compréhension chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire et aussi pour savoir si les méthodes d'enseignement de FLE sont efficaces.

A l'école primaire, la compréhension en lecture est développée graduellement. Dans un intervalle de temps, l'émergence de la lecture et la compétence à lire des textes diversifiés, beaucoup d'étapes doivent en effet être franchies par les apprenants. À la suite de la gratitude logographique, l'enfant découvre le principe alphabétique, identifie précisément des mots, devient capable de faire une lecture courante, utilise des stratégies de compréhension de base et investit par la suite des stratégies de compréhension plus complexes.

Plus que, la plupart de nos stratégies pédagogiques en lecture sont fondées sur l'expérience et le sens commun. Cependant nous arrivons à un point où il n'est plus suffisant de se fier à l'intuition et à l'expérience. En effet on constate depuis quelques temps un certain malaise dans le monde de l'éducation .Les médias dénoncent constamment ce qu'ils considèrent comme la piètre qualité de l'enseignement de la langue étrangère ; les parents, de leur côté, se plaignent que l'école n'enseigne pas le français de façon efficace à leurs enfants. Pourtant la plupart des enseignants font de leur mieux dans la condition actuelle.

En effet, apprendre à lire demande du temps car cet apprentissage représente une activité cognitive complexe. Il est préférable de commencer tôt afin d'ancrer plus profondément le vouloir lire et le vouloir apprendre à lire. Il est donc nécessaire de

développer les perceptions visuelles et auditives très tôt pour apprendre à explorer un texte. Par ailleurs, l'effort de l'enseignant consistera à développer les principes de lecture à partir de la première année d'apprentissage.

C'est ici que la recherche en lecture peut apporter sa contribution dans un domaine particulier, celui de la compréhension de texte. Ainsi, nous avons trouvé particulièrement intéressant de nous demander comment l'école permet aux élèves de progresser vers la maîtrise de la lecture.

Bien que, nous pensons que l'école est un lieu privilégié pour apprendre à lire et l'enseignant y joue un rôle essentiel dans la progression de l'élève vers la maîtrise de la lecture et de la compréhension des textes. De même, La lecture présente également une grande richesse en tant qu'outil de communication écrite et les interactions orales qui s'installent entre l'enseignant et l'élève renforcent le sens et la compréhension de cette lecture. L'enseignement de la langue française centré sur l'apprenant pour construire ses savoirs avec les implications didactiques pour renforcer l'autonomie de l'élève et de mobiliser son activité pour qu'il accède à un savoir préconstruit à son intention. L'enseignement de la langue française s'exécute en général au biais des exercices ou des activités d'acquisition (découverte des connaissances syntaxiques, sémantiques...), vers des activités d'appropriation (production écrite et orale).

Cette réflexion nous a poussés à s'interroger comme suit : quel est le rôle de la lecture dans la compréhension ?

Nous émettons comme hypothèse que la lecture et la compréhension sont interdépendantes dans les apprentissages scolaires.

Nous tenterons d'axer notre travail sur la cinquième année primaire puisque c'est à ce niveau ou nous pouvons parler d'enseignement/apprentissage de la lecture du français langue étrangère et à la compréhension, et en principe les apprenants de la cinquième année ont déjà suivi deux années de français alors nous pensons bien qu'ils sont au moins capables de comprendre le contenu d'un texte.

L'objectif de notre travail de recherche est de détecter les compétences acquises chez l'apprenant dans la langue française et de démontrer la nécessité de l'enseignement systématiquement des stratégies de lecture en classe et de préciser la manière dont les stratégies de lecture devraient être enseignées pour améliorer la compétence de compréhension des textes chez les apprenants.

Dans notre travail nous allons suivre deux méthodes, dans un premier lieu, une méthode descriptive observationnelle dans la mesure où nous allons décrire les

différents problèmes stratégiques que rencontrent les apprenants algériens, dans un deuxième lieu, une méthode analytique dans laquelle nous allons analyser et interpréter les résultats de l'activité destinée aux apprenants.

L'étude se divise en trois chapitres respectivement sur quelques éléments théoriques et pratiques sur le rôle de la lecture dans la compréhension.

Le premier chapitre de notre mémoire sera essentiellement théorique. Tout d'abord, il s'agira de définir la notion de la lecture et ses conceptions et ses composantes.

En deuxième chapitre, nous allons présenter la compréhension en lecture et nous mettrons en évidence les stratégies possibles pour aider les élèves à améliorer leur compréhension de la lecture.

Dans le dernier chapitre, nous allons faire un test de compréhension pour rassembler des données langagières. Ce test est accompagné de questions demandant de préciser les processus mentaux, des opérations intellectuelles que les sujets effectuent lors de leur réalisation de la tâche de lecture.ils nous permettent aussi de mesurer le niveau de compréhension et la maitrise des stratégies de lecture, ce chapitre contient aussi l'analyse de nos donnés et permettent de mieux comprendre comment l'école permet aux élèves de progresser vers la maitrise de la compréhension en lecture.

Introduction

L'enseignement /apprentissage de la lecture en français est un domaine très considérable de la didactique, cet enseignement / apprentissage nécessite une étude préalable de nombreux coté (didactiques, linguistiques, psychologiques, cognitifsetc.), c'est pourquoi la lecture présente une activité primordiale dans les apprentissages d'avoir des acquis pour la personne qui lit. Elle est extrêmement individuelle et autonome.

La lecture est considérée comme la clé de l'enseignement, elle occupe une très grande place dans notre société et dans le domaine de l'éducation en général. Plusieurs apprenants, même après avoir fréquenté l'école primaire pendant six ou sept ans, n'arrivent pas à comprendre un texte de manière adéquate. « *Comprendre un texte, c'est construire une représentation cognitive du contenu du texte ; ces représentations ayant comme support des images mentales*»¹

Lire habituellement est la base de la réussite scolaire et de l'intégration sociale. Or, malgré un accès facile et gratuit à l'enseignement dans la plupart des pays développés, quelques jeunes adultes achèvent encore leur scolarité en maîtrisant insuffisamment la lecture.

La compréhension est un processus qui permet de saisir le sens des textes que nous lisons. C'est l'objectif de la lecture, la raison pour laquelle nous l'enseignons est l'objet de notre intérêt. C'est aussi une condition préalable à l'acquisition cohérente du savoir à partir de textes, la compréhension d'un texte est complexe, et nous sommes encore loin de la connaître parfaitement. Elle ne se développe pas en vase clos, sans relations avec les autres processus du langage et de l'écriture.

¹ ROBERT.J.P ? *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, nouvelle édition revue et augmentée, imprimé en France par EMD S.A.S ? janvier 2008,p85.

1- Qu'est que lire?

Etymologiquement c'est parcourir des yeux ce qui est écrit ou imprimé, en prenant connaissance de contenu et en prononçant ou non les mots.

Le PAILLER, MAGNY et CARDIN disent : "*lire, c'est avant tout s'engager dans une pratique culturelle.*"² Apprendre à lire, lire pour apprendre ou lire pour le plaisir font partie intégrante dans notre vie quotidienne. Lire, sous toutes ses formes, est une préoccupation majeure des enseignants, des parents d'élèves et de l'institution.

MYRA.B, dans une étude définit la lecture comme « *quelque chose qui engage l'être entier* »³. Cette définition de la lecture permet de confirmer que la personne en train de lire doit, pour comprendre le passage d'un livre ou d'un texte, d'abord s'engager.

Selon **R. Chauveau**, l'acte de lire constitue « *Le produit de processus primaires (mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrage partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (intelligence de la langue, prédictions syntaxico - sémantiques, recours au contexte précédent ou suivant les éléments à identifier)* »⁴

Malheureusement beaucoup d'élèves ont encore des difficultés en lecture ce qui conditionne leur réussite, et ce, dès les premières années de leurs scolarité.

EVELYNE.C mentionne : "*qu'il faut se rendre à l'évidence : on ne peut apprendre vite à lire, même si l'objectif est devenir capable de lire vite! Lire est une activité beaucoup trop complexe pour qu'une année puisse suffire à la mettre en place de façon durable.*"⁵

On outre, **CHAUVEAU** ajoute que "*la lecture de même que l'écriture, se situe en amont de la méthode et des matières d'enseignement.*"⁶

² LE PAILLEUR, M.G. Magny et d. Cardin (2002) P.126

³ ÉDUCATION ONTARIO (2005) Citation tirée P.11

⁴ CHAUVEAU, R, cité par Ville pontaux in *Aider les enfants en difficulté à l'école : L'apprentissage du lire-écrire, Bruxelles*, De Boeck1997, p. 77.

⁵ CHARMEUX, ÉVELINE ? *Apprendre à lire : Échec à l'échec*, France. (1987) p.110.

⁶ CHAUVEAU.G, *Comment l'enfant devient lecteur Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*.Paris. (1997) P.39

2- Que est ce que la lecture ?

La lecture est une activité complexe au carrefour de diverses disciplines à savoir la neurobiologie, la linguistique, la psychologie cognitive et la sociologie. Lire c'est poser des questions à un texte, prélever des informations, procéder par hypothèses et anticipations, saisir un sens global, trouver la réponse à un problème, en somme c'est mettre en place des structures mentales. Pour que les élèves apprennent à lire, l'enseignant doit prévoir différentes activités pour que les élèves acquièrent diverses compétences. Ces compétences mises en jeu en lecture sont tout d'abord d'ordre linguistique permettant la maîtrise du code écrit des règles de grammaire et de la syntaxe. Les compétences pragmatiques permettent la maîtrise des différents registres de langue et la capacité à prendre en compte la situation de communication et d'énonciation en jeu dans le texte lu. Les compétences culturelles renvoient à la culture générale.

Lire n'est pas un processus simple mais complexe. Elle est avant tout une activité de communication. Et comme c'est une activité communicative, la finalité essentielle de l'acte de lire, c'est donc la compréhension du message du texte. Selon **S. MOIRAND** « *la lecture est une interaction entre un texte et un lecteur, interaction où les caractéristiques de l'un interagissent avec celles de l'autre pour la prise et le traitement de l'information en vue de produire un sens spécifique au contexte dans lequel l'activité de lecture se réalise* »⁷. C'est aussi ce que dit **ADAM J.M.** « *La lecture est une construction du sens de la part du lecteur qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte* »⁸.

D'après **J.HEBRARD**, pour que les élèves apprennent à lire, il faut que les enseignants travaillent avec leurs élèves les deux axes de l'enseignement de la lecture à savoir la reconnaissance des mots ainsi que la compréhension des phrases puis de textes.

Tout d'abord, **J.HEBRARD** opte pour une familiarisation précoce de l'enseignement de la lecture puisque la lecture est un apprentissage long qui doit être travaillé avec les enfants très tôt. Il conseille aux parents de lire le plus souvent possible des histoires aux enfants dès l'âge de deux ans puisque selon lui la période des premiers essais et d'expériences de lecture et d'écriture est indispensable pour préparer les élèves

⁷ Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, hachette, paris, 1982, p20.

⁸ Adam J.-M et Petit Jean.A ? *Le texte descriptif*, Nathan, Université, paris, 1989, p57.

à devenir lecteur. Pendant cette phase, le jeune enfant demande régulièrement à un adulte de lui lire une histoire, il observe les comportements ainsi que les pratiques des lettrés et s'intéresse aux écrits puis les interprète à sa façon. Durant ces premières expériences, l'enfant découvre le sens de la lecture et identifie également différents supports d'écrits et en saisit la fonction (recette, journal, affiche). Ces premières expériences de lecture permettent à l'élève de faire quelques découvertes fondamentales sur le fonctionnement de l'écrit. Selon lui, il faut donc travailler l'apprentissage de la lecture dès la maternelle afin d'ancrer dès le plus jeune âge le vouloir lire et surtout le vouloir apprendre à lire. Il explique également que l'enseignement de la lecture s'effectue sur trois ans (grande section, cours préparatoire mais aussi au cours élémentaire). Un travail de lecture intéressant en maternelle que souligne **J.HEBRARD** est celui de la lecture à haute voix de la part de l'enseignant puis la reformulation de la part des élèves sous forme de dictée à l'adulte. Selon **J.HEBRARD**, l'exercice de la dictée à l'adulte est une activité centrale de l'école maternelle qui permet de passer du langage à la langue et d'initier l'élève aux spécificités de l'écrit en le plaçant dans une situation de production. **J.HEBRARD** montre également dans ses divers articles que plus l'enfant sera au contact d'albums plus il pourra parler et comprendre les histoires qui lui ont été lues. Le rôle de l'école maternelle est de familiariser les enfants au monde de l'écrit mais aussi de les aider à comprendre la lecture et l'écriture. Pour cela, l'enseignant doit mettre en œuvre diverses activités en montrant son plaisir, en racontant des histoires et en montrant que lire est une occasion d'échanges et de discussions.

On trouve que la lecture a longtemps été perçue uniquement comme un processus visuel par le quel le lecteur pouvait identifier des mots présentés sous une forme écrite. On considérait comme Un bon lecteur a longtemps été considéré comme une personne qui pouvait lire un texte oralement sans trop se tromper très longtemps aussi, on a cru que le fait d'identifier et de comprendre chacun des mots d'une phrase conduisait automatiquement à la compréhension de cette phrase ; cette façon de voir la lecture est restée la même pendant des siècles. Par conséquent on mettait beaucoup d'énergie à enseigner aux enfants à déchiffrer, puisqu'on croyait qu'il s'agissait de la seule habileté importante en lecture. Pour accéder à la lecture « *l'élève doit développer le plus tôt possible ses capacités perceptives, cognitives, linguistique, mnémoniques* »⁹ et son envie

⁹ CATHERINE M- St-PIERE, *Difficultés de lecture et D'écriture : prévention et évaluation orthophonique* Auprès des jeunes PUQ, Canada, 2010, p27.

d'apprendre car l'apprentissage de la lecture est « *difficile et mobilise toutes les forces et les capacités de l'apprenti lecteur* »¹⁰ En effet, apprendre à lire demande du temps car cet apprentissage représente une activité cognitive complexe. Il est donc nécessaire de développer les perceptions visuelles et auditives très tôt. Par ailleurs, dès la maternelle chaque enfant arrive avec des compétences personnelles. Il est primordial que l'enseignant se base sur ces pré-requis.

3- Le processus de lecture :

Lors de la lecture d'un texte, le lecteur ne reçoit pas le texte de façon passive, mais il peut travailler le texte de sa propre façon afin d'atteindre son objectif. Il peut changer l'ordre de la lecture, il lit un seul paragraphe ou faire un survol pour chercher l'information voulue.

Pendant un cours de compréhension écrite, l'activité de lecture se produit peut-être un peu différemment. Le processus de lecture se divise souvent en trois étapes : la pré lecture, la lecture proprement dite et la post lecture. Cette division a pour but d'entraîner les élèves à « travailler » un texte et acquérir des expériences et perfectionner sa compétence de compréhension écrite. Au cours de ces trois étapes, l'élève - lecteur est en interaction constante avec le texte et le contexte de lecture afin d'en construire le sens.

3.1. La prélecture :

La pré lecture est une phase importante qui facilite l'entrée dans un texte. C'est le moment de la mise en situation où l'élève est conscient de l'intention de lecture. Fait le point sur ses connaissances du sujet, de la structure ou du genre de texte et commence à faire des prédictions, à avancer des hypothèses sur le genre littéraire, la structure du texte ou sur toutes autres informations contenues dans le texte.

3.2. La lecture :

C'est l'étape où l'élève - lecteur lit le texte et met en œuvre les différentes stratégies qui lui permettront de gérer sa compréhension en fonction de son intention de lecture. Ainsi, il peut vérifier les hypothèses émises lors de l'étape de pré lecture, organiser les informations qui se présentent, traiter ces informations en les confrontant à

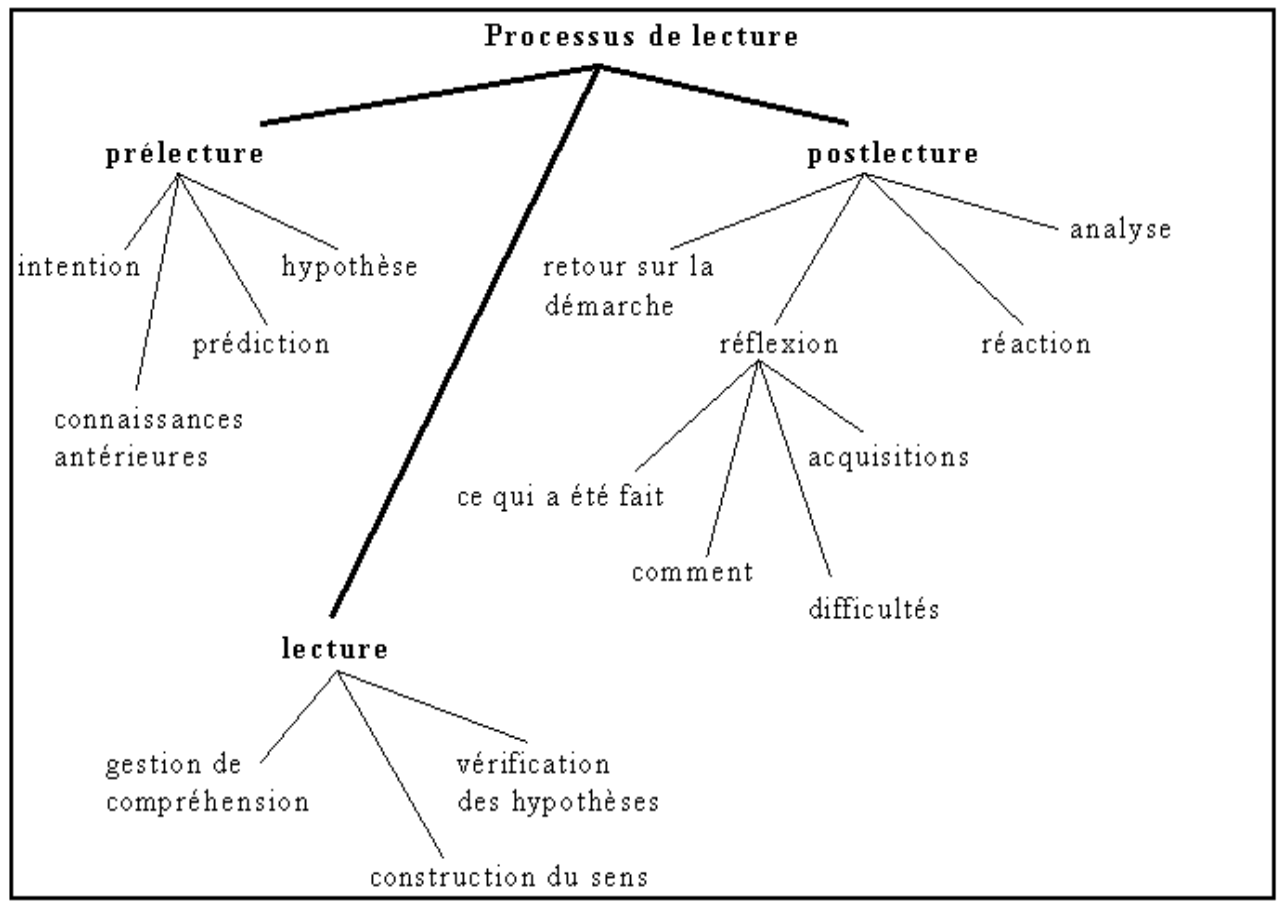
¹⁰ Ibid, p28

ses connaissances antérieures et en venir à se poser des questions nouvelles qui amèneront d'autres hypothèses.

3.3 La post lecture :

C'est l'étape où l'élève réfléchit sur ce qui a été fait, comment cela a été fait, sur les difficultés rencontrées et sur ses acquisitions au niveau du contenu général et linguistique. C'est aussi à cette étape qu'il réagit, analyse et évalue ses nouvelles connaissances pour se les approprier. Cela lui permet de s'approprier le processus de lecture et de l'utiliser dans d'autres situations d'apprentissage¹¹

Schéma N°1 : Processus de lecture



¹¹ NGUYEN. T A. CHAU. *Stratégies de lecture dans l'enseignement de la compréhension écrite en FLE au lycée*. Mémoire de fin d'études post-universitaires. Hanoi,2004, p35.

4- Définitions utiles :

Donner une définition de la lecture semble évident, mais ceci nous amène à définir d'autres concepts comme déchiffrement, décodage et la compréhension qui sont indissociables à cette activité, que nous pouvons les résumer dans les axes suivants :

4.1 Déchiffrement :

C'est l'étape où l'élève réfléchit sur ce qui a été fait, comment cela a été fait, sur les difficultés rencontrées et sur ses acquisitions au niveau du contenu général et linguistique. C'est aussi à cette étape qu'il réagit, analyse et évalue ses nouvelles connaissances pour se les approprier. Cela lui permet de s'approprier le processus de lecture et de l'utiliser dans d'autres situations d'apprentissage. **R.GALISSON et D** affirme que : « *L'acte de lire serait le produit de processus primaires, mise en correspondance entre graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot.* »¹²

4.2. Décodage :

Selon **R.LEGENDRE**, « *Le décodage est une opération consciente ou inconsciente qui se produit tant à l'oral qu'à l'écrit, et à laquelle le récepteur transforme le message en un certain code, en une formulation dont il pourra mieux comprendre la signification.* »¹³. C'est la transformation de code écrit ou orale pour comprendre le message.

4.3. Compréhension du texte :

FLE.G.NORMA montre que : « *La compréhension c'est d'une part, se donner une représentation interne profonde de la phrase. Et d'autre part, mettre cette représentation avec une série d'informations complémentaires pour interpréter la phrase.* »¹⁴. C'est une finalité : si l'élève arrive à saisir le sens global du texte, c'est un acquis important. Les difficultés qui restent vont se dissiper progressivement à savoir : La vitesse, la mélodie, le respect de l'intonation...

¹² - CUQ, J-P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed CLE I, Paris 2003. p156

¹³ MARTINEZ, JEAN PAUL, « *les difficultés de lecture* », In www.er.uqam.ca

¹⁴ VINGER, G, *Lire du texte au sens : élément pour un enseignement de la lecture*, Ed, CLE, Paris, 1979, p38.

5- Les trois facteurs de la lecture :

La compréhension en lecture est fonction des trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte qui exercent entre elles des interactions étroites.

5.1. Le lecteur, la lectrice :

Cette composante représente ce qu'est le lecteur ou la lectrice, ce qu'il fait et ce qu'il sait. Il ne se présente pas « vierge » ou « vide » devant un texte, mais il travaille le texte avec son bagage pré acquis. En bref, ses connaissances sur la langue, ses connaissances sur le monde, son attitude générale, ses goûts, ses besoins ainsi que sa perception de lui-même en situation d'apprentissage vont aussi intervenir dans sa compréhension. De plus, la capacité de prendre des risques et la peur de l'échec peuvent également influencer sa compréhension d'un texte. En outre, il est aussi important de remarquer que les habiletés (comme : la capacité de reconnaître les mots de façon automatique sans avoir à en analyser les composants, la capacité de prédire des informations qui vont apparaître dans le texte en se servant de connaissances particulière qu'il possède et la capacité de construire des hypothèses sur le contenu par l'observation des éléments externes comme le titre, les sous-titres, les images, etc.) et les stratégies en situation de lecture (le balayage, le survol, la lecture intégrale...par exemple) exercent une grande influence sur la compréhension du lecteur.¹⁵

5.2. Le texte :

Le texte est aussi un facteur important pendant la lecture. Il concerne le matériel à lire, autrement dit tous les composants donnant d'instructions au lecteur. Les composants d'un texte peuvent faciliter ou compliquer la tâche du lecteur ou de la lectrice. Ce sont : l'intention de l'auteur, l'organisation des idées et le contenu du texte. De plus, le type de texte, la nature de l'écrit, la structure du texte et les conventions de l'écrit sont des éléments qui peuvent faciliter ou compliquer la compréhension.

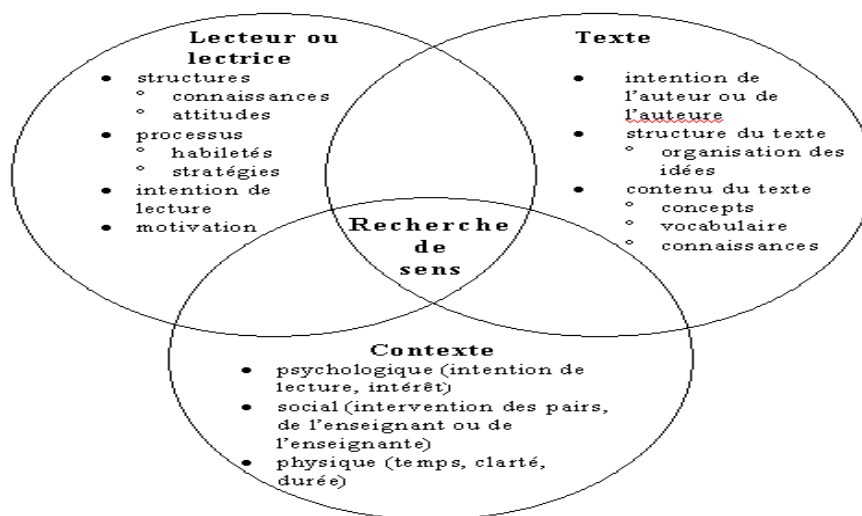
5.3. Le contexte :

Le contexte représente la situation dans laquelle se trouve le lecteur ou la lectrice pour aborder le texte. Ainsi, l'intention de lecture, l'intérêt porté au sujet par le lecteur ou la lectrice, l'intervention de l'enseignant ou de l'enseignante ou des pairs ainsi que le

¹⁵ BEAUME E. *La lecture*, Ed.AFL, paris, 1989, p53.

temps disponible et le niveau de bruit autour d'eux peuvent faciliter ou compliquer la tâche de lecture.

Schéma N° 2 : Les trois facteurs de la lecture



6- Les stratégies de lecture :

Lire, c'est construire le sens d'un texte et l'élève est un lecteur actif dans cette construction du sens. Cette construction du sens exige que l'élève ait à sa disposition les moyens de réaliser son projet de lecture et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Et les moyens mis à sa disposition pour réaliser son projet de lecture sont les différentes stratégies de lecture qu'il utilise avec différents textes afin de répondre à son objectif de lire.¹⁶

6.1. Qu'est-ce qu'une stratégie de lecture ?

La question de notion de stratégie de lecture est présente différemment dans les travaux de **E.William**, dans les textes fondateurs de l'AG, dans l'ouvrage de **F.Cicurel...** Pour notre part, nous partageons le point de vue de William pour qui les stratégies sont « *des démarches conscientes mises en œuvre (...) pour atteindre un objectif* »¹⁷. Il s'agit de la manière dont on lit un texte. Nous nous mettons d'accord sur l'idée que comprendre comment un lecteur reconstruit le sens d'un texte c'est

¹⁶NGUYEN. T A. CHAU. (2004). *Stratégies de lecture dans l'enseignement de la compréhension écrite en FLE au lycée*. Mémoire de fin d'études post-universitaires. Hanoi, 2004, p35.

¹⁷ MARCEL P, *sur la lecture*, kindel, 1906, p20.

également comprendre comment il met en œuvre des stratégies de lecture appropriées aux caractères du texte et aux objectifs de sa lecture.

6.2 Critères du choix d'une stratégie de lecture:

Il est indéniable que les trois variables « le but », « le texte » et « le lecteur » conditionnent la nature des stratégies mises en œuvre. Cependant, selon les psycholinguistiques cognitivistes, la variable « but » occupe une place centrale dans la détermination de la nature des. Vient ensuite la variable « le texte » qui exerce aussi une influence importante sur le choix des stratégies de lecture. Nous sommes d'accord avec **J.P.MARTINEZ** que le bon lecteur possède non seulement des stratégies de lecture variées mais il sait encore « choisir et gérer ses propres stratégies en fonction de son intention de lecture et du type de texte à lire ». Quant à la variable « lecteur », tous les facteurs (connaissances linguistiques, connaissances du domaine abordé du texte...) influencent sur ses traitements cognitifs et son niveau de compréhension que sur son choix de stratégies de lecture. Le lecteur peut alors choisir des stratégies appropriées mais il ne les utilise pas aussi efficacement que les autres. En résumé, pour choisir une stratégie de lecture, il faut prendre en compte de deux critères suivants : les objectifs de lecture et le texte à lire.

7- L'importance de la lecture :

Selon les toutes dernières découvertes scientifiques, nous faisons beaucoup plus que donner du plaisir à nos enfants ou les combler de joie lorsque nous leur faisons la lecture. Nous les aidons également à élargir leur vocabulaire et à acquérir des compétences langagières (telles que l'écoute attentive et la compréhension). Cela leur permettra d'apprendre à communiquer et favorisera leur apprentissage de la lecture quand ils seront plus âgés.

En tant que père ou mère, vous disposez de nombreux moyens de transformer l'heure de l'histoire en un moment propice à différents apprentissages:

- Ouvrez un livre et faites la lecture à votre enfant pour le familiariser avec les gestes élémentaires reliés à la lecture, comme le fait de tenir un livre et de tourner les pages.
- Relisez-lui inlassablement ses livres préférés pour qu'il apprenne des mots et pour qu'il s'en souvienne. Cela l'aidera peut-être aussi à raconter les histoires tout seul.
- Félicitez-le quand il retient des mots et complimentez-le pour sa bonne mémoire.
- Arrêtez-vous souvent de lire et posez à votre enfant ou à votre enfant d'âge préscolaire des questions sur ce que vous venez de lire ou sur la suite de l'histoire. Vous lui

apprendrez à mieux écouter et à comprendre ce que vous lui lisez. Il commencera également à prendre conscience de la structure des histoires¹⁸.

-Familiarisez-le avec les principes de la lecture. Par exemple, suivez du doigt les mots sur les pages pour lui montrer qu'ils sont écrits de gauche à droite, qu'ils sont séparés par un espace vide, qu'ils sont formés de lettres et qu'ils correspondent parfois à des images. Vous disposez aussi d'autres moyens de favoriser l'acquisition du langage par votre enfant, de même que l'acquisition de compétences qui serviront à son apprentissage de la lecture et de l'écriture. Vous pouvez, par exemple, lui montrer des objets du doigt et les appeler par leur nom pour enrichir son vocabulaire; réciter des comptines et vous amuser à faire des rimes pour l'aider à manipuler les sons; parler avec lui des activités de tous les jours au moment où vous les accomplissez. Savoir qu'on enseigne des choses à son enfant tout en lui faisant plaisir est l'une des profondes satisfactions d'être parent.

8- Le rôle de la lecture dans l'apprentissage du FLE:

L'acquisition du mécanisme de la lecture en français, langue étrangère, se fait à l'intermédiaire d'un effort soutenu et d'un travail continu. En tant qu'exercice d'apprentissage de la langue, la lecture est une méthode attrayante et motivante, suscitant l'intérêt et la curiosité des enfants et des adolescents, elle représente un travail de déchiffrement des mots inconnus, d'identification des mots connus, un travail de recherche d'analogies qui permet aux apprenants de comprendre le reste. Comme le récit (le contenu) joue le rôle principal, l'apprenant ne s'arrête pas sur toutes les difficultés de langue qu'il rencontre, pourvu qu'il comprenne le sens global du texte. Par conséquent, l'enrichissement lexical se produit sans qu'on s'en rende compte, nécessitant pourtant une certaine fixation des connaissances récemment acquises.

Par la lecture, comme par toute activité communicative, on peut distinguer plusieurs composantes de la compétence de communication. C'est-à-dire que l'acte de lire représente un échange qui implique de la part du lecteur la recherche d'une communication. Il s'agit, en fait, d'une communication entre émetteur et récepteur, chacun ayant ses intentions, son projet, ses stratégies de communication. Alors, cette

¹⁸ http://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3ans/jeux/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-enfant-importance-lecture-mire.

compétence de communication s'appuie sur l'existence des composantes variées : la composante de maîtrise linguistique (morpho- syntaxe, lexique), la composante de maîtrise textuelle (type de discours et de message, éléments de rhétorique, etc.), la composante de maîtrise référentielle (informations culturelles, scientifiques), la composante de maîtrise relationnelle (échanges interpersonnels en fonction des positions et des intentions des interlocuteurs), et finalement, la maîtrise situationnelle (les autres facteurs qui peuvent intervenir dans des circonstances données). Ces composantes de la lecture sont toujours présentes dans le texte à lire, mais ce qui diffère tout le temps, c'est le rapport qui existe entre elles ; un rapport toujours variable. Pour ce qui est de l'enseignement de la littérature française, il faut savoir que la lecture implique non seulement la participation de l'écrivain, mais aussi celle du lecteur, qui la reçoit. Les lecteurs de nos jours sont attirés surtout par une littérature documentaire, le lecteur étant celui qui dévoile et crée à la fois. Apprendre la langue française par la littérature devient quelque chose d'envoûtant car la littérature offre au professeur de français l'essentiel des matériaux et des outils, des supports et des modes de traitement qui permettront l'apprentissage de la langue.

Ils peuvent même lire plusieurs choses parallèlement. Puis, il y a ceux qui aiment bien lire, mais qui manifestent de nettes préférences. Ils privilégient certains types de récits : ils aiment les histoires courtes, rythmées, qui se lisent rapidement et qui sont présentées dans une forme facile à comprendre (taille des caractères, longueur du texte, simplicité du récit).

Pour la plupart, ils s'en tiennent aux lectures exigées par l'école. Ils ne manifestent pas vraiment de préférences de genre. Comme ils ont souvent de la difficulté à se concentrer pour lire et qu'ils ont du mal à se rappeler ce qu'ils ont lu, ils doivent bien souvent reprendre un même passage plusieurs fois. Généralement, les jeunes qui font partie de cette catégorie choisissent des textes qui correspondent mal à leurs habiletés (trop longs, trop complexes).

Enfin il y a ceux qui n'aiment pas lire. C'est bien ce qu'ils affirment et ainsi qu'ils se définissent. Les jeunes de cette catégorie n'aiment pas les livres, qu'ils trouvent longs et ennuyeux. Ils y voient des histoires compliquées et difficiles à suivre.

D'un autre côté, la maison familiale apparaît comme l'un des lieux privilégiés pour lire, surtout dans leur chambre. La principale raison étant qu'ils y sont seuls et tranquilles. De plus, la famille elle-même joue un rôle fort positif dans le développement de l'intérêt des jeunes pour la lecture. En effet, des parents, des frères et

des sœurs qui lisent, la présence d'écrits de toutes sortes dans la maison, la discussion autour d'un texte, le fait de s'échanger et de s'offrir des livres sont autant d'éléments qui nourrissent des attitudes positives envers la lecture. La famille joue aussi un rôle dans le développement des habitudes de lecture en réservant, par exemple, des moments de lecture avec les plus jeunes, le plus souvent le soir, au coucher. En plus de pouvoir compter sur des contextes familiaux favorables, l'école peut aussi offrir des endroits propices à la lecture : des endroits calmes et confortables, des classes équipées de bibliothèques où l'élève peut trouver plusieurs types de documents, de l'ordinaire au littéraire, du quotidien au roman, en passant par des magazines, des bandes dessinées ou des ouvrages spécialisés (les voitures, les animaux, les planètes ou les sciences occultes, par exemple). Il s'agit en fait de toucher les passions des élèves. On peut ainsi satisfaire tous les types de lecteurs, des plus constants (ceux qui aiment lire) aux plus distants (ceux qui n'aiment pas lire), en passant par les lecteurs de passion.

Lire à propos de sujets qu'ils aiment ne pourrait-il pas ouvrir une porte sur la découverte du plaisir de lire et de ses effets bienfaiteurs? Même pour ceux qui n'aiment pas l'école et qui ne sont pas des intellos, ce qui importe n'est-il pas qu'ils lisent, se développent et s'évadent?

Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE est assez complexe car la lecture permet aux élèves d'enrichir leurs connaissances lexicales, en leur offrant la possibilité d'utiliser spontanément le français et en leur permettant, en même temps, de s'habituer à une nouvelle manière de penser et de s'exprimer en français. Le but de la lecture dans la didactique du FLE est donc celui de mettre à la disposition des professeurs de français une méthode excellente de présentation, d'élucidation, de fixation, de réemploi et d'utilisation des structures de la langue, une méthode adéquate pour l'élaboration des stratégies didactiques qui assurent un enseignement systématique, progressif, adapté à la l'âge, à la psychologie, à la langue maternelle et au niveau des connaissances précédemment acquises par les élèves, les livres étant écrits pour plusieurs niveaux de connaissance de la langue française¹⁹.

¹⁹ DRAGOMIR M, *Considérations sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2001.p24.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons essayé de préciser la notion de lecture qui demeure une étape essentielle dans tout enseignement /apprentissage du FLE.

A ce propos, nous avons donné quelques définitions sur l'acte de lire et ses composantes qui jouent un rôle primordial dans l'acquisition et la compétence dans la lecture.

Le choix d'un modèle de pédagogie de la lecture a tant d'importance qu'il constitue un outil essentiel à la concrétisation en classe de FLE des objectifs assignés. L'important pour l'apprenant est que la lecture soit liée à une attitude, à un projet déterminé, c'est pourquoi nous pouvons lire pour s'informer, divertir et pourquoi pas pour le plaisir.

Dans ce premier chapitre nous touchons certaines connaissances, théoriques sur la lecture afin de comprendre les éléments qui vont être introduit dans le chapitre suivant ainsi que ses éléments portant sur les difficultés de l'apprentissage de la lecture.

Introduction

La compréhension de la lecture est l'application d'une aptitude qui s'est développée pour d'autres fins (l'écoute ou la compréhension auditive) à une nouvelle forme de données d'entrée (le texte). A la différence de la compréhension auditive, la compréhension de la lecture n'est pas un phénomène pour lequel notre cerveau a évolué.

Etant donné que la compréhension auditive semble s'être développée « naturellement » avec un minimum d'intervention délibérée, la compréhension de la lecture est plus compliquée et nécessite un enseignement intentionnel. Les humains s'adonnent à la compréhension auditive depuis 100 000 ans ou plus, et pratiquement tous les humains la pratiquent ; la compréhension de la lecture remonte à seulement quelque 5 000 ans et, pour la plus grande part de cette période de temps, la majorité des humains ne l'ont pas pratiquée.

Il n'est donc pas étonnant que la compréhension de la lecture représente des difficultés. L'application de la compréhension au texte amplifie nos capacités mentales. Elle est fondamentale pour la pleine participation à la société, maintenant et pour l'avenir prévisible.

1- Qu'est ce que la compréhension en lecture ?

Nous nous sommes intéressés à comprendre ce que signifie la notion : la compréhension en lecture. Comprendre c'est être capable de se représenter mentalement la situation et d'être capable de chercher le sens d'un texte. **MICHEL. F** montre que comprendre c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par le texte. Comprendre se traduit par l'exécution d'un ensemble de tâches à savoir : prendre des indices, mémoriser les éléments, restituer l'ordre et les relations entre les éléments, reformuler, synthétiser, inférer, interpréter, questionner, contrôler ce qui nécessite l'utilisation de stratégies comme les prises d'indices, l'utilisation de connaissances antérieures, l'association d'informations que nous détaillerons dans la suite de notre travail²⁰. Par ailleurs, on distingue différents niveaux de compréhension. Tout d'abord, la compréhension inférentielle qui consiste à être capable de faire des inférences, c'est-à-dire construire les informations implicites du texte en établissant des relations logiques entre les indices sélectionnés et prélevés dans le texte, et en déduisant le non-dit du texte. Le degré d'implicite d'un texte est un critère pour déterminer sa complexité de lecture. La compréhension fine quant à elle enseigne la capacité à proposer une interprétation du texte c'est-à-dire faire un choix parmi les significations possibles du texte pour retenir uniquement la plus plausible en mettant en confrontation les indices du texte, les informations implicites construites et sa propre culture. La compréhension fine consiste également à porter un jugement sur le texte.

2- Les niveaux de compréhension en lecture :

Il existe quatre niveaux de compréhension en lecture : la compréhension littérale, la compréhension inférentielle ou interprétative, la compréhension critique ainsi que la compréhension créative. Les habiletés de ces quatre niveaux de compréhension sont organisées selon la hiérarchie de la taxonomie de **BLOOM**.

Ainsi, à chaque niveau de compréhension, le lecteur travaille des habiletés spécifiques. Pourtant, pour vraiment construire le sens d'un texte, le lecteur doit souvent travailler tous ces quatre niveaux de compréhension.

²⁰ GIASSON .J, *La compréhension en lecture*, Boucherville : G. MORIN, 1990, p17.

2.1. Compréhension littérale :

C'est comprendre les informations ou les idées données de façon explicite par l'auteur dans un texte. L'élève repère des informations, des idées ou des situations apparaissant clairement dans le texte.

2.2. Compréhension inférentielle ou interprétative :

C'est comprendre des informations implicites supplémentaires. Le lecteur ou la lectrice les découvre par déduction à partir de ses structures cognitives. L'élève trouve des informations qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte.

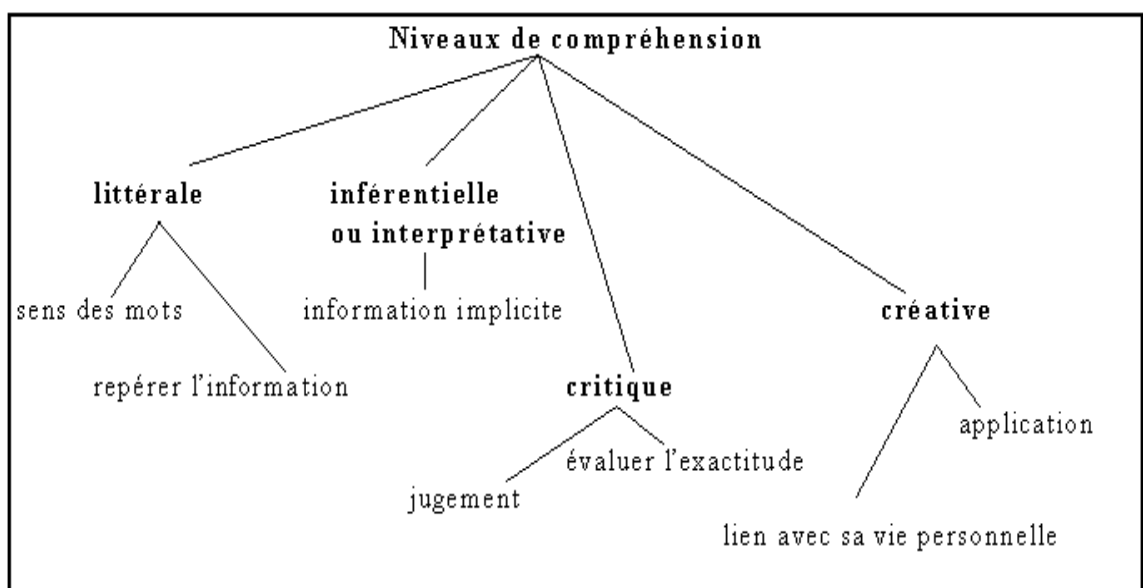
2.3. Compréhension critique :

Le lecteur ou la lectrice évalue l'exactitude du texte lu à la lumière de ses connaissances. Il va porter un jugement sur le texte.

2.4 Compréhension créative :

C'est le niveau de compréhension qui permet au lecteur ou à la lectrice d'appliquer les différentes significations trouvées dans une lecture, à sa vie personnelle.

Schéma N° 3 : Les niveaux de compréhension



3- Présentation des stratégies souvent utilisées en compréhension d'un texte :

Avec les différents niveaux de compréhension en lecture, l'élève doit faire appel à différentes stratégies qui lui permettront de comprendre sa lecture, d'en retirer l'information nécessaire ou de réagir au texte. L'élève peut utiliser ces différentes stratégies à différents moments du processus de lecture. De plus, l'élève doit prendre conscience des stratégies qu'il utilise, comment se fait cette utilisation pour s'adapter aux types de texte différents.

Dans cette partie, nous allons parler des stratégies de lecture les plus utilisées dans la plupart des types de textes que l'élève rencontre souvent au cours de son apprentissage et dans sa vie quotidienne. Les stratégies que nous allons aborder résultent d'une synthèse des stratégies proposées par **MOIRAND, GIASSON, CARREL, TAGLIANTE, ADAM, CORNAIR, et CUQ**. Nous pouvons citer :

1. Lecture de survol et Utiliser les connaissances des types de textes
2. Identifier l'idée principale et Faire des prédictions
3. Lecture de repérage (ou le balayage, la lecture sélective)
4. Utiliser le contexte linguistique et les connaissances lexicales pour deviner le sens d'un mot nouveau
5. Interpréter la référence : la relation entre le mot de substitution et son référent
6. Lecture d'approfondissement.

• Stratégie de Lecture de survol et utiliser les connaissances des types de textes :

Le **survol** consiste à se faire une idée générale du texte, du contenu d'un passage textuel, de tirer le sujet abordé, l'intention de communication ou de dégager l'organisation du texte lu sans avoir à le lire en entier.

Les connaissances sur les types de textes vont permettre au lecteur de retenir les marqueurs de relations typiques utilisés et de reconnaître leur structure, cela permet de voir comment l'information a été organisée. La lecture d'un texte est donc plus facile

parce que l'on peut suivre les idées de l'émetteur ou de l'émettrice du message et distinguer les idées principales des détails du message.

- **Stratégie d'identifier l'idée principale et faire des prédictions :**

Identifier l'idée principale l'idée principale est la phrase d'un paragraphe qui résume les informations importantes données par l'auteur pour expliquer un sujet. L'idée principale d'un paragraphe se situe souvent au début ou à la fin d'un paragraphe. Pourtant, elle se trouve parfois au milieu. Il est à remarquer que l'idée principale située dans la première phrase est plus facile à dégager que celle située au milieu ou à la fin d'un paragraphe. De plus, l'idée principale est plus facile à identifier dans un texte ayant une structure de texte descriptive et une structure de texte séquentielle qu'une structure de texte de cause à effet.

Faire des prédictions, il s'agit de formuler, à partir des connaissances antérieures du lecteur sur le sujet et le type de texte, une série d'hypothèses sur ce qu'il va trouver dans le texte, tant du point de vue du contenu que de la forme. L'utilisation de cette stratégie facilite beaucoup le travail du lecteur ou de la lectrice. Il n'a plus besoin de déchiffrer tous les graphèmes du texte. Il n'a plus qu'à vérifier rapidement à partir d'indices connus si les hypothèses émises sont justes ou pas. Cela explique pourquoi plusieurs auteurs considèrent que la prédiction est la base de la compréhension.

- **Stratégie de lecture de repérage :**

Le repérage consiste à repérer rapidement une information précise, à trouver une citation, à dégager un nombre d'éléments ou à localiser une partie du texte, une section particulière. On l'utilise cette technique pour relever les détails précis sans perdre du temps de lire tout le texte de façon linéaire. Le lecteur balaye rapidement le texte, il lit tous les mots du passage ou du texte donné mais ne porte l'attention que sur les éléments voulus. Il s'arrête seulement sur des informations qu'il est en train de chercher.

- **Stratégie d'utiliser le contexte linguistique et les connaissances lexicales pour deviner le sens d'un mot nouveau :**

Il est évident que tout texte contient un certain pourcentage des mots nouveaux. Certains mots inconnus sont secondaires s'ils n'interviennent pas beaucoup la compréhension du texte. Sans savoir le sens de ces mots, le lecteur peut arriver à saisir le sens du texte. Dans ce cas, il est important d'esquiver ces mots et continuer la lecture. Cependant, il existe également des mots nouveaux importants qui portent une partie du contenu à dégager. Dans ce cas, le lecteur devrait avoir recours à cette stratégie pour deviner le sens de ces mots. Il va utiliser le contexte linguistique, c'est-à-dire les autres mots qui les entourent, qui les précèdent et les suivent.

- **Stratégie d'interpréter la référence : la relation entre le mot de substitution et son référent :**

Dans un texte, pour éviter la répétition des mots qui peut causer l'ennui chez le lecteur, on utilise souvent le mot de substitution. Pourtant, ce remplacement constitue parfois l'obstacle pour le lecteur quand il lit le texte notamment en langue étrangère. C'est pourquoi, l'interprétation de la référence est une stratégie importante à ne pas négliger. On entend par ce terme le fait d'identifier ce qu'un mot ou groupe de mots remplace, autrement dit déterminer la relation entre le mot de substitution et son référent. On appelle mots de substitution les mots utilisés pour en remplacer un autre qu'on appelle référent.

- **Stratégie de lecture d'approfondissement :**

On peut utiliser la lecture approfondie pour lire des passages sélectionnés lors de la lecture de repérage. Cette lecture permet au lecteur d'avoir une idée générale sur les passages lus. On fait appel également à ce moyen en lisant la totalité du texte afin d'établir la liste des points essentiels à approfondir, de les étudier en détail. Il est nécessaire d'employer en combinaison avec la lecture approfondie la stratégie «faire des prédictions », qui permet au lecteur de faire des hypothèses sur le contenu du texte. La vérification de ces hypothèses au fur et à mesure de la lecture va l'amener à saisir la compréhension du texte.

4- Evolution de la compréhension en lecture :

On traite de l'évolution de la conception de la compréhension en lecture puis du modèle qui fait désormais consensus.

4.1. L'évolution de la conception de la compréhension en lecture :

On est progressivement passé d'un modèle séquentiel (compétences qu'il faut enseigner les unes après les autres) à un processus plus global. Il a été démontré que maîtriser des compétences isolées n'est pas lire. Cela s'explique par le fait que pendant la lecture, toute habileté est en constante interaction avec les autres.

L'idée de la réception passive du message a laissé place à celle d'interactivité entre le texte et le lecteur. Autrefois, on pensait que le sens était dans le texte et que le lecteur devait y accéder. Aujourd'hui, on pense que le lecteur crée le sens en s'aidant du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture²¹.

4.2 Les variables :

La compréhension varie en fonction de l'imbrication de ces trois variables.

❖ La variable lecteur :

Le lecteur aborde la tâche de lecture avec sa structure cognitive et affective. Il met en œuvre différents types de processus pour comprendre le texte.

Les structures désignent ce que possède le lecteur indépendamment du texte. Elles sont de deux types : cognitives et affectives.

• Les structures cognitives :

Regroupent les connaissances que le lecteur possède sur la langue (connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) et sur le monde (la compréhension implique que le lecteur fasse des ponts entre le connu et le nouveau). Les chercheurs s'entendent sur le fait que la plupart de nos connaissances s'organise sous forme de schéma. Un lecteur comprend un texte quand il est capable d'activer un schéma qui rend compte de ce qui est raconté dans le texte. Ce schéma se transforme au cours de la lecture en fonctions des nouvelles informations.

²¹ GIASSEN J, *La compréhension en lecture*, Boucherville : Gaetan Morin, 1990, p19.

- **Les structures affectives :**

Comprennent l'attitude générale de l'élève face à la lecture et les intérêts de celui-ci.

Les processus de lecture font référence au déroulement des activités cognitives et aux habiletés nécessaires pour comprendre un texte.

Irwin a proposé de distinguer cinq catégories de processus :

- les microprocessus (qui servent à comprendre l'information contenue dans une phrase)
- les processus d'intégration (qui établissent des liens entre les propositions ou les phrases)
- la macro processus (qui sont orientés vers la compréhension globale du texte)
- les processus d'élaboration (qui permettent au lecteur de dépasser le texte)
- les processus métacognitifs (qui gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation).

- ❖ **La variable texte :**

Il n'existe pas encore de classification parfaite des types de textes. Les critères les plus pertinents en éducation sont :

- **L'intention de l'auteur et le genre littéraire :**

L'intention de l'auteur peut être d'informer, de convaincre, de distraire etc. Il existe un recoupement entre l'intention de l'auteur et le genre littéraire mais il faut pourtant bien distinguer les deux : un roman peut être écrit par son auteur pour distraire ou pour informer, persuader etc.

- **La structure et le contenu :**

La structure d'un texte est fortement liée à son contenu. On distingue ici les textes qui racontent une histoire et ceux qui présentent et expliquent un concept²².

- ❖ **La variable contexte :**

Il s'agit des conditions dans lesquelles se trouve le lecteur quand il entre en contact avec le texte. On distingue les contextes psychologique, social et physique.

²²GIASSON J, *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville: Gaetan Morin, 1995, p43.

- **Le contexte psychologique :**

Ce sont les conditions propres au lecteur lui-même : son intérêt pour le texte, sa motivation à lire à ce moment et son intention de lecture.

- **Le contexte social :**

Il s'agit de la situation de lecture : est-elle individuelle, devant un groupe, collective, aidée ou non.

- **Le contexte physique :**

Il comprend les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture (bruit, température, nombre d'exemplaires, qualité de l'impression...), c'est le but de l'apprentissage de lecture.

5- Les modèles de compréhension en lecture :

Les modèles de compréhension en lecture sont :

5.1. Modèles ascendants :

Ces modèles de compréhension sont encore appelés « modèles du bas vers le haut », « base-sommet » en français ou « bottom-up » en anglais. Il s'agit des modèles où le lecteur accède au sens du texte en suivant un ordre logique : il commence par voir la lettre et remonte jusqu'au mot, à la phrase, au paragraphe puis au texte.

5.2. Modèles descendants :

Ces modèles de compréhension appelés ainsi « du haut vers le bas » en français ou « top-down » en anglais s'appuyaient sur le principe que la compréhension est un processus d'élaboration et de vérification. Le lecteur utilise les connaissances qu'il possède sur le monde, sur le sujet et sur la langue pour émettre des hypothèses et faire des prédictions qu'il pourra par la suite confirmer ou infirmer en recourant aux indices sémantiques et morphosyntaxiques retenus. Ainsi, la signification globale du texte est construite dès le début de la lecture à partir d'une hypothèse (idée générale). Au fur et à mesure de sa lecture, le lecteur retient de nouveaux indices grâce auxquels il vérifie l'hypothèse de départ et formule de nouvelles hypothèses lui permettant l'accès au sens. En bref, les modèles descendants sont déductifs, ils procèdent du tout à la partie : des

connaissances antérieures aux indices sémantiques, aux indices syntaxiques et à d'autres informations plus spécifiques.

5.3. Modèles interactifs :

Les modèles interactifs contemporains. Ils combinent les points forts des modèles ascendants et descendants en insistant sur l'interaction entre les deux : les systèmes de niveaux inférieurs et supérieurs sont pris tous les deux en considération. Ainsi, pour construire le sens du texte, le lecteur peut utiliser des stratégies relevant de ce modèle ou de l'autre ou des deux à la fois selon la quantité d'information contextuelle contenue dans le texte. Il recourra à des stratégies du modèle ascendant si l'information contextuelle est faible ou inexistante et à des stratégies du modèle descendant si le texte est riche.

6- L'évolution de l'enseignement de la compréhension :

De nos jours, on est parvenu à la conclusion que poser des questions sur un texte et faire répéter des tâches de lecture par les élèves ne suffit pas. Il est nécessaire d'enseigner la compréhension. L'enseignant est alors un guide pour l'élève en tant que lecteur expert²³.

6.1. L'enseignement explicite :

L'enseignement explicite se distingue de l'instruction directe puisque sa priorité est passée de la planification systématique au rôle de l'enseignant.

L'enseignement explicite en lecture se caractérise par :

- un souci de placer l'élève dans une situation de lecture signifiante et entière.
- l'attention particulière au développement de l'autonomie de l'élève.
- une revalorisation de l'enseignant : il planifie son intervention mais doit être capable de savoir si les élèves ont besoin d'une aide supplémentaire et laquelle apporter.

²³ GiASSON.J, opcit, p45.

6.2. Les étapes de l'enseignement explicite :

Certaines étapes font consensus :

- **Définir la stratégie et son utilité :**

Il faut définir la stratégie en un langage approprié aux élèves pour en faciliter le rappel. Il faut ensuite expliquer pourquoi et comment la stratégie leur sera utile.

Exemple : Des élèves peuvent être très habiles à sélectionner le meilleur titre pour un paragraphe mais ils n'utiliseront pas nécessairement cette stratégie en lecture, car ils ne réalisent pas que la stratégie qu'ils développent est de trouver l'information importante d'un texte.

"Valoriser" la stratégie favorise son utilisation. On peut par exemple, dire aux élèves qu'elle va les aider à mieux lire, que cette stratégie a été utile à d'autres élèves, souligner le lien entre l'utilisation de la stratégie et les progrès de l'enfant.

- **Rendre le processus transparent :**

Il s'agit d'explicitement verbalement ce qui se passe dans la tête d'un lecteur accompli durant le processus.

Exemple : Au cours d'une lecture à haute voix, le PE peut dire à ses élèves "Je ne connais pas le sens exact de ce mot. Je pense qu'il veut dire (...) mais je n'en suis pas sûr. Je vais lire la suite pour voir si cela peut m'aider à comprendre la signification du mot." Le PE poursuit sa lecture et au fur et à mesure, mentionne les éléments qui viennent confirmer ou infirmer son hypothèse.

- **Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie :**

L'enseignant discute de la stratégie avec ses élèves et les aide à la mettre en œuvre. Cette étape peut être réalisée en groupe, en sous-groupe ou individuellement. Les élèves profitent également de leurs interactions.

- **Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie :**

L'élève assume la responsabilité du choix et de l'utilisation de la stratégie. Il consolide ses apprentissages. L'enseignant veille à ce qu'une application inefficace de la stratégie ne se cristallise pas.

- **Assurer l'application de la stratégie :**

L'enseignant incite les élèves à utiliser les stratégies enseignées et les aide à savoir quand elles seront efficaces.

6.3. L'enseignement explicite et les types de connaissances :

On explique ici une autre façon de synthétiser les étapes de l'enseignement explicite.

***Quoi ?** Une description, une définition ou un exemple de la stratégie à enseigner (connaissances déclaratives)

***Pourquoi ?** Une explication disant pourquoi la stratégie est importante (connaissances pragmatiques)

***Comment ?** Un enseignement direct de la stratégie : modélisation-pratique guidée-pratique autonome (connaissances procédurales)

***Quand ?** L'enseignant explique dans quelles conditions la stratégie doit être utilisée et comment évaluer son efficacité (connaissances pragmatiques).

A partir de cette explication des types de connaissances nous pourrions dire qu'une *habileté consiste à savoir comment faire alors qu'une stratégie consiste à savoir non seulement comment faire, mais également quoi, pourquoi et quand le faire. L'enseignement explicite vise donc les stratégies plutôt que les habiletés.*

6.4. L'enseignement explicite et les autres modèles d'enseignement :

"L'enseignement explicite n'est pas une panacée"

L'enseignement explicite est efficace en ce qui concerne certaines stratégies mais est inadéquat sur des stratégies complexes comme apprécier la poésie. Il cohabitera très bien avec l'apprentissage coopératif, l'enseignement réciproque, la découverte indépendante ou d'autres méthodes.

*Quand l'enseignant cherche à placer ses élèves dans les meilleures conditions possibles pour comprendre un texte, il souhaite que ses élèves utilisent l'ensemble des stratégies étudiées. À ce moment, le modèle d'enseignement sera plutôt du type "intervention avant-pendant-après la lecture".

- **Avant la lecture**, l'enseignant stimule les connaissances des élèves, leur demande de faire des prédictions sur le contenu, de préciser leur intention de lecture...
- **Pendant la lecture**, l'enseignant invite les élèves à vérifier leurs hypothèses et à en formuler d'autres, à faire des liens avec leurs connaissances...
- **Après la lecture**, l'enseignant peut demander aux élèves de résumer le texte, de porter un jugement sur le texte, d'expliquer si leur intention de lecture a été satisfaite.

7- Les difficultés de compréhension en lecture :

Notre sujet étant les difficultés de compréhension au primaire chez les bons lecteurs, il nous semble important de distinguer les différents types de difficultés rencontrées en compréhension²⁴.

Certains élèves ont encore des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent. Cela montre bien que l'identification des mots écrits n'est pas suffisante pour garantir la compréhension du texte. La compréhension d'un texte écrit exige en effet la maîtrise de stratégies qui permet de construire à la fois la signification des groupes de mots et des phrases (traitements locaux) et la représentation mentale de l'ensemble du texte (traitements globaux). Ces différents types de stratégies responsables de la compréhension définissent autant de sources possibles de difficultés. Beaucoup d'élèves se méprennent sur les procédures à mobiliser. Lors du stage en primaire que nous avons effectué cette année, nous avons eu l'occasion d'observer les élèves en situation de compréhension de lecture. À l'aide de nos observations nous avons pu faire un classement des difficultés de compréhension.

- L'élève croit qu'il suffit de décoder tous les mots pour les comprendre. Il lit tout le texte puis pour mieux comprendre recommence à tout relire du début. Il croit qu'en lisant tout le texte du début il le comprendra.

²⁴ V. GRUNDERBEECK, *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*, Boucherville : Gaetan Morin, 1994, P24.

- L'élève ne sait pas sélectionner les informations importantes du texte.
- L'élève ne sait pas réguler et contrôler sa lecture par des retours en arrière, des modulations de sa vitesse de lecture, des recherches d'indices de sens.
- L'élève lit mot à mot et ne crée pas de groupe de sens.
- L'élève n'utilise pas le contexte pour mieux comprendre.
- L'élève ignore la ponctuation donc il commet des erreurs d'interprétation.
- L'élève fait des digressions mentales.
- lorsque les élèves ne savent pas répondre à une question posée, ils relisent le texte en entier même si l'information qui permet de répondre se trouve à la fin
- Les élèves ignorent qu'il faut moduler la vitesse de lecture et ils ne ralentissent pas lorsqu'ils traitent un passage délicat du texte.

Par ailleurs, il ya une conférence sur les difficultés de la lecture, lire c'est comprendre explique que les difficultés ne sont pas forcément liées au code mais davantage liées à la compréhension. Les difficultés éprouvées peuvent avoir plusieurs origines qui nous semblent importantes de relever:

_L'élève ne comprend pas les intentions des personnages.

-Le lexique est le premier obstacle à la compréhension : trop de mots inconnus de la part des élèves peuvent bloquer la compréhension du texte.

7.1. Connaître l'origine des difficultés pour mieux intervenir :

Nous avons appris qu'il était nécessaire de travailler la compréhension dès le plus jeune âge pour ne pas laisser s'installer les difficultés. Les élèves de collège qui éprouvent des difficultés en lecture sont des élèves qui n'ont pas acquis les procédures pour comprendre un texte. Ces élèves doivent suivre des séances de remédiation avec une intervention pédagogique spécifique pour y pallier. Ils pensent donc qu'il est important de proposer dès l'école élémentaire un ensemble d'activités particulières visant explicitement le développement des compétences qui sous-tendent la compréhension. Ils ont menés des recherches dans le domaine de la compréhension afin de cerner où se situent les sources majeures des difficultés rencontrées par les élèves. Le but étant de savoir sur quels points précis doit se focaliser l'intervention pédagogique. Ils ont ainsi pu mettre en évidence les difficultés en se limitant à quatre pôles : les

procédures de décodage, les types de traitement à l'œuvre dans la lecture, le contrôle de l'activité et les stratégies déployées²⁵.

Néanmoins, nous avons pu constater lors de nos observations qu'il est difficile de relever la source qui engendre les difficultés de compréhension chez un élève. Nous nous étions par ailleurs posées la question de savoir comment mettre en place des exercices de remédiations sans connaître réellement l'origine de ces difficultés.

La lecture étant une activité complexe, les difficultés en lecture peuvent avoir de multiples origines. On peut tout d'abord séparer celles qui résultent d'erreur de décodage de celles mettant en jeu la compréhension.

En effet, il existe en relatif consensus pour diviser la lecture en deux composantes principales. L'une, spécifique à l'activité de lecture, est appelée décodage, et l'autre, qui apparaît aussi dans le traitement du langage oral, est appelée compréhension. Alors dans les difficultés de compréhension qu'il faut rechercher une des sources principales des problèmes en lecture. Plusieurs domaines de l'activité de compréhension semblent mal maîtrisés par les lecteurs qui présentent des difficultés de compréhension:

Tout d'abord une faible habileté à produire des inférences. Les sujets qui ont le plus de difficultés à comprendre des textes sont aussi ceux qui produisent le moins d'inférences. Il paraît possible que, soit ces sujets ne réalisent pas qu'il est nécessaire de produire des inférences pour extraire la signification du texte, soit ils n'arrivent pas à accéder aux connaissances impliquées et à les intégrer avec les informations textuelles. De même ces sujets ont des difficultés à interpréter les anaphores dont le traitement implique aussi l'accès à des informations stockées en mémoire ainsi qu'un traitement de ces informations. Une seconde source de difficultés est une mauvaise appréhension de la structure textuelle. Avec des enfants de 8 ans, il semble que les plus faibles aient un déficit de connaissances sur la façon dont les textes, particulièrement les narrations, sont organisées. De même, ils savent moins bien que les autres lecteurs utiliser les informations présentes dans les titres. Or ces deux types de déficits peuvent affecter la construction de la représentation des textes en empêchant l'organisation et la mise en relation des informations contenues dans différentes parties du texte.

Une troisième source de difficultés potentielles est la gestion de la compréhension. Les faibles apprenants ont des difficultés à identifier les incohérences et

²⁵ Ibid, p26.

à évaluer leur propre niveau de compréhension. Il semble que ces difficultés proviennent d'une tendance à ne retenir qu'une interprétation unique du texte. Les informations qui ne correspondent pas avec cette interprétation ne sont pas prises en compte pour la construction de la représentation du texte.

Il semble que l'un des points communs à ces sources de difficultés potentielles soit la capacité de la mémoire de travail .En effet, l'une des caractéristiques des sujets qui éprouvent le plus de difficultés à comprendre un texte est leur faible capacité à intégrer des informations provenant de différentes parties du texte. Ce type de tâches implique à la fois une composante de stockage d'informations et une composante de traitement qui sont toutes deux gérées en mémoire de travail. Plus la capacité de la mémoire de travail est faible, plus la concurrence entre stockage et traitement est forte. C'est à dire que les sujets qui ont une mémoire de travail de faible capacité, ce qui semble être une des caractéristiques des sujets qui comprennent le moins bien les textes, ne pourront pas à la fois maintenir un grand nombre d'informations en mémoire et effectuer simultanément des traitements sur ces informations.

7.2. La lecture et la compréhension de lecture à l'école :

La lecture et la compréhension de la lecture au cycle 1 dans les instructions officielle :

La lecture est une préoccupation de l'Education Nationale. Les recommandations ministérielles témoignent de l'importance accordée à la lecture. Cette compétence fait par ailleurs partie des apprentissages fondamentaux du cycle 2. Les Instructions officielles de préconisent aux enseignants de travailler la compréhension dans différents domaines à savoir : (la compréhension des phrases ; la compréhension de textes scolaires). Les enseignants de cycle 3 doivent mettre en place des situations pour que les élèves apprennent à comprendre le sens des textes en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant. Pour cela, ils doivent mettre en place des activités de repérage des principaux éléments du texte (les personnages et les évènements d'un récit par exemple), mais aussi des activités sur son analyse : titre, organisation des phrases en paragraphes, ponctuation, mots de liaison, temps verbaux, champs lexicaux.

7.3. Les principes didactiques et pédagogiques pour aider les enfants à améliorer leur compréhension :

Lorsque l'on observe un bon lecteur en train de lire, son comportement nous paraît aussi naturel que s'il nageait ou s'il faisait du vélo. D'où la déduction un peu rapide qu'il suffit de mettre un enfant en situation de lire pour lui faire découvrir, d'hypothèse en déduction, les mécanismes du code écrit et qu'il naisse ainsi à la lecture avec autant de plaisir que d'efficacité. Or on sait que « construire le sens des phrases, appréhender la cohérence d'un texte, nécessitent l'accompagnement d'un médiateur bienveillant et exigeant. Un enseignant doit pouvoir identifier les difficultés d'apprentissage de ses élèves, et proposer des aides et des remédiations adaptées aux besoins. ». Apprendre à lire est parfois long et difficile. Pour le professeur, enseigner la lecture dans les conditions favorables nécessite de solides connaissances théoriques et une mise en pratique réfléchie et adaptée. Il est clairement visible que lorsque l'enseignant travaille la compréhension avec les élèves, l'étayage est mis en jeu lors des moments de consignes et de corrections²⁶.

Le processus d'étayage implique six fonctions :

- ✓ Une fonction de finalisation ou d'enrôlement : l'enseignant explique aux enfants pourquoi ils vont faire cette activité afin de susciter leur attention et leur motivation.
- ✓ Une fonction de réduction du degré de liberté : l'enseignant encadre des tâches et peut banaliser le nombre d'étapes à franchir pour arriver au résultat.
- ✓ Une fonction de maintien ou de guidage de l'attention : l'enseignant aide l'enfant à se recentrer sur le but initial de la tâche et à optimiser l'efficacité de sa démarche grâce à ses questions et ses reformulations.
- ✓ Une fonction de contrôle de la frustration : l'enseignant valorise les réponses des enfants et dédramatise les erreurs.
- ✓ Une fonction de démonstration ou de représentation de modèles : l'enseignant aide l'enfant à travers une présentation (affiche) qui reprend les éléments attendus.
- ✓ Une fonction de feed-back : l'enseignant revient sur ce qui a été dit pour encourager, motiver et accompagner la parole de l'enfant.

²⁶V. GRUNDERBEECK opcit, p29.

7.4. Comprendre les difficultés de lecture et y remédier :

On entend souvent dire que les élèves ne maîtrisent pas la lecture, même au primaire, alors qu'elle constitue une partie essentielle des apprentissages de l'école, et ce constat prend souvent l'allure d'un reproche, parce qu'on l'attribue à une évolution des méthodes, ou à une évolution de la société, en particulièrement au rôle de l'image. Cela présuppose que ce phénomène est récent et qu'autrefois, tous les enfants savaient lire.

Or la réalité est un peu plus nuancée : l'illettrisme, c'est-à-dire le fait de ne pas savoir lire quoique l'on ait appris, et l'analphabétisme, qui correspond à l'ignorance totale du système de l'écrit, ont toujours existé, ils sont seulement rendus plus visibles par le mélange des populations dans les classes du primaire et par l'allongement de la scolarité. Ils constituent surtout un handicap rédhibitoire pour l'insertion sociale aujourd'hui, ce qui était moins le cas autrefois, on pouvait trouver un emploi sans savoir lire ou sans maîtriser la lecture.

La difficulté de l'entrée dans l'écrit tient à plusieurs facteurs dont nous n'avons pas conscience parce que nous y évoluons continuellement. La maîtrise de l'écrit suppose une conscience du langage qui n'existe généralement pas dans les usages quotidiens ordinaires de la parole. Le langage devient un objet d'observation, alors que le plus souvent on est dedans « comme un poisson dans l'eau », on ne songe pas aux expressions que l'on emploie, mais aux réalités que l'on vise à travers elles ou aux idées que l'on exprime. Il faut pour acquérir des compétences linguistiques nouvelles et complexes, passer de « passer à travers » le langage comme s'il était transparent. Cette attitude peut être difficile à acquérir, elle suppose une sorte de « pas de côté » du sujet par rapport à sa propre activité langagière. Il faut donc développer cette capacité qu'on appelle métalinguistique, celle qui consiste à considérer le langage pour lui-même.

Notre système d'écriture est un codage de la langue orale, même si des différences existent entre les usages oraux et écrits de la langue, apprendre à lire ne revient pas à apprendre une nouvelle langue. Pourtant, cela représente un changement très important dans l'appréhension du langage, l'oral est en effet sonore, il enveloppe le sujet, puisque le son se propage par ondes concentriques, alors que l'écrit est visuel et à distance, la parole se déroule dans le temps, et les limites des mots ne sont pas bien perceptibles à l'oral, on se distingue les mots dans leur unité que quand on remarque qu'ils reviennent inchangés, ou peu changés, dans des contextes différents. Seuls une

minorité de sujet , qui ne présentent pas de compétences exceptionnels par ailleurs (et ne sont donc pas plus intelligents), sont capables de percevoir spontanément .Cela fait partie de ce que l'on appelle des compétences métaphonologiques .

L'erreur a consisté à mettre sur le même plan l'existence de compétences chez de bons lecteurs et leur acquisition : puisqu'un bon lecteur, la plupart du temps , ne décompose pas les mots syllabiquement mais les « photographie », la décomposition ne serait pas nécessaire et pourrait retarder la maîtrise de la lecture par la répétition d'exercice dénués de ses, on a pensé qu'il valait mieux faire appréhender un texte, même très bref, ayant du ses en en faisant reconnaître les mots globalement, quitte à découvrir plus tard la décomposition syllabique et grammaticale de ces mots .Cette erreur a sans doute été renforcée par l'observation commune de jeunes enfants capables, sans connaissance des règles de composition syllabique, de reconnaître des mots très fréquents et généralement brefs ; de façon globale, en particulier dans les slogans publicitaires. Nous verrons qu'en effet la première appréhension du système écrit se fait de cette manière, certains mots constituant des signaux qui peuvent être appréhendés globalement, hors contexte ; l'image en est alors saisie comme un logo, mais cette reconnaissance est différente de celle du bon lecteur qui reconnaît la forme orthographique des mots, c'est-à-dire aussi leur figure et leur fonction grammaticale.

Les premiers apprentissages des correspondances entre les lettres et les « sons » sont indispensables, et seule la maîtrise de ces correspondances permet ensuite de développer la reconnaissance globale fondée. Quant à mémorisation de la composition graphique des mots ; ce que l'observation de leur constitution interne permet de développer. Il ya donc un important travail d'acquisition techniques à faire pour devenir un bon lecteur, ces acquisitions sont loin de se réduire au seules règles en grande partie de la grammaire, et les connaissances grammaticales seules assurent une conscience du fonctionnement de la langue indispensable à la maîtrise de l'écrit, tant en lisant qu'en écrivant.

L'apprentissage de la lecture suppose donc de nombreux apprentissages progressifs, et se continue, pourrait on dire, toute la vie, mais surtout durant toute la scolarité obligatoire, ce qui ne signifie pas qu'on y répète la B, A ,ba, mais qu'on apprenne aussi, comme les instructions officiels actuelles y invitent pour l'enseignement du français en primaire, à distinguer les types de textes complexes et ils le sont pour ainsi dire tous, suppose l'élaboration de l'information que le texte ne donne

qu'indirectement, comprendre, c'est souvent déduire, et parfois déceler des sous entendus, c'est identifier des références, savoir se situer dans l'univers du texte, ce qui implique le plus souvent qu'on sache « change de longueur d'onde » quand on a faire à une diversité de points de vue, la littérature peut contribuer à la formation du citoyen en familiarisant les élèves avec la pluralité des angles de vue.

Conclusion

La compréhension est une des quatre compétences importantes à acquérir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour une grande majorité des élèves, la lecture constitue une procédure essentielle pour acquérir des connaissances et des structures langagières qui sont utiles au développement des autres compétences.

Dans ce chapitre nous avons bien essayé d'éclaircir la notion de la compréhension en lecture et ses niveaux actuels. Aussi nous avons présenté des stratégies utilisées en compréhension d'un texte pour aboutir au but.

La conception de la compréhension en lecture à beaucoup évolué au cours de la dernière décennie cela nous a poussés à donner des détails concernant cette évolution. Egalement nous avons cité l'évolution de l'enseignement de la compréhension et nous avons opté pour l'enseignement explicite et ses étapes. Nous avons énoncé les types de difficultés rencontrées par les élèves en compréhension de lecture.

Introduction

Les difficultés de compréhension en lecture au primaire sont un sujet qui nous a intéressé dans le sens mais c'est un problème pour un grand nombre d'élèves. Par ailleurs, ce sujet pose de nombreuses questions aux enseignants.

Après avoir présenté théoriquement les conceptions de la lecture et la compréhension en lecture, les difficultés que pourraient rencontrer les apprenants à la compréhension des textes notamment ceux de la 5^{AP}. les stratégies utilisées en compréhension conçues par les spécialistes du domaine, nous allons joindre l'utile à l'agréable, c'est dire la théorie à la pratique.

Tout au long de ce chapitre nous allons d'abord, proposer un test aux apprenants de 5^{eme} AP de l'école Djenaihi Brahim de Sidi Okba Wilaya de Biskra et d'analyser les données qui nous ont permis de bien comprendre le rôle de l'école et également de progresser les élèves vers la maîtrise de la compréhension en lecture.

Dans ce présent chapitre nous allons décrire le lieu de l'enquête, l'échantillonnage, les résultats obtenus du test de compréhension destinés aux apprenants avec leurs analyses.

1- Description du lieu du test :

1.1. Description de l'établissement :

Le stage pratique s'est déroulé au collège d'enseignement primaire « Djenaihi Brahim » dans la ville de Sidi Okba .wilaya de Biskra. Cette école primaire a ouvert ses portes en septembre 1993 .Elle compte 10 enseignants dont une de langue française et 230 apprenants. Notre enquête a été effectuée au mois d'avril. Elle vise l'évaluation des performances des apprenants de la 5^{ème} A.P en lecture Le chef d'établissement nous a dirigé vers deux enseignants d'enseignement primaire de langue étrangère.Ce stage a duré 4 semaines, ce qui nous a permis de suivre la progression des élèves.

1.2. Description des deux classes :

Ce sont deux grandes classes et bien aérées, Mais le premier constat que nous avons pu observer est l'absence de tout indice indiquant qu'il s'agit de classe de français c'est-à-dire absence des affiches murales sur lesquelles se trouvent des images, des sons, des mots, des productions écrites des apprenants car la pédagogie par projet exige la contribution des apprenants.


1.3. Echantillon :

Nous avons tenu à observer deux classes de cinquième année primaire et comme matière la lecture, Ces classes choisies se composent respectivement comme suit :

- ✓ La classe A choisie est constituée de 25 élèves dont 11 garçons et 14 filles.
- ✓ La classe B est constituée de 23 élèves dont 12 garçons et 11filles.

2- Corpus :


- Le petit coq noir, page 54, projet 2 séquence 2 (identifier les particularités d'un conte).

 **Séquence 2 - identifier les particularités d'un conte**

**P
R
O
J
E
T
2**

ORAL :

Le petit coq noir



Il était une fois ; un petit coq noir à la crête rouge.

Il appartenait à une très pauvre femme. Ils vivaient tous les deux dans une très vieille maison. Souvent, le petit coq grattait la terre et piquait du bec des vers, des grains et des miettes. La pauvre femme le regardait tendrement

Un matin, ce brave petit coq trouve une pièce d'or. Un sultan qui passait par là, lui dit :

«Petit coq noir, donne-moi cette pièce d'or. »

- Elle est à moi, répond le petit coq noir.

Je la donnerai à ma maîtresse qui en a plus besoin que toi.

Le petit coq court trouver la pauvre femme et lui donne la pièce. Très heureuse, elle lui promet de ne jamais le manger.

Depuis ce jour, ils vivent heureux dans une belle maison.

QUESTIONS :

- 1) Par quoi commence cette histoire ?
- 2) Comment appelle-t-on les histoires qui commencent ainsi ?
- 3) Qui est le héros de cette histoire ?
- 4) Que lui est-il arrivé ?
- 5) Est-ce que cette histoire est vraie ? pourquoi ?
- 6) Raconte en quelques phrases l'histoire à tes camarades.

54

2.1 Choix de corpus :

Pour réaliser notre enquête, nous avons proposé un texte à lire aux apprenants pris du manuel scolaire de 5^{ème}. Le texte choisi est de type narratif, Ce texte est court ce qui va permettre à l'ensemble des élèves de le lire. Premièrement, le lexique employé par l'auteur nous semble simple, Le texte est bien structuré chronologiquement, Ce lexique permettrait à l'apprenant d'accéder facilement au sens du texte. Pour bien renforcer la compréhension, le texte est illustré par une image qui nous semble représentative du sens du texte. Deuxièmement les mots du texte sont faciles à décoder et à déchiffrer, Voilà les raisons qui nous ont poussés à opter pour ce texte.

3- Choix méthodologique :

Nous avons donc, opté pour une méthode d'investigation intégrée en mettant en place des regards croisés sur les difficultés qui empêchent les apprenants à la compréhension de la lecture et les différentes stratégies utilisées en compréhension d'un texte en FLE. Cette méthode d'investigation intégrée s'organise comme suit :

- D'abord, une observation non-participante au sein des classes de 5^{ème} année primaire pour voir les méthodes utilisées afin d'analyser les différentes difficultés de lecture.
- Ensuite, Nous avons élaboré un test unique destiné aux deux classes différentes : 5^{ème} année A et 5^{ème} année B, le choix d'un test unique aux deux classes nous aide à bien mesurer l'influence du niveau de langue sur l'utilisation des stratégies de lecture au élèves sans nous inquiéter sur le degré des difficultés du texte .

3.1 Approche :

Nous avons opté à l'approche descriptive analytique, Cette approche nous a permis de décrire notre enquête dans son ensemble et dans ses aspects particuliers, la méthode descriptive nous aide à préciser clairement et à analyser convenablement tous les éléments qui la composent. La méthode analytique nous a permis d'analyser des

nombreuses données qui ont été recueillies grâce à cette épreuve que nous avons enquêté.

3.2 L'objectif de l'observation :

Cette observation nous permettra de définir les embarras qui contrarient les apprenants à lire, et le rôle de la lecture dans la compréhension.

Mettre en lumière l'importance de la lecture dans l'apprentissage de FLE.

4- Données d'observation en classe :

D'après cette observation, nous avons distingué que les élèves présentent certaines distinctives suivantes en lecture, ils éprouvent des difficultés en lecture :

- ✓ Révèlent des difficultés de concentration.
- ✓ Manquent d'utilité envers les livres.
- ✓ Complication de certain sons et de certaines lettres.
- ✓ Suppriment des mots, en ajoutent ou en change.
- ✓ Arrivent difficilement à exprimer complètement les idées d'un texte.
- ✓ Manquent d'instructions pour comprendre le texte dans son entier.
- ✓ Ont de la difficulté à saisir complètement des combinaisons écrites.
- ✓ Les élèves trouvent des difficultés en lecture à cause de la qualité des appuis. proposés(les textes même présentent des insuffisances ou qu'ils sont moins riches).
- ✓ L'élève lui-même est incapable de lire un texte parce qu'il ne peut pas déchiffrer les lettres et il ne peut pas lier les sons pour prononcer un mot.
- ✓ Le manque de gout à la lecture.

Et aussi nous remarquons un autre facteur plus important, la pédagogie de l'enseignement de FLE dans les classes. On trouve des enseignants qui n'arrivent pas à faire une stabilité dans la classe entre les apprenants, parce que nous avons constatés que les supports dépassent la capacité morale de l'apprenant. Car il ya des textes dans les programmes qui sont difficiles par rapport au niveau des élèves surtout pour les

écoles du sud. Du moment que tout apprentissage passe par la lecture, le professeur fait de grands efforts pour arriver à son but.

Avant toute séance, l'enseignant demande à ses élèves de préparer le texte du jour, afin de leur faire détecter une méthode pour devenir des lecteurs libres et critiques mais la réalité est décourageante. (Une partie de la séance est réservée à la répétition des sons et des syllabes, l'utilisation du tableau est prépondérante pour la 5^{ème} année.)

On a découvert que les enseignants de la langue utilisent la traduction de langue maternelle pour faciliter l'apprentissage de la langue, bien qu'il ait expliqué que c'est une mauvaise méthode. D'après lui, il faut apprendre les sons d'une langue par imitation et par répétition.

Concernant les apprenants qui ressentent des difficultés de déchiffrement, ils deviennent embarrassés devant leurs camarades et surtout les filles et par conséquent, ils n'aiment plus cette langue.

On a constaté que la plupart des élèves en 5^{ème} année utilisent la traduction comme une stratégie de lecture principale (55 %), tandis que la plupart des élèves montrent qu'ils savent lire en langue étrangère (seulement 23% se basent sur un déchiffrement mot à mot pour comprendre un texte) Malgré cela, en générale, ils sont nombreux de déclarer posséder et mettre en application des manœuvres en lecture.

Les signes significatifs d'un texte (facteurs importants qui nous aident à se faire une idée générale du texte et qui guident notre compréhension) semblent être négligés oubliés par les apprenants : environ 65% des apprenants avouent qu'ils ne pensent pas beaucoup à ces éléments pendant qu'ils lisent.

La majorité des élèves ne s'appliquent pas à établir une liaison entre ce qu'ils savent déjà, sur le concept traité du texte et ce qu'ils vont lire : ils débutent leur lecture par lire directement le texte.

Si les autres stratégies semblent être pratiquées ou au moins reconnues par les élèves, faire des anticipations reste une stratégie à travailler, car ils sont nombreux de lire tout de suite le texte sans jamais prévenir ce qui va venir par la suite.

La plupart des apprenants déclarent la posséder et la bien appliquer : plus de 65% montrent qu'ils savent lire rapidement tout le texte par le balayage mais ne porte l'attention que sur les détails voulus, ce qui permet de gagner du temps en lecture.

La situation langagière et les connaissances lexicales semblent une stratégie spécifique chez beaucoup de lecteurs.

Les élèves prennent connaissance de l'importance des connaissances textuelles (plus de 60% choisissent la bonne démarche). Cependant, en pratique, un faible pourcentage des élèves est capable de faire un bon classement des textes en fonction des types de textes, ce qui nous fait savoir qu'ils manquent encore des connaissances en ce domaine.

Selon les réponses, de nombreux élèves avouent ne pas savoir comment procéder pour trouver le référent d'un mot. Près d'un tiers montre posséder la bonne stratégie. Le reste fait appel à la traduction comme une stratégie pour remplir la tâche.

Plus que, la majorité des élèves déclarent savoir identifier les idées principales d'un texte. Parallèlement, un pourcentage assez important des apprenants avoue qu'ils ne savent pas comment faire.

La plupart des apprenants ne savent pas gérer leur compréhension.. Beaucoup d'élèves sautent la phrase ou l'expression qu'ils ne comprennent pas et continuent leur lecture, le reste avoue ne pas savoir comment faire.

Pour les élèves de la 5^{ème} année classe A et B de français, la compréhension d'un texte dépend des conditions suivantes (classées par ordre d'importance) :

1. Le vocabulaire : 36/48 élèves.
2. La grammaire : 35/48 élèves.
3. Présentation du texte : 25/48 élèves.
4. Stratégies de lecture : 24/48 élèves.
5. Thème étranger : 20/48 élèves.
6. Sujet désintéressant : 15/48 élèves.

7. Articulation du texte : 12/48 élèves.

Facilement nous pouvons déduire que les difficultés reconnues chez ces apprenants sont principalement d'ordre linguistique (lexique, grammaire). Les stratégies de lecture sont moins intéressées par les élèves. 8/45 élèves seulement pensent qu'ils ont des difficultés en compréhension par manque ou faible maîtrise des stratégies de lecture. Pour les élèves, ils attachent une très grande importance aux éléments linguistiques, plutôt qu'à ceux d'ordre stratégique, tandis que les stratégies de lecture sont des moyens efficaces et utiles pour aboutir au sens de façon précieuse et rapide.

Les stratégies de lecture sont laissées non seulement par les apprenants mais aussi dans l'enseignement des professeurs. Selon l'observation, les textes à lire dans les cours de français mettent l'accent plutôt sur la valorisation des compétences linguistiques. Les substances des activités de lecture en classe de langue sont classées dans l'ordre diminuant comme suit :

1. Faire acquérir le lexique : 45/48 élèves.
2. Faire acquérir la culture : 40/48 élèves.
3. Faire acquérir des stratégies : 30/48 élèves.
4. Faire acquérir la grammaire : 29/48 élèves.

Il est assez clair de certifier que le professeur ne fait pas encore attention à l'enseignement des stratégies de lecture aux apprenants.

Les résultats obtenus à l'observation ont démontré que les élèves possèdent bien certaines stratégies de lecture et les appliquent quand ils lisent un texte. Pourtant, pour savoir combien elles sont mobilisées en lecture et comment cela se fait, il nous faut étudier les pratiques en lecture, car il y a des différences entre ce que les étudiants mentionnent et ce qu'ils pratiquent.

En réalité, est-ce que les élèves savent utiliser les stratégies qu'ils ont pour lire ? Il nous est important d'étudier les résultats du test de compréhension.

5- Test de compréhension :

Dans le test, nous avons réalisé une série importante de questions (voir le tableau ci-dessous) portant sur les stratégies différentes. A travers la réponse des apprenants à ces questions, nous pouvons voir s'ils savent les utiliser en lecture.

Stratégies à tester :

Activités	Stratégies à tester
Activité 1	Le survol et les connaissances des types de textes
Activité 2	reconnaitre l'idée principale (et faire des prédictions)
Activité 3	La découverte et (le survol mais pour trouver les mots clés dans les questions)
Activité 4	Utiliser la situation linguistique et les connaissances lexicales pour deviner le sens d'un mot
Activité 5	noter la référence
Activité 6	Lecture d'approfondissement

Le test se fait sérieusement en 45 minutes. Cette limite de temps nous permettra de bien savoir si les apprenants utilisent les techniques de lecture en lisant, car une lecture élémentaire ou un remède à la traduction de l'ensemble du texte va faire perdre du temps, et par conséquent, ils n'auront pas suffisamment de temps pour répondre à toutes les questions données.

Après avoir réuni les épreuves, nous avons passé à la deuxième phase, c'est de faire rapporter (sous forme de l'écrit) comment les élèves ont raisonné, adopté et élaboré les stratégies de lecture en processus de leur découverte du sens du texte. Les informations retenues nous permettent de mieux découvrir la pratique des stratégies chez les apprenants.

6- Analyse et interprétation des résultats des réponses :

- **Les réponses obtenues des apprenants à la première activité :**

Nous trouvons que les apprenants sont nombreux à répondre convenablement aux questions de cette première activité, 80%. Pourtant, quand ils sont demandés de dire comment ils ont raisonné et trouvé la réponse, seul un petit nombre d'élèves a montré avoir suivi de bonnes. La plupart des élèves du reste disent qu'ils ont lu tout le texte (de façon détaillée) pour pouvoir comprendre le contenu, puis retirer le sujet et l'intention de communication du texte. D'autres avouent qu'ils ont fait cette activité à la fin : ils ont d'abord achevé les autres activités, comme ça ils comprenaient l'idée générale du texte et après, ils sont revenus à cette première activité.

- **Les réponses obtenues des apprenants à la deuxième activité :**

La majorité des apprenants se montrent faibles en identification de l'idée principale des paragraphes. Seuls près d'un tiers ont pu dégager l'idée essentielle et répondre convenablement la moitié. Bien qu'ils conservent des connaissances sur l'identification de l'idée principale, ils n'utilisent pas de façon précieuse cette stratégie. De plus, ils négligent la prédiction en lecture.

- **Les réponses obtenues des apprenants à la troisième activité :**

Nous constatons qu'il y a une différence entre ce que les élèves ont répondu dans l'observation et ce qu'ils ont fait pendant le test, c'est que la plupart d'entre eux déclarent posséder le survol lors de l'observation, mais ils ne l'appliquent pas au cours du test. Au contraire, ils utilisent des stratégies non appropriées. C'est surprenant que la plupart d'entre eux ont marqué une note élevée à cette activité malgré leur emploi de la stratégie inadéquate.

- **Les réponses obtenues des apprenants à la quatrième activité :**

Nous constatons de nouveau qu'il y a une grande différence entre ce que les apprenants ont comme représentation de la bonne lecture et ce qu'ils font en réalité devant un texte concret. Presque ils ont tous répondu qu'ils ont eu recours au contexte et aux connaissances lexicales pour deviner le sens des mots demandés. Pourtant, seul un tiers a pu répondre correctement plus de la moitié. Ce résultat peut être expliqué d'une part par une utilisation moins efficace de la stratégie en question et d'autre part par une limite des compétences langagières.

- **Les réponses obtenues des apprenants à la cinquième activité :**

La cinquième activité exige l'emploi de la stratégie d'interpréter la référence. Les résultats obtenus montrent que les élèves sont forts en cette technique de lecture.

- **Les réponses obtenues des apprenants à la sixième activité :**

La sixième activité met l'accent sur la lecture d'approfondissement. Les résultats obtenus nous font savoir que la majorité des élèves ont mal assimilé le texte à lire. Il semble qu'ils ont beaucoup de difficultés dans le dégagement des informations essentielles et utiles pour pouvoir réagir. Un grand nombre a laissé blancs les trous à compléter. De plus, ils n'ont pas pu relever le nom de la stratégie qu'ils ont utilisée. La plupart disent qu'ils ont dû relire de nouveau tout le texte de façon détaillée pour faire cette activité. D'autres avouent qu'ils ont traduit le texte pour pouvoir bien comprendre l'ensemble du texte à lire.

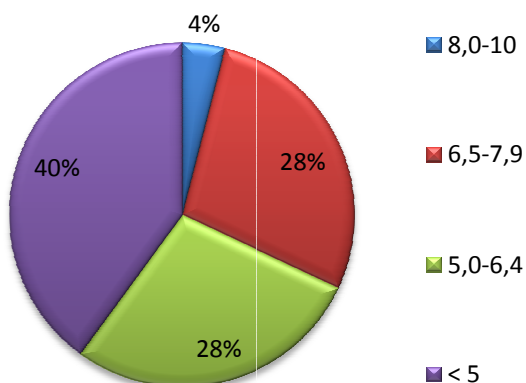
- **La comparaison des résultats de deux classes :**

Afin d'avoir une vue globale et pouvoir faire la comparaison entre les deux niveaux. Nous observons la note finale obtenue des apprenants de deux classes :

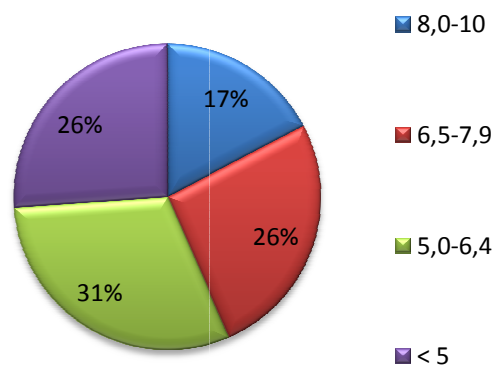
Année	5 ^{ème} année A		5 ^{ème} année B	
	Nombre /25	%	Nombre /23	%
8,0-10	1	4%	4	17.3%
6,5-7,9	7	28%	6	26.08%
5,0-6,4	7	28%	7	30.4%
< 5	10	40%	6	26.08%

De ce tableau, nous remarquons que les élèves en 5^{ème} année B obtiennent des notes plus élevées que ceux de 5^{ème} année A. Cet écart s'explique par la différence de leur niveau de langue d'une part et d'autre part par la différence dans la maîtrise et l'emploi des stratégies de lecture. En effet, les élèves en 5^{ème} année B sont plus forts en compétences linguistiques et en pratique des stratégies de lecture que ceux de 5^{ème} année A. C'est pourquoi, ils arrivent plus facilement que les derniers à comprendre le texte et accomplir les tâches de lecture proposées.

5^{ème} année A



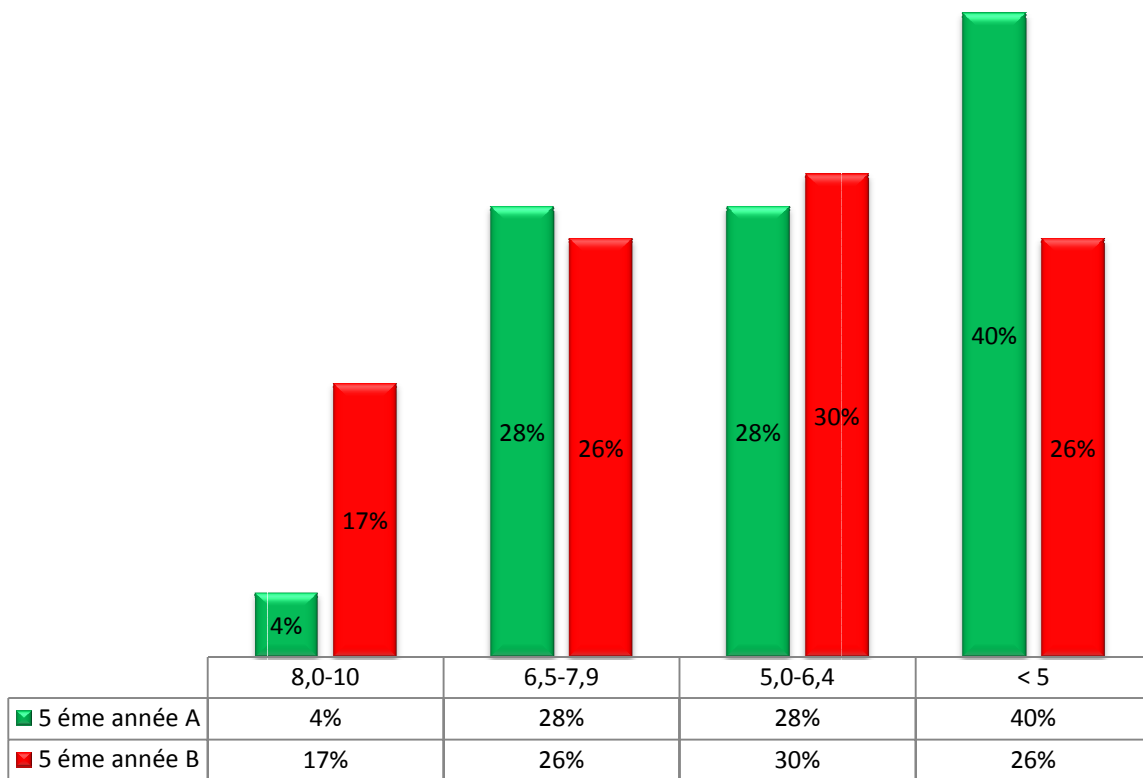
5^{ème} année B



La comparaison des résultats de deux classes

■ 5^{ème} année A

■ 5^{ème} année B



7- Commentaire :

- La majorité des élèves ont des connaissances de bases sur les stratégies de lecture mais ils ne les ont pas maîtrisées méthodiquement et suffisamment en classe de langue. C'est pourquoi, ils ont eu des difficultés de compréhension accolées à des difficultés d'utilisation des stratégies de lecture. Donc, soit ils ne les ont pas maniées efficacement, soit ils ont mal choisi et utilisé les stratégies non appropriées, soit ils tiennent compte d'une seule stratégie.
- Les apprenants ont appris quelques stratégies de lecture en langue maternelle et en français comme le survol, le repérage, l'utilisation du contexte pour deviner le sens d'un mot et ils ont souvent recours à ces stratégies en lisant un texte. Pour les autres stratégies comme l'identification de l'idée principale ou faire des prédictions, ils n'ont pas encore acquis et donc soit ils ignorent quoi faire, soit ils ne réalisent pas bien les tâches demandées.
- Les élèves de la 5^{ième} année B sont plus volontaires que ceux de 5ième année A. Cela nous explique que plus les élèves apprennent le français, plus ils prennent connaissance de l'application des stratégies et savent les utiliser dans leur processus de compréhension des textes écrits.

En bref, les résultats du test de compréhension nous indiquent que les apprenants connaissent certaines stratégies de lecture mais leurs connaissances stratégiques sont insuffisantes. Alors, ils ne recourent qu'à quelques stratégies qu'ils ont acquises et en négligent d'autres.

Conclusion

Les résultats de l'observation ont reflété la réalité d'utilisation des stratégies de lecture chez les élèves et également les faiblesses des activités de lecture proposées par les professeurs en classe de langue ou les stratégies de lecture ne sont pas enseignées suffisamment et clairement. C'est pourquoi, les apprenants détectent des difficultés dans la compréhension. Aussi plusieurs apprenants sont incapables quand même relever le nom de la stratégie qu'ils utilisent.

Il est nécessaire donc :

- que les enseignants font attention à enseigner les stratégies de lecture aux élèves le plutôt possible.
- que les enseignants varient les activités de lecture portant sur de différentes combinaisons de lecture.
- et que les enseignants enseignent les stratégies de façon explicite.

Rien n'est important qu'un enseignement efficace de la lecture au primaire pour éviter que les élèves n'aient des difficultés et pour les amener à devenir des lecteurs compétents. La lecture ne désigne pas seulement les mécanismes de déchiffrage mais la compréhension et la maîtrise des textes écrits.

La lecture est une activité de décodage ce qui est écrit et d'en saisir le sens. Un enseignement valide de la lecture à l'école primaire permet à l'ensemble des apprenants de devenir des lectrices et des lecteurs solidement motivés, comprenant le contenu de leurs lectures et sachant appliquer et communiquer leurs connaissances et leurs habiletés dans de nouveaux contextes.

La compréhension est l'habileté à dégager le message d'un texte à y raisonner et à en tirer des conclusions. Un enseignement efficace de la lecture se fonde sur les connaissances préalables, le vécu, les compétences langagières et les habiletés supérieures de la pensée.

La compréhension est le but même de la lecture. L'apprenant qui est capable d'identifier des mots mais non de comprendre le sens d'un texte n'a pas atteint le stade de la compréhension de la lecture. La véritable compréhension d'un texte suppose la maîtrise de la langue parlée, des connaissances préalables acquises au travers d'expériences personnelles, la familiarité avec les concepts associés à l'écrit, une conscience phonémique, la connaissance des correspondances entre les lettres et les sons, un vocabulaire assez étendu et de bonnes bases en sémantique et en syntaxe.

Pendant nos recherches, nous avons tenté d'aborder tout ce qui concerne le rôle de la lecture dans la compréhension chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire.

Pour finaliser cette étude, nous avons mené un travail de terrain qui consiste à vérifier notre hypothèse. On a choisi de faire un test de compréhension visant à voir comment les apprenants agissent raisonnent, appliquent et combinent les stratégies de lecture en réalité de lecture d'un texte.

Le premier chapitre théorique nous a permis de comprendre le concept de « lecture » et son rôle dans l'enseignement, et donner quelques définitions sur l'acte de lire et ses composantes qui jouent un rôle essentiel dans l'acquisition et la compétence dans la lecture.

Dans le deuxième chapitre il s'agit de définir la notion de la compréhension en lecture et ses difficultés qui empêchent les apprenants d'apprendre à lire, de plus nous avons énoncé les types de difficultés rencontrées par les élèves en compréhension de lecture.

Le coté pratique nous a permis de confirmer ou infirmer notre hypothèse et d'étudier la situation d'utilisation des stratégies de lecture en compréhension chez les élèves de deux classes différentes. À l'aide de nos observations effectuées en classe et de nos remarques, nous avons comptabilisé les types de difficultés rencontrées par les élèves en compréhension de lecture. Afin de collecter les données relatives au sujet étudié, nous avons utilisé une épreuve de compréhension visant à voir comment ces apprenants arrivent à appliquer les stratégies de lecture pour comprendre un texte..

Notre objectif vise la compréhension qui est un élément indissociable de la lecture, de plus, la compréhension d'un texte écrit exige la maîtrise de stratégies qui permettent de construire la signification et la représentation mentale de l'ensemble du texte. Nous avons également mis en évidence que l'utilisation des stratégies peut aider les élèves à améliorer leur compréhension de lecture.

Les résultats obtenus lors de la recherche nous aident à vérifier et comparer avec les résultats attendus par l'hypothèse de départ.

- Premièrement, ces résultats révèlent que les élèves connaissent quelques stratégies de lecture en langue maternelle et en français et les utilisent en lecture d'un texte, mais ces stratégies sont insuffisantes. Ils ne savent pas donc tous comment se tirer d'affaire quand ils rencontrent un problème ou une tâche difficile à faire en lecture. Certains manquent de stratégies de lecture, d'autres utilisent des stratégies dysfonctionnelles ou s'en tiennent à une seule stratégie.

- Deuxièmement, Les résultats de notre recherche signalent aussi que les élèves ont habituellement recours aux stratégies de lecture courante qu'ils possèdent en leur langue maternelle et en français telles que la traduction et le repérage... pour traiter un texte en français, il leur manque d'autres stratégies importantes, c'est une des causes principales de leurs difficultés dans la pratique de lecture.

- Troisièmement, Les performances obtenues permettent aussi de confirmer que la conscience d'utiliser et l'attitude de mettre en application des stratégies de lecture dépendent du niveau des apprenants. En effet, plus on apprend le français, plus on est conscient d'utiliser les stratégies de lecture et d'obtenir de meilleurs résultats en compréhension écrite.

- Enfin, les succès de notre recherche brille aussi les fragilités dans l'enseignement des enseignants. Leurs pratiques demeurent largement traditionnelles en se préoccupant essentiellement des connaissances linguistiques. Ils ne font pas encore attention à

organiser des activités de lecture portant sur les diverses stratégies de lecture malgré l'efficacité des stratégies dans l'amélioration de la performance de compréhension écrite chez les apprenants constatée par les spécialistes.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. Ouvrages :

- ADAM J.-M et PETITJEAN.A: *Le texte descriptif*. Paris, Nathan, Université, Paris, 1989.
- BEAUME.E. : *La lecture*. Paris : Éd.AFL, 1989.
- CHAUVEAU, R, cité par Villepontoux in : « *Aider les enfants en difficulté à l'école : L'apprentissage du lire-écrire* », Bruxelles, DBoeck1997.
- CHARMEUX.É: *Apprendre à lire : Échec à l'échec*, Éditions Milan/Éducation, France 1987.
- CHAUVEAU.G : *Comment l'enfant devient lecteur Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Éditions etz/Pédagogie, Paris, 1997.
- CATHERINE.M- St-P: *Difficultés de lecture et D'écriture : prévention et évaluation orthophonique Auprès des jeunes PUQ*, Canada, 2010.
- CHEVALIER, B : *Stratégies de lecture*. Les entretiens, Nathan, Lecture, Actes I, Paris, Nathan. 1991.
- DRAGOMIR M: *Considérations sur l'enseignement apprentissage du français langue étrangère*, Ed. Dacie, Cluj-Napoca, 2001.
- GIASSON.J. : « *Stratégies de lecture* ». *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.J Dionne et collaborateurs. Montréal : Gaëtan Morin 1995.
- GIASSON.J : *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin. 1990.
- GIASSON.J : *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.1995.
- GIASSON.J : « *Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles récents* ». In *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, C. Préfontaine et M. Lebrun, Montréal : Logiques.1992.
- HEBRARD, J, « *Du parler au lire.* », in *Diagramme pour la lecture*. Alger O.N.P.S, 1990.
- LE PAILLEUR.M, GISEL.M, et DOMINIQUE.C : «*Apprendre à lire aujourd'hui.*» Québec français, automne 2002.

- MOIRAND. S : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette. 1982.
- MARTINEZ, J. P : « *les difficultés de lecture* », In www.er.uqam.ca.
- MARCEL .P : *sur la lecture*, kindel, 1906.
- NGUYEN.T.A.C. : *Stratégies de lecture dans l'enseignement de la compréhension écrite en FLE au lycée*. Mémoire de fin d'études postuniversitaires. Hanoi, 2004.
- VIGNER. G. : *Lire du texte au sens*. Paris. CLE International 1979.
- VAN.G. N. : *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin, 1994.

II. Dictionnaires et manuels :

- ROBERT.J.P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, nouvelle édition revue et augmentée, imprimé en France par EMD S.A.S, janvier 2008.
- CUQ, J-P, «*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* »Paris, Ed CLE 1, 2003.
- R. GALISSON et D. COSTE : « *Dictionnaire de didactique des langues* »
- Ministère de l'Education Nationale, *Mon livre de. Français 5ème année primaire*, office National des publications scolaire, Alger 2013-2014.

III. Mémoire :

- Les difficultés de compréhension en lecture en cycle 3 Amandine Lecoutre, Allison Yataghene.

IV. Sitographie :

- <http://dspace.univbiskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5083/1/sf97.pdf>
- <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/ele/doml/doml2.html>
- http://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/jeux/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-enfant-importance-lecture-lire.
- http://crefec.org/fr_version/pages/8@Cornea.pdf.
- <http://www.melimelune.com/la-comprehension-en-lecture-1-un-modele-de-comprehension-en-lecture-a88981067>.
- <http://truyenngan.123doc.vn/document/1027463-etude-de-l-utilisation-des-strategies-de-lecture-des-etudiants-en-2e-et-en-3e-annees-du-departement-de-fran-ais-ecole-normale-superieure-de-hanoi.htm>.
- http://www.cndp.fr/crdp-amiens/IMG/pdf/francais_college_complements_decembre_2009.pdf.

Le petit coq noir

Il était une fois ; un petit coq noir a la crête rouge.

Il appartenait à une très pauvre femme. Ils vivaient tous les deux dans une très vieille maison. Souvent, le petit coq grattait la terre et piquait du bec des vers, des grains et des miettes. La pauvre femme le regardait tendrement.

Un matin, ce brave petit coq trouve une pièce d'or.

Un sultan qui passait par là, lui dit :

«Petit coq noir, donne-moi cette pièce d'or. »

-

Elle est à moi, répond le petit coq noir.

Je la donnerai a ma maîtresse qui en a plus besoin que toi.

Le petit coq court trouver la pauvre femme et lui donne la pièce. Très heureuse, elle lui promet de ne jamais le manger.

Depuis ce jour, ils vivent heureux dans une belle maison.