

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministre de l'enseignement Supérieur Et de La Recherche Scientifique
Universite Hamma Lakhdar El Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des lettres et des langue française



**Mémoire Présenté pour l'obtention du diplôme de
Master II
Option : Didactique des langues appliquées
Intitulé**

**Enseigner la compréhension de l'écrit :
prévenir et remédier aux difficultés en classe de FLE**

Présenté par :
GROUN Safa
CHIHANI Hadir

Sous la direction de :
Dr.KHELEF Asma

Présenté et Soutenu le

27/06/2022

Devant le jury composé de :

Dr. BALI Hamza	MAA	Président	U.El-Oued
Dr. KHELEF Asma	MCA	Rapporteur	U.El-Oued
Mdm. LAMOUDI Fatiha	MAA	Examineur	U.El-Oued

Année universitaire : 2021/2022

Remerciements

On remercie Dieu tout puissant de nous avoir donné la santé et la volonté d'entamer et de terminer ce mémoire.

Un grand merci à notre encadrante Mme KHELF Asma pour son aide, ses encouragements et ses conseils précieux.

Nous adressons notre remerciement aussi aux membres du jury qui ont accepté de lire et de juger notre travail.

Nous exprimons notre sincère gratitude à tous les enseignants de département du français d'El-Oued.

Nous remercions enfin, tous ceux qui ont contribué, de près et de loin, à la réalisation de ce mémoire.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à mes chers parents pour l'amour et le soutien inconditionnel dont ils ont fait preuve à mon égard durant toute ma vie scolaire et universitaire.

Merci pour le soutien financier, moral, psychologique et matériel. Si je suis ici aujourd'hui, c'est grâce à vous !

À mes chers frères et sœurs et à toutes mes amies.

À tous ceux qui nous ont chaleureusement encouragés à finir ce mémoire.

CHIHANI Hadir

Dédicace

Je dédie cet événement marquant de ma vie,

À la mémoire de mon père que dieu ait pitié de lui!

*À ma mère qui m'a éclairée mon chemin et qui m'a encouragée et soutenue
toute au long de mes études. Trouve à ce modeste travail un début de
récompense de tes sacrifices !*

Que Dieu te protège et te donne une longue vie pleine de santé et de bonheur.

*À mes très chères et agréables sœurs Nedjma, Djihad, Khaoula, Amira qu'Allah
les préserve de tout mal.*

À mes chères amies .

Et à ceux qui m'aiment.

Introduction générale	8
Chapitre 1 : l'écrit entre lecture et compréhension	13
1 La situation de l'écrit.....	13
1.1 La situation de communication.....	13
1.2 Les composantes de base d'une situation d'écrit.....	14
1.2.1 Une situation de production (écriture)	14
1.2.2 Une situation de réception (lecture)	15
2 Les pratiques de la lecture.....	15
2.1 Définition	15
2.2 Les types de la lecture	16
2.2.1 La lecture silencieuse	16
2.2.2 La lecture à voix haute	16
2.2.3 La lecture sélective ou de repérage :.....	16
2.2.4 La lecture active	16
2.2.5 La lecture passive.....	17
2.3 Les objectifs de l'enseignement de la lecture	17
3 La compréhension de l'écrit	18
3.1 Les modèles de la compréhension de l'écrit	19
3.1.1 Modèles séméiologiques.....	19
3.1.2 Modèle onomasiologique.....	20
3.2 L'objectif de la compréhension écrite.....	21
3.3 Les compétences de la compréhension écrite.....	21
3.4 Les composantes d'une situation de compréhension de l'écrit.....	22
3.4.1 Le lecteur	22
3.4.2 Le texte	23
3.4.3 Le contexte :	24
Chapitre 2 : Les processus de compréhension en lecture et les difficultés y liées.....	26
1 Les processus de compréhension en lecture	28
1.1 Les microprocessus	28
1.2 Les processus d'intégration	29
1.3 Les macro processus.....	29
1.4 Les processus d'élaboration.....	29

Table des matières

1.5	Les processus métacognitifs	29
2	Les difficultés de compréhension en lecture	29
2.1	Les paramètres de la compréhension en lecture	30
2.1.1	L'identification de mots (I) :	30
2.1.2	La compréhension du langage (compréhension oral) (C)	30
2.1.3	Le traitement de l'écrit (T)	31
2.2	Les différents types de difficultés	31
2.2.1	Les difficultés liées au sens et aux textes	31
2.2.2	Les difficultés liées aux apprenants	32
3	Les apprenants sans difficultés et les apprenants en difficultés	32
3.1	Les apprenants qui n'ont pas des difficultés	32
3.2	Les apprenants qui font faire du souci, ceux en difficultés :	33
4	Les obstacles de la compréhension en lecture	33
4.1	Les obstacles épistémologiques	33
4.2	Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs	33
4.3	Les obstacles didactiques et pédagogiques	34
4.4	Les obstacles au cours de la construction d'une image mentale du texte	34
5	Quelques pistes pour faciliter la lecture	34
5.1	Besoin et motivation	34
5.2	Les représentations : un autre paramètre qui entre en jeux pour faciliter la compréhension de l'écrit	35
5.3	La pertinence de l'enseignement des stratégies de lecture	35
Chapitre 3 : Analyse et interprétation		37
1	Méthodologie	38
2	L'enquête par observation	38
2.1	Cadre général de la réalisation de l'observation	38
2.1.1	Présentation du lieu de l'observation	38
2.1.2	Description du public visé	39
2.2	Le déroulement de l'enquête par observation	39
2.2.1	Objectifs et étapes	39
2.2.2	Déroulement de la séance de compréhension de l'écrit	39
3	Le questionnaire	44
3.1	Présentation du questionnaire	44
3.2	Objectif du questionnaire	44

Table des matières

3.3 Analyse et interprétation des résultats.....	44
Conclusion générale.....	61
Référence bibliographique	47
Annexes	69
Résumé	73

*« Quand un élève vous dit qu'il n'aime pas lire, il ne sait pas ce qu'il dit.
Si vous le croyez, il est foutu et vous aussi comme professeur ».*

Daniel Pennac.

Introduction générale

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères a toujours été la grande affaire de l'école et le souci majeur des didacticiens, pédagogues et enseignants. Selon le nouveau programme de la première année moyenne, enseigner une langue étrangère, en l'occurrence, le français permet « aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures » (2010 :02). Il est clair donc que l'apprentissage d'une langue étrangère est désormais obligatoire pour les scolaires et devient nécessaire pour chacun, c'est pour cela, il est difficile d'y échapper dans un monde curieux, ouvert sur les autres cultures.

Certes, apprendre une langue étrangère n'est pas si simple. Il est donc, important de donner une place à l'apprentissage de la compréhension de l'écrit car lire et comprendre un texte nous aide à bien parler et à mieux écrire. Lire nous permet alors de communiquer, de savoir agir, de prendre une décision et d'élargir, d'approfondir notre réflexion et d'enrichir notre culture. Cette activité devient ainsi une nécessité scolaire et une activité très importante pour les apprenants car elle leur aide à améliorer leur compétences discursives et scripturales en langue française.

En effet, la compréhension de l'écrit et son apprentissage sont au centre des préoccupations de nombreux ouvrages et articles, depuis plusieurs années. C'est une activité complexe qui sollicite un effort important de plusieurs années qui se succèdent. Un travail en continuité du primaire allant jusqu'au collège.

Lire comme l'affirme les psycholinguistes est « tout d'abord la mise en œuvre des différents processus perceptifs et cognitifs de traitement de la lettre qui permettent au lecteur d'accéder à l'identification du mot écrit » (Marin et Legros, 2008 :28). Lire n'est donc pas seulement « associer à un graphisme une émission sonore ; lire c'est être capable de dégager la signification d'un texte écrit : il ne peut y avoir de lecture sans compréhension » (Adjadji et Du Saussois, 1977 :08). Autrement dit : lire c'est comprendre, accéder et donner sens à l'écrit.

Aussi, malgré la disponibilité des moyens mis en œuvre sur le plan pédagogique ainsi que les contributions des experts dans le domaine de l'enseignement, la question de la compréhension de l'écrit n'a pas malheureusement atteint les objectifs fixés par les instances officielles. En effet, bien que les enseignants évoquent constamment les problèmes empêchant la bonne compréhension des textes écrits par les apprenants, ils « ne cessent d'exprimer leur insatisfaction en répétant à chaque fois que l'occasion se présente :

ils ne comprennent pas. Les apprenants ne comprennent pas tel énoncé, telle question, telle texte. » (Bensaleh, 2003 :30-31).

Lors de l'activité de compréhension de l'écrit, un grand nombre d'apprenants trouvent des difficultés majeurs de compréhension et d'identifier notamment les compétences sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour élaborer des réponses adaptées et efficaces. Nous avons tenu compte que la plupart des enseignants mettent l'accent sur le savoir et non pas sur le savoir-faire. Cela crée des obstacles, des difficultés et complexe auprès des élèves.

Pour toutes ces raisons on s'est proposé de faire une recherche afin de mettre en lumière la pratique directe de cette activité dans les classes de quatrième année moyenne. La compréhension de l'écrit est une activité fondamentale dans l'enseignement d'une langue étrangère qui touche diverses activités. L'échec constaté donc, lors de la mise en place des activités de compréhension, nous a motivés à poser la question suivante :

Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les apprenants de 4^{ème} année moyenne lors de l'activité de la compréhension de l'écrit ?

Pour répondre à cette question, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- Les procédés et techniques adoptés par l'enseignant sont insuffisants ou ne répondent pas au bon déroulement du cours de compréhension écrite.
- L'élève ne possède (ou ne sait) pas les capacités qui lui assurent la compréhension de l'écrit.
- Les lacunes linguistiques constituent un obstacle énorme rendant difficile l'accès au sens des textes en FLE.
- La faible qualité de lecture est susceptible d'affecter négativement la qualité de la compréhension du texte.

Nous voulons donc à travers ce modeste travail amener les apprenants progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à accéder au sens de différents types de textes. Et nous voulons aussi comprendre les origines de différentes difficultés rencontrées par les apprenants de 4^{ème} année moyenne pour arriver à trouver des solutions qui peuvent aider les apprenants à résoudre ces problèmes de compréhension de l'écrit.

Les différents éléments de ce travail s'articulent de la manière suivante : Dans le premier chapitre intitulé « L'écrit entre lecture et compréhension », nous mettons en évidence les diverses notions théoriques se rapportant à ces trois concepts : l'écrit, la lecture et la

compréhension de l'écrit : leurs définitions, caractéristiques, les différentes théories et stratégies y relatives, etc.

Nous parlons dans le deuxième chapitre « les processus de compréhension en lecture et les difficultés y liées » des différents processus de la compréhension en lecture ainsi que les difficultés et obstacles rencontrés lors de cette activité, pour arriver enfin à citer quelques pistes pour faciliter l'activité de la lecture.

Le troisième chapitre qui s'intitule « Analyse et interprétation » est réservé à l'observation d'une séance de compréhension de l'écrit menée avec les élèves de 4^{ème} année moyenne du CEM, "Derbel Abdelkader" ainsi qu'au questionnaire conçu à l'intention des enseignants accompagnées de l'analyse des résultats, qui seront le support pratique pour la vérification de nos hypothèses émises.

Chapitre 1 : l'écrit entre lecture et compréhension

Dans le présent chapitre, nous parlerons tout d'abord de la situation de l'écrit en évoquant brièvement les éléments définitoires qui encadrent les différentes acceptions qui lui ont été proposées. Nous mettrons ensuite l'accent sur la pratique de la lecture en présentant quelques définitions, ses types stratégies ainsi que l'objectif de pratiquer la lecture en classe pour finir avec la compréhension de l'écrit. Nous proposerons ses définitions, les processus cognitifs mis en jeu lors de cette activité, ses composantes ainsi que ses objectifs.

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

1- La situation de l'écrit

Ecrire, c'est exprimer en caractères graphiques les mots que la parole exprime par des sons articulés. Selon le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde le mot écrit est « utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue » (Cuq, 2003 :236).

Selon cette définition, nous comprenons que l'écriture est un moyen essentiel pour exprimer la pensée par le langage écrit.

1-1- La situation de communication

S. Moirand entame son ouvrage situation de l'écrit (1979) par la distinction entre l'oral et l'écrit. Pour lui, l'oral se caractérise par la présence du destinataire, l'immédiateté du message, le recours au gestuel et la mimique et la proximité de la réponse. Quant à l'écrit, il se caractérise par le différé du message, l'éloignement ou l'absence du destinataire, l'absence de réponse et donc l'impossibilité d'un échange immédiat (le différé du message). Par oral, nous entendons un discours en interaction exprimé et transmis de vive voix ; formulé par le moyen de la parole. A l'opposé, l'écrit est é à travers des graphies, il est consigné dans le temps et l'espace.

Selon S. Moirand, il faut étudier l'oral et l'écrit chacun de son côté. Elle considère qu'une situation d'écrit est une situation de communication écrite, « ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des

scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques » (1979 :08)

Dans le même contexte, l'auteur ajoute que « par une situation d'écrit nous faisons référence à une situation de communication écrite impliquant les éléments de la communication ; les interlocuteurs (un scripteur/ un lecteur), un référent, un message, un code, et un canal. D'où les questions comme Qui écrit ? À qui ? Où ? Quand ? À propos de quoi ? » (1979 :08)

La distinction entre les deux communications orale et écrite

La communication orale est la forme de communication la plus ancienne. L'oral est le plus couramment utilisé comme moyen d'échange d'informations qui se fait par la parole ou la voix. La communication écrite, quant à elle, est un moyen formel de communication, dans lequel le message est soigneusement rédigé et formulé sous forme écrite. Il est conservé comme source de référence ou de dossier légal.

1-2- Les composantes de base d'une situation d'écrit

S. Moirand (1979), propose un modèle contenant les différentes composantes de la situation d'écrit. La linguiste distingue deux situations : de production et de réception.

1-2-1- Une situation de production (écriture)

- Le scripteur : il vit dans une société où il a un statut social. Il change de rôle et d'attitudes et veut parfois appartenir à un autre groupe social auquel, il emprunte le mode de vie.
- Les relations scripteur / lecteur : le scripteur écrit généralement pour un lecteur avec lequel, il peut entretenir des relations particulières (amicales, professionnelles...), ce qui peut influencer son discours.
- Les relations scripteur / lecteur et document : le scripteur a une intention de communication ou il écrit pour produire quelques choses à ses lecteurs. Il espère influencer les lecteurs à travers ses documents graphiques.
- Les relations scripteur / lecteur et extralinguistique : l'influence du référent est aussi importante que le type du lecteur auquel le scripteur s'adresse ainsi que de sa propre intention de communiquer. On ne peut oublier alors de quoi ou de qui parle le texte, le lieu où l'on écrit, et le moment où l'on parle sur la forme linguistique du document.

1-2-2- Une situation de réception (lecture)

- Le lecteur : la personne qui lit, son identité, son statut, son histoire, son expérience et ses attitudes jouent un rôle dans l'interprétation du document.
- Les relations lecteur / scripteur : les représentations que le lecteur se fait à propos de scripteur ainsi que ses intentions influent sur les lectures des textes.
- Les relations lecteur / scripteur et document : le document affecte sur le lecteur selon des objectifs, ses hypothèses sur le sens du texte et la façon dont il se projette dans le discours qu'il reçoit. « Un même écrit peut avoir autant de lectures que de lecteurs. » (Moirand, 1979 :11)
- Les relations lecteur /document et extralinguistique : les connaissances antérieures jouent un rôle très important dans la compréhension d'un texte. Notamment, le lieu et le moment où il entreprend sa lecture / compréhension.

2- Les pratiques de la lecture

La lecture est l'action de déchiffrer ce qui est écrit et d'en saisir le sens. La lecture et la compréhension sont étroitement liées, parce qu'on ne peut pas comprendre un texte sans le lire. Donc la lecture est une activité centrale en classe de langues.

2-1- Définition

La lecture est une action de lire, qui se fait par un lecteur, selon le dictionnaire de Larousse 1998. Elle est perçue comme « un processus de langage qui fait appel des stratégies de prédiction de confirmation et d'intégration elle est également perçue comme un processus de communication » (Glisson, 1995 :SP).

J. Faurcambert pense que « Pour comprendre les mécanismes de lecture, il faut nécessairement et avant tout les rattacher aux problèmes liés à la communication ». (1995 :11). D'après l'auteur, la lecture est un acte de communication caractérisée par la présence d'un émetteur et d'un récepteur.

D'après toutes les définitions, nous pouvons dire que la lecture est une activité de déchiffrer et de comprendre une information écrite ; cette information et en générale une représentation correspondant entre graphème et phonème du langage sous forme de symboles identifiables par la vue ou par la touche.

2-2- Les types de la lecture

Le lecteur passe inconsciemment d'un type de lecture à un autre en fonction ses besoins, ses intérêts, ses intentions et selon le type de texte. Ces différents types ont des objectifs différents. Parmi les types les plus courants on peut citer :

2-2-1- La lecture silencieuse

C'est une activité de lecture qui présente des avantages évidents dans l'effort d'acquisition de stratégies individuelles de compréhension et, partant, de reflexes d'un lecteur autonome. Il est entendu que la compréhension de texte est l'objectif majeur de l'enseignement / apprentissage de la lecture dans nos écoles. Ainsi lors de la séance de compréhension écrite, la lecture silencieuse pourrait permettre l'accès au sens.

Elle est plus rapide et plus efficace que la lecture à haute voix du fait qu'elle n'oblige pas l'œil à suivre le texte lettre après lettre, mot après mot. Cette lecture permet aux lecteurs la mobilisation de tous leurs savoirs parce qu'ils ont besoin de concentration pour comprendre le texte.

2-2-2- La lecture à voix haute

Elle est considérée comme une activité créative et non comme une mécanique fastidieuse permettant de créer des relations toujours nouvelles avec le monde environnant. En ce qui concerne cette pratique de la lecture, il apparaît nécessaire que les élèves fassent la différence entre les utilisations propres du code oral, comme dans des situations de communication, et le passage à l'oral auquel se prête tout texte écrit. En apprenant à lire, on oublie trop souvent que certains phénomènes sonores sont difficiles à indiquer graphiquement (mélodie, rythme, pause...). Si la lecture à voix haute est un exercice connu des écoles, c'est qu'elle permet de développer le langage de l'enfant de manière efficace.

2-2-3- La lecture sélective ou de repérage :

Cette technique de lecture sert particulièrement à évaluer l'utilité, l'importance d'un ouvrage et à repérer les parties les plus significatives dans le cadre de son travail. Elle peut se limiter à une sorte de focalisation sur les éléments qui nous intéressent dans un journal, un article, un prospectus, etc.

2-2-4- La lecture active

La lecture active, c'est le fait d'optimiser la durée passée sur la lecture d'un texte, afin de retirer un maximum d'informations. Elle est une technique pour stimuler ses capacités intellectuelles dans le but de mieux comprendre la pensée de l'auteur et ainsi être end

mesure d'extraire les informations significatives, de se situer par rapport à celles-ci tout jugeant de leur qualité. Une lecture active car elle facilite le repérage de l'information. Elle permet de faire des liens entre les concepts connectant l'information. Elle est dite active car on doit sans cesse annoter le texte en même temps qu'on assimile les connaissances qu'il livre.

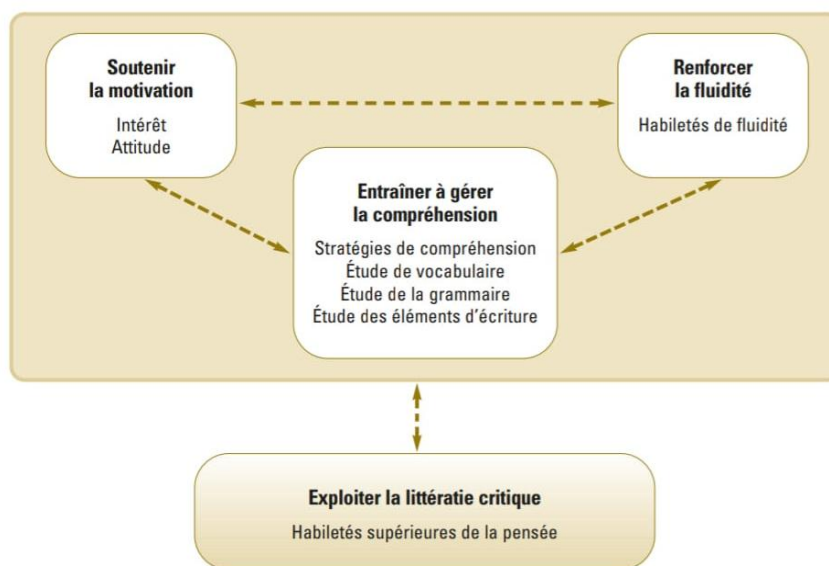
2-2-5- La lecture passive

La lecture passive, classique ou encore appelée la lecture traditionnelle représente le fait de lire un passage, de son début à sa fin, sans forcément s'y investir. L'effort de lecture n'est pas couplé à une attention particulière visant la mémorisation ou la compréhension. Il s'agit, là d'intégrer des mots ou des phrases sans pour autant chercher à intégrer l'information de manière durable.

En d'autres mots, lire normalement un texte du début à la fin pour se détendre, c'est une lecture passive. Ce type de lecture convient à plusieurs usages tels que la lecture de roman, de journal, ou encore de magazine. Cependant, elle sera insuffisante pour classer l'information ou la mémoriser.

2-3- Les objectifs de l'enseignement de la lecture

- Soutenir la motivation à lire des élèves.
- Renforcer la fluidité.
- Entraîner les élèves à gérer leur compréhension des textes.

Figure 1 : Objectif d'un enseignement efficace de la lecture

3- La compréhension de l'écrit

Selon M. Fayoul « comprendre un discours ou un texte, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite » (2000 :01). Comprendre peut se définir comme la capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. Le fait de percevoir et de comprendre les mots et les phrases du texte ne constitue qu'une étape transitoire de ce processus.

La compréhension écrite joue un rôle fondamental dans l'acquittions des mécanismes du langage de communication. Grâce à la compétence de la compréhension écrite, on peut réaliser la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs sans être limité par les éléments temporels et spaciaux. Les définitions de la compréhension écrite sont présentées par plusieurs linguistes en termes plus ou moins différents.

Selon D. Dubois, la compréhension écrite est « l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations de mise en relation d'informations nouvelles avec des données acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension sont aussi étroitement liés à la représentation théorique des formes et des contenus de la mémoire à long terme. (1979 :37)

S. Moirand a donné aussi sa conception de la compréhension. D'après elle « comprendre, c'est produire de la signification à partir des données du texte mais elles reconstruisant d'après ce qu'on connaît déjà » (1979 :130)

Pour J.N. Foulin « Comprendre un texte peut être conçu comme un ensemble d'opérations cognitives visant à construire une représentation mentale de la situation décrite dans le texte (...) en combinant deux sources complémentaires d'information : l'une fournie par des éléments de nature textuelle, est issu du décodage des données graphiques, l'autre est proposée des connaissances permanentes du lecteur présente dans sa mémoire à long terme» (1990 :59)

Les définitions de la compréhension écrite sont nombreuses et variables mais elles partagent les deux points communs :

- La compréhension écrite, c'est la lecture du texte, c'est à dire identifier des phrases et leurs sens en étant qu'un élément linguistique.
- Mettre les significations linguistiques en relation avec des données antérieures pour comprendre le sens du texte. Donc, la compréhension écrite est l'action de lire pour atteindre la réception des informations importantes nécessaires ou la découverte d'une chose inconnue.

3-1- Les modèles de la compréhension de l'écrit

Comment lit-on ? Comment comprend-t-on ?

On explique à ce sujet que si l'on s'intéresse aux « Processus cognitifs mis en jeu » lors de la compréhension, on constate qu'on peut distinguer deux manières (ou processus) possibles : le processus sémiologique et le processus onomasiologique.

3-1-1- Modèles sémiologiques

Ce modèle est appelé aussi « Bas-haut », il consiste à discriminer des formes, les segmenter, et à interpréter le sens à partir de ces segments. Ce processus est en conséquence très dépendant de la discrimination des formes. Le sens que l'auditeur ou le lecteur dégage du texte est conçu comme émanant du texte et allant vers l'auditeur ou le lecteur, d'où l'appellation « bas-haut ». Dans ce modèle, le processus de compréhension se réalise selon les quatre phases suivantes :

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

- Une phase de segmentation : qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases.
- Une phase d'interprétation : pendant laquelle on attribue un sens aux mots, aux groupes de mots ou aux phrases ; la sémantisation : dans un premier temps, les unités qui forment l'écrit sont associées à un sens préexistant. C'est ici que le rôle et le fonctionnement des connaissances et de la culture du lecteur deviennent manifestes. Cette phase ne constitue pas à elle-même l'objectif de la lecture mais est une étape nécessaire à la phase suivante.
- Une phase de synthèse : qui consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou des groupes de mots ou de phrases. En effet pour parvenir à cette compréhension globale du texte ; le lecteur doit intégrer toutes les parcelles de sens qu'il a perçue dans les différentes unités de l'écrit au sein d'une structure sémantique cohérente qui lui permettent de gérer les possibilités d'interprétation. Remarquons que ce modèle (séméiologique), concerne probablement la démarche suivie par un lecteur peu expérimenté ou face un document difficile.

3-1-2- Modèle onomasiologique

Ce modèle dit également « haut-bas » consiste à faire des prévisions hypothétiques de contenus et de formes, et à chercher des indices dans le texte pour les vérifier. L'auditeur ou le lecteur utilise, pour faire ses prévisions, des connaissances de différents ordres : référentielles, sociolinguistiques, socio psychologiques, linguistiques, socioculturelles. Le sens du texte est donc construit par l'auditeur ou le lecteur à partir de ses hypothèses, d'où l'appellation haut-bas. Le processus de compréhension, dans ce cas-là, s'opère selon le type de haut en bas (top - down). Il donne une importance prépondérante aux connaissances du lecteur dans le traitement des informations et résulte d'une série d'opérations de pré construction de la signification ; de la part du lecteur durant lesquelles, il formule des hypothèses qu'il vérifie par la suite, en trois étapes :

- Formulation d'hypothèses d'ordre sémantique : ces hypothèses se basent sur le contenu du message et les connaissances dont dispose le lecteur de la situation de communication et du message lui-même. Elles résultent des unités formelles de surface.
- L'interprétation des pictogrammes : la vérification des hypothèses, elle s'effectue à partir de de la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ.

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

Quel est le modèle qu'on recommande ? En fait, il semble que les deux sont nécessaires et qu'ils sont donc complémentaires : le modèle descriptif de la compréhension qui rassemble aujourd'hui les chercheurs est un modèle qui intègre les deux processus : l'auditeur/lecteur utilise majoritairement le processus onomasiologique, et a recours au processus sémiologique lorsque le premier est inopérant.

3-2- L'objectif de la compréhension écrite

L'objectif de la compréhension écrite est donc d'amener l'apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de texte. Cette activité ne vise pas à comprendre immédiatement un texte, mais apprendre progressivement les stratégies de lecture dont la maîtrise doit à long terme. Cela permet à l'apprenant d'avoir envie de lire, de feuilleter un journal ou de prendre un livre en français. Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite.

3-3- Les compétences de la compréhension écrite

Qu'est-ce que la compétence de compréhension ? Il convient tout d'abord de rappeler que la lecture n'implique pas forcément la compréhension. Le concept de « Compréhension » est défini, dans le Dictionnaire de didactique, coordonné par J.P. Cuq, de la manière suivante : « La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte (compréhension écrite). Il faut distinguer l'écoute et la lecture, qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement volontaires ». (2003 :49)

Par conséquent, pour le développement chez l'apprenant de la compétence à lire des textes variés, il ne suffit pas de lui faire acquérir une variété de savoirs relatifs à la lecture tels que le décodage et la construction de sens. Il faudrait le conduire à être capable de les combiner et de les utiliser de façon appropriée dans des situations de plus en plus nombreuses et diversifiées, le tout en faisant usage de ses connaissances.

Bref, l'élève élabore graduellement ses compétences à travers l'utilisation contextualité de ressourcées de connaissances variées. On ne parle alors pas uniquement aujourd'hui de lecture, mais surtout de réception, d'accès au texte, de construction du sens, Il s'agit d'une compétence qui doit être développée.

Les conceptions relatives à cette compétence ont largement évolué, Au cours des années 50, comprendre un texte (presque toujours littéraire) consistait à faire traduire les mots difficiles, puis à laisser l'élève se débrouiller pour fouiller le texte. La compréhension de l'écrit est une compétence fondamentale, dans la vie de tous les jours. Nous lisons pour obtenir des informations précises (affiches, panneaux, horaires, menus), complètes (articles, journaux, encyclopédies, notices de montage) ou le plaisir (nouvelles, romans, bandes dessinées). La compréhension de documents écrits intervient aussi dans les domaines scientifique, technologique, commercial, artistique.

3-4- Les composantes d'une situation de compréhension de l'écrit

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

On constate, dès lors, que la compréhension en lecture se réalise en fonction de trois variables indissociables, à savoir : le lecteur, le texte et le contexte.

3-4-1- Le lecteur

C'est la variable la plus complexe. Il accède à la tâche de lecture en mettant en œuvre ses propres structures cognitives et affectives. Il manifeste divers processus qui l'aident comprendre le texte :

Les connaissances sur la langue : il y a quatre catégories de connaissances que l'apprenant acquiert et développe par la suite. Il s'agit, en fait, des connaissances phonologiques, c'est la distinction des phonèmes ou les sons de la langue en particulier la langue maternelle. Des connaissances syntaxiques, c'est l'ordre des mots dans la phrase (ses connaissances permettent de vérifier l'acceptabilité des phrases). Des connaissances sémantiques, relatives aux sens des mots et aux relations qu'ils entretiennent entre eux. Des connaissances pragmatiques, c'est l'utilisation de certaines formules selon la situation de communication,

le choix du ton pour parler avec telle ou telle personne etc. Des connaissances sur le monde, la connaissance du monde que possède le lecteur lui permet de relier les informations lues à des expériences et connaissances passées, emmagasinées sous forme de scénarios, sorte d'épisodes situationnels.

Ces connaissances que développent les apprenants représentent un élément essentiel dans la compréhension des textes qu'ils auront à lire. En effet, pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (les connaissances antérieures). Sans son expérience sur le monde, le lecteur n'aura rien auquel il puisse rattacher la nouvelle information.

3-4-2- Le texte

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

J.M. Adam déclare que « Lire c'est transformer une suite d'unités linguistiques en un texte. Comme, de plus, nous ne lisons pas tous les écrits de la même façon, les lecteurs monovalents sont indéniablement handicapés. (1987 :27). Il est donc préférable de connaître, d'une façon ou d'une autre, la classification des textes ainsi que les différents critères y requis.

Pour J. Giasson (2007) les critères de classification les plus pertinents prennent en charge :

- L'intention de l'auteur et le genre littéraire ainsi que la structure du texte et le contenu.
- L'intention du lecteur et le genre littéraire : l'intention de l'auteur occupe une place prépondérante dans la compréhension du texte. Habituellement, l'auteur peut vouloir persuader, informer, distraire.... C'est dans cette optique qu'on parlera de différents types de textes : informatif, persuasif, incitatif... Toutefois un auteur peut vouloir choisir un genre de texte (tracts, articles de presse, nouvelles policières, romans, enseignes, etc.)
- La structure du texte et le contenu : la structure du texte fait référence l'organisation de ses idées alors que le contenu renvoie au thème et au concept présenté par le texte.

Ces deux concepts sont fortement liés l'un à l'autre de façon que l'auteur choisisse la structure qui correspond au contenu qu'il veut transmettre. La littérature actuelle sur la lecture est centrée sur deux grandes catégories de textes se distinguant par leur structure : les textes qui racontent une histoire ou un événement et les textes qui présentent et expliquent un concept, un principe).

- Le classement de textes : le classement le plus utilisé est la typologie textuelle, il est souvent utilisé dans les programmes du français, au primaire au moyen et au secondaire.

On distingue alors :

- Le texte narratif : il sert à relater des événements dans un ordre chronologique rigoureux ou selon l'humeur et la fantaisie du narrateur.
- Le texte expositif : il sert à présenter l'information de manière ordonnée. On fait appel à : l'explication, la définition, la reformulation, l'énumération... etc.
- Le texte descriptif : il sert à décrire des personnages ou des objets en définissant leurs caractéristiques (formes, dimensions, couleurs, aspect). On a recours à un lexique qui permet de traduire les différents sens (ouïe, vue, odorat, toucher, goût).
- Le texte argumentatif : il sert à la défense d'une thèse, d'un point de vue ...etc. il est construit sur des éléments (raisons) qui permettent de justifier le point de vue adopté.
- Le texte injonctif (perspectif) : c'est le discours par lequel on cherche à faire en sorte que l'interlocuteur agisse, exemple : recettes de cuisine ou instructions d'emploi d'un appareil. On emploie le plus souvent l'infinitif ou l'impératif.
- Le texte conversationnel : il caractérise les échanges. Ainsi, tout dialogue relève du conversationnel.

3-4-3- Le contexte

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

- Le contexte psychologique : il concerne les conditions contextuelles propres au lecteur lui-même, c'est-à-dire son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture. Il paraît bien que l'intention de lecture soit d'une très grande importance. La façon dont le lecteur aborder le texte influe sur ce qu'il comprend ou ce qu'il retient du texte.
- Le contexte social : cela réfère à toutes les formes d'interaction qui peuvent se produire pendant la tâche de lecture entre le lecteur et son environnement : situation de lecture individuelle par rapport à une lecture devant un groupe, sans aide ou guider par une autre personne (ex : par l'enseignant). Il a été prouvé, par exemple, qu'une lecture à voix haute devant un public offre moins de chance de compréhension qu'une lecture silencieuse.
- Le contexte physique : il comprend toutes les conditions matérielles dans lesquelles se déroule l'acte de lecture. Cela nous emmène à penser au bruit, à la température, l'aération, la qualité de lumière et même la température ambiante ainsi qu'à la qualité de la production des textes. On note bien, que les enseignants sont déjà en courant avec ces facteurs qui affectent non seulement la lecture mais tous les apprentissages scolaires.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que, l'enseignement de l'écrit occupe une place très importante dans la didactique des langues étrangères, parce qu'il a connu beaucoup d'évolution ces dernières années. Dans ce chapitre, nous avons fait un regard global sur l'acte de compréhension de l'écrit pour permettre de comprendre quelques notions qui tournent autour de ce thème.

Nous avons mis la lumière sur des éléments qui concernent l'accès à la compréhension de l'écrit au cours de ce chapitre. Nous avons abordés quelques définitions qui sont en relation avec la compréhension de l'écrit et traites cette dernière de façon qui permette de faire un regard sur cette compétence de compréhension de l'écrit.

Il serait cependant bénéfique que tous les facteurs cités dans cette partie soient pris en considération pour dépasser les différentes difficultés qui peuvent empêcher le lecteur durant l'activité de compréhension de l'écrit. Ces derniers que nous allons citer dans le chapitre qui se suit.

Chapitre 2 : Les processus de compréhension en lecture et les difficultés y liées

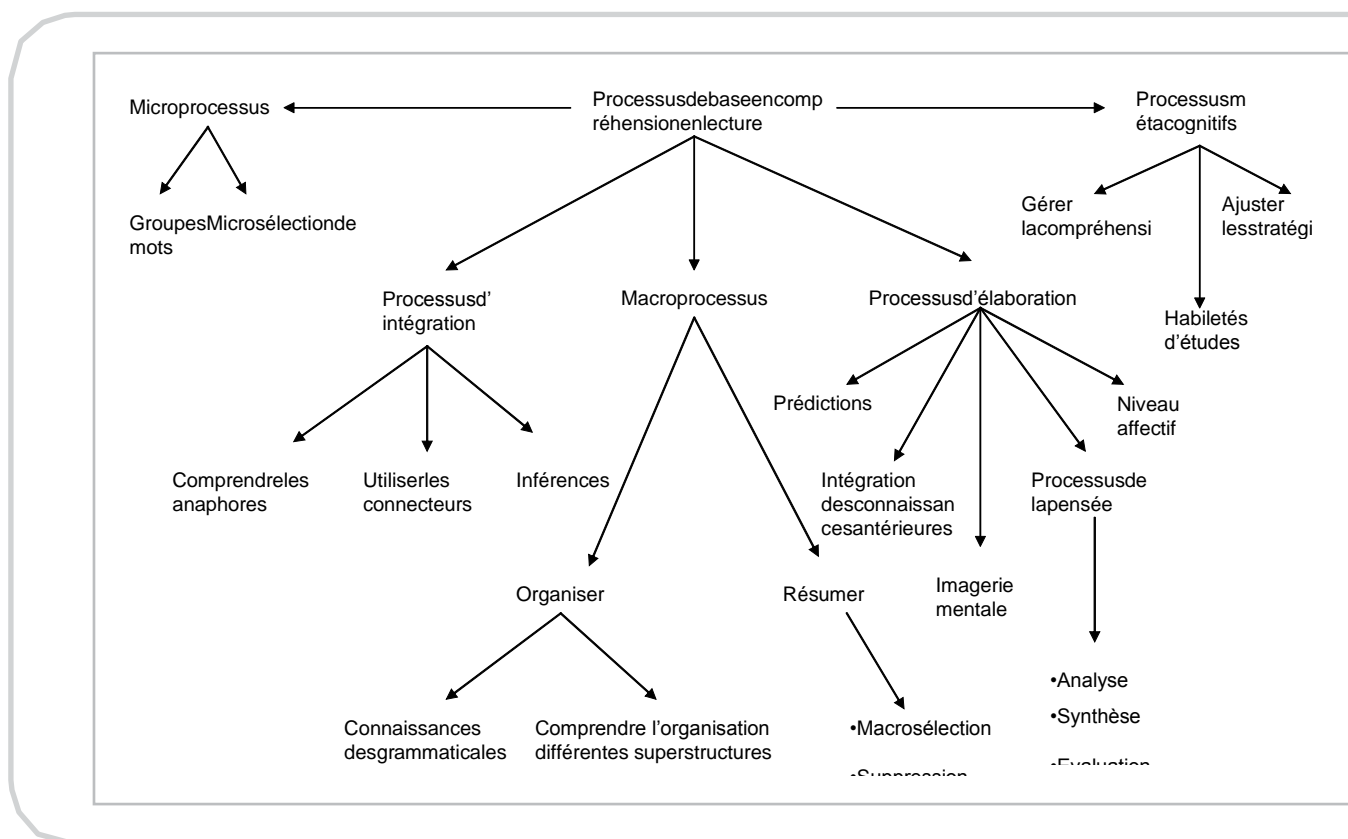
La lecture est une activité très importante dans l'apprentissage de français langue étrangère car elle peut offrir de nombreux avantages aux apprenants, mais l'apprenant se trouve souvent dans une grande difficulté de compréhension pendant la lecture des textes.

Dans le présent chapitre nous allons parler tout d'abord des processus de la compréhension écrite, ensuite nous allons présenter les paramètres de compréhension de l'écrit ainsi que les différents types de difficultés et obstacles rencontrés lors de cette activité. Et, nous terminerons ce chapitre en exposant quelques pistes pour faciliter la lecture et aider les apprenants à mieux comprendre les textes.

1- Les processus de compréhension en lecture

J.W. Irwin (2007) fait part de cinq processus de compréhension en lecture : les microprocessus, les processus d'intégration, les macros processus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

Figure 2 Les processus de base en compréhension en lecture



1-1- Le microprocessus

De bas niveau, le lecteur peut sélectionner des unités de sens à l'intérieur de la phrase et déterminer celles qu'il doit garder en mémoire pour sa compréhension du texte. Il s'agit de

comprendre les informations à l'intérieur des phrases, de là le suffixe « micro » qui précède le vocable « processus ». Pour réaliser ce processus, le lecteur peut utiliser différentes stratégies, comme le repérage, la reconnaissance de mots ou la lecture par groupes de mots.

1-2- Les processus d'intégration

Ils sont relatifs à la possibilité d'établir des liens entre les phrases (Irwin, 2007) en regroupant les idées. Ces processus favorisent l'utilisation et la compréhension de mots de remplacement (Riegel & Pellatet, 1994) et sont aussi appelés « anaphores » ou « mots de substitution ». Les processus d'intégration sont liés notamment à l'utilisation d'inférences. Quant aux connecteurs, ils sont employés pour relier deux idées (Carignan, 2014).

1-3- Les macro processus

Ces processus favorisent la compréhension générale du texte lu, c'est-à-dire l'aspect « macro » des idées du texte, la vue d'ensemble. Ils permettent notamment de trouver les idées principales, de résumer un texte à l'oral ou à l'écrit ou de comprendre l'organisation de la structure du texte de façon globale. (Irwin, 2007).

1-4- Les processus d'élaboration

Ces processus sont relatifs au fait d'aller plus loin que ce qui est écrit mot à mot dans les documents lus en établissant des liens avec les connaissances antérieures du lecteur afin de mieux comprendre. Ils comprennent notamment les stratégies de prédiction, l'imagerie mentale, les processus de la pensée (analyser, synthétiser, réévaluer) ainsi que le niveau affectif (rire, pleurer, etc.) (Irwin, 2007).

1-5- Les processus métacognitifs

Ces processus guident, quant à eux, la compréhension du lecteur et peuvent être employés lorsque celui-ci constate chez lui une perte de compréhension. Lorsqu'une incompréhension survient, le lecteur arrête sa lecture pour réguler ses stratégies de lecture et les ajuster au besoin, de façon consciente.

2- Les difficultés de compréhension en lecture

Les difficultés de la compréhension en lecture sont au cours de tout enseignement/apprentissage, vu le rôle de lecture dans ce processus. Ces difficultés expérimentées par les apprenants constituent un obstacle au personnel éducatif qui les accompagne.

2-1- Les paramètres de la compréhension en lecture

Lors de sa conférence sur les difficultés de compréhension en lecture en 2002, G. Roland affirme que la qualité de la compréhension est en fonction de trois grands paramètres qui peuvent être à l'origine de difficultés et de nuisance pour les apprenants.

En fait, il s'agit de :

L'identification des mots (I)	}	= D'où l'équation : $L = f(I, C, T)$
La compréhension du langage (C)		
Traitement du texte écrit (T)		

2-1-1- L'identification de mots (I) :

D'après G. Roland (2002), pour lire, il faut pencher sur le texte, d'identifier les mots et les comprendre, la qualité d'identification des mots dépend de la compréhension du texte. Il y a une relation très étroite entre la qualité de la compréhension et la qualité de l'identification des mots. En outre, on constate que l'activité de décodage qui est l'activité de base, si elle est automatisée chez certains apprenants leur facilitant la compréhension du texte, parfois elle reste difficile pour d'autres, « il est inutile d'aller chercher plus loin l'origine des difficultés de compréhension parce que le facteur va peser très fort. » (Roland, 2002 :12).

Le problème pourrait résider dans cette étape car l'essentiel de l'attention réservé aux apprenants qui ont des difficultés sera fait au détriment des opérations intellectuelles des apprenants n'ayant aucun problème de compréhension du texte.

2-1-2- La compréhension du langage (compréhension oral) (C)

Ce deuxième paramètre constitue à se poser la question suivante : Si on lit le texte à voix haute, aux apprenants est-ce qu'ils comprennent ?

Pour G. Roland (2002), si les apprenants arrivent à comprendre le texte qu'on leur lit, c'est-à-dire s'ils sont capables de le paraphraser de le résumer et de répondre aux questions.

On peut dire que la difficulté majeure va être plutôt du côté de l'identification des mots. Par contre si les apprenants ne comprennent pas, on a recours à la reformulation ; on raconte le texte dans une modalité purement orale. Ce n'est plus le même lexique ni la même syntaxe que dans la lecture d'un écrit. Dans ce cas si les apprenants comprennent, cela veut dire que le problème réside dans la deuxième étape (C). Dans le cas contraire, il

s'agit d'un déficit intellectuel ou mental et il ne s'agit pas d'un problème de compréhension de l'écrit.

2-1-3- Le traitement de l'écrit (T)

G. Roland (2002) stipule que, le traitement de l'écrit se compose des facteurs suivants :

- ❖ **Le lexique, le vocabulaire** : qui peut fort bien gêner la compréhension du texte et qui est différent du décodage car on peut décoder des mots sans être capable de comprendre leur sens.
- ❖ **La syntaxe propre à l'écrit** : il s'agit, par exemple, des relatives et des subordonnées. En effet, les apprenants n'arrivent pas, quelques fois, à accrocher la deuxième proposition à la première et c'est la raison pour laquelle l'écrit sera mal traité.
- ❖ **L'organisation textuelle** : cela concerne l'enchaînement des idées du texte : les reprises pronominales, les substitutions lexicales qui constituent des informations dispersées si les liens ne sont pas faits. De même que, les pronoms personnels, les connecteurs et le temps verbaux jouent un rôle important dans la compréhension.

2-2- Les différents types de difficultés

B. Bensaleh souligne que « deux types de problèmes touchent la compréhension de l'écrit les difficultés liés au sens, au texte et aux lectures, et des difficultés liées au lecteur lui-même. » (2003 :36)

2-2-1- Les difficultés liées au sens et aux textes

Ces difficultés portent plutôt sur le sens véhiculé par le texte et les différentes lectures adoptées par l'apprenant, et elles concernent les points suivants :

La multiplicité des sens et la maîtrise de la langue : le texte ne possède qu'une seule signification. B. Bensaleh dit dans ce sens : « se placer dans une situation de grande facilité. En effet, il n'y aurait plus, pour le comprendre qu'à ouvrir le robinet pour se servir. » (2003 :36)

Les lecteurs loin d'être actifs, ils puisent le même sens ; mais la réalité est tout à fait différente : au temps où les lecteurs découvrent tel aspect, d'autre voient d'autres choses. L'apprenant doit assumer une bonne maîtrise de la langue cible, en effet les connaissances linguistiques représentent une difficulté chez les apprenants.

- La multiplicité de lectures : le texte ne laisse pas la même impression après chaque lecture et chaque apprenant a sa propre structure qui conditionnent les rapports dans le texte.
- La diversité de textes : la compréhension diffère selon les textes, un poème se lit différemment d'un texte littéraire, on aborde chacun d'une façon différente, en optant pour une stratégie adéquate.

2-2-2- Les difficultés liées aux apprenants

Ces difficultés liées aux apprenants concernent le lecteur et touchent :

- ❖ **La complexité du système écrit en langue étrangère** : quand l'apprenant lit un texte en langue étrangère, selon V. Gérard, il « s'inscrit dans une culture qui ne lui est pas familière ou il développe des inférences erronées ou des interprétations inexactes, faute des connaissances dans le domaine concerné. » (2001 :51)

En effet un texte n'est pas seulement une suite linéaire de mots qui obéissent à des lois syntaxiques mais « il a aussi ses relations lexicales, morphologiques, et sa cohérence ; bref, de multiples relations internes. » (Gérard, 2001 :51-54). Les apprenants au moyen se heurtent à des problèmes de lexique, syntaxe et d'expression parce qu'ils ont une mauvaise maîtrise de la langue.

- ❖ **Les pointillismes** : les apprenants ont l'habitude à vouloir déchiffrer les textes mot à mot et élément par élément, ce qui rend la compréhension difficile. Ils se trouvent totalement bloqués, c'est-à-dire que cela évoque un refus de communication avec le texte.
- ❖ **L'expérience de l'apprenant** : la capacité de lire dépend aux connaissances développées par l'apprenant sur le domaine auquel le texte se rapporte.

3- Les apprenants sans difficultés et les apprenants en difficultés

G. Roland affirme que « les descriptions que font les enseignants des comportements des apprenants sont identiques. » (2002 :06). Il distingue alors deux types d'apprenants :

3-1- Les apprenants qui n'ont pas des difficultés

- Participent en classe.
- Réfléchissent.
- Prennent le temps de lire les consignes.

- Savent planifier leur travail.
- Ont confiance en eux.
- Persévèrent face à la difficulté.
- Savent ce qu'on attend d'eux, comprennent les règles du jeu des situations et des tâches scolaires.

3-2- Les apprenants qui font faire du souci, ceux en difficultés :

- Ont des difficultés d'attention.
- Ont des difficultés de centration de leur attention sur la tâche scolaire.
- Eprouvent de vrais doutes sur eux-mêmes qu'ils font masquer de différentes manières, d'une manière plus au moins passive ou plus au moins agressive, en tout cas leur confiance en eux-mêmes est sérieusement altérée.
- Ne planifient pas leurs actions.
- Se jettent vite dans la réalisation sans même donner le temps à l'enseignant de poser la question.

4- Les obstacles de la compréhension en lecture

La liste des processus impliqués dans l'acte de lire nous avertit de la diversité des obstacles à la compréhension chez les apprenants. Savoir identifier ces obstacles est primordial pour ensuite mettre en place un enseignement de la compréhension pour donner à ces derniers les moyens de progresser. Ces obstacles proviennent souvent de la méconnaissance par les élèves de la nature de l'activité de lecture et des procédures à mobiliser pour parvenir à une bonne compréhension du texte. Les obstacles à une bonne compréhension sont de nature différente et sont intrinsèques à tous les processus cognitifs développés ci-dessus.

4-1- Obstacles épistémologiques

Ces obstacles se rapportent aux connaissances antérieures et les représentations que possède le lecteur sur la compréhension de l'écrit et sur le déroulement du processus lectural.

4-2- Obstacles psycho-cognitifs et affectifs

La compréhension de l'écrit fait appel à un investissement affectif important de la part du lecteur, en soulignant qu'il est très difficile pour lui de s'engager pleinement dans la lecture-compréhension d'un texte.

4-3- Les obstacles didactiques et pédagogiques

La compréhension est une pratique culturelle dont l'apprentissage s'accomplit à travers une interaction triangulaire entre un individu (lecteur), un texte et un contexte, cette interaction s'inscrit, elle-même dans un réseau de pratique et de représentation sociales, dont celles de l'école ne forme qu'une partie.

Dans cette perspective les représentations que les apprenants ont de la compréhension de l'écrit sont intimement dépendantes des enseignements qu'ils ont reçus.

A partir de cela, nous pouvons conclure que les éventuels obstacles épistémologiques et psycho-cognitifs qui empêchent le développement des capacités lectorales d'un apprenant sont en grande partie, conditionnés par les pratiques pédagogiques.

4-4- Obstacles au cours de la construction d'une image mentale du texte

M. Beboukha, présente dans son mémoire de Magister, les différents obstacles rencontrés au cours de la construction d'une image mentale du texte. On peut distinguer :

- ❖ La paresse mentale : qui pousse l'apprenant à rester passif et à ne rien faire, l'enseignant, est celui donc qui fait tout : poser des questions, les reformuler souvent, répondre aux différentes parties de l'image de compréhension.
- ❖ Imposer à l'apprenant une certaine image : c'est lorsque l'enseignant détient le savoir en posant des questions et n'attendant que les réponses identiques à celles tracées dans son esprit.
- ❖ Obstacles psychologiques : se sentir la tête pleine ou il n'a pas de place pour cette nouvelle image.

5- Quelques pistes pour faciliter la lecture

La compréhension d'un document écrit est une étape primordiale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, elle permet à l'apprenant d'acquérir un nombre assez considérable de connaissances. C'est pour ça, il nous paraît nécessaire de voir quelques pistes qui peuvent aider l'apprenant lors de l'activité de la lecture compréhension et qui facilitent l'accès au sens d'un écrit .

5-1- Besoin et motivation

Pour que l'apprenant apprenne à lire et arrive à construire le sens, il est important qu'il ressente le besoin. Seule un besoin réel peut déclencher l'apprentissage de la lecture.

En classe de langue et surtout au moment de la lecture, l'élève est souvent en dehors du processus de lecture. Il a tendance à s'ennuyer, s'endormir, à s'absenter psychologiquement. C'est pour cela l'enseignant doit motiver les apprenants par divers moyens : choisir des textes qui suivent l'actualité et qui ressemblent à ceux que l'on trouve dans la vie courante ; éviter que l'élève ressente qu'il doit accomplir un travail qui n'est utile qu'à des fins d'évaluation...etc.

5-2- Les représentations : un autre paramètre qui entre en jeux pour faciliter la compréhension de l'écrit

Tout apprenant possède une image de l'apprentissage ; a fortiori il a une idée sur ce qu'est la compréhension de l'écrit en langue étrangère. Dans la plupart des cas, l'apprenant lecteur pense que savoir lire en langue étrangère se réduit à savoir déchiffrer et que cela nécessite la maîtrise d'une bonne compétence lexicale qui est généralement insuffisante. C'est pour cela l'enseignant doit intervenir pour substituer à ces fausses représentations d'autres qui se rapprochent de la véritable nature de l'acte de lire. L'apprenant doit savoir qu'il pourra comprendre un texte sans forcément être capable de saisir chaque détail et de traduire chacun de ses mots.

5-3- La pertinence de l'enseignement des stratégies de lecture

La réussite dans la compréhension de la documentation écrite en classe de langue dépend des stratégies ou de techniques de lecture adoptées par l'apprenant .

C'est pour cela, l'enseignant doit les enseigner et les transférer de la langue maternelle à la langue étrangère et il doit s'assurer qu'elles soient acquises par les apprenants, et cela à travers la sélection de bons textes, la prise en compte des besoins et désirs de l'apprenant et de la mise en œuvre des activités spécifiques d'entraînement à la lecture nécessitant, chacune, la mobilisation d'un ou deux stratégies de lecture. (Moirand, 1982).

En conclusion, l'étude des différents éléments discutés dans ce chapitre permet, d'une part, examiner l'activité de la compréhension de lecture, qui est un moyen et un but d'enseignement, dans le milieu scolaire, et d'autre part, de présenter les différents processus de compréhension de lecture et son application comme une activité éducative. Dans leurs travaux et recherches, les didacticiens proposent de nombreux processus (microprocessus, macroprocessus, processus d'intégration, processus d'élaboration et processus de métacognition). Selon eux, l'accès au sens dépend dans une large mesure du support écrit présenté sous plusieurs formes. De même, dans ce chapitre, nous avons

examiné les différents difficultés et obstacles qui, selon les experts, entravent la compréhension en lecture. Ces multiples obstacles peuvent provenir de différents facteurs, tels que le texte, le contexte et le lecteur lui-même, s'il démontre un manque de connaissances linguistiques ou extra-linguistiques et même une mauvaise gestion des mécanismes de base de la lecture.

Chapitre 3 : Analyse et interprétation

Ce chapitre représente la base pratique de notre travail. Il comprendra deux phases : Une première phase consacrée à l'observation de la séance de compréhension écrite menée auprès d'apprenants de 4^{ème} année moyenne. Cette séance nous permettra de suivre les étapes d'une leçon de compréhension écrite, d'évaluer le niveau de la lecture des apprenants et d'examiner leurs déficits linguistiques, leur niveau de compréhension et de repérer les obstacles qu'ils rencontrent. La deuxième phase sera consacrée à un questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen. L'étude de ce questionnaire permettra de mettre en évidence les préoccupations des enseignants quant à la compréhension de l'écrit en FLE.

1- Méthodologie

Nous avons décidé d'utiliser la démarche de l'observation passive et du questionnaire , afin de collecter un ensemble de données qui ont ensuite été analysées. L'observation permet de découvrir des faits remarquables sur un sujet particulier, ainsi que de trouver des réponses aux questions posées auparavant.

Avant toute observation, il est nécessaire d'élaborer des questions précises , afin d'étayer une réflexion bien guidée. C'est pourquoi , nous avons ciblé notre observation avec les questions posées dans la problématique de cette recherche et préparé un questionnaire qui a été mené auprès des enseignants. Nous pensons donc que ce choix d'investigation était pertinent à notre recherche et que c'est à travers ces méthodes que nous pourrions trouver des réponses aux questions posées à l'origine de ce mémoire. Nos investigations se sont donc déroulées en deux phases : une observation en classe et un questionnaire.

2- L'enquête par observation

2-1- Cadre général de la réalisation de l'observation

2-1-1- Présentation du lieu de l'observation

Nous avons réalisé notre enquête de recherche au début du mois de mars 2022, au CEM « Derbel Abdelkader » située à la cité 18 février, au centre de la wilaya d'El-Oued.

Ce collège contient 22 salles et une bibliothèque et une administration où se trouvent les bureaux du directeur et des surveillants. Il est équipé d'un matériel multimédia moderne : 3 ordinateurs, une connexion Internet, un lecteur C.D, deux vidéo projecteurs. Les

enseignants sont aux nombres 29 dont 04 prennent en charge l'enseignement de la langue française.

Pour nous, le cycle moyen offre une grande diversité et un domaine de recherche très riche parce que son public est hétérogène sur tous les plans : leurs niveaux, leurs idées, leurs cultures, etc.

2-1-2- Description du public visé

Notre échantillon se compose de l'ensemble d'une classe de 4^{ème} année, elle est composée de 23 apprenants dont 13 filles et 10 garçons dont la moyenne d'âge est entre 14 et 16 ans.

Nous avons choisi de travailler avec ce niveau scolaire car, les apprenants de 4^{ème} année moyenne sont dans une phase de scolarisation très importante et parce qu'ils vont passer un examen très important dans cursus scolaire , c'est l'examen du BEM.

2-2- Le déroulement de l'enquête par observation

2-2-1- Objectifs et étapes

L'objectif de cette séance est de guider l'élève dans la découverte et la construction du sens d'un texte et elle se fait suivant ces étapes :

- Éveil de l'intérêt.
- Exploration périphérique (observation du texte, hypothèses de sens).
- Exploitation centrale (lecture silencieuse et vérification des hypothèses).
- Activité récapitulative
- Lecture oralisée.

2-2-2- Déroulement de la séance de compréhension de l'écrit

Niveau : 4A.M

Projet II : Elaborer un dépliant en faveur du "vivre ensemble en paix"

Séquence 02 : rapporter des propos en donnant son point de vue

Activité : Compréhension de l'écrit « La violence à l'égard des femmes et des filles » Le manuel scolaire page 86/87

Durée : 1h

Objectif :

- Dégager le schéma argumentatif du texte (thème, thèse, arguments, exemples et conclusion.
- Identifier le degré de propagation du problème de violence à l'égard des femmes.
- Identifier le champ lexical de " problème mondial.
- Identifier les différentes formes que prennent ces violences.

Étape1 : éveil de l'intérêt

Après avoir tracé la date du jour et l'intitulé de la leçon sur le tableau, l'enseignante a fait un petit rappel sur le thème abordé dans le document de la compréhension orale en posant les questions suivantes :

- Quel est le thème abordé dans le support audio qu'on a présenté dans la séance de compréhension de l'orale ?
- Est- ce que nous trouvons le phénomène de la violence seulement dans les stades ?
- Regardez attentivement l'image et dites que représente-t-elle ?



Commentaire

Pour la première question, 13 élèves ont répondu par « la violence dans les stades », 4 parmi eux ont dit « la violence » et 6 n'ont donné aucune réponse.

La majorité des élèves ont répondu par l'affirmative à la deuxième question, alors qu'un petit nombre seulement ont choisi la réponse « non ».

Quant à la troisième question, l'enseignante a accepté toutes les réponses qui étaient variées : le problème et la violence à l'égard des femmes, la violence contre la femme, la souffrance, la violence. etc. Certains élèves ayant un problème à s'exprimer en français, ont donné leurs réponses en arabe.

Étape 2 : exploitation périphérique

- **L'observation du texte**

L'enseignante a demandé aux élèves d'avoir d'ouvrir les livres sur page 86 puis d'observer le texte, ensuite elle a leur posé questions suivantes :

- Que contient le texte ? Que voyez-vous ?

Quelques élèves (05) ont répondu par « style direct et une conclusion » et deux élèves seulement ont trouvé la réponse juste « les deux points et les guillemets ».

- **hypothèses de sens**

Pour engager les élèves à la lecture du texte et à la recherche, l'enseignante leur a donné la question suivante : D'après- vous de quoi parle le texte ?

l'enseignante a accepté toutes les réponses que les élèves ont présenté, par exemple : la (souffrance, la violence, une victime...) et elle les a écrit sur le tableau.

Étape 3 : exploitation périphérique

- **Lecture silencieuse et vérification des hypothèses de sens**

Mener L'enseignante a demandé aux élèves de lire dans 10 minutes, silencieusement le texte pour les à vérifier eux- même les hypothèse de sens. Puis elle a posé les questions qui se suivent :

1. Cette violence touche :
 - Uniquement des femmes.
 - Uniquement des filles.
 - Des femmes et des filles.
2. Que signifie l'expression « violence à l'égard des femmes » ?
 - a) des femmes battues.
 - b) des femmes violentes.
 - c) des femmes ayant subi des coups.
3. Qui déclare les associations humanitaires ?
 - a) Synthèse
 - b) Un exemple
 - c) Une thèse
 - d) Un argument.
4. L'expression « ces femmes sont battues le plus souvent par leur maris », qui a rapporté ses déclarations ?
5. Pour défendre sa thèse, ces associations en présentant des arguments, lesquels ?
6. Relevez dans le troisième argument un exemple.
7. D'après vous quel argument pourriez-vous proposer pour combattre cette violence à l'égard des femmes et des filles ?

Nous avons remarqué que la participation des élèves était passable et que la qualité de la compréhension du texte et les réponses aux questions se différaient d'un élève à un autre.

Les résultats étaient comme suit :

- 10 élèves n'ont pas participé.
- 02 élèves ont répondu à toutes les questions.
- 04 élèves ont répondu à 3 questions.
- 03 élèves ont répondu à 2 questions.
- 04 élèves ont répondu à une question seulement.

Étape 4 : récapitulation

À la fin de la séance, l'enseignante a rédigé une activité sur le tableau. Cette activité sert à synthétiser le texte étudié et dégager les éléments les plus importants. Elle a demandé aux élèves de la recopier et la faire à la maison, sur le cahier d'essai.

Le thème	La thèse	Les arguments	Les exemples
.....

Étape 5 : lecture oralisée

Vu le manque du temps et le grand nombre des élèves, nous avons consacré une deuxième séance de 45 minutes à la lecture oralisée. L'enseignante a lu la première puis a demandé à ses élèves de faire aussi une lecture à haute voix. C'est la séance qui nous a aidées à examiner la qualité de lecture chez les élèves et à repérer les difficultés qu'ils éprouvent au cours de cette activité.

Qualité de lecture	Nombre d'élèves	Pourcentage
Bonne	01	(4,3%)
Moyenne	05	(21,7%)
Difficile	11	(47,8%)
Abstention	06	(26%)

A la lumière de ce tableau, nous pouvons dire que :

- Une seule élève avait une bonne lecture, quand à la fluidité en lecture, le respect des signes et de ponctuation et sa prononciation correcte.
- 5 élèves avaient une lecture acceptable. il ont rencontré des mots inconnus qui pourraient être difficile à prononcer.
- 10 élèves en difficulté en lecture, ils avaient une difficulté de distinction entre (p – b / c – s) et l'intervention de certaines syllabes.
- 6 élèves ont refusé de lire en raison des embûches qu'ils trouvent face à la lecture.

3- Le questionnaire

3-1- Présentation du questionnaire

Afin d'étayer l'objectif de notre recherche, nous avons effectué aussi une enquête par questionnaire auprès des enseignants du cycle moyen. Le questionnaire a été créé en ligne et diffusé au cours du mois de mai, via mail. Il est nécessaire de noter que nous avons envoyé le questionnaire à un grand nombre d'enseignants, mais malheureusement que seulement 13 qui ont interagi avec nous et y répondu. Il convient également de signaler que nous avons eu recours au questionnaire sous forme électronique car il nous a permis une économie de temps et de ressources, de multiplier la diffusion et de mieux gérer la précision des réponses que donnent les étudiants. Nous avons formulé 14 questions, dont deux sont ouvertes. Les 12 autres sont fermées, de type QCM : certaines permettant de sélectionner qu'une seule réponse, les autres sont checkbox, c'est-à-dire, permettant de sélectionner plusieurs

3-2- Objectif du questionnaire

Notre questionnaire avait pour ambition d'apporter des éléments en vue de la corroboration ou de la falsification de nos hypothèses de recherche. En effet, l'enquête comporte des questions concernant la compréhension de l'écrit en classe de 4^{ème} année moyenne, le volume horaire y accordé, les textes supports écrits choisis et la nature de questions de compréhension posées. Le questionnaire contient également des questions qui traitent le sujet de la lecture et sa pratique en classe, mais aussi les difficultés qui empêchent le bon déroulement d'une séance de compréhension de l'écrit.

3-3- Analyse et interprétation des résultats

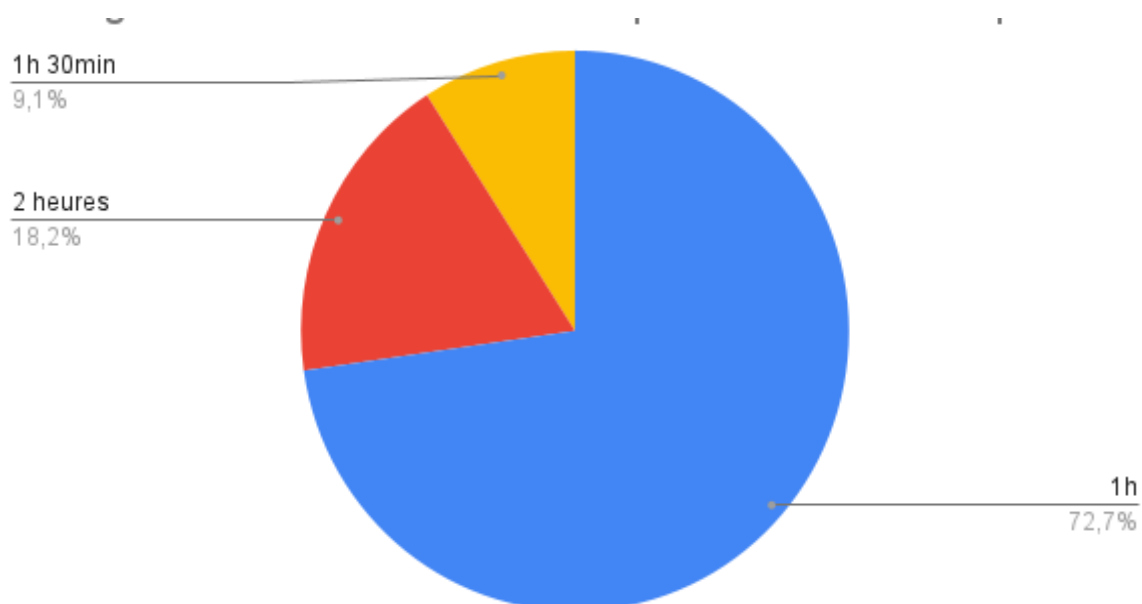
Nous présentons les résultats du questionnaire dans des représentations graphiques et des tableaux contenant des pourcentages pour chaque réponse. Ces résultats sont suivis de commentaires. Les réponses nous permettent d'avoir une idée sur les pratiques, les opinions et les attitudes des enseignants par rapport à notre objet de recherche. En d'autres termes, la lecture attentive de leurs réponses nous aide à repérer les origines de différentes difficultés rencontrées par les apprenants de 4^{ème} année moyenne.

Q 1 : Quel est le volume horaire accordé à l'enseignement de la séance de compréhension de l'écrit par séquence en 4ème A.M ?

Tableau n° 1

Réponse	Nombre	Pourcentage
1h 30min	2	(9,1%)
1h	7	(72.7%)
2h	4	(18.2%)

Représentation graphique n°1

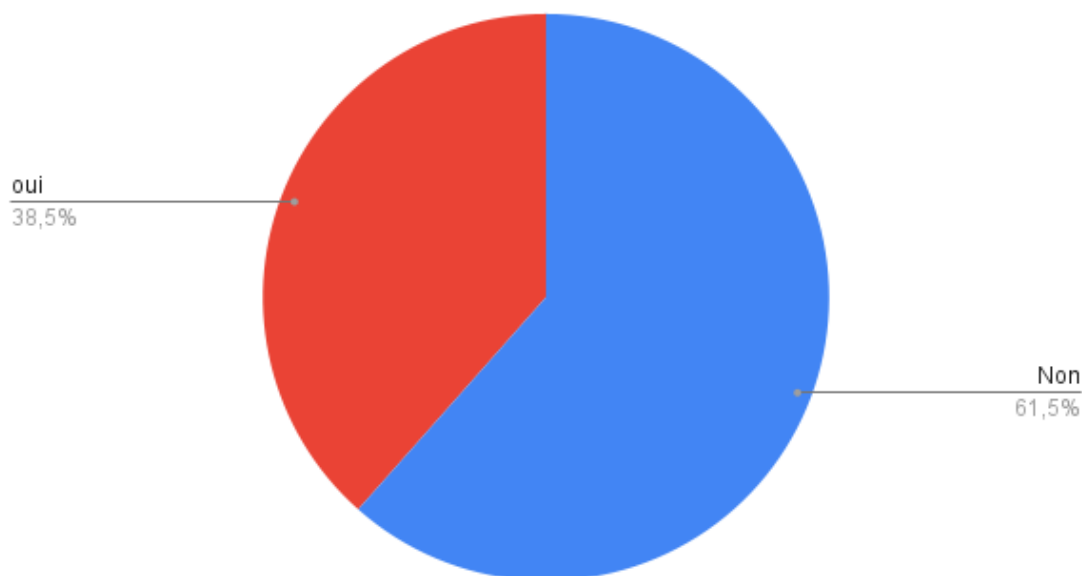


Présentation et analyse des résultats

A partir des résultats obtenus nous constatons que, le volume horaire réservé à l'enseignement de la séance de compréhension de l'écrit par séquence est entre une à deux heures. Cette question est posée pour savoir si les enseignants pour voir si les enseignants sont en mesure d'atteindre les objectifs fixés pour l'activité de la compréhension de l'écrit.

Q 2 : Vous parait-t-il suffisant ?**Tableau n° 2**

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	5	(38,5%)
Non	8	(61,5%)

Représentation graphique n°2**Présentation et analyse des résultats**

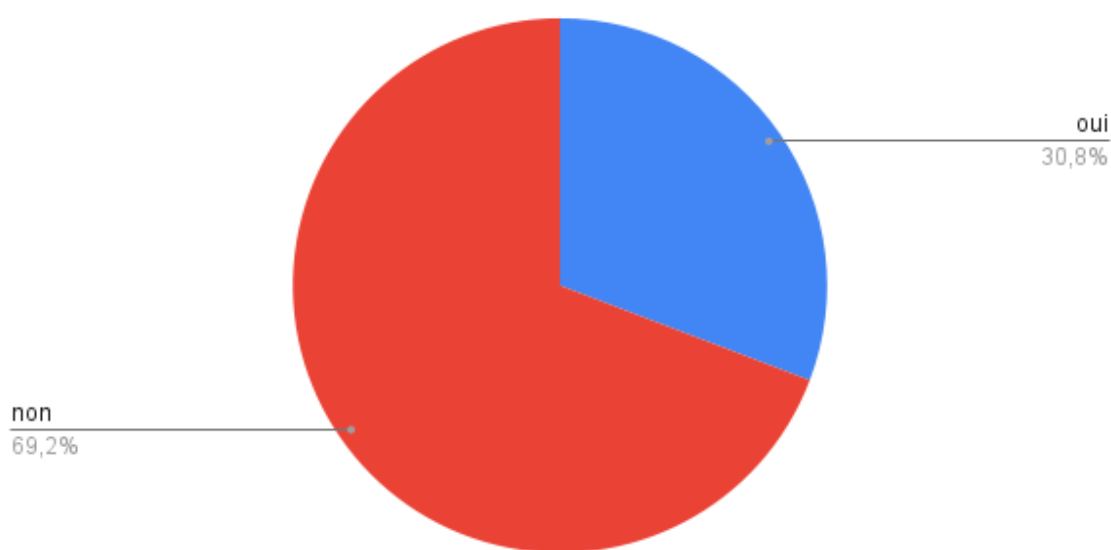
A partir de ce témoignage, nous pouvons constater qu'un grand nombre d'enseignants, soit (61,5%) affirment que le temps consacré à la compréhension de l'écrit est insuffisant. Tandis que, (38,5%) estiment qu'il est suffisant. Cela signifie, par conséquent, que les objectifs visés par les enseignants ne sont pas atteints.

Q 3 : Trouvez-vous que les textes supports dans le manuel scolaire sont vraiment adaptés au niveau de vos élèves ?

Tableau n°3

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	4	(30,8%)
Non	9	(69,2%)

Représentation graphique n°3



Présentation et analyse des résultats

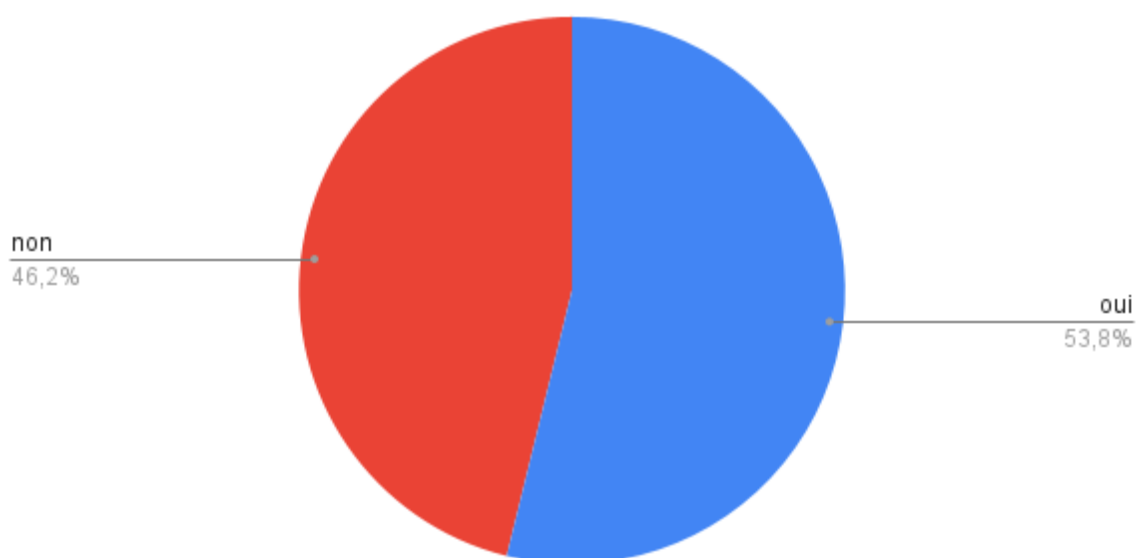
Suite à l'observation du secteur, nous remarquons qu'un pourcentage considérable des enseignants soit (69,2%) trouvent que les textes du manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne ne sont pas vraiment adaptés au niveau de leurs élèves. Ils attribuent cela-au fait que les textes sont longs et difficiles, le lexique utilisé est difficile à saisir, la langue avec laquelle les textes se sont écrits est un peu compliquée et incompréhensible, etc.

Q 4 : les questions proposées, sont-elles suffisamment pertinentes pour que l'élève arrive à saisir le sens général d'un texte ?

Tableau n°4

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	6	(53,8%)
Non	7	(46,2%)

Représentation graphique n°4



Présentation et analyse des résultats

Selon les résultats obtenus, (53,8 %) des enseignants trouvent que les questions proposées sont suffisantes pour que l'appartenance arrive à saisir le sens général d'un texte. Par contre, (46,2%) optent pour un « non ». Ces derniers sont alors obligés à reformuler les questions du manuel d'une façon plus adéquate ou formuler eux-mêmes des questions abordables qui aident leurs apprenants à mieux saisir le sens du texte.

Q 5 : Puisez-vous dans d'autres documents parascolaires ?**Tableau n°5**

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui	6	(50%)
Non	6	(50%)

Représentation graphique n°5**Présentation et analyse des résultats**

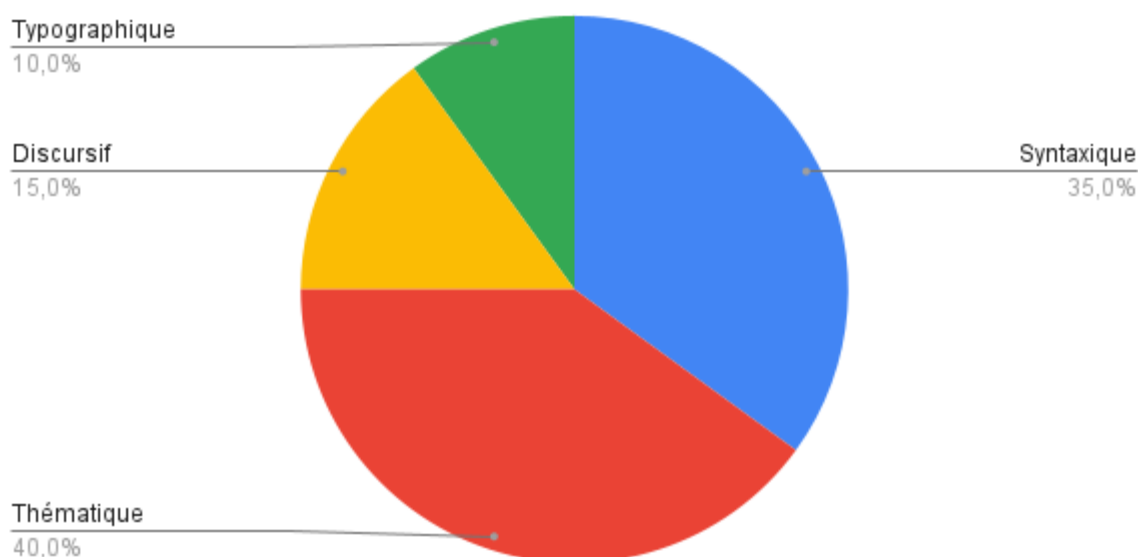
D'après les réponses données, la moitié des enseignants disent qu'outre les supports du manuel scolaire, ils font recours à des documents parascolaires, par exemple : des annales, des romans et des contes, des journaux, des articles scientifiques, des livres de spécialité, etc. , pour trouver des textes dont les sujets sont motivants, riches, d'actualité et aussi propices au niveau des apprenants sur le plan de langue.

Q 6 : Selon vous, l'objectif de la compréhension de l'écrit consiste à appréhender un texte dans un aspect: discursif , syntaxique , thématique,typographique

tableau n°6

Réponse	Nombre	Pourcentage
Discursif	3	(15%)
Syntaxique	6	(35%)
Thématique	8	(40%)
Typographique	2	(10%)

Représentation graphique n°6

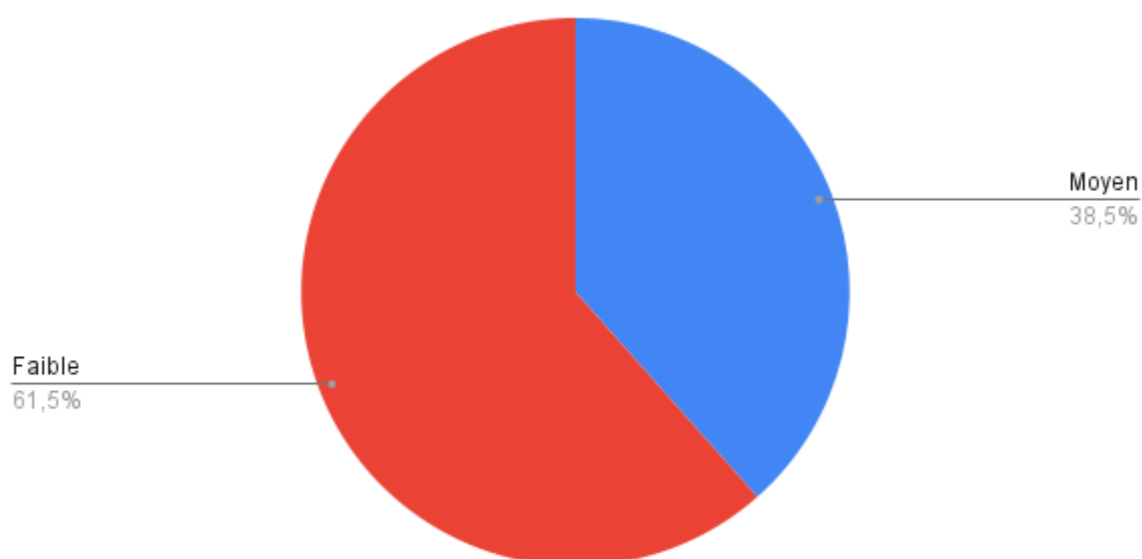


Présentation et analyse des résultats

Comme le montre le secteur, les réponses des enseignants à cette question sont très variées. Selon les résultats du sondage, les enseignants apprécient le rôle précieux des quatre facteurs (l'aspect discursif, l'aspect typographique, l'aspect thématique et l'aspect syntaxique). Cela signifie que la compréhension de l'écrit est un ensemble de compétences en interaction. L'exploitation de ses compétences isolément l'une de l'autre ne peut en aucun cas favoriser une meilleure compréhension.

Q 7 : Quel est le jugement que vous attribuez à vos élèves en lecture ?**Tableau n°7**

Réponse	Nombre	Pourcentage
Moyenne	5	(38,5%)
Faible	8	(61,5%)

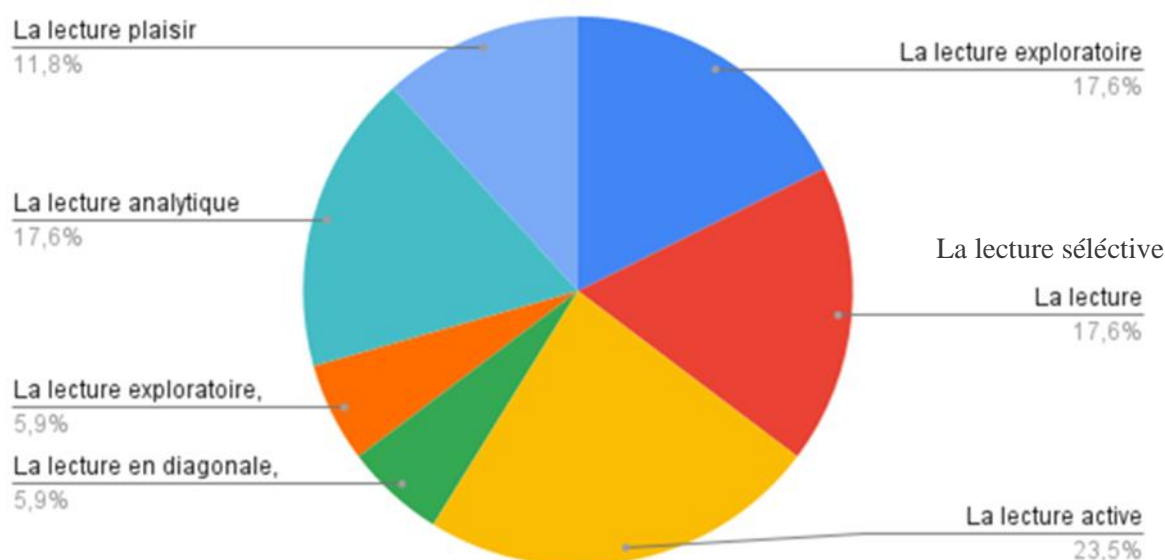
Représentation graphique n°7**Présentation et analyse des résultats**

A la lumière de ce témoignage, Il est à constater qu'un pourcentage important soit (61,5%) pour les enseignants avouant que le niveau de lecture de leurs apprenants est faible, (38,5%) des sondés déclarent que le niveau de lecture de leurs apprenants est moyen, et un seul enseignant qui a choisis la réponse « bon ».

La mauvaise qualité de lecture ne favorise pas une bonne compréhension du texte, car les apprenants passeront un temps important à décoder et à déchiffrer au détriment de la compréhension.

Q 8 : Quel type de lecture adoptez-vous avec vos élèves pour aborder un texte ?**Tableau n°8**

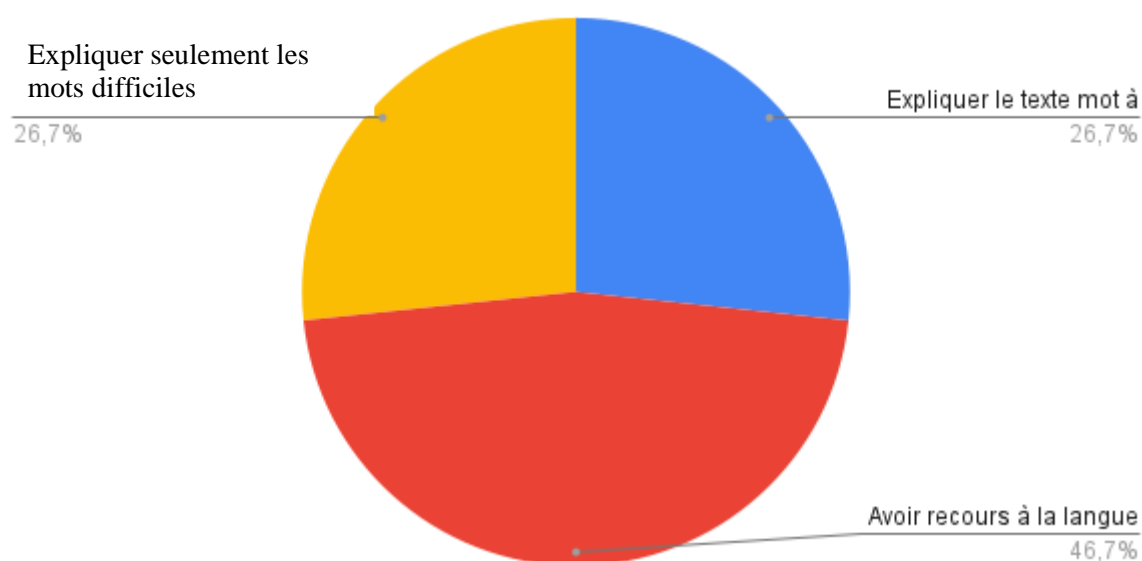
Réponse	Nombre	Pourcentage
La lecture active	8	(23,5%)
La lecture analytique, sélective, exploratoire	3×3	(17,6% ×3)
La lecture plaisir	2	(11,8%)

Représentation graphique n°8**Présentation et analyse des résultats**

Comme le montre le secteur, les réponses des enseignants à cette question sont très variées. En effet, (23,5%) des enseignants avouent qu'ils font recours à la lecture active, (17,6%) préfèrent la lecture analytique, le même pourcentage pour ceux recourent à la lecture sélective et le même pourcentage aussi pour des enseignants choisissant la lecture exploratoire. Quant à la lecture plaisir, elle a été choisie par deux enseignants seulement, avec un pourcentage de (11,8%). Pour pouvoir lire un texte, il est possible d'utiliser plusieurs types de lecture. Chaque enseignant adopte certains types de lecture et pas d'autres qui conviennent à ses apprenants le mieux et qui répondent aux objectifs de la séance de la compréhension de l'écrit.

Q 9 : Comment faites-vous quand vos élèves ont du mal à comprendre un texte écrit ?**Tableau n°9**

Réponse	Nombre	Pourcentage
Expliquer le texte mot à mot.	5	(26,7%)
Avoir recours à la langue maternelle.	8	(46,7%)
Expliquer seulement les mots difficiles	5	(26,7%)

Représentation graphique n°9**Présentation et analyse des résultats**

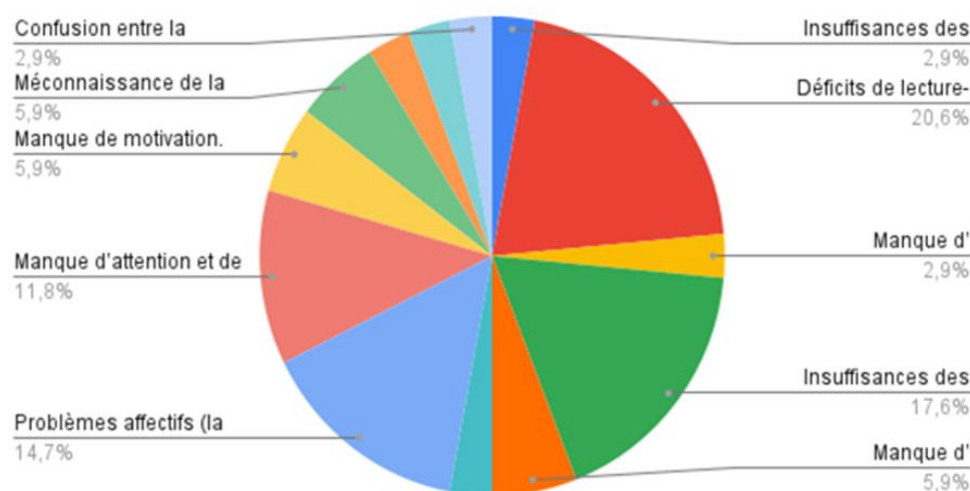
Les résultats indiquent que (26,7%) des enseignants, quand leurs apprenants ont du mal à comprendre un texte, ils les aident en expliquant seulement les mots difficiles. Pour eux, le plus important est de faire de l'apprenant un acteur de son apprentissage, c'est-à-dire de le pousser à faire des hypothèses de sens et ainsi de former le sens général. L'enseignant n'est donc qu'un guide, un facilitateur de la tâche. (26,7%) aussi des enseignants ont répondu en choisissant l'explication mot à mot et (46,7%) préfèrent le recours à la langue maternelle. Faisant recours à l'explication mot à mot du texte ou à la langue maternelle n'aident pas les apprenants à déchiffrer le texte proposé, ni de le comprendre, au contraire, cela permet de faire de ces apprenants, des sujets passifs et dépendants, qui n'arrivent pas à exploiter leurs habilités.

Q 10 : D'après vous, dans à quels niveaux résident essentiellement les difficultés rencontrées par les apprenants à déchiffrer un support écrit ?

Tableau n°10

Réponse	Nombre	Pourcentage
Déficits de lecture-décodage (difficultés à identifier des mots sémantiquement ou graphiquement).	7	(20,6%)
Manque d'automatisation de la reconnaissance des mots déjà rencontrés.	4	(8,4%)
Insuffisances des connaissances syntaxiques ou lexicales.	7	(20,5%)
Confusion entre la lecture-compréhension et la simple recherche d'informations.	1	(2,9%)
Méconnaissance de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte.	3	(5,9%)
Manque de motivation.	3	(5,9%)
Manque d'attention et de concentration.	5	(11,8%)
Problèmes affectifs (la peur, la timidité, manque de confiance en soi...).	6	(14,7%)

Représentation graphique n°10



Présentation et analyse des résultats

A la lumière de ce témoignage, Il est à constater qu'un très grand nombre d'enseignants ont signalé plusieurs réponses en même temps. Leurs réponses révèlent qu'au cours de sa lecture, l'apprenant peut rencontrer plusieurs obstacles : des déficits de lecture-décodage , insuffisances des connaissances syntaxiques ou lexicales, méconnaissance de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte, manque d'automatisation de la reconnaissance des mots déjà rencontrés, manque de motivation.... D'après ces réponses, nous constatons que les enseignants expriment une certaine prise de conscience des

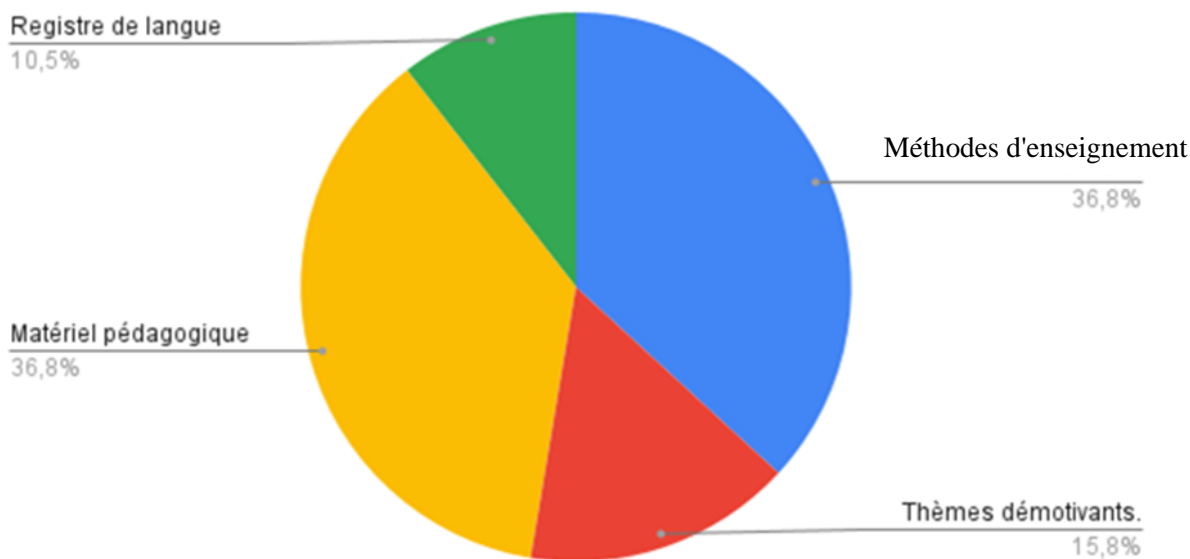
difficultés que les apprenants rencontrent pendant la séance de compréhension de l'écrit. Ce constat favorable mérite d'être pris en considération pour résoudre ces difficultés.

Q 11 : Selon vous, quels sont les facteurs qui pourraient être à l'origine de ces difficultés ?

Tableau n°11

Réponse	Nombre	Pourcentage
Matériel pédagogique insuffisant.	9	(36,8%)
Méthodes d'enseignement inadéquates.	9	(36,8%)
Registre de langue supérieur.	2	(10,5%)
Thèmes démotivants.	3	(15,8%)

Représentation graphique n°11



Présentation et analyse des résultats

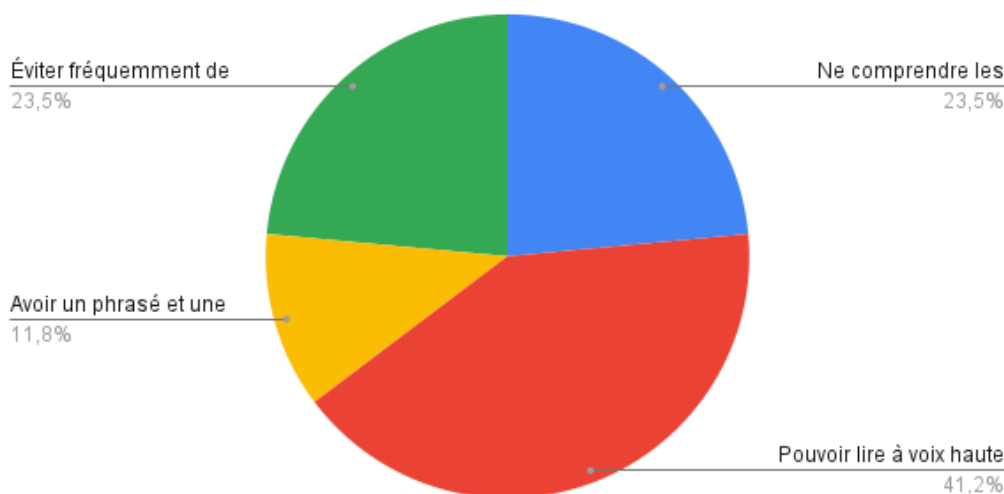
D'après les réponses obtenus, nous avons trouvé que les difficultés d'accéder au sens d'un texte sont dues : aux méthodes d'enseignement inadéquats selon (36.8%) des enseignants, aux matériels pédagogiques comme l'affirme (36.8%) aussi, aux thèmes démotivants selon (15.8%) et au registre de la langue d'après (10,5%). Il s'agit donc de savoir comment

résoudre ces problèmes et combler ces lacunes, et cela, c'est le rôle primordial de tous les acteurs éducatifs scolaires : chefs d'établissement, enseignants, inspecteurs, etc.

Q12 : Comment arrivez-vous à discerner ces difficultés ? (les symptômes généraux pouvant être y associés).

Tableau n°12

Réponse	Nombre	Pourcentage
Pouvoir lire à voix haute sans problème. Mais ne pas comprendre ou ne pas se souvenir de ce qu'il a lu.	11	(41,2%)
Ne comprendre les idées importantes lors de la lecture de certains passages.	5	(23,5%)
Avoir un phrasé et une fluidité faibles.	2	(11,8%)



Éviter fréquemment de lire et être effrayé par les tâches de lecture.	5	(23,5%)
---	---	---------

Représentation graphique n°12

Présentation et analyse des résultats

En se référant aux résultats obtenus, nous pouvons dire que l'avis des enseignants se divise beaucoup plus entre la première et la deuxième proposition (avec un pourcentage de (41,2%) et (23,5%). En effet, selon eux, leurs apprenants ayant des difficultés à comprendre, en lisant un texte, ces derniers peuvent lire à voix haute sans problème, mais ne peuvent pas comprendre ou ne se souviennent pas de ce qu'ils ont lu. Ou ils ne comprennent les idées importantes lors de la lecture de certains passages. (23,5%) des enseignants déclarent que leurs apprenants évitent fréquemment de lire et être effrayé par les tâches de lecture, alors que (11,8%) avouent que leurs apprenants ont un phrasé et une

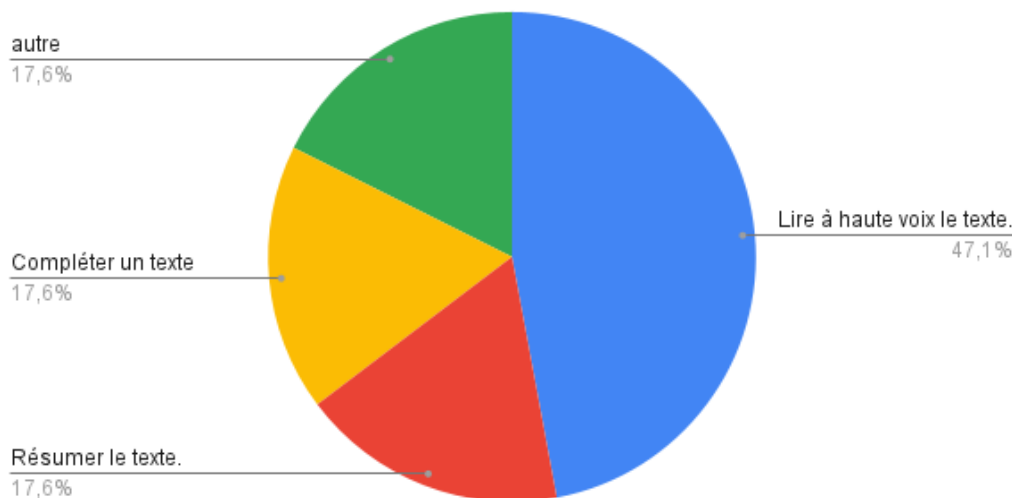
fluidité faibles. Cela signifie que l'apprenant est facilement découragé devant la première difficulté et devient de plus en plus inquiet face à l'incompréhension du texte. L'une des nombreuses responsabilités de l'enseignant est donc de l'accompagner, l'orienter et lui redonner confiance en soi.

Q 13 : A la fin de la séance de compréhension de l'écrit, que proposez-vous à vos élèves ?

Tableau n°13

Réponse	Nombre	Pourcentage
Résumer le texte.	3	(17,6%)
Lire à haute voix le texte.	9	(47,1%)
Compléter un texte lacunaire	3	(17,6 %)
Autre	3	(17,6 %)

Représentation graphique n°13



Présentation et analyse des résultats

Les résultats démontrent que certains enseignants ont sélectionné plus d'une réponse, ce qui signifie qu'ils ne font pas la même chose pour tous les textes. Ils adaptent les consignes et activités en fonction du niveau de difficulté du texte. Pourtant quelques enseignants déclarent compléter un texte lacunaire à la fin de la séance, pour vérifier la compréhension des apprenants, d'autres affirment qu'ils choisissent le résumé d'un texte, malgré la difficulté de la tâche et le temps qu'il y consacre. Ils pensent que cette tâche est plus

bénéfique même si elle est difficile à réaliser. Et un grand nombre d'entre eux, recours à la lecture à haute voix, ce qui permettrait aux apprenants de maîtriser le code graphique et de reconnaître les mots oralement afin de leur faciliter l'accès au sens. D'autres enseignants ont proposé d'autres activités comme la dictée et les exercices vrai ou faux.

Q 14 : Que suggérez-vous pour que la séance de compréhension de l'écrit soit réussie?

Présentation et analyse des résultats

Cette question nous a permis de constater la préoccupation et l'intérêt majeur que portent les enseignants pour la compréhension écrite. Ils avouent que la tâche est très complexe voire difficile et nécessite beaucoup d'efforts. La plupart de leurs suggestions nous ont paru très intéressantes et touchent le sujet dans ses profondeurs.

Cette question nous a permis de voir l'intérêt que montrent les enseignants sur la compréhension de l'écrit. Selon eux, cette tâche est très complexe voire difficile et demande beaucoup d'efforts. La plupart de leurs suggestions nous semblaient très intéressantes et touchaient vraiment le sujet :

- Proposer aux apprenants des textes abordables et dont le lexique est claire et simple pour qu'ils puissent les déchiffrer et comprendre avec aisance.
- Augmenter le volume horaire de la séance de compréhension de l'écrit.
- Susciter l'intérêt des apprenants en exploitant un matériel pédagogique adéquat et des méthodes d'enseignement efficaces comme par exemple le travail en équipe.
- Enrichir les savoirs linguistiques et socioculturelles des apprenants.
- Intensifier les séances de lecture et inviter les apprenants à lire hors de la classe.

Synthèse

A travers l'analyse de l'enquête par observation et celle du questionnaire destiné aux enseignants nous pouvons mettre l'accent sur les remarques suivantes :

- La Majorité des enseignants accordent beaucoup d'importance à la séance de la compréhension écrite comme une étape essentielle à l'apprentissage d'une langue étrangère.

- La participation d'un grand nombre d'apprenant de 4^{ème} année moyenne pendant la séance de la compréhension de l'écrit est faible. Ces derniers ont des difficultés à déchiffrer et comprendre un document écrit à cause de plusieurs facteurs, par exemple :
 - Le manque de motivation.
 - Le manque d'automatisation de la reconnaissance des mots déjà rencontrés.
 - Les insuffisances des connaissances syntaxiques ou lexicales , et aussi de nombreux autres facteurs.
- La plupart des enseignants avouent que le volume horaire accordé à l'enseignement d'une séance de la compréhension écrite n'est pas suffisant et que les textes supports du manuel scolaire ne sont pas adaptés au niveau des apprenants.
- beaucoup d'enseignant, pour aider leurs apprenants à comprendre des textes écrits, il font recours à la langue maternelle (arabe) et à l'explication mot à mot du texte, et cela ne forme pas un participant actifs, mais au contraire, un apprenant passif et fortement dépendant.
- Il ressort également de notre questionnaire que tous les enseignants sont vraiment préoccupés par la compréhension de l'écrit et ils portent un intérêt majeur pour cette question. A partir de leurs témoignages, nous pouvons proposer quelques solutions pour l'efficacité de l'enseignement de cette activité :
 - Motiver et encourager les apprenants à lire et à comprendre en proposant des sujets en rapport avec la réalité et le vécu de ceux-ci.
 - Encourager les apprenants à participer et à corriger leurs erreurs à l'amiable et amicalement.
 - Il ne faut pas se limiter toujours au manuel scolaire. On doit utiliser d'autres supports extrascolaires tels que :-les romans, les articles scientifiques, les encyclopédies, etc.
 - L'enseignant doit évaluer la compréhension de ses élèves à la fin de chaque séance, en résumant le texte, en faisant une lecture à haute voix, en

proposant des activités variés , etc. De plus, il doit inciter ses élèves à faire de -
- la lecture un plaisir plutôt qu'une corvée, en choisissant par exemple une
histoire qui leur passionne et en se jetant dedans, à corps perdu.

Pour conclure, Après l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus dans l'étude des processus et des difficultés touchant à la compréhension de l'écrit auprès des apprenants de la 4^{ème} année moyenne, nous avons relevé une certaine insatisfaction, frustration et angoisse envers l'enseignement/apprentissage de cette activité en classe de FLE. Ils affirment l'existence de plusieurs difficultés et obstacles qui entravent l'accès au sens des textes écrits proposés : la mauvaise qualité de lecture, l'insuffisance des savoirs linguistiques et extralinguistiques, la méconnaissance des stratégies de lecture, le manque de motivation, ainsi que plusieurs autres facteurs. Par conséquent, ils proposent des solutions qui vont progressivement aider l'apprenant à s'en servir et à surmonter ses difficultés par l'entraînement à la lecture, le renforcement des connaissances, réadaptation des textes au niveau des apprenants, augmentation du temps réparti à l'activité et révision attentive à la méthodologie adoptée. Ainsi, ils proposent des remèdes et moyens qui aideront progressivement l'apprenant à les exploiter et à résoudre ses problèmes par l'entraînement à la lecture, l'enrichissement de ses connaissances, l'augmentation du volume horaire accordé à la séance de compréhension de l'écrit, l'adaptation des textes au niveau des apprenants et selon leurs besoins et aussi par le choix approprié des approches pédagogiques suivies.

Conclusion générale

Dans le contexte scolaire, la compréhension de l'écrit constitue à la fois un moyen et un objectif d'apprentissage. En Algérie les programmes de 4^{ème} année moyenne soulignent l'objectif principale de l'apprentissage d'une langue étrangère et le développement des compétences qui permettent à l'apprenant d'accéder aux savoirs à l'intérieure et en dehors de l'école, et mettre l'accent sur les difficultés de la compréhension de l'écrit chez les apprenants de FLE afin d'en déceler les cause et proposer des solutions.

Au terme de cette recherche réservée aux difficultés de la compréhension de l'écrit que rencontrent les apprenants de 4^{ème} année moyenne, nous pouvons affirma que la compréhension de l'écrit est une opération qui change et progresse selon plusieurs facteurs ; cette opération mentale a connu une évolution importante d'une simple réception passive à une conception interactive qui met en jeu trois variable indissociable : le texte, le lecteur et le contexte.

Certes, nombreux sont les difficultés et les obstacles rencontrés par les apprenants pour arriver à dégager le sens d'un énoncé. Certains de ces difficultés sont lies aux textes, d'autres au lecteur lui-même car les apprenants en difficultés ont un manque d'attention et de centration sur la tâche scolaire et un manque de confiance en eux-mêmes. D'autres obstacles sont épistémologiques, psycho cognitif et affectif, obstacles didactique et pédagogiques et obstacles lies à la construction d'une image mentale du texte.

Pour remédier ces problèmes, des pédagogues et des experts proposent un ensemble de solutions qui peuvent aider les apprenants pour mieux comprendre un écrit :

- Multiplier les stratégies de lecture pour comprendre et savoir comprendre.
- Adapter les textes au niveau réel des apprenants selon leurs âges et leurs degrés d'intelligence, et augmenter le volume horaire réservé au FLE.
- Motiver les apprenants par le choix des textes qui suivent l'actualité, et éviter que l'élève ressente qu'il doit accomplir un travail pour des fins d'évaluation.

A partir des résultats que nous avons obtenus, nous pouvons dire que "comprendre"est établir des interactions entre un énoncé et les connaissances liées au contenu, aux structures typiques, au lexique et à la syntaxe. C'est aussi, à partir de connaissance antérieures et générales, que l'apprenant peut prévoir des hypothèses de sens qui devraient être confirmées ou infirmées suite à des informations rencontrées dans le texte.

Lors de notre enquête, les enseignants ont parlé du problème des supports didactiques proposés dans les manuels scolaires qui sont difficiles et ne répondent pas aux attentes des apprenants, ce qui oblige les enseignants à chercher d'autres supports qui sont souvent inadaptés. Il est également utile de signaler que la langue française n'est pas très présente dans l'environnement extrascolaire de l'apprenant, contrairement à d'autres régions du pays. C'est pourquoi le travail de l'école et des enseignants doit être doublement forcé pour améliorer le niveau des apprenants.

Si nous avons choisi de travailler sur la compréhension de l'écrit, c'est tout simplement parce qu'elle constitue, selon nous, l'élément fondamental dans l'enseignement d'une langue étrangère et l'une de la compétence visée dans le cycle moyen. Notre recherche consiste à mettre l'accent sur le processus de compréhension de l'écrit et les difficultés rencontrées par les apprenants de 4^{ème} année moyenne, et à analyser ce processus et ces difficultés pour arriver à trouver des solutions à ce problème de compréhension de l'écrit.

Durant notre observation, nous avons trouvé que les élèves de 4^{ème} année moyenne trouvent une grande difficulté pour comprendre un texte écrit, et cela parce qu'ils ne lisent pas et ne donnent pas une importance à la langue française.

Ainsi, nous avons constaté que la lecture est un acte nécessaire et très intéressant pour améliorer le niveau de la compétence de la compréhension de l'écrit car la lecture est la clé de tout.

Références bibliographiques

Adam, J.M. (1987). Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle.

Adjadji, L. (1977). Du saussois pierre, "adapter l'école a l'enfant ".Nathan.

Bebboukha. M. (2008-2009). La mémoire visuelle et la compréhension de l'écrit en situation de classe au secondaire. Mémoire pour l'obtention du diplôme de Magistère de français.Ouargla.

Bensalah, B. (2009). la compréhension écrite :obstacle et pédagogie possible, Revues des sciences humaines. Biskra:Université Mohamed Khider, N°04 .

Brigitte, M. & Denis,L.Psycholinguistique cognitive:"lecture, compréhension et production de texte". Ed de Boeck université.Paris.

Dubois, D. (1979).Quelques aspects de la compréhension du langage.

Étude réalisée à la demande de la Direction de l'enseignement scolaire. Ministère de l'éducation nationale : Edition du CNEFEI.

Fayoul, M. Maitriser la lecture. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans, Ed, Odile Jacob.

Foucambert, J. (1995).La manière d'être lecteur, apprentissage et enseignement de la lecture.

Foulin, J. N. (1990).Psychologie de l'éducation, coll.Education, Ed.Paris.Nathan univesite

Giasson, J. (2007).La compréhension en lecture, 3ème édition. Boecklet Larcier.Paris.

Goigoux, R. (2000). Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements.

Goigoux, Roland. (2002).Les difficultés de compréhension en lecture mieux comprendre pour mieux intervenir.CRDP d'Aquitaine.

langue étrangère. Paris : CLE internationale.

Le petit robert: Dictionnaire de La langue Française, Edition petit robert, Paris, 2006.

Mahdjoubi, A. (2019-2020).les problèmes de la compréhension de l'écrit. M-Sila.

Moirand, S. (1979).les activités d'apprentissage en classe de langue.

Moirand, S. (1990).Une grammaire de textes et des dialogues.Hachette.

Moirans, S. (1979). Situation décrite, compréhension, Production en langue étrangère. Paris: Nathan.

Nouveau programme de la première année moyenne 2010. In www.oasistefle.com .

CUQ, J-P. Dictionnaire du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE internationale, 2003.

Vinger, G. (2001). Enseigner le français comme langue seconde. CLE International. Evreux (Eure)

Annexes

8- Pour aborder un texte, vous demandez à vos élèves de pratiquer quel(s) type(s) de lecture ?

La lecture sélective/indicative

La lecture en diagonale

La lecture active (Surligner et/ou annoter)

La lecture exploratoire

La lecture analytique

La lecture plaisir

9- Comment faites-vous quand vos élèves ont du mal à comprendre un texte écrit ?
Expliquer le texte mot à mot.

Expliquer seulement les mots difficiles.

Avoir recours à la langue maternelle.

10- D'après vous, à quels niveaux résident essentiellement les difficultés rencontrées par les apprenants à déchiffrer un support écrit ?
Déficits de lecture-décodage (difficultés à identifier des mots sémantiquement ou graphiquement).

Manque d'automatisation de la reconnaissance des mots déjà rencontrés.

Insuffisances des connaissances syntaxiques ou lexicales.

Confusion entre la lecture-compréhension et la simple recherche d'informations.

Traitement du texte comme des segments isolés (compréhension en « îlots »).

Méconnaissance de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte.

Manque de motivation.

Manque d'attention et de concentration.

Problèmes affectifs (la peur, la timidité, manque de confiance en soi...).

11- Selon vous, quels sont les facteurs à l'origine de ces difficultés ?
Méthodes d'enseignement inadéquates.

Thèmes démotivants.

Registre de langue supérieur.

Matériel pédagogique insuffisant.

12- Comment arrivez-vous à discerner ces difficultés ? (les symptômes généraux pouvant être y associés).

Ne comprendre les idées importantes lors de la lecture de certains passages.

Pouvoir lire à voix haute sans problème. Mais ne pas comprendre ou ne pas se souvenir de ce qu'il a lu.

Avoir un phrasé et une fluidité faibles.

Éviter fréquemment de lire et être effrayé par les tâches de lecture.

13- A la fin de la séance de compréhension de l'écrit, que proposez-vous à vos élèves ?

Résumer le texte.

Lire à haute voix le texte.

Compléter un texte lacunaire.

Autres.....
.....
.....

14- Que suggérez-vous pour que la séance de compréhension de l'écrit soit réussie ?

.....
.....

N.B. : Vous pouvez cocher plus qu'une fois si nécessaire.

Annexe II: Texte proposé

Projet 2
SEQUENCE 2

Nous lisons pour comprendre

La violence à l'égard des femmes et des filles

Chaque jour, des associations humanitaires déclarent dans les organes de presse : « La violence à l'égard des femmes et des filles est un problème mondial. [...] Premièrement, elle constitue une des violations des droits humains les plus persistantes et une menace pour des millions de filles et de femmes. [...] Deuxièmement, elle ne connaît pas de frontières sociales, économiques ou nationales. [...] Elle touche enfin les femmes de tous âges et peut avoir lieu dans diverses situations. Une femme sur trois dans le monde a été battue ou maltraitée émotionnellement dans sa vie, le plus souvent par son mari. »

D'après la Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes de l'Assemblée générale des Nations Unies (1993), il est dit que l'expression « violence à l'égard des femmes » désigne tous les actes de violence dirigés contre le sexe féminin et causant ou pouvant causer aux femmes un préjudice, des souffrances physiques, la contrainte ou la privation de liberté, que ce soit dans la vie publique ou dans la vie privée.

D'après l'UNESCO
Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Annexe III :

Compréhension de l'écrit (1)

image 2



Résumé

Dans le contexte scolaire, un grand nombre d'apprenants trouvent, souvent, des difficultés pour comprendre les textes écrits en langues française. C'est pour cela, notre étude porte sur la question de la compréhension de l'écrit au cycle moyen.

Nous nous sommes interrogées sur les différents types de difficultés qui empêchent la compréhension de l'écrit chez les apprenants de 4eme année moyenne, pour arriver à trouver des solutions à ce problème et pour améliorer cette compréhension et amener les apprenants vers le sens des textes écrits. Ainsi, pour connaître l'origine de ces difficultés, nous avons opté pour une méthode descriptive analytique. C'est à travers cette méthode que nous avons peut dire que les apprenants de 4eme année moyenne ont des difficultés de compréhension de l'écrit en FLE concernent la centration sur la tâche à réaliser, le manque de confiance en eux même, et le manque de motivation, et aussi des difficultés concernant le lexique, la syntaxe, l'expression, la grammaire et la cohérence textuelle, et cela parce qu'ils ont un manque de connaissances linguistiques et manque de lecture en dehors de l'école, ce qui empêchent la bonne compréhension chez eux.

Mots clés : difficultés- apprenants- remédier- la compréhension de l'écrit

Abstract :

In the school context, a huge number of learners find it difficult to understand texts written in French, this is why our study giving a focus on the question of reading comprehension in the middle cycle. We wondered about the different types of difficulties that prevent the conception of writing among learners of 4th year middle school, to manage and find a solutions to this problem in addition to improve this conception and bring learners to wards the meaning of written texts. So, to know the root cause of these difficulties, We decided to choose an analytical descriptive method, through this method we were able to say that the learners of 4th year middle school have difficulties of conception of the writing in FLE concern the focusing on the task that should be execute, lack of self-confidence, lack of motivation, and also difficulties concerning the dictionary, syntax, expression, grammar and textual coherence, this because they have lack of language knowledge and lack of reading outside of school, which prevents good understanding at home.

Key words : Difficulties- Learners- Remedy- Reading comprehension.