

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITE ABBÈS LAGHROUR KHENCHELA

Faculté des lettres et des langues

Département de Lettres et de la langue Française

Filière Français



Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master
Spécialité : Didactique

Thème :
Difficultés et processus de la
compréhension de l'écrit en FLE. Classe de
1 AS. Lycée CHIHANI Bachir

Présenté par :

HOUHA Loubna

Dirigé par :

Mr. ATAMENA Abdelmalik

Devant le jury de soutenance composé de :

Mme. HASSANI Ryma Aida

MCA

Présidente.

Mme. OUALDAMAR Hassina

MAA

Examinatrice.

Mr. ATAMENA Abdelmalik

MCA

Rapporteur.

Année universitaire : 2021/2022

Sommaire

Introduction	02
Chapitre1 : L'accès à la compréhension de l'écrit	06
1- La compréhension de l'écrit	07
1-1 La compréhension de l'écrit :(définition)	07
1-2 L'évolution de la conception de la compréhension de l'écrit	09
1-3 Les composantes de la compréhension de l'écrit	12
1-4 Les différents modèles de la compréhension de l'écrit	18
Chapitre2 : Les types de difficultés	20
1- Les différents types de difficultés	21
1-1 Les difficultés liées au sens et aux textes	21
1-2 Les difficultés liées aux apprenants	21
2- Les apprenants sans difficultés et les apprenants en difficultés	22
3- Les processus de la compréhension de l'écrit	23
3-1 Les microprocessus	23
3-2 Les macro processus	24
3-3 Processus d'intégration	25
3-4 Processus d'élaboration	27
3-5 Processus métacognitif	27
Chapitre3 : La partie pratique	28
1-Observation	29
1-1 Le programme de première année secondaire	29
1-2 La progression de première année secondaire	29
2-Description des étapes pratiques d'une séance de compréhension de l'écrit	31
3-Exemple type d'une séance de compréhension de l'écrit	32
3-1 collectes des données	32
3-2 Préparation de la séance	32
4- Conclusion	40
Conclusion générale	42
Références Bibliographiques	43
Résumé	45

INTRODUCTION

Introduction :

L'école publique en Algérie s'enfoncerait de plus en plus dans une crise continuelle et profonde, que personne n'arrive à arrêter, malgré tous les moyens mis en place par le Gouvernement et le Ministère de l'Éducation en particulier,

En Algérie, chaque année, des milliers d'apprenants, environ 500.000 enfants et adolescents quittent le système scolaire, chiffres avancés par le CLA^{'1'}.

Ce phénomène se caractérise, d'une part, par l'échec scolaire enregistré par de nombreux enfants et l'absence de structures à même de les aider à renforcer leur niveau et, d'autre part, par le faible attrait de l'école publique qui ne propose aucune activité parascolaire d'épanouissement aux enfants (d'après les apprenants enquêtés).

Les recherches en psychologie et en sociologie de l'éducation, en didactique des langues et en sciences cognitives nous conduisent à lutter contre les visions déterministes de l'échec scolaire (Reboul Olivier, 1980) ^{'2'}. En (re) pensant ces situations non plus en terme d'échec, mais plutôt en situation d'apprenants en difficultés, auxquels un accompagnement, un « coaching » scolaire ou une pédagogie différenciée peuvent favoriser l'augmentation du potentiel cognitif et l'amélioration des processus d'apprentissage par rapport à un enseignement, peut-être, trop normatif (Michel & Chalvin, 2005).

Dans cette perspective, certains spécialistes comme (Presseau et Frenay⁴, 2004), préconisent des interventions pédagogiques judicieuses par le biais de ce qu'ils appellent « le transfert des apprentissages ». C'est l'élément fondamental qui préoccupe les formateurs en milieu scolaire, les réformes avancées dans tous les pays du monde montrent bien toute l'importance attribuée à ce concept, qui reste à cerner aussi bien sur le plan théorique que pratique.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère s'intègre essentiellement dans une dimension linguistique et interculturelle dans laquelle la maîtrise d'une langue est intrinsèquement liée aux besoins de communication qui s'imposent dans les institutions scolaires. La notion de culture devient dès lors indissociable à celle de langue et l'activité de lecture va constituer un moyen par le biais duquel l'apprenant

^{'1'} C.L.A., Conseil des Lycée Algérien ^{'2'} Il s'agit exclusivement d'apprenants ne souffrant d'aucun trouble ou dysfonctionnement cérébral, intellectuel ou autre. Toute pathologie est exclue. Les piège de la mixte scolaire, 2005

découvre la culture de l'autre.

« *Lisez-vous ?* » Qui d'entre nous n'a pas entendu au moins une fois cette question. Question que pose un enseignant à ses élèves afin de vérifier leurs pré-acquis, que pose un recruteur à un demandeur d'emploi pour s'assurer de son niveau socioculturel...

Les réponses qui reviennent le plus souvent sont « *parfois* », « *cela m'arrive de lire avant de dormir* », « *je suis assez occupé pour trouver le temps de lire* » ou encore « *moi s'il n'y a pas d'images, je ne lis pas* » et chez le jeune public : « *Non pas vraiment, je n'aime pas lire* »^{'3'}, ces réponses là se ressemblent bien qu'elles ne soient pas sémantiquement pareilles, chacune des personnes interrogées semblaient douter de sa réponse.

Pour eux, lire consiste en « *prendre un roman, être allongé et lire* ». Mais la lecture ne se résume pas à cela, l'acte de lire fait partie intégrante de notre quotidien, comme le soutient

E. Charmeux dans son propos « *la lecture n'est pas la seule affaire du cours de français* ».^{'4'} Elle est présente partout : nous lisons tout, à tout moment, mais nous ne nous en rendons pas compte, dès potron-minet, nous lisons l'heure, la date de péremption du lait, les titres du journal du petit matin, aussitôt sorti de chez soi, nous nous remettons presque –inconsciemment– à lire des enseignes de magasins, des panneaux de signalisations, des offres d'emplois... le soir, devant un film nous lisons les sous-titrages, avant de dormir, un livre de chevet. Tout ce que nous venons de citer, ne fait que renforcer l'idée que la lecture est une activité ancrée dans nos habitudes, nos faits et gestes, et ce ne sont pas les récentes recherches dans le domaine de la cognition, qui vont nier cela. Ainsi la psychologie cognitive définit la compréhension comme la première étape de l'apprentissage (Leblanc et al. 1992 cité par Coronaire et Germain 1998).

L'étude que nous proposons dans notre travail portera plus précisément sur la question de la compréhension de l'écrit chez les apprenants de première année secondaire.

^{'3'} Propos recueillis lors d'une enquête faite en 2009 pour l'obtention du diplôme de licence en didactique du FLE.

^{'4'} CUQ Jean –Pierre, Dictionnaire du français langue étrangère et seconde, E. CHARMEUX, savoir lire au collège, éd. CEDIC 1985 p 10

En classe de FLE, la compréhension de l'écrit est une compétence incontournable et fondamentale dans l'enseignement. Tous les spécialistes s'accordent à déclarer que la compréhension de l'écrit est une opération de production ou construction du sens.

Selon Jean Pierre Cuq la compréhension de l'écrit c'est « *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (la compréhension orale) ou lit (compréhension écrite)* »

Donc la compréhension de l'écrit demande une interprétation de ce qui est lue.

Notre thème aborde les difficultés rencontrées par les apprenants de première année secondaire en compréhension de l'écrit.

Le choix du sujet de notre recherche a été dicté par une expérience personnelle de l'importance de cette compétence en cadre scolaire. Cette perspective, nous amène à poser la question suivante : **Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la compréhension de l'écrit en FLE ?**

En guise de réponse à cette question, nous émettons les hypothèses suivantes

- **Le volume horaire réservé à la séance de la compréhension de l'écrit il semble insuffisant.**

Alors notre objectif majeur est de déterminer, repérer les difficultés de la compréhension de l'écrit qui interrompu le sens du texte chez l'apprenant de 1ère année secondaire.

Notre travail est structuré **en trois (3) chapitres** : **le premier chapitre** est réservé à l'accès a la compréhension de l'écrit, **le deuxième** constitue les types de difficultés et **le troisième** pour la partie pratique.

Chapitre 1 :

L'ACCES A LA COMPRÉHENSION DE L'ECRIT.

1- LA COMPREHENSION DEL'ECRIT

1-1. La compréhension de l'écrit :

Définition :

Généralement on apprend une langue afin de répondre à des besoins fondamentaux : chercher des informations, lire un document, communiquer avec les autres, etc. *« il s'agit d'apprendre à se faire comprendre et à comprendre l'autre, à comprendre et à interpréter des énoncés »* '1'

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

Selon Cuq J. P. :

« Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations

Linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message

écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas

un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à

partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment

redéfinie tout au long de la lecture et de l'exploration du texte. » '2'

De sa part, Dubois Daniele (1976) définit la compréhension de l'écrit comme étant *« l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme »* '3'.

'1' Heniche, Samira, Enseignement / Apprentissage de la compréhension de l'écrit: quelques aspects théoriques, Al-lissaniyyat n : 10,2005, Alger, P. 82 '2' Cuq J. P. et Gruca Isabelle, Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde, presse universitaire de Grenoble, 2002. p.160. '3' Dubois Daniele, Quelques aspects de la compréhension du langage mémoire sémantique et compréhension spécial annuel 1976, bulletin de psychologie de l'Université de Paris, in Gérard Vigner(1979). Op. Cit, p. 37

Ceci dit, la compréhension implique une expérience préalable de la part de lecteur qui constitue sa mémoire à long terme et qu'il met en usage une fois qu'il veut accéder au sens d'un texte.

A ce propos, Dubois '4' évoque le modèle proposé par Norman, dans l'énoncé : «*Pierre a posé le paquet sur la table. Parce que celle-ci n'était pas horizontale, le paquet est tombé.* » D'après Norman comprendre cette phrase C'est d'une part, se donner une représentation profonde de la phrase et d'autre part relier cette représentation avec une série d'informations complémentaires issues de l'expérience antérieure du lecteur. On commence, donc, par donner une représentation à la première proposition ce qui va donner :

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

L'auteur ajoute des informations '5' considérées comme complémentaires :

- Il n'y a pas de rebord sur la table, car le paquet est tombé (inférence).
- Tous les objets, plus lourds que l'air, tombent en chute libre (connaissance du monde physique).
- La surface de la table est généralement plane (connaissance du monde)
- A sa tombée, le paquet risque de se casser (connaissance du monde)

Pourquoi Pierre a-t-il posé le paquet sur la table ? (compréhension des intentions du locuteur).

Pour la psychologie cognitive, «*comprendre un texte c'est édifier une représentation spécifique correspondant à la situation que décrit le texte*»'6'. Quant à l'approche communicative, elle définit la compréhension de l'écrit comme étant «*une réaction active à la construction du sens du message*».'7' Cette construction part des hypothèses que fait le lecteur, en se référant au message, à l'intention du

'4' Dubois Daniele, Ibid. p. 38 '5' Dubois Daniele, Ibid p.38 '6' Heniche Samira, Enseignement/Apprentissage de la compréhension de l'écrit : Quelques aspects théoriques, Al-lissaniyat n: °10, 2005, Alger, P.83. '7'Heniche Samira, Ibid.p.83.

scripteur et à ses connaissances.

On pourrait dire que *«la compréhension de l'écrit serait le résultat des opérations de confrontation et de synthèse entre le sens littéral et le sens contextuel de l'énoncé»*^{'8'}. Le sens littéral est exprimé par les unités linguistiques (généralement codifié par le dictionnaire); quant au sens contextuel, il fait référence à l'intention de communication exprimée par l'auteur et élaborée à partir d'interprétations faites sur le sens de l'énoncé.

1-2. L'évolution de la conception de la compréhension de l'écrit :

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

1.2.1. D'un processus séquentiel a un processus plus global

Traditionnellement, les chercheurs ainsi que les enseignants concevaient la compréhension de l'écrit comme un ensemble de sous-habiletés dont l'enseignement se réalise de façon hiérarchique (décoder, trouver les actions, trouver l'idée principale...etc.). De ce fait, la maîtrise de la lecture signifie la maîtrise de ces habiletés. Or, l'acquisition de chacune de ses habiletés isolément ne constitue pas en lui-même un acte de lecture. En effet, *«toute habileté est continuellement en interaction avec les autres habiletés dans le processus de lecture : elle exerce un effet sur les autres habiletés et elle est modifiée par ses dernières.»*^{'9'}.

Exemple :

- ***La syntaxe influe sur le décodage*** : le mot « président » n'est pas décodé de la même façon s'il s'agit d'un verbe ou d'un nom.
- ***Le sens, de sa part, guide la syntaxe*** : l'exemple du découpage syntaxique de la phrase « les poules du couvent ».

^{'8'}Tamas Cristina et Vlad Monica, Lecture et compréhension du sens des textes, Les quêtes de la psychologie cognitive et la réponse de la didactique du FLE, Synergie Roumaine n: °05, 2010, p. 100. ^{'9'}Giasson. Jocelyne, Op. Cit., p.4.

- *Les connaissances pragmatiques* changent le sens d'un mot, comme dans la phrase «la clientèle est composée de mineurs» ;le mot« mineurs » peut avoir deux sens, soit qu'il s'agit d'une région minière où qu'il s'agit d'un magasin pour jeune.

Apprendre, à tenir le guidon, à serrer les freins où à se servir des pédales d'une manière séparée ne permet pas nécessairement à l'enfant d'aller à vélo. « *IL va de même pour la lecture* »^{'10'}, l'acquisition des sous habiletés de lecture de façon hiérarchique ne permet pas à lui-même la maîtrise de la lecture. Cela ne signifie, en aucun cas, le rejet des habiletés enseignées isolément autrefois, mais la compréhension en lecture est considérée aujourd'hui comme un processus holistique et unitaire.

1.2.2. De la réception passive à l'interaction texte –lecteur

Autrefois, on croyait que le sens d'un texte était bien précis et déterminé par l'auteur, de telle façon que le regard du lecteur se limitait dans le cadre restreint du texte, dans la compréhension. On pensait que : «*le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le pêcher* »^{'11'} Le lecteur, dans ce cas, se placerait dans une situation d'une très grande facilité. «*En effet, il n'y aurait plus, pour le comprendre qu'à ouvrir le robinet pour se servir*»^{'12'}De cette manière, «*le lecteur ne faisait que transposer dans sa mémoire n sens précis déterminé par l'auteur*». ^{'13'}(Voir figure 1) :

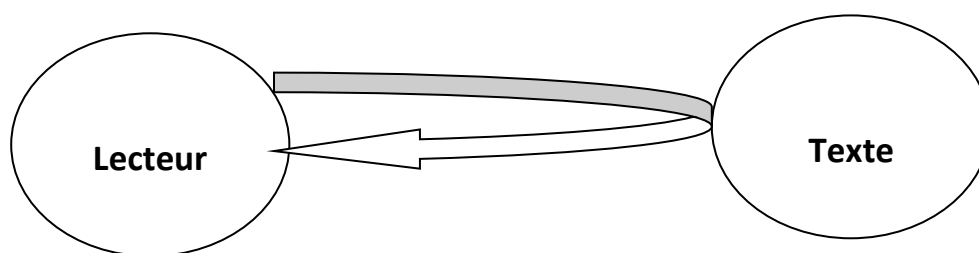


Figure 1: Conception traditionnelle de la compréhension.

^{'10'} Giasson Jocelyne, Ibid. p.5. ^{'11'} Giasson Jocelyne, Ibid. p.5. ^{'12'} Bensalah Bachir, Op. Cit., p. 36. ^{'13'} Giasson Jocelyne, Op. Cit, p. 36.

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

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

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

Le lecteur crée alors le sens en se servant du texte lui-même, de son expérience ainsi que son intention de lecture du fait que « *la compréhension est l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance* »^{'14'} C'est cette dernière conception qui fait peur aux enseignants : ils craignent que le sens puisse échapper aux apprenants, du fait d'avoir trop de liberté dans l'interprétation. Ce qui se passe en réalité, c'est que l'auteur utilise certaines connaissances et informations et laisse de côté d'autres sensées connues par le lecteur. Dans cette perspective, Adam J. M. note que : « *En tant que texte produit pour être lu, l'écrit a subi un traitement, une certaine élaboration : le scripteur fournit les indices qu'il juge utiles à une bonne transmission de ce qu'il veut dire et, pour se faire, s'appuie sur un savoir déduire de son texte.* »^{'15'} Cette supposition mal saisie peut entraîner une mauvaise interprétation du texte.

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

Comparativement à la lecture en langue maternelle, il existe très peu de recherches sur les processus mis en jeu lors de la lecture en langue étrangère. Les apprenants ne sont pas confrontés aux mêmes difficultés qu'en langue maternelle du moment qu'ils maîtrisent déjà un code graphique et un type de décodage. « il n'est pas toujours apparu utile de s'intéresser de manière spécifique à la lecture en langue seconde, soit que l'on considère cette activité comme une compétence supplémentaire, susceptible d'intervenir de manière quasi naturelle dès le moment où une maîtrise suffisante de la langue serait

^{'14'} Giasson Jocelyne, Ibid, p. 11. ^{'15'} Adam Jean-Michel (1990), Op. Cit. p.26

acquise, soit même qu'on la considère comme un outil (et non comme un objet) d'apprentissage.. »**'16'**

De plus, les études françaises sur la lecture étaient plutôt orientées vers les caractéristiques textuelles c'est ce qu'expliquent Cicurel Francine et Moirand Sophie : *«La spécificité des travaux français en matière de compréhension a résidé à l'importance accordé aux caractéristiques textuelles par quelques spécialistes généralement linguistes de formation..»* **'17'**.

Dès lors, les recherches réservées à la lecture en langue étrangère dans une vision cognitive s'attachent à formuler les hypothèses sur les paramètres qui conditionnent la compréhension et sa progression en lecture. De même qu'une autre direction de recherche essaie d'identifier la nature des difficultés rencontrées par les lecteurs en langue étrangère dues à l'utilisation d'opérations de nature cognitive lors du traitement des données d'un support écrit. Gaonac'h(1990) **'18'** synthétise ces difficultés en un faible degré d'automatisation des processus de bas niveau en langue étrangère et un non recours aux processus de haut niveau pour compenser ce manque.

1-3. Les composantes de la compréhension de l'écrit :

Que la lecture est un phénomène interactif fait aujourd'hui l'unanimité chez nombre de chercheurs, elle est considérée comme un phénomène complexe qui fait intervenir *« certes, le texte en tant que message produit par un scripteur mais, dans lequel joue également une (re)construction du (des) sens par le lecteur en fonction de ses connaissances préalables linguistiques et extralinguistiques et de ce qu'il cherche à atteindre par la lecture du texte en question (information, plaisir, etc....). »* **'19'**

On constate, dès lors, que *«la compréhension en lecture est fonction de trois variables indissociables : le lecteur, le texte et le contexte. »***'20'**

'16'Tamas Cristina et Vlad Monica, Lecture et compréhension du sens des textes Les quêtes de la psychologie cognitive et la réponse de la didactique du FLE, Synergie Roumaine, n: 05, 2010, p. 102. **'17'**Tamas Cristina et Vlad Monica, Ibid., p. 102. **'18'** Tamas Cristina et Vlad. Monica. Ibid, p102. **'19'** Adam Jean-Michel, Op. Cit. p.29. **'20'** Giasson Jocelyne, Op. Cit. p. 9.

1.3. 1. Le lecteur

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

- **Les connaissances sur la langue** : il y a quatre catégories de connaissances que l'apprenant acquiert et développe par la suite. Il s'agit, en fait, de :
 - **Connaissances phonologique** : distinguer les de la langue en particulier la langue maternelle.
 - **Connaissances syntaxiques** : ordre des mots dans la phrase (ses connaissances permettent de vérifier l'acceptabilité des phrases).
 - **Connaissances syntaxiques** : ordre des mots dans la phrase (ses connaissances permettent de vérifier l'acceptabilité des phrases).
 - **Connaissances sémantiques** : relatives aux sens des mots et aux relations qu'ils entretiennent entre eux.
 - **Connaissances pragmatiques** : l'utilisation de certaines formules selon la situation de communication, le choix du ton pour parler avec telle ou telle personne etc....

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

- **Les connaissances sur le monde** : *«la connaissance du monde que possède le lecteur lui permet de relier les informations lues à des expériences et connaissances passées, emmagasinées sous forme de scénarios, sorte d'épisodes situationnels. »*²¹ 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). »²² Sans son expérience sur le monde, le lecteur n'aura rien auquel il puisse rattacher la nouvelle information. Ainsi les enfants qui ont vécu des expériences variées sont les mieux préparés pour accéder au sens des textes à lire. Dans leurs

²¹Cicurel Francine, Op. Cit., p. 13. ²²Giasson Jocelyne, Op. Cit., p. 11.

recherches Wilson et Anderson déclarent que «*toute connaissance acquise par un enfant l'aidera éventuellement à comprendre un texte. Un programme vide de concepts, qui ne repose que sur des exercices artificiels, a des chances de produire des lecteurs vides, qui ne comprendront pas ce qu'ils liront*». '23' (Voir figure 2) :

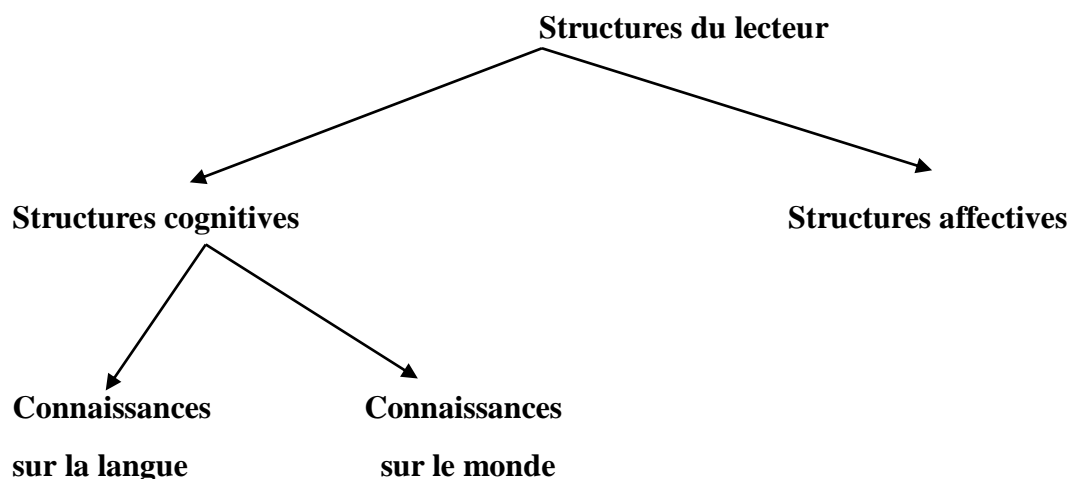


Figure 2: les structures de la variable lecteur.

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

Certains chercheurs comme Rumelhart (1975), Anderson (1977) et Minsky (1975) propose la notion de schémas du lecteur, «ses connaissances du sujet traite, mais aussi du genre utilisé (conte, reportage, roman policier..)»'24' ;

Ils s'entendent sur le fait qu'une bonne partie de nos connaissances sont organisées sous forme de schémas. Cette théorie essaie d'expliquer la manière dont les connaissances d'un individu sont-elles conservées et comment elles sont récupérées et modifiées par la suite. Elle se caractérise par :

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

Dans l'exemple cité par Giasson: hier, j'ai acheté une voiture. Il s'agit bien d'une information particulière (l'achat d'une voiture). mais le lecteur possède des connaissances générales sur les

'23'Giasson, Jocelyne, Ibid.. p.12. '24'www.archives.limsi.fr/individu/poudade/articles/Comprehen.lisib.pdf. 20/09/2012.

opérations de commerces dans la société : on est dans le schéma acheter / vendre.

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

1.3. 2. Le texte

Le texte à proprement parler prend également une place très importante dans la compréhension en lecture. L'intention de l'auteur, l'organisation des idées et le contenu du texte vont faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. De plus, le type et la nature du texte sont des éléments qui peuvent orienter plus ou moins sa compréhension. De même qu'*«il a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présents.»* '25'

De sa part, Adam Jean-michel déclare : *« Lire c'est transformer une suite d'unités linguistiques en un texte. Comme, de plus, nous ne lisons pas tous les écrits de la même façon, les lecteurs monovalents sont indéniablement handicapés. »* '26' Il est donc préférable de connaître, d'une façon ou d'une autre, la classification des textes.

- ***Les critères de classification des textes :***

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

- ***L'intention du lecteur et le genre littéraire :***

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

'25'Giasson. Jocelyne, Op. Cit, 2007. p.19. '26'Adam Jean-Michel, Cité par Bentolila Alain et al, La lecture, Nathan, Paris, 1991, p. 229.

Toutefois un auteur peut vouloir choisir un genre de texte: «*genres de textes: tracts, articles de presse, nouvelles policières, romans, enseignes, etc.*» '27' afin de transmettre son intention de communication à son (ses) lecteur(s). Il peut vouloir distraire ses lecteurs, par exemple, il aura donc recours à la bande dessinée mais cette dernière peut être choisie pour informer, persuader, etc.

Il est à remarquer que dans une situation de communication écrite interviennent non seulement les intentions communicatives de l'auteur mais aussi celles du lecteur «*aucun énoncé en général ne peut être attribué au seul locuteur: il est le produit de l'interaction des interlocuteurs et, plus largement, le produit de toute cette situation sociale complexe, dans laquelle il a surgi*»'28'

- **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 choisit la structure qui correspond au contenu qu'il veut transmettre. «*La littérature actuelle sur la lecture est centrée sur des 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....* » '29'
- **Le classement de textes** : le classement le plus utilisé est la typologie textuelle, il est souvent utilisé dans les programmes du français, au primaire au moyen et au secondaire. Selon Bentaïfour Belkacem'30'« cette typologie est fondée sur l'analyse des traits linguistiques pertinents des textes (articulations logiques, structures syntaxiques, marques morphologiques, champs lexicaux, etc.) ». On distingue alors :
 - **le texte narratif** : il sert à relater des événements dans un ordre chronologique rigoureux ou selon l'humeur et la fantaisie du narrateur.
 - **le texte expositif** : il sert à présenter l'information de manière ordonnée. On fait appel à: l'explication, la définition, la reformulation, l'énumération etc.

'27' Moirand Sophie, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, Paris, 1990, p. 157 '28' Moirand Sophie, Ibid, p.122. '29' Giasson Jocelyne, Op. Cit. p.19. '30' Bentaïfour Belkacem, Didactique du texte littéraire : exploiter un texte pour la classe, Thala Edition, Alger, 2009, p.92.

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

1.3. 3. Le contexte

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

- ***Le contexte psychologique*** : il concerne les conditions contextuelles propres au lecteur lui-même, c'est-à-dire son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture. Il paraît bien que l'intention de lecture est d'une très grande importance. La façon dont le lecteur abordera le texte influera sur ce qu'il comprendra ou ce qu'il retiendra du texte.
- ***Le contexte social*** : cela réfère à toutes les formes d'interaction qui peuvent se produire pendant la tâche de lecture entre le lecteur et son environnement : situation de lecture individuelle par rapport à une lecture devant un groupe, sans aide ou guidée par une autre personne (ex : par l'enseignant). Il a été prouvé, par exemple, qu'une lecture à voix haute devant un public offre moins de chance de compréhension qu'une lecture silencieuse (Holmes 1985)³¹
- ***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

³¹Holmes B., « the Effect of different Modes of reading on compréhension ». Reading Quarterly, vol XX ,n'5, p.575-586, in Giasson Jocelyne, Op. Cit, p. 24..

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.

1-4. Les différents modèles de compréhension de l'écrit:

Il existe plusieurs manières d'aborder le problème de la compréhension. De nombreuses recherches tentent d'expliquer comment l'individu construit-il la signification d'un message, «mais les recherches menés en psycholinguistique sont probablement les plus porteuses: elles décrivent le processus de compréhension selon deux modèles différents: le modèle sémasiologique (de la forme au sens) et le modèles onomasiologique (du sens à la forme).» ³²

1.4. 1. Le modèle sémasiologique :

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

- ***Une phase de discrimination*** : qui porte sur l'identification des signes graphiques ce que Rutten (1980) ³³ nomme la sémiotisation et qui consiste considérer les éléments du texte comme des signes. Cette étape se distingue de l'attribution du sens, du fait que le lecteur peut identifier un objet comme un signe sans pour autant être capable de lui donner une signification, du moment qu'il le rencontre pour la première fois.
- ***Une phase de segmentation***: qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases.
- ***Une phase de d interprétation*** : pendant laquelle on attribue un sens aux mots, aux groupes de mots ou aux phrases la sémantisation : « dans un premier temps, les unités qui forment l'écrit sont associées a un sens préexistant. C'est ici que le rôle et le fonctionnement des connaissances et de la culture du lecteur deviennent manifestes » ³⁴ cette phase ne constitue pas à elle-même

³²Cuq J. P. et Giruca Isabelle, Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde, Presse universitaire de Grenoble. 2002, p. 152. ³³ Bordon Emmanuelle, L'interprétation des pictogrammes : approche interactionnelle d'une sémiotique, L'Harmattan, 2004, p.16

I '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.* » '35'

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

1.4.2. Le modèle onomasiologique

Le processus de compréhension, dans ce cas-là, s'opère selon le type de haut en bas (top down) qui donne une importance prépondérante aux connaissances du lecteur dans le traitement des informations et «*résulte d'une série d'opérations de pré construction de la signification* »'36' de la part du lecteur durant lesquelles, il formule des hypothèses qu'il vérifie par la suite, en trois étapes:

- **Formulation d'hypothèses d'ordre sémantique** : ces hypothèses se basent sur le contenu du message et les connaissances dont dispose le lecteur de la situation de communication et du message lui-même. Elles résultent des unités formelles de surface.
- **La vérification des hypothèses** : elle s'effectue à partir de «*de la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ.* » '37'
- **Le résultat de vérification** : cette phase est fortement liée à la phase précédente et donne naissance à trois situations : soit les hypothèses sont confirmées et la préconstruction du sens s'inscrit dans le processus globale de la compréhension, soit les hypothèses sont rejetées et le lecteur reprend, alors la démarche est établit de nouvelles hypothèses, soit les hypothèses ne sont ni confirmés ni affirmées, on s'attend dans ce cas là, à d'autres indices, ce qui peut retarder ou entraîner l'abandon de la construction du sens.

'34' Bordon Emmanuelle, Ibid. p. 16. '35' Bordon Emmanuelle, Ibid. p. 17. '36' Cuq Jean-Pierre et Giruca Isabele, Op. Cit. p.153. '37' Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, Ibid.. p. 153

Chapitre 2 : **CADRAGE THEORIQUE.**

1- LES DIFFERENTS TYPES DE DIFFICULTES :

Bachir Bensaleh^{'38'} distingue deux types de problèmes touchent la compréhension de l'écrit : les difficultés liés au sens, au texte et aux lectures, et des difficultés liés su lecteur lui-même.

1-1. Les difficultés liées au sens et aux textes :

- **La multiplicité des sens et la maîtrise de la langue** :un texte, possède qu' une seule signification serait comme le dit Bachir Bensaleh «*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* » ^{'39'}
- Les lecteurs loin d'être actifs, puiseraient le même sens, mais la réalité est tout à fait différente, au temps où les lecteurs découvrent tel aspect d'autre verrons 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 en 1^{ère} année secondaire.
- **La multiplicité de lectures** : le texte ne laisse pas la même impression après chaque lecture et chaque apprenant a sa propre structures 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.

1-2. Les difficultés liées aux apprenants :

Les difficultés liées aux apprenants concernent le lecteur et touchent :

- **La complexité du système écrit en langue étrangère** : Selon Vigner Gérard, quand l'apprenant lit un texte en langue étrangère, 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.
- 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*

^{'38'}Bensalah Bachir, « La compréhension écrite : obstacle et pédagogie possible » Revues des science humaines, Université Mohamed khider, Biskra, N: 04., mai 2003, p,36^{'39'} Ibid ., p 36

multiples relations internes » '40'.

- Les apprenants au secondaire 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 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.

2- Les apprenants sans difficultés et les apprenants en difficultés :

Selon Roland Goigoux^{'41'} les descriptions que font les enseignants des comportements des apprenants sont identiques, il distingue alors deux types d'apprenants :

-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, ont compris les règles du jeu des situations et des tâches scolaires

- 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.
- éprouvent de vrais doutes sur eux-mêmes qu'ils font masquer de différentes manières, d'une manière plus au moins passive ou plus au moins agressive, en tout cas leur confiance en eux-mêmes est sérieusement altérée.

^{'40'} Vigner Gérard, Enseigner le français comme langue seconde, CLE International, 2001, pp. 51.54 ^{'41'} Goigoux Roland, Op Cit p.6

-ne planifient pas leurs actions.

- se jettent vite dans la réalisation sans même donner le temps à l'enseignant de poser la question.

3. Les processus de la compréhension de l'écrit :

Pour Fayol Michel : « les processus impliqués dans la compréhension sont des mécanismes généraux qui interviennent dans l'élaboration des représentations cohérentes. »⁴²

Le lecteur établit les bases de départ lors de sa lecture qui lui sert à développer une ou plusieurs structures. Il étudie (aborde) et entasse les informations du texte, en mettant les points sur les indices linguistiques textuels et les connaissances préalables pour pouvoir interpréter ces indices et d'élaborer une représentation cohérente,

- **La classification des processus :**

Il y a des processus qui visent la compréhension des éléments de la phrase, d'autres servent à réaliser la cohérence entre les phrases et d'autres pour construire un modèle mental du texte, de faire les hypothèses et d'intégrer le texte aux expériences et aux connaissances antérieures de lecteur quant à d'autres processus a pour but gérer la compréhension et permettent au lecteur de s'adapter avec le texte.

Il existe cinq grandes catégories de processus :

3.1. Les microprocessus : ils servent à comprendre l'information contenue dans la phrase

3.1.1. Reconnaissance de mots : ce processus permet au lecteur d'accéder aux processus de plus haut niveau et l'amener à reconnaître les mots d'une façon automatique, donc on distingue trois classes de mots:

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

⁴² Fayol Michel, A propos de la compréhension, Regards sur la lecture et ses apprentissages, ONL, 1996, p.87

Cette classification de mots montre la distinction qui réside entre le décodage (identification de mot) et la reconnaissance du mot.

- L'identification sert à utiliser un moyen pour trouver la prononciation du mot.
- La reconnaissance du mot : consiste à donner une réponse immédiate à un mot qui a déjà été identifié dans d'autres lectures

3.1.2. Lecture par groupes de mots : cette étape se base sur l'utilisation des indices syntaxiques pour identifier les éléments qui sont reliés par le sens, elle a pour but d'organiser les informations pour saisir le sens global.

3.1.3. La micro sélection : elle correspond à déterminer l'idée principale de la phrase. Ce processus est relié à l'ensemble des informations apportées par le texte et dépend de la capacité du lecteur à reconnaître les mots rencontrés facilement.

3.2. Les macro processus : vise la compréhension du texte dans son entier (l'idée principale, résumé, cohérence, reconnaissance du schéma du texte)

L'idée principale et le résumé sont des éléments fondamentaux en lecture.

3.2.1. L'idée principale : elle représente l'information la plus importante que l'auteur fournit dans le texte.

3.2.2. Le résumé : c'est la réécriture d'un texte antérieur selon trois éléments nécessaires :

- Le maintien de l'équivalence informative : comporte des informations essentielles dans le texte
- L'économie du moyen : diminuer le nombre de mots utilisés (redondances).
- L'adaptation à une nouvelle situation de communication.

Pour réaliser un bon résumé il faut suivre quelques étapes :

- Éliminer l'information secondaire
- Éliminer l'information redondante.
- Choisir la phrase qui contient l'idée principale.

3.3. Processus d'intégration : ils ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions de la phrase, infère les relations implicites entre les mots, les phrases, les idées. On aborde les indices de cohésion tels que : les référents, les connecteurs logiques et les inférences

3.3.1. Les référents

On parle de référent quand un mot est utilisé pour remplacer un autre

Exemple : pronom, adverbe, nom ou groupe nominal...

Adel est mon ami. Il habite près de chez moi.

Le pronom personnel il remplace le sujet Adel, on constate qu'il y a trois éléments importants dans le processus de référence :

- ❖ Le référent ou l'antécédent
- ❖ Le terme qui remplace l'antécédent
- ❖ La relation entre les deux

Les différents types de référents :

- par critère adjacent/ éloigné.
- Par critère avant/ après.

Dans le critère adjacent, l'antécédent et le terme qui le remplace sont dans des phrases qui suivent. Par contre dans le critère éloigné l'antécédent et le terme qui le remplace sont séparés par une ou plusieurs phrases

Dans le critère « avant » l'antécédent apparaît avant le mot qui le remplace. Par contre le critère « après » l'antécédent apparaît après le mot qui le remplace.

L'utilisation et la compréhension de ces types présentent des difficultés chez le lecteur, on peut citer:

- Le critère éloigné plus difficile à établir que le critère adjacent.
- Le critère « après » plus difficile à établir que le critère « avant ».
- Le critère où le pronom réfère à une proposition plus difficile à établir que le critère où le pronom réfère à un nom.

3.3.2. Les connecteurs :

Sont les mots qui relient deux événements entre eux. Ils peuvent être utilisés pour unir deux propositions ou deux phrases. Les connecteurs peuvent être explicites ou implicites :

Exemple

-Adel n'est pas venu parce qu'il est malade, ———> Connecteur « parce que » explicite.

-Adel n'est pas venu. Il est malade, ———> Connecteur implicite.

Les connecteurs implicites sont plus difficilement compris que les connecteurs explicites, car le lecteur doit consacrer plus de temps et d'énergie pour les inférer .

3.3.3. Les inférences :

On parle d'inférence quand le lecteur dépasse la compréhension littérale, C'est-à-dire quand il va plus loin que ce qui est présent dans le texte.

Exemple

Les indiens se dirigeaient vers soleil couchant.



Les indiens voyageaient vers soleil couchant.



Compréhension littérale

Les indiens se dirigeaient vers soleil couchant.



Les indiens voyageaient vers l'ouest.



Compréhension inférentielle

Classements des inférences :

Pour faire une inférence, le lecteur fait appel à des connaissances préalables. On distingue deux grandes classes d'inférences :

- ❖ **Les inférences logiques** : des inférences basées sur les informations du texte.

- ❖ **Les inférences pragmatiques** : des inférences basées sur les connaissances emmagasinées du lecteur.

La production d'inférence nécessite d'identifier les informations pertinentes du texte et les connaissances appropriées pour le faire, puis d'agencer ensemble ces deux source d'informations il parait donc nécessaire de développer la capacité d'inférer chez les apprenants par des stratégies appropriées.

3.4. Processus d'élaboration : ils permettent de dépasser le texte effectuer des inférences non prévu par l' auteur, ou l'apprenant va plus loin mais n'est pas indispensable à la compréhension

.On identifie les types suivants

3.4.1. Les prédictions :

Sont des hypothèses se situent aux niveaux des idées du texte. Elles permettent a d'élever la motivation de l'apprenant lecteur et améliorer sa compréhension.

3.4.2. L'imagerie mentale :

C'est la capacité d'imaginer (créer des images mentales) qui sont variés d'un apprenant à un autre, c'est-à-dire il existe deux catégories d'apprenants :

- ❖ Ceux qui voient spontanément dans leur tête l'image du texte, mais ne comprennent pas mieux que les autres.
- ❖ Ceux qui n'accèdent pas spontanément à l'image mentale, mais un bon entraînement améliore leur performance de la compréhension du texte.

3.4.3. Le raisonnement :

Dans le traitement de contenu d'un texte le lecteur revient à faire usage de son intelligence ou il pose des questions et lors de sa lecture il essaie de trouver les réponses. Donc le raisonnement est un processus qui permet d'obtenir un ou plusieurs résultats d'une manière réfléchie.

3.5. Processus métacognitifs : ils gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'adapter au texte et sa situation ainsi la façon d'utiliser les stratégies de remédiassions au cas de perte la compréhension.

Chapitre 3 :

LA PARTIE PRATIQUE.

1- Observations :

Je vais, en premier lieu décrire le programme de première année secondaire à l'oral et à l'écrit.

1.1 Le programme de première année secondaire :

Profil d'entrée en (1AS) :

A l'oral : l'apprenant est capable de :

- *Distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif.
- *Produire un court énoncé narratif, descriptif, argumentatif ou explicatif.
- *Etayer une argumentation à l'aide d'arguments, d'exemples et des explications.

A l'écrit : après la lecture l'apprenant est capable de :

- *Distinguer le texte argumentatif des autres types de texte.
- *Retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif des énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs.
- *Interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.

Le profil de sortie en 1AS :

L'objectif d'intégration en 1AS

- *Produire un texte écrit / oral sur un thème en respectant la situation de communication et en mettant en œuvre un modèle étudié.

Compétence à installer en 1AS :

- *Produire des discours écrits/ oraux en vue de les rendre sous forme de résumés à un destinataire précis.
- *produire un texte en relation avec les projets d'études et les thèmes choisis.
- * Produire des textes oraux en situation de monologue pour donner des informations, exprimer un point de vue, raconter des événements qui ont une relation avec le vécu.

1.2 La progression annuelle de la première année secondaire :

La démarche de projet en 1AS est privilégiée les compétences visées par le programme.

Trois projets seront obligatoires réalisés pendant l'année

Projet1 : réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée

Intentions communicatives	Objets d'études	Séquences	Techniques d'expressions
1/Exposer pour donner des informations sur divers sujets.	1/ La vulgarisation scientifique	<p>Séq1 : contracter des textes.</p> <p>Séq2 : résumer à partir d'un plan détaillé.</p> <p>Séq3 : résumer en fonction d'une intention de communication</p>	<p>La prise de note.</p> <p>Le plan</p> <p>Le résumé</p> <p>Le questionnaire.</p> <p>L'expression orale.</p> <p>La lettre personnelle.</p>
2/Dialoguer pour ce faire connaître et reconnaître l'autre	2/ L'interview	<p>Séq1 : questionner de façon pertinente.</p> <p>Séq2 : rédiger une lettre personnelle.</p>	

Projet2 : rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intentions communicatives	Objets d'études	Séquences	Techniques d'expressions
Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue.	Le discours argumentatif.	<p>Séq1 : organiser son argumentation.</p> <p>Séq2 : s'impliquer dans son discours.</p>	<p>Les plans de discours argumentatif.</p> <p>Le résumé.</p> <p>La lettre administrative.</p>

Projet3 : écrire une petite biographie romancée :

Intentions communicatives	Objets d'études	Séquences	Techniques d'expressions
Relater un événement en relation avec son vécu	Le fait divers	Séq1 : relater objectivement un événement. Séq2 : s'impliquer dans la relation d'événements	Le résumé. La fiche de lecture ' L'essai.
Relater un événement fictif	La nouvelle	Séq1 : organiser le récit chronologiquement. Séq2 : déterminer des forces agissantes. Déq3 : enrichir le récit par des énoncés.	

-Les séquences de la compréhension de l'écrit déroulent sous forme d'activités qu'il est important de réaliser très régulièrement, afin de pousser les apprenants s'acquérir des réflexes, qui aident à la compréhension.

- En principe, l'apprenant doit être capable de comprendre de qui ou de quoi parle, de viser les informations, trouver les enchaînements de l'écrit et maîtriser les règles principales du code écrit.
- L'apprenant avec le projet (programme) attaque aussitôt sa lecture.

2. Description des étapes pratiques d'une séance de la compréhension de l'écrit :

En tant que PES de français j'explique tout d'abord la différence entre l'ancien programme et le nouveau programme.

Dans le premier programme le temps réservé à la compréhension de l'écrit est deux heures (2h) mais dans le nouveau programme le temps varie entre quatre heures et six heures (4-6h). La séance de la compréhension de l'écrit se fait après une séance de la compréhension orale, elle sert comme une interaction au thème de la séquence et comprend les étapes suivantes :

- L'exploitation de l'image du texte.
- Lancement des hypothèses de sens.
- Vérification des hypothèses.
- Lecture silencieuse +consigne.
- Lecture analytique.
- La synthèse.

3. Exemple type :

3.1 Collecte des données :

3.1.1 Le terrain :

Mon travail concerne l'enseignement secondaire, j'ai choisi le lycée CHIHANI Bachir qui se trouve au centre ville de KHENCHELA.

3.1.2 Public visé :

J'ai travaillé avec ma classe de première année secondaire (sciences) constituée de 40 élèves divisée en deux groupes (à cause de l'épidémie Corona virus) chaque groupe constitué 20 apprenants de tranche d'âge entre 15 ans et 17 ans parmi eux 8garçons et 12filles, le niveau de mes apprenants et moyen.

- Ont des acquis sur la langue française (3 année au primaire et4 année au CEM), ils ont habitués au rythme de travail.

3.2- Préparation de la séance :

3.2.1 Le choix du texte :

Le choix du texte fait l'objet des deux critères, d'une part le type du texte est convenable avec le thème de la séquence « s'impliquer dans son discours », d'autre

part le thème du texte est différent par rapport aux textes figurant dans le manuel scolaire.

Le texte que j'ai choisi pour le travailler avec mes apprenants est issu de « message d'un homme épris de paix », sans titre, il s'agit en fait d'un texte argumentatif où l'auteur exprime sa position à l'égard de la paix.

A travers le texte, l'auteur essaye de donner son point de vue sur la paix.

3.2.2 La fiche technique :

J'ai préparé une fiche, cette fiche est composée d'un texte et des questions de compréhension du texte.

Niveau : première année secondaire sciences.

Projet2 : rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Objet d'étude : le discours argumentatif.

Séquence : s'impliquer dans son discours.

Compétence disciplinaire : compréhension de l'écrit

Texte support : photographie

Objectifs visés :

- identifier les éléments périphériques du texte pour émettre des hypothèses de sens.
- identifier le thème, le point de vue et les arguments.
- montrer le rôle des connecteurs logiques et chronologiques.
- déterminer la structure du texte argumentatif.

Texte :

Je vous le dis franchement, mes chers élèves, la paix entre les peuples est le meilleur moyen pour vivre en sécurité dans ce monde, car moi personnellement j'en vois pas un autre moyen, et cela pour bien de fortes raisons.

La paix est tout d'abord une valeur humaniste. Je ne vois aucun peuple au monde qui pourrait la contredire. L'avenir de chaque nation, sa stabilité, sa vie en pleine sécurité en sont tributaires *

En plus, la paix est synonyme de développement, de progrès et de bienfait pour tous les hommes. Les pays déchirés par les guerres et les débats intérieurs perdent beaucoup de vies et de moyens matériels. Ces problèmes sont un véritable obstacle à leur développement scientifique et économique. La paix étant un droit naturel humain, qui aimerait qu'on viole* ses droits ? Vivre en paix c'est vivre à l'aise loin de toute idéologie* nocive qui tend à exclure l'autre. C'est s'ouvrir sur le monde et accepter autrui.

Enfin, défendre et réaliser la paix, c'est sauver des milliers d'enfants qui payent quotidiennement des fautes des adultes. C'est sauver toute l'espèce humaine d'un génocide* certain.

Nous devons défendre cette noble valeur, et se s'emmêler à la culture de la paix surtout dans les établissements scolaires où nous enfants apprennent le savoir et le savoir vivre avec l'autrui.

Message d'un homme épris* de paix.

***Tributaire** : adj. qui dépend de quelqu'un ou de quelque chose.

***viole** : (v. violer) action de transgresser une loi.

***Idéologie** : n.f ensemble des idées, des croyances propres à quelqu'un.

Génocide : l'extermination physique d'un groupe ou d'une partie d'un groupe en raison de ses origines ethniques, religieuses ou sociales.

***Épris** : (v. éprendre) être pris de passion pour.

La fiche technique :

1/ Observations :

A/ Image du texte :

- Observez les éléments périphériques du texte.

Un texte sans titre, se compose de cinq paragraphes.

Les références : message d'un homme épris de paix.

B/Hypothèses de sens :

- Quelle information nous donne la source du texte ?

*D'après la source on suppose que le thème traité dans ce texte est **la paix**.*

2/ Lecture silencieuse +consigne :

En lisant le texte, soulignez les mots et les expressions qui reprennent le sens de la paix (le champ lexical).

3/Analyse détaillée :

- 1- L'auteur de ce texte est un :

- journaliste ?
- enseignant ?
- parent d'élève ?

Choisissez la bonne réponse et justifiez la en relevant deux expressions du texte ?

~un enseignant

La justification : « mes chers élèves » « dans les établissements scolaires ».

- 2- Quel est le thème traité dans ce texte ?

~Le thème traité dans ce texte est la paix.

- 3- Le premier paragraphe :

- définit un phénomène scientifique ?
- présente un point de vue sur une valeur humaniste ?

Choisis la bonne réponse ?

~Le premier paragraphe présente un point de vue sur une valeur humaniste.

4- Quel est le point de vue de l'auteur ?

Relevez du texte la phrase qui le montre.

~L'auteur est pour la paix « moi personnellement j'en vois pas un autre moyen».

5- Quels sont les termes qui structurent (articulent) le texte ?

~Les termes qui structurent le texte sont : tout d'abord, en plus, en fin.

6- Quelle idée est introduite par chacun des articulateurs trouvés ?

~ Trois arguments.

7- « ...idéologie nocive qui tend à exclure l'autre » Cette expression veut dire :

-aider l'autre ?

-éliminer l'autre ?

-aimer l'autre ?

Choisissez la bonne réponse ?

~Cette expression veut dire éliminer l'autre.

8- « ... qui aimerait qu'on viole ses droits » Cette expression veut dire :

-les gens aiment qu'on viole leurs droits ?

- les gens veulent violer les droits des autres ?

- personne ne veut qu'on viole ses droits ?

Choisissez la bonne réponse ?

~ Cette expression veut dire : personne ne veut qu'on viole ses droits.

9- Proposez un titre au texte.

3.2.3 Déroulement de la séance :

C'est difficile de faire acquérir à un apprenant des compétences de la lecture et de la compréhension en langue étrangères, et celui-ci a été habitué à sa langue maternelle.

***Dans une première étape,** Je demande aux apprenants de prendre le texte photocopié et de faire une observation générale sur l'image du texte, ce qui va aider à la compréhension globale du texte. Ensuite, je pose des questions autour des éléments périphériques comme :

Les questions	Les réponses
Que remarquerez-vous ?	Un texte sans titre
Qu'est-ce que vous remarquerez aussi ?	Il y a une source
Combien de paragraphe dans ce texte ?	Le texte comporte cinq(5) paragraphes.
Quelle est la source de ce texte ?	Message d'un homme épris de paix.

- **Les remarques :**

- 1- Les réponses aux questions sont collectives donc c'est difficile de remarquer ceux qui ont compris et ceux qui n'ont pas compris.
- 2- Les apprenants n'ont pas de difficultés de repérer la surface du texte (titre, source, nombre de paragraphes...)

***Dans une deuxième étape,** je demande aux apprenants de lire le texte silencieusement, en donnant une consigne «En lisant le texte, surlignez les mots ou les expressions qui reprennent le sens de la paix », et je détermine le temps nécessaire pour la lecture silencieuse (15minutes).

-L'objectif de la lecture silencieuse est d'amener l'apprenant à découvrir et d'accéder au sens du texte, dans cette partie l'apprenant mettent les hypothèses suivantes :

~la paix.

~la paix et la guerre.

***La troisième étape :** vérification des hypothèses de sens, je demande une deuxième lecture silencieuse du texte afin de vérifier l'hypothèse de départ

***La quatrième étape :** c'est la lecture analytique (analyse détaillée).

Questions posées par l'enseignante.	Réponses des apprenants.
<p>1/ L'auteur de ce texte est un :</p> <ul style="list-style-type: none"> -journaliste ? -Enseignant ? -un parent d'élève ? <p>Choisissez la bonne réponse et justifie la en relevant deux expressions du texte ?</p>	<p>-3 apprenants répondent par enseignant. -5 apprenants répondent par journaliste. -les apprenants trouvent une difficulté de justifier « les chers élèves » « dans les établissements scolaires »</p>
<p>2/ Quel est le thème traité dans ce texte ?</p>	<p>-50% ce qui représente 10 apprenants sont répondu « la paix »</p>
<p>3/ Le premier paragraphe :</p> <ul style="list-style-type: none"> -annonce le début d'une histoire ? -définit un phénomène scientifique ? -présente un point de vue sur une valeur humaniste ? <p>Choisissez la bonne réponse ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La majorité des apprenants trouvent la bonne réponse. - Présente un point de vue sur une valeur humaniste.
<p>4/ Quel est le point de vue de l'auteur ? Relevez du texte la phrase qui le montre.</p>	<p>-une seule réponse. « personnellement je crois à cette idée »</p>
<p>5/Quels sont les termes qui structurent le texte ?</p>	<p>beaucoup de réponses justes. -tout d'abord. -en plus. -enfin</p>
<p>6/ Quelle idée introduite par chacun des articulateurs trouvés ?</p>	<p>-3 apprenants donnent des bonnes réponses. (trois arguments).</p>
<p>7/ « ...idéologie nocive qui tend à exclure l'autre » cette expression veut dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> -aider l'autre ? -éliminer l'autre ? -aimer l'autre ? <p>Choisissez la bonne réponse.</p>	<p>-aucune réponse.</p>
<p>8/ « ...qui aimerait qu'on viole ses droits ? » cette expression veut dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> -les gens aiment qu'on viole leurs droits ? -les gens veulent violer les droits des autres ? 	<p>-aucune réponse. Personne ne veut qu'on viole ses droits.</p>

-personne ne veut qu'on viole ses droits ? Choisissez la bonne réponse.	
9/proposez un titre au texte.	-les apprenants donnent presque tous les mêmes titres : la paix/ la paix et la guerre.

3.2.4 Analyse des réponses des apprenants :

Réponse 1 : je constate que la majorité des apprenants ont donné la réponse « **enseignant** » du moment où les autres donnent des réponses fausses.

Réponse 2 : la majorité des apprenants avec (60%) ont donné la réponse « **paix** » du moment où les autres (40%) donnent des réponses fausses ce qui implique qu'ils ne comprennent pas le sens du texte.

Réponse 3 : les apprenants se heurtent avec divers réponses et la plupart entre eux sont arrivés à la réponse correcte « présente un point de vue sur une valeur humaniste »

Réponse 4 : un élève seulement à prévenir à cette question.

Réponses 5-6 : la majorité des apprenants ont donné des bonnes réponses pour ces deux questions.

Réponse 7 : aucune réponse ce qui signifie que les apprenants ont des difficultés à trouver les synonymes.

Réponse 8 : aucune réponse.

Réponse 9 : presque tous les apprenants proposent le même titre « **la paix** ».

4- Conclusion :

Au terme de cette étude réservée aux difficultés et aux obstacles dans la compréhension de l'écrit, rencontrés surtout par les apprenants de la première année secondaire, nous constatons que la compréhension de l'écrit est une compétence de communication de la langue étrangère qui est très nécessaire à l'apprentissage d'une langue mais elle est aussi une compétence assez difficile à faire bien acquérir aux apprenants.

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons essayé d'atteindre notre objectif, d'identifier et repérer les difficultés de la compréhension de l'écrit chez les apprenants de 1ère année secondaire et essayer de trouver des remèdes. Notre enquête est réalisée au lycée «CHIHANI Bachir » auprès de 20 apprenants, d'après l'observation des séances de la compréhension de l'écrit et les représentations des enseignants ainsi les réponses des apprenants à travers le questionnaire, nous avons obtenu les résultats suivants :

- ✓ une mauvaise maîtrise des mécanismes de base de la lecture c'est-à-dire une faible qualité de lecture
- ✓ L'absence d'une démarche bien précise pour l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit.
- ✓ Manque de motivation chez les apprenants.
- ✓ Carence en matière de connaissances linguistiques (les règles de fonctionnement de la langue) et extralinguistiques (notamment la maîtrise du fonctionnement des matériaux didactiques).
- ✓ L'influence négative de milieu extrascolaire sur l'apprenant ainsi l'utilisation restreint du français.
- ✓ Manque d'intérêt aux séances de la compréhension de l'écrit
- ✓ Manque de vocabulaire.
- ✓ Le type et la nature du texte vont influencés sur l'intention et la compréhension du l'apprenant.

- ✓ l'influence des programmes sur l'apprentissage de la compréhension de l'écrit. Ces programmes ne sont pas suffisants pour développer chez l'apprenant les compétences nécessaires qui lui permettent d'avancer dans son acquisition du savoir.
- ✓ les textes proposés dans les manuels ne sont pas au porté de tous les apprenants.

CONCLUSION GENERALE

Au cours de notre recherche, nous pouvons dire que les causes des difficultés de la compréhension de l'écrit sont profondes et pour les remédier il faut d'abord être conscient de leurs existences. En effet, les enseignants proposent les solutions suivantes:

- ✓ L'intégration des outils informatique au sein des établissements scolaires.
- ✓ Réintégration de la lecture magistrale en classe (cette lecture a été interdite par les inspecteurs de la matière).
- ✓ Renforcer les séances des travaux dirigés (TD).
- ✓ Un bon choix du texte. Un texte qui correspond au niveau des apprenants et qui dépend aux leurs intérêts afin les motiver.
- ✓ Encourager la lecture pour enrichir le vocabulaire des apprenants. lecture joue un grand rôle afin de remédier les difficultés de la compréhension de l'écrit.
- ✓ Multiplier les lectures et les stratégies à adopter pour une meilleure lecture assurant l'objectif premier : comprendre et savoir comprendre.

Enfin, on peut dire que cette étude n'est qu'un point de départ qui peut constituer une initiation à une recherche plus approfondie dans le domaine de la compréhension de l'écrit. Nous savons que notre travail de recherche présente encore des lacunes, même des imperfections mais nous espérons qu'il est utile à l'amélioration de l'enseignement de la compréhension écrite et des langues étrangères au lycée.

Références bibliographiques

Ouvrage :

01. ADAM JEAN- MICHEL, *les éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*, éd. Pierre Mardaga, Liège, 1990.
02. BOLTON.S, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, éd. Hatier et Didier, Paris, 1991
03. CUP J. P. ET Gruca Isabelle, *Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde*, presse universitaire de Grenoble, 2002.
04. FRANCINE CICUREL, *lectures interactives en langue étrangère*, Hachette 1991.
05. GAONAC'H.D et FAYOL.M, *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*, éd. Hachette éducation, Paris, 2003.
06. GOIGOUX ROLAND, *Les difficultés de compréhension en lecture mieux les comprendre pour mieux intervenir*, CRDP d'Aquitaine, 2002.
07. LIEURY .ALAIN, *psychologie pour l'enseignement*, Dunod, 2010.
08. MOIRAND SOPHIE, *Situations d'écrit, Compréhension/production en français langue étrangère*, CLE international, Paris, 1979.
09. VIGNER GERARD, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, 2001.

Articles et revues :

01. BENSALAH BACHIR, « *La compréhension écrite : obstacle et pédagogie possible* », *Revue des sciences humaines*, Université Mohamed khider, Biskra, N : °04, mai2003.31p
02. FOUCAMBERT JEAN, « *La manière d'être lecteur, apprentissage et enseignement de la lecture* », 1977
03. HENICHE SAMIRA, « *Enseignement/Apprentissage de la compréhension d l'écrit* » : *Quelques aspects théoriques*, Al-lissaniyyat n : °10, 2005, Alger
04. MARZIEH MEHRABI, « *Stratégies de la compréhension écrite des apprenants débutants* », université Téhéran, 2016

Dictionnaire :

01. Agnès van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation*, PUF en France, sept, 2008.
02. CUQ JEAN-PIERRE, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris 2003.
03. GALISSON ROBERT ET COSTE DANIEL, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, paris1976.
04. LAROUSSE, *Le petit Larousse illustré*, éd. Larousse, Paris, 2008.
05. LE ROBERT, *dictionnaire des synonymes*, éd. Le robert, Paris, 1994.

Sitographies :

01. <http://francais.enseignement.over-blog.com/article-la-lecture-et-ses-etapes-63658490.html>
02. https://fr.wikipedia.org/wiki/Bataille_de_Verdun
03. https://fr.wikipedia.org/wiki/Fort_de_Vaux
04. <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-l-evolution-des-approches-d-enseignement-apprentissage-de-la-comprehension-ecrite>
05. http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf/approche_cognitive_lecture.pdf

Résumé :

La compréhension de l'écrit est une activité de communication entre le lecteur et le texte. Elle est l'objet d'étude de nombreux chercheurs et spécialistes du champ éducatif. Cette compétence s'avère une tâche d'extrême complexité qui exige l'interaction de plusieurs stratégies chez l'apprenant. Dans cette perspective nous nous sommes interrogés sur les diverses obstacles et difficultés qui affectent la compréhension de l'écrit chez les apprenants de 1ère année secondaire où nous avons évoqués les éléments fondamentaux de la compréhension de l'écrit ainsi que les subordonnées qui tournent autour de cette tâche.

Mots clés : compréhension de l'écrit, lecteur, texte, apprenant, obstacles et difficultés.

ملخص :

فهم المكتوب هو عملية اتصال ما بين القارئ والنص . هي موضوع للدراسة من قبل العديد من الباحثين والمختصين في الحقل التعليمي . هذه المهارة هي مهمة بالغة التعقيد تتطلب تفاعل العديد من الاستراتيجيات للمتعلم . في هذا التصور، نطرح إشكالية عن مختلف العقبات والصعوبات التي تؤثر على فهم المكتوب لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، حيث استحضرننا العناصر الأساسية لفهم المكتوب .

الكلمات المفتاحية : فهم المكتوب , القارئ , النص , المتعلم , العراقيل والصعوبات.

Abstract:

Writing comprehension it is an activity between the reader and the text. It is the object of study by many researchers and specialists in the field of education. This skill is a task of extreme complexity that requires the interaction of several strategies in the learner. In this perspective we asked about the various obstacles and difficulties that affect the reading comprehension of the 1st year high school students where we have evoked the fundamental elements of the reading comprehension as well as the subordinates who turn author of this task.

Keywords: Writing comprehension, text, a student, reader, obstacles and difficulties.