

STRATÉGIES DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT CHEZ LES LYCÉENS EN CLASSE DE FRANÇAIS AU MAROC

Mounir BOURRAY

Université Moulay Ismaïl – Meknès (Maroc)
mounirbourray@gmail.com

RÉSUMÉ. Dans le cadre de la didactique des langues, notre étude qui se donne pour objectif d'étudier les stratégies de la compréhension de l'écrit en classe de français, exposera, dans un premier lieu, les résultats d'une enquête menée auprès des apprenants du cycle secondaire qualifiant au Maroc. Cette enquête qui repose sur un test de lecture et un entretien semi-directif s'intéressera aux différents processus de la compréhension de l'écrit adoptés par les lycéens pour appréhender le texte littéraire intégral, tous genres littéraires confondus. Dans un second lieu, elle suggérera quelques solutions pédagogiques possibles pour faciliter cet exercice et le rendre plus amusant aux yeux de ces apprenants.

Mots-clés : *écrit – français – compréhension – stratégie*

ABSTRACT. In the framework of foreign language teaching, our study whose objective is to investigate the strategies of the comprehension of the written in the classroom will expose, in the first stage, the results obtained from a survey on high school learners in Morocco. This survey is based on a test on reading and a semi-structured interview — the focus is on the different processes in the comprehension of the written form adopted by high school students to apprehend the integrated literary text, all confusing literary genres. In the second stage, the study shall suggest some pedagogical solutions that may facilitate this task and make it amusing for its learners.

Keywords : *comprehension – French - written – strategy*

INTRODUCTION

Au secondaire qualifiant, comme dans les autres cycles du système éducatif au Maroc, la compréhension de l'écrit demeure l'une des activités les plus compliquées sur laquelle se penche tout enseignement / apprentissage en classe de français, comme langue étrangère (FLE), surtout avec l'adoption de diverses approches didactiques, à l'exemple de l'approche communicative, approche qui « s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques

visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer » (Jean – Pierre Cuq, 2003 : 24), de l'approche globale, approche réservée uniquement « à l'étude des textes longs, à caractère argumentatif ou scientifique » (MEN, 1987 : 85), et de l'approche interculturelle, approche visant « à enseigner aux apprenants une culture autre, à les aider à la comprendre, à les encourager à la tolérance » (Jean – Marc Defays, 2003 : 78).

De telles approches considèrent les actes « lire », « comprendre », « analyser » et « interpréter » un écrit comme un processus de réception active par lesquels tout lecteur, dans notre cas le lycéen, est capable, à l'aide de son enseignant, d'identifier les informations essentielles du texte littéraire intégral, voire de reconstituer l'organisation de l'explicite et l'implicite qui s'en dégagent.

1. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Notre travail ayant pour objectif d'étudier plus particulièrement la compréhension de l'écrit chez les apprenants au secondaire qualifiant à travers les différents genres littéraires (roman, théâtre et poésie) et types de texte (narration, description et argumentation) tente d'apporter des pistes de réponses au questionnement suivant : La compréhension de l'écrit repose – t – elle uniquement sur le processus de lecture ? Quelle(s) compétence(s) cherchons – nous à développer lors de la compréhension de l'écrit en classe de français au cycle secondaire qualifiant ? Quelles sont les difficultés rencontrées par les lycéens durant la compréhension de l'écrit en classe de français ? Quelles stratégies pédagogiques pourrions – nous mettre à la disposition des enseignants et des apprenants pour dépasser de telles difficultés ?

2. HYPOTHÈSES DE DÉPART

L'acte d'enseigner l'écrit au sein de la classe de français aussi bien au niveau de la compréhension qu'au niveau de la production n'est pas une chose d'aisée à entreprendre dans la mesure où, dans certains cas, il ne se base pas sur des stratégies ou approches pédagogiques très claires et performantes. Une telle situation pousse, d'une part, les enseignants à adopter de nouvelles pistes didactiquement non – expérimentées pour enseigner l'écrit sous toutes ses formes dans un volume horaire insuffisant, et pousse, d'autre part, les apprenants à exprimer un désintérêt total vis – à – vis des activités proposées en cours de français, en général, et des activités de l'écrit, en particulier.

Dans cette optique, nous essayerons de vérifier les deux hypothèses suivantes :

- ❑ Comprendre l'écrit en classe de français suscite de la part des enseignants et de leurs apprenants la mise en place de plusieurs stratégies et procédures de « socialisation textuelle »¹ et la mobilisation de divers « facteurs institutionnels, psychosociaux et affectifs ».
- ❑ Appréhender l'écrit ne se limite pas à un simple décodage de son contenu, mais il le dépasse pour impliquer une maîtrise des processus de plus haut-niveau permettant l'accès aux sens explicite et implicite, qui en dégagent.

3. ENCADREMENT CONCEPTUEL

1. Comme l'expliquent Jean – Pascal Simon et François Grossmann (2004 : 162), « en ce qui nous concerne, nous aurions plutôt tendance à considérer que le "littéraire", au sens large du terme, c'est une dimension fondamentale dès les débuts de la socialisation textuelle de l'enfant (à travers les contes, récits, histoires que son entourage lui "dit"; par conséquent, elle ferait partie des expériences de la textualité déjà acquises».

À partir des années 70, la notion de « stratégie » prend progressivement une large dimension dans le champ de l'enseignement / apprentissage.

Avec H. Stern (1975), elle s'identifie aux caractéristiques du bon apprenant, c'est – à – dire qu'elle s'identifie directement à son style d'apprentissage personnel, à ses approches actives qu'il peut adopter au fur et à mesure de son apprentissage, à sa capacité de traitement de l'information, à ses techniques d'expérimentation et de programmation, et aux connaissances qu'il cherche à développer par un apprentissage quelconque.

En 1986, avec C. Weinstein et R.E. Mayer, les stratégies d'apprentissage apparaissent très claires et désignent les « comportements ou pensées qui sont enclenchés par l'apprenant et qui influencent ses procédés d'encodage ».

Dans le même esprit, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) souligne avec plus de précision que les stratégies d'apprentissage renvoient aux moyens utilisés par l'apprenant « pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible - en fonction de son but précis » (2001: Chap. 4, 49).

D'après J.-C. Beacco et R. Porquier (2007 : 171), cet ensemble de procédés et d'actions reste adaptatif à l'égard des tâches, des buts communicatifs et des visées d'apprentissage de l'individu ou du groupe.

À partir de ces définitions, nous retenons les points suivants :

- ❑ La stratégie d'apprentissage se détermine par tout procédé et toute action didactique mis en usage par les individus afin de pouvoir arriver à un certain équilibre entre leurs connaissances pré-acquises et leurs besoins de communication dans une situation d'apprentissage donnée.
- ❑ En fonction d(es) objectif(s) tracé(s) au début de chaque apprentissage se distinguent deux types de stratégies. Les stratégies générales n'aident pas uniquement les apprenants à développer des compétences spécifiques à une seule activité, mais elles les incitent à mettre en question leur apprentissage pour l'améliorer. Par contre, les stratégies dites spécifiques se dessinent selon l'activité enseignée ou le niveau des apprenants. Selon l'activité enseignée, l'enseignant ainsi que leurs apprenants mobilisent pour comprendre un écrit, par exemple, plusieurs stratégies, comme lire, relire, paraphraser, prendre des notes, etc. Et selon le niveau des apprenants, l'enseignant fait son choix du document et aussi de la manière avec laquelle il l'exploitera.

Dans le domaine de la Didactique des Langues Etrangères (DLE), l'usage de la « stratégie » ne manifeste pas sa polyvalence puisque l'on peut facilement définir ses caractéristiques et ses objectifs dans les travaux de plusieurs didacticiens.

Selon Elaine Tarone (1983), l'objectif de la stratégie se limite à « développer des compétences linguistiques et sociolinguistiques de la langue cible ». Cet objectif est mieux défini chez Mirjam Egli Cuenat, Susanna Schwab et Barbara Chuck (2012: 2) qui l'entendent comme suit : « aider les apprenant-e-s à profiter le plus possible des occasions d'apprentissage à leur disposition », c'est-à-dire qu'il les aide à bien choisir les moments

propices pour un traitement favorable de l'information relative à l'apprentissage d'une langue étrangère quelconque.

Il faut reconnaître ici que les stratégies liées particulièrement à l'apprentissage des langues étrangères mettent en pratique des procédures et des techniques développant chez les apprenants des compétences spécifiques pour mieux recevoir et produire un discours cohérent et cohésif aussi bien à l'oral qu'à l'écrit dans une langue étrangère donnée.

C'est dans ce cadre que viennent s'inscrire les différentes stratégies de compréhension de l'écrit mises au service des enseignants et de leurs apprenants en classe de français et que nous pouvons regrouper dans la grille (1) dont une grande partie est inspirée de plusieurs recherches en didactique du français, comme langue étrangère, à savoir celles de Rebecca Oxford (1990), Eric Bouvet (2002) et Linda De Serres (2003) :

Classification selon R. Oxford (1990)

A. Stratégies directes

- *Stratégies de rappel* – Favoriser le rappel du vocabulaire.
- *Stratégies cognitives* – Simplifier le traitement de l'information linguistique et la production de la parole.
- *Stratégies de compensation* – Combler les lacunes au niveau des connaissances et des performances.

B. Stratégies indirectes

- *Stratégies méta-cognitives* – Administrer le processus d'apprentissage.
- *Stratégies affectives* – Contrôler ses émotions et sa motivation.
- *Stratégies sociales* – Apprendre par le contact avec autrui et l'échange d'informations.

Classification selon E. Bouvet (2002)

A. Stratégies pour interrompre la lecture – Résoudre les problèmes touchant directement la compréhension.

B. Stratégies d'estimation – Dégager le sens d'un mot ou d'une expression à partir de son contexte situationnel immédiat.

C. Stratégies de clarification – Construire une image mentale de toutes les séquences lues.

D. Stratégies de traduction – Traduire un mot ou une séquence de mots peut aider le lecteur à comprendre l'écrit.

Classification de L. De Serres (2003)

A. Stratégies globales – Privilégier le traitement du niveau macrostructural du texte.

B. Stratégies locales – Contribuer au traitement du niveau microstructural du texte.

C. Stratégies techniques – Consulter d'autres références pour faciliter la compréhension du texte.

D. Stratégies diverses – S'intéresser à la fluidité de la lecture.

E. Stratégies parallèles – Utiliser les différentes stratégies les unes avec les autres.

Grille (1). Classifications des stratégies de la compréhension de l'écrit en didactique du français

4. DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

4.1. Contexte institutionnel de la recherche

Notre étude a été effectuée durant l'année scolaire 2015 / 2016 au sein de deux lycées publics de la direction provinciale de Meknès (ville situant au centre du Maroc), à savoir *El-Khaouarizmi* et *Ibn El-Baytar*. Elle a ciblé uniquement des apprenants de la première année du baccalauréat, avec ses deux options, sciences expérimentales et sciences humaines. Répondant à un nombre de 336 et appartenant à une tranche d'âge entre 16 et 18 ans, ces lycéens suivent effectivement le même programme en classe de français, un programme qui se base particulièrement sur l'étude des œuvres intégrales, en l'occurrence *La Boîte à merveilles* d'Ahmed Sefrioui, *Antigone* de Jean Anouilh et *Le Dernier Jour d'un condamné* de Victor Hugo.

4.2. Étapes de la recherche

Notre recherche, qui se veut aussi bien descriptive qu'analytique, a pris comme point de départ une enquête du terrain, une enquête qui s'est déroulée en deux temps bien distincts mais complémentaires: un test de lecture et un entretien semi – directif.

4.2.1. Test de lecture

À ce premier stade, nous avons proposé aux apprenants durant une séance de français de lire un extrait tiré du roman maghrébin d'expression française *La Boîte à merveilles* d'A. Sefrioui. Le choix d'un tel texte n'était pas fortuit, mais il s'appuie sur les raisons suivantes:

- ❑ Il est tiré d'une œuvre intégrale au programme, dont le début et la fin sont déjà connus par la plupart des apprenants;
- ❑ Cette œuvre intégrale suit un schéma narratif très clair et accessible.
- ❑ L'histoire de l'œuvre est très proche de leur vécu. Cela participe plus ou moins à réduire les zones de l'inconnu chez eux.

Par la suite, nous leur avons demandé de répondre aux différentes questions correspondant à trois niveaux, notamment la contextualisation, l'analyse de l'extrait (sens et langue) et leurs réactions vis – à – vis de l'un des thèmes abordés dans l'extrait en question. Ainsi le tableau ci-dessous résumera-t-il les niveaux de la compréhension de l'écrit, leurs caractéristiques et contenus :

Niveau scolaire	Composante	Caractéristiques	Niveau d'analyse	Contenus
1 ^{ère} Année du baccalauréat	Etude de texte ou Compréhension de l'écrit	- Dégager des informations - Interpréter des informations - Relier des informations - Inférer - Réagir	1/ CONTEXTUALISER	Des informations sur l'œuvre : source, auteur, genre littéraire, date de parution... La situation du passage dans l'œuvre.
			2/ ANALYSER	Des Intentions de communication, structures, caractéristiques du type ou du genre... Des informations à expliquer, à argumenter, à inférer... (contenu du texte).
			3/ RÉAGIR	Des Jugements et critiques à aspect moral, culturel et

				esthétique sur l'un des sujets abordés dans l'écrit étudié avec justification
--	--	--	--	---

Tableau (1). Niveaux de la compréhension de l'écrit en 1^{ère} Année du Baccalauréat

Il est à noter que le premier niveau nécessite de la part des apprenants de mobiliser leurs connaissances générales autour de l'œuvre en question, le deuxième exige la mise en jeu des procédés et des approches permettant la compréhension du passage en question à deux niveaux, du sens et de la langue, et le troisième les incite à développer leurs opinions à l'égard de l'un des sujets abordés dans le passage étudié avec justification.

4.2.2. *Entretien semi – directif*

Pour compléter la collecte des données nécessaires à notre étude, nous avons opté pour un entretien semi-directif comme deuxième outil d'investigation. Cet entretien qui a duré environ 10 minutes pour chaque apprenant était centré essentiellement sur deux séries de questions. Dans la première série, nous avons avancé des questions visant particulièrement les informations identitaires de chaque lycéen(e) – enquêté(e) (nom, âge, sexe, fonction du père, langue(s) maternelle(s) et langue(s) étrangère(s)); et, dans la deuxième, nous avons proposé des questions fermées et ouvertes, qui sont au nombre de huit et qui se rapportent exclusivement au processus de la compréhension de l'écrit (étapes, stratégies et difficultés à surmonter).

Notons que cette opération nous a demandé presque un mois vu la planification et la disponibilité de chaque enseignant – collaborateur ainsi que de ses apprenants pour un tel travail de terrain. Notons également que, pour faciliter la tâche des élèves – enquêtés, nous leur avons présenté parfois des questions à choix multiples tout en les guidant pour leur facilitant cette tâche qui s'avère un peu difficile, voire compliquée pour certains parmi eux.

5. ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

5.1. Pour le test de lecture

Nous avons demandé aux apprenants de lire l'incipit du roman maghrébin d'expression française *La Boîte à merveilles* d'A. Sefrioui et de répondre, ensuite, à des questions visant la contextualisation du passage, son analyse au niveau du sens et de la langue et les réactions ciblant des apprenants à l'égard de l'un des thèmes abordés dans l'extrait étudié (voir la grille 2).

- ☐ **Activité** : Étude de texte
- ☐ **Niveau** : 1^{ère} Année du Baccalauréat
- ☐ **Module** : *La Boîte à merveilles* d'A. Sefrioui
- ☐ **Compétence visée** : étudier l'incipit d'un roman autobiographique
- ☐ **Objectifs** :
 - L'emploi du « je » et la relation auteur / narrateur / personnage
 - Les procédés de distanciation
- ☐ **Passage** : De « Le soir, quand tous dormait » Jusqu'à «...qui nous empêchaient de dormir, toute la nuit.»
- ☐ **Questions**
 - A/ CONTEXTUALISATION
 1. Complétez les informations suivantes : source – siècle – courant littéraire – Date de publication – genre littéraire
 2. Situez le passage par rapport à l'oeuvre
 - B/ ANALYSE
 3. A qui renvoie le pronom personnel « il » dans le second paragraphe ?
 4. L'auteur privilège un moment précis de sa vie. Déterminez- le et dites pourquoi cet intérêt accordé à l'âge de l'enfance ?
 5. Quel lieu est associé à l'évocation de cette période ? Quelle impression semble s'en dégager ?
 6. Quel est le personnage décrit de la part de Sidi Mohammed dans ce passage ? Est-ce que cette description est valorisante ou dévalorisante ?
 7. Donnez les synonymes des mots suivants: martyrisera – humide – réputation - voyante
 - C/ RÉACTION
 8. Qu'est- ce que vous pensez de l'attitude de Sidi Mohammed, l'enfant de six ans, dans cet extrait ?

Grille (2). Étude de l'incipit du roman maghrébin d'expression française *La Boîte à merveilles* d'A. Sefrioui
 Cette lecture qui a duré entre deux et trois heures pour chaque classe s'est réalisée selon deux moments bien distincts: le premier moment était réservé à une lecture silencieuse (deux fois au minimum) et le deuxième à une lecture à haute voix. Face à une telle situation, nous avons préparé des grilles d'observation (3, 4 et 5) pour chaque apprenant sur lesquelles nous avons mentionné les critères et les paramètres de lecture que nous cherchons à examiner, à savoir ses connaissances antérieures concernant le sujet abordé dans l'écrit lu, sa fluidité durant la lecture de l'écrit et sa manière de reconstruction des sens explicite et implicite.
 Par la grille (3) qui prend en considération le premier critère « connaissances antérieures des apprenants durant la lecture d'un texte »,

Degré de richesse des connaissances antérieures des apprenants	Totalement Suffisantes	Partiellement Suffisantes	Insuffisantes
Nom des apprenants			

Grille (3). Degré de richesse des connaissances antérieures des apprenants

nous dégageons les pourcentages suivants :

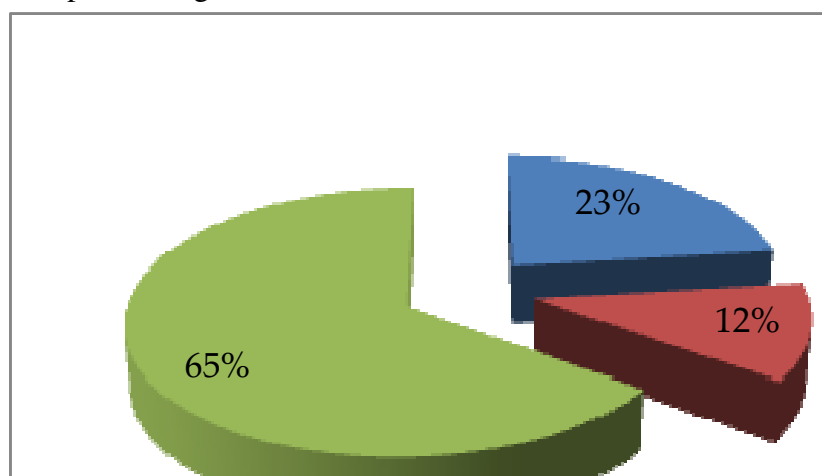


Figure (1). Degré de richesse des connaissances antérieures des apprenants

Presque 65% des apprenants – interrogés montrent un flagrant manque de connaissances antérieures à propos des sujets exploités dans le texte, objet de notre étude. Cette insuffisance est justifiée, d'un côté, par leur désamour absolu pour la lecture des œuvres au programme, en particulier, et tout ce qui est littérature, en général, et, de l'autre côté, par leur penchant, dans leur temps libre, aux jeux électroniques et aux réseaux sociaux qui ne servent pas à développer leurs connaissances concernant la culture générale et leur programme.

Concernant le deuxième critère « fluidité des apprenants durant la lecture », les pourcentages diffèrent d'un apprenant à l'autre en fonction des paramètres examinés. Il faut noter ici que les chiffres de 1 jusqu'à 5 constituent l'échelle progressive des degrés de « fluidité des apprenants lors du test de lecture » :

Échelle	1	2	3	4	5
Paramètres de fluidité					
A. Prononcer correctement des mots					
B. Compter la vitesse de la lecture et marquer les tonalités					
C. Respecter les liaisons					
D. Respecter les signes de ponctuation					

Grille (4). Paramètres de la « fluidité des apprenants durant le test de lecture »

L'examen de tels paramètres de lecture nous a permis d'obtenir les pourcentages correspondant aux différentes réactions des apprenants durant la lecture du passage choisi:

Échelle	Paramètres	A	B	C	D
1		53%	39%	49%	37%
2		19%	24%	12%	16%
3		4%	16%	9%	10%

4	21%	8%	14%	22%
5	3%	13%	16%	15%

Tableau (2). Paramètres de « fluidité des apprenants durant la lecture »

À ce niveau du test de lecture, tous les apprenants sans exception éprouvent des difficultés mais à différents moments de la lecture : avec un pourcentage de 53%, il y a ceux qui trouvent encore des difficultés de prononciation (déchiffrement et décodage des mots); avec un pourcentage de 49%, il y a ceux qui ne détectent aucune liaison dans le texte; avec un pourcentage de 39%, il y a ceux qui lisent encore lentement le texte en question et n'arrivent même pas à en marquer toutes les tonalités; et, avec un pourcentage de 37%, il y a ceux qui ne respectent aucun signe de ponctuation, voire même ils ne savent pas son utilité dans un écrit. À propos du quatrième critère de « reconstruction des sens explicite et implicite de l'écrit », il était exempt d'une troisième grille d'observation qui met en exergue les deux paramètres l'« habileté des apprenants à l'égard des questions de compréhension » et le « repérage des conclusions » pour mieux cerner les deux sens explicite (directe) et implicite (caché) transmis dans le texte étudié.

Échelle	1	2	3	4
Paramètres de « reconstruction des sens »				
A. Habileté des apprenants à l'égard des questions de compréhension				
B. Repérage des conclusions				

Grille (5). Paramètres de « reconstruction des sens explicite et implicite de l'écrit »

Cette troisième grille nous laisse devant les résultats suivants :

Échelle	1	2	3	4
Paramètres de « reconstruction des sens »				
A	16%	13%	23%	48%
B	14%	15%	28%	43%

Tableau (3). Paramètres de « reconstruction des sens explicite et implicite de l'écrit »

Nous remarquons ici qu'il y a une certaine parité numérique entre le premier et le deuxième paramètres, parité numérique qui s'explique par le seul fait : le taux des apprenants qui n'arrivent pas à trouver les bonnes réponses aux questions de la compréhension du texte étudié suit le même rythme que celui des apprenants qui trouvent d'énormes difficultés pour en déduire les conclusions pertinentes.

5.2. Pour l'entretien semi – directif

À l'aide de questions ouvertes et fermées, nous avons recueilli les informations relativement liées au processus de la compréhension de l'écrit (étapes, stratégies, difficultés à surmonter et exercices de remédiation).

Q₁ – Trouvez – vous de l'intérêt pour l'activité de la compréhension de l'écrit ? ☐ Oui ☐ Non

☐ Un peu

Pourquoi ?

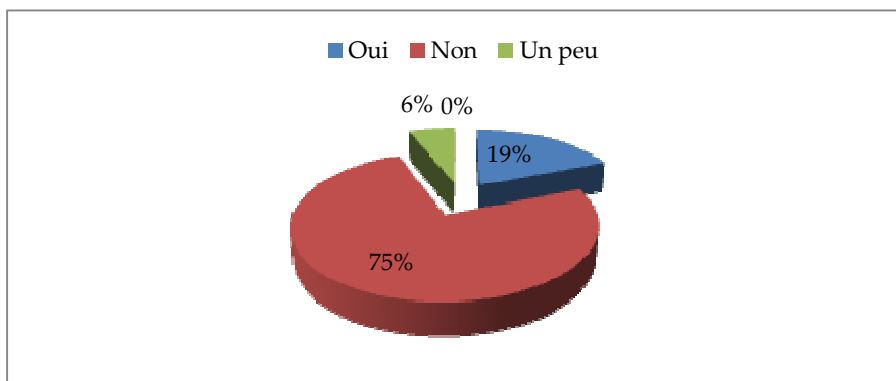


Figure (2). Intérêts des apprenants vis-à-vis de la compréhension de l'écrit

D'après les réponses collectées, nous pouvons dire que 75% des apprenants - enquêtés ne trouvent aucun intérêt lors de l'activité de la compréhension de l'écrit. Un tel désintérêt est expliqué par le choix du genre et type de texte, sa complexité au niveau linguistique, conceptuel et énonciatif, et son évocation à d'autres dimensions culturelles, sociales et politiques.

Q₂ – Quelles sont les différents points abordés dans l'activité de la compréhension de l'écrit en classe de français ?

Une grande partie des apprenants enquêtés (89%) affirme que, durant l'étude de texte, ils se voient obligés de répondre tout simplement à des questions relativement liées particulièrement au texte en question et généralement à l'œuvre d'où il est tiré.

Une minorité (11%) précise que cette activité de la compréhension de l'écrit, comme elle est détaillée par leurs enseignants de français, prend normalement en charge des questions visant plusieurs niveaux, à savoir :

- **Contextualisation :** Nous trouvons des questions visant des informations sur l'intégralité de l'œuvre (source, auteur, genre et genre littéraires, date de parution...) et la situation du passage par rapport à l'œuvre.
- **Analyse :** Nous trouvons des questions visant la compréhension du contenu du passage étudié et l'étude d'un fait de langue ou de style.
- **Réaction :** Nous trouvons des questions visant le point de vue des apprenants à l'égard d'un ou plusieurs thèmes abordés dans le passage en question.

Q₃– Est- il suffisant de bien lire pour bien comprendre un texte en classe de français?

☐ Oui ☐ Non

Si non, qu'est-ce que vous en suggérez ?

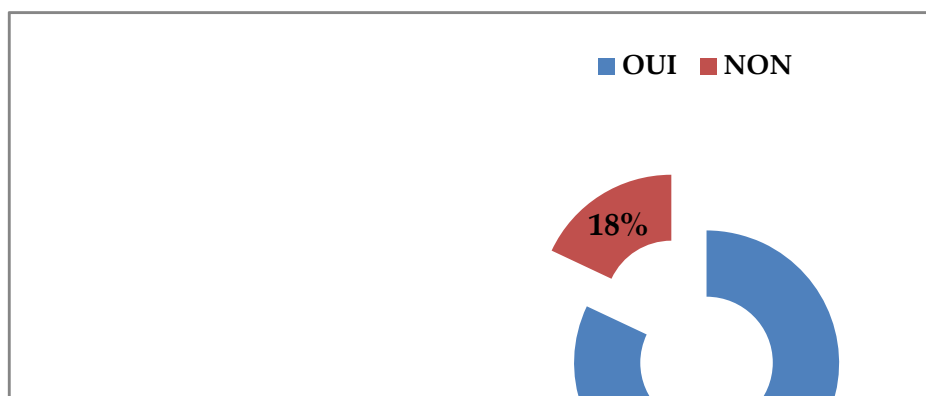


Figure (3). Réactions des apprenants à l'égard de la lecture

La majorité (82%) confirme que lire un écrit pourrait suffire à le comprendre, voire en interpréter les sens explicite et implicite inhérents; tandis que 18% voit que la compréhension de l'écrit ne s'appuie pas uniquement sur l'acte de « lire », mais elle le dépasse et interpelle la lecture de l'intégralité de l'œuvre d'où il est extrait, l'étude de ses différents contextes (historique, littéraire et philosophique) et l'analyse de son para-texte, c'est-à-dire de ses éléments non - verbales (la couverture, le titre, le sous - titre et l'icône).

Q₄ – Quelles sont les difficultés qui vous empêchent de construire le sens à partir d'un écrit donné?

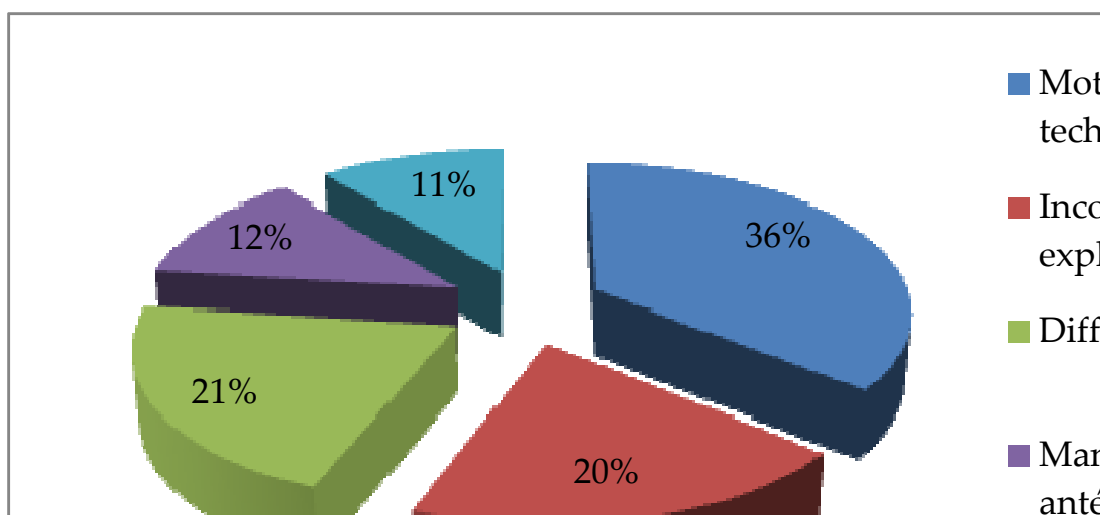


Figure (4). Difficultés rencontrées durant la compréhension de l'écrit

À partir de la figure (4), nous constatons qu'il y a une certaine unanimité entre les apprenants - interrogés concernant les difficultés rencontrées durant la compréhension de l'écrit et que nous pourrions formuler comme suit:

- ❑ Mots inconnus (spécifiques et techniques) (36%);
- ❑ Difficultés de langue à tous les niveaux grammatical, lexical et / ou orthographique (21%);
- ❑ Incompréhension des sens explicite et / ou implicite (sous - entendu) du texte (20%);

- ❑ Manque de connaissances antérieures liées à la culture générale ou au programme (12%);
- ❑ Repérage du sens d'un écrit à partir des éléments non – verbaux (couverture, titre, sous titre et référence) (11%).

Il faut signaler ici que les difficultés rencontrées par les lycéens lors de la compréhension de l'écrit sont de nature quantitative dans la mesure où l'incompréhension d'un écrit augmente automatiquement avec le nombre des mots inconnus et aussi avec le nombre des notions linguistiques non - identifiées.

Q₅ – Qu'est-ce que votre enseignant vous propose comme activité pour surmonter de telles difficultés ? (Choisissez entre les propositions ci-dessous qui vous paraissent les plus pertinentes)

- ❑ Relire le texte plusieurs fois
- ❑ Utiliser le dictionnaire pour expliquer les mots inconnus ou spécifiques
- ❑ Garder en mémoire les mots - clés
- ❑ Exploiter les illustrations et les exemples littéraires du support
- ❑ Formuler les hypothèses de sens
- ❑ Traiter les difficultés selon leur nature

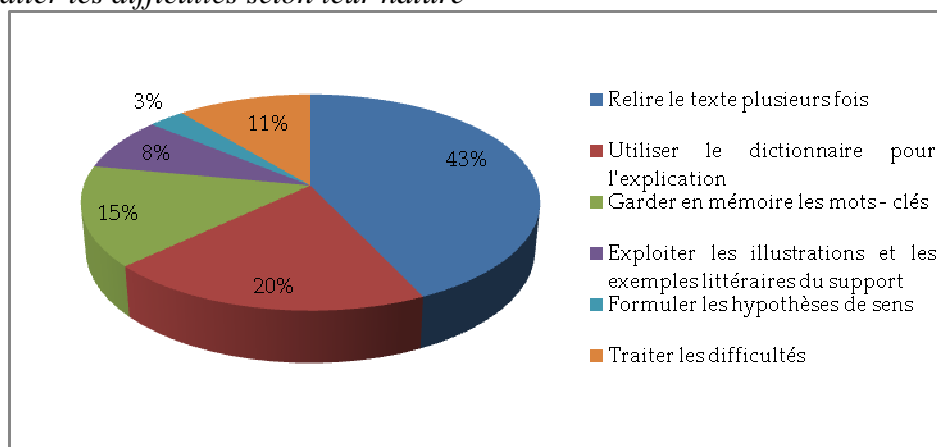


Figure (5). Activités proposées par l'enseignant pour surmonter les difficultés

D'après ces pourcentages, nous pouvons dire que la plupart des apprenants, à l'aide de leurs enseignants, adoptent les mêmes procédés simples et directs pour surmonter tout type de difficulté rencontrée lors de la compréhension de l'écrit à tout moment: qu'il s'agit de difficultés de langue, de sens ou de communication. Cette incompétence au niveau de la pratique est dûe, comme l'expliquent certains enseignants de la matière en marge de notre enquête, au manque de formation continue pour les enseignants et l'absence de curiosité et d'enthousiasme pour la recherche pour les apprenants.

Q₆ – Quelle(s) compétence(s) développez – vous lors de la compréhension de l’écrit ?

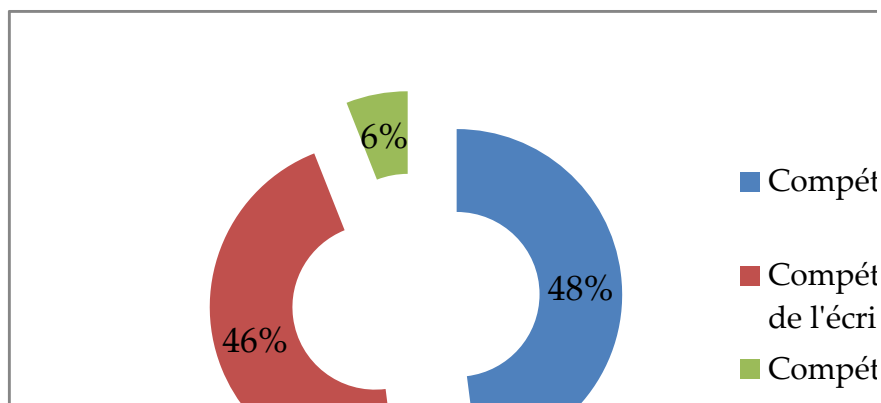


Figure (6). Compétences visées par la compréhension de l’écrit

Les réponses recueillies indiquent qu’il y a une certaine diversité de points de vue entre les apprenants – interrogés, mais les compétences les plus fréquentes sont celles qui touchent directement le contenu de l’écrit (lire et comprendre le texte et en découvrir le mode d’organisation et de fonctionnement) (46%) et celles qui prennent en charge la langue à tous les niveaux (48%). De tels pourcentages soulignent l’utilité restreinte que les lycéens s’accordent à cette activité, qui leur permet, selon le cas, de développer quelques aspects de la langue française, à savoir l’aspect grammatical, lexical ou / et orthographique, et de saisir les informations liées au contenu, voire de participer à la reconstitution de ses deux sens explicite et implicite intrinsèques.

Q₇ – Comment procédez- vous pour comprendre un texte, surtout un texte littéraire intégral, en classe de français? (Citez quelques procédés en les classant selon le degré de leur importance)

Presque 87% des apprenants – interrogés ont formulé, selon leur propre conception, les stratégies qu’ils adoptent durant une activité de la compréhension de l’écrit, et que nous pourrions les présenter en fonction de leur fréquence d’usage et leur degré d’importance comme suit:

1. Traduire les mots et les suites de mots en utilisant un dictionnaire;
2. Définir les mots à partir de leur contexte situationnel;
3. Comprendre le texte à partir de ses mots – clés;
4. Demander l’aide de l’enseignant et des autres apprenants;
5. Paraphraser les phrases constituant le texte;
6. Dédire le sens à partir des situations analogiques;
7. Chercher le rapport entre les sens explicite et implicite de l’écrit même.

Pour comprendre un support écrit, les apprenants ne mettent à leur service que des stratégies directes et parallèles, comme celles de ressourcement (chercher dans un dictionnaire l’explication ou l’équivalent d’un mot / chercher les résumés des passages lus dans des ouvrages de critique...), de déduction (dédire le sens d’un mot ou d’une expression à partir de son contexte situationnel immédiat) ou de résolution (résoudre les problèmes touchant directement la compréhension).

Q₈ – Comment votre enseignant évalue – t –il vos compétences de la compréhension de l’écrit en classe de français ?

Devant cette question, les apprenants interrogés n’ont pas hésité à exposer une panoplie d’activités avancées par leurs enseignants pour évaluer leur acquisition des compétences de la compréhension de l’écrit. Citons- en quelques- unes selon l’ordre d’importance et selon la capacité visée :

- ❑ Les textes lacunaires qui sont des textes avec des mots ou expressions effacés, et qu’ils doivent les compléter.
- ❑ Les questionnaires à choix multiple (Q.C.M.) qui se fondent sur une phrase ou une question accompagnée de plusieurs réponses parmi lesquelles ils doivent choisir celle(s) qui est ou / sont correcte(s).
- ❑ La mise en relation qui est un exercice d’évaluation qui les incite de trouver les paraphrases des phrases d’un texte donné.
- ❑ L’exercice vers décalés qui leur permet de restructurer un texte dont les phrases ont été décalées.
- ❑ Le repérage des éléments significatifs à partir d’indices trouvés dans le support lu et la reformulation de certains passages sous forme de résumés, de synthèses ou d’hypothèses.
- ❑ La lecture en dehors de la classe soit le même texte, objet de notre étude, soit d’autres extraits selon leur choix, loin de toute consigne de travail et recommandation.

6. SUGGESTIONS ET IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

D’après ce que nous avons souligné plus haut, le désintérêt des apprenants pour l’activité de la compréhension de l’écrit réside principalement dans le fait que la majorité la considère comme un exercice insurmontable, qui met en question les différentes connaissances pré-acquises et la complexité du texte littéraire. Les lycéens font face à une situation de blocage psychologique qui entrave le processus de compréhension et de décodage avant même qu’il ne soit entrepris. Pour lutter contre cet état de fait, les enseignants sont invités à épuiser toutes les ressources en mesure de faciliter cet exercice et le rendre plus attrayant aux yeux des apprenants. Pour ce faire, l’accompagnement de la compréhension du texte littéraire doit se faire à l’aide d’indices précis qui ne se limitent pas aux simples faits et procédés linguistiques « questions - réponses », mais qui incluent des supports iconographiques appuyés par une communication non – verbale, à savoir gestes, mimiques et tonalité de la voix, qui peuvent illustrer et rendre vie au texte en question. L’objectif est de rendre au support étudié sa véritable fonction, celle de transmettre des émotions et savoirs et d’inciter l’apprenant à les découvrir et à les partager. Cette façon de procéder guide les élèves à focaliser leur intérêt sur les aspects jugés pertinents par leur enseignant sans pour autant les réduire à des sujets passifs qui ne font que répondre à des questions préalablement conçues. L’exploitation des images et d’une communication constructive permet aux apprenants de constater que le sujet du texte littéraire peut être abordé sous différents angles et présenté de différentes manières. À ce stade, l’apprenant réagit de manière différente face au texte étudié et se rend compte qu’il n’y a pas qu’une seule lecture possible, mais plutôt un ensemble structuré et organisé autour d’une thématique donnée. Cette approche ne peut réellement être appliquée sans un travail d’auto-

évaluation constant de la part des enseignants. Il s'agit d'un travail de développement et de diversification des approches et pédagogies mises en place pour enseigner la compréhension de l'écrit. Se limiter à un enseignement répétitif qui ne favorise qu'une minorité d'apprenants, mais plutôt d'adopter une combinaison stratégique basée sur les besoins des apprenants et qui est censée dicter le choix du texte à étudier et la manière la plus efficace de le travailler en classe de français. C'est un travail qui implique qu'une même activité de compréhension ne peut nécessairement pas être entreprise avec deux classes différentes étant donné les facteurs et les variables précédemment cités.

Dans le même sens, l'enseignant est aussi sollicité à favoriser et construire un ensemble de réflexes et attitudes à adopter chez ses apprenants pour faciliter et enrichir le travail en classe. Ce qui peut se faire en suivant les instructions suivantes:

- ❑ Être conscient de la construction et l'organisation du texte lu (le schéma narratif et l'ordre chronologique des événements, s'il s'agit d'un récit);
- ❑ Réduire les zones de l'inconnu par la recherche des informations sur l'auteur, le genre littéraire, le type du texte, le titre et le sous – titre ;
- ❑ Avancer les hypothèses convenables pour appréhender le sens, voire même dégager un certain scénario du texte;
- ❑ Percevoir l'écrit comme un texte véhiculant un sens à construire au fur et à mesure de la lecture.

CONCLUSION

Pour conclure, nous pouvons dire que l'« écrit » en classe de français ne peut jamais être pris pour un simple texte à étudier, mais il est plutôt pris pour un support devant lequel les apprenants en fonction de l'approche adoptée s'impliquent et agissent. À cet effet, le rôle de l'enseignant, comme l'indique Nabila Tatah (2011: 130), « n'est pas celui d'être l'intermédiaire entre le texte et l'apprenant, son rôle sera plutôt celui de montrer les outils dont l'apprenant peut profiter pour bien saisir le sens du texte ». De sa part, tout apprenant, pour accomplir cette tâche dans les meilleures conditions, est invité, d'une part, à développer ses propres techniques et procédés pour chaque type de lecture (lecture silencieuse, lecture à haute voix, lecture globale), et, d'autre part, à mettre son propre plan d'action pour ses lectures d'avenir dans le but d'enrichir son vocabulaire et ses connaissances.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Beacco, J.-C. et Porquier, R. (2007). *Niveau A₁ pour le français (utilisateur / apprenant élémentaire)*. Paris : Didier.

Bouvet, E. (2002). « Reading in a foreign Language : Strategie variation between readers of differing proficiency ». Flinders University Languages Online Review (FULGOR). Vol. 1.

Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Cuenat M. E., Schwab S. et Chuck B. (2012). « Stratégies d'apprentissage de la langue ». Szenario 11.

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : Clé International S.E.J.E.R.

De Serres, L. (2003). « Stratégies de lecture en français langue première et en anglais langue seconde chez des universitaires diplômés : aspects quantitatifs ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 6, n° 1.

Defays, J-M. (2003). *Le Français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Belgique : Pierre Mandaga éditeur.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Massachusetts : Heinle & Heinle Publishers.

Simon, J.-P. et Grossmann Fr., (2004), *Lecture à l'Université: Langue maternelle, seconde et étrangère*, Exploration Collection, Suisse.

Stern, H. (1975). « What can we learn from the good language learner? ». In *Revue canadienne des langues vivantes*, n° 31.

Tarone, E., (1983), « On the variability of interlanguage systems ». In *Applied Linguistics* 4.

Tatah, N. (2011). « Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE ». *Synergies Algérie* n°12.

Weinstein, C.E. et Mayer, R.E. (1986). « The teaching of learning strategy ». In M.C. Wittrock (dir.). *Handbook of Research on Teaching* (p. 315-327). New York : Macmillan (3^e éd.).